

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

О. А. КУЧЕРУК

**СИСТЕМА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

Монографія

**Житомир
Видво ЖДУ імені І. Франка
2011**

УДК 373.542:811.161.2

ББК 74.268.1 (4Укр)

К 96

*Монографія рекомендована до друку вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
(витяг із протоколу № 4 від 25 листопада 2011 року)*

Рецензенти:

Н. Б. Голуб – доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки НАПН України; **О. М. Горошкіна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка; **О. М. Семенов** – доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Науковий редактор:

Т. К. Донченко – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання української мови та літератури Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Кучерук О. А.

К 96

Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : Монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. – 420 с.

ISBN 978-966-485-103-6

У монографії представлено "збагачену" систему методів навчання української мови в основній школі, відбито послідовні етапи напрацювання цієї системи й впровадження в процес рідномовної освіти. Автор пропонує також особистісно орієнтовану методику мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів, розроблену на основі "збагаченої" системи методів навчання української мови, з урахуванням теорії пізнавальних стилів, інтеграції методів навчання, мотиваційної функції методів, метафоризації як засобу творчого спрямування методів у навчанні мови. Теоретико-практичне значення мають компетентнісно орієнтовані завдання з української мови та огляд методів їх виконання, методичні рекомендації стосовно методів організації самостійної роботи учнів, контролю й самоконтролю в шкільному курсі української мови.

Для студентів-філологів вищих навчальних педагогічних закладів, магістрантів, аспірантів, учителів-словесників, викладачів методики навчання української мови і всіх тих, хто цікавиться проблемами методів навчання.

УДК 373.542:811.161.2

ББК 74.268.1 (4Укр)

ISBN 978-966-485-103-6

© Кучерук О.А., 2011

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	6
ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ.....	12
1.1. Методологічні передумови студіювання системи методів навчання української мови.....	13
1.2. Методи пізнання та практики в контексті філософських досліджень.....	19
1.3. Лінгвофілософські й лінгвістичні засади напрямів шкільної українськомовної освіти та методів їх забезпечення.....	26
1.4. Психолого-педагогічні передумови розвитку методів навчання української мови	39
1.4.1. Психологічні підходи до проблеми методів.....	39
1.4.2. Категорія "метод навчання" і суміжні з нею поняття.....	50
1.4.3. Проблема методів навчання в дидактиці.....	62
1.4.4. Особливості функціонування методів навчання в основній школі	73
Висновки до розділу 1	86
РОЗДІЛ 2. СИСТЕМА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В МЕТОДИЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ШКІЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ ..	89
2.1. Загальноєвропейські тенденції та перспективи побудови процесу мовної освіти	89
2.2. Становлення й розвиток системи методів навчання рідної мови	95
2.3. Система методів навчання української мови як лінгводидактична проблема: аналіз та інтерпретація сучасних концепцій.....	107
2.4. Характеристика чинних шкільних програм з української мови.....	118
2.5. Аналіз якості підручників з української мови для основної школи з позицій реалізації дидактичних методів	123
2.6. Збагачення системи методів навчання української мови шкільною практикою.....	130
Висновки до розділу 2	138
РОЗДІЛ 3. МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ	140
3.1. Компетентнісний підхід до організації процесу шкільної рідномовної освіти.....	140

3.2. Модель системи методів навчання української мови	151
3.3. Методи формування мовної компетентності	158
3.3.1. Методи, спрямовані на оволодіння мовними знаннями....	163
3.3.2. Методи, спрямовані на формування навчально-мовних та правописних умінь і навичок.....	170
3.4. Методи формування мовленнєвої текстової компетентності ..	184
3.4.1. Методи, спрямовані на поглиблення мовленнєвознавчих понять і розвиток рецептивної мовленнєвої діяльності	188
3.4.2. Методи, спрямовані на поступове ускладнення й поглиблення мовленнєвознавчих понять та розвиток продуктивного мовлення	195
3.5. Методи формування комунікативної компетентності на основі ситуативного підходу	200
Висновки до розділу 3	209
РОЗДІЛ 4. ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНА МЕТОДИЧНА СИСТЕМА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	211
4.1. Загальна характеристика навчально-методичної системи	211
4.1.1. Зв'язок пізнавальних стилів і методів навчання української мови.....	231
4.1.2. Інтеграція методів у навчальному процесі з української мови.....	237
4.1.3. Поєднання методів навчання на рівні технології уроку української мови	244
4.1.4. Забезпечення мотиваційної функції методів на уроці мови.....	252
4.1.5. Метафоризація як засіб творчого спрямування методів у навчанні української мови	260
4.1.6. Система компетентнісно орієнтованих завдань з української мови та методи їх виконання	267
4.2. Методи організації самостійної роботи учнів у процесі навчання української мови	277
4.3. Методи контролю і самоконтролю в шкільному курсі української мови	286
4.4. Засоби навчання в реалізації методичної системи формування українськомовної особистості школяра.....	292
Висновки до розділу 4	301
РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНЕ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ ЗА ПРОПОНОВАНОЮ МЕТОДИЧНОЮ СИСТЕМОЮ	303

5.1. Система методів навчання української мови в шкільній практиці: аналіз стану мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів.....	303
5.2. Організація дослідно-пошукової роботи	308
5.3. Проведення педагогічного експерименту та аналіз його результатів	317
Висновки до розділу 5	329
ВИСНОВКИ.....	331
ДОДАТКИ.....	336
Додаток А. Методи навчання в психолого-педагогічних і методичних працях: інформаційні таблиці	336
Додаток Б. Матеріали для з'ясування стану сформованості складників методично-технологічної компетентності вчителів.....	344
Додаток В. Матеріали для опитування учнів стосовно методів навчання й наукового пізнання мови	345
Додаток Г. Програма педагогічного експерименту "Формування мовної особистості учня основної школи з використанням "збагаченої" системи методів навчання"	346
Додаток Д. Моделі методів навчання української мови	353
Додаток Е. Матеріали для опитування про хід і результати впровадження експериментальної методичної системи	383
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	385

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

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

ВСТУП

Економічний, соціальний, культурний, інформаційно-технічний, науково-педагогічний поступ зумовлюється інтеграцією України у світовий освітній простір, динамічним розвитком суспільних відносин, переходом до глобальної конструктивної співпраці й не має кінця. Це вступає в суперечність з навчальними потребами суспільства, що, у свою чергу, стає рушійною силою до нових пошуків, відкриттів у галузях освіти.

Однією з проблем, зумовлених станом сучасного освітнього процесу, є підготовка молодого покоління до активної життєтворчості в якісно нових умовах сьогодення. Її розв'язання потребує переосмислення усталеної системи організації українськомовної освіти відповідно до практичних запитів суспільства, нових напрямів розвитку мовної освіти та загальноєвропейських рекомендацій з питань стратегій і тактик формування мовнокомунікативної особистості. Лінгвометодична проблема "як навчати" не втрачає наукової актуальності. Важливим складником цієї проблеми є питання системи методів навчання української мови. Проблема методів навчання не нова, вона має давню історію й бере початок з навчальної практики. У вітчизняній лінгводидактиці зберігається класифікація традиційних методів. Разом із тим у дидактичних і методичних працях об'єктом уваги авторів часто стають інноваційні методи.

Проблема методів навчання актуальна вже тому, що вони зумовлюють і визначають технології навчання. Виникла нова категорія "технологія навчання", зміст якої впливає із системи методів навчання. Час вимагає розроблення теорії організації процесу мовної освіти на новій основі, із застосуванням системно-технологічного підходу до методів формування навчально-предметних компетентностей мовної особистості.

За концепцією мовної освіти, упровадження педагогічних технологій – пріоритетний напрям засвоєння шкільного курсу української мови [228, с. 60-65]. Розв'язання цього стратегічного завдання залежить від глибокого вивчення традиційних та інноваційних методів мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки, напрацювання й наукового обґрунтування їх системи з урахуванням специфіки мети навчання української мови, цілей і змісту навчального предмета. До слова, на початку ХХІ століття О. Біляєв зазначив, що питання методів навчання української мови, зважаючи на складність і масштабність, потребує, звичайно, спеціального дослідження й належного

висвітлення [44, с. 6]. Актуальність студіювання проблеми системи методів навчання української мови зумовлена необхідністю розв'язання суттєвих суперечностей між:

- багатим арсеналом методів наукового й навчального пізнання мови та обмеженим використанням їх у масовій практиці українськомовної освіти;

- стереотипними уявленнями багатьох науковців і вчителів про методи навчання української мови і потребою часу розширити їхні уявлення на основі напрацювання "збагаченої" системи методів мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів;

- функціональною інтеграцією і теоретичною диференціацією методів формування мовнокомунікативної особистості;

- усталеними підходами до організації процесу мовної підготовки учнів ЗНЗ, недостатніми розвивальними можливостями традиційних методів навчання та необхідністю запровадження новітніх методів, засобів навчання з використанням комп'ютерної техніки відповідно до концептуально-методологічного оновлення засад мовної освіти, соціальної вимоги у формуванні гармонійно й різнобічно розвиненої мовної особистості;

- традиційною системою навчання, орієнтованою на формування базових мовних, мовленнєвих знань, умінь, навичок, і об'єктивною потребою в застосуванні нового педагогічного досвіду, зокрема компетентнісного підходу до навчання, інтерактивних, інтерпретаційних, психолінгвістичних методів, орієнтованих на посилення комунікативного аспекту у формуванні мовної особистості;

- нагальними освітніми завданнями щодо реалізації інноваційних методів у шкільному курсі української мови та недостатнім теоретичним обґрунтуванням, науково-методичним супроводом їх запровадження, неготовністю значної частини вчителів-словесників до здійснення відповідної конструктивно-продуктивної діяльності.

Система методів навчання української мови досі залишається недостатньо вивченою у вітчизняній лінгводидактиці, а це певною мірою звужує уявлення про розмаїття методичного інструментарію та функціональні можливості процесуальних тактик мовної освіти. Сукупність традиційних методів рідномовної підготовки школярів лише частково задовольняє освітні й комунікативні потреби суб'єктів навчально-виховного процесу. Загальний рівень організації шкільної українськомовної освіти залишається посереднім, має місце недостатня відповідність її суспільним запитам стосовно формування в школі національно свідомої, соціально активної, духовно багатої мовної особистості як гаранта збереження, відновлення й розвитку надбань української культури, державності. Нерідко в практиці

навчання використовуються не пов'язані між собою, а то й випадкові, методи; деякі вчителі надмірно захоплюються великою кількістю різних видів робіт на уроці, при цьому обмежене чуття міри у виборі методів не дозволяє сформувати в учня належного розуміння мовних закономірностей, особливостей функціонування мовних засобів у комунікативній діяльності. Для вітчизняної лінгводидактики залишаються актуальними питання з'ясування та уточнення понятійно-категорійного апарату, що стосується процесуального складника мовної освіти; збагачення системи традиційних методів мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів; визначення методичних умов упровадження системи методів формування спеціальних компетентностей мовної особистості школяра; розроблення особистісно орієнтованої методики, що є виявом конкретного (і варіативного) втілення методів навчання української мови.

Проблема напрацювання, наукового обґрунтування системи методів навчання української мови в основній школі з урахуванням змін у розвитку сучасної освіти й суспільства є не розв'язаною, а це, у свою чергу, негативно відбивається на рівні проектування й упровадження вчителем-словесником навчальних технологій та якості мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів. З огляду на сказане потрібно зазначити, що існує протиріччя між об'єктивною необхідністю модернізації змісту навчання української мови, моделювання та втілення в дидактичний процес середніх загальноосвітніх закладів ефективних особистісно орієнтованих методик, які ґрунтуються на "збагаченій" системі методів навчання, та нерозробленістю відповідного науково-теоретичного й методичного забезпечення.

Змістом монографії є напрацьована й обґрунтована автором "збагачена" система методів навчання української мови в основній школі та розроблена на базі цієї системи особистісно орієнтована методика мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів. Теоретичну базу дослідження становлять праці з філософії, мовознавства, психології, педагогіки. Зокрема, філософське осмислення проблеми методів опанування знань і вмінь у різний час здійснили Сократ, М. де Монтень, Ф. Бекон, Р. Декарт, С. Сковорода, П. Юркевич, Г.-Г. Гадамер, М. Гайдеггер, Ж. Сартр, В. Андрущенко, П. Саух, С. Щерб та ін.

У висвітленні лінгвістичних засад дослідження взято до уваги те, що питання опанування мови з погляду системності мовних одиниць розглянуто в працях І. Білодіда, А. Грищенка, Б. де Куртене, Ф. де Соссюра, Н. Тоцької, І. Ющука та ін. У роботах вітчизняних

учених має місце застосування різних методів наукового пізнання явищ української мови та мовлення, зокрема комплексного аналізу тексту (Ковалик І., Мацько Л., Науменко А., Плющ М. та ін.), компаративного аналізу (Булаховський Л., Німчук В., Огієнко І. та ін.), концептуального аналізу (Кононенко В., Кочерган М. та ін.), контекстно-ситуативного аналізу дискурсу (Бацевич Ф., Селіванова О. та ін.) і т. п.

Досліджуючи психолого-педагогічні аспекти порушеної в монографії проблеми, автор спирався на праці А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Бондаря, Г. Ващенко, О. Дубасенюк, В. Краєвського, І. Лернера, М. Махмутова, Н. Мойсеюк, О. Новикова, В. Онищука, І. Підласого, О. Рудницької та ін., що містять аналіз теоретичних аспектів загальнодидактичних методів. Вітчизняні й закордонні вчені присвятили дослідження системному підходу в теорії і практиці організації навчального процесу (Биков В., Гончаренко С., Загвязинський В., Каган В., Лузік Е. та ін.), розгляду методів як важливого компонента навчальної діяльності (Бершадський М., Давидов В., Дьюї Дж., Ельконін Д., Талізін Н., Чередов І., Якиманська І. та ін.), психолого-педагогічним особливостям когнітивних, евристичних, інтерактивних, психотерапевтичних, креативних методів навчання (Бех І., Богоявленська Д., Брунер Дж., Давидов В., Зак А., Кавтарадзе Д., Кулюткін Ю., Леонтьєв О. О., Моляко В., Паламарчук В., Пометун О., Рубінштейн С., Рум'янцева І., Савченко О., Холодна М. та ін.), дидактичним основам розроблення й упровадження інноваційних методів, технологій навчання (Альтшуллер Г., Бондар С., Кларін М., Кроуфорд А., Пальчевський С., Саул В., Селевко Г., Сисоєва С. та ін.), віковим, індивідуально-типологічним характеристикам дитини, що впливають на вибір навчальних тактик (Грановська Р., Зимня І., Ліфарєва Н., Охитіна Л., Проколієнко Л. та ін.).

У процесі розроблення концепції "збагаченої" системи методів мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів ураховано, що в розв'язання проблеми системи методів навчання української мови значний внесок зробили О. Біляєв, Т. Донченко, Є. Дмитровський, К. Плиско, О. Потапенко, Л. Рожило, В. Сухомлинський, С. Чавдаров, М. Шкільник та ін. До вивчення лінгводидактичних засад, методичних умов функціонування методів українськомовної освіти виявили інтерес М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Г. Дідук, В. Дороз, К. Климова, Л. Кожуховська, О. Любашенко, Л. Мамчур, В. Мельничайко, І. Олійник, Г. Онкович, Н. Остапенко, Л. Паламар, Е. Палихата, К. Плиско, М. Пентилюк, О. Потапенко, О. Семеног, Т. Симоненко, Л. Скуратівський, Л. Струганець, І. Хом'як, С. Яворська

та ін. Значним внеском у розв'язання проблеми методів навчання української мови є дисертації Н. Гончаренко (метод роботи з підручником), С. Лукач (метод бесіди), Н. Солодюк (інтерактивні методи), В. Шляхової (метод розповіді) та ін. Дослідження, присвячені розробленню сучасного матеріально-методичного забезпечення шкільного курсу української мови, виконані О. Глазовою, О. Караман, С. Караманом, Л. Скуратівським, Г. Шелеховою та ін., – вагоме підґрунтя для створення особистісно орієнтованих лінгвометодичних систем з використанням інноваційних методів і засобів навчання, зокрема комп'ютерної техніки.

Монографія складається з п'яти розділів, які відображають послідовні етапи напрацювання, наукового обґрунтування системи методів навчання української мови, проектування й розроблення особистісно орієнтованої навчально-методичної системи з урахуванням напрацьованої "збагаченої" системи методів, етап організації й проведення експериментального навчання за розробленою методикою. У монографії спрямовано увагу на зв'язок таких суміжних понять, як "система методів навчання української мови", "технологія навчання української мови", "методика навчання української мови", і на те, що конкретна реалізація методів (їх системи) відбувається в методиці навчання, зокрема в навчальній технології.

Автор висловлює щире подяку науковому консультанту – доктору педагогічних наук, професору, завідувачу кафедри методики викладання української мови та літератури Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова Тамарі Кузьмівні Донченко, рецензентам: доктору педагогічних наук Н. Б. Голуб, доктору педагогічних наук, професору О. М. Горошкіній, доктору педагогічних наук, професору О. М. Семенов, а також доктору педагогічних наук, заступнику директора з наукової роботи Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України О. М. Спіріну, науковому колективу кафедри дидактичної лінгвістики та літературознавства Житомирського державного університету імені Івана Франка, викладачам кафедри методики викладання української мови та літератури Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова за інтерес до роботи, слухні зауваження, конструктивні поради, урахування яких сприяло вдосконаленню змісту і структури монографії.

РОЗДІЛ 1

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

Проблема методу опанування знань і вмінь була й залишається в епіцентрі уваги філософської думки (Сократ, Бекон Ф., Декарт Р., Гадамер Г.-Г., Сартр Ж. та ін.), у колі досліджень психологів (Гальперін П., Давидов В., Холодна М., Якиманська І. та ін.), педагогів (Вашенко Г., Дьюї Дж., Краєвський В., Лернер І., Махмутов М., Онищук В., Пометун О. та ін.), методистів (Біляев О., Голуб Н., Горошкіна О., Донченко Т., Караман С., Климова К., Пентилюк М., Потапенко О., Хом'як І., С. Яворська та ін.). Н. Кондаков у логічному словнику розглядає метод як підхід до явищ природи й суспільства; шлях, спосіб досягнення мети, прийом теоретичного дослідження чи практичного здійснення чого-небудь, що виходить із знання найбільш загальних закономірностей розвитку об'єктивної дійсності та специфічних закономірностей досліджуваного предмета, явища, процесу [224, с. 301]. З огляду на таке тлумачення не доцільно протиставляти поняття "метод" і "прийом", як це роблять деякі автори. На думку С. Баранова, складність проблеми навчального методу полягає в тому, що теорія навчання не розпоряджається взагалі точним переліком, назвами й кількістю всіх методів навчання. Визначити всі методи навчання як за кількістю, так і за назвами неможливо, оскільки довелося б перерахувати всі елементи суспільно-історичного досвіду людства, які служать засобом пізнання та перетворення світу [19, с. 136].

Метод навчання мови – результат практичного втілення процесуальних закономірностей лінгводидактики. Тому слушним видається твердження авторитетних учених на чолі з російським академіком А. Щукіним, що слово *методика* похідне від слова *метод* і первісно означало сукупність знань про методи навчання [206, с. 3]. Актуальними залишаються питання методів навчання української мови, впливу філософії, лінгвофілософії, мовознавства, психології, психолінгвістики, дидактики на формування їх системи. Розгляд окреслених питань становить центральне місце в цьому розділі.

1.1. Методологічні передумови студіювання системи методів навчання української мови

Одне з важливих завдань кожного дослідження – це визначення його методологічних засад. За філософським словником, *методологія* – 1) вчення про методи пізнання та перетворення дійсності; 2) сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в певній науці. Загальним методом розвитку сучасного наукового пізнання є *матеріалістична діалектика*, методологічна функція якої реалізується через систему категорій, принципів і законів як необхідних чинників системно-цілісного пізнання та відтворення об'єктивної реальності у сфері наукового мислення [504, с. 373-374]. О. Новиков, Д. Новиков тлумачать методологію як учення про організацію діяльності, структурною одиницею якої вважається дія, структурними одиницями дії – операції, співвіднесені з умовами досягнення мети, – відповідно вчені виділяють методи-дії та методи-операції, а також акцентують увагу на тому, що дослідницькі підходи відіграють роль методів, є надметодами [325, с. 6, с. 77, с. 136].

В "Енциклопедії освіти" зазначено, що поняття методології – одне з найбільш невизначених, багатозначних і навіть суперечливих. Розрізняють кілька *рівнів методології*: зміст першого рівня – це *філософське знання*; другий рівень – *загальнонаукова методологія* (системний і діяльнісний підходи, характеристика різних типів наукових досліджень тощо); третій рівень – *конкретна наукова методологія*, тобто сукупність методів, принципів дослідження й процедур, які застосовуються в тій чи іншій спеціальній науковій дисципліні [157, с. 498]. Отже, у висвітленні методологічних засад нашого дослідження мають відображатися і загальнофілософські уявлення про методи освоєння дійсності, їх зв'язки з принципами пізнання, і розуміння методів, які розробляються в контексті загальної та конкретної наукової методології.

Методологічним підґрунтям дослідження системи методів навчання української мови є *загальна теорія систем*. Ця теорія, за лексикографічним джерелом, пов'язана з розробленням сукупності філософських, методологічних, конкретних наукових і прикладних проблем аналізу і синтезу складних систем. Основою для створення загальної теорії систем є аналогії (ізоморфізм) процесів, які відбуваються в системах різного типу (технічних, соціальних та ін.). Доведений ізоморфізм для систем різної природи дає змогу переносити знання з однієї сфери в іншу [452, с. 499-500]. Методологія нашого дослідження базується на *принципі системності* як

домінантному, крім нього, ураховано інші принципи, а саме: *розвитку, історизму, зв'язку теорії з практикою* тощо. За поясненням В. Андрущенка, розуміння філософського змісту поняття *системності* "... полягає в тому, що кожен досліджуваний об'єкт розглядається як система, з одного боку, в тісному взаємозв'язку з іншими об'єктами, з другого – як органічна єдність внутрішніх складників, сукупність яких утворює його структуру. При цьому система як органічний синтез її складників аж ніяк не зводиться до простої суми їх; вона є вищою за своєю суттю, а головне – утворює нову якість..." [9, с. 6-7].

Методологічну функцію в науковому розв'язанні проблеми системи методів навчання української мови відіграє *системний аналіз*, що має теоретико-практичне значення й передбачає *м о д е л ю в а н н я*, тобто побудову узагальненої моделі досліджуваного об'єкта, яка відображає всі (відносно) чинники й взаємозв'язки між елементами системи методів, дає змогу заглибитися в її суть і створити візуальний образ. Теоретичною основою системного аналізу визнано *системний підхід* – спосіб теоретичного та практичного дослідження об'єкта як системи. Системний підхід конкретизує вимоги діалектики про розгляд кожного предмета в його взаємовідносинах і взаємозв'язках з іншими предметами. Такий науковий підхід потребує в процесі дослідження дійсності розглядати не всі її можливі відношення, а лише такі, що мають суттєве значення й відповідають деяким визначеним практичними потребами властивостям [504, с. 628]. У педагогіці, за С. Гончаренком, системний підхід "спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину" [111, с. 305]. Системний підхід сьогодні, як зазначає В. Биков, – найбільш продуктивна методологія дослідження й проектування складних систем [38, с. 219]. За філософською традицією, *система* – це сукупність визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія. Системою є окремі предмети чи явища, які складаються з реально виділених частин, об'єднаних в одне ціле. Найважливіші риси системи – *розчленованість* і *цілісність*. Прикметно, що предмети і явища можуть являти собою ієрархії систем, предмет, що сам є системою, може бути елементом системи вищого рівня [504, с. 626]. Наприклад, такий елемент системи технології уроку, як комплексне завдання, становить систему дій (методів), необхідних для його виконання. У науці визначення поняття системи ґрунтуються на різних підходах – абстрактному, логіко-філософському, структурно-функціональному та ін. В. Биков з позицій логіко-функціонального підходу дає визначення *системи* як цілісної множини об'єктів (елементів) і відношень (зв'язків) між ними, що

виділені з середовища за ознакою приналежності об'єктів і відношень до реалізації заданих цілей системи. Будь-яка система функціонує в деякому зовнішньому середовищі, утвореному іншими системами, що не входять у неї [38, с. 226-229]. Урахуємо, що в логічному словнику система характеризується такими особливостями: *цілісністю; структурністю; взаємозалежністю системи й середовища; ієрархічністю; множинністю моделей описань, кожна з яких описує лише певний аспект системи* [118, с. 172-173]. За інтерпретацією В. Загвязинського, системний підхід ґрунтується на тому, що специфіка складного об'єкта як системи не вичерпується особливостями його елементів, а пов'язана передусім з характером взаємодій між ними. Суть цього підходу до освітніх питань виявляється в таких положеннях:

- цілісність системи, вивчення її в єдності із соціальним середовищем;
- розчленування цілого, що веде до визначення елементів;
- усі елементи системи перебувають у складних зв'язках і взаємодіях, серед яких потрібно виділити найбільш суттєвий, системоутворювальний зв'язок;
- сукупність елементів і зв'язків дає уявлення про структуру й організацію системних об'єктів;
- спеціальним способом регулювання зв'язків між елементами системи та зміни самих елементів є керування (педагогічне) [172, с. 29-31].

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

можливість досягнення певного навчального результату методами, які належать до різних концептуальних груп.

Системний підхід до впорядкування методів навчання української мови – це неподільна єдність способів цілісного розгляду сукупності дидактичних методів, що потребує аналізувати її (сукупність методів) як *систему* взаємозв'язаних компонентів, необхідних для формування мовнокомунікативної особистості на практиці. У нашому дослідженні важливими є *генетичний, морфологічний* (структурний) і *функціональний* аспекти системи методів навчання української мови.

Генетичний аспект пов'язаний з походженням, природним історичним розвитком, удосконаленням, перетворенням методів навчання мови та становленням їх як системи. **Морфологічний** – зі структурою компонентів системи методів, з відношеннями між компонентами системи, між окремим компонентом і системою. Будова практичної системи методів залежить від умов функціонування, тому її структура залежно від умов реалізації може бути різною. Отже, структура й функція системи методів навчання взаємодіють.

Функціональний аспект стосується взаємодії, ролі методів навчання, які входять у систему, цілеспрямовано використовуються в межах навчальних технологій, впливають на їх результативність, забезпечуючи реалізацію основних функцій мовної освіти – навчання, розвиток і виховання національно свідомої, духовно багатой мовнокомунікативної особистості. З погляду функціонування *система методів навчання української мови* – це не механічний набір методів навчально-пізнавальної діяльності, спрямованих на формування мовнокомунікативної особистості, а щоразу якісно нове, цілісне явище, що характеризується внутрішніми відношеннями між компонентами, зв'язками їх із зовнішнім освітнім середовищем та виражається в різних формах. Цілісність такої системи забезпечується відповідністю її складників навчальним цілям, змісту й конкретній ситуації застосування. В основі диференціювання методів навчання домінувальною ознакою виступає їх функціональне призначення. Ієрархічна організація цілей функціонування методів зумовлює виокремлення *основного й допоміжного рівнів* застосування методів у навчальній ситуації. У понятті системи методів навчання української мови діалектично поєднуються ознаки загального, специфічного й індивідуального. Категорія *загального* пов'язується з використанням загальнологічних і загальнопедагогічних методів, *специфічного* – із застосуванням методів, властивих лише навчанню української мови, категорія *індивідуального* стосується методичних знахідок суб'єктів навчання. Категорія індивідуального визначається тим, що досвід учителя, учня передбачає особистісну варіацію, модифікацію методів,

створення педагогом на їх основі авторських технологій і методик.

Для ефективного дослідження сукупності методів навчання української мови системний підхід має використовуватися в комплексі з іншими науковими підходами. Зокрема, до методологічних основ педагогічного дослідження відносять *діяльнісний підхід*. Стосовно проблем навчання цей підхід, за потрактуванням в "Енциклопедії освіти", означає виявлення й опис тих способів дії, які повинні привести до розкриття змісту поняття в навчальному матеріалі й повноцінного засвоєння відповідних знань [157, с. 500]. Важливість застосування діяльнісного підходу в розробленні теорії методів навчання зумовлюється суттю поняття *діяльності* як "цілеспрямованої витрати духовних і фізичних сил людини, підпорядкованої пізнанню, перетворенню світу, створенню чогось нового" (Гром'як Р., Ковалів Ю.) [270, с. 208]. У філософії освіти категорія "діяльність" увиразнила процесуальний аспект навчання, суб'єктну й бінарну суть поняття "метод навчання" (діяльність учителя і діяльність учнів), предметний характер навчальної діяльності (взаємодія суб'єкта з об'єктом). Діяльнісний підхід у дослідженні системи методів навчання української мови виражається в термінах мети, дії, методу, контролю, а також пов'язаний із внутрішніми компонентами навчальної діяльності, тобто мисленнєвими операціями, якими вона здійснюється. Реалізація діяльнісного підходу передбачає конструювання способів дій як системи навчально-пізнавальних завдань, вправ для досягнення очікуваних результатів. Поєднання системного й діяльнісного підходів у пропонованому дослідженні дає змогу розглядати сукупність методів навчання української мови відповідно до логіки організації активної навчально-пізнавальної діяльності, диференціювати їх за функціональним призначенням, в однотипних методах бачити спільне між ними і відмінності. Ми виходимо з того, що зв'язок системного й діяльнісного підходів у дослідженні процесуального складника мовної освіти виявляється в понятті *функціональної системи методів*, які активізують діяльність учнів відповідно до навчальних цілей, завдань. Власне, навчальна діяльність має синергетичну природу (синергізм у перекладі з грецької мови – пов'язаний із взаємодією, співпрацею). Поєднання названих підходів набуває *системно-синергетичного* характеру й потребує дослідження системи методів навчання української мови як такої, що самоорганізується, виникає в результаті співдії декількох різних чинників і змінюється в умовах випадковості.

За А. Шевцовим, постнекласична наукова парадигма актуалізує перехід від системної до системно-синергетичної методології дослідження педагогічних процесів, що є відгуком на постмодерністські тенденції у гуманітарних науках [532, с. 115].

Е. Лузік і Н. Ладогубець, порівнюючи класичний системний і системно-синергетичний підходи до освітнього процесу, услід за А. Шевцовим, наводять переваги *системно-синергетичного підходу*: акцент уваги зосереджується не стільки на статичному стані педагогічних систем, їх морфологічному аспекті, а спрямований на процеси руху, розвиток і руйнування систем, їх структурних переходів; пов'язаний з динамічним хаосом, процесами самоорганізації педагогічних систем; урахує інтегративність процесів; вивчає сукупність внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків системи; визнає значну роль зовнішнього (інформаційного) середовища в процесі руху та еволюції освітньої системи [272, с. 499-500]. У пропонуваній роботі будемо спиратися на такі *синергетичні ідеї* про самоорганізацію й саморозвиток систем:

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

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

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

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

5) замкнутість системи здатна породжувати такий тип стійкості, який може перешкоджати її розвитку чи навіть призвести до еволюційної безвиході [203, с. 46-47].

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

психолінгвістичний досвід, а домінує передусім антропологічний. У площині сучасної філософії освіти **комплексний підхід** сприяє більш об'єктивному розгляду й поясненню суті системи методів навчання української мови та особливостей її функціонування в природних умовах навчального процесу. Ми спираємося на такі міркування М. Пентилюк: "народжується нова методика навчання рідної мови, що потребує переосмислення змісту, форм, методів і засобів навчання, а головне, визначення суб'єктів навчального процесу та їх взаємодії, що веде до удосконалення технології навчання рідної мови" [363, с. 30].

Цілком слушно стверджує П. Саух: "... характер сучасної науки визначає *холістична тенденція*, в рамках якої посилюється інтеграція наукових досліджень на полях полідисциплінарного дослідження і культивується особлива цінність – здібність нелінійно і цілісно мислити" [422, с. 65]. Думка І. Рум'янцевої, що сьогодні в розвитку науки найбільшої актуальності набувають не вузько спеціалізовані окремі наукові дослідження, а роботи з *міждисциплінарним* осмисленням явищ та їх інтеграцією в єдині (цілісні) системи для розв'язання складних наукових і практичних завдань [413, с. 13], стала стимулом для створення й обґрунтування плюралістичного підходу до методологічних засад дослідження системи методів навчання української мови, який містить множину ідей, теорій рівноправних у застосуванні наукових напрямів провідних галузей суміжних дисциплін.

1.2. Методи пізнання та практики в контексті філософських досліджень

До XVI – XVII ст. дидактика й методики навчальних предметів розвивалися в межах філософії, тому не можна об'єктивно збагнути суть системи методів навчання української мови без урахування тлумачення поняття методу у філософській науці. Вважаємо за потрібне почати з філософського визначення **методу** (грец. *methodos* – шлях дослідження чи пізнання, теорія, вчення) як систематизованого способу досягнення теоретичного чи практичного результату, розв'язання проблем або одержання нової інформації на основі певних регулятивних принципів пізнання та дії, усвідомлення специфіки досліджуваної предметної галузі й законів функціонування її об'єктів [501, с. 373]. За поясненням П. Сауха, метод – це усвідомлений спосіб внутрішньої організації змісту пізнавальної і практичної діяльності, що забезпечує ефективне

досягнення певного результату, виконання певної мети. Його зовнішнім виразом є сукупність принципів, правил, інструкцій, шляхів та засобів розв'язання завдання чи проблеми [423, с. 189]. Заслугує на увагу тлумачення методу в інтерпретації німецького філософа XX ст. М. Гайдеггера: метод – це зовсім не щось таке, що може бути довільно втиснуте в предметну сферу, але те, що виростає у своїй визначеності зі структурного змісту предмета у відповідності з метою пізнання й регіональним різновидом пізнавального поля [512, с. 82].

За твердженням філософів (Андрущенко В., Надольний І. та ін.), сучасна класифікація методів пізнання враховує як своєрідність, так і зв'язок різних методів: конкретних наук, загальнонаукових, емпіричного пізнання, загальнофілософських [501, с. 24]. Для усвідомлення складності й глибини порушеної проблеми необхідно розглянути власне філософські вчення, у яких дослідження питань методів освоєння дійсності набуло принципового значення. У філософії питання методології пізнання й практичної діяльності студіювалися з різних сторін, представники філософських учень і напрямів формували й використовували різні методи. Простежимо еволюцію філософських методів на прикладі продуктивних методологічних поглядів Сократа, М. де Монтеня, Ф. Бекона, Р. Декарта, Г. Сковороди, Ж. Сартра та ін.

Давньогрецький мудрець **Сократ** розробив метод, який у історію філософської думки увійшов під назвою *сократівських бесід, мистецтва діалектичних дискусій, маєтики*. Його метод філософування передбачав поділ родового поняття на види. Коли завдяки діям "повивального мистецтва" одному поняттю давали різні визначення, народжувалася істина. Так мислитель зацікавлював співрозмовника і створював у нього відчуття самостійного пошуку розв'язання проблемної ситуації. При цьому застосовувався індуктивний метод доказів. Метод сократівських бесід розвинув давньогрецький філософ Платон, про що свідчать праці-діалоги мислителя [370].

Французький філософ-гуманіст XVI ст. **Мішель де Монтень** в есе "Про виховання дітей", яке входить до його збірника "Досліди", зазначив, що педагог, виконуючи свій обов'язок, має звертатися до нових методів навчання. Цьому автору імponує діалогічна тактика Сократа. Виступаючи проти догматизму, французький гуманіст акцентував на необхідності виробляти смак і любов до науки та переконливо стверджував: як танцюристу не вдасться навчити різних фігур, тільки показуючи їх і не зрушуючи вихованця з місця, так само вчитель не зможе збагатити розум, не викликаючи захоплення в дитини, розвинути міркування й красномовство, не змушуючи вправлятися в роздумах і висловлюваннях. Важливо давати учневі не

лише готові знання фактів, а й виробляти вміння аналізувати їх. Рациональним і природним є навчання, у якому поєднуються різні шляхи: *співбесіда, робота з книгою, інтерпретація* вчителем суті книги в доступній формі. Посильними й корисними для дітей є філософські *диспути* [315, с. 161-193].

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

- *магістральний* (той, хто цей метод використовує, передає знання всім учням і потребує віри у викладені ним слова) та *ініціативний* (той, хто його застосовує, розкриває найглибші таємниці науки, залучає учнів до перевірки й випробування знань; це метод індуктивний, філософ називає його "передавання факела", або "метод, звернений до нащадків");

- *екзотеричний* (пов'язаний із більш доступним способом викладу, призначений для широкого кола реципієнтів) та *акроаматичний*, або *енігматичний* (цей метод має більш складну природу, його призначення – намагання не допустити до таємниць науки масових слухачів за допомогою складного викладу, допускати в науку лише талановитих, які за допомогою вчителя або самостійно можуть пізнати смисл алегорій);

- *за допомогою афоризмів* або *методичним викладом готових знань*;
- *за допомогою доказових тверджень* або *за допомогою запитань*, після яких подаються визначення;

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

Важливого значення в пізнавальній діяльності надавав категорії методу сучасник Ф. Бекона **Р. Декарт**. Під методом французький філософ розумів достовірні й легкі правила, чітко дотримуючись яких, людина ніколи не прийме нічого хибного за істинне. Аналіз праць "Правила для керівництва розуму", "Роздум про метод, щоб правильно направляти свій розум і відшукувати істину в науках" свідчить про те, що для автора в пізнанні головним був не стільки результат, як вибраний метод, використання якого приносило йому насолоду й задоволення. У методології Р. Декарта особлива увага приділена двом методам пізнання – *інтуїтивному й дедуктивному*. Переваги він надавав останньому. Суттєво, що в методі філософ виділяв не лише

діяльнісний, а й моральний аспект, тому вивів для себе з методу деякі правила моралі: підкорятися законам і звичаям рідної країни; залишатися послідовним у власних діях; перемагати себе, змінювати свої бажання, а не порядок світу [131, с. 84-86, с. 260-265]. Остання думка особливо суголосна сучасній філософії освіти, у контексті якої діяльнісний підхід до організації процесу навчання не є самодостатнім і має застосовуватися у зв'язку з соціокультурним.

Моральне спрямування властиве методології українських філософів-просвітителів. Зокрема, погляди на методи знаходимо в книзі богослова-мислителя другої половини XVII ст. **Іоанікія Галятовського** "Наука, альбо способ зложення казання", яка містить рекомендації щодо підготовки й виголошення релігійних промов. Так, для творення ясної, виразної, зрозумілої промови потрібно вибрати тему (зі святого Письма), *читати книги, занотовувати цінні думки й використовувати їх* при нагоді [94, с. 108-133]. Етико-релігійне забарвлення, образність, символічність характеризують методологію просвітителя XVIII ст. **Г. Сковороди**. Показовими є *діалоги* християнського мудреця [442, с. 85-227], що за жанровою природою подібні до "сократівських" – культивують мистецтво думати. Зміст їх містить, окрім релігійних, антропологічні мотиви, серед них і екзистенційні: людина має пізнати себе, займатися "сродною" працею, довго сама вчитися, якщо хоче навчати інших. Ф. Бацевич, услід за Д. Чижевським, кваліфікує філософський метод Сковороди як *діалектичний*, що сприяє баченню специфіки словесної організації Біблії: хаотична матерія протистоїть гармонії форми, внутрішній системності її фігур [23, с. 26].

Індуктивні ідеї філософа XIX ст. **П. Юркевича** певною мірою співзвучні теорії методів Ф. Бекона. Український філософ зазначив, що сила знання лежить у здатності людського духу робити з *дослідів і спостережень* необхідні мисленнєві висновки [544, с. 17]. Міцність знань, по суті, залежить від уміння володіти логічними методами, які ґрунтуються на мисленнєвих операціях. З огляду на це *логічні методи мають складати ядро системи методів навчання будь-якого предмета*. Російський мислитель XIX – початку XX ст. **Л. Толстой** у статті "Про методи навчання грамоти" [490, с. 74-89] на основі власного досвіду висловив переконання, що немає жодної методи поганой чи хорошой, недолік методи полягає лише у винятковому дотриманні однієї методи, бо кожна метода одностороння. Водночас мислитель зосередив увагу на феномені розуміння: якою методою не вивчилися б учні, вони нічого не виграють, якщо не будуть навчені розуміти прочитане, що є головним завданням у процесі навчання грамоти. Можна стверджувати, що йдеться про *герменевтичний метод*, хоч автор не вживає цього терміну.

Рекомендаційний характер мають такі висновки Л. Толстого: кращою метою для вчителя є та, яка найбільше знайома педагогу, усі інші, які знає і які винаходить учитель, мають допомагати навчанню, розпочатому за однією метою; для кожної окремої особистості має бути особлива метода; учитель граматики повинен намагатися пізнавати найбільшу кількість метод, приймаючи їх як допоміжні засоби, розвивати в собі здатність винаходити нові прийоми; оскільки справа викладання (навчання) – це мистецтво, то досконалість недосяжна, а розвиток і вдосконалення нескінченні. Французький філософ ХХ ст. **Ж. Сартр** у праці "Проблеми методу" визначив *екзистенціалістський метод* і схаактеризував його як евристичний, що одночасно є регресивним і прогресивним та аналітико-синтетичним; діє за принципом збагачувального руху ткацького човника: на основі вивчення одного питання ми просуваємося вперед, а на основі вивчення іншого – повертаємося до вивченого [421, с. 125-147]. У цілому дослідження філософських засад методів пізнання й практичної діяльності дає змогу систематизувати загальнофілософські уявлення про методи, між якими існує взаємозв'язок у спрямуванні на розв'язання основного філософського питання (див. рис. 1.1).

Структура основного філософського питання: що первинне – ідеальне (свідомість, дух, мислення) чи матеріальне (буття, природа, тіло); чи пізнаваний світ; чи розвивається світ	
⇕	
Загальні філософські методи. Представники філософських напрямів	Основні ідеї методів
<i>Метод матеріалізму.</i> Демокрит, Ф. Бекон	Первинна матерія, вона породжує свідомість у процесі свого розвитку. Людина може пізнати світ
<i>Метод ідеалізму.</i> Платон, Г. Гегель (об'єктивний ідеалізм), Д. Юм, Й. Фіхте, І. Кант (суб'єкт. ідеалізм)	Свідомість – початок буття, матерія – вторинна. Пізнання обмежене, а то й взагалі неможливе
<i>Метод діалектики.</i> Геракліт, К. Маркс (матеріалістична діалектика), Г. Гегель (ідеалістична діалектика), С. Кьєркегор (екзистенційна діалектика)	Світ за своєю структурою – єдине ціле, в якому все взаємозв'язане й взаємозумовлене, тому все, що досліджується, має розглядатися з урахуванням внутрішніх і зовнішніх зв'язків (системний і комплексний підходи). Джерелом руху й розвитку є протиріччя. Закони: єдність і боротьба протилежностей; заперечення заперечення; взаємний перехід кількісних і якісних змін. Характерні принципи: принцип розвитку, принцип зв'язку речей світу, принцип детермінізму, відповідно до якого суттєвого значення надається причинним зв'язкам

<i>Метод метафізики.</i> Ф. Бекон, Т. Гоббс, Б. Спіноза, Л. Фейербах	Спрощене розуміння руху й розвитку світу; дослідження ізольованих предметів, їх властивостей; джерело руху пов'язується з Богом, суб'єктом
<i>Метод сенсуалізму.</i> Епікур, Л. Фейербах, Д. Локк, Т. Гоббс	"Той, хто не відчуває, нічого не знає і нічого не розуміє" (<i>Аристотель</i>)
<i>Метод агностицизму.</i> І. Кант, Д. Юм	Повне або часткове заперечення можливості пізнання світу
<i>Метод емпіричний.</i> Ф. Бекон, Т. Гоббс	Накопичення наукових фактів шляхом експериментів
<i>Метод раціоналізму.</i> Б. Спіноза, Г. Лейбніц,	Розвиток науки має спиратися на людський розум. "Я мислю, отже, я існую" (<i>Р. Декарт</i>)
<i>Метод ірраціоналізму.</i> Ф. Ніцше, З. Фрейд,	Заперечення ролі розуму в пізнанні; пізнання на основі інтуїції, без свідомості
<i>Метод прагматизму.</i> Ч. Пірс, В. Джеймс, Дж. Дьюї	Філософія має розробляти загальні методи для розв'язання життєвих практичних завдань. Знання (ідеї, поняття, теорії) – лише інструменти для практичної діяльності. Істина – те, що корисно для людей
<i>Метод структуралізму.</i> К. Леві-Строс, Ф. де Соссюр	Людина – пасивний об'єкт незмінних історичних, соціальних, культурних, етнографічних, лінгвістичних структур. Пошук структури в усіх сферах культури шляхом структурного аналізу, моделювання
<i>Метод екзистенціалізму.</i> С. Кьєркегор, Ж. Сартр, М. Гайдеггер	Пізнання природи людини, її справжнього існування, "буття в собі", відчуження від суспільства. Три рівні екзистенційного розвитку особистості: естетичний, етичний, релігійний
<i>Метод психоаналізу.</i> З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер	Пояснення поведінки людини шляхом аналізу взаємозв'язаних структурних рівнів психіки: несвідомого (воно), свідомого (я), переживань, почуттів (над-я)
<i>Метод герменевтичний.</i> В. Дільтей, Г. Гадамер	Мова – особлива реальність, у якій перебуває людина. Розуміння (передбачає інтерпретацію) – універсальний спосіб оволодіння світом, при цьому інтерпретатор і текст взаємодетермінують один одного, відбувається діалог між різними традиціями, взаєморозуміння між людьми

Рис. 1.1. Загальнофілософські методи пізнання та практики.

Наведені філософські методи, спрямовані на розв'язання складників основного філософського питання (див. рис. 1.1), – загальні, бо ґрунтуються на всезагальних принципах людського пізнання, і є теоретичною, філософською основою для студіювання системи методів навчання будь-якого предмета. Розгляд загальних (філософсько-світоглядних) методів, пов'язаних із філософськими

теоріями, дає змогу зрозуміти історію та сучасний стан методів пізнання і практичної діяльності.

Найбільш загальними філософськими методами пізнання вважаються *метод матеріалізму*, що ґрунтується на віддзеркаленні у свідомості об'єктивної дійсності, та протилежний йому *метод ідеалізму*, який передбачає самопізнання свідомості й трактується як аналіз абсолютної ідеї в речах або як аналіз власних відчуттів – відповідно розмежовують об'єктивний і суб'єктивний ідеалізм. За філософським словником, "ареною гострої боротьби" між матеріалізмом та ідеалізмом завжди була й залишається логіка, оскільки її предмет безпосередньо торкається важливих світоглядних проблем. Показово, що історично логіка виникла й розвивалася у сфері філософії, а діалектична логіка становить теоретичну базу методів усіх конкретних наук [504, с. 329]. Відтак логічні методи (аналізу, синтезу, індукції, дедукції, абстрагування, конкретизації та ін.) репрезентують рівень загальнонаукової методології, ними послуговуються філософи, інші вчені в процесі пізнання й освоєння дійсності, тому ці методи вважаються всезагальними методами пізнання, мислення. Найбільш загальними філософськими методами мислення й практичного освоєння дійсності є також *методи діалектики та метафізики*. Діалектичний метод виходить із принципу загального зв'язку й розвитку, розглядає дійсність як єдність і боротьбу протилежностей. Цей метод сумісний з ідеями матеріалізму та ідеалізму. Разом із діалектикою виникла метафізика як протилежний до неї спосіб. Метафізичний метод ґрунтується на ідеї однозначності, статичності картини світу, відповідно до цього методу розвиток трактується як механічний рух, речі, фрагмент буття розглядаються ізольовано, поза їх зв'язком, одна характеристика предмета пізнання виривається із загального взаємозв'язку й зводиться в абсолют, при цьому переважає аналіз. Серед поширених загальних філософських методів мають місце такі: *метод сенсуалізму*, за яким в основі пізнання абсолютизується роль відчуттів; *раціональний метод*, відповідно до якого основою пізнання є розум; *ірраціональний метод*, характерною особливістю якого є заперечення чи обмеження ролі розуму в пізнанні; *метод прагматизму*; *метод структуралізму*; *метод екзистенціалізму*; *метод психоаналізу*; *метод герменевтичний* тощо. Філософські методи розробляються на основі певної теорії, яка співіснує з відповідним методом.

Ми розглянули окремі аспекти філософських методів і їх системи. Філософська методологія є загальною теорією методів пізнання й практичної дії. Відповідно до принципу детермінізму в науковому пізнанні проблеми системи методів навчання української мови,

філософські методи виступають причиною, яка передує, породжує як наслідок методи навчання (у класифікаціях методів навчання виділяють *метод діалектики, метод маєтики* та ін.).

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

Актуальність ідей лінгвофілософії в розробленні теорії методів навчання української мови зумовлюється тим, що філософи ХХ-ХХІ ст. звернулися до проблеми мови та її ролі в осмисленні буття. По суті, за сучасним науковим трактуванням, відбувся "лінгвістичний поворот" у європейській філософії, зокрема усвідомлення мовного характеру феноменів у феноменології, яка бере початки з теорії пізнання, що привело до усвідомлення мовного характеру феноменологічного пояснення; у феноменологічній філософії підкреслюється мовний аспект усього нашого досвіду [190, с. 14-15].

Для того щоб напрацювати й обґрунтувати систему методів навчання мови, потрібно добре уявляти сам предмет вивчення. Л. Щерба визначив мову як трьохаспектне явище: *мовлення*, тобто процес говоріння й розуміння; *мова* – упорядкований лінгвістичний (насамперед граматичний, лексичний) досвід колективу, нації; *мовний матеріал* – невпорядкований лінгвістичний досвід, сума окремих актів говоріння й розуміння, які мають місце в історії окремого індивіда, його спогадах [542, с. 61-65]. Новітня лінгвометодика має спиратися на *комплексне тлумачення мови*: мова як певна знакова система, як засіб спілкування, формування та існування думки, соціалізації людини, як діяльність, як продукт діяльності, як "активний посередник між світом і людиною", як "дух народу" (Гумбольдт В. фон), як "вираз національної психіки" (Огієнко І.), як "сукупність текстів", "асоціативно-вербальна сітка" (Караулов Ю.), "мова як людський феномен" (Наумов В.), мова і мовлення як сукупна єдність та ін., – що становить *синтетичну теорію мови*. Саме таку об'єднану теорію слід покласти в основу продуктивної моделі мовної освіти, бо кожен окремо взятий аспект не може розкрити учням багатофункціональної природної суті феномену мови. Наприклад, В. фон Гумбольдт застерігав, якщо домінувальним буде розуміння мови лише як знакової системи, то таке тлумачення може перетворитися в хибне уявлення про мову, яке "вбиває" в ній усе живе й духовне [126, с. 303-304]. Наведене міркування має стати орієнтиром у розв'язанні завдань, пов'язаних з розробленням ефективних методик навчання

власне мови, мовлення на текстовій основі та комунікативної діяльності в різних соціальних ситуаціях, для чого, крім знань про мету і зміст шкільного курсу української мови, потрібні знання про систему методів навчання. Лише за такої умови можна охопити всю складність і різноаспектність тактик українськомовної освіти.

Ураховуючи те, що лінгвометодика – багатопарадигмальна педагогічна наука (відносно шкільної рідномовної освіти найбільш самостійні – це антропоцентрична і системно-структурна парадигми), детальніше розкриємо теоретичні ідеї, пов'язані з *антропологічним, когнітивно-герменевтичним, комунікативним, соціокультурним і психолінгвістичним* принципами, оскільки сьогодні саме вони визначають стратегію і тактику формування духовно багатії мовнокомунікативної особистості. Насамперед погоджуємося з твердженням О. Ворожбитової, що, незважаючи на інтерес мовознавців і лінгводидактів з середини ХІХ ст. до мовної особистості, антропоцентризм досі не став провідним принципом у лінгвометодиці [90, с. 24]. Натомість процес навчання мови й розвитку мовлення природно пов'язаний з людиною, у мові (мовленні) відбиваються людські думки, почуття, наміри, потреби, поведінка. Принагідно спрямовуємо увагу на міркування мовознавців про системний (цілісний) підхід до мови, який потребує опори на відповідні основоположні ідеї, розроблені В. фон Гумбольдтом, О. Потебнею, Я. Бодуеном де Куртене. Як зазначає Л. Зубкова, багато з цих ідей переживають друге народження. З поворотом лінгвістики до семантики знову набули актуальності проблеми мовної картини світу, мовного й позамовного змісту, співвідношення мови і мислення. Загроза дегуманізації лінгвістики в період недавнього засилля структуралізму змусила знову розглядати мову в нерозривній єдності з її носіями [185, с. 5]. Така позиція є продуктивною в мовознавстві, а отже, у свою чергу, потребує переосмислення змісту і методів навчання української мови в руслі особистісно орієнтованого підходу, що передбачає, крім іншого, розуміння мови як посередника між світом і людиною.

О. Потапенко та інші автори стверджують: "Методика навчання рідної мови у ХХІ столітті просто зобов'язана спиратися на новітні напрями лінгвістичних досліджень: теорію мовленнєвої діяльності, психолінгвістику, лінгвокогнітологію, соціолінгвістику, інженерну лінгвістику, комунікативну лінгвістику та ін... Антропософський, антропологічний підхід до вивчення і навчання мови, синергетичний, холістичний, сферично-голографічний, ноосферний – це магістральні, перспективні напрями теорії та практики методики мови" [193, с. 56]. У зв'язку з цим для реалізації стратегічної мети шкільної

українськомовної освіти необхідні такі методи, які б дали змогу вивчати мову не просто як замкнену систему, а пізнавати її крізь призму людського виміру (індивідуального, регіонального, національного, загальнолюдського), що забезпечить від формалізму в знаннях і стане запорукою особистісного розвитку школяра. З огляду на сказане у вітчизняній лінгводидактиці, як і в мовознавстві, посилюється інтерес до ідей *антропологічної філософії*. До того ж, за Ю. Карауловим, крок у напрямі до мовної особистості, акцент на прагматичному складникові мови дає змогу ширше використовувати всі досягнення "системної" лінгводидактики – навчання за моделями, проблемне навчання, функціональний підхід [210, с. 57]. Глибока думка пронизує висловлювання Л. Мацько: "Теоретико-пізнавальний аспект мовної особистості виявляється через розуміння нею надзвичайно важливої екзистенційної ролі рідної мови як визначальної ознаки homo sapiens, що за силою впливу на все життя людини не поступається перед законами природи" [291, с. 29]. Отже, антропоцентричний підхід до мови й методів мовної освіти актуалізує *ідеї філософії людської екзистенції*.

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

Наукове визнання антропоцентричної парадигми мовної освіти потребує напрацювання системи методів навчання мови з огляду на *вчення про мовну особистість*. Різні аспекти лінгвометодичної інтерпретації цього вчення наявні в працях Г. Богіна, А. Богуш, Ж. Горіної та ін. [49; 506; 114; 390]. Найбільш поширеною є трирівнева модель мовної особистості, розроблена Ю. Карауловим: *вербально-семантичний рівень* (асоціативно-вербальна сітка), або *лексикон* особистості, що в широкому розумінні містить і граматичні знання особистості; *мовно-*

когнітивний рівень – передбачає актуалізацію й ідентифікацію релевантних знань та уявлень про світ, притаманних соціуму (мовній особистості), які створюють колективний і/або індивідуальний когнітивний простір (поняття, ідеї, концепти), цей рівень відображає *тезаурус*, культуру особистості; *мотиваційний*, або рівень діяльнісно-комунікативних потреб, що відображає *прагматикон* особистості, тобто систему цілей, мотивів, установок, інтенцій, пов'язаних з правилами, тактикою комунікації. Автор цієї концепції виходить із того, що мовна особистість є сукупністю (і результатом) здібностей людини до створення і сприймання мовленнєвих продуктів, які розрізняються: а) рівнем структурно-мовної складності, б) глибиною, точністю відображення дійсності, в) певним цільовим спрямуванням [210, с. 175-245].

У межах **антропоцентричної парадигми** (національно спрямованої та особистісно орієнтованої, оскільки антропоцентризм має колективну й індивідуальну форми вияву) розвивається кілька основних напрямів новітньої лінгвометодики: *когнітивний*, *соціокультурний*, *функціонально-комунікативний*. На місце поряд із ними може ще претендувати *герменевтичний*, найменш описаний у фаховій літературі. Ці напрями, накладаючись один на одного, співіснують між собою та із традиційною **системно-структурною парадигмою**, відповідно до якої укладаються шкільні програми з української мови, підручники, а також багато навчально-методичних посібників, збірників і довідників (див. рис. 1.1).

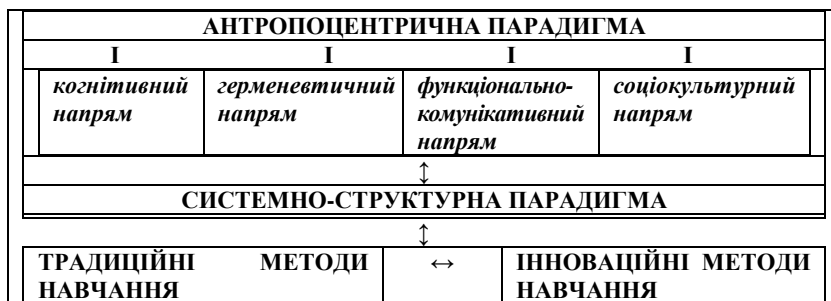


Рис. 1.2. Основні парадигми вітчизняної лінгвометодики: структурно-інтегративний підхід.

Визначальним для нашого дослідження є те, що саме взаємозв'язок окреслених напрямів і парадигм закладає підвалини для напрацювання "збагаченої" системи методів навчання української мови відповідно до *структурно-інтегративної освітньої парадигми*,

яка зумовлює позитивний вплив на формування елементів рівневої структури й почуттєво-інтелектуальної сфери мовної особистості. Власне, саме такий синтезований шлях має стати підґрунтям реалізації методологічного принципу антропоцентризму в системних студіях з теорії і практики методів навчання української (рідної) мови. Розглянемо напрями антропоцентричної методики у площині окресленого структурно-інтегративного підходу та методи їх забезпечення, що потребує аналізу відповідних напрямів, зв'язків між ними, а також місця й ролі інтегративної парадигми серед інших.

Особливо значущими аспектами проблеми тактики навчання мови є більшою мірою дотичні саме до тезаурусного (мовно-когнітивного) рівня мовної особистості *когнітивно-герменевтичний і соціокультурний* підходи (напрями). Орієнтиром для нас може бути твердження Г.-Г. Гадамера, що мова – це середовище, в якому постають у своїй одвічній співналежності "Я" і світ [92, с. 548]. Цілком слушно О. Ворожбитова зазначає, що нові досягнення наукового вивчення мови мають важливе значення для освітньої практики [90, с. 83]. У зв'язку з цим когнітивний напрям, характерний для сучасного мовознавства, варто втілювати в галузі мовної освіти. Зокрема, перспективи в організації навчання мови має застосування теорії фреймів. Самі фрейми розглядаються як когнітивні моделі, схеми, широкий контекст, ситуація, фонові знання, набір клішованих висловів [319, с. 57]. Окремі аспекти *методу фреймових опор* розкрито в праці "Фреймові опори" (за ред. Гуріної Р.). У вступній частині йдеться про те, що фреймові опори є різновидом навчальних опор (опорні конспекти, структурно-логічні схеми та ін.); навчальні опори – це одночасно форма, метод і засіб навчання; розповсюдження фреймів як ефективного методу навчання тільки починається [508, с. 3-4].

Показово, що, як стверджує М. Кочерган, "особливу увагу когнітивісти приділяють вивченню *метафори*, вважаючи, що вона займає в когнітивній моделі мови центральне місце" [234, с. 26]. Ф. Бацевич у контексті висвітлення питань духовної суті рідної мови висловлює слушну думку: "Метафора у лінгвосинергетиці є певним еквівалентом імовірнісних методів пізнання" [23, с. 40] (*підкреслення наше – О. К.*). За Г.-Г. Гадамером, *метафоричне вживання завжди володіє методичною перевагою* [92, с. 148]. Використання метафоризації з метою творчого спрямування методів навчання забезпечує інтеграцію когнітивного й соціокультурного напрямів мовної освіти (це питання детальніше див. у пункті 4.1.5).

Основним категоріальним поняттям у когнітивній лінгвістиці, а отже, й когнітивній лінгвометодиці, є концепт, який може бути репрезентований словом, словосполученням, реченням і текстом.

Пояснюючи природу названого поняття, М. Кочерган зазначає: концепт "має двоїсту сутність – психічну та мовну. З одного боку, це ідеальний образ, чи, точніше, прообраз, що уособлює культурно зумовлені уявлення мовця про світ, з другого – він має певне ім'я у мові" [234, с. 25]. Водночас мовознавець констатує, що *концептуальний аналіз* можна трактувати як метод когнітивної лінгвістики. Відтак, вважаємо, **метод концептуального аналізу** доцільно використовувати і з навчально-пізнавальною метою.

Викликає інтерес когнітивна концепція мовної освіти, розроблена М. Пентилюк, О. Горошкіною, А. Нікітіною [360]. Відповідно до поглядів цих авторів, суть когнітивної методики – оволодіння мовними одиницями як основою пізнання й формування концептуальної та мовної картини світу, створення образу світу в уяві кожного учня. Метою такої методики є опанування учнями мовних засобів як концептів – глибинних значень розгорнутих змістових структур тексту, що є втіленням мотивів та інтенцій автора, для формування умінь адекватного сприйняття текстової інформації та створення власних текстів з урахуванням комунікативних цілей і наміру, розвитку пізнавальної активності учнів, підвищення їхнього інтересу до вивчення української мови, виховання національної самосвідомості, поваги до мовних традицій українського народу й бажання наслідувати естетичні й етичні норми спілкування. Таким чином, актуалізується проблема когнітивного розвитку школяра в процесі опанування ним мови, що пов'язується з методами навчання, в основу яких покладені знання про когнітивну функцію мови, мовні відповідники концептів (слова, морфеми, граматичні форми, усталені словосполучення), пізнання глибинних значень змістових елементів тексту, діалог з учителем, учнями.

У діяльності з навчальним текстом когнітивні методи передбачають аналітичний шлях від смислу до розгляду поверхових структур – лексико-граматичних форм. Потрібно взяти до уваги проблему розроблення **тезаурусного методу** навчання мови, на що спрямував увагу Ю. Караулов [210, с. 201]. Такий метод має ґрунтуватися на ідеї взаємозв'язку мовного тезауруса й концептуального тезауруса, який несе екстралінгвальні знання. Як різновид когнітивних методів він передбачає формування словника передзнання, необхідного для сприймання й розуміння закладених у тексті смислів.

Разом із тим мовну освіту не можна розглядати лише як пізнавальний процес: мовний код – це не тільки когнітивний, а й функціональний та соціокультурний феномен. У контексті методології лінгвокультурології В. Маслова висуває слушне твердження, яке має безпосереднє значення й для лінгводидактики: мова та культура настільки багатоаспектні, що пізнати їх природу, функції, генезис за допомогою одного методу неможливо. Для забезпечення в мовній

освіті реалізації *герменевтичного* та *психолінгвістичного* принципів орієнтиром є висновок В. Маслової про те, що прилучення людини до культури відбувається шляхом присвоєння нею "чужих" текстів; текст вбирає в себе світ, тому важливим є аналіз текстів з позицій герменевтичної парадигми, у процесі якого застосовуються різні методи і прийоми дослідження – від інтерпретаційних до психолінгвістичних [285, с. 34-35]. Очевидно, відроджуються ідеї методів герменевтики – науки про тлумачення глибинного змісту текстів, розуміння чужого мовлення, а відтак розуміння людини людиною. Як зазначає О. Селіванова, сучасна герменевтика ґрунтується на "положенні про розуміння тексту як багатоаспектного процесу, що забезпечує пізнавально-креативну сутність інтерпретаційної діяльності людини, зануреної у багатовекторну діалогічність із мовою, культурою, інтеріоризованим буттям у його інтерактивній дискретності, соціумом і т. ін." [427, с. 82]. Відтак, пізнання й розуміння мовної картини світу відповідно до когнітивної концепції методів навчання пов'язане з герменевтичним принципом. За С. Орловим, людство дійшло висновку, що розуміння й тлумачення певної інформації, знань чи явищ є одним із складних завдань пізнання, яке потребує спеціальних зусиль, дотримання певних правил і розроблення цілої системи методів [335, с. 168].

Німецький філософ XX ст. Г.-Г. Гадамер у книзі "Істина і метод: Основи філософської герменевтики" підтверджує близькість власних методологічних поглядів до Гегеля й античних мислителів: за Гегелем, справжній метод – це виконання самої справи (гегелівське діалектичне розуміння методу – саморозгортання чистої думки в систему цілісної істини). Г.-Г. Гадамер переконаний, що в герменевтичній традиції теж можна знайти щось на зразок діалектики, виконання самої справи; у герменевтичному досвіді є своя послідовність: послідовність непохитного слухача, якому справа розкривається не без власних зусиль, – розгортання смислового цілого, на яке спрямоване розуміння, змушує нас тлумачити й знову відмовлятися від тлумачення, рух тлумачення є діалектичним насамперед тому, що текстове слово виражає цілісність смислу тексту і, отже, надає безмежності смислу скінченне вираження [92, с. 536-538]. За Г.-Г. Гадамером, методологічна саморефлексія філології рухається в напрямі систематичної філософської постановки питання про метод як шлях до істини. Він зазначає, що використання наукових методів ще не є достатнім, аби гарантувати істину передусім у межах гуманітарних наук. Те, чого не здатен досягти інструмент методу, має й може бути досягнуто дисципліною запитання й дослідження, яка забезпечує істину [92, с. 548-566], – очевидно, йдеться про

герменевтичний досвід, автор зіставляє загальнонауковий метод з герменевтикою як "філософсько-філологічною" дисципліною, яка послуговується своїми специфічними методами, серед них можна назвати *художній переклад, читання, бесіду, дискусію, есеїстику*.

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

У герменевтиці текст – це будь-яка інформація і взагалі весь світ, що піддається розумінню та інтерпретується людиною. Механізм розуміння пов'язується з деякими закономірностями. По-перше, кругова структура розуміння: у цьому процесі важливим є герменевтичний круг, тобто для розуміння цілого потрібно збагнути його окремі частини, а для розуміння окремих частин – виходити з цілого. Ні слово, ні фраза, ні окремий текст не можуть бути пізнані й інтерпретовані поза культурно-історичним виміром. У свою чергу, сама культура не існує без текстів, речень і слів. У зв'язку з цим розуміння має не лише репродуктивний, а й продуктивний аспект. По-друге, герменевтичною умовою початкового розуміння й тлумачення знань є попереднє розуміння, що виникає до знайомства з текстом, який маємо інтерпретувати. По-третє, головний інструмент людського пізнання – мова в широкому розумінні зі своїм смисловим горизонтом [92, с. 345-351, с. 460, с. 508]. З огляду на герменевтичні закономірності розуміння, впливає принаймні три лінгводидактичні висновки: ефективність навчально-пізнавальної діяльності з мови залежить від *поєднання індуктивного і дедуктивного методів*; в організації мовної освіти логічною є технологія випереджувального навчання, при цьому потрібно *формувати готовність до розуміння за допомогою тезаурусного методу, бесіди, дискусії та ін.;* учень, *інтерпретуючи дидактичний текст, знання, розширює власний досвід, навчається розуміти більше та інакше.*

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

Мовна інтерпретація потребує тексту, вербального контексту. Поняття тексту науковці тлумачать по-різному. У площині *соціокультурного* напрямку особистісно орієнтованої методики ми виходимо з теорії тексту, яку пропонує О. Селіванова: "Текст (від лат. *textum* – тканина, сплетіння, поєднання) – цілісна семіотична форма лінгвопсихоментальної діяльності мовця, концептуально та структурно інтегрована, що служить прагматичним посередником комунікації й діалогічно вбудована до семіотичного універсуму культури" [427, с. 599-600]. Таке визначення тексту актуалізує **метод навчання "діалог культур"**, застосування якого дає змогу реалізувати принцип світоглядного й культурного самовизначення особистості. У межах соціокультурного підходу необхідно максимально враховувати ідею духовної та синергетичної природи рідної мови, послідовно розкрити Ф. Бацевичем у праці "Духовна синергетика рідної мови". Автор зосереджує увагу на потребі часу "...творити методи, методики і прийоми аналізу живої природної мови як духовно-синергетичної сутності, середовища гармонізації людського духу" [23, с. 169].

Особистісно орієнтована парадигма передбачає реалізацію *функціонального підходу* до вивчення мовних одиниць, тобто з'ясування призначення мовних засобів у мовленні, тексті з урахуванням індивідуальних, соціальних, національних, загальнолюдських аспектів. М. Львов, спираючись на ідеї Празького лінгвістичного гуртка, що створив учення про мову як про функціонуючу систему, підпорядковану певній меті, окремо виділяє дві властивості мови: структурність і

функціональність, акцентує на тому, що в навчанні мови важливо дотримуватися єдності структури мови і її функціонування [277, с. 19-20]. Функціонально-комунікативний підхід як один із проявів особистісно орієнтованого навчання мови зумовлюється особливостями комунікативно-інформаційної організації висловлювання та передбачає розгляд мови через її суспільно-комунікативну функцію шляхом застосування *комунікативних методів* навчання. Теоретико-методологічним обґрунтуванням останніх є ідеї сучасної комунікативної філософії, яка, за твердженням І. Інішева, розглядає опосередковану мовою комунікацію як базову форму людського досвіду. Серед відповідних філософсько-лінгвістичних концепцій виокремлюються *філософська герменевтика* (крім іншого, описує читання й слухання як види мовленнєвої практики), *трансцендентальна прагматика* (розглядає мову в контексті щоденних дискурсивних практик), *теорія комунікативної дії*, а також сформована на основі цих доктрин *інтегральна комунікативна теорія*. Усі ці концепції враховують структурний взаємозв'язок комунікативного й мовного аспектів нашого досвіду. Остання, інтегральна комунікативна філософія, виходить із того, що весь людський досвід характеризується принциповою діалогічністю; категорійний апарат цієї теорії містить три тісно взаємопов'язані форми діалогу (комунікативного досвіду): герменевтичний діалог, експертний дискурс (обговорення) і соціальну інтеракцію [190, с. 106-119].

Діяльнісно-комунікативна потреба мовної особистості спонукає не обмежуватися системно-структурним вивченням мови, який сьогодні домінує в школі, а тісно поєднувати його з психологічним і антропоцентричним, бо мова, за І. Огієнком, – "це наша національна ознака, в мові наша культура, ступінь свідомості. <...> Мова – це не тільки простий символ розуміння, бо вона відтворюється в певній культурі, в певній традиції. В такому разі мова – це найясніший вираз нашої психіки, це найперша сторожа нашого психічного я..." [330, с. 239-240]. Антропологічна парадигма навчання мови пов'язана з психологічним напрямом мовознавства. Поняття "мовна особистість" має лінгво-психологічну природу. О. Ворожбитова зазначає: мовна особистість проявляється в чотирьох своїх іпостасях – мисленнєва, мовна, мовленнєва, комунікативна – і трактується як "суперкатегорія", яка синтезує психологічний і лінгвістичний модули [90, с. 17]. На основі сказаного актуалізуються *лінгво-психологічний* і *психолінгвістичний* (ґрунтується на теорії мовленнєвого розвитку) аспекти системи методів навчання мови. У наукових працях психолінгвістів (Белянін В., Зимня І., Леонтьєв О. О. та ін.) зосереджується увага на тому, що предмет психолінгвістики тісно пов'язаний з формуванням мовлення в процесі становлення

особистості. Таке розуміння психолінгвістики переконує в доцільності психолінгвістичної концепції методів формування мовленнєвої текстової та комунікативної компетентності. Інтегрований характер цієї концепції зумовлюється складною природою мовлення, за І. Рум'янцевою, з одного боку, як психофізіологічного явища, а з іншого – як лінгвістичного, бо мовлення має семіотичний (знаковий) характер, є діючою мовною системою, засобом, за допомогою якого людина мислить і здійснює спілкування зі світом та іншими людьми [414, с. 222-223]. З погляду дослідження системи методів навчання мови викликає інтерес твердження М. Львова про те, що вивчення мовленнєвих ситуацій породило в останні роки ситуативні методики в навчанні іноземних мов, у розвитку рідного мовлення, набули поширення *рольові ігри*, так звані *інтенсивні методи*, *сугестопедія*, *метод "повного занурення"* [277, с. 62].

Таким чином, залежно від опису напрямів і відповідних їм методів навчання української мови домінують різні наукові парадигми як показовий вияв концепції чи теоретичного підходу, наприклад:

- для опанування ієрархії рівнів мовної системи, усвідомлення системного характеру мови природною є *системно-структурна* парадигма;
- для досягнення розуміння пізнавальної суті мови пріоритетна *когнітивно-герменевтична* концепція, що визначає принципи ефективної реалізації методу інтерпретації у формуванні мовної компетентності, орієнтири для подолання розриву між навчанням мови і літератури, основу для об'єднання їх у шкільну словесність;
- для вироблення готовності до ефективного спілкування в різних соціальних ситуаціях – *комунікативна концепція*;
- для мовленнєвого розвитку – *психолінгвістична концепція* як домінанта у формуванні структурних елементів мовленнєвої компетентності.

Названі концепції свідчать про різні методологічні підходи до змісту й методів формування мовної особистості. Тісний зв'язок між напрямками лінгвометодики та між складниками системи методів їх забезпечення зумовлюється й характеризується *відношеннями взаємодоповнюваності*. Студіювання лінгвістичних засад порушеної проблеми (стосовно системи методів навчання української мови) за працями Ф. Бацевича [24, с. 18-24], А. Зеленька [179], М. Кочергана [233; 234], В. Маслової [284, с. 64; 285, с. 12, с. 34], О. Селіванової [428, с. 48-64, с. 152], Д. Слобіна [451, с. 135-148], М. Крупи [244, с. 23-24] та ін. дало змогу систематизувати методи дослідження мови навколо основних наукових лінгвістичних парадигм (див. рис. 1.2). Саме поняття "*лінгвістичний метод*" у словнику лінгвістичних термінів трактується як "спосіб, прийом або система

прийомів, які використовуються в процесі дослідження мови" [95, с. 126].

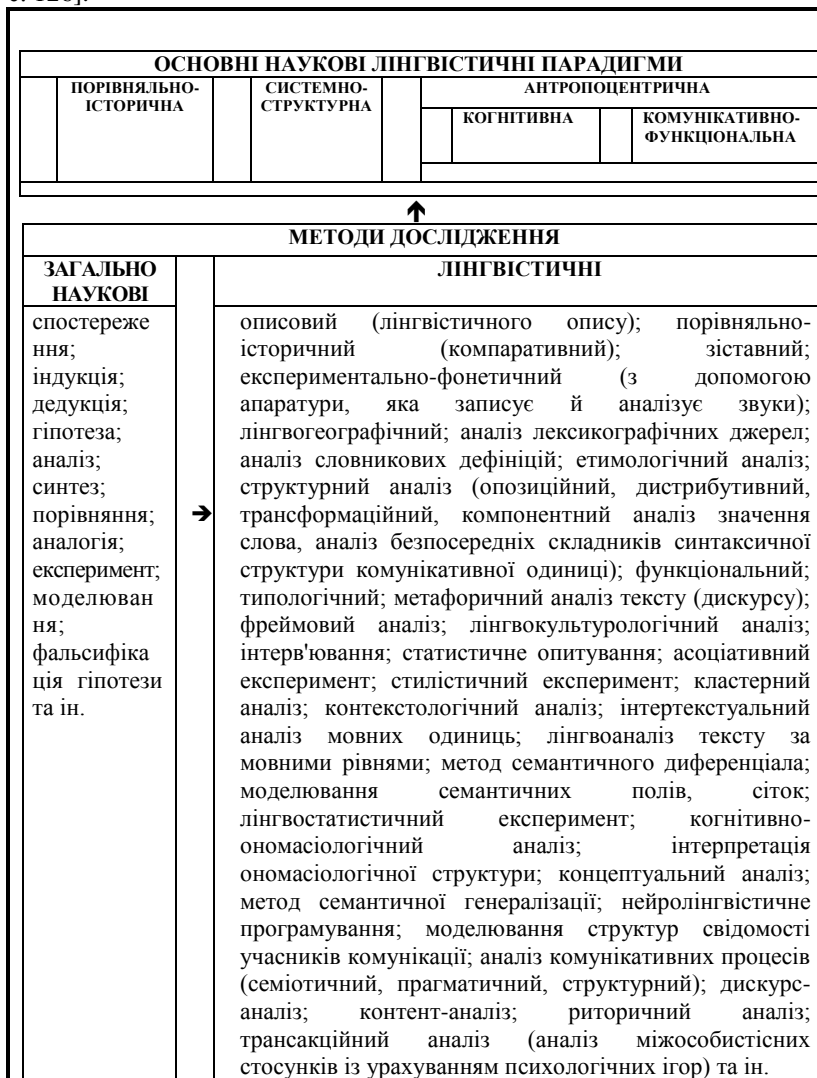


Рис. 1.3. Методи мовознавчого дослідження.

Наведені групи методів тісно пов'язані – система специфічних методів формується через загальнонаукові. Вивчення методів

наукового пізнання мови дає змогу проектувати їх у лінгводидактичну площину з метою збагачення теорії методів організації процесу мовної освіти та використання процедурних знань у підготовці учнів, особливо філологічно обдарованих, до мовознавчих досліджень. За О. Текучевим, методи мовознавчого дослідження і методи навчання мови взаємозбагачуються, у багатьох випадках простежується трансформація методів науки в методи навчання й навпаки. Наприклад, *спосіб аналізу звукових явищ* у процесі навчання грамоти, запропонований К. Ушинським, згодом був перенесений, зі змінами, у мовознавство. *Експериментальний метод*, використовуваний у лінгвістиці, функціонує і як метод навчання мови. Методи мовознавчого дослідження певною мірою накладають відбиток на методику мовної освіти, зокрема *описовий метод*, прийнятий у лінгвістиці, відображається в методиці, коли вчитель, пояснюючи новий матеріал, розкриває ознаки певного явища; *структурно-семантичний метод* у шкільній практиці застосовується для аналізу складного речення і т. д. [482, с. 15-16].

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

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

методів науки в шкільній практиці українськомовної освіти.

1.4. Психолого-педагогічні передумови розвитку методів навчання української мови

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

У цьому підрозділі окреслимо психологічні підходи до проблеми методів, розкриємо категорію "метод навчання" у співвідношенні з суміжними поняттями, приділимо увагу дидактичним класифікаціям методів навчання. Поряд із цим з'ясуємо психологічні, психофізіологічні й дидактичні особливості функціонування методів навчання. За лексикографічними джерелами, *психологія* – це "1) наука, що вивчає процеси, форми та закономірності психічної діяльності; 2) сукупність психічних процесів, що зумовлюють певний вид діяльності; 3) психіка, особливості характеру" [455, с. 774]; *психофізіологія* витлумачується як "міждисциплінарна наука, яка досліджує роль нейрофізіологічних механізмів у детермінації психічної діяльності та існуванні стійких індивідуально-психологічних відмінностей" [393, с. 291]; *дидактика* потрактовується як "розділ педагогіки, що розробляє теорію освіти і навчання в школі; обґрунтовує і розкриває мету, зміст, закономірності і принципи, методи, організаційні форми навчання тощо" [455, с. 356].

1.4.1. Психологічні підходи до проблеми методів

У психологічних працях поняття "метод" розглядається з різних позицій (дослідження, навчання, терапії та ін.). Психологи використовують загальне визначення методу, наприклад, за психологічною енциклопедією, **метод** – спосіб досягнення мети чи розв'язання конкретного завдання; психологи застосовують метод як специфічний інструментарій для вивчення психічних явищ [393, с. 195]. Конкретний варіант того чи іншого методу, спрямований на розв'язання певного класу дослідницьких завдань, прийнято називати "*методикою*" (О. О. Леонт'єв) [259, с. 73].

Кожен із обґрунтованих психологічних підходів до проблеми

методів (біхевіористичний, психоаналітичний, психотерапевтичний, психодидактичний та ін.) орієнтований на розв'язання лише певного обмеженого кола психологічних завдань. Для прикладу наведемо деякі методи: у класичному біхевіоризмі як основний спосіб навчіння, вироблення нових форм поведінки в проблемних ситуаціях визначено *"метод спроб і помилок"*, детально обґрунтований Е.-Л. Торндайком [393, с. 198]; у галузі соціальної психології О. Алєєва обґрунтувала *метафоричне моделювання як метод* формування організаційної культури співробітників, ефективний спосіб впливу на персонал і його мотивацію шляхом проектування такої ситуації, завдяки якій людина самостійно дійшла б до потрібного висновку, змінила звичний стиль поведінки [5]; В. Солодухов обґрунтував метод психологічної допомоги *казкотерапію* [459]; у психотерапії відомий *метод музикотерапії*, часто використовується *метод психоанлізу*, у фройдовському психоаналізі як психологічному напрямі широкого застосування набув *асоціативний метод (метод вільних асоціацій)* у зв'язку з аналізом та інтерпретацією снів, помилкових, випадкових дій [453, с. 279, с. 313, с. 464-465]; як метод психотерапії обґрунтовано *маєвтику* (з використанням естетики абсурду, ігрового й гумористичного тону) [70]; В. Франкл, досліджуючи питання смислу життя, екзистенційного вакууму, запропонував психотерапевтичний *метод парадоксальної інтенції*, якому властива інверсія наміру (парадоксальний намір має бути сформульований у наскільки можливо гумористичній формі, з огляду на те, що гумор дозволяє людині зайняти дистанцію відносно будь-чого, зокрема й до самої себе, і в результаті оволодіти повним контролем над собою) [507, с. 340-344]; І. Вачков обґрунтував *тренінг як метод* діяльності психолога, виділив допоміжні методи тренінгу, зокрема методи, що реалізуються в психологічному просторі (*метод регресії* – активізує минулу подію в психіці, *метод концентрації присутності*, *метод символічного самовираження*), методи, які реалізуються в просторі дискурсу (*метод обміну досвідом*, *метод групової рефлексії*, *метод групового розв'язання проблем*) [72]; цей учений розкрив проблему *метафоричного тренінгу* (на основі казкотерапевтичних вправ, психологічних ігор), призначеного для групової психологічної роботи з дітьми й дорослими [71].

У книзі з психології за редакцією Ю. Макселона вказано, що спостереження й експеримент – основні методи, які застосовуються в психології, а всі інші методи (психологічні тести, анкетування, інтерв'ю) можна вважати певними їх видозмінами [395, с. 40-49]. З позицій структурного підходу М. Варій зазначає, що методи психології доцільно поділити на дві групи: **1) пізнавальні (дослідницькі) методи**

та 2) *методи активного впливу на людей*. Серед методів першої групи виокремлюється чотири підгрупи: *організаційні* (порівняльний; лонгітюдний, тобто багаторазове обстеження тих самих осіб упродовж тривалого часу; комплексний, коли той самий об'єкт вивчають представники різних наук); *емпіричні* (спостереження; експеримент; психодіагностичні методи, зокрема тести, анкетування, інтерв'ю, бесіда, соціометрія; аналіз продуктів діяльності; біографічний); *методи опрацювання даних* (кількісні – факторний аналіз, побудова графіків, гістограм, схем, таблиць, матриць; якісні – аналіз і синтез одержаних даних, їх систематизація, порівняння з результатами інших досліджень); *інтерпретаційні методи* (генетичний метод аналізу психологічних даних у процесі розвитку; структурний, зокрема класифікація, типологізація психологічних даних; системний – установлення зв'язків між усіма психічними властивостями індивіда). Серед методів другої групи виокремлюються: *психологічна консультація*, наприклад, коли людина потрапляє в психотравмуючі ситуації (лихо, конфлікт); *психологічна корекція*; *психологічний тренінг* (вправи, ділові ігри, що розвивають увагу, пам'ять, мислення, уяву, комунікативні, перцептивні, інтеракційні здібності); *психологічна терапія й реабілітація* (гіпноз, автогенне тренування, арттерапія, терапія творчим самовираженням, трудотерапія), а також *методи регулювання, методи формування і спрямування поведінки та діяльності, методи психологічного забезпечення* [69, с. 28-36]. Відповідно до цієї класифікації методи навчання окремо не потраховуються.

У колективному посібнику "Педагогічна психологія" (за ред. Проколієнко Л., Ніколенка Д.) зазначено, що *метод навчання* – це істотна детермінанта навчальної діяльності, він реалізується насамперед у системі навчальних впливів, у способі залучення учнів у процес відтворення педагогом фрагмента навчальної діяльності, у "полі самостійності" учнів під час розв'язання навчальних завдань, в організаційних формах навчання й модальності обміну інформацією між учнем і вчителем за допомогою технічних засобів [357, с. 129]. Аналіз праць учених свідчить про те, що проблема методів навчання розглядається з погляду багатьох психологічних парадигм, серед них актуальними є такі:

- суб'єктно-діяльнісна (Грановська Р., Зимня І., Леонтьєв О. М., Рубінштейн С. та ін.);
- розвивальна (Виготський Л., Давидов В., Дусавицький О., Ельконін Д., Занков Л., Панов В. та ін.);
- когнітивна (Гальперін П., Холодна М. та ін.);

- вербально-комунікативна (Зимня І., Леонтьєв О. О., Носков В. та ін.);
- психотерапевтична (Рум'янцева І., Солодухов В., Яценко Т. та ін.);
- креативна (Богоявленська Д., Моляко В. та ін.);
- особистісно орієнтована (Бех І., Кравцов Г., Якиманська І. та ін.).

Психолог В. Панов аналізує проблему методів навчання з погляду чотирьох наукових парадигм: традиційного навчання, особистісно орієнтованого навчання, розвивального навчання, розвивальної освіти. *Традиційні методи навчання* спрямовуються на переважний розвиток репродуктивних здібностей учня (від пізнавальних стереотипів сприйняття, пам'яті й мислення до особистісних стереотипів соціальної поведінки), при цьому продуктивні здібності розвиваються стихійно. *Методи особистісно орієнтованого навчання* забезпечують розвиток і саморозвиток особистості учня за принципом варіативності. *Методи розвивального навчання* відповідно до принципів свідомості, наочності й важливої ролі вправ у навчанні спрямовуються на розвиток здатності учня бути суб'єктом мислення; вищим досягненням цього підходу є розроблення проблемного методу навчання; для розвивального навчання, яке ґрунтується на емпіричному типі мислення (за Менчинською Н.), ключовим залишається фронтальний метод навчання, в основі якого лежить передача знань від учителя до учнів; для розвивального навчання, яке ґрунтується на теоретичному типі мислення (за Ельконіним Д. – Давидовим В.), базовим є активно-груповий метод, в основі якого лежить організація педагогом суб'єкт-суб'єктної взаємодії учнів. *Методи розвивальної освіти* спрямовуються на розвиток глобального мислення, саморозвиток пізнавальних, емоційних, фізичних і духовних здібностей з огляду на принцип екологічності освітніх технологій, тобто відповідності цілей, змісту, методів навчання й освітнього середовища власній природі людини, ураховуючи пріоритетне використання психологічних закономірностей розвитку її здібностей як основи для побудови освітніх технологій і систем [350, с. 25-56].

Відомо, що людська особистість формується й реалізується тільки в діяльності. За твердженням психологів, у пам'яті залишається до 90% того, що людина робить, до 50% того, що бачить, і лише 10% того, що вона чує. Тому в процесі навчання необхідно використовувати методи, які спонукають учнів до активної діяльності. З позицій діяльнісного підходу в практичній психології Р. Грановська окремо розглядає **активні методи навчання**, наприклад: *метод конкретних ситуацій*, його різновид *метод інциденту*, *метод тренування чуттєвості*

(спеціальні вправи, дискусії), *метод розумового штурму*, його різновид *метод синектики* як спосіб стимуляції уявлення за допомогою метафори й аналогії, *метод ділової гри*, *метод занурення*. Характерними особливостями цієї групи методів є такі: 1) навчання проводиться в ситуаціях, максимально наближених до реальних; 2) здійснюється не лише повідомлення знань, але й навчання вміння практичного використання їх; 3) організується формування нової, якісно іншої установки на навчання в емоційно насиченому процесі колективної творчої праці [120, с. 591-638]. У *теорії діяльності* (Леонтьєв О.О. [305, с. 4-6], Рубінштейн С. [411, с. 164-176], Зимня І. [182, с. 101-111] та ін.) психологи виходять із того, що передумовою діяльності є *мотив*; пізнавальна діяльність розпочинається з *проблемної ситуації*; *дія* постає як структурна одиниця діяльності, її клітинка, а сукупність *операцій* становить спосіб виконання дії (дія може набувати ознак самостійної діяльності і, навпаки, перетворюватися в операцію). Відразу зазначимо, що в організації навчального процесу *дія* співвідноситься з основним *методом*, а *операція* – з *допоміжним*. На ґрунті теорії діяльності сформувалася одна з провідних на сьогодні *діяльнісна теорія навчання*. З позицій останньої немає єдиного підходу до структури навчальної діяльності. За І. Якиманською, відповідна структура складається з таких компонентів: потреби й мотиви, навчальні цілі, навчальні дії, прийоми (способи) їх виконання, контроль та оцінка результатів, аналіз способів їх досягнення [550, с. 54]. О. Жильцова, Ю. Самоненко – розробники дидактичної моделі за ідеями психологічної теорії діяльності – особливо зосереджуються на посиленні методологічного компонента, який виконує інструментальну функцію в перетворювальній діяльності учнів з навчальним матеріалом. Вони розподіляють способи як засоби пізнавальної діяльності за трьома рівнями методологічних знань: *операційним*, по суті, цей рівень пов'язаний із універсальними навчальними діями, що забезпечують соціальну компетентність, здатність до самостійного засвоєння нових знань і вмінь (наприклад, дії самовизначення, морально-етичного оцінювання, цілепокладання, планування, прогнозування, контролю, корекції, оцінки, вольової саморегуляції, розв'язання конфліктів та ін.); *предметно-специфічним*, що передбачає методи аналізу й виконання завдань з предметної галузі; *загальнонаукової методології* – засвоєнню знань цього рівня в школі приділяється мінімальна увага, натомість загальнонауковий рівень задає загальний орієнтир у пошуку евристичних прийомів та стратегій пізнавальної діяльності під час виникнення проблемних ситуацій. Засвоєння цих стратегій учнями стає основою їхнього творчого мислення [164, с. 136-140].

На засадах діяльнісного підходу виникла актуальна нині *теорія*

розвивального навчання, задум якої виражається у формулі "розвиток – навчання – виховання". Основою цієї теорії є концепція Л. Виготського стосовно культурно-історичного походження й розвитку людської свідомості, а також ідея про випереджувальний розвиток мислення, співвідносна з ученням психолога про "зону найближчого розвитку". Потрібно зазначити, що ефективність діяльності в зоні найближчого розвитку значною мірою зумовлюється **когнітивними методами навчання**. Оскільки ці методи пов'язані з теорією розвивального навчання, зупинимося детальніше на відповідних ідеях такого навчання. Найбільш відомі дві системи розвивального навчання, створені в кінці 50-х рр. XX ст., розроблені під керівництвом Л. Занкова [457] і Д. Ельконіна – В. Давидова [156], [128]. Система розвивального навчання в досвіді Л. Занкова спрямовувалася на загальний психічний розвиток учнів. Ця система розроблялася на основі таких положень: провідна роль теоретичних знань, навчання на високому рівні труднощів, швидкий темп у вивченні матеріалу, усвідомлення учнями процесу учіння, систематична робота над розвитком усіх учнів. У досвіді Д. Ельконіна, В. Давидова та їхніх послідовників провідним принципом обґрунтовано діяльнісний підхід до навчання, спрямований на розвиток теоретичного мислення, засвоєння теоретичних знань для вироблення в учнів пізнавальних інтересів, позитивних мотивів учіння та ін. на основі змістового аналізу, планування, рефлексії. За основу розвивального навчання береться зміст, від якого залежать методи. Відповідно до цієї теорії методи навчально-пізнавальної діяльності, які потрібно засвоїти в освітньому процесі, мають виступати продуктом навчання. Показовим у студіюванні навчальної діяльності як процесу формування понять і теоретичного мислення є розроблення *"задачного підходу"*, що застосовувався стосовно навчання математики, граматики і т. д. В основі розв'язування навчального завдання (задачі) лежить узагальнений спосіб дії, що дозволяє планувати й контролювати навчальні дії, які залежать від змісту навчального завдання й використовуються в процесі виконання певного типу завдань. Розв'язання навчального завдання відбувається через посередництво таких навчальних дій: 1) цілеспрямоване перетворення ситуації з метою пошуку, виявлення й виокремлення загального відношення тієї системи об'єктів, яка має бути відображена у відповідному теоретичному понятті; 2) моделювання виокремленого відношення в предметній, графічній чи знаковій формі; 3) перебудова моделі виділеного загального відношення для вивчення його властивостей (це дозволяє сформулювати в учня певний загальний спосіб розв'язання вихідного навчального завдання й водночас загальний спосіб розв'язання цілого класу конкретно-часткових завдань); 4) виведення й побудова серії

(різних варіацій) конкретно-часткових завдань, які розв'язуються загальним способом; 5) контроль за виконанням попередніх дій; 6) оцінка засвоєння загального способу як результату розв'язання заданого навчального завдання та відповідного йому поняття в зіставленні з метою, що передбачає рефлексію [129, с. 15-19]. Таким чином, учні виконують мисленнєві дії, адекватні тим, за допомогою яких історично вироблялися продукти духовної культури – поняття, образи, цінності, моральні норми. Дії (діяльність) виконуються певними способами (сукупністю операцій); щоб виконати дію, потрібно оволодіти певним способом, тобто методом. Будь-яка дія може виконувати функцію способу дії (методу). Отже, проблема методу – найголовніша у виконанні кожної діяльності, і навчальної зокрема. Навчальна мета досягається шляхом виконання дій, а вони реалізуються за допомогою певних способів дії. Якщо спосіб – це дія (за тлумачним словником [75, с. 1179]), то навчальні цілі досягаються певними методами, що потрактовуються як способи функціонування (діяльності). Відповідно до теорії В. Давидова, мислення дітей розвивається у двох напрямках: від абстрактного до конкретного й навпаки. Основним методом присвоєння (не створення) продуктів духовної культури в процесі навчання визнається спосіб сходження думки учня від абстрактного (загального) до конкретного – *дедуктивний шлях* [128, с. 145-147]. З огляду на сказане, у теорії Д. Ельконіна – В. Давидова очевидними є два факти: спрямування методів навчання на розвиток формально-логічного мислення, що має осмислений характер, і недостатня увага до методів креативного розвитку учнів (на неусвідомлюваність як властивість творчих потенцій вказується в різних працях, зокрема [410, с. 168-169; 507, с. 99]). Потрібно також зазначити, що в мовній підготовці учнів середньої шкільної ланки все-таки має домінувати *індуктивний метод* навчання і не стільки теоретичний, як практичний зміст.

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

1) ознайомлення учнів із завданням (наприклад, проаналізувати текст), метою й умовами його виконання. На першому етапі важливо дати *орієнтувальну основу дії* (у вигляді уявлення чи зовнішньої схеми), що в загальному складається з трьох ієрархічних типів: а) *зразки* дії і її продукту без указівок, як виконувати дію, б) *зразки* дії і її продукту з *інструкціями*, як виконувати дію, приписами, які потрібно чітко виконувати, в) *вказівки* для виконання нових завдань, *що передбачають самостійне визначення опорних точок, умов правильного виконання* завдання. В орієнтуванні (у

вигляді навчальної картки) виділяється два основних компоненти: *схема* структури явищ, об'єднаних у понятті, та *алгоритм* дій щодо її розпізнавання;

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

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

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

5) *формування думки про виконану дію*.

І. Ільєсов, Р. Грановська, В. Оконь називають окреслену концепцію *"методом Гальперіна"* [189, с. 173-174; 331, с. 266; 120, с. 90]. Заслугою теорії поетапного формування розумових дій є те, що вона передбачає різні види навчально-пізнавальної діяльності. Етапи дій, запропоновані в цьому методі, призначені для мисленнєвого розвитку. Психологи Е. Лоарер, М. Юто в збірнику наукових статей зосереджують увагу на тому, що *мета всіх методів когнітивного навчання* полягає в розвитку інтелекту, а точніше всієї сукупності розумових здібностей і стратегій, які роблять можливим процес навчання й адаптації до нових ситуацій. Більшості методів когнітивного навчання властиві такі важливі загальні риси: для них особливо цінні процедури і стратегії, порівняно зі знаннями, та більш когнітивні чинники, ніж емоційні й мотиваційні (щоправда, в останніх роботах з когнітивної психології йдеться про велику роль знань, контекстів, афективно-мотиваційних чинників у навчанні), у застосуванні цих методів великого значення надається метапізнанню (процедурам самоконтролю, саморегулювання та ін. в когнітивній діяльності) й процесам соціального опосередкування, зокрема з боку вчителя. Е. Лоарер, М. Юто узагальнюють, що сучасні методи когнітивного навчання ґрунтуються на практиці і їх зв'язки з теоріями когнітивного розвитку дуже слабкі. Зазвичай автори методів когнітивного навчання покликаються на погляди розвивальних теорій представника Женевської психологічної школи Ж. Піаже (роль діяльності, активності суб'єкта в розвитку вищих психічних процесів; ідеї урівноважування в ситуаціях когнітивних конфліктів через посередництво саморегуляцій), Л. Виготського ("зона ближнього розвитку"; навчання випереджує розвиток і веде його за собою),

американського психолога Дж. Брунера (розвиток як співпраця між дитиною і дорослим представником культури) [222, с.17-31]. Е. Гельфман і М. Холодна з погляду психодидактики виділяють такі методи навчання, метою яких є інтелектуальний розвиток учнів: **розвивальні, діалогові, дослідницькі, проектні, рефлексивні** [96, с.114]. Для цих методів характерно те, що спрямовуються на збагачення індивідуального розумового досвіду, а отже, вони є різновидами системи методів когнітивного навчання.

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

- 1) комунікативні методи, спрямовані на стимулювання когнітивних процесів;
- 2) комунікативні методи, які передбачають використання інтерактивних форм, прийомів навчання;
- 3) комунікативні методи, побудовані на моделюванні та імітації реальних і уявних ситуацій;
- 4) комунікативні методи, що передбачають чітку взаємодію викладача в межах малої творчої групи студентів за принципом єднання індивідуумів з різним креативним та інтелектуальним потенціалом [327].

Методи впливу на комунікативні процеси продуктивно розробляються у складі психотерапевтичного напрямку навчання. Один із них – *психокорегуючий метод активного соціально-психологічного навчання (АСПН)*, розроблений академіком Т. Яценко, – розвивав В. Солодухов: дослідник виходить із того, що завдяки вправам на метафоризацію психологічного матеріалу (створення учнями метафоричного наративу у вигляді словесного портрету, казки про своє життя) посилюється психокорегуючий ефект методу АСПН [460]. Основу **психотерапевтичних методів навчання** становить система естетикотерапевтичних вправ, спрямованих на попередження психічних розладів, розвиток саморегуляції психофізіологічного стану

учнів, самопізнання, самонавчання, комунікативних умінь, міжособистісної взаємодії, творчих здібностей. У складі *методу психотерапевтичних тренінгів* використовуються дискусії, рольові ігри, арттерапія (музикотерапія, образотворча терапія та ін.), тренінги спілкування, тренінги передбачення думок і почуттів мовця, прогнозування його поведінки та ін. За І. Рум'янцевою, *психологічний* (психотерапевтичний) *тренінг* може розглядатися як метод навчання, дослідниця переконана, що тренінг може служити методологічною основою навчання. У контексті сказаного І. Рум'янцева розробила й науково обгрунтувала *інтегративний лінгво-психологічний тренінг (ІЛПТ)* як активний розвивальний, інтенсивний метод навчання, що є різновидом психотерапевтичних методів навчання. ІЛПТ – цілісна система цілеспрямованих, взаємозумовлених, взаємодоповнювальних технік, вправ і процедур (разом з іграми), що охоплює всі мовні, комунікативні, когнітивні, психодинамічні, поведінкові й діяльнісні аспекти мовленнєвого процесу. Складниками цього методу є *театральні вправи, рольові тренінги* особистісно значущих життєвих ситуацій, *тренінг сензитивності* (спрямований на розвиток здатності передбачати думки і почуття іншої людини, сприймати й розуміти її), *перцептивний тренінг* (спрямований на розвиток здатності адекватно пізнавати себе та інших у спілкуванні), *тренінг креативності, музикотерапія, тренінги власне мовні і мовленнєві* та ін. Дослідниця, спираючись на інтегративну теорію мовлення, виходить не з традиційної пірамідальної моделі мовлення (з "верхнім" рівнем особливих видів діяльності – суспільної, комунікативної, професійної та ін., далі рівнем дій, за ним – рівнем операцій і нижчий рівень психофізіологічних функцій), а об'ємної, багатогранної й зазначає, що для навчання мовлення важливий не лише так званий "вищий" діяльнісний аспект, але й психічний і фізіологічний (традиційно названі "нижчими"). У процесі навчання мовлення потрібно впливати на всі психічні та фізіологічні структури не "зверху вниз", а одночасно – системно й інтегративно [413, с. 34-35, с. 59-60, с. 122].

У контексті розроблення *креативних методів* психолог Д. Богоявленська обгрунтовує *метод "креативного поля"*. Його модель відрізняється від моделі методу розв'язування проблемної ситуації, коли думка рухається в одному напрямі – виконання конкретного завдання. Метод "креативного поля" передбачає створення просторового місця для дослідження за межами розв'язування поставленого завдання. Цей метод спирається на дворівневу модель діяльності: перший рівень (поверхневий) – це діяльність з метою виконання конкретного завдання, другий рівень (глибинний) стосується з'ясування скритих закономірностей, властивих усім

системі відповідних завдань (в умові поставленого завдання не вимагається знаходження цих закономірностей) [50, с. 95]. У колективній монографії "Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості" (наук. керівник Моляко В.) привертає увагу ідея застосування *творчого тренінгу* на уроках української мови відповідно до завдання навчити школярів ефективно реалізовувати стратегії пошуку аналогів і комбінування в процесі написання твору (на основі інтуїтивного мислення та наявних умінь учнів використовувати методи аналогізування, комбінування) [394, с. 169-170]. У психологічній енциклопедії згадується *мозкова атака як метод* творчого розв'язання практичних проблем [393, с. 34]. За В. Коновальчук, фундаментальним напрямом у психології творчості є розроблення методів активізації творчої діяльності особистості, зокрема *методу гірлянд асоціацій або метафор* Г. Буша [225, с. 67].

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



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

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

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

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

Основною категорією методики навчання в будь-якій галузі є *"метод навчання"*. Сукупність методів навчально-пізнавальної діяльності становить методологію навчання. Поняття *"методологія навчання мови"* використовується в праці "Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання" [170, с. 141].

Розкриття теоретичних аспектів проблеми нашого дослідження потребує з'ясування відповідного базового поняттєвого апарату. Для визначення опорних понять особливого значення набуває те, що проблема методів навчання української мови розробляється на основі напрацювань загальної дидактики. У дидактичній і методичній літературі має місце хаос, плутанина серед таких понять теорії навчання, як *"підхід до навчання"*, *"навчальна стратегія"*, *"метод навчання"*, *"прийом навчання"*, *"навчальна тактика"*, *"спосіб навчання"*, *"форма навчання"*, *"навчальна техніка"*, *"технологія навчання"*, *"методика навчання"*, що можна певною мірою пояснити їх

інтегративними властивостями. Про те, що в термінологічних реаліях часто наявні взаємозамінні, близькі поняття, констатує В. Байденко [15, с. 10]. В. Паламарчук стверджує: "способи діяльності (синонімами цих понять є прийоми, методи навчальної роботи) можуть бути простими і складними, розв'язувати тактичні і стратегічні цілі навчання" [344, с. 75] (*підкреслення наше – О. К.*). Нижче розглянемо виділені курсивом поняття у взаємозв'язку, це дасть змогу уточнити їх сутність.

Цілком слушно І. Зимня визначає зміст категорії "*підхід до навчання*" з трьох позицій: а) світоглядна категорія, у якій відображаються соціальні установки суб'єктів навчання як носіїв суспільної свідомості; б) глобальна і системна організація й самоорганізація освітнього процесу, до складу якої входять усі його компоненти; в) підхід як категорія ширший ніж поняття стратегія навчання – він містить її в собі, визначаючи методи, форми, прийоми [182, с. 97]. Методисти (Капітонова Т., Щукін А.) пояснюють, що *підхід* – поняття більш загального порядку – реалізується у вигляді системи методів навчання. Підхід визначає стратегію навчання, а метод – його тактику [207, с. 34]. Основними, найбільш суттєвими ознаками методу, за С. Бондар, є такі: *метод навчання* – спосіб одержання інформації та оволодіння учнями вміннями і навичками; спосіб спільної діяльності вчителя й учнів, керівництва навчально-пізнавальною діяльністю учнів; сукупність упорядкованих прийомів, дій, операцій, достатніх для одержання результатів спільної діяльності вчителя та учнів; спосіб і форма руху змісту навчального матеріалу за правилами індуктивної чи дедуктивної логіки його розгортання; спосіб і рівень руху пізнавальної самостійності й активності учнів, спосіб стимулювання та мотивації учіння, спосіб емоційних переживань, спосіб формування оцінних суджень [54, с. 492-493]. За тлумачним словником, одне з пояснень *методу* – це *прийом* або система прийомів, що застосовується в якій-небудь галузі діяльності [75, с. 522]. Укладачі філософського словника [504, с. 373] з цих виділених двох понять визначають і дають пояснення лише "*методу*", а поняття "*прийом*" не потрактовують. У практиці ж педагогічної роботи та в дидактичних і методичних статтях вони розглядаються у взаємозалежності й взаємопереходах. Аналіз науково-методичної літератури з урахуванням традицій дидактики й лінгводидактики свідчить про неоднозначність тлумачення поняття "*навчальний метод*" (див. табл. 1.1). Таким чином, існують різні позиції щодо розуміння самого поняття дидактичного методу, звідси й різні його дефініції. Загальноприйнятого підходу до потрактування методу навчання немає, це можна пояснити тим, що дидактичний метод – багатовимірне

педагогічне явище, тобто характеризується багатьма особливостями, розглядається з різних сторін, охоплює різні відношення, які існують у навчально-виховному процесі.

Таблиця 1.1.

**Тлумачення поняття "метод навчання"
педагогами та вченими-методистами**

Визначення поняття методу навчання	Автори, джерело
Метод навчання – система цілеспрямованих дій учителя і учнів	І. Лернер, М. Скаткін [138, с. 187]
Метод навчання – упорядкована діяльність педагога та учнів, спрямована на досягнення заданої мети навчання; головний інструмент педагогічної діяльності	І. Підласий [378, с. 287, 289]
Метод навчання – шлях досягнення мети навчання, спосіб співробітництва вчителя з учнями	І. Підласий [367, с. 114]
Метод навчання – система педагогічних правил, регулятивних принципів діалектично взаємозв'язаної, взаємообумовленої діяльності вчителя й учнів, яка застосовується для розв'язання визначеного кола завдань і сприяє досягненню дидактичної мети	М. Махмутов [288, с. 39], Ю. Краснобокий, В. Мішкурова, М. Пашенко [241, с. 17]
Метод навчання – засіб або система засобів, свідомо вживаних для досягнення спеціальних завдань навчального процесу	Г. Ващенко [74, с. 103], В. Онишук, Л. Тимчишин, І. Федоренко [510, с. 14]
Метод навчання – прийом, спосіб чи образ дії, спрямованої на досягнення певної мети	О. Рудницька [412, с. 191]
Метод навчання – структура діяльності вчителя і учнів, яка свідомо реалізується з метою здійснення запрограмованих змін в особистості учнів	В.Оконь [331, с. 262]
Метод навчання – модель системи прийомів, через які реалізується модель	В. Краєвський, А. Хуторський [238, с. 258]
Метод педагогічний – одна з можливих моделей навчально-виховного процесу, яка відображає функціональний зміст цього процесу	В. Биков [38, с. 302]
Метод навчання – форма теоретичного і практичного оволодіння навчальним матеріалом, що виходить із завдань освіти, виховання й розвитку особистості школяра	С. Баранов [19, с. 129]

Методи навчання – певні способи мислення, за допомогою яких розкривається конкретний зміст теми	О. Дудніков [152, с. 35]
Метод навчання – визначений комплекс прийомів навчання, спрямованих на досягнення певної мети протягом деякого періоду часу, за наявності відповідних навчальних посібників, з урахуванням віку, загального розвитку учня, а також школи й суспільства	А. Конишева [227, с. 15]
Метод навчання – система функціонально взаємозумовлених власне методичних принципів, об'єднаних єдиною стратегічною ідеєю, спрямована на навчання певного виду мовленнєвої діяльності	Є. Пассов [353, с. 25]
Методи навчання іноземної мови – це системи моделей методичних прийомів, які зумовлюють діяльність учителя і учнів, спрямовану на здійснення навчальних і виховних завдань предмета	Є. Ітельсон [195, с. 19]
Метод навчання – н а п р я м у н а в ч а н н і і с п о с і б н а в ч а н н я одного з аспектів мови чи видів мовленнєвої діяльності	Т. Капітонова, А. Щукін [207, с. 3, 29; 206, с. 8]
Метод навчання – це спосіб організації співдіяльності вчителя й учня, що забезпечує засвоєння змісту освіти, а також розвиток і виховання учня в процесі навчання	В. Капінос [205, с. 28]
Методи навчання – взаємозв'язані способи роботи вчителя й учнів, за допомогою яких здійснюються завдання навчального процесу: засвоєння школярами знань, умінь, навичок; розвиток розумових сил і здібностей учнів; підготовка до життя	С. Чавдаров, В. Масальський [300, с. 53]
Метод навчання – спосіб діяльності, спрямований на досягнення навчальної мети; методи навчання для вчителя є методами організації навчальної діяльності учнів, а для учнів – навчальними діями, видами навчальної діяльності	Т. Донченко [147, с. 153]
Методи навчання мови – способи, прийоми, методика дослідження мовних явищ	О. Горошкіна, М. Пентилюк [454, с. 81]
Метод навчання мови – це об'єднана в одне ціле діяльність учителя й учнів, спрямована на засвоєння мовних знань, умінь і навичок, на організацію пізнавальної діяльності учнів	Л. Рожило [301, с. 56], Н. Захлюпана, І. Кочан [232, с. 167]

Варто зазначити, що в дидактиці найбільше вирізняються два обґрунтовані тлумачення методів – *метод-модель* (на теоретичному рівні) і *метод-спосіб* (на теоретико-практичному рівні). За В. Краєвським, метод навчання – це модель єдиної діяльності викладання й учіння, представленої в нормативному плані та спрямованої на передачу учням і засвоєння ними певної частини змісту освіти [236, с. 12]; метод – це модель системи прийомів, через які реалізується модель [238, с. 258]. За потрактуванням А. Алексюка [6, с. 51], В. Бондаря [53, с. 95], М. Ярмаченка [551, с. 315] та ін., метод – спосіб взаємозв'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямований на розв'язання навчально-виховних завдань. Визначення методу як способу дозволяє перейти до практичної організації навчального процесу. Щоправда, деякі дидакти (Ітельсон Є., Краєвський В.) вказують на тавтологічний характер поєднання синонімічних понять "метод" і "спосіб" навчання [236, с. 8]. Н. Остапенко, констатуючи синонімічність слів "метод", "спосіб" (і "шлях"), підтримує думку про неприпустимість визначення одного поняття через інше [339, с. 256]. Однак на сьогодні найбільш уживаною дефініцією, навколо якої об'єднуються інші, є така: ***метод навчання – це спосіб досягнення навчальної мети, що передбачає єдність навчальної діяльності вчителя й діяльності учіння школярів.***

Використання дуалістичного (двоїстого) підходу до тлумачення поняття "навчальний метод" часто простежується в лінгводидактиці. За Ф. Буслаєвим, *методу* можна розглядати, по-перше, як *спосіб або образ учіння* – найбільш поширений підхід, по-друге, як *методику* [65, с. 30-31]. Стосовно методики навчання нерідної мови, то в ній, як узагальнив А. Щукін, історично склалося таке подвійне визначення методу: *метод – напрям у навчанні*, який за певними параметрами відрізняється від інших напрямів, і *метод – спосіб навчання* одного з аспектів мови чи видів мовленнєвої діяльності [207, с. 29]. Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що в широкому розумінні під методом у лінгводидактиці, зазвичай, розглядається сукупність певних способів і засобів навчання, дібраних та організованих відповідно до якої-небудь концепції (умовно: *метод-концепція*, або *методична система, методика*), а у вузькому – певний *спосіб навчання*. За висновками М. Успенського, такий двоїстий характер тлумачення окресленого поняття суперечить законам логіки й утруднює науково-дослідницьку роботу методистів [494, с. 29-30]. Зауважимо, що широке розуміння методу як сукупності способів і засобів навчання, дібраних та організованих відповідно до певної концепції, на сучасному етапі розвитку лінгводидактики переосмислюється й, по суті, замінюється на поняття "технологія навчання", "лінгвометодична

технологія".

Останнім часом набуває поширення в освітній термінології "**стратегія навчання**". У потрактуванні О. Любашенко стратегія є проектом діяльності навчання. Дослідниця розглядає *лінгводидактичну стратегію* в контексті мовної освіти у ВНЗ як проект навчального процесу з розподіленою співдіяльністю суб'єктів, який здійснюється за умов керованого усвідомленого оволодіння мовою для задоволення фахових потреб та запитів зрілої особистості, користування мовою як засобом спілкування, вираження й розуміння думок, відображення емоційного стану мовців [279, с. 18]. Привертає до себе увагу той факт, що в деяких методичних працях автори (Дудніков О., Могिला Н. та ін.) ототожнюють поняття "*метод навчання*" і "*стратегія навчання*" [152, с. 39; 312, с. 16; 303, с. 9]. Вважаємо доцільним розрізняти ці поняття за такими ознаками: стратегія навчання – більш абстрактне поняття, що означає загальний напрям дій, який доцільно застосовувати в організації навчально-виховного процесу, а дидактичні методи при цьому виступають конкретними способами (тактикою) реалізації стратегічної мети, плану. На одному занятті може поєднуватися кілька навчальних стратегій. Серед основних навчальних стратегій розрізняють такі види: прямі, непрямі, взаємодіючі, засновані на досвіді, незалежні (Житник Б.) [163, с. 19-28]. Спираючись на ці стратегії, зазначимо, що в контексті мовної освіти *стратегія прямого навчання* реалізується за допомогою методів пояснення, розповіді вчителя, показу, утворення асоціативних зв'язків та ін.; *стратегія непрямого навчання* – шляхом складання учнями опорних конспектів, читання текстів, індивідуальних спостережень над мовою; *стратегія навчання (індуктивного)*, яке ґрунтується на досвіді учнів, потребує використання рольових ігор, дискусій, складання творів-роздумів; *стратегія взаємодіючого навчання* пов'язана з використанням інтерактивних методів; *стратегія незалежного навчання* передбачає самостійне визначення мети навчання, індивідуальне планування й організацію навчального процесу, самостійне виконання творчих робіт, домашніх завдань, навчальних проектів, конкурсних досліджень з мови.

У структурі навчальної стратегії рівень змісту і рівень діяльності тісно пов'язані. Операційно-діяльнісну основу дидактичної стратегії становлять тактики навчання. За Т. Капітоновою, А. Щукіним, **тактика** – це сукупність прийомів для досягнення поставленої мети, що реалізуються відповідно до вибраної для заняття моделі навчання [207, с. 226]. З погляду розуміння навчання мови як розподіленої співдіяльності його суб'єктів, С. Караман тактиками називає

спроектовані в лінгводидактичній стратегії дії та операції, необхідні для виконання навчального завдання чи розв'язання проблеми [209, с. 90]. Аналіз наукової літератури (праці Карамана С., Любашенко О. та ін.), педагогічної практики свідчить, що, залежно від мети навчання, тактики можуть бути різні: *орієнтувальні* (постановка й усвідомлення навчальної проблеми, аналіз і сприйняття навчальної ситуації), *виконавські*, серед них тренувальні, ситуативно-варіативні (виконання мовного завдання, виразне читання тексту, редагування висловлювань, текстотворчі дії, аналіз комунікативної ситуації), *контрольні* (виконання тестів, написання контрольного твору чи переказу, взаємоперевірка письмових робіт), *корекційні* (відкритий діалог учителя й учнів, виконання роботи над помилками, здійснення рефлексивних дій).

Часто дидакти вживають наукові терміни, не розрізняючи їх. Відповідно, як зазначає О. Дженджеро, близько третини вчителів-словесників не мають чіткого уявлення про *форми, методи, прийоми і види роботи* взагалі, слабо обізнані педагоги і з поняттям "інтерактивні технології", а інтерактивний підхід до навчання майже не використовується [135, с. 8]. Зупинимось на характеристиці виділених понять. З традиційного функціонального погляду "*метод*" і "*прийм*" – це проблема цілого і частини. Під **дидактичним прийомом** В. Онищук та інші автори розуміють складовий компонент методу, функцією якого є спрямування учнів на розв'язання часткових дидактичних завдань, конкретної, найближчої навчальної мети [510, с. 13; 339, с. 259]. А. Алексюк стосовно визначення понять "методичний прийом" і "метод" зазначає: "...якщо до певного способу навчання педагог вдається на уроці тільки для того, щоб зосередити увагу учнів на певному матеріалі, то цей спосіб відіграє роль дидактичного прийому. А коли спосіб навчання застосовується для з'ясування суті питання, розкриття змісту матеріалу, то це вже не прийом, а дидактичний метод незалежно від того, триватиме він на уроці 5 чи 10 хвилин. Метод – це спосіб роботи, що охоплює всю її, тоді як прийом придатний для окремих дій" [6, с. 53]. Пояснюючи співвідношення між методом і прийомом, цієї ж думки дотримується В. Бондар [53, с. 92]. М. Успенський стверджує, що метод визначає напрям і характер навчальної діяльності учня, яку спрямовує вчитель, а прийом – конкретні дії вчителя й учнів (іноді сукупність дій) [494, с. 34]. Очевидно, у визначенні суті прийому М. Успенський спирається на поширене (див. у Махмутова М. [287, с. 165]) тлумачення дидактичного прийому як зумовленої методом конкретної дії вчителя чи учня, яка характеризується завершеністю й веде до досягнення

ближньої навчальної мети, до розв'язання часткового навчального завдання. Отже, поняття прийому як складового елемента методу, окремої дії має функціональну природу й виявляється в конкретній навчальній ситуації. Відразу зауважимо, що в тлумачному словнику *прийом* потрактовується як "4. Спосіб виконання або здійснення чого-небудь."// Метод дослідження, вивчення чого-небудь" [75, с. 933]; педагоги й методисти розглядають *метод* і *прийом* не лише з позицій цілого і частини, а й ототожнюють виділені поняття. Н. Остапенко слушно зазначає, що "... метод є прийомом або системою прийомів, які спрямовані на досягнення навчальних цілей" [337, с. 11]. Сказане пояснює логіку міркування тих авторів, які пишуть, наприклад, що метод інциденту – це прийом, спрямований на вироблення адекватних способів поведінки в напружених стресових ситуаціях (Грановська Р.) [120, с. 595], або "лабораторний метод навчання – це навчальний прийом..." (Кочан І., Захлюпана Н.) [232, с. 148].

Таким чином, у дидактиці й методиці простежується дві тенденції: диференціація понять "*метод*" і "*прийом*" та їх ототожнення. Ми схилиємося до думки, що диференційоване використання понять "*метод*" і "*прийом*" виправдане лише з функціонального погляду. Логічно стверджувати, що оскільки метод – це прийом, то він (метод) складається з елементарних прийомів. Елементарний прийом стане основним методом навчання тоді, коли на це будуть певні умови, скільки елементарних прийомів має бути в методі – ніхто не скаже. Коли простежити використання терміну "*метод*" у наукових роботах, то багато авторів не розмежовують метод і прийом. Заслужують на увагу твердження Є. Пасічника, З. Слєпкань: "методи і прийоми взаємопереходять одні в одних" [352, с. 130]; "... той самий спосіб діяльності може виступати то як метод, то як прийом навчання" [449, с. 118]. Завдяки взаємопереходу способів навчання різних рівнів самостійності (рівень основного методу, рівень допоміжного методу, або елементарного прийому), в дидактичній теорії і навчальній практиці вислів "методи і прийоми" часто використовують як цілісний термін. Окреслені поняття становлять діалектичну єдність. Сучасний розвиток дидактики в цілому та лінгводидактики зокрема дає змогу умовно диференціювати методи і прийоми з метою глибшого розуміння їх функціонального призначення. Функціональний аспект (відмінності) є важливим ідентифікуючим показником, бо, власне, роль, яку виконуватимуть способи навчання, зумовлює особливості їх структурної моделі та конкретну суть. Функція розглядається нами як цільове спрямування, тобто мета, на досягнення якої орієнтовано спосіб навчання. Функціональний підхід до методів потребує в описі кожного з них

враховувати специфічну роль, яку вони виконують у процесі навчання мови: формування мовної, мовленнєвої текстової чи комунікативної компетентності тощо.

Окремо слід зосередити увагу на міркуваннях О. Рудницької, яка з огляду на суть слова *метод* довела, що вихідною основою потрактування методу має бути педагогічна мета та залежна від неї дія. Оскільки в найзагальнішому сенсі мета полягає у виробленні самостійності учня, то методом навчання, за О. Рудницькою, є спосіб взаємодії вчителя з учнем, що передбачає формування готовності учня до самостійної діяльності в певній галузі знань. Беручи за провідний критерій диференціації методів два види діяльності – репродуктивний і продуктивний, О. Рудницька зазначила: "...**репродуктивний** метод орієнтує учня на стереотипне засвоєння і використання знань та вмінь, **продуктивний** – на критичне ставлення до них та намагання мати власний погляд, внести елементи нового, самостійно віднайти шляхи розв'язання труднощів і проблем, що виникають" [412, с. 163-164]. Крім сказаного, викликає інтерес поділ О. Рудницькою методів навчання на *основні* і *допоміжні*, останні є вторинними відносно основного методу навчання, відіграють роль засобів і прийомів його реалізації та принципово не мають репродуктивного чи продуктивного спрямування [412, с. 164-166]. За О. Рудницькою, "так само, як виділяється головна мета і відповідна їй діяльність, проміжні цілі та відповідні їм дії (або діяльності), треба розрізняти і підпорядкованість методів навчально-виховної роботи" [412, с. 164]. По суті, йдеться про ієрархію цілей навчальної діяльності та ієрархію відповідних їм методів та елементарних прийомів, тобто також методів, тільки допоміжних. Візьмемо до уваги той факт, що поняття основного методу навчання вживається у двох вимірах: статичному, теоретичному (наприклад, у лінгводидактиці обґрунтовано п'ять основних методів навчання української мови) і функціональному, у площині якого діють основні й допоміжні методи навчання. В. Паламарчук поняття "*спосіб*", "*метод*", "*прийом*" розглядає як синонімічні й слушно зазначає: "... вчителю треба пам'ятати, що жодний метод сам по собі не дає оптимальних результатів і тільки в поєднанні з іншими чи в певному взаємозв'язку, коли один з методів може бути провідним, інші – допоміжними, можна розраховувати на високу результативність навчання" [344, с. 99] (*підкреслення наше – О.К.*). Ми схилиємося до думки, що **використання термінів "основний метод" і "допоміжний метод" дає змогу не протиставляти методи і прийоми, а розглядати їх як взаємопов'язані способи навчання, що разом утворюють цілісну систему методів навчання.** Для освітньої теорії і практики важливим

є не стільки розмежування методів і прийомів, як підпорядкування їх наперед заданому результату у вигляді дидактичних цілей.

Сукупність прийомів, що застосовуються в певній діяльності, часто називають *технікою*, відповідно до тлумачення, поданого у словнику [75, с. 1244]. У працях деяких авторів (Кедьюсон Х., Шефер Ч. [212, с. 9], Франкл В. [507, с. 340]) поняття "*техніка*" і "*метод*" взаємозамінюються, використовуються як синоніми. У навчально-методичній літературі (Кроуфорд А., Саул В., Метьюс С., Макінстер Д.) має місце синонімічна заміна поняття "*метод*" поняттями "*завдання*" і "*вправа*": метод "перемішайтеся – завмірьте – об'єднайтеся у пари" називають завданням, метод "ажурна пилка" – вправою [484, с. 52, с. 55], що свідчить про складність проблеми методів навчання.

У деяких теоретичних концепціях робота з книгою та інші конкретні методи здійснення й організації кооперованої діяльності вчителя й учнів розглядаються як форми реалізації загальних методів, наприклад репродуктивного, дослідницького методів, а то й взагалі форми навчання. У праці С. Русової читаємо, що, крім загальних методів, різні предмети або різні завдання вимагають ще вживання інших методів, які в дидактиці визначаються як різні форми навчання: наочне навчання, розвивальне, пояснювальне [415, с. 228]. Поняття "*форма*" і "*метод*" навчання ототожнюються й сучасними авторами. Так, у книзі з практичної психології Р. Грановської в параграфі "Елементи активних форм у роботі викладача" називаються й розглядаються, власне, не форми, а методи активного навчання: метод занурення, метод конкретних ситуацій та ін. [120, с. 633-638]. У статті Н. Подлевської "Формування культури спілкування в учнів 5-6 класів методами інтерактивного навчання" формою навчання на уроці мови названо рольову гру [379, с. 11]. Таким чином, простежується взаємозаміна у використанні понять "*метод*" і "*форма*" навчання, що позбавляє науково-понятійний апарат належної чіткості.

Кожна суть виявляється в певній формі. Т. Капітонова, А. Щукін трактують різні види методу-типу, зокрема методу контролю, як його форми – диктант, переказ, твір, мовний розбір; ці автори чітко зазначають, що *специфічні методи навчання* (які безпосередньо належать до методики) *конкретизують загальнодидактичні методи і є формою їх реалізації* [207, с. 7, с. 29]. Отже, поняття навчальний *метод* і його *форма* природно тісно взаємопов'язані – метод як змістова сутність може бути виражений у різній зовнішній формі. Конкретні способи взаємодії вчителя й учнів можна розглядати, з одного боку, як частковий вияв, форми (видозміни) того самого типу методу, а з іншого – різні види методів (способи навчання не можуть

обмежуватися лише п'ятьма методами). Поділяємо ті погляди дидактів (Красевський В., Хуторський А. [238, с. 250]), відповідно до яких загальнопедагогічне поняття "**форма навчання**" вживається у двох значеннях: як форма навчання на занятті (індивідуальна, групова, фронтальна, колективна, парна) і як форма організації навчання (урок, екскурсія, практикум, семінар та ін.), – ідеться вже не про форми вираження методу, а форми навчання й форми заняття. Цілком слушно зазначив Г. Селевко, що форма навчання відносно методу певною мірою автономна і стійка. Форми як вторинне явище відстають від розвитку й удосконалення методів та можуть вступати з ними в протиріччя, стримувати їх розвиток і впровадження [425, с. 15]. Варте уваги твердження вчених (Оконь В., Рудницька О.), що метод не є формою ні викладання, ні навчання, а термін "форма" означає зовнішню, організаційну сторону процесу навчання [331, с. 262; 412, с. 133].

У методі відображається вид навчальної роботи. За П. Підкасистим, в історії розвитку методів навчання має місце факт, що вчені-педагоги спрямували увагу на різноманіття видів діяльності вчителя й учнів на уроці, ці види діяльності стали називати методами навчання: метод пояснення, метод самостійної роботи, метод практичної роботи, метод інструктажу, метод ілюстрації та ін. [354, с. 235]. Вважаємо, тільки той **вид діяльності** стає методом навчання, можливості якого відповідають структурі й суті потрібної системи знань, умінь, навичок, інших очікуваних результатів та структурі, специфіці відповідної навчальної дисципліни.

У контексті цієї структурної частини монографії важливо простежити співвідношення понять "*метод*" і "*технологія*". За А. Тесліновим, технології – упорядковані сукупності осмислених методів здійснення процесів [483, с. 25]. І. Рум'янцева з позицій системи навчання, центральною, основною ланкою якої є навчальні технології, потрактовує технології як способи, методи, прийоми навчання, спрямовані на досягнення кінцевого результату [413, с. 76-77]. За П. Сікорським, "навчальна технологія – це цілісний алгоритм організації ефективного засвоєння знань, умінь і навичок, який характеризується оптимальною комбінацією основних навчальних компонентів (зміст, прийоми і методи, форми і засоби), і з урахуванням вимог наукової організації праці, збереження і зміцнення здоров'я суб'єктів навчання забезпечує досягнення запланованих навчально-виховних результатів" [441, с. 236]. У дослідженні О. Пометун, присвяченому методам інтерактивного навчання, з огляду на складну поетапну структуру відповідних методів, ідеться про отождошення їх з технологіями навчання: "Важливість технологічного

підходу до реалізації інтерактивного навчання, складна структура кожного з таких методів дозволяють, на нашу думку, говорити про інтерактивні технології навчання" [386, с. 15]. Про тісний зв'язок понять "*метод навчання*", "*технологія навчання*", "*методика навчання*" свідчить цитата Г. Токмань, яка, спираючись на визначені Н. Масловою напрями методів (активізуючий, сугестопедичний та холистичний як синтез методів попередніх напрямів), зазначає: "До холистичних методів належать ейдетичні і діяльнісні методики, а також технології, спрямовані на візуалізацію інформації, методика УДО (укрупнення дидактичних одиниць), ігрові методики" [488, с. 59]. Для пояснення співвідношення понять "*система методів навчання*", "*технологія навчання*", "*методика навчання*" використаємо схему (рис. 1.5).



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

Усі наведені в схемі поняття перетинаються між собою, тісно й органічно взаємопов'язані. *Система методів навчання* – основа навчальної технології, *методика навчання* – це конкретне втілення системи методів навчання. Система методів стає засобом технологізації навчання в тому разі, коли активна пізнавальна діяльність учнів орієнтована на заданий освітній результат. Таким чином, не можна недооцінювати поняття "технологія навчання", бо це сповільнює природний розвиток методичної думки, стримує інноваційні підходи до модернізації процесуального складника навчально-виховного процесу. Розглянемо особливості понять "*методика навчання*" і "*технологія навчання*". Аналіз теоретичних праць, пов'язаних із порушеною проблемою, свідчить, що **методика навчання** (сама назва пов'язана з методами), даючи відповідь на три класичні питання (*що вивчати? як? з якою метою?*), є системою науково обґрунтованих принципів, форм, методів і допоміжних засобів навчання предмета, які вчитель має вибрати відповідно до мети й завдань уроку, особливостей виучуваної теми, рівня її складності, а також власної методичної майстерності. Термін

"технологія навчання", як зазначила О. Рудницька, за своєю суттю близький до поняття методики, але передбачає більшу конкретність, детальність і точність описання складу потрібних умов та дій, виконання яких з достатньою вірогідністю дає очікуваний результат [412, с. 170]. Саме слово *технологія* має давньогрецьке походження й означає наука про майстерність, штукарство. У тлумаченні поняття "технологія навчання" (основне питання її – як *досягти навчального результату*?) відображається перенесення в освітню галузь виробничого підходу до логіки побудови навчального процесу, що веде до його технологізації; це послідовна реалізація на практиці заздалегідь спроектованого навчального процесу, керована система способів і засобів досягнення наперед визначених цілей, з подальшим діагностуванням навчально-виховних результатів. Таким чином, під *технологією навчання* слід розуміти комплекс форм, методів і засобів, пов'язаних з проектуванням, організацією та проведенням навчального процесу, що забезпечує досягнення суб'єктами навчання заданого результату.

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

1.4.3. Проблема методів навчання в дидактиці

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

У студіюванні порушеної проблеми викликає інтерес пошукова робота О. Сухомлинської [471, с. 40-43]. На основі дослідження історії взаємозв'язку змісту і методів навчання О. Сухомлинська констатує, що в середньовіччі методи підпорядковувалися передачі знань від учителя до учня. Основу системи методів навчання будь-якої дисципліни цього періоду складали словесні методи, схоластичні диспути, повторення. У XVII ст. визначилася *концепція формальної освіти*, відповідно до якої найціннішим є не знання, а їх розвивальний вплив на вдосконалення здібностей інтелекту учнів. З огляду на це методи навчання підпорядковувалися мисленнєвому розвитку школярів за допомогою знань. Отже, дидактичні методи в добу Відродження орієнтувалися на суб'єкта навчання, мисленнєвий

розвиток. У XVIII ст. процес навчання підпорядковувався вузьким практичним інтересам і потребам – перевагу надавали практичним методам. З часом, у XIX ст., освітні пріоритети переосмислено, на зміну формальній освіті прийшла матеріальна з *концепцією дидактичного енциклопедизму*, навчальні системи підпорядковувалися підготовці до подальшого навчання у вищі. Такий освітній напрямок спрямовувався, власне, на навчальний об'єкт, предметний матеріал. У 20-х рр. XX ст. методи реалізовувалися відповідно до *ідей дитиноцентризму*, з 30-х рр. XX ст. методи розвивалися відповідно до адаптивно-репродуктивної моделі освіти й *соціологізаторської концепції*. За О. Сухомлинською, "комплексний підхід, комплексність і різні пізніше застосовувані в нашій країні технології (дальтон-план, метод проєктів) класифікуються як інтегровані, що мали на меті навчити дітей логічно мислити, самостійно оволодівати знаннями, практично їх застосовувати, концентруючи зміст навчання навколо окремих, чітко визначених тем: „Природа“, „Дитина“, „Суспільство“"" [471, с. 40-41]. Протягом 50-х рр. XX ст. з'явилося розуміння важливості розвивальної функції навчання, щоправда, за висновками О. Сухомлинської, дослідники основну увагу зосереджували на способах діяльності вчителя, а не учнів. У 60-х – 80-х рр. методи співвідносилися з *дидактичним енциклопедизмом*. Характерною особливістю застосування методів у 1990-х рр. було спрямування їх на реалізацію ідей *різних дидактичних концепцій* – старої, дидактичного енциклопедизму, і розвивальної, орієнтованої на розвиток спостережливості, логічного мислення, пам'яті, творчості та ін. Підсумовуючи результати історико-педагогічного аналізу проблеми розвитку змісту загальної середньої освіти у зв'язку з методами навчання, О. Сухомлинська робить висновок, що, без сумніву, у кожному підході до організації навчання є позитивні моменти: енциклопедизм спрямований на оволодіння широким колом знань, формалізм – на вироблення вміння мислити, а утилітаризм (соціологізаторський підхід) – на практичні навички і вміння. Подолання однобічності в розв'язанні проблеми змісту і методів освіти можливе за умови інтеграції цих концепцій.

Обґрунтування систем методів навчання відбито в багатьох дидактичних концепціях XX ст. В. Шляхова в контексті дослідження розповіді як вербального методу навчання мови узагальнила, що для педагогіки того часу характерні різнотипні системи методів: за джерелом знань (Верзилін М., Голант Є., Лордкіпанідзе Д., Петровський Є.), за дидактичною метою (Всесвятський Б., Данилов М., Левіна М.), за рівнем самостійної активності учнів (Лернер І., Скаткін М.); бінарні схеми методів (Алексюк А.,

Верзилін М., Іванова Р., Левіна М., Махмутов М., Райков Б.), тримірні (Андреев В., Паламарчук В.), тетраедричні (Шاپоваленко С.) [539, с. 19]. В. Паламарчук слушно зазначила: "Трансформувannya суспільства і освіти наприкінці ХХ ст. породило зміни у формах і методах навчання, які дещо нагадують процеси 20-х років..." [344, с. 38]. Відразу зауважимо, що досі серед дидактів немає єдності в номенклатурі методів навчання та їх класифікації.

Найбільш ранньою класифікацією, як стверджує П. Підкасистий, є поділ методів навчання на методи роботи вчителя (розповідь, пояснення, бесіда) і методи роботи учнів (вправи, самостійна робота) [354, с. 239]. За висновками М. Львова, від К. Ушинського до нашого часу в педагогіці та психології йде жвавий пошук таких методів навчання, які привели б до підвищення пізнавальної активності учнів, до самостійності в пізнанні. На думку М. Львова, найкращий шлях розв'язання цієї проблеми – класифікація методів навчання, запропонована М. Скаткіним, І. Лернером, в основу якої покладено *характер* (активність, пасивність) і *рівень* (сприйняття, відтворення, пошук, дослідження) *навчально-пізнавальної діяльності* учнів щодо засвоєння змісту освіти: *пояснювально-ілюстративний метод, репродуктивний метод, проблемний виклад знань, частково-пошуковий метод, дослідницький метод* [277, с. 115-116]. М. Успенський, позитивно оцінюючи концепцію методів І. Лернера і М. Скаткіна, виділив у ній низку значущих для методики навчання положень, серед них те, що *між окремими методами часто немає чіткої межі*, бо всі вони взаємопов'язані й синтетичні [494, с. 31]. За міркуваннями Л. Рожило стосовно теорії методів І. Лернера і М. Скаткіна, "класифікація методів навчання на психологічній основі, концентруючи основну увагу на рівнях пізнавальної діяльності учнів, не заперечує системи традиційних методів, а включає їх як форму діяльності вчителя і учнів на уроці" [295, с. 34]. Однак потрібно зауважити, що з позицій сучасного навчання української мови ця класифікація не є достатньою, бо не передбачає методів формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів.

Як зазначив М. Махмутов, у педагогіці існує більше ста назв методів навчання. У контексті теорії проблемно-розвивального навчання залежно від *мети й виду (характеру) взаємодії вчителя та учнів* дидакт розрізняє такі загальні методи навчання, система яких є відкритою: 1) *монологічний*, 2) *показовий*, 3) *діалогічний*, 4) *евристичний*, 5) *дослідницький*, 6) *алгоритмічний*, 7) *програмований*. Відповідно до *принципу бінарності*, у системі методів навчання, крім загальних, цей автор виділяє й підсистему конкретних методів викладання та учіння: *інформаційно-повідомлювальний – виконавчий*,

пояснювальний – репродуктивний, стимулюючий – частково-пошуковий, спонукальний – пошуковий, інструктивний – практичний (кожна пара відбиває зміст певного загального методу) [288, с. 40-41]. Формулювання методів у бінарній класифікації М. Махмутова (на основі двох істотних ознак) відображає взаємодію вчителя й учнів. З огляду на сказане стосовно проблеми системи методів навчання потрібно зауважити, що її розв'язання має ґрунтуватися на врахуванні не одного, а багатьох критеріїв класифікації. Наведемо інші, найбільш обґрунтовані в дидактиці, класифікації методів навчання. Зіставлення класифікаційних систем свідчить, що дидакти по-різному розв'язують проблему систематизації методів навчання, оскільки застосовують до групування методів різні критерії. Усі дидактичні класифікації методів навчання мають загальний характер, тому потребують методичної інтерпретації з позицій практичного спрямування мовної освіти.

Варта уваги систематизація загальних методів навчання *за принципом активності учня*, potrакована в досвіді Г. Ващенко, а саме: пасивні, напівактивні й активні методи. До *пасивних* педагог відносить метод заучування зі слів учителя чи з книжки (метод книжних завдань), метод лекції, розповідь учителя, художнє і творче оповідання, пасивно-ілюстративний метод; до *напівактивних* – метод розмов, сократівський метод, лаївський метод (активно-ілюстративний, коли діти не лише засвоюють знання, а й виявляють їх у вигляді малюнка, у грі, через слово, вчинки чи акти поведінки); до *активних* – дослідницькі методи (екскурсійно-дослідний, лабораторно-дослідний метод, рефератно-семінарський) і метод проєктів [74, с. 116-119]. Особливістю цієї класифікації методів є те, що вона відбиває історичний шлях еволюції способів навчання з погляду діяльності учня. Деякі автори (Онишук В., Тимчишин Л., Федоренко І. та ін.) запропонували систематизацію методів *за дидактичними функціями: інформаційно-рецептивний метод, ілюстративно-наочний, комунікативно-творчий, пізнавально-рефлексивний, системно-структурний, операційно-конструктивний, контрольнo-корекційний* [510, с. 23-24]. З огляду на те, що системоутворювальним чинником навчального процесу є навчальні цілі (методи підпорядковуються їх розв'язанню), виправданою є класифікація методів *за дидактичними цілями*, розроблена В. Онищуком, зокрема *комунікативний, пізнавальний, перетворювальний, систематизуючий, контрольний методи* [137, с. 175-200]. Підтримку в багатьох працях сучасних педагогів знайшла класифікація загальних методів навчання, розроблена Ю. Бабанським

на основі *особистісно-діяльнісного підходу*, у якій цілісно враховано основні структурні елементи педагогічної діяльності: 1) *методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності*; 2) *методи стимулювання й мотивації учіння*; 3) *методи контролю та самоконтролю ефективності навчально-пізнавальної діяльності* [355, с. 386-388] (див. табл. 1.2).

Таблиця 1.2.

**Загальнодидактичні методи навчання
(за Ю. Бабанським)**

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

Для наведеної в табл. 1.2 класифікації методів навчання характерно те, що в ній відбито такі аспекти навчально-пізнавальної діяльності, як сприйняття, осмислення й практична реалізація. Позитивно оцінюючи таку класифікацію і спираючись на неї, А. Щукін схематизував наявну загальнодидактичну систему методів, які достатньо добре зарекомендували себе в практичній роботі з різних навчальних дисциплін [207, с. 10-28] (див. додаток А, табл. А.3). Діяльнісний підхід простежується в

класифікації методів, яку запропонував В. Оконь. Польський дидакт виділяє чотири групи методів за домінуванням певного типу навчальної діяльності: *методи засвоєння знань, що ґрунтуються на репродуктивній пізнавальній діяльності*; *методи самостійного оволодіння знаннями (проблемні)*; *експонуючі методи з домінуванням емоційно-художньої активності*; *практичні методи* [331, с. 271]. Різну за характером діяльність учнів передбачає класифікація методів, розроблена М. Бершадським і В. Гузєєвим. Російські педагоги пропонують на основі схем простої *"інформаційної моделі освітнього процесу"* (початкові умови, тобто наявні знання → проміжні завдання і способи їх розв'язання → заплановані результати) таку систему методів навчання: *пояснювально-ілюстративний* (учитель повідомляє учневі в готовому вигляді всі елементи цієї моделі), *програмований* (учневі відкриті всі елементи моделі, крім проміжних завдань), *евристичний* (учневі відкриті всі елементи моделі, але спосіб розв'язання проміжних завдань не повідомляється), *проблемний* (від учня скрито проміжні завдання і способи їх розв'язання), *модельний* (учень знає лише заплановані результати, інші елементи моделі він має самостійно відібрати, відшукати, щоб одержати результати й порівняти їх із запланованими) [36, с. 81-86; 124, с. 12-14]. Зауважимо, велика кількість підходів до класифікацій методів навчання свідчить про складність і важливість цієї проблеми. Методи навчання – складне багатофункціональне явище, тому дослідники описують їх з різних сторін.

Сучасні дидакти намагаються розробити класифікацію методів особистісно орієнтованого навчання. В. Краєвський і А. Хуторський з огляду на *три види навчальної діяльності* методи продуктивного особистісно орієнтованого навчання поділяють на такі групи: *когнітивні* методи навчання (наукові методи, методи навчальних предметів, метапредметні), *креативні* методи (інтуїтивні, алгоритмічні, евристичні), *оргдіяльнісні* (методи учнів, методи вчителя, методи управління освітою) [238, с. 264-266]. Попри теоретико-практичну значущість цієї класифікації, важко погодитися з тим, що алгоритмічні методи є креативними, також виникає сумнів щодо доцільності поділяти оргдіяльнісні методи на методи учнів і методи вчителя, оскільки метод навчання передбачає взаємозв'язану діяльність учителя й учнів. З огляду на питання, закладене в назві цього пункту як структурної частини роботи, викликає інтерес систематизація методів за відомими методичними системами в інтерпретації О. Новикова. Наведемо її у вигляді таблиці (див. табл. 1.3).

Таблиця 1.3.

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

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

Інформаційна методична система (може реалізовуватися в будь-якій методичній системі – від репродуктивного, догматичного до проєктивного типу)	Широкий клас методів: інтерактивні навчальні системи на основі мультимедіа, гіпертекстові системи, інформаційні телекомунікаційні мережі
--	--

Методи в методичній системі, яка розглядається як вид (тип) навчання, тип організаційної культури, є способами реалізації цілей і змісту, втіленням психологічних механізмів навчання й учіння [326, с. 42-46]. Історія свідчить, що окрема методична система виникає всередині попередньої, вони не зникають на шляху динамічного розвитку, а існують паралельно, трансформуються й збагачуються завдяки новим ідеям, зберігаючи у своїй основі традиційні методи. Наведена систематизація методів (за основними типами, видами навчання, див. табл. 1.3) має практичне значення, є прозорою і корисною передусім для педагога-практика. Для нас вона цінна тим, що відбиває загальні тенденції розвитку сучасних навчально-методичних систем, які мають місце також і у вітчизняній освіті. Акцентуємо увагу на висновках автора поданої систематизації:

- кожен метод і методична система мають свої переваги й недоліки;

- навчання завжди будується на певній *композиції* методів з урахуванням конкретних цілей, умов навчання;

- загальна тенденція у використанні всієї сукупності методів навчання буде такою: застосування методів і методичних систем, відповідних більш раннім типам організаційної культури (репродуктивне, догматичне навчання і т. д.), у перспективі буде зміщуватися на все більш ранній вік учнів, звільняючи місце методам і методичним системам, які відповідають пізнішим типам організаційної культури [326, с. 47].

Потрібно зазначити, що всі відомі класифікації методів навчання дають поштовх для подальших пошуків у галузі дидактики. Цей пошук зумовлюється й тим, що на сучасному етапі розвитку школи традиційні методи не забезпечують належної навчально-пізнавальної діяльності. Як стверджує С. Пальчевський, усталені методи недостатні не лише для того, щоб вивільнити на заняттях час для засвоєння нетрадиційних компонентів змісту освіти (досвіду творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення до світу, духовності), а навіть для того, аби належним чином засвоїти традиційні – знання, уміння, навички [348, с. 4]. Заслугує на увагу обґрунтування С. Пальчевським суголосного підходу до методів навчання як складника психотерапевтичного напрямку в освітній сфері. У посібнику із суголосності С. Пальчевський зосереджує увагу на тому, що застосування цього підходу у вітчизняному освітньому просторі

виходить за межі вивчення лише іноземної мови й усе частіше виявляється під час вивчення різноманітних шкільних дисциплін, серед них і української мови [349, с. 48]. Учений, спираючись на відповідну теорію Г. Лозанова, розвиває думку, що в умовах інформаційного суспільства використовувати традиційні методи пізнання інформації стає все важче, виникає гостра потреба в нових педагогічних системах, методиках, технологіях, зокрема *методах сугестопедії*: драматизації, "Міні-ермітаж"; емоційно-смысловому методі І. Шехтера, методі активізації резервних можливостей особистості та колективу Г. Китайгородської. Потрібно зазначити, що часто сугестопедичні методи мають свої технології, а тому, по суті, є методиками – нерідко авторськими. Під час їх застосування синергізм у сприйнятті навчальної інформації на усвідомленому й неусвідомленому рівнях та створення установки на активізацію резервів особистості дозволяють збільшувати обсяги засвоєної інформації інтенсивним шляхом. С. Пальчевський модифікує сугестопедичну систему Г. Лозанова з урахуванням вітчизняного педагогічного досвіду й називає її ХЕТвОД (Художність, Емоційність, Творчість, Духовність). Система ХЕТвОД здатна розвивати образотворення на ґрунті біохімічної реакції, створеної в умовах естетичного спілкування, емоційного співпереживання, сприяє довготривалому запам'ятовуванню навчального матеріалу [349, с. 6-244].

Ефективність досягнення цілей освітнього процесу залежить від свідомого проектування змісту навчання на основі раціонального поєднання традиційних та інноваційних методів. У педагогічних дослідженнях (Альтшуллер Г., Болюбаш Я., Олійник В. та ін.) до інноваційних методів, що прискорюють темпи досягнення мети освіти та покращують її результати, відносять такі: *метод конкретної ситуації; метод інциденту; метод тренування чуйності; метод "розумового штурму"; метод синектики; метод ділової гри; метод занурення; метод евристичних питань; метод багатомірної матриці; метод інверсії; метод емпатії* [7, с. 18-27; 437, с. 72]. У зв'язку зі сказаним потрібно врахувати таке твердження О. Рудницької: "... всі нововведення залишаються нереалізованими, якщо домінують інформативні методи навчання, якщо залишається незмінною педагогічна технологія, яка не спрямовується на розвиток особистісного досвіду суб'єктів освітнього процесу" [412, с. 33]. На розвиток особистісного досвіду учнів значною мірою впливають інтерактивні методи навчання.

Заслужують на увагу погляди О. Пометун, яка робить вдалу спробу розмежувати *активні* та *інтерактивні* методи навчання.

Дослідниця актуалізує проблему методів навчання крізь призму компетентнісного підходу: "У свідомість українських вчителів поступово через публікації останнього часу і через систему додаткової освіти поступово закладається думка, що саме активні й інтерактивні методи навчання створюють необхідні умови як для становлення і розвитку компетентностей учнів, так і для розвитку й виховання особистості активних громадян з відповідною системою цінностей" [386, с. 10]. У цій концепції значущими для методики навчання є такі положення: "Мета активних методів – залучити учнів до запропонованої учителем пізнавальної діяльності, а інтерактивних – створити умови для навчальної взаємодії учнів, отримання ними у співпраці колективного інтелектуального продукту й відповідного досвіду пізнавальної діяльності" [386, с. 15].

Дидактичні методи мають відображати методи науки, тому потребують диференційованої уваги й зіставлення відповідні типи систем методів: *методів науки* і *методів навчання*. За С. Барановим, метод навчання певною мірою адекватний методу наукового пізнання [19, с. 133]. З огляду на те, що метод – душа знання, його життя, оволодіння методом науки як завдання навчання розглядає С. Гессен [98, с. 244-251]. С. Гончаренко зазначає: "Науковий метод у школі повинен бути не лише метою, а й засобом самого пізнання" [108, с. 12]. Важливо врахувати думку вчених (Гудінг Д., Леннокс Дж.) про невмотивованість обмеження якогось одного з наукових методів, висновки потрібно будувати на поєднанні методів [123, с. 45]. Незважаючи на специфіку наукової і навчальної роботи, відповідні групи методів багато в чому подібні між собою. Цю думку можна простежити в працях зарубіжних і вітчизняних педагогів, зокрема Г. Ващенко в книзі "Загальні методи навчання" [74, с. 111]. Г. Ващенко систематизував методи наукової роботи так:

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

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

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

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

Спираючись на вказані методи наукової роботи, Г. Ващенко

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

У зв'язку зі сказаним заслуговує на увагу твердження, подане в збірнику науково-методичних статей за редакцією М. Кудряшова, що в основі спеціальних умінь опанування певної навчальної дисципліни лежить засвоєння методів відповідної науки в доступному для учнів обсязі та формі. Методи науки входять у навчальний зміст і водночас зумовлюють внутрішню, спеціальну сторону методів навчання, властивих відповідній дисципліні [298, с. 5], схожа думка має місце в колективній праці "Функції і структура методів навчання" (за ред. В. Онищука) [510, с. 10]. Методи наукового дослідження і методи навчання мають багато спільного, але характеризуються й специфічними відмінностями. Ці категорії, як зазначив О. Текучов, є історичними (оскільки виникають, розроблюються в певних історичних умовах) і такими, що розвиваються. Відношення між методами науки і методами навчання характеризуються взаємозумовленістю, складністю. Методи науки дають змогу відкривати нове, установлювати нові закономірності; методи навчання створюють умови для того, щоб нові знання, здобуті наукою, стали загальним надбанням [482, с. 15]. *Методи науки* – це способи, за допомогою яких пізнаються явища об'єктивної дійсності, що становлять предмет конкретної науки. Вони передбачають загальнонаукові та специфічні методи наукового пошуку. Методи науки становлять сукупність операцій і процедур, які використовуються в процесі дослідження різних аспектів реальної дійсності. Аналіз освітньої теорії і шкільної практики свідчить, що методи науки в дидактичному процесі можуть відігравати навчально-виховну, розвивальну, мотиваційну роль. *Методи навчання* – це способи взаємодії вчителя й учнів з метою досягнення поставлених навчальних завдань. Методи науки і методи навчання ґрунтуються на тих самих базових мисленнєвих процедурах. Специфіка дидактичного методу визначається предметом, метою навчання та індивідуально-психологічними особливостями учня, майстерністю вчителя. У контексті розглянутих питань актуальним є *принцип науковості змісту*

і методів навчання, з огляду на який, за О. Корсаковою, зміст навчання має відповідати сучасному стану науки, визначати оволодіння методами наукового пізнання, що передбачає застосування в організації діяльності учнів методів проблемного навчання, дослідницьких [230, с. 713-714].

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

1.4.4. Особливості функціонування методів навчання в основній школі

Психологічні особливості реалізації методів навчання в основній школі зумовлюються *індивідуально-віковими характеристиками* учнів (10 – 15 років). Психологи (Маркова А. та ін.) зазначають, що в учня середнього шкільного віку немає чіткого розуміння смислу учіння, усвідомлення його суспільної значущості, домінують мотиви особистісного самоствердження, що часом викликає егоцентричну позицію; пізнавальні мотиви виявляються на початкових рівнях (одержання позитивної оцінки), немає потреби в пошуку різних нових способів розв'язання завдань і виконання навчальної роботи; не сформоване вміння ставити цілі, спостерігається пасивність за умови зіткнення з труднощами; домінують емоції тривожності, постійного незадоволення собою [505, с. 22]. За І. Зимньою, у виборі засобів, способів навчальної діяльності підліток утверджує себе. Основна потреба цього віку – знайти себе в собі і в інших [182, с. 230-232]. Тому природними для учнів основної школи є *екзистенційно-діалогічні методи* навчання. Саме в цей період відбувається активний психофізіологічний розвиток, шліфується культура думки, збагачується пам'ять, усвідомлюється національна самоідентичність, власна неповторність, формується світогляд і система ціннісних орієнтацій, особистісної значущості набуває спілкування. Діалогова взаємодія учнів стає суттєвим чинником їхнього інтелектуально-духовного визрівання.

Молодші підлітки через швидкі фізіологічні зміни в організмі відчують підвищену втомлюваність, поступово втрачають інтерес до одноманітного навчання, яке організовується суто традиційними методами. Дітей у ранньому підлітковому віці більше цікавить сама діяльність, а не кінцевий результат – затребуваними є такі методи: *дидактична гра, рольова гра, "читання в парах – узагальнення в парах", "ажурна пилка", "акваріум"* та ін. Учні стійко зберігають

первинне враження від навчання, легко піддаються навіюванню авторитетного вчителя. Природний шлях оволодіння молодшими підлітками культурно-соціальним досвідом у процесі навчання ґрунтується на образному мисленні (яке з року в рік поступається поняттєво-логічному). Тому цілком виправдане використання *методу лінгвістичної казки* як різновиду усного викладу матеріалу вчителем, *складання учнями метафоричних текстів* та ін. У цьому віці показовою є здатність до фантазування й мовленнєвої творчості. Як зазначає Л. Охитіна, для підліткового періоду властивий потяг до всього нового, неочікуваного, незвичайного, що стимулює уявлення. П'ятикласникам і шестикласникам здебільшого подобаються колективні форми виконання завдань, засновані на спільній діяльності, на змаганнях чи ігровій ситуації. Надмірна активність і рухливість таких учнів зумовлює те, що їх захоплює різноманіття видів діяльності та швидкий темп роботи. Діти цього вікового рівня важко переносять паузи на уроці, люблять перевтілюватися, інсценувати, сперечатися [341, с. 74-75]. Відповідно закономірним буде поєднання традиційних методів навчання з інноваційними, серед них – і інтерактивними. Застосування методів навчання певною мірою залежить від темпераментних особливостей *молодших підлітків*: за потрактуванням психологів, *меланхоліки* часто вперті, самозакохані, образливі, люблять самоізоляцію, сприйнятливі до схвалення й засудження, уникають зовнішніх конфліктів, намагаються маскувати свої недоліки, приховують бажання верховодити в парі чи групі; *холерики* агресивно вперті, дуже піддаються афектам, комунікабельні, схильні переоцінювати себе, люблять висувати претензії, хизуються власними недоліками; *сангвініки* часто підпадають під чужий вплив, активно висувують претензії, хизуються власними недоліками, схильні переоцінювати себе, беруть агресивну участь у зовнішніх конфліктах, легко піддаються навіюванню, хвалькуваті, із задоволенням грають у класі роль "шута", люблять верховодити в дружбі; *флегматики* не вперті, у власній поведінці керуються здебільшого розумом, а не бажаннями, це, як правило, "благополучні" діти, легко дисциплінуються, байдужі до схвалення й засудження, відрізняються витримкою, не конфліктні, часто схильні до усамітнення, байдужі до власних недоліків, грають пасивну роль у дружній парі тощо [239, с. 256-258].

Старший підлітковий вік – це період крайнощів у поглядах, потребах, поведінці. Крім максималізму, для таких дітей часто характерними є критичність, потяг до самостійності, особистої незалежності, егоїзм, пошук програми власної життєдіяльності, невпевненість у собі, дещо підвищена тривожність, бажання виявити

свій потенціал, орієнтація на самооцінку, самоконтроль, низький рівень гнучкості й варіативності мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Важливу освітню роль для покращання психологічних особливостей таких дітей відіграють *екзистенційно-діалогічні методи*, творчорозвивальні технології, спрямовані на переживання ситуації успіху, стимулювання інтересу до предметного змісту та освітнього процесу. За висновками психологів, у цей віковий період посилюється довільна сторона уваги, пам'яті, що на тлі бурхливої активності школярів набувають ознак нестійкості; старший підліток стає спроможним до складнішого аналітико-синтетичного сприйняття предметів, явищ. Як слушно зазначив В. Давидов, у підлітковому віці узагальнення відбувається на основі мисленого й системного аналізу відношень і зв'язків об'єктів – це теоретичне узагальнення, що відповідає рівню наукового мислення [127, с. 28]. Відповідно до твердження фахівців (Давидов В., Зимня І. та ін.), центральним психічним, особистісним новоутворенням старшого підлітка є чуття дорослості, яке стимулює активну розумову діяльність [128, с. 70; 182, с. 230]. Учні середнього шкільного віку починають свідомо користуватися такими мисленнєвими операціями, як порівняння, аналіз, абстрагування, індукція та ін. [183, с. 136]. Разом із тим виникає суперечність між потребою жити "по-дорослому" і дійсними можливостями дітей цього віку. За Р. Грановською, якщо суттєвою рисою тринадцятилітнього підлітка є спрямування всередину себе, то в чотирнадцять років центр уваги знову переноситься на навколишній світ – інтроверсія змінюється екстраверсією. Головна особливість п'ятнадцятилітніх – максималізм самостійності [120, с. 448-451]. Отже, зростає потреба в *методах організації самостійної роботи* учнів. Психологічно виправданим стає використання у 8-9 класах таких методів: *"мозкового штурму", рольової гри, проблемно-ситуативних завдань, комунікативних тренінгів, проектів, дослідження* та ін. Незважаючи на готовність виконувати складні види роботи, учень не завжди може це зробити, бо не володіє достатніми знаннями, уміннями, навичками. Л. Охитіна цілком слушно зазначає, що така ситуація створює сприятливі умови для формування в дітей інтересу до методів одержання нових знань, до способів самостійної розумової праці [341, с. 77]. Психологія старшого підлітка характеризується усвідомленням себе як особистості, становленням в учнів ціннісних орієнтацій і читацьких інтересів, які потрібно вивчати, враховувати й розвивати в організації освітнього процесу. Застосування методів навчання певною мірою залежить від темпераментних особливостей *старших підлітків*: за висновками психологів, *меланхоліки* емоційно вразливі, вперті, відрізняються "афективною логікою", залежно від ситуації хизуються

недоліками, схильні до самоаналізу, підозрілі, психологічно важко акліматизовуються в новому колективі, приділяють багато часу сприйняттю самих себе, відрізняються стійкістю стереотипів, групуються переважно з флегматиками й сангвініками; *флегматики* менше від інших зайняті сприйняттям самих себе, приймають як мотивовані заборони, так і заохочення, не оригінальні, не реагують афективним чином, як правило, не конфліктні, у міру самокритичні, групуються переважно із сангвініками й меланхоліками; *сангвініки* дуже контактні, більше від інших піддаються навіюванню, не вперті, завжди мають близького друга, дружать з представниками всіх темпераментів, крім сангвініків, групуються переважно з флегматиками й меланхоліками; *холерики* емоційно травмовані, демонструють негативне ставлення до антипатійних їм людей, хизуються недоліками, не виносять стану бездіяльності, погано вживаються з меланхоліками, групуються з флегматиками, сангвініками, допитливі, енергійні, їм важко знайти друга, зберігають негативне ставлення до вискочок, дівчата вперті тощо [239, с. 262-264].

Підлітковий вік пов'язаний із систематичним вивченням шкільного курсу української мови за напрямками формування мовної, мовленнєвої текстової й комунікативної компетентностей. Навчальна діяльність учнів цього, "перехідного" від дитинства до дорослості, періоду переплітається з соціальним життям, тому розширюється сфера міжособистісного спілкування з однолітками, учителями та ін. В учнів середнього шкільного віку формуються індивідуальні особливості пізнавального стилю, мовлення, риси національно-мовної особистості, пробуджується потреба самовиражатися в мовленні (бесіді, дискусіях), що, у свою чергу, виявляється в телефонних розмовах на основі спільних інтересів, спілкуванні через Інтернет, у веденні переписки, щоденників, анкет (переважно дівчатами) та ін. За висновками психологів, у підлітків виникає особливий тип спілкування, виробляються особливі форми сленгового мовлення [82, с. 189]. Продовжується збагачення словникового запасу школярів, психіка дітей одинадцяти-п'ятнадцяти років потребує дидактичних текстів із захоплюючим сюжетом (опис пригод, подорожей). Під час рецептивної роботи з текстом учні 5-6 класів констатують факти, докладно переказують сюжет, однак роль засобів і способів мовного вираження змісту залишається поза увагою молодших підлітків. Продуктивне мовлення має ще часто конкретний зміст і розповідний характер, та вже в цей віковий період діти намагаються узагальнювати побачене й почуте. Учні 7-9 класів не завжди адекватно й цілісно розуміють текст, їм важко визначити, проаналізувати роль мовних засобів у ньому, дати оцінку мовленню. У цей період ускладнюється

структура висловлювань, росте їх обсяг, підвищується загальна культура мовлення. Щоправда, пояснення часто зводяться до описів. Найбільшу трудність викликають у підлітків висловлювання у формі міркування, твори-роздуми, учні хоч намагаються з'ясувати причину фактів, явищ, дій, але без аналізу їх суті. Зловживання граматичним розбором на цьому етапі основної школи виробляє деяку схематичність мислення, за такої організації навчання втрачається живий інтерес до української мови та відповідної навчальної дисципліни.

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

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

а саме: чуттєвості, мнемічна, тонічна, яка виявляється в темпераменті, афективній збудженості [411, с. 169-171].

Відомо, що *навчальне пізнання* проходить шлях від процесу відчуття, пов'язаного зі сприйняттям тематичного матеріалу, до абстрактного мислення і від нього до практичної роботи з відповідним матеріалом, яка збагачує пізнання й водночас є критерієм продуктивності попередніх етапів. **Відчуття** – це вияв чуттєвих вражень від навколишнього. На основі видів відчуття (зорового, слухового, смакового, нюхового, дотикового, просторового, часового, температурного, больового, стану, руху та ін.) мовець може створювати різні словесні образи. На відчуття учнів особливий вплив мають методи, дії яких пов'язані з сюжетними *художніми текстами, кольоровою наочністю, комп'ютерними мультимедійними презентаціями*, що, поза іншим, підвищує мотивацію навчання, гостроту слуху, зору й пізнавальну спроможність дітей. У результаті взаємодії відчуттів, уявлень, досвіду учнів виникає **сприйняття** як один із пізнавальних процесів і важливий етап навчальної діяльності, у свою чергу, навчання збагачує суб'єктивний досвід, а отже, впливає на якість сприйняття, його глибину, повноту. Ефективність методів, які забезпечують сприйняття навчальної інформації, певною мірою зумовлюється використанням *аудіо- і відеотехніки*. Сприймання інформації з екрана комп'ютера, мультимедійної дошки чи телевізора формує синтетичний стиль мислення, пізнавальний інтерес. Необхідним чинником сприйняття, як і інших пізнавальних процесів (відчуття, пам'яті, мислення, уявлення), є вибіркове зосередження на об'єкті, тобто **увага**, яка, за сучасними дослідженнями, є фізіологічною умовою здійснення психічної відображувальної діяльності мозку [531, с. 27]. На концентрацію уваги підлітків, збільшення її тривалості впливає методична майстерність учителя, зокрема вміння логічно й послідовно висвітлювати тематичний матеріал, розкриваючи нові відомості, зв'язки; створення на уроці *ситуації успіху*; ефективним є *неповний виклад матеріалу* для того, щоб учні шукали необхідну інформацію; уникнення одноманітності, монотонності в системі методів, використання *дидактичних ігор, редагування* текстів, *рецензування* учнівських повідомлень та ін. Зрозуміло, зберегти увагу учнів допомагають *загальнологічні методи*.

Один із важливих чинників навчально-пізнавальної діяльності – **емоції**, тобто оцінне ставлення до навколишнього світу на рівні переживань. Знання, не підкріплені емоціями, стають пасивними. У сучасній системі освіти, як зазначає М. Львов, світ інтелекту зазвичай відсуває емоції на другий план, порушуючи гармонію емоційного й інтелектуального [277, с. 188]. За висновками психологів

(Проколієнко Л., Боришевський М. та ін.), недооцінювання емоційно-вольових якостей особистості учнів збіднює їхню внутрішню діяльність, мотиваційну сферу, у результаті знижується розумова активність [357, с. 173]. Додамо й мовлення, бо людина хоче висловитися, коли щось переживає, її щось хвилює – якщо немає думок і переживань, то немає мовлення. Без емоцій освіта, по суті, стає бездуховною, а функціонування методів навчання не є ефективним, особливо це стосується виховної функції методів. Емоційно-інтелектуальний розвиток дає змогу більш ефективно управляти навчально-виховним процесом. На розвиток емоційної сфери учнів значно впливають такі методи: *створення "ситуації успіху", дидактична гра, пізнавально-інтерпретаційна робота з художнім текстом* і т. ін. Однак на одних емоціях, без активізації вольового потенціалу школярів матеріал засвоюється поверхово. **Воля** – це потреба напружитися в подоланні перешкод для виконання цілеспрямованих дій. З огляду на специфіку волі важливу роль у її розвитку й тренуванні відіграють *методи "рольова гра", "парадоксальна інтенція", використання диференційованих завдань* за рівнями складності для створення ситуації вибору, *метод рефлексії*, що, у свою чергу, ґрунтується на вибірковій, вольовій діяльності.

Опанувати матеріал – означає відкласти його в довгостроковий **пам'яті**. На розвиток пам'яті впливають *логічні методи* (аналогія, порівняння, класифікація), *асоціативний метод, складання плану, тез до навчального тексту, метод словесних ключів, метод кодограм* до правописних правил та ін. Серед мнемонічних технік Р. Грановська називає *локальну прив'язку, або метод місць*, що передбачає мислене (уявне) закріплення навчальних об'єктів за певними предметами, місцями; *метод словесних посередників* – крім словесних ключів, посередником може бути ритмічний ряд; *складання акронімів; переказ тексту, складання блок-схеми* та ін. [120, с. 146-150]. Фахівці (Фрідман Л., Кулагіна І.) зазначають, що висока продуктивність запам'ятовування спостерігається тоді, коли воно використовується в діяльності, пов'язаній з інтелектуальною активністю – наприклад, у *проблемному навчанні*, в процесі *самостійного розкриття* школярами особливостей навчального матеріалу; наймеш успішно учні запам'ятовують матеріал, поданий у готовому вигляді [509, с. 68].

Зрозуміти навчальний об'єкт (поняття) означає уявити його за допомогою образного асоціативного мислення з опорою на особистісний досвід. **Уява** – здатність, утримувати відсутній об'єкт у свідомості й мислено маніпулювати ним – може бути репродуктивною і творчою. На розвиток уяви особливий вплив мають *метод образного бачення підтексту, метод образного бачення відсутнього об'єкта* на

репродукції картини для опису, *методи, що передбачають складання казок, віршів, опорних конспектів, зображення мовних об'єктів у вигляді піктограм та ін.*

Основу навчальної діяльності становить процес *мислення*. З позиції психології інтелекту, "мислення – це інтелект у дії" [514, с. 67]. За М. Холодною, ні слова, ні наочні образи нічого не означають для розвитку інтелекту, потрібні предметні дії самої дитини [513, с. 42]. У навчанні методи необхідно спрямовувати на різні аспекти мислення: когнітивний, креативний, логічний, інтуїтивний, художньо-естетичний, продуктивний і репродуктивний. Як зазначив С. Рубінштейн, зазвичай людина починає мислити, коли в неї виникає потреба щось зрозуміти – з проблеми чи запитання, із здивування, протиріччя. Це перша фаза мисленнєвого процесу, від усвідомлення проблеми думка переходить до розв'язання шляхом висунення гіпотези та її перевірки, завершальна фаза – остаточне судження, у якому фіксується досягнуте розв'язання проблеми. Формою існування думки є слово, а мовлення має основне значення для понятійного мислення [411, с. 317-323]. Таким чином, мова як знакова форма думки, процеси мислення й мовлення перебувають у тісному взаємозв'язку. Саме мова забезпечує можливість функціонування методів розумової діяльності (абстрагування, узагальнення та ін.).

Н. Маслова цілком слушно констатує, що криза цивілізації ХХ ст. – це криза мислення, точніше домінування дискурсивно-логічного (лівопівкульного) його типу. Криза полягає в неекологічній експлуатації однієї частини цілісного людського органу – головного мозку. Дисфункція правої півкулі мозку не відповідає принципу природної гармонії [286, с. 249]. Новий тип мислення (глобальний, голографічний) потребує формування нового ноосферного світогляду, який характеризується цілісним (двопівкульним) підходом на нейрофізіологічному рівні. Важливо врахувати, що функціонування півкуль головного мозку пов'язане з полярними, і разом з тим взаємодоповнювальними, стратегіями сприйняття й опрацювання інформації та двома основними способами мислення. Розвиваючи теорію про різні *типи мислення* – образне та логіко-вербальне, фахівці (Бондаренко С., Горбунова Л. та ін.) відстоюють думку не про абсолютний поділ, а лише про домінування того чи іншого способу мислення в індивіда [410, с. 161-165; 113, с. 68-70]. Таким чином, ефективність застосування методів навчання ґрунтується на ідеї двопівкульного підходу до формування особистості дитини. Ця ідея, за І. Бехом, пов'язана з концепцією функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини: "...права півкуля, яка є в плані онто- і філогенезу більш древньою, ніж ліва, розглядається як така, що

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

Сьогодні увагу дослідників привертає проблема розвитку критичного мислення, яке необхідно спрямовувати не тільки на знання, а й на способи їх засвоєння й добування (М. Шеремет) [537, с. 28-30]. Систему методів, об'єднаних спільною метою – розвиток критичного мислення, розглядають А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер, наприклад: *методи "спрямоване читання", "перемішайтесь – завмірть – об'єднайтесь у пари", "читання з маркуванням тексту", "ажурна пилка", "ходимо навколо – говоримо навколо", "один залишається – три йдуть", "обмін проблемами", "читасмо та запитуємо", "взаємне навчання", "спрямоване слухання та обмірковування", "припущення на основі запропонованих слів", "я досліджую"* та ін. [484]. Як зазначає Г. Короткін, процеси, що лежать в основі мисленнєвої діяльності учнів (аналіз і синтез, абстрагування й конкретизація, порівняння, аналогія, узагальнення), досить часто використовуються в навчальному процесі як раціональні загальнодидактичні прийоми засвоєння знань [229, с. 10-11]. Російський академік О. Новиков названі процеси розглядає як теоретичні, мисленнєві методи-операції учіння. Специфіка їх як методів навчальної діяльності в тому, що вони формуються й розвиваються в процесі самої цієї діяльності [326, с. 40]. За Ю. Кулюткіним, формування методів розумової діяльності передбачає:

1) відбір певного кола *проблем (завдань)*, для яких учні мають уміти знаходити шляхи розв'язання;

2) опис структури дій щодо розв'язання відповідних завдань, тобто побудову *операційної моделі*, пов'язаної з тими реальними операціями, які мають бути сформовані в учнів і на основі яких вони можуть самостійно розв'язувати проблеми певного типу;

3) розроблення *системи навчальних впливів*, що дають змогу не лише регулювати діяльність учня, але й створювати умови для її саморегуляції [246, с. 172-173]. Урахування названих послідовних кроків є необхідною умовою для розроблення практичної

(функціональної) системи методів навчання.

Мислення розвивається за допомогою *асоціацій*. Цілком слушно О. Залевська зазначила, що механізм асоціювання забезпечує людині можливість пов'язування багатьох (здавалося б, непов'язуваних) об'єктів на різних рівнях функціонування єдиної сенсорно-когнітивно-емоційної системи (пам'яті) [177, с. 33]. За Г. Онкович, слово (будь-яка мовна одиниця) не фіксується й швидко забувається, коли за ним не стоїть образне, емоційне, ситуативне; коли не спрацьовує асоціативний зв'язок – тоді спіраль, яка починається з точки-слова й несе певні культурологічні знання, не розкручується, слово не запам'ятовується [333, с. 50-51]. Психологічна теорія асоціативного мислення збагатила систему дидактичного інструментарію *методом вільних асоціацій*. Досвід показує, що вільні асоціації відіграють суттєву роль у проблемному навчанні, креативному, інтегрованому, оскільки асоціативні думки виникають тоді, коли вчитель пропонує не готовий план дій, а незаповнену чи заповнену частково матрицю й учень заповнює елементи, яких немає, шукає можливі варіанти відповіді на основі подібності зовнішніх чи внутрішніх ознак. Такий шлях особливо цінний для стимулювання творчості, вироблення гнучкості мислення, розвитку мовлення, умінь застосовувати знання в нових навчальних ситуаціях. Сучасні фахівці (Пінчук О., Черв'як П.) правомірно стверджують, що кожне слово в нейронних мережах людського мозку утворює багатовекторне асоціативно-змістове поле, пов'язуючи різні сфери духовної діяльності людини, а це, у свою чергу, забезпечує індивідуальну неповторність і надлогічність мислення та в цілому духовної творчості. Серед основних типів імовірнісних різновекторних асоціацій називають: емоційно-експресивні реакції; асоціації за співзвучністю; за суміжністю; таксономічні; словотвірні; формально-синтагматичні; алегоричні асоціації за граматичним значенням; асоціації, пов'язані з індивідуальними конкретними образами; етнокультурні; системно-лексичні; пресупозиційно-оцінні; сигніфікативні; етимологізаційні асоціації, породжувані внутрішньою формою слова [368, с. 32-41]. Спираючись на зазначене, наведемо деякі приклади, що можуть виявлятися в змісті асоціативного методу навчання: емоційно-експресивні реакції (*холодне/гаряче, темне/світле*); асоціації за співзвучністю (*дуг – друг, слух*); асоціації за суміжністю (*поле – зелене, пшеничне, квіти*); таксономічні асоціації (*волошки, чорнобривці, жоржини, мальви*); словотвірні асоціації (*кіт – котик, котище*); формально-синтагматичні асоціації (*колискова – мамина, сопілка – калинова, вода – джерельна*); алегоричні асоціації за граматичним значенням (уособлення) (*зоря – жіночність, місяць – чоловічність*,

море – множинність); асоціації, пов'язані з індивідуальними конкретними образами (*дівчина – "з горіха зерня"*); етнокультурні асоціації (*верба – "Без верби і калини нема України"*); системно-лексичні асоціації (*іти – чалапати, шкандибати; відтинок – відтінок*); пресупозиційно-оцінні асоціації (*частини мови – "диво калинове"*); сигніфікативні асоціації (*стежка – поняття "доріжка, протоптана звірами або людьми чи спеціально зроблена людьми"*); етимологізаційні асоціації, породжувані внутрішньою формою слова (*прабаба – баба, учитель – учити, піддубник – дуб, опеньок – пень*). Використання методів навчання, спрямованих на розвиток асоціативного мислення, сприяє формуванню національної самосвідомості, збагачує словниковий запас, здатність сприймати підтекст, розвиває чуття слова, пам'ять, духовну, емоційно-естетичну сферу учнів, досвід мовотворчої діяльності, яка, у свою чергу, пов'язана з інтуїтивним мисленням.

Інтуїція – форма пізнання, що проявляється в результаті напруження психіки, передбачення на основі домінувальної ролі підсвідомості. Як зазначають Л. Фрідман, І. Кулагіна, розвитку інтуїтивного мислення сприяє використання *аналогій*, різних *евристичних прийомів* розв'язання завдань, які не гарантують правильності їх виконання [509, с. 52]. Психологи акцентують увагу на тому, що стан внутрішнього напруження за певних обставин може паралізувати дії людини, а тривале перебування її в емоційній напрузі призводить навіть до психосоматичних захворювань [395, с. 90]. Одним із ефективних способів зняття такого стану є *поділитися своїми враженнями, думками, почуттями* з іншою людиною. Цей метод має психотерапевтичну природу й водночас може бути переосмислений з дидактичного погляду не як власне лікування, а як навчально-корекційний спосіб формування особистості шляхом цілеспрямованого впливу словом на психіку дитини з урахуванням принципу інтерсуб'єктивності.

Розвиток мислення в навчальному процесі невіддільний від розвитку **мовлення**. Цілком слушно В. Наумов стверджує, що механізм породження звукового мовлення й письма по-різному контролюється психікою людини. Якщо в першому випадку ми маємо справу лише зі стратегічною установкою мети повідомлення, а конкретні способи реалізації не передбачувані, то породження писемного тексту від початку до кінця опосередковано мовною свідомістю його автора, у розпорядженні якого є визначений писемними традиціями механізм кодування звукової мови. Іntenція того, хто говорить, і того, хто пише, має різні способи і засоби реалізації. У писемних засобах більше раціонального, а у звуковій мові

яскравіше проявляються етноспецифічні ознаки [320, с. 20-21, с. 155]. Якість реалізації методів, спрямованих на мовленнєвий розвиток учнів (методи "сенкен", "дискусія", "твір-п'ятихвилинка", "спрямоване читання й обмірковування" та ін.), залежить від їхніх мовно-мовленнєвих здібностей (нахилів). *Мовні й мовленнєві здібності* – це індивідуально-психологічні можливості, які забезпечують успіх у навчально-пізнавальній діяльності та мовному спілкуванні, легкість в оволодінні знаннями, уміннями, навичками й, зрештою, у побудові нормального способу життя в соціумі. У дослідженнях психологів зазначається, що мовні здібності мають неоднорідну психологічну й психофізіологічну природу, яка охоплює, з одного боку, сферу міжособистісних стосунків, активної взаємодії учасників у спільній діяльності (комунікативно-мовленнєві аспекти, особливо пов'язані з функціонуванням правої півкулі головного мозку), з іншого боку – сферу активного засвоєння інформації, знань, формування навичок і вмінь (когнітивно-лінгвістичні аспекти, тісніше пов'язані з функціями лівої півкулі головного мозку) [416, с. 154]. По суті, ідеться відповідно про мовленнєві та мовні здібності. Мовно-мовленнєві здібності містять такі компоненти: мовну пам'ять; чуття мови; здатність до оперування мовними символами, образами; здатність стисло й коротко висловлювати думки та ін.

Ефективність методів у практиці навчання залежить від внутрішньої позитивної *мотивації* учнів як емоційного спрямування навчальної дії, що виникає на основі почуттів. Серед чинників, які впливають на розвиток повноцінної мотивації, називають відбір сучасного змісту і методів навчання, рівень педагогічної майстерності вчителя, застосування форм індивідуального та диференційованого підходу в роботі з кожним учнем. Ефективними є укрупнення навчального матеріалу, виокремлення в ньому ключових ідей, принципів, основних одиниць засвоєння, глобальних тем, постійний перехід від ключових ідей до їх конкретизації і навпаки, застосування моделювання, чергування репродуктивних і творчих, проблемних і тренувальних завдань, оцінювання вчителем не лише результату роботи, а й шляхів і способів її [505, с. 7, с. 94, с. 182-185]. Детальніше про забезпечення мотиваційної функції методів у навчанні української мови будемо розглядати в частині 4.1.4.

Особливості функціонування методів навчання певною мірою визначаються зв'язком свідомості й підсвідомості. Урахування цього зв'язку є основою творчого розвитку учнів засобами предмета (за допомогою *креативних методів*), бо доведено, що процес творчості відбувається в глибинах підсвідомого. Засвоєння учнями тематичного матеріалу проходить шлях від свідомого до підсвідомого володіння

ним. **Свідомість** – це відомості, знання про світ, які допомагають людині досягати певної мети. Структура людської свідомості становить діалектичну єдність думки, яка несе зміст, і мови, що є формою вираження думки. Ідея про єдність мислення і мови в людській свідомості має принципове значення для методики розвитку мовної особистості. У психологічній літературі свідомість тлумачиться як вищий рівень психічного відображення й саморегуляції, властивий лише людині. Свідомість характеризується: активністю, інтенціональністю, здатністю до рефлексії, мотиваційно-ціннісним характером, різними рівнями ясності [396, с. 368-369]. Формування індивідуальної свідомості залежить від осмисленого сприймання навколишньої дійсності, контрольованого мисленням оволодіння мовою. Але свідомість, яка не зв'язана з підсвідомістю, позбавлена креативного начала. **Підсвідомість** – феномен людської психіки, що не контролюється розумом. У ній генеруються нові ідеї, плани, гіпотези, творчі задуми. Деякі психологи визначають трирівневу структуру психічної діяльності: рівень свідомості, підсвідомості і надсвідомості – творчої інтуїції, яка проявляється у вигляді початкових етапів творчості, не контрольованих свідомістю й волею [509, с. 148]. У цьому контексті можна говорити про два психічні феномени – *свідоме і несвідоме*, останнє, у свою чергу, об'єднує *підсвідомість*, *співвідносну* з автоматизованими повсякденними діями, і *надсвідомість*, у якій здійснюються творчі процеси. О. Пінчук, П. Черв'як, досліджуючи роль мови у формуванні особистості, роблять висновок про можливість впливу на свідомість особи (групи, класу) цілеспрямованим відбором текстів культури. Ці вчені беруть до уваги здатність людей реагувати не лише на лексичне значення, а й на внутрішню форму слів і виразів. Багатовікова мовленнєва практика та надбання поетики, риторики, стилістики, герменевтики свідчать, що впливати певним чином на реципієнта може не тільки зміст мови, а й план вираження мови, зокрема її звукова сторона, навіть позбавлений якогось змісту [368, с. 15-23]. З окресленою ідеєю пов'язаний *сугестивний метод* – навіювання словом, що можна спостерігати, наприклад, у тих текстах (молитвах, замовляннях), у яких значення окремих слів навіть не зрозуміле, а сугестивна сила їх велика. У педагогічній практиці ефективність впливу (сугестії) виражальних засобів мови на настрій, сприймання, волю (бажання), думки, почуття й переконання школярів посилюється змістом дидактичного мовлення (навчального тексту).

Для більш повного висвітлення питання особливостей функціонування методів навчання варто взяти до уваги дидактичний *закон залежності методів діяльності учасників педагогічного процесу*

й форм його організації від мети, завдань, принципів та змісту. Як зазначає М. Слепухов, цей закон проявляється в таких закономірностях: 1) якщо метою педагогічного процесу є виховання слухняних виконавців чужої волі, то для її досягнення необхідні *авторитарні методи у вигляді наказу, покарання тощо*; 2) якщо метою є формування діяльної, ініціативної творчої особистості, то для цього потрібні інші методи (*залучення до активної діяльності, інструктаж, спостереження, порівняння, аналогія, аналіз, синтез, експеримент та ін.*); 3) якщо метою уроку є повідомлення вчителем та засвоєння учнями нових знань, то для цього придатні *методи індукції, дедукції, аналізу, узагальнення, порівняння у вигляді розповіді, бесіди, лекції*; 4) якщо метою уроку є розвиток пізнавальних сил чи розумових здібностей учнів, то для її досягнення необхідний *проблемний метод (навчальна дискусія, проблемні ситуації та ін.)*. Відповідно до названого закону, залежність методів від змісту матеріалу уроку зумовлюється такими закономірностями: 1) якщо зміст матеріалу новий для учнів і його треба відкрити, доцільним буде *проблемний метод*; 2) якщо зміст матеріалу містить готову інформацію, яку потрібно засвоїти, щоб потім відтворити, доцільно користуватися *методами індукції чи дедукції, репродукції, спостереження, асоціації, групування та ін.* [450, с. 7]. Наведені закономірності становлять теоретичні підвалини практичної реалізації методів навчання. Деякі автори цілком правомірно наводять піраміду засвоєння учнями навчальної інформації, з чого умовно простежується ефективність методів навчання: лекція – 5%, читання 10%, аудіо-візуальні методи – 20%, демонстрування – 30%, групові дискусії – 50%, дидактичні ігри – 70%, навчання інших – 90% [163, с. 18].

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

Висновки до розділу 1

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

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

3. Обґрунтовано, що рівень лінгводидактичних проблем стосовно організації навчання української мови потребує комплексного їх розв'язання за допомогою "збагаченої" системи методів, яка ґрунтується на синтезі когнітивного, герменевтичного, функціонально-комунікативного, соціокультурного напрямів особистісно орієнтованої методики у зв'язку з системно-структурною методикою. Встановлено, що опора на сучасні лінгвофілософські й мовознавчі теорії в процесі напрацювання системи методів дидактичного опанування мови дає змогу реалізувати *принцип методологічного плюралізму* як рівноправності різних методів у квазінауковому й навчальному пізнанні мови, це уможливило варіативність методик з урахуванням потреб, інтересів і нахилів суб'єктів навчання.

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

Аналіз понятійного апарату дослідження проблеми методів навчання дав змогу виявити неоднозначність тлумачення поняття "навчальний метод". Найбільш уживаною дефініцією є така: *метод навчання – це спосіб досягнення навчальної мети, що передбачає єдність навчальної діяльності вчителя й діяльності учіння школярів*. З'ясовано, що в дидактиці й методиці простежується дві тенденції: диференціація понять "*метод*" і "*прийом*" та їх ототожнення; з теоретичного погляду, метод і прийом навчання означає одне й те саме – спосіб. Їх специфіка має функціональний характер, у процесі функціонування між способами навчання виявляються відношення допоміжності. За таких умов допоміжні методи виступають елементарними прийомами у складі основних методів. Використання термінів "основний метод" і "допоміжний метод" дозволяє не протиставляти методи і прийоми, а розглядати їх як взаємопов'язані способи навчання, що разом становлять цілісну систему методів. Обґрунтовано, що система методів навчання – основа навчальної

технології, методика навчання – це конкретне втілення системи методів навчання.

У результаті дослідження дидактичних засад проблеми методів навчання визначено різні підходи до їх класифікації; уточнено особливості активних та інтерактивних методів навчання; з'ясовано співвідношення між методами науки і методами навчання. З погляду сучасної філософії освіти теоретико-практичне значення має класифікація методів особистісно орієнтованого навчання за трьома видами навчальної діяльності, розроблена В. Краєвським і А. Хуторським: *когнітивні методи, креативні, оргдіяльнісні*. Установлено, що до інноваційних методів навчання відносять такі: *метод конкретної ситуації; метод інциденту; метод тренування чуйності; метод "розумового штурму"; метод синектики; метод ділової гри; метод занурення; метод евристичних питань; метод багатомірної матриці; метод інверсії; метод емпатії* та ін.

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

РОЗДІЛ 2

СИСТЕМА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В МЕТОДИЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ШКІЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ

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

У цьому розділі висвітлимо загальноєвропейські тенденції процесу мовної освіти, що визначають перспективи розвитку системи методів навчання української мови. Відповідно до принципу історизму в науковому пізнанні для об'єктивного дослідження порушеної проблеми розглянемо генезис класифікацій методів навчання рідної мови в різні історичні періоди. З метою впорядкування лінгводидактичного матеріалу, присвяченого методам навчання української мови, виділимо найбільш виразні сучасні підходи до їх потрактування й систематизації (традиційний, діяльнісний, бінарний, інноваційний), коротко наведемо відповідні погляди вітчизняних дидактів-філологів. Оскільки обсяг роботи не дає нам змоги детально висвітлити всі лінгвометодичні теорії та згадати імена всіх учених, хто займався порушеною проблемою, то зупинимосся лише на ідеях українських дослідників, які вважаємо ключовими. Крізь призму методів навчання проаналізуємо шкільні програми, підручники, на основі яких здійснюється організація процесу формування українськомовної особистості школяра, а також розглянемо методи навчання української мови в досвіді вчителів-практиків.

2.1. Загальноєвропейські тенденції та перспективи побудови процесу мовної освіти

Система методів навчання української мови має розроблятися з урахуванням загальноєвропейських тенденцій освіти та відповідних рекомендацій. За тлумачним словником, *тенденція* – це напрям

розвитку чого-небудь [75, с. 1238]. Передусім потрібно спрямувати увагу на те, що, досліджуючи в наш час напрями реформування середньої освіти розвинених англomовних країн, А. Сбруєва зазначила: "Абсолютна більшість освітніх теоретиків дотримується думки про необхідність зміни теоретичних основ побудови навчального процесу: від асоціанізму та теорії природжених здібностей необхідно перейти до когнітивного та культурного конструктивізму..." [424, с. 63]. Загальноєвропейська освіта розвивається в напрямі перегляду етичних і культурних аспектів навчання й забезпечення кожному можливості зрозуміти іншого в усій його своєрідності, пізнати світ у його хаотичному русі до певної єдності, а для цього спочатку потрібно навчитися розуміти самих себе. Міжнародна комісія з питань освіти акцентує увагу на важливості широкої диверсифікації освіти, що має передбачати як класичні методи, більшою мірою орієнтовані на розвиток абстрактного мислення й вироблення концепцій, так і методи, які передбачають чергування навчання в школі та участь у професійній чи суспільній діяльності з метою відкриття відповідних талантів і нахилів – поєднання цих методів дозволить уникнути помилок у виборі професійної орієнтації [132, с. 15-23].

Серед домінуючих загальноєвропейських тенденцій мовної освіти варто назвати такі: гуманізацію, особистісну орієнтацію, компетентнісний підхід, технологічність, варіативність методик, комунікативно-діяльнісне й соціокультурне спрямування. Сповідування й упровадження в мовній освіті ідей формальної інформаційно-відтворювальної освітньої системи суттєво обмежує запас методів навчання. Натомість актуальний перехід від інформаційно-репродуктивних методів до антропоцентричної моделі організації навчально-виховного процесу з мови потребує застосування різних методів, орієнтованих на інтереси особистості, підвищення мотивації учіння, спрямованих на активізацію навчання, самоосвіту, розвиток внутрішньої культури, творчої мовленнєво-мисленнєвої діяльності, вироблення навичок ефективного спілкування та ін., тобто не на окремі знання і вміння, а на формування особистості, суттєвим показником якої є її духовність. За О. Рудницькою, "Людина є духовною настільки, наскільки вона замислюється над питаннями пізнання світу, сенсу та призначення свого життя і прагне отримати на них відповідь" [412, с. 56]. З огляду на сказане авторитарні методи впливу на дитину потребують заміни на такі, що активізують співдіяльність учителя й учня. Сучасний стиль навчання – це залучення школярів до нелінійного пізнання, у якому є місце морфологічним перетворенням, сумнівам, переживанням, метафоричним образам.

У контексті розгляду загальноєвропейських тенденцій побудови процесу мовної освіти потрібно врахувати українську специфіку. Серед актуальних і перспективних педагогічних систем, за висновками Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, особливої уваги потребує технологія розвивального навчання [191, с. 4]. Така технологія ґрунтується на методах навчання (*когнітивних, комунікативних, креативних, психотерапевтичних*), основною метою яких є розвиток мислення у зв'язку з різнобічним формуванням особистості дитини. Проблема способів розвивального навчання української мови розглядається в працях багатьох авторів: М. Пентиліук, Т. Окуневич [362, с. 62], К. Плиско [375, с. 158-159], О. Потапенка [268, с. 242] та ін. Актуальні тенденції процесу вітчизняної мовної освіти певною мірою відбивають основні положення сучасної філософії освіти. Зокрема, В. Андрущенко, В. Лутай зазначають, що розв'язання найважливіших суперечностей, як у теорії, так і в практичній діяльності має відбуватися *діалоговими методами* (починаючи від міжособистісного діалогу, особливо між учителем та учнем, і закінчуючи діалогом між різними культурами) [10, с. 961]. Нині тенденції в системі освітніх методів пов'язані з прагненням *поєднувати й комбінувати наукові методи, загальнодидактичні та специфічні методи навчання*.

На основі аналізу джерел, у яких висвітлюються особливості організації мовної освіти в Європі [554; 555; 556], можна виділити такі напрями побудови й розвитку навчального процесу: засвоєння готових знань, практична навчально-пізнавальна діяльність (шляхом читання вголос, інтерпретації тексту, рольових ігор, виконання мовно-мовленнєвих завдань аналітичного, творчого характеру, ведення дискусій про виражальні засоби мови та ін.), проблемне навчання, дослідницький пошук, удосконалення навичок ефективного спілкування, вироблення мовленнєвої культури тощо. Предметом активного зацікавлення лінгводидактів на Заході є не стільки системно-структурне вивчення мови, скільки діяльнісний аспект мови і її антропоцентричні вияви, що зумовлюється, з одного боку, прагматичним підходом у лінгвофілософії європейських країн, а з іншого – потребами суспільства у формуванні засобами мови комунікативної майстерності підростаючого покоління. Наприклад, в англійських школах на зміст і методи навчання учнів 9-13 років серйозний вплив мають ідеї педоцентризму (навчання на основі бажань та інтересів дітей). У навчанні рідної мови широко практикуються письмові види роботи, розвиваються усні методи (*захист власних індивідуальних завдань, рефератів, ділові ігри*), підвищується увага до дискусійних методів навчання, застосовуються

методи, спрямовані на розвиток самостійності й активності учнів (*метод спроб і помилок, "тьюторський метод", проблемний метод, інтенсивні методи навчання та ін.*) [20, с. 71-110].

Загальноєвропейські тенденції організації процесу мовної освіти значною мірою висвітлено у відповідних рекомендаціях Ради Європи (РРЕ) [170]. У зв'язку з цим РРЕ стосовно мовної освіти доцільно розглядати як пріоритетні перспективи навчання мови, тобто сприятливі умови для наступного розвитку. Потрібно зазначити, що Комітет Міністрів Ради Європи закликав уряди країн-членів РЄ підтримувати національну й міжнародну співпрацю різних установ, залучених до розвитку методів навчання та оцінювання в галузі навчання сучасних мов, розроблення й використання дидактичних засобів, зокрема інститути зі створення й застосування мультимедійних матеріалів [170, с. 2]. У РРЕ серед головних заходів зазначено сприяти дослідженню й розвитку програм, що ведуть до впровадження таких методів і засобів навчання, які б найповніше відповідали здатності різних класів і типів учнів оволодівати комунікативними вміннями відповідно до власних потреб [170, с. 3].

Мета навчання мови, за загальноєвропейськими рекомендаціями (*далі – ЗЄР*), – зробити учнів компетентними й досвідченими в тому, що стосується мови [170, с. viii]. З огляду на це актуальним є питання компетентнісного підходу до формування мовної особистості та методів його забезпечення. Рада Європи рекомендує базувати роботу з організації вивчення мови на потребах, мотиваціях, вікових, соціальних, освітніх характеристиках і здібностях учнів. Однак, визначення конкретних методів, які могли б використовувати вчителі та учні, – не є завданням ЗЄР, про що зазначено в розділі "Звернення до Користувача" загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [170, с. vii, x]. Особливого значення набуває логічне твердження, висунуте в рекомендаціях РЄ, що розвиток комунікативного досвіду потребує інших параметрів, ніж вузьколінгвістичні (наприклад, соціокультурне усвідомлення, досвід образотворення, афективні стосунки, вміння вчитися) [170, с. 7]. Відповідно до ЗЄР з мовної освіти, можна говорити про діяльнісно-компетентнісний підхід: навчання мови "включає в себе дії, що виконуються особами, які в ролі окремих індивідів чи соціальних агентів розвивають ряд **компетенцій**, як **загальних**, так і – особливо – **комунікативних мовленнєвих компетенцій**" [170, с. 9].

З огляду на ЗЄР опис навчального процесу з мови обов'язково має ґрунтуватися на таких взаємопов'язаних категоріях: стратегії, завдання, тексти, загальні компетенції індивіда, комунікативні мовленнєві компетенції, види мовленнєвої діяльності, мовленнєві

процеси, контексти, сфери (наприклад, суспільні чи публічні, освітні, особисті, професійні та ін.) [170, с. 10]. Зазначимо, що всі ці категорії, а особливо стратегія, завдання, текст, у теорії і практиці навчання часто вживаються з суміжними дидактичними поняттями: метод навчання, форма, засіб, технологія, тактика, техніка. У ЗСР акцентується увага на зв'язку між стратегіями, текстом і завданнями. Саме завдання вимагають від учня застосування певних навчальних стратегій, а оскільки виконання цих завдань проходить через види мовленнєвої діяльності (*далі* – МД), то вони передбачають опрацювання усних або письмових текстів (шляхом рецепції, продукції, інтеракції, медіації) [170, с. 15].

У контексті діяльнісного підходу до мовної освіти учень має діяти як мовець, а для цього він повинен бути здатним виконувати певну послідовність дій у різних видах рецептивної і продуктивної МД на рівні вмінь. Для того щоб слухати, учень повинен володіти такими вміннями: *сприймати* висловлювання (слухові фонетичні вміння); *ідентифікувати* лінгвістичну форму висловлювання (лінгвістичні вміння); *розуміти* висловлювання (семантичні вміння); *інтерпретувати* висловлювання (когнітивні вміння). Для того щоб читати, учень повинен володіти такими вміннями: *сприймати* письмовий текст (візуальні вміння); *розпізнавати* написане (орфографічні вміння); *ідентифікувати* висловлювання (лінгвістичні вміння); *розуміти* висловлювання (семантичні вміння); *інтерпретувати* висловлювання (когнітивні вміння). Для того щоб розмовляти, учень повинен володіти такими вміннями: *планувати* й *організовувати* висловлювання (когнітивні вміння); *формулювати* висловлювання мовними засобами (лінгвістичні вміння); *оформлювати* висловлювання артикуляційно (фонетичні вміння). Для того щоб писати, учень повинен володіти такими вміннями: *організовувати* й *формулювати* висловлювання (когнітивні та лінгвістичні вміння); *писати* або *друкувати* текст (мануальні вміння) [170, с. 90-91].

У центрі уваги РРЄ також питання "*як учителі можуть полегшити процес навчання мови*". З метою розібратися в ньому спочатку докладно розглядаються цілі мовної освіти. Визначається кілька типів цілей навчання мови: а) цілі, пов'язані з розвитком декларативних знань, умінь, рис особистості, здатності вчитися, тобто загальних компетентностей учня; б) цілі, що стосуються розвитку лінгвістичного чи прагматичного компонента комунікативної мовленнєвої компетентності або всіх їх разом; в) цілі, спрямовані на вдосконалення володіння одним чи кількома видами мовленнєвої діяльності; г) цілі, що передбачають функціональну адаптацію в

конкретній сфері (власне публічній, професійній, освітній чи особистій); г) цілі, орієнтовані на збагачення стратегій чи виконання завдань, організацію діяльності, пов'язану з вивченням та використанням мови [170, с. 131-138]. Згідно з концепцією ЗСР визначення цілей навчання мови ілюструє можливу різноманітність завдань та варіативність у виборі методів навчання.

З погляду нашого дослідження в загальнорекомендованому підході до мовної освіти значущими є власне методологічні питання. Зокрема, зазначається, що підхід до методів навчання має бути зрозумілим, представляти всі напрями експліцитно, прозоро та уникати упередженості й догматизму. Основний "методологічний принцип" РС полягає в тому, що методи навчання й дослідження мов мають розглядатися з позицій найбільшої ефективності їх для досягнення цілей, узгоджених з соціальними потребами окремих учнів. Дотримання цього фундаментального положення неухильно приводить до великої різноманітності цілей і до ще більшого розмаїття методів та засобів навчання [170, с. 141].

У "Загальноєвропейських рекомендаціях ..." неодноразово підкреслюється: функцією їх не є запровадження якоїсь певної "методології навчання мов", а навпаки, представлення різних напрямів, які виникли з практики мовної освіти. Так, стосовно здатності вчитися як складника загальних компетентностей, учні можуть розвивати свої навчальні та евристичні вміння, почуття відповідальності за власне навчання різними способами: без спеціального планування або забезпечення; через поступовий перехід відповідальності за навчання від учителя до учнів і заохочення їх до роздумів над своїм навчанням та обміном цим досвідом з іншими учнями; завдяки систематичному росту усвідомлення учнями освітнього процесу; шляхом залучення їх до участі в навчальних експериментах за різними методами; допомагаючи учням визначити їхній власний когнітивний стиль і відповідно розвиваючи індивідуальні навчальні стратегії. Граматичну компетентність як складник лінгвістичної школярі можуть формувати такими способами: індуктивно під час ознайомлення з новим граматичним матеріалом за текстами; індуктивно шляхом введення нових граматичних елементів, категорій, структур, правил у тексти, які відповідно демонструють їх форми, функції, значення; шляхом вправ; через презентацію формальних парадигм, таблиць граматичних форм з подальшим поясненням та ін. [170, с. 141-153].

Завершуючи огляд, можна виділити такі загальноєвропейські напрями розвитку методів навчання мови: пошук ефективних методів, орієнтованих на особистісну й культурологічну модель організації навчально-виховного процесу з мови; зосередження особливої уваги

на комунікативних методах, методах стимулювання пізнавальної самостійності й навчальної активності учнів; поєднання алгоритмізованих способів організації навчальної діяльності з творчорозвивальними, ігровими. Ці тенденції визначають перспективи розвитку методів формування духовно багатой мовнокомунікативної особистості.

2.2. Становлення й розвиток системи методів навчання рідної мови

У наш час, коли вітчизняна лінгводидактика потребує нового осмислення проблем теорії і практики мовної освіти, особливого значення набуває екскурс в історію методів навчання мови, що дасть змогу краще збагнути специфіку сучасних методів формування мовної особистості, рівень відповідності їх науковим досягненням лінгвометодики та суспільним вимогам до мовної підготовки підростаючого покоління.

З огляду на сказане викликає інтерес дослідження С. Яворської про становлення й розвиток методики навчання української мови як науки (XVI-XX ст.) [548]. Для нас цікавим є те, що дослідниця розглянула методи навчання української мови в період слов'янського відродження (XVI-XVIII ст.), у період формування національної ідеї та національної ментальності (XIX ст.), у період відродження національної системи освіти (1905-1920 рр.), у роки становлення української школи (1921-1932 рр.), у період формаційно-партійного дискурсу та радянської ідеології (1933-1970 рр.), оновлення змісту і методів навчання мови в часи реформування освіти (1980-2000 рр.).

Загалом можна стверджувати, що кожний етап розвитку мовної освіти мав властиві йому методи навчання. Наприклад, система методів навчання мови в період слов'янського відродження була більш розмаїта, у ній великою мірою представлені способи навчання, які активізують діяльність учнів, порівняно з епохою середньовіччя, коли панували догматичні методи. За С. Яворською, особливості навчання мови в братських школах полягали в тому, що грамоти навчали буквоскладовим методом: спочатку учні засвоювали назви букв, потім складали з них двобуквені і трибуквені склади, слова й заучували їх. Після засвоєння азбуки навчалися читати, багато заучували напам'ять, для учнів старших класів завдання ускладнювалися, прочитане школярі мали розуміти, пояснити й висловити певні міркування щодо змісту, потім вивчалася граматики. Школярі мали уважно слухати, що вчитель читає, говорить, диктує, з тим усе почуте повторити. Для

кращого засвоєння мови проводилися усні вправи у формі діалогу. Під час перевірки домашнього завдання нерідко застосовувався метод взаємоперевірки. Серед вправ були письмові роботи, зокрема складання віршів. Практикувався метод списування з дошки в таблиці – чернетки, а вдома переписували начисто. У навчанні використовували групові форми роботи: одна група вивчала літери, вчилася розпізнавати склади, друга – читала, вчила напам'ять тексти, третя – вчилася пояснювати прочитане, аналізувати його, розуміти. Вивчення нового матеріалу на уроках граматики розпочиналося з аналітичних словниково-граматичних і орфографічних вправ на основі тексту (аналізували в тексті граматичні форми і незрозумілі слова, працювали з лексиконами). Часто замість вправ проводилися діалоги, імпровізовані роздуми вголос із використанням цитат [548, с. 20-22]. У результаті дослідження С. Яворська робить узагальнення: "Підручники, їх побудова і зміст, статuti братських шкіл свідчать, що в школі застосовувалися різні методи навчання: самостійна робота з підручником, публічні диспути як особлива форма перевірки знань, систематичне повторення вивченого, прийом порівняння, робота з розв'язку усного і писемного мовлення, заучування напам'ять, словниково-граматичні й орфографічні вправи тощо, однак педагогічна думка не створила зафіксованої в якихось свідченнях дидактичної системи" [548, с. 35].

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

Система методів навчання мови певною мірою збагачувалася відповідно до розвитку мовознавчої науки та її методів наукового пізнання, у результаті чого мовна освіта набувала нових ознак. Це певною мірою помітно й у періоди формування української національної ідеї (XIX ст.) та відродження національної системи освіти (1905-1920 рр.). Освітнянські пошуки 1917-1921 рр. характеризувалися переважним застосовуванням традиційних методів у навчанні української мови: *бесіди, розповіді, роботи з книжкою, вправ (письмових)*, – на жаль, без цілеспрямованого врахування зв'язку з розвитком мисленнєвих здібностей. У 20-х рр. XX ст. відповідно до практичних цілей пріоритети надавалися тим методам, які стимулювали активність і самостійність навчальної діяльності. У працях дидактів і методистів того часу виділялися такі методи: *пояснювальний, практичний, трудовий, евристичний, дослідницький, лабораторний*. Однак, як зазначає С. Яворська, "ставлення до нових методів роботи, до змін у науці та школі в учителів-практиків було різним і суперечливим: ентузіасти вносили новий дух у роботу школи, невпинно експериментували, сміливо запроваджували нове, намагалися працювати творчо, відповідно до вимог часу, налагоджували роботу гуртків і всіляких секцій при них" [548, с. 90]. Показово, що на початку XX ст. в школах широко застосовувався *метод порівняння української і російської мов*. Це значною мірою зумовлено посиленням інтересу мовознавців (Булаховського Л., Огієнка І. та ін.) до компаративного методу дослідження мовних явищ.

У 30-х рр. XX ст., за С. Яворською, проблема методики і методів навчання в масовій школі набула інерційного розвитку. Особливого поширення набув *дослідницький метод*, щоправда, він зазнав перекручень, перебільшень. У навчальному процесі мали місце *методи лекції, бесіди, розповіді* [548, с. 161-169]. Помітною особливістю проблеми методів навчання мови в окреслений період було намагання не лише активізувати діяльність учнів, а й наблизити педагогічний процес до суспільного життя, домінували, крім дослідницького, *бригадно-лабораторний, проектний методи* навчання. Потрібно зазначити, що комплексно-проектна система навчання не виправдала себе, одна з причин цього – універсалізація лише одного методу навчання (що відбито навіть у назві комплексно-проектної системи). За висновками К. Плиско, у 30-х рр. XX ст. педагоги запропонували вважати методами самі дії: *розповідь, бесіда, показ, демонстрація, шкільна лекція, робота з книгою, екскурсія, лабораторна робота* [375, с. 142]. Основним критерієм класифікації цих традиційних методів у 1950-х – 1970-х рр. стало джерело знань (групи

методів навчання: словесні, наочні, практичні). До слова, у наш час І. Підласий за джерелом знань виділяє п'ять методів: *практичний, наочний, словесний, робота з книгою, відеометод* [378, с. 291].

На початку 60-х рр. XX століття у зв'язку з реорганізацією школи й новими програмами з української мови для 8-річної школи гостро постало питання вдосконалення методів навчання. Одним із недоліків шкільної мовної освіти, як зазначає С. Яворська, було домінування словесних методів навчання [548, с. 278]. У 60-80-х рр. XX ст. проблема методів навчання мови стала особливо актуальною, надто з середини 70-х рр., що значною мірою зумовлювалося активним розвитком теорії методів у дидактиці (Скаткін М., Лернер І., Махмутов М. та ін.). У цей час з питань методів навчання мови в педагогічних виданнях пройшла цікава дискусія, у якій брали участь як російські, так і українські дидакти-філологи (Беляєв О., Гончаренко Н., Дмитровський Є., Дудніков О., Рожило Л., Текучов О. та ін.) [33; 105; 141; 152; 405; 406; 407; 482]. Зіставимо окремі лінгвометодичні підходи. Л. Федоренко підтримала класифікацію методів за джерелом знань і виділила три групи: *методи практичного вивчення мови, методи теоретичного вивчення мови і методи теоретико-практичного вивчення мови* [499, с. 39-72]. Викликають інтерес погляди В. Капінос на методи навчання рідної (російської) мови з погляду дидактичної концепції І. Лернера і М. Скаткіна. За основу методист бере три типи навчальної діяльності (рецептивну, репродуктивну, продуктивну) і враховує специфіку змісту навчання мови. Відповідно В. Капінос виділяє дві групи методів: *методи формування знань* (метод повідомлення знань у готовому вигляді; метод пояснення нового матеріалу; метод евристичної бесіди, або метод спостереження над мовою; метод закріплення введених знань, що реалізується у вигляді відтворювальної бесіди, узагальнювального повторення) та *методи формування вмінь і навичок* (мовний розбір, конструювання, диктант, списування, "прямий" метод навчання мовлення шляхом засвоєння зразків літературного мовлення, методи лінгвістичного аналізу тексту, конструювання зв'язних висловлювань). Методи кожної групи, у свою чергу, диференціюються залежно від характеру діяльності учня на *рецептивні, репродуктивні, продуктивні* [205, с. 26-42]. О. Дудніков обґрунтував методи розвивального навчання російської мови як рідної за способом мислення: *індуктивний, дедуктивний, індуктивно-дедуктивний, дедуктивно-індуктивний* [152, с. 35-41].

М. Успенський у праці, присвяченій удосконаленню способів навчання російської мови в національній школі, висловив своє розуміння методів навчання мови, що мало певний вплив на

становлення системи методів навчання рідної мови. На його думку, загальним критерієм для систематизації методів навчання мови мають бути способи чи характер навчальної діяльності учнів у процесі засвоєння ними матеріалу з мови. Кожен загальний спосіб діяльності водночас відповідає певному змісту й одній із загальних цілей навчання. З огляду на це, учений методи навчання мови поділив на дві групи: методи одержання мовних знань (*пізнавальні*) і методи набуття мовленнєвих умінь та навичок (*тренувальні*). Перша група методів передбачає два протилежних способи навчання: одержання учнем готових знань (*пояснювальний метод*) і набуття знань у процесі власних спостережень чи розв'язання пошукових мовних завдань (*проблемний, або пошуковий, метод*). За основу для класифікації методів мовленнєвого розвитку береться характер мовленнєвої діяльності учнів у зв'язку з певним типом умінь та навичок і співвідношеннями їх у процесі мовленнєвої практики. Відповідно виділяється *імітаційний метод, оперативний і комунікативний тренувальні методи*. Пояснюючи специфіку другої групи методів, М. Успенський акцентував увагу на тому, що імітаційний метод пов'язаний з механічним відтворенням у мовленні почутих (прочитаних) мовних одиниць чи відрізків мовлення; оперативний метод передбачає аналітичні або конструктивні дії учнів (основна функція цього методу – формування певних часткових мовленнєвих умінь, навичок); за допомогою комунікативного методу учень продукує окремі комунікативні одиниці та цілі тексти (основна функція методу – формування й закріплення загальномовленнєвих умінь, навичок). Учений також виділив *групу методів перевірки* (на основі зіставлення їх з пізнавальними і тренувальними методами), серед них – метод перевірки знань шляхом запитання-відповіді, контрольно-оперативний метод перевірки часткових мовленнєвих умінь і навичок, контрольно-комунікативний метод перевірки вміння продукувати мовлення засобами мови [494, с. 34-50]. Такий підхід не охоплює всіх напрямів застосування методів навчання мови, складається враження, що поза належною увагою залишилися, власне, навчально-мовні й правописні вміння та навички.

В українській лінгводидактиці С. Чавдаров, В. Масальський на початку 60-их рр. XX ст. стверджували, що для навчання української мови як рідної найбільш важливе значення мають такі загальні методи: 1) зв'язний виклад учителя, 2) бесіда, 3) самостійні спостереження учнів, 4) робота з підручником, 5) використання наочних посібників, 6) вправи. Ці автори поставили проблему створення спеціальних методів навчання [300, с. 53-54]. Є. Дмитровський ("Методика викладання української мови в середній школі") дав характеристику

методам, які назвав як найбільш поширені й перевірені в практиці роботи школи: *виклад учителя, бесіда, робота з підручником, спостереження над мовою з використанням наочних засобів, мовний розбір, метод вправ* [140]. О. Біляєв обґрунтував основні методи навчання української мови (без їх групування) за способом взаємодії вчителя та учнів, а саме: *усний виклад учителем матеріалу (розповідь, пояснення), бесіда вчителя з учнями, спостереження учнів над мовою, робота з підручником, вправи* [32]. Л. Рожило в колективному посібнику "Удосконалення змісту і методів навчання української мови" (1982 р.) визначила дві групи методів за співвідношенням між теоретичним матеріалом і практичним його застосуванням, між знаннями, вміннями і навичками: *1) методи вивчення теоретичного матеріалу, 2) методи вироблення мовних умінь і навичок*. Автор узагальнила: "система методів навчання мови в радянській школі складалася поступово, на ній позначилося те, що у поняття методу вкладався різний зміст і був різний класифікаційний підхід" [295, с. 30-31]. У названому посібнику Л. Рожило дала характеристику таким основним методам навчання української мови: *зв'язному викладу вчителем матеріалу, бесіди, роботі з підручником, спостереженню й аналізу мовних явищ, методу вправ, програванню навчання* [295, с. 34-45]. У 90-х рр. XX ст. простежується інтерес до інтенсивних методів навчання мови, про що свідчить стаття О. Біляєва "Концепція інтенсивного навчання мови" [29] та ін. У підручниках і посібниках з методики навчання української мови 80-90 рр. XX ст. – початку XXI ст. характеризувалися окремі, переважно традиційні, методи навчання, питання ж системи методів з погляду формування мовно комунікативної особистості, по суті, обминалося.

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

Для розгляду питання про актуальні методи навчання української мови показовою є стаття Л. Філоненко "Використання сучасних методів під час роботи над переказами текстів різних типів і стилів мовлення". Автор розкриває можливості застосування *когнітивних методів* (метод смислового бачення, метод символічного бачення, метод евристичних

запитань, метод порівняння) і *креативних* (метод придумування, метод нейролінгвістичного програмування) у роботі над переказами [500, с. 11]. Сьогодні в розвитку мовної освіти затребуваними є інноваційні методи навчання, здатні забезпечити свідому національно-мовну самоідентифікацію дитини, особистісне самоствердження й самовираження засобами навчального предмета. У публікації Н. Могили "Система інноваційних методів як засіб реалізації диференційованого навчання" пропонуються інноваційні методи навчання мови, спрямовані на розвиток критичного мислення за тріступеневою моделлю: актуалізація, усвідомлення змісту, рефлексія. Автор, спираючись на досвід закордонних учених, описує можливості використання методів "*розумовий штурм*", "*передбачення*", "*зронування*", "*сенкен*" та ін. у шкільному курсі навчання української мови [312]. Останнім часом дидакти-філологи виявляють особливий інтерес до *інтерактивних методів* навчання, про що свідчать, скажімо, матеріали міжвузівських науково-практичних конференцій, присвячених інтерактивним методам навчання мови та літератури, ініційованих Кримським гуманітарним університетом, четверта з яких відбулася в листопаді 2009 р. [80], а також назви секцій інших лінгводидактичних конференцій. Н. Солодюк у статті "Особливості функціонування інтерактивних методів на уроках української мови в старших класах" виділяє такі типи інтерактивних методів навчання української мови: *методи колективно-групового навчання* ("мікрофон", "мозковий штурм", "лінгвістична дуель" у вигляді експрес-опитування); *методи кооперативного навчання* (робота в малих групах, у парах, діалог, акваріум, карусель, пошук інформації, спільний проект); *методи ситуативного моделювання* (імітаційні ігри); *методи опрацювання дискусійних питань* (метод "ПРЕС", "займи позицію", "зміни позицію", дискусія, "ток-шоу") [462, с. 6-9]. Нині в теорії і практиці навчання мови використовується багато інноваційних методів взаємодії вчителя й учнів, простежується застосування методів, запозичених із сфери особистісно орієнтованої психології, психолінгвістики і психотерапії та ін. Серед них поширення набули *клоуз-тести*, *метод асоціацій*, *метод створення ситуації успіху*, *метод нейролінгвістичного програмування* (НЛП), *комп'ютерні методи* та ін., а тому виникає потреба звести їх у систему на ґрунті різних класифікаційних ознак. Після недавньої кризи навчальної методології на зламі XX–XXI ст. недостатньо ставити питання тільки про окремі методи навчання мови – традиційні чи інноваційні, потрібно напрацювати їх систему, враховуючи зв'язки між ними й ту, співвідносну з цілями, навчальну ситуацію, до якої вони можуть бути застосовані.

У побудові багатомірної моделі цілісної системи методів навчання української мови важливо використати критерії, що лягли в основу

відомих теорій методів навчання. Дидакти й методисти спираються на класифікації методів навчання за *джерелом одержання знань*, за *рівнем самостійності й характером пізнавальної діяльності учнів*, за *дидактичною метою*, за *структурою навчальної діяльності* та ін. У багатоструктурній системі методів доцільно відбити рівень загальнодидактичних і власне предметних методів. Підходи до систематизації загальних і специфічних методів певною мірою відмінні, оскільки для власне предметних методів важливе значення має специфіка цілей і змісту навчального предмета й особливості власне предметних компетентностей, на основі яких можуть описуватися цільові установки, формулюватися мета навчання. Підкреслимо, що лише шляхом побудови багаторівневої системи методів навчання української мови можна внести ясність, навести лад у розумінні проблеми теорії і практики методів мовної освіти. Для створення такої системи методів своєрідним орієнтиром є твердження А. Алексюка: "Не можна відривати проблем загальних методів навчання від спеціальних, як і проблем загальної дидактики від окремих методик" [6, с. 55], відтак розгляд проблеми систематизації методів навчання мови, у свою чергу, не буде об'єктивним без урахування відповідних напрацювань дидактів. Таким чином, з погляду теорії та практики мовної освіти складну систему методів навчання об'єктивно не можна побудувати за одним критерієм; доцільно на основі інтегративно-диференційованого підходу згрупувати методи за різними розпізнавальними ознаками-класифікаторами, спираючись на багатий досвід і дидактів, і методистів (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1.

Методи навчання рідної мови

Типи	Критерії класифікації	Групи, види методів
Загальнонолігічні	<i>За логікою навчально-пізнавальної діяльності</i>	порівняння, аналогія, індукція, дедукція, аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування та ін.
Загальнопедагогічні	<i>За філософсько-методологічною основою освіти</i>	методи екзистенційні, когнітивні, герменевтичні та ін.
	<i>За психологічною основою навчання</i>	методи ситуативні, ейдетичні, сугестивні, емоційно-сміслові, креативні, асоціативні та ін.
	<i>За формою навчальної діяльності</i>	методи групові, індивідуальні, колективні та ін.; методи, спрямовані на забезпечення зовнішньої, за формою, навчальної діяльності, методи, спрямовані на забезпечення внутрішньої навчальної діяльності

Специфічні	<i>За ієрархією навчальних цілей і роллю методів у їх досягненні</i>	методи основні, допоміжні
	<i>За інтенсивністю навчання</i>	методи інтенсивні (експрес-методи), екстенсивні
	<i>За співвідношенням активності вчителя й учнів</i>	методи "активні", "пасивні", "інтерактивні"
	<i>Залежно від новизни способів навчання</i>	методи традиційні, інноваційні
	<i>З погляду специфіки діяльності (характеру взаємодії) суб'єктів навчання – учителя й учнів</i>	методи викладання, методи керування пізнавальною чи пошуковою діяльністю учнів; методи учіння, пізнання
	<i>За джерелом і способом передачі ЗУН</i>	методи словесні, наочні, практичні, інформаційно-комунікаційні
	<i>За способом навчання, характером і рівнем пізнавальної діяльності учнів під керівництвом учителя</i>	методи репродуктивні, продуктивні; пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного викладу, частково-пошуковий, дослідницький
	<i>За ознакою дидактичних завдань чи етапів навчання</i>	методи засвоєння учнями нових знань, методи закріплення знань, методи формування вмінь та навичок, методи контролю й оцінки знань
	<i>За напрямками лінгвістичних галузей</i>	методи лінгвосоціокультурні, комунікативні, психолінгвістичні та ін.
	<i>За традиційними цільовими напрямками мовної освіти</i>	методи навчання, виховання й розвитку (засобами мови); методи формування мотивації навчання мови; методи контролю й оцінки навчально-предметних досягнень та ін.
	<i>За компетентнісно-цільовим призначенням</i>	методи формування загальних компетентностей; методи формування специфічних компетентностей (мовної мовленнєвої текстової, комунікативної)
	<i>За виконуваними навчально-предметними діями, видом діяльності</i>	вправи (мовні), завдання (пізнавальні, комунікативні, творчі), робота зі словником, рецензування, редагування, диктант та ін.
	<i>За специфікою тематичного змісту</i>	методи навчання фонетики й орфоєпії, лексикології і фразеології, будови слова і словотвору, розвитку мовлення та ін.

	<i>За особистісними потребами учня як мовної особистості</i>	методи когнітивні, операційно- практичні, діяльнісно-комунікативні, креативні
--	--	---

Подана в таблиці 2.1 рівнева система методів є концептуальною (термін дещо умовний), теоретичною, поняттєвою, оскільки містить поняття, які виражають взаємозв'язки між елементами системи. Складники цієї системи методів поєднані концептуальними відношеннями, основні категорії яких – тип, рід, вид, група: ідеться про *відношення ієрархії* між рівнями, тобто типами, методів, між рівнями, підрівнями, компонентами-методами; *родовидові відношення (відношення конкретизації)* між рівнями й групами методів, між групами (класами) методів і самими методами як різновидами в групі; *відношення "цілого – частини"* між підсистемами (групами) методів і окремими їх складниками; *відношення когерентності* між методами – внутрішній зв'язок усієї системи методів навчання визначає її цілісність. Багатоструктурна система методів дозволить у подальшому реалізовувати різноспрямовані навчальні цілі, досліджувати навчальні ситуації, у яких по-різному комбінуються методи навчання. Стислий опис наведених груп, які становлять систему методів навчання мови, дасть змогу з'ясувати групові властивості і зв'язки між ними.

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

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

Досліджувана система методів містить як *специфічні* методи,

співвідносні з особливостями навчального предмета, так і загальні, що є необхідним чинником у цілісній системі – ці групи методів характеризує *відношення взаємодоповнення*. Розгалужена сукупність методів свідчить про складність проблеми розуміння системи методів навчання, про різноманіття навчально-пізнавальної діяльності взагалі й мовної освіти зокрема, що визначається тісними зв'язками загальних і спеціальних методів навчання, з огляду на рівень застосування. Розміщення їх у єдиній класифікації є методологічною умовою наукового обґрунтування системи методів навчання української мови. Варто зазначити, що, з позицій функціонування, специфічний метод, наприклад мовний розбір, виступає практичним виявом загального аналітичного методу. За А. Щукіним, власне методичні методи конкретизують загальнодидактичні методи і є формою їх реалізації [207, с. 29]. Можна стверджувати, що між загальними і специфічними методами, як і між основними й допоміжними методами, традиційними та інноваційними, існують *кореляційні відношення*, пов'язані з взаємною залежністю відповідних методів.

Виокремлення з "єдності багатоманітного" *методів за формою навчання* обґрунтовуємо тим, що вони мають місце, наприклад, у працях О. Пометун. Серед методів автор називає: індивідуальну роботу, групову роботу, роботу в парах та ін. [384, с. 30]. Відповідно до ідей теорії інтенсивного навчання (Бабанський Ю., Біляев О. та ін.), у багаторівневій системі методів навчання вміщено *інтенсивні й екстенсивні методи*, між якими простежуються *відношення полярності внутрішньої суті* – збільшення чи зменшення продуктивності діяльності суб'єктів навчання за певний проміжок часу. Визначення *методів навчання за джерелом одержання знань, умінь, навичок*, як і за іншими класифікаціями, дещо умовне. У наукових колах (професор І. Чередов) визнається той факт, що методи переходять один в інший, наприклад, робота з книгою сприймається як словесний метод і може розглядатися як практичний метод [528, с. 5]. *Групування методів навчання за способом, характером і рівнем пізнавальної діяльності учнів* під керівництвом учителя є закономірним принаймні з огляду на те, що в методі відбивається характер і рівень пізнавальної діяльності учнів – репродуктивний, продуктивний та ін. Виокремлення *групи методів навчання за специфічними видами діяльності* пояснюємо тим, що в методі навчання відображається вид діяльності учнів. Метод починається з дії: виконання однієї дії, другої, далі – діяльність за інерцією, осмислення інерції, чинників, які приводять до позитивних результатів, – такий процес дозволяє знайти закономірність створення методу. Окремі підсистеми становлять *дві групи методів за*

компетентнісно-цільовим призначенням і тематичним змістом. Виокремлюючи їх, ми виходили з тези І. Лернера: якщо зміст освіти різнорідний за будовою, то й методи потрібно визначати відповідно до цілей, тобто різних елементів змісту освіти [263, с. 19-23]. Методам першої групи властиві *відношення цільового спрямування*, що зумовлюються відношеннями між поняттями "методи навчання" і "навчальні цілі", виражені через компетентності (кожен метод спрямовується на одну чи кілька цілей), а другої групи – *відношення відповідності методів тематичному змісту*, що зумовлюються відношеннями між поняттями "методи навчання" і "тематичний зміст". Системний огляд проблеми методів навчання рідної мови дає змогу збагнути, що, наприклад, *методи формування мовної компетентності* за джерелом знань можуть бути і словесні, і наочні, і практичні, і інформаційно-комунікаційні; за характером пізнавальної діяльності – репродуктивними, частково-пошуковими, дослідницькими та ін., за тематичним змістом – методами навчання граматики, методами навчання фонетики і т. д.

Таким чином, у групах наведеної системи методів поєднується загальне і специфічне, пов'язане з особливостями мовної освіти, її цілями, змістом, видами діяльності. У цій систематиці один і той же метод як багатогранне явище може одночасно мати кілька характеристик і посідати своє місце в різних групах. Наприклад, метод формування мовної компетентності за певних умов буде інтенсивним чи екстенсивним, традиційним чи інноваційним, методом засвоєння учнями нових знань чи методом закріплення знань і т. ін. Пропонований підхід дає змогу встановити в системі методів навчання *відношення супіядності* (підпорядкування методів спільному критерію як розпізнавальній ознаці) та оцінити методи з різних аспектів. Глибина пізнання системи методів навчання рідної мови залежить від комплексного розгляду кожної групи у зв'язку з іншими групами, що створюють багатоманітну цілісність.

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

2.3. Система методів навчання української мови як лінгводидактична проблема: аналіз та інтерпретація сучасних концепцій

Методи навчання української мови з роками зазнають певних змін, оновлюються й удосконалюються. Відповідно на нинішньому етапі вітчизняної лінгвометодики проблема напрацювання системи методів навчання рідної мови набуває знову актуальності. У зв'язку з цим розглянемо класифікації методів навчання української мови, розроблені в працях сучасних дидактів-філологів.

Насамперед зазначимо, що практично в кожній дисертації з теорії і практики українськомовної освіти більшою чи меншою мірою висвітлюються окремі питання методів навчання. Зокрема, у дослідженні Л. Паламар [343, с. 40] констатується, що відпрацьовувався функціонально-комунікативний метод; у роботі Е. Палихати [347, с. 181] має місце класифікація методів навчання діалогічного мовлення; Т. Симоненко студіювала комплексне використання методів з метою формування національно-мовної особистості на уроках української мови [433]; Г. Шелехова наголосила на великому значенні методу моделювання мовлення, результативності ситуативних вправ у системі роботи з мовленнєвого розвитку учнів [535]; Н. Голуб визначила ефективні методи в контексті дослідження проблеми навчання риторики у педагогічних ВНЗ [103] і т. ін. Разом із тим деякі дисертації безпосередньо присвячені методам навчання української мови. Серед таких робіт варто назвати дослідження С. Лукач [273], А. Нікітіної [324], Н. Солодюк [461], В. Теклюк [480], В. Шляхової [539] та ін.

Отже, проблема методів навчання української мови була й залишається в колі наукових інтересів багатьох вітчизняних методистів. Окремої уваги потребують найбільш виразні, на нашу думку, сучасні концепції методів навчання української мови: О. Біляєва та його послідовників (Пентиліук М., Мельничайка В., Карамана С. та ін.), М. Шкільника, Т. Донченко, К. Плиско, О. Потапенка.

Вивчення лінгводидактичного досвіду **О. Біляєва** – методична умова адекватного розуміння нових проблем, які виникають з розвитком теорії і практики рідномовної освіти. Стійкий інтерес дидакта-філолога до проблеми методів навчання української мови знайшов відображення в багатьох публікаціях ученого [32; 33; 44; 29; 45; 31]. Ураховуючи різні підходи до класифікації методів навчання, О. Біляєв обґрунтував систему методів, власне, беручи за основу,

внутрішню природу поняття "метод навчання". Вихідним матеріалом для визначення їх класифікації учений узяв саме поняття "метод", а не джерело одержання знань, характер пізнавальної діяльності учнів, дидактичну мету чи інший критерій, як це простежується відповідно в працях С. Чавдарова, Л. Федоренко, А. Алексюка; І. Лернера, М. Скаткіна; Б. Єсіпова та ін. Проаналізувавши різні типології методів навчання в кінці 70-х – на початку 80-х рр. ХХ ст., О. Біляєв дав оцінку кожній із них. У спробі розв'язати проблему методів навчання української мови О. Біляєв почав з аналізу різних дефініцій навчального методу. За основу міркувань він прийняв визначення *методів як упорядкованих способів організованої діяльності вчителя й учнів, спрямованих на досягнення цілей освіти*, пояснюючи це тим, що таке тлумачення підкреслює двоєдину спільну діяльність учителя та учнів у процесі навчання. Ураховуючи те, що способи взаємодії суб'єктів навчання можуть бути різними, О. Біляєв, услід за Є. Дмитровським, назвав такі основні методи навчання української мови: *усний виклад учителем матеріалу (розповідь, пояснення), бесіда вчителя з учнями, спостереження учнів над мовою, робота з підручником, метод вправ* [32, с. 54-86; 45, с. 75]. Звичайно, у цьому переліку знайшли відображення не всі методи взаємодії вчителя й учнів на уроках мови. Проблема методів навчання української мови набагато глибша. Як слушно стверджує А. Алексюк, ***система методів навчання не може обмежуватися трьома-п'ятьма методами***. Така система має бути побудована лише на основі розвитку й практичного застосування різноманітних і численних методів навчання, в іншому разі виникатиме загроза універсалізації одного-двох чи групи методів навчання [6, с. 86]. Розуміючи важливість наукової класифікації дидактичних методів для теорії і практики навчання мови, О. Біляєв також добре усвідомлював велику значущість з'ясування своєрідності кожного методу, особливостей застосування його залежно від конкретних умов. З огляду на це він дав характеристику основним методам навчання української мови [45, с. 74-108]. Окреме місце в системі методів навчання мови учений відводив методу вправ. Спираючись на власний досвід, висновки К. Ушинського, В. Онищука та ін., О. Біляєв стверджував, що без системи вправ опанування учнями мови не буде успішним. Учений порушив проблему пізнавальних задач. За О. Біляєвим, цінність *"задачного навчання"* полягає в тому, що воно робить пояснення більш доказовим, а знання усвідомленішими, вчить дітей мислити діалектично, ознайомлює їх з методами наукових досліджень, підносить емоційність викладу, підвищує інтерес учнів до матеріалу [32, с. 75-76]. У контексті методів навчання мови О. Біляєв розглядав *програмоване навчання* (граматики,

правопису), яке порівняно з традиційними методами має більші можливості для забезпечення зворотного зв'язку й самоконтролю в мовній освіті.

У площині висвітлення питань технології уроку методист зазначив, що не одні й ті самі способи проведення занять застосовуються на уроці вивчення нового матеріалу, на уроках закріплення, повторення або розвитку мовлення [32, с. 91], це спонукає замислитися над обґрунтуванням системи домінуючих методів для різних типів уроків залежно від мети. Наукові інтереси О. Біляєва охоплювали також проблему методів інтенсивного навчання мови [29]. Методист проаналізував психологічні ідеї П. Гальперіна, Д. Ельконіна та ін., "блокову" систему педагога В. Шаталова, що ґрунтується на "стисненні" матеріалу за допомогою опорного конспекту, і зробив висновок про необхідність поєднання їхніх методів з іншими в навчальній системі. За спостереженнями О. Біляєва, один із способів досягнення інтенсивності навчання української мови – "вивчення мовного матеріалу укрупненими частинами з використанням узагальнюючих таблиць і схем, що містять головні теоретичні відомості і факти мови, об'єднувані узагальненою темою уроку" [31, с. 50]. Серед рекомендацій заслуговують особливої уваги думки О. Біляєва про те, що здебільшого на уроці поєднуються різні методи, проте один з них має бути домінуючим [45, с. 13]. Розвиваючи методичні ідеї С. Чавдарова, О. Біляєв застерігав від універсалізації будь-яких методів навчання. Він орієнтував словесників на використання добре продуманої системи методів мовної підготовки учнів. Окреслене питання було в полі зору О. Біляєва постійно. Відповідно в 1989 р. вчений проаналізував стан розв'язання проблеми методів навчання й зробив висновок: "Досі серед дидактів і методистів немає єдності у визначенні самого поняття методу навчання, класифікації методів, правомірності поділу їх на активні і пасивні" [31, с. 49]. Цей висновок актуальний і сьогодні. Слушним, на наш погляд, є таке методичне твердження вченого: неправильно протиставляти традиційним методам як "активніші" нові методи, що з'явилися в шкільній практиці, бо кожен метод по-своєму служить досягненню мети уроку [32, с. 53].

Серед прихильників класифікації методів навчання української мови за способом взаємодії вчителя й учнів, поряд із О. Біляєвим, варто назвати С. Карамана, В. Мельничайка, М. Пентиліук, Л. Рожило та ін. За твердженням одного з них, С. Карамана, ці вчені виділяють такі методи: *усний виклад учителем матеріалу, бесіда вчителя з учнями, спостереження учнів над мовою, робота з підручником, метод вправ* [304, с. 110]. С. Караман до названих основних методів

навчання рідної мови додає ще *комп'ютеризоване навчання* [304, с. 112].

В. Мельничайко, розглядаючи лінгвістичні основи шкільної мовної освіти, спирається на думку О. Текучова про трансформацію методів науки в методи навчання й пише, що кожен з нових напрямів та аспектів лінгвістичних досліджень накладає свій відбиток на лінгводидактику, збагачує її новими прийомами. В. Мельничайко називає методи лінгвістики, що виявляють значний вплив на практику мовної освіти, а саме: *описовий, історичний, порівняльно-історичний, зіставний, метод диференціального аналізу, метод стилістичного аналізу*, широко вживаний у лінгвістиці *статистичний метод*. У полі зору дидакта-філолога зв'язок методичної системи з лінгвістичними чинниками, від яких залежить організація мовної підготовки учнів. Він обґрунтував вибір таких способів навчання: *методів опрацювання теоретичних питань* (пояснення, пошукова бесіда, спостереження учнів над мовою, самостійне опрацювання теми за підручником); *теоретико-практичних методів навчання* (види мовного розбору, вправи різного характеру, алгоритми розв'язування навчальних завдань) [294, с. 110-119]. Окремо В. Мельничайко зосереджується на мовному розборі. Зокрема, учений слушно зазначає, що в шкільній практиці *однобічний аналіз мовних засобів суперечить багатогранності мовних явищ, властивості яких тісно пов'язані*. Потрібен комплексний аналітичний підхід з урахуванням семантики, структури, функції одиниць мови. В. Мельничайко акцентує увагу на зв'язку аналізу і синтезу в навчанні української мови [294, с. 54-62].

Послідовниця методичних ідей О. Біляєва **М. Пентилюк** розвиває теорію методів навчання української мови з позиції когнітивно-комунікативної методики. Поряд із основними методами навчання мови, обґрунтованими в працях О. Біляєва, у колективному посібнику "Словник-довідник з української лінгводидактики" (за редакцією Пентилюк М.) визначено ще такі методи: *аудіовізуальний, індуктивний, проблемний виклад знань, імітаційні способи* [454]. В іншій праці "Сучасний урок української мови" М. Пентилюк (разом із Окунович Т.) розглядає питання методів навчання співвідносно з технологіями інтерактивного, особистісно орієнтованого, розвивального, диференційованого навчання. У полі зору методистів широкий спектр сучасних методів, а саме: *дискусія, ПРЕС, передбачення, "доповідач – респондент", "позначки", щоденник подвійних нотаток, малюнкове письмо, рольова гра, розумовий штурм, "гронування", "сенкен", дослідження, метод помилок* та ін. [362, с. 57-64, с. 100-108] Застосування цих методів з метою формування мовної особистості, поза іншим, забезпечує розвиток

когнітивної спроможності, критичного мислення, комунікативної здатності, креативного потенціалу учнів.

С. Караман, розвиваючи лінгводидактичні ідеї О. Біляєва, виходить із того, що сучасні способи навчання української мови створювалися й вироблялися багатовіковими традиціями вітчизняної школи, тому необхідним є всебічний аналіз усієї системи методів навчання предмета. У колективному посібнику з методики української мови (за ред. Пентилюк М.) С. Караман зосереджує увагу на таких аспектах:

- складність категорії "методи навчання";
- ефективність засвоєння мови залежить від правильного розуміння вчителем методів навчання, їх особливостей і класифікаційних структур;
- наявність різних класифікацій методів навчання мови свідчить про науковий пошук, нагромадження й теоретичне узагальнення педагогічного досвіду вчителів-словесників, дослідження методів на різних можливих системних рівнях;
- особливість кожного методу створюють домінуюльні в ньому прийоми;
- специфіка методів навчання мови зумовлюється закономірностями й принципами її вивчення, логічною структурою змісту предмета, характером тих знань і вмінь, яких набувають учні;
- вибір методів навчання мови потрібно здійснювати в процесі підготовки до уроку тощо [304, с. 108-112].

У полі зору С. Карамана також інтерактивні методи, зокрема *дискусія, рольова гра, моделювання, метод кейса*, як способи інтенсифікації та оптимізації навчально-виховного процесу. Учений спрямовує увагу на технологічний підхід у застосуванні такого типу методів [304, с. 130-132].

Проблема методів навчання окремо порушена у творчому доробку **М. Шкільника**. Однією з особливостей його лінгводидактичної системи є підхід до методів у контексті проблемного навчання мови. Як зазначив дидакт-філолог, "проблемне навчання не лише не замінює інших методів, а, навпаки, передбачає їх розумне поєднання" [538, с. 5]. М. Шкільник спрямував увагу на те, що методи навчання формуються в межах типів навчання. Кожний новий тип навчання виникає внаслідок суперечностей між можливостями попереднього типу й новими суспільними вимогами. Співвідношення методів і типів навчання, за М. Шкільником [538, с. 5-10], можна систематизувати у вигляді таблиці (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2.

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

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

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

умінь і навичок, але й на способи засвоєння їх учнями" [538, с. 14].

Потрактування системи методів навчання української мови з позицій діяльнісного підходу простежується в працях **Т. Донченко**, яка справедливо наголошує, що поняття "метод" є одним із ключових у методиці. У висвітленні теорії методів навчання мови дослідниця виходить з власне методичних положень, серед яких варто назвати такі: принцип вивчення мовних одиниць на основі аналізу тексту в єдності змісту і форми; принцип використання лінгвістичного аналізу тексту під час вивчення мовних одиниць усіх рівнів мовної системи; принцип розвитку на уроках мови читацьких інтересів дітей; принцип переважного використання індукції як способу мислення в процесі вивчення окремих явищ мови і мовлення; принцип тісного взаємозв'язку у засвоєнні учнями мовних і мовленнєвих знань, формуванні навчально-мовних, правописних та мовленнєвих умінь [143, с. 2-4].

Теоретико-практичне значення для організації процесу мовної освіти мають міркування Т. Донченко, що категорії мовної системи стануть доступними для учнів лише за умови, якщо вони *аналітичним* шляхом виділяються з текстів, на матеріалі яких можна виразно побачити їх функції і взаємодію. З'ясування ролі, яку відіграють у створенні тексту відповідні комплекси мовних одиниць, дає змогу глибше проникнути в зміст тексту. Це передбачає необхідність проведення різноманітних *лінгвістичних спостережень*, розв'язання *лінгвістичних завдань* і постановки *лінгвістичних експериментів* [143, с. 4]. Як бачимо, дослідниця порушує проблему взаємозв'язку методів навчання мови й навчально-методичного забезпечення. У праці "Лінгвістичний аналіз тексту під час підготовки до переказу у 5-9 класах" Т. Донченко зосереджується на *лінгвістичному аналізі тексту* з позиції сучасних вимог щодо мовленнєвого розвитку учнів [145]. Автор послідовно розкриває думку, закладену в назві посібника та конкретизовану в передмові до книги, що можливості цього аналізу як способу навчання мовлення значною мірою простежуються на прикладі підготовчої роботи до переказу. У праці "Як навчати школярів мовленнєвої діяльності", спираючись на психологічні закономірності формування мовної особистості, Т. Донченко слушно зазначає: "Уведення в процес навчання пошукових, евристичних методів пізнання, без сумніву, активізує пошукову пізнавальну діяльність учнів, розвиває творчий підхід до розв'язання шкільних навчально-пізнавальних завдань, серед яких чинне місце повинні посісти завдання, спрямовані на розвиток мовних здібностей і мовної інтуїції школярів" [149, с. 233]. Вивчаючи питання ефективної організації мовної освіти, особливу увагу дослідниця приділяє *завданням* як важливому компонентові навчальної діяльності з рідної мови. У зв'язку з цим ставиться проблема співвідношення комплексних завдань і методів навчання: "Комплексні навчальні завдання

стають свого роду етапами уроку, своєрідною клітиною, актом навчання, виховання та розвитку учнів, застосування комплексу методів організації навчальної діяльності учнів з дидактичним матеріалом" [147, с. 45]. Т. Донченко цілком слушно стверджує: "Позаяк метод для учнів – спосіб навчальної діяльності, який включає навчальні дії та види діяльності, а для вчителя – спосіб організації цих дій і видів діяльності, то система видів діяльності, навчальних дій і методів їх організації повинна забезпечувати досягнення всіх цілей навчального предмета" [147, с. 154]. Беручи за основу класифікації методів *напрями організації навчання української мови*, дослідниця на базі теоретичного і практичного досвіду пропонує систематизувати методи мовної підготовки учнів таким чином:

1) організація вчителем цілеспрямованої діяльності учнів, спрямованої на сприймання та осмислення навчального матеріалу (учні отримують готові узагальнення в процесі викладу навчального матеріалу вчителем);

2) організація частково-пошукової діяльності учнів (евристична бесіда);

3) організація самостійного засвоєння учнями знань шляхом вивчення параграфа підручника;

4) організація самостійного осмислення учнями навчального матеріалу на основі цілеспрямованих спостережень учнів над мовою і мовленням;

5) організація відтворення учнями одержаних знань (відтворювальна бесіда, висловлювання учнів на лінгвістичну тему);

6) організація операційної діяльності учнів, спрямованої на застосування здобутих знань і формування навчально-мовних та правописних умінь, навичок;

7) організація процесів сприймання, відтворення й продукування учнями усного та писемного мовлення [144, с. 5].

У наведеному підході до класифікації методів навчання враховано особливості шкільного курсу української мови. Перші 5 напрямів, по суті, становлять симбіоз методів, орієнтованих на засвоєння знань, шостий – передбачає формування навчально-мовних та правописних умінь, сьомий – спрямований на організацію процесів сприйняття, відтворення, породження учнями усного і писемного мовлення. Показовим для системи методів, розробленої Т. Донченко, є те, що вони визначені з огляду на специфіку мовної освіти, а це, у свою чергу, є важливою методичною умовою їх навчально-предметного цілеспрямовування та ефективності в збагаченні лінгвістичного світогляду, розвитку мовного чуття, забезпеченні мовленнєвої практики учнів. Ідея класифікації методів за напрямками навчання є перспективною, а тому потребує розвитку. У зв'язку з цим далі (див. розділ 3) буде обґрунтовано три напрями методів навчання мови – мовний, мовленнєвий текстовий і комунікативно-ситуативний.

Погляди **О. Потапенка** на питання методів навчання української мови висвітлюються в різних працях [387, с. 10-12; 268, с. 205-334; 302, с. 81-136]. Учений разом із колегами-методистами в посібнику "Методика навчання української мови в ДВНЗ та середніх освітніх закладах. Кредитно-модульний курс" пропонує розширити й доповнити класифікацію методів навчання мови за способом взаємодії вчителя та учнів такими складниками: *метод роботи з електронними носіями знань, Інтернетом; метод лінгвістичної інтуїції; метод лінгвістичного програмування й алгоритмізації; метод запобігання типовим недолікам учнів*. Спираючись на праці М. Холодної, А. Хуторського та ін., О. Потапенко в колективному посібнику, *по-перше*, виходить із того, що система мови та мовлення засвоюється переважно на інтуїтивному рівні, тому природним є інтуїтивний шлях їх засвоєння. Цей шлях передбачає застосування вправ та проблемно-пошукових завдань, які сприятимуть розвиткові лінгвістичної інтуїції, серед таких вправ мають місце й завдання асоціативного характеру, з використанням аналогії. *По-друге*, зосереджує увагу на необхідності повернення на екрани навчальних телепередач, створення компакт-дисків з мови та літератури, підготовки електронних підручників, посібників з мовознавства, електронних програм з мови, відкриття шкільної сторінки з лінгвістики в Інтернеті. *По-третє*, для оволодіння лінгвістичними поняттями, термінами методист радить частіше практикувати роботу зі словниками лінгвістичних термінів, довідниками, енциклопедіями; використовувати опорні сигнали, схеми, моделі, фрейми, сценарії, алгоритми, складати асоціативні сітки, дерева; застосовувати лінгвістичний аналіз текстів, голографічний (різноаспектний) аналіз одного й того ж слова, речення; використовувати алгоритми, метод виключення (наприклад, під час вивчення лексико-граматичних груп прикметників). Колектив авторів названого посібника на чолі з О. Потапенком, відповідно до сучасних тенденцій, зосереджується на *методі нейролінгвістичного програмування (НЛП)*. Як окремий метод дослідники виділяють *запобігання типовим мовним недолікам учнів*. До активних методів навчання відносять *евристичне спостереження, порівняння, конструювання, моделювання, смислове бачення, метод творчої реалізації*. У полі зору О. Потапенка та його однодумців перебуває класифікація методів навчання за технологічним спрямуванням, розроблена І. Підласим: продуктивна технологія (пояснення, інструктаж, робота з книгою, вправи, тестування, відеометод), технологія співробітництва (бесіда, дискусія, пізнавальна гра, метод програмованого навчання, практичний метод, методи проблемного навчання, навчальний контроль), поблажлива технологія (розповідь, дискусія, диспут, гра, спостереження, ситуаційний метод) [302, с. 81-122, с. 213].

О. Потапенко поділяє думку вчених-новаторів про необхідність

спрямування методів навчання на формування синтезованого, холистичного, цілісного світогляду. З огляду на сказане для О. Потапенка прийнятною є думка Н. Самохіної, що визнання ефективності *інтуїтивного методу* пізнання разом з *методом експериментально-аналітичним* має бути відображено в сучасних шкільних програмах. Лінгводидактична система О. Потапенка, крім традиційних методів навчання, передбачає широке застосування *проблемного методу навчання, креативних, когнітивних, дослідницьких, організаційно-діяльнісних методів*, що сприяють активізації пізнавальних процесів, розвитку творчих здібностей, індивідуалізації, диференціації навчання [268, с. 208-214]. Обстоюючи ноосферний підхід до організації мовної освіти, дидакт-філолог образно зазначає: "Заняття слід будувати так, щоб діти бачили не лише "сухі" граматичні абстракції та форми, а відчули животворящий Дух букви, чарівну музику рідного слова, усвідомили мову не лише як власне лінгвістичну систему, а як Божественний Логос, велику таємницю Космосу" [268, с. 327]. У зв'язку з цим великого значення учений надає *етимологічним коментарям* як способу проникнення в таємниці рідного слова. Підсумовуючи, потрібно зазначити, що, за О. Потапенком, "... при всьому розмаїтті методів та прийомів основою шкільної практики залишаються класичні методи: бесіда, усний виклад учителем матеріалу, робота з підручником, метод вправ, спостереження учнів над мовою" [302, с. 121]. Разом із тим лінгводидактична концепція О. Потапенка – крок до осучаснення методичного інструментарію мовної підготовки учнів.

К. Плиско в посібнику "Принципи, методи і форми навчання української мови" розглядає теоретичний аспект проблеми методів мовної підготовки учнів у зв'язку зі співвідносними принципами, з одного боку, *принципами викладання* (принцип оптимального поєднання методів, а також засобів залежно від мети і змісту навчання; принцип оптимального поєднання форм навчання залежно від мети, змісту і методів), а з іншого – *принципами учіння* (принципи свідомості, мотивації, активності, самостійності учнів) [375, с. 42-44]. Спираючись на бінарну класифікацію методів навчання в досвіді дидакта М. Махмутова й методиста М. Шкільника, К. Плиско подає таку систему методів проблемно-розвивального навчання: *інформаційно-рецептивний, спонукально-репродуктивний, стимулюючо-пошуковий, спонукально-пошуковий і метод проблемного викладу* матеріалу. У полі зору К. Плиско перебувають як функції бінарних методів, так і їх структура [375, с. 158-159] (таблиця 2.3).

Таблиця 2.3.

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

Метод	Модель структури методу навчання	
	Методи і прийоми викладання	Методи і прийоми студіювання
Інформаційно-рецептивний	<i>Інформаційний</i> 1. Пояснення готової інформації. 2. Повідомлення готової інформації. 3. Постановка інформаційних запитань. 4. Інструктаж до читання готової інформації. 5. Показ способів дій.	<i>Рецептивний</i> 1. Слухання, спостереження, аналіз мовних явищ, відтворення. 2. Слухання, заучування правил. 3. Відповідь на запитання. 4. Читання, переказ інформації. 5. Слухання, обдумування, відтворення способів дій.
Спонукально-репродуктивний	<i>Спонукальний</i> 1. Спонукування учнів до репродуктивного повідомлення. 2. Спонукування учнів до репродуктивної бесіди. 3. Спонукування учнів до виконання репродуктивних вправ.	<i>Репродуктивний</i> 1. Репродуктивне повідомлення. 2. Репродуктивна бесіда. 3. Виконання репродуктивних вправ.
Проблемний виклад	<i>Проблемно-показовий</i> 1. Постановка проблемних питань і завдань. 2. Показ розв'язання проблеми. 3. Спонукування до аналізу мовних явищ та обґрунтування висновків.	<i>Проблемно-рецептивний</i> 1. Слухання, усвідомлення. 2. Спостереження за способом і логікою розв'язання проблеми. 3. Аналіз мовних фактів, формулювання та обґрунтування висновків.
Стимулюючо-пошуковий	<i>Стимулюючий</i> 1. Постановка евристичних запитань. 2. Постановка алгоритмічних програмованих завдань. 3. Стимулювання учнів до вибору мовних засобів у змінених умовах.	<i>Частково-пошуковий</i> 1. Пошук відповідей на поставлені запитання. 2. Виконання алгоритмічних і програмованих завдань. 3. Вибір з допомогою вчителя мовних засобів при видозміні мовного матеріалу.
Спонукально-пошуковий	<i>Спонукальний</i> 1. Організація самостійного спостереження й аналізу мовного матеріалу. 2. Спонукування учнів до самостійного вибору мовних засобів у нових умовах. 3. Організація дослідження мовного матеріалу.	<i>Пошуковий</i> 1. Самостійне спостереження й аналіз мовного матеріалу. 2. Самостійний вибір мовних засобів при конструюванні мовного матеріалу. 3. Дослідження мови творів різних стилів.

Запропонована К. Плиско система методів навчання української мови (див. табл. 2.3) має загальнодидактичне походження. З огляду на те, що моделі п'яти загальних методів містять методи і прийоми викладання й учіння, правомірно розглядати *інформаційно-рецептивний, спонукально-репродуктивний, стимулюючо-пошуковий, спонукально-пошуковий і метод проблемного викладу* матеріалу як типи методів відносно видів, які становлять модель кожного типу. В основу бінарної класифікації методів навчання К. Плиско покладено рівень і характер навчально-пізнавальної діяльності учнів, а назви методів відбивають види взаємозв'язаної діяльності вчителя та учнів. На жаль, у наведеній системі методів недостатньо уваги приділено інноваційним методам. Це можна пояснити тим, що поданий матеріал розроблено в 90-х рр. минулого століття. Сьогодні зміст шкільного курсу української мови зазнав істотних змін, тому система методів потребує переосмислення з погляду актуальних тенденцій і специфічних завдань мовної освіти.

Розглянувши сучасні концепції методів навчання, розроблені О. Біляєвим, В. Мельничайком, М. Пентилюк, С. Караманом, М. Шкільником, Т. Донченко, К. Плиско, О. Потапенком, не применшуючи внеску інших учених у розв'язання досліджуваної проблеми, підсумуємо: наведені підходи до методів навчання української мови не лише заслуговують на увагу, а й мають право на подальший розвиток.

2.4. Характеристика чинних шкільних програм з української мови

Аналітична робота щодо вивчення особливостей актуальних стратегій і тактик навчання української мови в шкільній практиці проводилася з урахуванням слушної рекомендації О. Савченко синхронно відбити в шкільних програмах з усіх предметів зміст навчання і способи навчальної діяльності (не лише *що*, але й *як*) [417, с. 45]. Розглянемо особливості *програм з української мови* для основної школи [391; 491] крізь призму цієї рекомендації. Вивчення відповідних документів, затверджених Міністерством освіти і науки України, свідчить про те, що в них ураховано не лише зміст мовної освіти, а й питання *як навчати*. Укладачі нормативних програм з української мови добре усвідомлюють важливу роль методів у навчально-пізнавальній діяльності. Зміна стратегій і тактик навчання, з огляду на вимоги чинних програм, потребує переосмислення загальних напрямів організації шкільної мовної освіти та методів

формування мовної особистості на рівні навчально-предметних технологій.

У чинній програмі з української мови (за ред. Скуратівського Л.) вказано, що в цьому документі взято до уваги сучасні організаційні форми, методи і технології навчання рідної мови в загальноосвітній школі [391, с. 3]. Укладачі програми визначили мету і завдання мовної освіти, особливості змістових ліній шкільного курсу української мови та назвали деякі способи навчання, зокрема для старших класів: "На заняттях у 10-12 класах доцільно застосовувати такі методи роботи з учнями, як лекції (настановні, оглядові), семінари, колоквиуми, дискусії, самостійне вивчення навчальної літератури (основної та додаткової), постановка проблемних завдань, моделювання ситуацій, рольові ігри, робота в групах, в парах, творчі роботи, організація самостійної роботи учнів над аналізом текстів, висловлювань для розвитку їхніх творчих здібностей тощо" [391, с. 9]. Безумовно, переважну кількість зазначених методів можна використовувати й в основній школі. Щоправда, називання методами деяких організаційних форм у наведених цитаті може вносити певне сум'яття, плутанину в розуміння вчителем понять "методи навчання" і "форми навчання".

Відповідно до принципів організації навчання рідної мови, окреслених у програмі, розвивальний вплив занять значною мірою залежить від активної участі учнів у навчально-виховному процесі. Таким чином, для забезпечення сучасності уроку української мови необхідні методи, які активізують діяльність школярів. Спираючись на принцип демократизації й гуманізації мовної освіти, автори програми рекомендують здійснювати методику партнерської співпраці вчителя та учня. Ця ідея зумовлена тим, що сьогодення потребує заміни авторитарної педагогічної системи альтернативною, демократичною, суб'єктно-об'єктною парадигми освіти суб'єкт-суб'єктною. За програмою, в реалізації принципу особистісної орієнтації навчання найбільш сприятливими "є такі сфокусовані на учневі методи і форми роботи, як дискусія, рольова гра, групова робота, керовані дослідження, контракти, проекти, самостійні дослідження, самооцінювання ..." [391, с. 10-11]. Щоб забезпечити формування й розвиток мовленнєвих умінь, укладачі програми пропонують регулярно використовувати спеціально підготовлені завдання на текстовій основі: для аудіювання, говоріння, читання, письма [391, с. 11-12]. Програма також актуалізує аналітичний метод: "... набуття і вдосконалення мовленнєвої компетенції повинно здійснюватися у ході аналізу актуальних навчальних і життєвих проблем, у розв'язанні яких учні бачать особистісний сенс, унаслідок чого формуються їхні пізнавальні мотиви щодо вивчення мови" [391, с. 13]. Водночас у

програмі йдеться про реалізацію комунікативно-діяльнісного принципу, який передбачає застосування інтерактивних методів та розумне поєднання фронтальної, групової, індивідуальної форм організації навчального процесу [391, с. 11]. Добре було б конкретизувати, які інтерактивні методи доцільно використовувати на уроках української мови. Відповідно до вимог сьогодення, автори програми спрямовують увагу на те, що комунікативна діяльність має здійснюватися в ході розв'язання учнями системи усних і письмових мовленнєвих завдань, розташованих у порядку наростання їх складності й укладених за принципом індивідуалізації та диференціації [391, с. 12]. Отже, укладачі розглянутої програми з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів рекомендують методи навчання мови переважно як способи реалізації актуальних принципів мовної освіти.

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

У контексті досліджуваного питання розглянемо ще одну програму з української мови для шкіл (класів) із поглибленим вивченням української мови (за ред. Карамана С.) [491]. Автори цього документа за основу взяли чинну програму з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів, укладену авторським

колективом на чолі з Л. Скуратівським, про яку йшлося вище, а також положення освітньої галузі "Мови і літератури" Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Показово, що методичні настанови даються за чотирма змістовими лініями, з урахуванням комунікативного, соціокультурного і проблемно-пошукового принципів навчання мови та комунікативно-функціонального, особистісно орієнтованого, соціокультурного й компетентнісного підходів. Усі компоненти змісту мають засвоюватися у взаємозв'язку на основі тексту, що, поряд із іншим, є матеріалом для самоспостереження, постановки проблемного завдання, для переказів, редагування, творчої роботи. З метою опанування *лінгвістичної змістової лінії*, зокрема оволодіння учнями граматичними засобами мови, автори радять використовувати систему вправ, які показують, як окремі мовні категорії, конструкції взаємодіють у мовленні [491, с. 5]. Відповідно до програми, вивчення курсу української мови потрібно здійснювати шляхом укрупнених, логічно завершених частин, тобто автори, очевидно, мають на увазі метод укрупнення, що дасть змогу зекономити час для мовленнєвого розвитку школярів, навичок спілкування з одночасним формуванням креативної компетентності [491, с. 8]. До *мовленнєвої змістової лінії* введено широкий перелік видів робіт: аудіювання (глобальне, детальне, критичне), читання (ознайомлювальне, вивчальне, вибіркове; вголос і мовчки), переказування, аналіз мови текстів-зразків, обговорення актуальних для особистісного розвитку учнів морально-етичних, естетичних, світоглядних, історико-культурних проблем, організація дискусій, ситуативних діалогів, написання творчих робіт, анотацій, рецензій, рефератів. Потрібно зазначити, що на практиці ці види робіт виконують роль методів навчання. За програмою навчання філологічно обдарованих учнів, для формування комунікативних умінь передбачено використання переказів і творів різних стилів, типів, жанрів мовлення, які виконують роль підготовчих вправ до оволодіння учнями необхідними в майбутньому дорослому житті такими жанрами мовлення, як виступ на зборах, під час дискусії, обговорення доповіді на лінгвістичні, політичні, морально-етичні теми [491, с. 6]. Укладачі програми зазначають, що активізувати процес навчання, наблизити умови спілкування до реальних життєвих ситуацій допоможе ширше використання групових форм і видів робіт: складання діалогів, полілогів, проєктів на задану тему. Зрозуміло, відповідні методи (діалогування, учнівських проєктів) допоможуть учителеві реалізувати принцип зв'язку навчання з життям. У 8-9 класах з поглибленим вивченням української мови словесник має забезпечувати сприятливі умови для мовленнєвої самореалізації здібних та обдарованих учнів

через упровадження в практику творчих вправ, дослідницько-пошукових завдань, мовних спостережень і дослідів, лінгвістичних ігор, проектування монологічного й діалогічного мовлення з урахуванням ситуації спілкування [491, с. 8]. Безумовно, названі види робіт на уроці української мови можуть складати підґрунтя системи основних і допоміжних методів навчання.

У контексті *соціокультурної змістової лінії* визначається важливість роботи з текстами, у яких акумулюються національні особливості культури та загальнолюдські цінності. Окремо зосереджується увага на способах пізнавальної самостійності учнів: "Для того, щоб учні оволоділи вмінням самостійно здобувати знання, працювати з науковою і довідковою літературою, у процесі засвоєння курсу слід широко практикувати розв'язання проблемно-пошукових завдань, які подаються в програмі як перелік орієнтовних тем усних і письмових висловлювань учнів паралельно з тематикою текстів" [491, с. 7]. Програмовий матеріал для здібних і обдарованих учнів за обсягом ширший, тому має вивчатися інтенсивно, за високої навчально-пізнавальної, дослідницької, творчої, проектної діяльності та самостійної роботи.

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

Підсумовуючи характеристику актуальних шкільних програм з української мови, вкажемо на брак відповідності між змістом (метою)

шкільного курсу української мови, визначеним у чинних програмах, і можливістю його реалізації традиційними методами навчання. Для більшої чіткості й практичної значущості методичних настанов доцільно пропонувати вчителю сучасні методи навчання мови за цільовими напрямками навчально-предметної діяльності відповідно до типів спеціальних умінь або компетентностей.

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

Аналіз шкільних підручників дає цінний практичний матеріал для дослідження проблеми системи методів навчання. Розглянемо чинні підручники [100; 160; 56; 57; 402; 401; 493; 492; 445; 545; 399; 168; 398; 400], які широко використовуються в шкільному курсі української мови, з позиції використаних у них методів навчання. Позитивну якість підручників будемо визначати за такими *критеріями* оцінювання:

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

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

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

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

Підручник О. Глазової, Ю. Кузнецова для 5 класу [100] відображає ідею когнітивно-комунікативної методики навчання української мови як рідної. У ньому використано методи організації навчальної діяльності різного характеру та спрямування відповідно до цілей, заданих на початку кожного розділу. Показово, що зміст і структуру підручника розроблено з урахуванням психологічно-вікових особливостей п'ятикласників. Як і в підручниках інших авторів, у вказаній навчальній книзі мають місце способи, орієнтовані на стимулювання мотивації учіння, засвоєння мовної теорії й вироблення навчально-мовних умінь:

метод запитань, відгадування загадок, читання, списування речень, текстів, пояснення, виписування виучуваних мовних одиниць, мовний розбір, складання речень, текстів, робота зі словником та ін. Особливості мовних тем розкрито на цікавому ілюстративному матеріалі. Щоправда, не всі вправи побудовано на основі текстів. Для мовленнєво-мисленнєвого розвитку вміщено *навчальні завдання*, спрямовані на підготовку до переказів, складання творів різних типів мовлення; для формування навичок ефективного спілкування застосовано *методи діалогування, розповіді* учнів тощо.

Навчання за підручником С. Єрмоленко, В. Сичової (5 клас) [160] передбачає опрацювання мовної теорії за допомогою *спостережень над мовним матеріалом*. Для спонукання внутрішньої позитивної мотивації, активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів використано *метод запитань, метод порівняння мовних фактів, аналітичний метод, метод відгадування ребусів, загадок, метод розв'язування кросвордів, метод дидактичної гри, метод ключових понять*. З метою розвитку в п'ятикласників різних видів мовленнєвої діяльності подано *завдання*, які дозволяють виробляти навички читання, переказування, продукування текстів. Меншою мірою представлено *комунікативно-ситуативні завдання*. Істотним доповненням у підручнику є *тестові завдання* для самоперевірки.

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

Для 6 класу ЗНЗ МОН України рекомендує ще один підручник колективу авторів за загальною редакцією М. Пентилюк [402].

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

У колективному підручнику для 7 класу (автори: Г. Передрій, Л. Скуратівський, Г. Шелехова, Я. Остаф) [401] більше уваги приділено *традиційним методам* навчання. Ознайомлення учнів з новим матеріалом про дісприкметник, дісприслівник, прислівник, службові частини мови, вигук, словосполучення, двоскладне речення забезпечується природним *індуктивним шляхом* пізнання за допомогою *методу спостереження над мовними фактами* з опорою на таблиці, схеми, дидактичні тексти, у міру насичені мовними явищами. Використання до окремих тем схем з опорними поняттями сприятиме ефективності навчання. Для вироблення практичних навчально-мовних умінь вміщено різні завдання, до складу яких уходять *логічні методи аналізу, синтезу, порівняння* тощо. *Завдання підвищеної складності* сприяють розвитку навичок самостійної роботи. Стосовно самоперевірки в кінці тем, розділів подано *запитання й завдання* різного характеру. Методи самоперевірки допомагають формувати в учнів як аналітичні, так і синтетичні вміння. Значна увага в системі книги приділена розвитку навичок монологічного мовлення. Посилити комунікативне спрямування цього підручника могли б методи діалогування, рольової гри та збільшення кількості комунікативно-ситуативних завдань.

У підручнику для 7 класу шкіл з російською мовою навчання, створеному авторським колективом у складі О. Біляєва, М. Пентилюк та інших [493], теоретичні відомості з морфології подаються переважно індуктивним шляхом за допомогою *методу спостереження над мовними фактами*. Вироблення практичних навчально-мовних умінь забезпечується завданнями різного характеру, виконання яких передбачає специфічні методи навчальної діяльності: *мовний розбір, складання речень, текстів, редагування синтаксичних конструкцій, коментування змісту висловлювань, порівняльний метод* та ін. *Тестові завдання* урізноманітнюють запропоновану авторами навчальну систему. Окремо відведено місце *методу перекладу* речень, текстів українською мовою. Уміщені в підручнику *вправи підвищеної складності, вправи, у яких подано додаткові відомості*, допомагають розвивати навички самостійної роботи. *Запитання й завдання* для повторення, систематизації й узагальнення вивченого розвивають логічне мислення, пам'ять учнів, цілісне уявлення про морфологію української мови. Інтерес до навчальної дисципліни покликаний забезпечити запропоновані в підручнику *лінгвістичні ігри* ("Уточніть дієслово", "Ланцюжок", "Доберіть прислівники", "Хто більше?" та ін.), *завдання для вікторин*. Значна увага в системі книги приділена розвитку навичок розповіді. Це стосується й *ситуативних завдань*, які передбачають складання усних повідомлень. Щоправда, посилити комунікативне спрямування ситуативних завдань могло б ширше використання методу діалогування. У підручнику для 8 класу шкіл з російською мовою навчання цих же авторів [492] так само показовим є пояснення мовних фактів і явищ (словосполучення, просте речення, речення з прямою мовою) *індуктивним* шляхом, на основі *методів спостереження й аналізу дидактичних текстів*, що супроводжується широким використанням практичних *мовно-мовленнєвих завдань і вправ*. Автори використали в навчальній системі й інші методи, наприклад: *метод запитань, порівняння, різні види мовного розбору, тестові завдання, метод перекладу, списування, читання, складання речень, текстів*, – які дають змогу ефективно організовувати вивчення тематичного матеріалу, вироблення загальних і спеціальних умінь, повторення. Порівняно з підручником для 7 класу цих авторів, підручник для 8 класу в цілому побудовано з використанням *традиційних методів*, меншою мірою представлені комунікативно-ситуативні завдання, метод діалогування.

Основу теоретичного і практичного компонентів підручника для 8 класу [445], авторами якого є Л. Скуратівський, Г. Шелехова, Я. Остаф, також становлять *традиційні методи* – спостереження над особливостями простого речення, над способами передачі чужого мовлення, мовний розбір, вправи, які передбачають читання, складання, перебудову речень,

текстів та ін. Допоміжну роль виконують *комунікативні методи, тести для самоконтролю, запитання й завдання для самоперевірки*. У цілому методична система цього підручника зорієнтована на формування мисленнєво-мовленнєвої активності учнів, що виявляється у сприйманні, розумінні, засвоєнні мовних об'єктів, осмисленні функціонально-стилістичної ролі мовних засобів, відтворенні та продукуванні висловлювань, текстів.

У підручнику, створеному І. Ющуком для 8 класу, поєднано переважно *індуктивний спосіб* викладу теоретичного матеріалу про словосполучення, просте речення із завданнями на дослідження мовних явищ [545]. Деякі теми, наприклад: "Основні ознаки речення", "Типи між групою підмета і групою присудка", "Цитати", "Розділові знаки при прямій мові" та ін., – подаються *дедуктивним шляхом*. Для формування практичних навчально-мовних умінь уміщено *систему завдань* різного характеру, що передбачають *списування, виписування, диктанти, мовний розбір, перекази текстів, перебудову синтаксичних конструкцій, складання речень, розповідей* та ін. *Вправи з ключами* допоможуть забезпечити позитивну мотивацію в кінці вивчення мовних тем, *запитання й завдання для повторення* розвиватимуть пам'ять школярів, *тестові завдання* до різних тем, передбачені в кінці підручника, дадуть змогу краще підготуватися до тематичної атестації. Меншою мірою в підручнику представлені комунікативно-ситуативні завдання, методи діалогів.

По-новому підійшли до укладання підручника для 8 класу автори під керівництвом М. Пентилюк [399]. Теоретичний матеріал про словосполучення і просте речення подається *індуктивно-дедуктивним шляхом*. Окрема увага приділена *дослідницькому методу*, про що свідчить у кожному параграфі з мови рубрика "Мовознавче дослідження". *Метод програмування* представлений різними навчально-тематичними алгоритмами, наприклад алгоритмами характеристики обставини, однорідних членів речення, звертання та ін. Основу рубрики "Комунікативний практикум" становлять комунікативно-ситуативні завдання, що передбачають *методи дискусії, інтерв'ювання, діалогів* тощо. Для підтримання інтересу учнів до предмета суттєвим доповненням у підручнику є *ігровий метод*. Наприкінці кожного розділу вміщено *запитання і завдання* для повторення й узагальнення, що дадуть змогу підготуватися учням до тематичної атестації. На розвиток мовленнєвої компетентності учнів спрямована низка *мовленнєвих завдань, вправ* відтворювального і творчого характеру.

Принципово новий підручник для 9 класу, авторами якого є О. Заболотний, В. Заболотний [168]. Теоретичний матеріал про пряму і непряму мову, складне речення подається *індуктивно-дедуктивним*

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

Поглиблене вивчення української мови в класах філологічного профілю основної школи здійснюється передусім за підручниками [398; 400] (автори: Караман С., Плющ М. та ін.). Теоретичний матеріал у них подано в лінгвістичних довідках. Для реалізації принципу зв'язку теорії і практики вміщено вправи, пізнавальні завдання, тести, спрямовані на розвиток мовного чуття, філологічного мислення, збагачення словникового запасу школярів власне українською лексикою, вироблення вміння працювати зі словниками, науковою, довідковою літературою, підвищення культури мовлення та спілкування. Завдання до вправ у цих підручниках передбачають виконання учнями різних навчальних дій: аналіз мовних засобів, мовний експеримент, складання, редагування речень, текстів та ін. На розвиток навичок самостійного здобування знань особливий вплив мають завдання дослідницько-пошукового характеру. Матеріали до уроків розвитку видів мовленнєвої діяльності й спілкування передбачають навчальні тактики, які сприятимуть виробленню здатності вільно володіти українською мовою.

Зіставлення даних аналізу чинних шкільних підручників з української мови дає змогу зробити певні висновки. У нових підручниках показовим є, зокрема, пояснення мовних фактів, явищ переважно індуктивним шляхом, на основі спостереження, аналізу монологічних і діалогічних текстів, тематичного узагальнення, що супроводжується

широким використанням практичних мовно-мовленнєвих завдань, вправ. Для того щоб учні опанували різні методи навчальної діяльності, які здійснюються через логічні, інтуїтивні, схематичні, образні дії, у підручниках з української мови вміщено запитання й завдання, розраховані на розвиток відповідних методів діяльності:

- *загальнонавчальних методів* діяльності – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, встановлення причиново-наслідкових зв'язків, робота з книгою та ін.;

- *специфічно предметних методів* діяльності, властивих українській мові як шкільній дисципліні, – спостереження над мовою, мовний розбір слів, речень, аналіз текстів різних стилів, типів, жанрів мовлення, складання синтаксичних конструкцій, написання творів, переказів, діалогів та ін.

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

- оновлення методів навчання в підручниках (використання інтерактивних методів, інформаційно-комунікаційних технологій), що дасть змогу більшою мірою осучаснити навчально-виховний процес з мови;

- використання метафоризації мовного матеріалу в підручниках для молодших підлітків;

- збільшення кількості завдань на асоціативне мислення, порівняння, редагування, переклад тощо;

- уміщення варіативних різнорівневих завдань для забезпечення реалізації принципу диференціації навчання.

У цілому підручники з української мови нового покоління, на відміну від традиційних, дають змогу школярам оволодівати різними методами навчальної діяльності. Зазначимо, що в методичному арсеналі вчителя-словесника мають бути не лише ті способи, що в підручній книзі, а й інші методи, тоді учні не втратять інтересу до шкільного предмета й навчального процесу.

2.6. Збагачення системи методів навчання української мови шкільною практикою

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

Багатий методичний матеріал дає досвід В. Сухомлинського, який у шкільній практиці навчання української мови найбільш послідовно, виважено й обґрунтовано спробував розв'язати проблему методів розвивального навчання. У Павлівській школі, що на Кіровоградщині, педагог свідомо перейшов від репродуктивного навчання до розвивального. Його навчальна система не обмежувалася лише інтелектуальним розвитком, а передбачала цілеспрямоване різнобічне формування духовної особистості учня. Погляди В. Сухомлинського на методи навчання рідної мови висвітлено в працях: "Слово про слово", "Слово рідної мови", "Сто порад учителям" та ін. У досвіді педагога-новатора другої половини ХХ ст. можна виділити такі основні напрями застосування методів навчання української мови: розвиток логічного й образного мислення, пізнавального інтересу, мовленнєвої творчості, культури мовлення, формування правописної грамотності, збагачення мовного світогляду, моральних переконань, естетичних смаків. Його методична система ґрунтувалася на принципах гуманізму, природовідповідності, зв'язку чуттєвого сприйняття й пізнання, активності, наочності, співпраці, креативності та мала розвивально-особистісне спрямування в межах колективної навчальної діяльності школярів. Інструментально-навчальна база в теорії і практиці педагога-класика підпорядковувалася реалізації такої ідеї: навчання мови – "...це не просто передача знань, практичних умінь, навичок. Це передусім виховання. Виховання розуму, формування думки, копітке різьблення й ліплення найтонших рис духовного обличчя дитини" [477, с. 52].

За О. Біляєвим, суть методичної системи В. Сухомлинського полягає в раціональній організації уроків, застосуванні нових типів (уроки мислення, повторення й систематизації вивченого, розвитку мовлення); у модернізації методів навчання з виділенням серед них способів первинного сприйняття знань учнями (доказова розповідь, пояснення, евристична бесіда, спостереження над фактами мови), усвідомлення, розвитку й поглиблення знань (пізнавальні і проблемні завдання, запитання, конструктивні і творчі вправи, самостійна робота учнів з підручником) [45, с. 23]. Методи в розвивальній навчально-виховній

концепції та практичній роботі В. Сухомлинського – це інструментальна система, у якій є місце як традиційним способам навчання, так і сугестивному, ігровому, асоціативному та іншим методам, що в сукупності спираються на свідомість і підсвідомість школярів, активізують зовнішню і внутрішню діяльність, розвивають образне і логічне мислення та становлять методичне підґрунтя досвіду педагога.

У системі методів навчання граматики учнів середніх класів В. Сухомлинський особливо виділяв *метод пояснення фактів і явищ*. Він писав: "основним методом роботи на уроках граматики в нас є пояснення фактів і явищ живої мови в процесі самостійного виконання вправ" [475, с. 274]. Такий підхід давав змогу школярам поступово усвідомлювати граматичні правила, сприяв кращому запам'ятовуванню тематичного матеріалу. У процесі вивчення нового матеріалу на основі набутих знань, наприклад про дієприслівниковий зворот (спираючись на взаємозв'язок між дієприслівником і дієсловом-присудком), педагог вдавався до такого прийому, за допомогою якого учень сам відкривав істину [474, с. 401]. Використання *пошукового методу* на ґрунті різних аналогій, асоціацій дозволяє зрозуміти учням смислові зв'язки між мовними фактами, відчувати радість самостійного пізнання, пробуджує навчальний інтерес, розвиває думку та впевненість у своїх можливостях. За В. Сухомлинським, у навчанні учнів середніх класів дедалі більше починає посідати особливе місце *інструктаж як самостійний метод* [475, с. 277-278]. Розвивальна сила цього методу в тому, що він передбачає активізацію навчально-пізнавальних можливостей школяра.

Педагог дбав, аби найважливішим методом повторення мовного матеріалу було практичне застосування правила, *вправлення* [475, с. 274]. Учнівська праця, організована в такий спосіб, комплексно реалізує діяльнісний підхід до навчання, яке, у свою чергу, веде за собою розвиток різних способів мислення, мовно-мовленнєвих умінь як результату практичної тренувальної роботи. На шляху від чуттєвого сприйняття українськомовної картини світу до загального розуміння учнями вираженого в ній смислу реалізація методів розвивального навчання з опорою на художні тексти, живе слово дидактичного дискурсу в досвіді вчителя школи с. Павлиш Кіровоградської області поєднувалася з педагогічним тактом і духовними помислами. Такий підхід робив навчально-виховний процес одухотвореним, підвищував емоційний тонус занять, цілісно розвивав самостійність і гнучкість думки, ініціативу учнів, природні мовленнєві здібності, дитячу фантазію, творчість, життєвий досвід.

Методом спостереження над природою, художнім текстом В. Сухомлинський вів дітей від чуттєвого сприйняття до змістовної

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

Один із секретів розвивального навчання мови в педагогічній діяльності В. Сухомлинського – *метод усного викладу матеріалу вчителем з умовою залишити децю недомовленим*. За свідченням самого педагога, такий метод завжди викликав бурхливе піднесення мисленнєвої активності підлітків: "радісно спалахували вогники в очах, усім хотілось відповісти на питання, що не були висвітлені в розповіді" [474, с. 406]. Отже, застосовуючи метод розповіді, педагог використовував проблемний підхід, намагався залишити щось недоговореним як "приманку" для мислення учнів, незрозумілий матеріал додатково пояснював, в окремих ситуаціях вдавався до скороченого пояснення. Уміння користуватися словесним методом вважав великим мистецтвом учителя. Усвідомлюючи, що шлях від осмислювання фактів, явищ до глибокого розуміння абстрактної істини (правила, висновку) лежить через практичну роботу, використовував *мовний розбір, дослідження мовних одиниць, логічні методи навчання* – абстрагування, узагальнення, систематизацію, зіставлення, аналіз фактів, явищ, обставин, подій, причинно-наслідкових, функціональних зв'язків між ними, *метод стимулювання до нового успіху* [473, с. 455-457, с. 477-478; 474, с. 389, с. 399-400, с. 406; 476, с. 134, с. 167]. Таким чином педагог дбав у процесі навчання про комплексний цілеспрямований розвиток мотивації, уваги, пам'яті, інтересу, емоційно-вольової сфери, ініціативи, активного мислення, уявлення тощо.

Для закріплення орфографічного мінімуму педагог використовував *вправи, ігри*. Діти в Павлівській школі малювали ілюстрації до казок, під малюнками робили підписи складними в написанні словами, які часто повторюються в дитячих казках. Усе це давало змогу зняти напругу в навчанні, розкритися учням, викликало радість, створювало діяльну основу для активного розвитку їхніх навчально-пізнавальних стилів. В. Сухомлинський з навчальною діяльністю тісно пов'язував читання, яке, у свою чергу, створює інтелектуальний фон освітнього процесу, є інструментом пізнання, важливою умовою логічного мислення й грамотного письма. Вчив дитину читати й думати, читання наче індукувало, пробуджувало думку [473, с. 446-447, с. 451, с. 475-477]. Особливе ставлення до *методу читання* педагог мотивував тим, що психологічна

складність уміння одночасно читати й думати є тим зовнішнім стимулом, який пробуджує внутрішні сили мозку підлітка, істину, розвиває розумові здібності [474, с. 432]. У системі розвитку мислення й мовлення школярів, розроблений В. Сухомлинським з урахуванням індивідуально-вікових психофізіологічних закономірностей формування особистості школяра, можемо виділити *метод творчої реалізації*, що передбачає самостійну креативну діяльність учнів – складання власних творів-мініатюр, казок, розповідей, описів, роздумів. Спираючись на свій педагогічний досвід, В. Сухомлинський писав: "Поетична творчість, за нашим твердим переконанням, учить мислити й тому поліпшує мозок, ніби облагороджує його найніжніші, найчутливіші відділи" [472, с. 183]. Пошукові, творчі методи вчитель використовував для заохочення учнів до навчальної співпраці, самостійної роботи, спільного пошуку нових знань і раціональних шляхів розв'язання проблемних завдань, з метою розвитку внутрішньої логіки думки школяра, механізмів сприймання й породження мовлення. Педагог велику увагу приділяв не лише інтелектуальному, а й духовному розвитку дитини засобами рідної мови. У навчально-виховній системі В. Сухомлинського мав місце і продуктивний *сократичний прийом* активізації мислення підлітків [476, с. 323] – педагог особливо цінував у роботі вчителя майстерність володіння живим образним словом, здатність шляхом цілеспрямованого використання навідних запитань допомогти учневі в "народженні істини". З екзистенційною метою самопізнання, самовиховання, самовдосконалення школярів В. Сухомлинський практикував спеціальні *бесіди, самостійну роботу над книжкою* [472, с. 602-603], *підготовку й виголошення публічних виступів* та інші методи, що передбачало розвиток внутрішніх резервів дитини, вироблення вміння вчитися.

Аналіз методичної системи В. Сухомлинського дає підстави стверджувати про її психотерапевтичні ідеї. За І. Рум'янцевою, саме школа В. Сухомлинського виявилася свіжим паростком психотерапевтичної думки у вітчизняній педагогіці [413, с. 101]. Сам педагог з цього приводу писав: "лікування красою – так можна назвати одну з граней моєї педагогічної системи" [476, с. 306]. Ідеться про споглядання краси природи, живопису, образного слова, слухання музики – про такі *психотерапевтичні методи* навчання, як природотерапію, терапію живописом, казкотерапію, музикотерапію, у результаті застосування яких відбувається зміцнювальний вплив на психіку дитини й активізація навчально-пізнавальної діяльності.

Потрібно зазначити, що методи розвивального навчання, серед яких можна виділити групи *когнітивних, комунікативних, креативних, психотерапевтичних* методів, є необхідною умовою ефективної організації процесу шкільної рідномовної освіти. Відтак вони мають місце

в педагогічній практиці сучасних учителів. Зокрема, В. Закорко (вчитель ЗОШ № 14 м. Суми) практикує прийом формування орфографічної грамотності *"мовна розминка"*, у його основі виконання завдань з різних розділів мовознавства. "Мовна розминка" проводиться на початку уроку й складається з п'яти завдань: наприклад, перше і друге завдання дається для повторення "Орфографії", третє – "Морфології", четверте – "Будови слова", "Орфоєпії", "Лексики", п'яте – "Синтаксису". На дошці перед уроком записується тільки зміст завдань, а умова їх зачитується вчителем на уроці, робота проводиться в усній формі. За висновками В. Закорко, "мовна розминка виконує діагностичну, навчальну й розвивальну функції" [176, с. 44]. Цікавий досвід вчителя-методиста Київської спеціалізованої школи № 318 А. Бесєдіної, яка використовує в навчанні мнемонічні *методи ейдетики: ланцюговий метод*, що будується на логічних асоціативних зв'язках, передбачає пошук асоціацій; *акровербальний метод* – складання віршів, жартівливих фраз, у яких зашифровано певну інформацію; *метод місць*, який ґрунтується на зорових асоціаціях (щоб запам'ятати предмет, потрібно ясно уявити його і поєднати образ предмета з образом певного місця). За твердженням А. Бесєдіної, "методи навчання, які пропонує ейдетика, спираються на образне мислення дитини, вони відповідають законам природи. Ейдетика, сприяючи гармонійному розвитку обох півкуль, робить більш гармонійною і саму дитину. Учень стає більш працездатним, краще вчиться, його пам'ять і здатність концентрувати увагу зростають" [26, с. 61]. Названі методи А. Бесєдіна застосовує в початкових класах, та її досвід є придатним і для навчання в основній школі з метою збагачення пізнавального досвіду, мовленнєвого розвитку учнів. Учитель Липківської ЗОШ Гошанського району Рівненської області Н. Ткачук створила "Поетичний правопис" (віршований додаток до підручників української мови для 5 класу), відповідно один із способів навчання, які вона застосовує, можна назвати *метод вивчення правил за допомогою "Поетичного правопису"* [487]. Учитель СЗШ с. Журавлівка Тульчинського району Вінницької області О. Панчук у навчанні української мови практикує прийом роботи біля дошки *"естафета хвилинних випробувань"* (за п'ять хвилин можна перевірити весь клас – біля дошки виконують однакові завдання одразу 3-5 учнів); спосіб навчання *"швидка граматична допомога"* (у "дірявих" текстах на місці "дірок", тобто пропущених орфограм, пунктограм, потрібно поставити "латку" – відповідну орфограму, розділові знаки); спосіб навчання *"орфографічна розминка „Вітрила“"* (діти записують слова під диктовку в колонку: учитель або підготовлений учень диктує одне слово для лівого борту – І варіант, одне для правого – ІІ варіант; вітрильце – аркуш паперу; після запису кожного слова аркуш, тобто "вітрильце", щоразу потрібно загинати, згортати);

спосіб навчання *"граматичний тренінг"* (граматичний тренажер – зошит із плівки: дві сторінки формату А-4 з надрукованими завданнями засуваються у файл – це один аркуш зошита з плівки, пронумеровані аркуші зшиваються; у кінці завдання вказується час на його виконання, наприклад $t = 1,5$ хв; на плівці пишуть спиртовим маркером, у такому зошиті школяр працює стільки разів, скільки потрібно, аби виконати завдання без помилок) [351, с. 12-13]. У практиці роботи вчителя-методиста НВК (СЗОШ – гімназія № 6, м. Вінниця) Л. Коваленко використовуються *лексичні паузи* (з'ясування значення окремих слів), *граматичні задачі "Як правильно?"* (довести, як правильно писати: кореня женьшеня чи женьшеню); рефлексивний *метод "сачок"* (учні на папірцях-метеликах стисло записують відповідь на запитання про те, які знання, уміння здобули на уроці, і по черзі озвучують записане та вкладають папірець у сачок) [219, с. 60-67]. Викликає інтерес творчий *метод "нанизування слів на мудру нитку розуму"* (складання тексту на основі слів, що починаються з однієї літери), який застосовує на уроках української мови вчитель-словесник Житомирської СЗШ № 16 Т. Шуляковська з метою мовленнєвого розвитку школярів. Для цього вона дає учням як зразок власний креатив, наприклад *"Світанок"*:

Світає сторожко. Сонячне сяйво скрізь. Село Сонячне спить. Споконвіку село славиться своїми соняшниками, спадкоємцями сліпучого світила – Сонця.

Серпень. Сила-силенна соняхів! Спозаранку сонно сміються соняхи своїм сусідам: самотній сосонці серед села, синьо-сірим синичкам, скрекотливій сороці, старому сиводеревому саду.

Світанок. Сонце струшує свій сон. Село Сонячне скоро стане стоголосим, сміятиметься сліпучому сонечку, співатиме сентиментальні співомовки своїм селянам, стримуватиме стогін самотніх сивочолих стариганів (Т. Шуляковська).

Природа методів має змінний характер. Відповідно система методів навчання мови постійно розвивається, це не означає, що вона стає зовсім іншою, але й не є тією самою. Спочатку в процесі функціонування системи методів (у практичній методиці) з'являються нові елементи, способи навчання, суб'єкти навчання вносять певні корективи. Згодом певний метод починає виходити за межі індивідуального й поодинокого використання, поширюватися, уживатися частіше, а кількісні зміни, що нагромаджувалися на різних рівнях застосування системи методів, переходять у якість. Виникнення нового методу пов'язане з методичною творчістю як довготривалим часто спонтанним процесом. Лише єдність внутрішніх зв'язків методів навчання із зовнішніми є запорукою поширення продуктивних методів навчання. *Між інноваційними* (власне, модифікованими) *і традиційними методами* існують природні

відношення спадковості. Створення та використання певних методів у досвіді вчителів-словесників різних регіонів дає змогу виявити спільні елементи й тенденції функціонування методів навчання. Варіації в їх застосуванні свідчать про те, що немає чітких меж в поєднанні навчальних методів. У свою чергу, метод може, поділитися на елементи, з одного методу можуть виникати інші методи навчання. Вивчення досвіду вчителів української мови свідчить, що в шкільній практиці рідномовної освіти творчі педагоги застосовують багато сучасних методів навчання, покажемо це у вигляді таблиці (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4.

Методи навчання української мови в досвіді вчителів-словесників

Прізвище вчителя, джерело інформації	Методи навчання
Л. Скрипник (учитель-методист Київської СЗШ № 225) [443].	"Змінні трійки", "перехресні групи", "карусель", "акваріум", "ти – мені, я – тобі", "коло ідей", "коло знань", "мікрофон", "розумовий штурм", "павутиння слів", "загадки-жарту", ток-шоу, кейс-метод, дебати, нескінченний ланцюжок, рольова, гра, "встанови відповідність", лінгвоестафета, "ти – стиліст", "слідами власних помилок", метод проєктів та ін.
О. Панчук (учитель СЗШ с. Журавлівка Тульчинського району Вінницької області) [351].	Образно-асоціативний метод, дидактична гра, взаємонавчання, "мозкова атака", "асоціативний куц", "вільне письмо", "позначки", "запитання-відповідь", "думайте – працюйте в парах – обмінюйтесь думками", "сенкан" та ін.
Н. Дуняшенко (учитель Кіровоградської гімназії № 9) [153].	"Мікрофон", робота в групах, презентація, асоціативний рядок та ін.
Г. Завгородня (учитель Сухополов'янської СЗШ Прилуцького району Чернігівської області) [169].	Спосіб укрупнення матеріалу (за допомогою узагальнювальних таблиць, опорних схем), метод випереджувального навчання та ін.
М. Степанюк (учитель м. Нововолинська Волинської області) [466].	Прийоми "відстрочена відгадка", "повторення з контролем", "ланцюжкове опитування", "взаємоперевірка", "лови помилку", "точка зору", "випадковість", гра "Хто швидше і більше" та ін.
С. Ковальчук (учитель Овруцької ЗОШ № 1 Житомирської області) [221].	Алгоритми мислення, блокова система викладання мовного матеріалу, кодограми, створення стійких асоціацій, цікаві лінгвістичні розповіді та ін.

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

В умовах сьогодення спостерігаємо складний процес формування національно свідомої українськомовної особистості, пов'язаний із темою і способом її вивчення. Складність зумовлюється, крім іншого, тим, що, добираючи методи, суть яких відома для суб'єктів навчання, учитель обов'язково вносить особисте ставлення до навчальних дій, які входять в окремий метод чи систему методів. У результаті відомий метод (його загальний опис) наповнюється суб'єктивним змістом. Відповідний шлях передбачає перехід від загального педагогічного досвіду до авторської методики. Якщо зміст певного методу визначений у лінгводидактиці, то його функціональна роль виходить за межі теорії навчання мови, є індивідуальним виявом, розкривається лише в конкретній ситуації застосування, де суть методу модифікується, що пов'язано з особистим досвідом, педагогічним пошуком, творчою діяльністю вчителя.

Підсумовуючи, потрібно підкреслити велику роль шкільної практики в збагаченні системи методів навчання, у результаті чого відбувається перехід її до якісно нового стану. Творення, запровадження й поширення нових ідей, методів у освітній практиці визначається поняттям *"інновації в освіті"*. Л. Ващенко в *"Енциклопедії освіти"* потрактовує це поняття так: "... радикально нові ідеї – ті, що запроваджуються на основі кардинально нових засобів (інформ.-комп'ютерних технологій, нейролінгвістичного програмування тощо). Модифікаційними називають інновації, спрямовані на удосконалення змісту, форм, методів навч.-виховного процесу, організації освіти. Комбінаторними називають осучаснені новації – освітні й пед. традиції, адаптовані до нового соціокультурного середовища" [157, с. 338].

Висновки до розділу 2

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

2. Проведене дослідження дало змогу з'ясувати шлях становлення класифікацій методів навчання мови й розробити багатовимірну систему методів. Запропоновано багатоструктурну теоретичну систему методів навчання, складники якої характеризуються концептуальними відношеннями: *відношення ієрархії*; *родовидові відношення*; *відношення "цілого – частини"*; *відношення когерентності*. Стислий опис груп системи методів навчання мови свідчить, що загальні і специфічні методи характеризує *відношення взаємодоповнення*, між цими методами, як і між основними й допоміжними методами, традиційними та новими, існують *кореляційні відношення*, пов'язані з взаємною залежністю; між інтенсивними й екстенсивними методами простежуються *відношення полярності внутрішньої суті*; групі специфічних методів, визначеній за компетентісно-цільовим призначенням, властиві *відношення цільового спрямування*; групі методів, визначеній за тематичним змістом, – *відношення відповідності методів тематичному змісту*. Різнобічний аналіз системи методів навчання мови, вивчення зв'язку між ними сприятиме поліпшенню структуризації наукових знань про систему методів у галузі українськомовної освіти.

3. Проблема системи методів навчання української мови належить до ключових у вітчизняній лінгвометодиці. До цієї проблеми постійно виявляють інтерес провідні дидакти-філологи. Аналіз джерельної бази свідчить, що питання систематизації методів навчання української мови частково висвітлювалися в окремих статтях, посібниках, дисертаціях. Огляд сучасних теорій методів навчання української мови переконує в тому, що порушена нами проблема досі ще не розв'язана, дидакти-філологи пропонують різні підходи до класифікації методів. Студіювання сучасних лінгводидактичних концепцій дає змогу вивчити ті підходи до систематизації методів

навчання мови, які є спільними для всіх напрямів українськомовної освіти, і ті, які розкривають їх характерні особливості.

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

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

6. Аналіз шкільної практики свідчить, що творчі педагогічно-словесники застосовують багато інноваційних методів навчання української мови. Серед актуальних і перспективних способів формування мовної особистості в досвіді роботи вчителів мають місце *когнітивні, комунікативні, креативні, ейдетичні, психотерапевтичні методи*. Застосування їх у контексті мовної освіти дає змогу розвивати логічне й образне мислення, пізнавальний інтерес, мовленнєву творчість, міжособистісну взаємодію, моральні переконання, мовно-естетичні смаки.

РОЗДІЛ 3

МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Важливою умовою належної організації процесу формування українськомовної особистості є системне уявлення про сучасні методи навчання української мови. Систему методів можна подати різними моделями, залежно від мети розгляду й подальшого використання побудованих моделей у розробленні навчальних технологій. Моделювання системи методів навчання української мови насамперед передбачає обґрунтування основ проектування цієї системи та визначення особливостей її з урахуванням специфічних цільових напрямів мовної освіти (мовного, мовленнєвого на базі роботи з текстом, комунікативно-ситуативного). Такий підхід не лише розвиває теорію побудови й функціонування системи методів навчання української мови, а й забезпечує необхідне підґрунтя для створення різних методик формування українськомовної особистості. З метою моделювання системи методів навчання української мови потрібно з'ясувати принаймні три питання: що таке система методів навчання мови; на основі яких закономірностей, принципів вона має бути розроблена; як диференціювати методи навчання, щоб охопити основні цільові напрями українськомовної освіти. У цьому розділі *система методів навчання української мови* розглядається як сукупність взаємопов'язаних методів, що відповідають основним закономірностям організації освітнього процесу, спрямованого на формування мовнокомунікативної особистості.

3.1. Компетентнісний підхід до організації процесу шкільної рідномовної освіти

Стратегія розвитку українськомовної освіти, сучасне розуміння поняття навчальних результатів учнів пов'язані з компетентнісним підходом, який визначає новий образ цілей, змісту й системи методів формування мовної особистості. Зазначений підхід, на думку І. Зимньої, може зберегти культурно-історичні, етносоціальні цінності, якщо розглядати компетентності як складні особистісні утворення, які містять і пізнавально-інтелектуальні, і емоційні, і моральні складники [180, с. 5]. У зв'язку з цим компетентнісна

модель шкільної українськомовної освіти набуває суспільної й особистісної значущості, а тому потребує глибокого осмислення.

Ключовими поняттями компетентнісного підходу є *компетенція* і *компетентність*. У багатьох науково-методичних працях названі поняття не розрізняються й взаємозамінюються. Ми спираємося на праці тих авторів, які вкладають у них дещо відмінний зміст. Так, за В. Краєвським і А. Хуторським, **компетенція** – це заздалегідь задана соціальна *вимога (норма)* до освітньої підготовки учня, необхідна для його ефективної продуктивної діяльності в певній сфері. На відміну від компетенції, **компетентність** – *володіння учнем відповідною компетенцією*, що передбачає його особистісне ставлення до неї та предмета діяльності; це сукупність особистісних якостей школяра (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом його діяльності в певній соціально й персонально значущій сфері [238, с. 135]. Таке тлумачення окреслених понять простежується і в працях вітчизняних авторів (Головань М. та ін.) [101, с. 29; 157, с. 408-409]. Отже, коли йдеться про особистісні досягнення учнів як результат навчання, то більш правомірно вживати термін "компетентність".

Під поняттям "**компетентнісний підхід**" розуміється спрямування освітнього процесу на формування та розвиток *ключових* (базових, основних) і *предметних* компетентностей особистості. Водночас О. Пометун зазначає, що систему компетентностей в освіті становлять три групи: ключові, загальногалузеві, предметні [383]. Системна реалізація компетентнісного підходу характеризується зв'язком з традиційним, тобто "ЗУНівським". Важливо підкреслити, услід за І. Зимньою, що ці підходи, по-перше, не протилежні, але й, по-друге, не тотожні, оскільки *компетентнісний підхід фіксує і встановлює підпорядкованість знань умінням*, ставлячи акцент на практичному аспекті [180, с. 32-36]. У цій площині потрібно зосередити увагу на тому, які специфічні компетентності учня мають бути сформовані засобами української мови як навчального предмета.

Зупинимося докладніше на видах компетентностей, пов'язаних з такими рівнями навчальної взаємодії: "*учень – мова*", "*учень – текст*", "*учень – комунікативна ситуація*". У шкільній програмі з української мови (за редакцією Л. Скуратівського) вказується на формування таких спеціальних компетентностей ("компетенцій"): мовної, мовленнєвої, комунікативної [391, с. 5]. Г. Шелехова стверджує, що володіння "загальними вміннями й навичками є важливою умовою формування спеціальних компетенцій (мовної,

мовленнєвої, комунікативної) ..." [534, с. 14]. Відразу зауважимо, що досі не всі вчені розмежовують поняття "компетентність", "компетенція", часто вкладають у них один і той же смисл. Окреслені специфічні компетентності в полі зору О. Горошкіної, зокрема дослідниця пише: "Важливим критерієм відбору лінгвістичного матеріалу стає його потенціал у формуванні мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентності учнів" [116, с. 14]. К. Климова зазначає: "... процес формування мовної, мовленнєвої і комунікативної компетенцій, беручи початок у школі, продовжується у вищому навчальному закладі..." [217, с. 36]. За потрактуванням А. Богуш, кінцевим результатом сформованості мовної і мовленнєвої "компетенції" є комунікативна "компетенція", під останньою (комунікативною) дослідниця розуміє комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування [506, с. 59]. У контексті сказаного виникає питання, у чому відмінність між комунікативною і мовленнєвою компетентностями. Різницю між ними можна пояснити, спираючись на визначення комунікативної "компетенції", подане в словнику-довіднику з української лінгводидактики (за редакцією М. Пентилюк): "комунікативна компетенція — здатність користуватися мовою залежно від ситуації, особлива якість мовленнєвої особистості, набута в процесі спілкування або спеціально організованого навчання. К.к. складається з мовленнєвої компетенції (уміння застосовувати знання мови на практиці, користуватися мовними одиницями), мовної компетенції (знання одиниць мови та правил їх поєднання), предметної компетенції (уміння на основі активного володіння загальною лексикою відтворювати в свідомості картину світу), прагматичної компетентності (здатність до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою, до вибору необхідних форм, типів мовлення, урахування функціонально-стильових різновидів мовлення)" [454, с. 70] (*підкреслення наші* — О. К.). Відразу внесемо деяке уточнення, що, у свою чергу, дасть змогу певною мірою простежити логіку дидактичного розмежування мовленнєвої і комунікативної компетентностей. Ідеться про такі тісно взаємопов'язані власне предметні особистісні утворення, як **мовну, мовленнєву текстову** (складниками якої є текстоінтерпретувальна й текстотворча компетентності) та **комунікативну компетентності**. Дещо подібне розуміння компетентностей мовної особистості знаходимо в поглядах

О. Ворожбитової, яка виходить з логіки трихотомії "мова – мовлення – мовленнєва діяльність" і визначає три субкомпетенції інтегральної лінгвориторичної компетенції – мовну, текстову й комунікативну. За О. Ворожбитовою, складники *комунікативної субкомпетенції* – комунікативна здатність і мовленнєві знання, уміння, навички у сфері спілкування; складники *текстової субкомпетенції* – текстоутворювальна здатність мовної особистості і її знання, вміння, навички у сфері етапів ідеомовленнєвого циклу "від думки до слова" (що ґрунтується на категоріях *етос*, *логос*, *пафос* і передбачає етапи *інвенції* (пошук тематичної думки), *диспозиції* (розміщення аргументів, розгортання думки), *елокуції*, тобто мовного оформлення); складники *мовної субкомпетенції* – мовна здатність і відповідні знання, вміння, навички [90, с. 141-143]. Не менш важливе значення мають висновки Г. Шелехової, сформульовані на основі колективної методичної праці (за ред. М. Шанського), що "мовленнєві вміння й навички пов'язані з володінням видами мовленнєвої діяльності – рецептивними (читанням, аудіюванням), продуктивними (говорінням, письмом). *Комунікативні вміння й навички пов'язані з організацією мовленнєвого спілкування відповідно до мотивів, мети, завдань, з дотриманням норм мовленнєвої поведінки*" [534, с. 14].

З погляду нашого дослідження можна визначити залежність формування власне предметної компетентності (мовно-мовленнєво-комунікативної) як складного інтегрованого новоутворення мовної особистості від сукупності багатьох чинників. Маємо на увазі передусім *відношення між цією тривірневою компетентністю*, з одного боку, та *активізацією мовленнєво-мисленнєвої діяльності особистості, емоційністю підтексту уроку української мови, ефективністю форм, методів, засобів навчально-пізнавальної діяльності, творчістю, критичністю мислення школярів і методичною майстерністю вчителя*, з другого боку. Така формула (визначене відношення) відбиває практичне спрямування, діяльнісно орієнтований характер компетентнісного підходу до мовної освіти. Для розгляду окресленого питання доцільно зіставити особливості традиційного й компетентнісного підходів до навчання української мови (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1.

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

Традиційний підхід (ЗУНівський)	Компетентнісний підхід
1. Навчальний процес орієнтований на середнього учня й визначається здебільшого зовнішньою мотивацією. В основі навчання – спрямування переважно на одержання готових знань, їх запам'ятовування й відтворювання (має здебільшого репродуктивний характер).	1. Особистісно орієнтований підхід, розвивальний характер українськомовної освіти: в основі навчання – розвиток особистості кожного учня як індивідуальності. Навчальний процес спрямовується на формування компетентностей шляхом активізації мисленнєвих процесів, підтримання внутрішньої мотивації учіння, освоєння дійсності у формі узагальнених понять та виконання навчальних дій.
2. В основі українськомовної освіти – офіційно затверджений однаковий для всіх зміст, орієнтований на середнього учня.	2. Поєднання в змісті мовної освіти обов'язкового складника, відповідно до держстандарту, і варіативного, диференційованого, пов'язаного з оригінальними авторськими методиками.
3. Домінують когнітивний і операційно-практичний компоненти в досягненнях учнів – результатами навчання є сума знань, умінь, навичок.	3. У досягненнях учнів можна виділити не лише когнітивний і операційно-практичний компоненти, а й мотиваційний, емоційно-вольовий, етичний, ціннісно-рефлексивний аспекти – результатами навчання є предметні знання й розуміння, навички, уміння, культурні цінності, особистісний досвід мовотворчості.
4. Показником навчальних досягнень є переважно <i>окремі</i> мовні, мовленнєві знання, уміння, навички.	4. У навчальних досягненнях простежується узагальнений, інтегральний характер мовно-мовленнєво-комунікативної компетентності відносно окремих знань, навичок, умінь.
5. Навчальна активність учнів орієнтується на інформацію, знакову систему (текст підручника, пояснення вчителя, словникову статтю та ін.), предметні знання, що мають абстрактний характер.	5. Домінування особистісно орієнтованих, розвивально-креативних технологій, застосування діалогічних методів навчання, пов'язаних з ідеєю формування цілісної мовної особистості на власному досвіді, шляхом розв'язання відкритих проблем практичного характеру.
6. Контроль та оцінювання навчальних досягнень спрямовується на перевірку одержаних готових знань з мови, мовних, мовленнєвих умінь і навичок.	6. Контроль та оцінювання навчальних досягнень спрямовується на визначення рівня компетентнісного розвитку учня як мовної особистості. У центрі оцінювання – ключові та спеціальні (мовна, мовленнєва текстова, комунікативна) компетентності.

У розумінні компетентнісного підходу до організації мовної освіти ми виходимо з таких міркувань:

- особливого освітнього значення набуває формування спеціальних і загальних компетентностей у взаємозв'язку;

- в основу проектування методичної системи навчання української мови учнів 5-9 класів має бути покладена модель компетентної мовної особистості випускника базової школи;

- проектуючи компетентнісну модель другого етапу середньої загальної освіти, потрібно враховувати поетапну диференціацію формування компетентностей (етап початкової школи, основної, старшої);

- якість діагностування компетентностей учнів залежить від чітких, прозорих вимог до результатів навчання та не багаточисельної, а вираженої кількості рядів елементів компетентностей;

- В. Красвський, А. Хуторський пропонують формулювання назв "компетенцій" у діяльнісній формі (через уміння, знання, володіння, здійснення, наявність навичок, досвіду) [238, с. 142-144]. Ураховуючи це, ми будемо використовувати також номенклатуру володіння компетентностями, виражену словом "здатний", тобто який може, уміє виконувати що-небудь, *потенційно готовий до діяльності* (тоді вимоги до рівня компетентностей доцільно визначати словом "здатність" як властивість до "здатний");

- важливим для ефективної організації мовної освіти є питання адекватних методів формування елементів предметних компетентностей як цілей навчання. У нашому дослідженні це питання – ключове, модель його розв'язання буде подано в наступних підрозділах цього розділу.

Науковці (Зимня І., Хуторський А. та ін.) багато уваги приділяють *загальним компетентностям* (компетенціям), називають їх соціальними, особистісно-соціальними, ключовими, універсальними, надпредметними. Скористаємося класифікацією "ключових компетенцій", запропонованою В. Красвським, А. Хуторським [238, с. 137]:

- *ціннісно-сміслові компетенції* – пов'язані з аксіологічними пріоритетами учня, його здатністю бачити й розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому, усвідомлювати своє призначення; від них залежить індивідуальна освітня траєкторія школяра і програма його життєдіяльності в цілому;

- *загальнокультурні компетенції* – досвід пізнання й діяльності в сфері національної і загальнолюдської культури (ці компетенції в межах мовної освіти накладаються на соціокультурну компетенцію);

- *навчально-пізнавальні компетенції* – сукупність компетенцій учня в сфері самостійної пізнавальної діяльності, що включає елементи логічної, методологічної і загальнонавчальної діяльності (способи організації

цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки, креативні навички, уміння функціональної грамотності – відрізнати факти від домислів, використовувати різні методи пізнання);

– *інформаційні компетенції* – уміння користуватися сучасними засобами інформації та інформаційними технологіями;

– *комунікативні компетенції* – знання мов, способів взаємодії з людьми; навички роботи в групі, колективі (ці загальні компетенції в контексті мовної освіти накладаються на спеціальну комунікативну компетенцію);

– *соціально-трудова компетенція* – уміння аналізувати ситуацію на ринку праці, володіти етикою трудових і громадянських взаємостосунків та ін.;

– *компетенції особистісного самовдосконалення* – орієнтовані на опанування способів фізичного, духовного, інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції й самопідтримки.

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

Елементи навчально-предметних компетентностей, з одного боку, є орієнтувальною основою навчальної діяльності, тому що проєктуються як цілі, очікувані результати, а з іншого – можливим продуктом процесу інтеріоризації змісту мовної освіти. З огляду на те, що навчально-мовні компетентності значною мірою визначають зміст методичної системи, зокрема й комплекс методів навчання, потрібно їх у міру деталізувати. Наприклад, В. Красівський, А. Хуторський до кожної групи загальних "компетенцій" подають від трьох до семи елементів [238, с. 142-144]. Конкретизуємо зміст трьох ієрархічних складників системи специфічних навчально-мовних компетентностей у вигляді схематичної моделі для учнів основної школи (рис. 3.1).

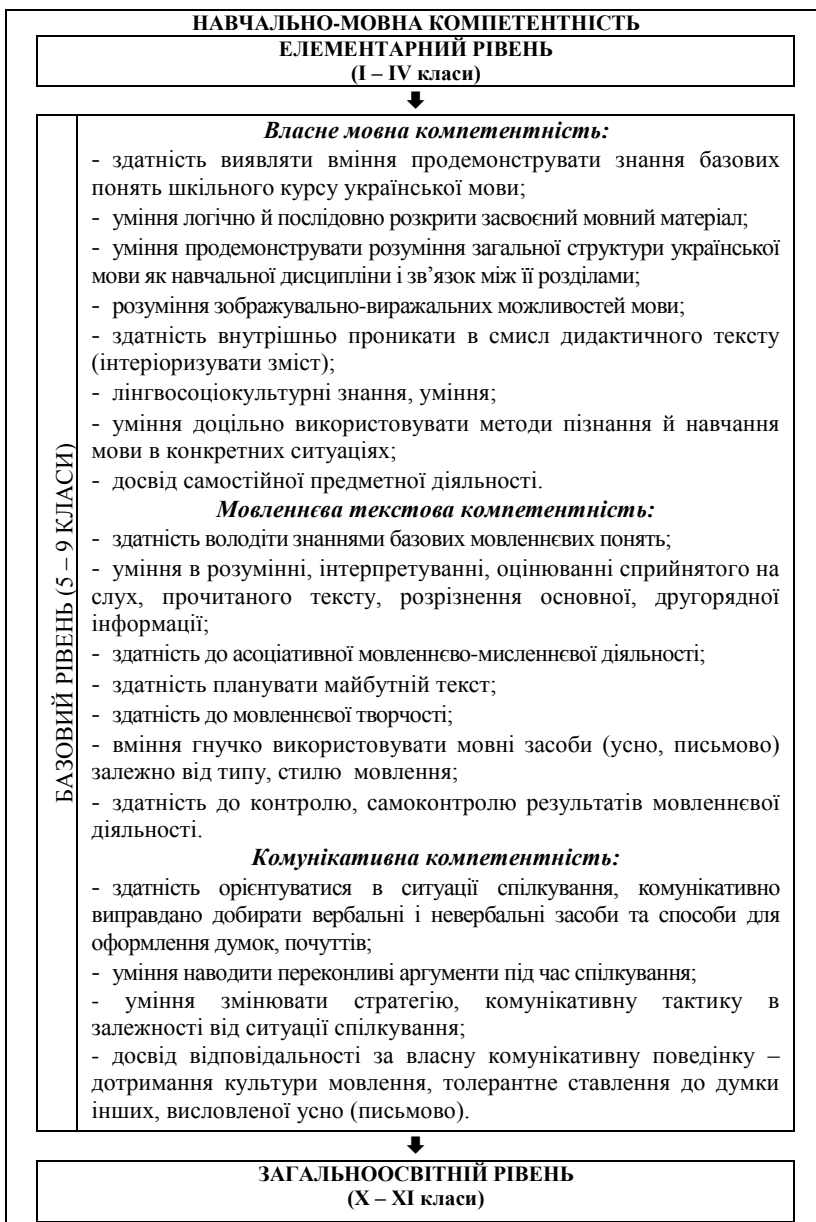


Рис. 3.1. Компетентнісна модель мовної освіченості учня основної школи.

Наведена модель є узагальненою схемою навчальних результатів *особистісних утворень*, що задає в цілому стратегію, основні напрями використання методів мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів. Моделювання здійснено відповідно до *принципів послідовності й наступності навчання* (від етапу початкової школи до старших класів), *цілісності* (що ґрунтується на внутрішньопредметних зв'язках), *комплексності результатів навчання*, співвідносних з навчальними цілями. Зважаючи на обмеження предмета нашого дослідження основною школою, ми деталізували компетентнісну модель лише для базового рівня мовної підготовки. На цю модель маємо орієнтуватися в навчанні української мови з 5 по 9 клас. Тоді з кожним класом поліпшуватиметься якість засвоєних учнями елементів заданої предметної компетентності. В освітній практиці варто застосовувати двовимірний підхід до рівнів компетентностей: за етапами навчання і глибиною формування – 3 рівні (елементарний, базовий, загальноосвітній); за складністю навчальних результатів – 4 рівні (знання – низький рівень; розуміння – середній рівень; застосування – достатній рівень; аналіз, синтез, оцінювання – високий рівень). У такому потрактуванні до визначених у шкільній програмі з української мови 4 рівнів навчальних досягнень учнів адаптовано систему категорій, розроблених Б. Блумом – *знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання* [553].

Визначення рівня мовної підготовки учня на сучасному етапі розвитку мовної освіти тісно пов'язано з рівневою ідентифікацією компетентностей. Розглянемо детальніше специфічні компетентності за рівнями засвоєння для випускника основної школи, керуючись тим, що компоненти предметної компетентності на кожному етапі навчання набувають конкретного наповнення. Зрозуміло, що в 5-8 класах не можна повною мірою оволодіти базовим рівнем навчально-мовних компетентностей, тому *якість вимірювання рівня сформованості компетентностей учнів основної школи доцільно показувати на прикладі 9 (випускного) класу*. Наведемо орієнтовну комплексну компетентнісну модель мовної освіченості випускника основної школи (див. таблиця 3.2).

Таблиця 3.2.

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

Рівні компетент- ностей	Спеціальні компетентності – навчальні результати
Низький	<p>Учень демонструє</p> <p><i>Власне мовну компетентність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - байдуже ставлення до української мови; неповне знання й розуміння визначень теоретичних понять, правописних правил, мовних норм; - грубі помилки в застосуванні навчально-мовних, правописних умінь. <p><i>Мовленнєву текстову компетентність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - неіснування (брак) усвідомленої потреби набувати навички у видах мовленнєвої діяльності; - неповне знання мовленнєвих понять; - деякі вміння в різних видах мовленнєвої діяльності. <p><i>Комунікативну компетентність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - неіснування стійкого інтересу до міжособистісного спілкування; - умінь логічно, послідовно й переконливо добирати прийоми ефективного спілкування в знайомих чи простих ситуаціях; - деякі навички дотримання норм мовленнєвого етикету в процесі міжособистісного спілкування.
Середній	<p>Учень демонструє</p> <p><i>Власне мовну компетентність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - часткове розуміння потреби вивчати українську мову; - неглибокі знання визначень теоретичних понять, правописних правил, мовних норм; - помилки в застосуванні умінь знаходити й розрізняти вивчені мовні об'єкти, визначати їх істотні ознаки, структурні особливості, виражальні можливості; - недостатні вміння в самостійному виборі методів навчальної діяльності. <p><i>Мовленнєву текстову компетентність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - нестійку мотивацію до видів мовленнєвої діяльності; - поверхові знання мовленнєвих понять; - нестійкі навички читання, аудіювання; - недостатні вміння в продуктивних видах мовленнєвої діяльності. <p><i>Комунікативну компетентність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - часткове розуміння потреби в навичках комунікативно-ситуативної діяльності; - нестійкі вміння логічно, послідовно й переконливо добирати прийоми ефективного спілкування; - поверхове розуміння фактичного змісту, теми та основної думки висловлювань інших людей;

	- незначний досвід успішного спілкування.
Достатній	<p>Учень демонструє</p> <p><i>Власне мовну компетентність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - стійке позитивне ставлення до української мови; - здатність опановувати й застосовувати знання правописних правил, мовних норм; - здатність володіння знаннями про способи здобування, кодування, зберігання, передавання інформації; - здатність розпізнавати вивчені мовні явища; групувати, класифікувати їх; - здатність замінювати одні мовні засоби іншими, синонімічними, порівнювати виразальні можливості різних одиниць і способів передачі думки; - здатність здійснювати самоконтроль за навчальною тактикою і результатами навчальних досягнень. <p><i>Мовленнєву текстову компетентність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - частковий інтерес до видів мовленнєвої діяльності; - знання мовленнєвих понять; - здатність володіння різними видами мовленнєвої діяльності в роботі з текстом; - уміння аналізувати й оцінювати продукти мовлення (тексти); - уміння переказувати (усно, письмово) докладно, вибірково, стисло тексти художнього, наукового, публіцистичного стилів, за самостійно підготовленим складним планом; - уміння продукувати власний текст за аналогією; - досвід володіння культурою мовленнєво-мисленнєвої діяльності. <p><i>Комунікативну компетентність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - частковий інтерес до комунікативної діяльності; - готовність до діалогу в процесі навчальної діяльності; - уміння будувати міжособистісні стосунки з дотриманням норм мовленнєвого етикету; - наявність позитивного досвіду спілкування.
Високий	<p>Учень демонструє</p> <p><i>Власне мовну компетентність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - розуміння потреби вивчати українську мову; - повне знання визначень теоретичних понять, правописних правил, мовних норм; - навчально-наукове уявлення про основні закономірності української мови; - уміння аналізувати, синтезувати, оцінювати мовні засоби; - уміння використовувати методи мовознавства в різних видах навчально-мовної діяльності; - готовність застосовувати навчально-предметні знання і вміння в нових ситуаціях. <p><i>Мовленнєву текстову компетентність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - внутрішнє мотивування до різних видів мовленнєвої діяльності;

	<ul style="list-style-type: none"> - здатність правильно застосовувати вивчені відомості про стилі, типи, форми мовлення, види мовленнєвої діяльності; - здатність аналізувати текст, його основні стилеві, жанрові ознаки, структуру, види зв'язку речень у тексті, мовні засоби міжфразного зв'язку; - здатність складати план, конспект почутого (прочитаного) чи власного тексту; - здатність продукувати усні і письмові твори, за самостійно складеним планом, добираючи мовні засоби відповідно до задуму висловлювання, стилю та жанру мовлення; - здатність критично осмислювати власну (та інших) мовленнєво-мисленнєву діяльність, знаходити, виправляти недоліки в змісті, побудові, мовному оформленні власного й чужого тексту. <p>Комунікативну компетентність:</p> <ul style="list-style-type: none"> - інтерес до комунікативної діяльності; - уміння застосовувати вивчені відомості про ситуацію спілкування, її складники, основні правила спілкування; - готовність адекватно й креативно орієнтуватися в ситуаціях спілкування, дотримуючись норм мовленнєвого етикету; - уміння висловлювати й обґрунтовувати власну ціннісну позицію до реалій соціального життя; - здатність складати, розігрувати діалог (полілог) з урахуванням ситуації спілкування; - здатність до рефлексії стратегій, тактик і результатів комунікативної діяльності.
--	--

Наведена модель містить опис результатів навчання мовою компетентностей і покликана дати чітке уявлення про основні структурні елементи навчально-мовної (мовно-мовленнєво-комунікативної) компетентності та їх рівневі характеристики, що потрібно враховувати в цілепокладанні та в напрацюванні системи відповідних методів навчання української мови. Ефективність формування компетентної мовнокомунікативної особистості залежить від цілеспрямованого пошуку шляхів удосконалення організації мовної освіти, свідомого проектування змісту мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів на основі раціонального поєднання дидактичних методів.

3.2. Модель системи методів навчання української мови

Сьогодення вимагає створення якісно нової системи навчання української мови на основі синтезу традиційних та інноваційних методів. У практиці роботи вчителів-словесників використовуються

різні методи, але стихійно, а тому набуває актуальності завдання напрацювання й наукового обґрунтування системи сучасних методів мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів з урахуванням ефективних способів продуктивного навчання, а також змін, які відбулися в теорії і практиці шкільної мовної освіти. Відразу зазначимо, що система методів навчання української мови повинна підпорядковуватися основній меті – розкрити закономірності, зв'язки, які виявляються в лінгводидактиці, та намітити шляхи реалізації навчальних цілей відповідно до освітніх і суспільних потреб.

Система методів навчання української мови детермінується системою цілей, що зумовлюються метою цього предмета, яка передбачає формування національно свідомої, духовно багатой мовнокомунікативної особистості. Скільки б не виникало методів, усі вони можуть бути згруповані за напрямками мовної освіти. Теза Т. Донченко про те, що наявні класифікації не охоплюють усіх напрямів організації навчальної діяльності учнів на уроках української мови [144, с. 2-4], спонукає долучитися до наукового пошуку ефективних шляхів розв'язання проблеми систематизації методів навчання мови. Розглянемо можливі напрями напрацювання й реалізації методів навчання української мови; обґрунтуємо систему методів формування власне предметних компетентностей мовної особистості школяра. У пропонованій концепції виходимо з таких принципових положень:

1. Будь-яка дія може виконувати функцію методу. За М. Махмутовим, основним змістом методу є *ідея діяльності*, закладена в ньому й пов'язана із суб'єктом діяльності [287, с. 130]. Метод навчання української мови розглядаємо як *спосіб взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів*, спрямований на досягнення мети навчання та власне предметних цілей, тому вважаємо не варто розглядати окремо методи викладання і методи учіння. Одні й ті самі способи взаємодії вчителя й учнів можуть виконувати роль основного методу або елементарного прийому, тобто допоміжного методу навчання.

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

3. Добір методів навчання в процесі проектувальної діяльності залежить передусім від розуміння суті поняття методу, навчальних цілей як системоутворювального чинника, специфіки навчального

предмета та матеріалу, який вивчається. Отже, це має бути враховано й у систематизації методів навчання української мови.

Розвиваючи ідею Т. Донченко стосовно класифікації методів навчання української мови за напрямками організації навчальної діяльності учнів, потрібно врахувати *компетентнісний підхід* до групування методів, який зумовлюється тим, що результатом інтеріоризації змісту мовної освіти є, по суті, пов'язані з особливостями навчального предмета внутрішні утворення учня – мовна, мовленнєва текстова й комунікативна компетентності. Названі компетентності становлять основу компетентнісної моделі мовної особистості. Тому з позицій персонально орієнтованої лінгвометодики вважаємо за доцільне використати компетентнісний підхід до моделювання системи методів навчання української мови. *Навчально-предметні компетентності ґрунтуються на відповідних знаннях і вміннях, а отже, базовими їх складниками є **пізнавальний** і **операційно-практичний***. З погляду діяльнісної теорії формування мовної особистості особливого значення набуває операційно-практичний складник, бо він пов'язаний з виробленням умінь оперувати мовно-мовленнєвими знаннями. За такого трактування знання інтерпретуються як компонент умінь. Теоретична модель системи методів навчання української мови має бути побудована на засадах осмислення мети навчання української мови як системного утворення та системи цілей, орієнтованих на формування елементів власне предметних компетентностей, зокрема різних навчально-предметних умінь.

У центрі системи цілей навчання й організації навчальної діяльності завжди знаходиться формування *вмінь* і відпрацювання *навичок*. До сьогодні в науці не встановлено чіткого співвідношення між виділеними поняттями. Як зазначають Л. Фрідман, І. Кулагіна, більшість психологів і педагогів вважають, що вміння – вища психологічна категорія за навички [509, с. 211]. Педагоги-практики дотримуються зворотного погляду: навички – більш висока стадія оволодіння діями, ніж уміння. І. Зимня слушно узагальнює, що до тлумачення проблеми навички підходять по-різному, зокрема трактують її як здібність, синонім уміння, автоматизовану дію. Найбільш поширеним є визначення *навички* як усталеної дії, доведеної до досконалості в результаті багаторазових, цілеспрямованих вправ. Вона характеризується відсутністю спрямованого свідомого контролю, оптимальним часом виконання, якістю [182, с. 317]. На відміну від традиційного тлумачення (уміння – первинні, а навички – похідні від них), за З. Слєпкань, у сучасному трактуванні з позицій діяльнісного підходу навички (операції) – первинні, а вміння – похідні, складаються

з навичок. "Способи діяльності, що їх засвоюють учні, стають їхніми навичками й уміннями" [449, с. 30-31]. З цього випливає висновок: *що різноманітнішими будуть способи навчальної діяльності (методи), то багатшим стане комплекс навичок і вмінь учнів*. Як стверджує Т. Левченко, діяльнісний підхід протиставляється методам механічної передачі готової інформації, монологічності викладача, пасивності учня. Для названого підходу особливе значення мають творчі методи навчання, дослідницькі, проектні методи, дискусії, ділові ігри, проблемне консультування [258, с. 31]. За М. Пентилюк, Т. Окунович, *уміння* – це засвоєний учнями спосіб дій, який складається з упорядкованого ряду операцій, що мають спільну мету й доведені до рівня готовності використовувати його у варіативних ситуаціях [362, с. 73].

Для того щоб учні змогли оволодіти різними способами навчальної діяльності, необхідно формувати в них уміння, передбачені шкільною програмою. У програмі для кожного класу види загальнонавчальних умінь згруповано за чотирма ознаками: *організаційно-контрольні, загальнопізнавальні, творчі, естетико-етичні* [391, с. 62]. Ці групи стосуються загальних компетентностей, тому недостатньою мірою відбивають специфіку власне мовної підготовки учнів. У контексті питання співвідношення мети, змісту і методів навчання української мови слід розглянути основні типи вмінь, що репрезентують мовну, мовленнєву текстову й комунікативну компетентності. *I тип умінь (навчально-мовні)* – уміння розпізнавати, класифікувати (групувати), аналізувати, синтезувати мовні явища; оперувати мовним матеріалом у навчальних цілях; оцінювати мовні факти з погляду нормативності. *II тип умінь (правописні)* – уміння правильно писати слова й правильно розставляти розділові знаки в реченнях. *III тип умінь (мовленнєві)* – *мовленнєво-рецептивні*: уміння розрізняти мовленнєвознавчі поняття; слухати-розуміти висловлювання (текст), визначати причинно-наслідкові зв'язки, зображувально-виражальні особливості тексту; читати мовчки, виразно читати вголос тексти різних стилів; знаходити змістові частини тексту; інтерпретувати зміст і значення тексту; оцінювати прочитаний (заслуханий) текст з погляду змісту, форми, задуму й мовного оформлення; *мовленнєво-продуктивні*: уміння розрізняти мовленнєвознавчі поняття; переказувати текст різних стилів; складати усні і письмові тексти; виправляти недоліки у своєму та чужому мовленні; оцінювати власний текст з погляду змісту, форми, задуму й мовного оформлення. *IV тип умінь (комунікативні)* – уміння застосовувати одержані знання, уміння, навички у власній практиці живого спілкування; володіти українською літературною мовою в

різних сферах і ситуаціях спілкування; моделювати мовленнєву поведінку відповідно до завдань спілкування; користуватися "секретами" ефективного спілкування; відбирати й організовувати мовні засоби з метою досягнення комунікативного ефекту. Формування наведених типів умінь передбачено шкільною програмою [391]. Т. Кудрявцева в колективній праці (за ред. М. Шанського) слушно стверджує, що навчання мовлення (розвиток "зв'язного мовлення") і навчання спілкування не одне й те саме. Навчаючи навичок усного і писемного мовлення, ми лише перетворюємо систему мови в "психофізіологічну мовленнєву здатність" (Л. Щерба). Наше мовлення (вибір мовних засобів для його оформлення) зумовлене позамовними чинниками – адресатом, сферою спілкування, соціальними ролями мовців, темою, місцем і т. ін. Отже, навчання спілкування передбачає: 1) навчання мовних засобів; 2) навчання мовленнєвих навичок і вмінь; 3) навчання комунікативних навичок і вмінь, тобто навчання власне спілкування. Дослідниця спрямовує увагу на те, що *мовленнєві вміння і навички* пов'язані з володінням видами мовленнєвої діяльності – рецептивними, продуктивними, змішаними (переклад, інформаційне перероблення тексту); *комунікативні вміння і навички* пов'язані з організацією мовленнєвого спілкування відповідно до його мотивів, цілей, завдань та норм мовленнєвої поведінки [530, с. 40-41, с. 141].

Таким чином, у структурі мовної компетентності можна виокремити I і II типи вмінь (*навчально-мовні, правописні*); III тип умінь (*мовленнєво-рецептивні, мовленнєво-продуктивні*) лежить в основі мовленнєвої текстової компетентності; IV тип умінь пов'язаний з комунікативною компетентністю мовної особистості. Відразу підкреслимо, що базою для формування комунікативної компетентності є мовна і мовленнєва текстова компетентності. Безумовно, цілісна компетентнісна мовна особистість як мета мовної освіти має володіти всіма типами загальних і специфічних умінь. Методи навчання української мови в основній школі варто спрямовувати на формування не лише загальних, а й названих типів специфічних умінь, бо останні відповідають тим діям, що забезпечують реалізацію навчальної діяльності з української мови як навчального предмета.

Потрібно зазначити, що всі вміння як елементи компетентностей функціонують інтегративно, складаючи єдину цілісність, а розподіл їх за типами й видами необхідний для цілепокладання та моделювання відповідної цілям системи методів навчання української мови. Зважаючи на специфіку власне предметних компетентностей, доцільно виділити три пріоритетні *напрями напруження й використання*

методів навчання української мови: мовний, мовленнєвий на базі роботи з текстом і комунікативно-ситуативний. В організації процесу навчання, крім напрямів навчальної діяльності, існують дії, що є способами навчання-учіння. Метод навчання – це система навчальних дій. Система цих дій має постійно вдосконалюватися, що веде до зміни методів навчання, збагачення їх системи.

Кожна система методів визначається певною концепцією. У цьому підрозділі спробуємо описати три системи (підсистеми) методів навчання української мови – часткові концепції побудови окремих груп СМ навчання мови, що становлять загальну концепцію методів навчання української мови. Система методів, розроблена на засадах інтегрованого *змістового й компетентісно-цільового* підходу до навчання української мови, є орієнтиром для проектувальної та організаційної діяльності вчителя-словесника, оскільки саме врахування особливостей предмета, його змісту, цілей забезпечує спеціалізацію методу навчання. З огляду на вищесказане, відповідна класифікація методів (див. табл. 3.3) матиме теоретико-практичне значення. Відтак методи навчання української мови умовно поділяємо на три взаємопов'язані групи: **1) методи формування мовної компетентності; 2) методи формування мовленнєвої текстової компетентності; 3) методи формування комунікативної компетентності.**

Методи *першої групи*, у свою чергу, містять низку підгруп, з одного боку – відповідно до *змістових особливостей* навчально-предметного матеріалу, оскільки методи навчання залежать від його змісту (підгрупи *методів опанування мовної змістової лінії шкільного курсу української мови*: методи, спрямовані на вивчення звукової системи мови й орфоєпії, лексикології і фразеології, будови слова і словотвору, морфології, синтаксису, орфографії та пунктуації, стилістичних засобів мови і лінгвістики тексту), а з іншого – відповідно до *базових завдань* (призначення, або функції) взаємодії вчителя й учнів в організації мовної освіти, зокрема дві підгрупи, що мають наскрізний характер для формування мовної компетентності:

– *методи, спрямовані на оволодіння системою мовних знань і норм;*

– *методи, спрямовані на формування навчально-мовних та правописних умінь і навичок.*

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

– методи, спрямовані на поступове ускладнення й поглиблення мовленнєвознавчих понять та розвиток видів рецептивної мовленнєвої діяльності;

– методи, спрямовані на поступове ускладнення й поглиблення мовленнєвознавчих понять та розвиток видів продуктивної мовленнєвої діяльності.

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

Таблиця 3.3.

Система методів навчання української мови

МЕТА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ		
Мовна компетентність	Мовленнєва текстова компетентність	Комунікативна компетентність
<ul style="list-style-type: none"> • Метод усного викладу матеріалу вчителем, • метод бесіди, • метод визначення й пояснення понять, • метод роботи з теоретичним матеріалом підручника, • метод роботи з навчально-пізнавальними джерелами (словниками, довідниками, електронними носіями інформації, Інтернетом), • метод спостереження над мовою, • метод словесних ключів (для запам'ятовування правил та ін.), • метод "ключові слова" (ідеться про тематично значущі слова), • метод тезаурусний, • метод моделювання, • метод порівняння, • метод вправ, • метод роботи з навчальними опорами, 	<ul style="list-style-type: none"> • Метод цілеспрямованого слухання й обмірковування, • метод "карта пам'яті", • метод роботи з теоретичним матеріалом підручника, • метод аудіовізуальний, • метод підготовки доповідей (повідомлень), • метод "концептуальна карта", • метод двочастинного щоденника, • метод "позначки", • метод переказування, • метод конспектування, • метод аудіативних завдань, • метод тестів (за текстом), • метод пізнавального бачення смислу тексту, • метод символічного бачення смислу тексту; • метод "доповідач – респондент", 	<ul style="list-style-type: none"> • Метод діалогування, • метод "кейс комунікативних ситуацій", • метод дискусії ("порожній стілець", "акваріум", "ток-шоу", "круглий стіл", дебати, "засідання експертної групи"), • метод "ажурна пилка", • метод моделювання комунікативних ситуацій, • метод рольової гри, • метод відеотренінгу, • метод

<ul style="list-style-type: none"> • метод програмованого навчання, • метод мовного аналізу, • метод занурення, • метод "діаграма Венна", • метод дослідницький, • метод "мовна опозиція", • метод "речення з відкритим кінцем", • метод диктанту, • метод укрупнення, • метод "лінгвістична дуель", • метод "морфологічного ящика" (багатовимірних матриць), • метод гри (лінгвістичної), • метод тестів 	<ul style="list-style-type: none"> • метод "розумовий штурм", • метод синектики, • метод маєвтики, • метод "словесного портрету", • метод "вільне письмо", • метод складання історій за допомогою сюжетних малюнків, • метод "ПРЕС", • метод "гронування", • метод "сенкен", • метод проєктів, • метод створення гіпертексту, • метод портфоліо (учнівського), • метод емпатії (вживання), • метод тренінгів (психолінгвістичних) 	<ul style="list-style-type: none"> • тренінгів (комунікативних), • метод комунікативного аналізу тексту, • метод роботи з випадком, • метод "займи позицію", • метод "зміни позицію", • метод проблемно-рефлексивного полілогу, • метод нейролінгвістичного програмування
--	---	--

Потрібно зазначити, що специфіку наведених у таблиці методів навчання української мови визначатиме їх внутрішнє змістове наповнення відповідно до конкретної навчальної ситуації уроку мови чи позакласного (факультативного) заняття з мови. Мовний, мовленнєвий текстовий і комунікативно-ситуативний аспекти реалізації методів формування мовної особистості розглядаємо диференційовано для більшої чіткості. Однак наша мета – подати ці аспекти в єдності, як три напрями однієї системи. Далі детальніше розглянемо особливості кожної групи методів навчання української мови.

3.3. Методи формування мовної компетентності

У структуруванні моделі методів формування мовної компетентності спираємося на твердження Н. Талізінної, що людина має оволодіти різними видами *практичної* і *теоретичної* діяльності [479, с. 10]. Особливість функціонування методів двох підгруп формування мовної компетентності на рівнях навчально-мовного пізнання й операційно-практичної діяльності в тому, що методи забезпечення теоретичних і практичних освітніх досягнень мають

застосовуватися в школі не послідовно, а паралельно.

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

Покажемо взаємопов'язані підгрупи методів формування мовної компетентності у вигляді схеми (див. рис. 3.2).

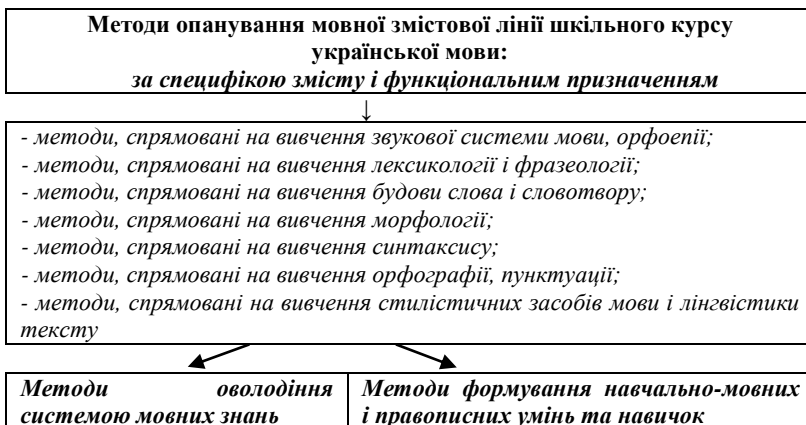


Рис. 3.2. Групи методів формування мовної компетентності.

Вище було зазначено про змістову специфіку методів навчання, а отже, внутрішню відмінність між ними. Це твердження стосується й тих методів, які характерні для формування мовної компетентності відповідно до структурних рівнів мовної системи. Щоправда, різниця між рівнями застосування методів навчання мовознавчих розділів на практиці часто є умовною з огляду на функціональні взаємозв'язки,

трансформації методів (різних видів, типів), наприклад у вивченні фонетики й орфографії, синтаксису й пунктуації та ін.

Методи формування мовної компетентності передбачають різні дії, а саме: а) навчально-пізнавальні дії з мовним матеріалом, який вивчається на уроках (зовнішнє і внутрішнє оформлення думок стосовно мовних одиниць, норм, так званої "лінгвістичної інформації", відповідно до особливостей мовної теми); б) практичне оволодіння способами дій і розвиток навчально-мовних та правописних умінь, які об'єднує однакова, операційно-мисленнєва діяльність на основі використання мовних засобів – розпізнавати мовні одиниці, класифікувати, аналізувати тощо (наприклад, групування слів за фонетичними особливостями, структурування синтаксичних засобів, синонімічна заміна мовних засобів, поєднання лексем та ін.). Таким чином, методи навчання цього типу можуть функціонувати на етапах сприйняття, осмислення мовного матеріалу, закріплення вивченого, застосування, контролю тематичних знань на практиці. Добір відповідних методів визначається врахуванням **загальних закономірностей** процесу формування мовної компетентності, зокрема оволодіння системою мовних знань і вмінь:

- залежність засвоєння теоретичних відомостей з мови не лише від процедури одержання, а й інтерпретації та розуміння їх;

- взаємозв'язок, взаємозалежність у навчанні мови і мовлення, з огляду на природу цих понять – за Ф. де Соссюром, мова потрібна, щоб мовлення було зрозуміле, ефективне, а мовлення необхідне, аби склалася мова [463, с. 26-27]; мова засвоюється у функціонуванні, тобто в мовленні;

- залежність засвоєння мовних ЗУН від логіко-лінгвістичного підходу – від розвитку теоретичного мислення, особистісного присвоєння його логічних способів, установлення відношень між мовними поняттями (Зак А. розглядає теоретичне мислення як особливий спосіб пізнання, спрямований на формування понять, що здійснюється шляхом аналітичного, рефлексивного, синтетичного методів мисленнєвої діяльності – аналізу, синтезу пізнавальних об'єктів та рефлексії способів і результатів аналітико-синтетичної діяльності [173, с. 134-135]);

- залежність засвоєння мовних ЗУН від поетапного їх формування (різними методами на кожному етапі, за теорією поетапного засвоєння розумових дій);

- оволодіння мовними ЗУН значною мірою залежить від виконання релевантних пізнавальних і тренувальних завдань;

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

На основі наведених закономірностей можна виділити такі **загальні принципи** добору методів формування мовної компетентності:

– *принцип єдності аналітико-синтетичного сприймання мовного матеріалу* – це положення певною мірою реалізує метод програмованого навчання, який, за висновками І. Хом'яка, "... активізує розумово-пізнавальну діяльність учнів, гарантує постійний зворотний зв'язок, ... забезпечує логічну послідовність виконання школярами розумових операцій, індивідуалізує навчальний процес" [518, с. 142];

– *принцип комунікативного спрямування навчання*, пов'язаний із використанням діалогічних методів в освітній діяльності;

– *функціональний принцип* – навчання мови через спостереження її одиниць у мовленні, засвоєння функціонування мовних одиниць у мовленні;

– *теоретичний принцип* – осмислення теорії (знання) й перетворення її у спосіб дії;

– *операційно-діяльнісний принцип* – навчання мови з використанням методів, що активізують освітню діяльність учнів;

– *системно-структурний принцип* – опанування мови через розгляд її системно організованої структури (за Соссюром Ф. де, мова – це система знаків [463, с. 22-23]) та оволодіння послідовністю навчальних дій, що забезпечує формування орієнтувальної основи навчальної діяльності у свідомості учнів.

У напрацюванні системи методів опанування різних рівнів мовної системи потрібно враховувати **специфічні закономірності** організації засвоєння навчальних одиниць. Наведемо відповідні закономірності.

Закономірності процесу навчання фонетики й орфоєпії:

– залежність ефективного оволодіння звуковим складом мови від аналітико-синтетичної роботи учнів над вимовою й написанням слів;

– залежність розвитку фонематичного слуху від варіативного використання виразного читання римованих текстів, швидкого читання скоромовок тощо;

– залежність успішного опанування фонетики й орфоєпії від поєднання навчальних дій, орієнтованих на розвиток мовленнєво-рецептивного та мовленнєво-продуктивного апаратів учня;

– залежність ефективного оволодіння фонетикою й орфоєпією від урахування особливостей місцевої говірки в змісті навчально-пізнавальних дій;

– залежність засвоєння властивих українській мові законів милозвучності, опанування естетики мови, розвитку мовного смаку

учнів від різних навчальних дій (зіставлення, порівняння, оцінювання та ін.).

Закономірності процесу навчання лексики та фразеології:

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

Закономірності процесу навчання граматики:

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

Потрібно підкреслити, що методи опанування мовних знань і методи формування навчально-мовних та правописних умінь становлять цілісну єдність. Диференціація їх у процесі моделювання є умовною. Дії названих двох груп методів тісно між собою взаємозв'язані й взаємопроникають – на уроці вони переплітаються. Комплекс методів розвитку мовної компетентності становить підґрунтя, на яке має спиратися вчитель-словесник, проектуєчи й організовуючи процес формування внутрішньої потреби вивчати українську мову як рідну, державну, знання базових мовних понять,

навчально-мовних, правописних умінь, розуміння зображувально-виражальних можливостей мови, уміння внутрішньо проникати в смисл дидактичного тексту, досвіду самостійної навчально-предметної діяльності – навчально-пізнавальної та навчально-практичної – репродуктивної, проблемно-пошукової, аналітичної, творчої, оцінювальної, рефлексивної.

3.3.1. Методи, спрямовані на оволодіння мовними знаннями

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

Своєрідним орієнтиром у процесі напрацювання системи методів, спрямованих на оволодіння системою мовних знань, є така думка С. Карамана: "Оскільки мова як навчальний предмет має логічну структуру, основу якої складають мовні поняття, потрібно під час вивчення всіх рівнів мови встановлювати наскрізні міжпонятійні зв'язки, що посилює розвивальну функцію методів навчання, активізує пізнавальну самостійність учнів, сприяє творчому вибору методів навчання" [304, с. 112]. Процес засвоєння мовних знань є складним і викликає багато труднощів. Для їх попередження й подолання система методів має ґрунтуватися на процесах *сприйняття, розуміння, закріплення* матеріалу, самостійного *оволодіння* знаннями шляхом порівняння, аналізу, синтезу, абстракції, узагальнення, конкретизації, індукції, дедукції. За таких умов на всіх етапах навчальної діяльності значна увага буде приділятися мисленнєвій роботі над тематичним матеріалом. У практиці застосування методи цієї групи мають розглядатися в аспекті моделювання мовної свідомості. Окремо потрібно назвати найбільш важливі **закономірності**, що детермінують добір методів, спрямованих на оволодіння системою мовних знань і пізнавальних умінь:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

– залежність формування окремого мовного поняття в системі понять від дотримання в навчанні внутрішньоопредметних і міжпредметних зв'язків;

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

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

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

До **загальнодіяльнісних** видів пізнавальних дій, як відомо, належать такі: "бачення", "відчуття" навчально-тематичних об'єктів; слухання; механічне й осмислене запам'ятовування; зосередження уваги; кодування, декодування інформації; планування власної навчально-пізнавальної діяльності; прогнозування результатів своїх дій; контролювання процесу навчальної діяльності; змістова, процесуальна рефлексія; дії за правилом, інструкцією; дії співпраці та ін. Наведені дії ще називають *психологічними* [478, с. 56, с. 78-81], тому для їх розвитку природними є не лише традиційні методи навчання, а й ті, що мають психодидактичну, психотерапевтичну суть. Без спрямування методів на вироблення загальноорганізаційних умінь (які після засвоєння учнем будуть виконувати для нього роль пізнавальних інструментів) не можна забезпечити належної психологічної готовності до формування специфічних умінь пізнання мови.

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

Кожен із пізнавальних методів (способи логічного мислення та

загальнодіяльнісні) є цілісною системою розумових дій, які дають змогу розвивати мислення на теоретичному рівні. Як слушно зазначає Н. Талізін, вміння доводити (а не переказувати готові докази) містить у собі низку самостійних дій, кожен з яких спочатку потрібно сформувати окремо, а вже потім учити використовувати сформовані дії як цілісну систему, що й забезпечить оволодіння методом доведення [479, с. 18]. За Л. Скуратівським, Л. Піскорською, на уроках мови серед методів пізнання як загальних методів учіння доцільно використовувати такі: *спостереження, експеримент, моделювання, сходження мислення від абстрактного до конкретного, аналогію, гіпотезу* [369, с. 15]. У процесі засвоєння мовної теорії формування логічного мислення проводиться на специфічному мовному матеріалі. Тому диференціація логічних і специфічних пізнавальних дій є умовною (завдяки моделі, що має ідеальну природу, маємо змогу розвести логічну і специфічну групи пізнавальних дій, як і групу загальнодіяльнісних дій, для більшої чіткості викладу думок). Скажімо, вміння довести, що іменник – це самостійна частина мови, складається з таких логічно-специфічних пізнавальних дій *методу доведення*: 1) підведення під поняття "самостійна частина мови"; 2) вибір відомої учневі системи необхідних і достатніх ознак названого поняття, характерних для іменника; 3) виведення висновків про те, що іменник належить до самостійних частин мови.

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

способів мислення й ґрунтуються на логіко-психологічній основі, тому є похідними від логічних.

Наведемо алгоритми специфічних дій, пов'язаних з найбільш значущими способами логічного мислення, засвоєння яких, з одного боку, є базовим для свідомого формування в учнів системи мовних знань, а з іншого – недооцінюється в організації шкільної мовної освіти. *Виведення висновків з факту приналежності мовного об'єкта до спеціального поняття* як метод навчання складається з таких компонентів: 1) формулювання тези (умови завдання) про належність конкретного мовного об'єкта до певного поняття; 2) з'ясування учнями ознак, які притаманні цьому мовному об'єкту; 3) оцінювання визначених ознак об'єкта з погляду їх обов'язковості відповідно до дефініції поняття; 4) виведення висновку про наявність у мовного об'єкта обов'язкових ознак відповідного мовного поняття. Якість інтеріоризації мовного знання учнем у процесі формування наведеного методу пізнання шляхом застосування цього способу в навчанні безпосередньо залежить від повного й свідомого розуміння специфічної суті відповідного мовного поняття. Розкрити внутрішню логіку предмета допомагає *метод підведення мовного об'єкта під поняття*, що передбачає таку послідовність специфічних дій учнів з мовним об'єктом: 1) виокремлення лінгвістичного поняття, під яке необхідно підвести мовний об'єкт; 2) з'ясування умов, за яких заданий об'єкт може відноситися до визначеного мовного поняття (на основі знання дефініції цього поняття й уміння аналізувати його з погляду всієї системи необхідних і достатніх ознак – стосовно понять з кон'юнктивною структурою, у яких ознаки пов'язані сполучником *і*; з погляду *хоча б однієї* ознаки – для понять з диз'юнктивною структурою ознак, пов'язаних сполучником *або*); 3) встановлення через спостереження, чи має мовний об'єкт ознаки визначеного поняття, необхідні й достатні (на основі відтворення дефініції мовного поняття, зіставлення властивих об'єкту ознак з усіма необхідними й достатніми); 4) синтез виділених ознак, формулювання мовного поняття. У результаті поетапного засвоєння цього способу дій (від зовнішньої форми до внутрішньої, розумової) в учнів складається цілісний образ певного мовного поняття, розвивається понятійне мислення. Поверхове усвідомлення учнями зазначених дій під час роботи над мовним поняттям приводить до помилкового підведення, наприклад, слова *зелень* під поняття прикметника (поняття з кон'юнктивною структурою ознак), очевидно, внаслідок того, що не враховано предметності лексичного значення наведеного слова, та того, що воно не змінюється за родами, а має рід. Дії способу підведення мовного об'єкта під поняття можуть лягти в основу різних

методів навчання української мови. Один із них – *алгоритмічний метод* розпізнавання частин мови (членів речення; типів, видів речень та ін.). Виконання учнями дій підведення мовного об'єкта під поняття зміцнює вміння узагальнення. З огляду на принцип індуктивного навчання мови, окремо акцентуємо увагу на тому, що в аналітико-синтетичній теорії навчання мовних понять важливу роль відіграють такі методи навчання, як: *спостереження над мовою* (над ознаками мовних явищ, їх структурою, зв'язками, функцією), *порівняння мовних явищ, узагальнення мовного характеру*. *Спостереження над мовою як метод* формування знань може містити такі складники: 1) організація вчителем процесу спостереження учнів над мовним матеріалом (чітке формулювання завдань щодо спостереження, інструктаж); 2) усвідомлення учнями мети, завдань спостереження над мовою; 3) розгляд навчального мовного об'єкта; 4) сприйняття, зіставлення, аналіз і синтез, виділення головного, узагальнення, систематизація учнями тих мовних фактів, явищ, процесів, які є об'єктом спостереження; 5) конкретизація, точна фіксація фактів спостереження (у вигляді записів, схематичних позначень та ін.), установлення зв'язків між ними; 6) формулювання учнями висновків на основі спостереження над мовою. Наведені дії в сукупності детермінують специфіку методу спостереження над мовою. Продуктивність цього методу в навчанні визначається тим, що він формує пізнавальну самостійність учнів, розвиває інтелектуальні здібності, стимулює інтерес до навчання. *Метод порівняння мовних явищ* передбачає такі дії: 1) відбір учителем (учнями) значної кількості однакових чи подібних мовних фактів (одиниць, явищ); 2) послідовний розгляд окремих ознак, властивостей відібраних мовних фактів; 3) визначення, чим відрізняються відібрані мовні факти і що є спільного для них. Порівняння мовних явищ лежить в основі процесу узагальнення, на якому, у свою чергу, ґрунтується теоретична навчальна діяльність формування мовного поняття в системі понять. *Метод узагальнення мовного характеру* потребує виконання таких дій: 1) аналітичне впорядкування наявних ознак мовного поняття; 2) порівняння основних ознак поняття; 3) визначення типових властивостей, характерних для групи окремих мовних понять; 4) розкриття й усвідомлення суттєвих зв'язків, відношень, властивих для певного поняття, які визначають його місце серед інших мовних понять; 5) відтворення в узагальненому образі лише об'єктивно значущих аспектів відповідного мовного поняття, формулювання висновків. Логіко-специфічний характер має *метод класифікації мовних явищ, норм*. Цей класифікаційний метод містить такі діяльнісні компоненти: 1) порівняння мовних об'єктів; 2) абстрагування спільних

ознак, зв'язків; 3) добір критеріїв для класифікації мовних явищ, норм; 4) групування за цим критерієм усіх об'єктів, які належать до певного поняття; 5) побудова класифікаційної системи мовного характеру на основі узагальнення. За допомогою дій класифікації мовних явищ, норм для кращого опанування учнями, наприклад, значної кількості пунктуаційних правил української мови їх можна поділити на дві узагальнені групи: які забезпечують відділення та виділення слів, речень, – відповідно до того, як поділяють розділові знаки за функцією: відділяючі (вживаються для відділення однорідних членів речення, частин у складному реченні та речень у тексті) і виділяючі (використовуються для виділення відокремлених членів речення, звертання, вставних чи вставлених одиниць, прямої мови).

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

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

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

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

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

У комплексі з мовними знаннями формуються навчально-мовні й правописні вміння шляхом організації практичної діяльності. Для їх формування використовуються **специфічні** види (методи) діяльності, а саме: *мовний розбір, моделювання синтаксичних конструкцій, заміна речень синонімічними, стилістичний експеримент* та ін. Якщо попередня група методів формування мовної компетентності (див. підпункт 3.3.1.) допомагає *ознайомити* учнів з особливостями мовної

діяльності, то ці методи дозволяють *практично відпрацювати й засвоїти специфічну діяльність* з мовним матеріалом.

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

Потрібно зазначити, що важливим показником сформованості мовної компетентності є рівень володіння *методом мовного аналізу*, його видами. Засвоєнню методів використання знань, когнітивних умінь на практиці сприяє *система пізнавальних завдань і вправ* різного характеру. Методика, спрямована на вироблення навчально-мовних і правописних умінь, має містити також *творчі завдання*, що активізують уживання вивчених мовних засобів. Так звані практичні методи (*мовний розбір, створення учнівської презентації мовного характеру, метод вправ (мовних), диктант, метод проєктів (мовних), лінгвістична гра* та ін.) відповідно до функціонального призначення потребують спеціального дидактичного матеріалу й передбачають закріплення та застосування мовних знань на практиці. За цих умов

домінує не пізнавальна, а практична виконавська тактика навчальної діяльності. Використання названих методів дасть змогу залучати учнів до самостійного пошуку співвідношення між розумовими операціями та ефективним їх застосуванням у конкретних умовах практичної навчальної діяльності.

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

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

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

- залежність належного оволодіння фонетичними вміннями від зіставлення звукового та писемного мовлення;

- залежність розвитку й удосконалення слухо-вимовних умінь від фонетично-орфоепічного тренування, у якому, крім іншого, має враховуватися дотримання учнем-мовцем правил евфонії;

- залежність відбору методів і їх змістової специфіки від конкретного предмета вивчення (звуки, фонетичні явища, інтонаційні особливості).

У навчальних ситуаціях практичного оволодіння підлітками звуковою системою української мови та орфоепією актуальні різні **методи**, серед них варто назвати такі: *імітація, мовний розбір (фонетичний, фоностилестичний), лінгвістична гра, мовний експеримент, робота з орфоепічним словником, вправи (фонетичні, орфоепічні)* та ін. За Т. Донченко, **імітація**, тобто наслідування, як один із методів навчання має чи не найважливіше значення для оволодіння мовною нормою, зокрема орфоепічною, "позитивною стороною цього методу є його легкість, доступність, простота для вчителя й учнів" [147, с. 183]. **Аналітичний метод** навчально-практичної роботи над звуками – мовний розбір (фонетичний, фоностилестичний) – передбачає виокремлення їх у морфемах, словах, висловлюваннях, невеликих текстах. Для цілісного формування мовної особистості цей метод важливо поєднувати із синтетичною роботою (розглядати звуки у взаємозв'язках, формулювати висновки і т. ін.).

Ігровий метод на тематичному матеріалі (тематична лінгвістична гра) дає змогу забезпечити позитивну мотивацію навчальної діяльності учнів, пізнавальний інтерес до вивчення звукової системи мови. **Метод мовного експерименту** в межах звукової системи слів дає основу для вироблення вмінь римувати слова, створювати слухові образи. **Метод роботи зі словником** (орфоепічним) допомагає оволодівати орфоепічними нормами. Особливе практичне спрямування має **метод вправ**, зокрема хоріві вправи вимовляння скоромовок; читання вголос; робота з інтонаційними моделями речень; зіставлення й оцінювання власного відтворення тексту зі зразком в аудіозаписі; римуння поданих слів та ін. Названі методи, взаємодоповнюючи один одного, забезпечують формування, закріплення (повторення, узагальнення) знань і вмінь з фонетики й орфоєпії. Ці методи передбачають практичні дії учнів над звуками і звуко-буквеними явищами, що сприяє оволодінню різними способами реалізації відповідних навчально-практичних цілей.

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

- залежність формування вміння засвоювати значення нового слова, фразеологізму від безпосередньої асоціації його з еквівалентним поняттям;

- залежність формування лексичних умінь від взаємозв'язаної роботи над формою і значенням слова, фразеологізму й особливостями функціонування їх (наприклад, під час розгляду паронімів, неповних омонімів та ін.);

- залежність розвитку лексичних умінь від застосування їх у різних видах мовленнєвої діяльності;

- залежність дієвості методів формування лексичних умінь від мовного досвіду учнів;

- залежність методів формування лексичних умінь від характеру текстового дидактичного матеріалу, насиченості його різними лексичними (фразеологічними) явищами та від використання відповідних навчальній темі й меті реалій позамовної дійсності (предметів, картин та ін.);

- якісний рівень досягнень з лексикології (фразеології) залежить

від особистісно орієнтованого використання сукупності методів навчання.

Комплекс навчально-практичних цілей із лексикології (фразеології) забезпечується різними методами. У ситуаціях практичної роботи підлітків зі словами, фразеологізмами ефективними є такі **методи**: **семантизація** (з'ясування значення слова за контекстом, пояснення значення слова з використанням наочності, лексикографічних джерел та ін.); **порівняння** учнями змістових і структурних особливостей окремого слова з іншими словами; **ранжирування** слів у порядку зменшення чи збільшення значущості залежно від міри прояву; **лінгвістичний експеримент** на основі добору лексичних синонімів; **лінгвістична гра** на лексичному (фразеологічному) матеріалі; **мовний аналіз (лексичний, фразеологічний, етимологічний)**; **мовний коментар** значення слів, фразеологізмів; **концептуальний аналіз** тексту; **вправи (лексичні, фразеологічні)** тощо. У системі методів формування лексичних і фразеологічних умінь вправи можуть бути рецептивні, репродуктивні, продуктивні, що передбачають читання (слухання), відтворення тексту з новими словами, різними лексичними засобами, розпізнавання їх; лексико-семантичне групування слів, фразеологізмів за тематичним принципом, лексико-граматичним підходом; розширення синтаксичних конструкцій лексичними (фразеологічними) одиницями; складання словосполучень, речень, текстів-мініатюр та ін. Специфічним для практичного опанування лексики є **метод портретування слова**, що полягає в послідовному описанні лексичного значення на базі інтуїтивних міркувань, після чого чітко формулюється значення певного слова (суть цього методу описано в мовознавчій праці [12, с. 261]). З метою збагачення словникового запасу учнів тематичною лексикою придатним є **метод "групування"** як різновид асоціативних методів, що ґрунтується на стимулюванні пошуку зв'язків між окремими словами, поняттями. Названі методи, взаємодоповнюючи один одного, забезпечують формування, закріплення, повторення, узагальнення знань і вмінь з лексикології (фразеології). Дії, передбачені цими методами, дають змогу виховувати чутливість до слова і його відтінків, відкривають способи концептуалізації світу, відбиті українцями в мові, збагачують індивідуальний лексикон учнів та сприяють оволодінню лексико-фразеологічними засобами для використання їх у мовленні.

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

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

Комплекс навчально-практичних цілей з будови слова і словотвору забезпечується системою відповідних методів. У навчальних ситуаціях практичної роботи з будови слова і словотвору актуальними є різні **методи**, зокрема: **показ і пояснення** аналітико-синтетичних навчальних дій для створення орієнтувальної основи формування в учнів мовних умінь з будови слова, словотвору; **конструювання слів** за графічними моделями; **мовний аналіз (морфемний і словотвірний)**; **робота зі словником (морфемним, словотвірним)**; тематична **лінгвістична гра**; **"лінгвістична дуель"** (або метод мовного двобою); **тестування** з будови слова, словотвору; **вправи (морфемні і словотвірні)**. Метод вправ забезпечує тренування в тематично важливих навчально-мовних діях – у *групуванні слів* за наявністю в них певних значущих частин, *графічному моделюванні* слів, *порівнянні слів* за словотвірними особливостями та ін. Названі методи передбачають практичні дії учнів над специфічним мовним матеріалом, у результаті збагачується словниковий запас, відкриваються способи словотворення, відбиті українцями в мові. Ці методи можуть виражатися в різній формі навчання, що підсилює їх ефективність стосовно вироблення вмінь з будови слова і словотвору.

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

- залежність формування морфологічних умінь від лексичних, синтаксичних;
- формування вмінь словозміни залежить від використання дій аналогії, моделювання, узагальнення;
- оволодіння морфологічними діями залежить від уміння розпізнавати морфологічні явища в контексті;
- залежність формування морфологічних умінь від залучення

учнів до дослідницької роботи над частинами мови;

- формування й розвиток морфологічних умінь, навичок великою мірою залежить від практичних завдань – визначається системою морфологічних вправ, що дадуть змогу учням засвоїти навчальний матеріал на рівні операцій, дій;

- ефективність вироблення морфологічних умінь залежить від вивчення граматики на текстовій і комунікативно-ситуативній основі.

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

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

- засвоєння синтаксичних умінь залежить від формування їх у зв'язку з іншими мовними вміннями, особливо морфологічними, лексичними;

- оволодіння синтаксичними діями залежить від умінь розпізнавати синтаксичні явища в контексті;

- формування вмінь будувати синтаксичні конструкції залежить від використання дій аналогії, моделювання;

- вироблення синтаксичних умінь залежить від залучення учнів до

дослідницької роботи над синтаксичними засобами мови;

- розвиток синтаксичних умінь, навичок великою мірою залежить від практичних завдань – визначається системою синтаксичних вправ, що дадуть змогу учням не лише сприйняти відповідний навчальний матеріал, а й засвоїти його на рівні практичних операцій, дій;

- ефективність вироблення синтаксичних умінь залежить від вивчення граматики на текстовій і комунікативно-ситуативній основі.

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

Методи формування правописних (орфографічних) умінь і навичок. Ця група методів передбачає аналіз учнями орфограм у коренях слів, префіксах, суфіксах, закінченнях, на межі морфем, у складних словах, у запозичених словах; вставлення пропущених орфограм; добір слів на основі орфографічних асоціацій; вироблення вмінь застосовувати орфографічні правила під час диктанту тощо. Добираючи методи формування орфографічних умінь, важливо враховувати такі **закономірності**:

- ефективність формування орфографічних умінь залежить від використання відповідних правил у правописній діяльності;

- залежність орфографічних навичок від уміння аналізувати структуру слова;

- залежність становлення орфографічних навичок від розвитку чуття мови, зорової, слухової, моторної пам'яті;

- залежність формування орфографічних навичок від системного підходу до впорядкування хаотичного набору орфографічних приписів, від усвідомлення учнями "типових варіацій" орфограм (за влучним висловом Богоявленського Д. [51, с. 340]);

- залежність між начитаністю учня і рівнем його правописних навичок;

- залежність розвитку орфографічної грамотності від навчальних досягнень учнів з інших мовознавчих розділів – на основі цього впливає важливий методичний принцип: навчання орфографії на лексико-граматичній основі;

- вироблення орфографічних умінь, навичок великою мірою залежить від тренувальних завдань – визначається системою орфографічних вправ.

Тактику формування орфографічних умінь учнів визначають *принципи*, на яких ґрунтується орфографічна система, а саме: фонетичний, морфологічний, традиційний, смисловий. В українській мові провідними вважаються фонетичний і морфологічний принципи орфографії. З огляду на це особливу увагу потрібно приділяти роботі зі встановлення відповідності між літерами слова й позначуваними ними звуками, аналітичним діям щодо написання слів, у яких відбувається чергування звуків і виникають фонетичні варіанти морфем. За Д. Богоявленським, система методів навчання орфографії великою мірою залежить від типу орфограм. Якщо йдеться про різне, "двоваріантне", написання тієї самої морфеми за умови подібного звучання, наприклад: *беру* – *вибираю*, то робота учнів потребує складної абстрагувальної діяльності, орієнтованої на аналіз морфологічної структури слова, після граматичного аналізу можна застосувати орфографічне спостереження й аналіз у поєднанні з бесідою, зіставленням подібних фактів двох рядів слів, фонетичним аналізом, узагальненням; виконання орфографічних вправ для вироблення орфографічних навичок [51, с. 311-313]. Висвітлюючи окреслене питання, доцільно врахувати висновок І. Хом'яка: рівень орфографічної вправності школярів зростає, якщо формувати в них правописні навички, дотримуючись поетапної послідовності виконання орфографічних дій: I етап – вправи для розпізнавання орфограм з метою вироблення вміння помічати орфограми під час

зорового сприймання тексту, затим (під час сприймання тексту на слух) записувати його, пропускаючи орфограми; II етап – вправи із завданням обґрунтувати написане; III етап – дописування слів, вставлення пропущених літер і т. ін.; IV етап – добір власних прикладів; V етап – творчі вправи [516]. У ситуаціях практичної роботи підлітків з орфограмами відповідно до навчальних цілей затребуваними є різні методи. **Показ і пояснення** орфографічних дій як метод навчання варто застосовувати для розвитку наслідувальної діяльності учнів. Цілеспрямована реалізація **методу асоціацій** передбачає аналітико-синтетичну діяльність зі встановлення зв'язків між орфограмами, словотворчу роботу на основі орфографічних асоціацій. **Метод мовного аналізу** в навчальному процесі актуалізується як орфографічний розбір слів для запобігання правописних помилок. **Метод програмованого навчання** передбачає алгоритмізацію орфографічних дій. **Метод роботи з орфографічним словником** реалізується в таких діях: відшукування в словнику слів, написання яких залежить від лексичного значення, перевірка слів, які пишуться за традицією, складання на основі словників завдань і запитань для самоконтролю і т. ін. **Проблемний метод** діє шляхом використання проблемних ситуацій з метою створення позитивної мотивації на уроці, активізації пізнавально-практичної діяльності, розвитку логічного мислення й свідомого опанування українського правопису. **Ігровий метод** у вигляді тематичної мовної гри природно викликає інтерес до предмета, активізує, урізноманітнює пізнавальну діяльність учнів на уроці. Цілеспрямоване застосування **методу вправ** забезпечують **орфографічні вправи** – на редагування, переклад, групування слів за орфограмами, конструювання слів за моделями, утворення граматичних форм, списування та ін.; **вправи з ключами** – так звані ключі, у яких даються крилаті вислови відомих філософів, учених, письменників, виступають одночасно як контроль для перевірки правильного виконання вправ, як стимул до навчальної діяльності та пізнавально-виховний засіб. У системі методів формування орфографічних умінь має місце **метод творчої реалізації**, що передбачає виконання творчих завдань на складання текстів, – за Д. Богоявленським, навчати застосовувати орфографічні правила в умовах творчого письма потрібно поступово, після кожного окремого правила чи їх групи [51, с. 374]. До цього переліку додамо **метод диктанту** (на орфографічні правила та закріплення орфографічних умінь, навичок). Відразу зазначимо, що І. Палей розглядає диктант як метод закріплення й вироблення навичок [345, с. 154]. У посібнику В. Горбачука "Види диктантів і методика їх проведення" диктант трактується як прийом організації

навчальної діяльності на уроці, вид і форма навчальної роботи, вид вправ, метод виконання письмових робіт [112, с. 4-27]. В. Капінос розглядає диктант як метод формування правописних навичок, який розвиває увагу, мовленнєвий слух, логічну й моторну пам'ять, цей метод у своїй основі репродуктивний, також передбачає і продуктивну діяльність учнів, особливо коли йдеться про вибір букви (чи розділового знака) [205, с. 40]. Таким чином, наведені методи є ефективними для практичного засвоєння правопису слів – для вироблення вміння застосовувати орфографічні правила в процесі письма, уміння розподіляти слова на ті, які пишуться за правилом, і ті, правопис яких не підлягає правилу, уміння знаходити, пояснювати, виправляти орфографічні помилки. Ці методи передбачають виконання сукупності навчальних дій, спрямованих на формування в учнів орфографічної пильності, що є необхідною умовою для самостійної діяльності над виробленням правописних умінь, навичок.

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

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

За Г. Бліновим, формування пунктуаційних навичок насамперед пов'язане з навчанням, якому властиві розвивальні функції, – з ідеєю розумового розвитку школяра [48, с. 167]. Тому основу системи методів навчання пунктуаційної вправності мають складати *логічні методи*: абстрагування, конкретизація, аналіз, синтез, порівняння та ін. У навчальних ситуаціях практичної роботи підлітків з розділовими знаками актуальні й інші **методи** навчання. Серед них має місце

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

Методи формування вмінь і навичок з лінгвістики тексту. Методи, які передбачають розуміння й аналіз учнями поняттєвих ознак тексту, даного і нового в реченнях, видів і засобів міжфразного зв'язку в тексті та ін., підпорядковані реалізації цілей формування вмінь з лінгвістики тексту. Ця група методів зумовлюється такими **закономірностями**:

– оволодіння вміннями з лінгвістики тексту органічно залежить

від опори на внутрішньопредметні зв'язки (з фонетикою, лексикою, граматику, стилістикою);

- оволодіння специфічними вміннями з лінгвістики тексту залежить від рівня оперування логічними методами;

- вироблення вмінь з лінгвістики тексту залежить від залучення учнів до дослідницької роботи над текстом;

- добір методів навчання вмінь з лінгвістики тексту залежить від особливостей спеціального дидактичного матеріалу;

- формування й розвиток умінь, навичок з лінгвістики тексту великою мірою залежить від тренувальних завдань – визначається системою вправ.

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

Методи формування стилістичних умінь і навичок. Специфічну групу становлять методи, які передбачають такі дії: розпізнавання й диференціацію учнями мовностилістичних засобів у тексті; аналізування тексту з погляду приналежності його до певного стилю; редагування тексту на основі розуміння особливостей уживання мовностилістичних засобів; вироблення навичок стильової виразності власного мовлення; оцінювання функціональної ролі нейтральних і стилістично забарвлених мовних засобів у мовленні (тексті). Методи формування стилістичних умінь пов'язані з певними **закономірностями**:

- оволодіння стилістичними вміннями залежить від взаємозв'язку з вивченням різних розділів шкільного курсу української мови;

- вироблення стилістичних умінь залежить від контекстного розгляду стилістичних засобів, їх стилістичної диференціації;

- розвиток стилістичних умінь природно залежить від аналітичних дій, пошукової, творчої діяльності учнів;

– формування й розвиток стилістичних умінь, підвищення стилістичної грамотності великою мірою залежить від системи стилістичних вправ;

– добір методів практичного опанування стилістики залежить від стилістичних особливостей дидактичних текстів.

За Г. Богиним, для стилістичного розвитку учнів заслуговують на увагу такі ідеї: рольовий принцип розвитку мовлення, розвиток продуктивного артистизму мовлення (продуктивного художнього мовлення) через складання казок дітьми, творче слухання та ін. на основі поєднання виражального та зображувального начал, розвиток умінь художньої критики, розвиток умінь естетичного аналізу тексту, залучення школярів до герменевтичної дослідницької процедури в роботі над текстом [49, с. 24-25]. Т. Чижова виділила найбільш ефективні *методи для навчання стилістичних ресурсів мови*: повідомлення стилістичних знань; стилістичний аналіз слів, форм і конструкцій; бесіда; самостійна робота; а також результативні *способи навчання стилістично диференційованого мовлення*: метод стилістичного аналізу тексту; метод створення тексту в певному стилі мовлення; метод удосконалення створених учнями текстів [529, с. 99-100]. Ураховуючи погляди методистів на способи навчання стилістики, досвід шкільної мовної освіти, можна констатувати, що в навчальних ситуаціях практичної роботи підлітків зі стилістики особливо продуктивними є такі **методи**: **порівняння** текстів, слів стосовно стилістичних особливостей, стилістичних відтінків слів (для розвитку чуття стилю); **мовний аналіз** – метод, що передбачає стилістичний аналіз тексту, допомагає свідомо опанувати стилістичні норми мови; **рольова гра** – посилює інтерес учнів до навчання й забезпечує реалізацію зв'язку теорії і практичних дій в процесі оволодіння стилістикою; **метод творчої реалізації** – створення тексту в певному стилі з метою розвитку й закріплення стилістичної грамотності учнів; **вправи (стилістичні)**, що дозволяють посилити функціональний підхід до вивчення мовних явищ; **тестування** зі стилістики мови як метод інтенсивного навчання. Окреслені методи передбачають навчальні дії учнів зі стилістичними ресурсами мови. Відповідні методи розвивають навички стилістично диференційованого мовлення, виробляють у підлітків індивідуальний стиль мовлення, сприяють збагаченню й удосконаленню його.

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що за специфікою змісту навчально-предметного матеріалу можна виокремити методи навчання фонетики, лексики, граматики та ін., однак за характером, видами і способом дій відповідні групи методів мають багато спільного. З огляду на це та на діяльнісну природу методу, ми більшу увагу

приділили двом специфічним *підгрупам* методів формування мовної компетентності – методам формування мовних знань (див. підпункт 3.3.1) та методам формування навчально-мовних і правописних умінь (див. підпункт 3.3.2). На практиці часті випадки, коли діти достатньо володіють відомостями з мови, навчально-мовними, правописними вміннями, але їхній мовленнєвий розвиток ще не на належному рівні. Тому далі зосередимо увагу на методах навчання, застосування яких у сукупності сприяє комплексному розвитку вмінь аудіювання, читання, говоріння, письма.

3.4. Методи формування мовленнєвої текстової компетентності

Відповідно до запропонованої моделі, розглянемо групу методів, які визначають спрямування й вибірковість навчальних дій, пов'язаних з оперуванням фактичним мовним матеріалом з метою розвитку мовленнєвої активності на уроках української мови. Ці методи уможливають вироблення таких умінь: сприймати, розуміти й інтерпретувати вербальну інформацію; читати мовчки, вголос; оформлювати думку за допомогою засобів мови в усній чи писемній формі, доцільно використовувати мовні засоби в мовленні; складати текст; редагувати, удосконалювати висловлювання (текст) та ін.

Потрібно зауважити, що рівень мовленнєвої вправності учнів, культури їхнього мовлення не відповідає вимогам сучасного суспільства. Одна з причин цього – вчителі часто перебільшують роль формально-граматичного підходу до навчання рідної мови, надмірну увагу приділяють вивченню мови за структурними рівнями її системи. Відповідно надають перевагу поодиноким методам навчання мови (тестуванню, диктанту, мовному аналізу), характерним для реалізації системно-структурної парадигми мовної освіти. У зв'язку зі сказаним, за О. О. Леонтьєвим, для розроблення стратегії мовленнєвого розвитку важливі такі аспекти: дотримання принципу свідомості; реалізація ідеї функціональної граматики, тобто підходити до навчання мови з погляду способу вираження змісту; диференційоване навчання у зв'язку з різними функціями й видами мовлення [261, с. 151-158]. З огляду на психолінгвістичні засади мовної освіти, висвітлені в працях О. Залевської, І. Зимньої, О. О. Леонтьєва, І. Рум'янцевої та ін., у процесі організації мовленнєвого розвитку школярів потрібно враховувати механізм мовленнєвої діяльності (рис. 3.3). Сама *мовленнєва діяльність*, за Ф. Бацевичем, потрактовується як "спеціалізоване вживання мовлення в процесах взаємодії між людьми; частковий випадок діяльності

спілкування із застосуванням мовного коду" [24, с. 323].

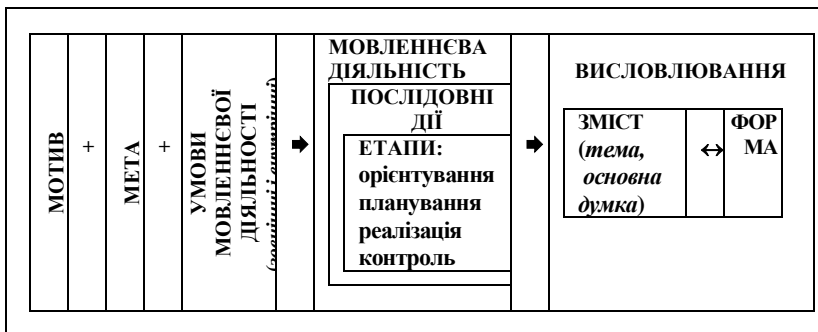


Рис. 3.3. Модель механізму мовленнєвої діяльності.

Відповідно до наведеної моделі, мовленнєва діяльність зумовлюється пов'язаними між собою *метою* і *мотивом* мовлення, а також залежить від певних *умов* – ситуативних, які задаються в дидактичному тексті чи створюються на уроці, і внутрішньоособистісних. "Горизонтальна" структура процесу породження мовленнєвого висловлювання, за висновками психологів, передбачає п'ять етапів: *мотивації* й формування мовленнєвої інтенції; *орієнтування* (вибір певної стратегії породження мовлення); *планування* діяльності (внутрішнього програмування); *реалізації*; *контролю* [259, с. 64].

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

текстом; завдання на перероблення готового тексту; завдання, які потребують створення нового тексту на основі заданого (готового); тренувальні завдання, що передбачають створення учнями власного тексту [256, с. 12-17].

У посібнику "Методика навчання української мови в початковій школі" (за ред. Вашуленка М.) у підрозділі "Методи розвитку мовлення" окреслено три групи методів: *імітативні, комунікативні, метод конструювання* тексту [303, с. 316-318]. У розробленій нами моделі *мовленнєвого текстового та комунікативно-ситуативного* напрямів організації мовної освіти й відповідних їм груп специфічних методів навчання виділено, крім комунікативних методів, методи, спрямовані на розвиток рецептивних видів мовленнєвої діяльності та продуктивного мовлення.

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

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

- залежність розвитку МД від оволодіння мовою як діяльністю;

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

- якість сприймання й продукування мовлення значною мірою залежить від взаємодії в організації навчальної діяльності лівої і правої півкулі головного мозку;

– ефективна дієвість способів навчання, орієнтованих на мовленнєвий розвиток учнів, залежить від поєднання та сукупного розвитку всіх психічних процесів – і інтелектуальних, і емоційно-вольових;

– залежність ефективності володіння видами МД від рівня розвитку етичної сфери, ціннісних орієнтацій учнів та формування в них мотивів навчальних мовленнєвих дій у зв'язку з когнітивними, естетичними;

– залежність повноцінного сприймання й продукування тексту від емоційно-психічного стану, багатогранного досвіду учня (чуттєвого, інтелектуального, соціального), його психо-соціо-культурних характеристик;

– залежність ефективності розвитку рецептивної і продуктивної МД від урахування в системі методів навчання мовленнєвого й когнітивного аспектів;

– залежність ефективності методів мовленнєвого розвитку школярів від взаємозв'язку дій формування мовної компетентності і мовленнєвої;

– залежність розвитку вмінь сприймання і продукування мовлення від впливу позитивного мовленнєвого середовища, відповідного текстового дидактичного матеріалу;

– залежність засвоєння кожного виду мовленнєвої діяльності від тренінгів, з одного боку, у відповідному ж виді діяльності, а з іншого – в комплексному їх розвитку, що зумовлюється природним зв'язком продуктивного і рецептивного складників герменевтичного феномена, а також процесу комунікації.

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

– *принцип мовленнєвої активності*, що передбачає організацію систематичної, ініціативної мовленнєвої практики учнів у різних видах МД, типах, стилях, формах, жанрах мовлення;

– *принцип евристичний* – за О. О. Леонтьєвим, засвоєння рідної мови (та нерідної), передбачає вибір і диференційоване використання різних стратегій оволодіння мовленням (під час сприймання, породження, засвоєння), а тому підпорядковується евристичному принципу [259, с. 68];

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

учнів;

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

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

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

– *принцип внутрішньоопредметних зв'язків* – формування мовленнєвих знань, навичок, умінь як на спеціальних уроках мовлення, так і в процесі вивчення мовного матеріалу, який є основою мовленнєвої діяльності.

З огляду на те, що мовленнєва діяльність має подвійну природу, вивчення специфіки рецептивних і продуктивних її видів, аналіз теорії та практики мовленнєвого розвитку учнів дозволяє умовно виокремити серед методів формування мовленнєвої текстової компетентності дві підгрупи за функціональним призначенням: *методи, спрямовані на поступове ускладнення й поглиблення мовленнєвознавчих понять і розвиток рецептивної мовленнєвої діяльності; методи, спрямовані на поступове ускладнення й поглиблення мовленнєвознавчих понять і розвиток продуктивної мовленнєвої діяльності*. Методи названих підгруп дають змогу опанувати основи володіння різними видами МД, а також закріпити й удосконалити елементи мовної компетентності. Потрібно підкреслити умовність групування методів розвитку рецептивної та продуктивної мовленнєвої діяльності, оскільки один і той самий метод може залежно від призначення використовуватися з метою формування і рецептивної, і продуктивної мовленнєвої діяльності, наприклад: *метод інтерпретації тексту* – внутрішньої (думки про себе) як сприймання/ розуміння чи усної, письмової як продукування. Умовність диференціації двох груп методів розвитку мовлення пояснюється діалектичним зв'язком між діями мовця і слухача чи того, хто пише, і читача.

3.4.1. Методи, спрямовані на поглиблення мовленнєвознавчих понять і розвиток рецептивної мовленнєвої діяльності

Реалізація принципу зв'язку навчання з життям у сучасних умовах регулює підготовку підростаючого покоління до сприймання й розуміння потоку інформації та мовлення різних осіб, адже рецептивні мовленнєві вміння супроводжують діяльність людини в будь-якій

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

На думку Л. Мацько, читання як процес мовленнєвої діяльності заслуговує пильнішої уваги до нього з боку лінгводидактів і методистів. Під його впливом здійснюється коригування мовних структур свідомості, формуються й закріплюються одночасно звуковий і графічний образи мови, що й сприяє швидкому впізнаванню, сприйманню та розумінню звукового чи писаного тексту рідною мовою. Читання розширює пізнавально-перцептивний досвід, формує словник, усталює мовні стереотипи. У процесі читання засвоюються правописні норми, граматичні форми, збагачується лексикон, виробляється мовне чуття, образність мови стає формою образного бачення світу [291, с. 100]. Оволодіння рецептивним мовленнєводіяльнісним механізмом читання – складний процес. За Г.-Г. Гадамером, "... читати означає не просто називати літери і зчитувати одне за одним слова, – це передовсім означає здійснювати безупинний герменевтичний рух, який спрямовується очікуванням змісту цілого і, зрештою, реалізується у змістовому розкритті цілого через окреме. Згадаймо, як це буває, коли хтось зачитує текст, якого не розуміє. Тоді й ніхто інший до пуття не розуміє, що він там читає" [91, с. 75]. Діяльність читання ґрунтується на розпізнаванні мовних одиниць і зіставленні їх з позамовною дійсністю, передбаченні, угадуванні подальшого викладу, прогнозуванні змісту, розумінні текстової інформації. Як слушно стверджує Л. Доблаєв, у процесі читання важливо застосовувати прийоми розумової діяльності, які сприяють більш ефективному осмисленню тексту школярем: *самопостановка запитання – знаходження відповіді, антиципація* (передбачення подальшого викладу), *реципація* (повернення на початок тексту, згадування відомої думки під впливом нової або повторне осмислення старої думки у зв'язку з новою), *гіпотеза* та ін.

[142, с. 84-124]. У зв'язку зі сказаним завчасна *постановка учням стимулюючих запитань до тексту* як допоміжний метод навчання дозволяє глибше зосередитися над текстом у процесі сприймання й осмислення його змісту і форми.

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

З огляду на зазначене до способів навчання рецептивної МД належать ті методи, що дають учневі готову інформацію для сприймання й засвоєння та передбачають тлумачення її на основі розуміння (продуктом такої діяльності є розуміння прослуханого чи прочитаного). Вони орієнтують на розвиток навчальних мовленнєво-мисленнєвих, як правило, рецептивно-репродуктивних дій учнів, пов'язаних з аудіюванням, читанням і відтворенням. Для визначення й обґрунтування системи методів рецептивного мовленнєвого розвитку значущим є осмислення поняття "*розуміння тексту*", що спирається на розпізнавання мовної форми (скажімо, граматичних значень роду, числа, відмінка іменників, особових займенників), а затим – екстралінгвального змісту. За О. О. Леонтьєвим, розуміння тексту – процес переведення смислу цього тексту в будь-яку іншу форму його закріплення, вираження. Різновидами цього процесу є: парафраза, переказ; іншомовний переклад; смислова компресія, результатом якої може бути реферат, анотація, резюме, набір ключових слів; побудова образу предмета чи ситуації, наділеного певним смислом; формування особистісно-смислових утворень на основі смислу вихідного тексту; формування емоційної оцінки події; вироблення алгоритму операцій, продиктованих текстом [259, с. 141]. Наведена сукупність дій має становити основу методів, спрямованих на розвиток рецептивного мовлення учнів.

Види МД, пов'язані зі сприйманням усної, писемної інформації, передбачають схожі мисленнєві операції, разом із тим мають певну специфіку стосовно подачі й сприйняття, тому методи (їх внутрішня структура) формування навичок аудіювання та читання дещо різні. Цей факт зумовлюється відповідними *закономірностями процесу сприймання й розуміння* усних і письмових текстів: під час аудіювання домінують слухові відчуття, а під час читання вони виконують допоміжну роль, натомість під час читання головну роль

грає зоровий канал сприйняття графічних знаків у зв'язку із зіставленням букв і звуків, вимовлянням уголос чи про себе; зорові образи, порівняно зі слуховими, надовше запам'ятовуються. У цілому в основі обох видів рецептивної діяльності лежать ті самі психічні процеси, а відрізняють аудіювання і читання, як було сказано, умови подачі та сприйняття інформації.

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

- залежність формування вмінь сприймання інформації від загального розвитку мовної особистості, її когнітивного досвіду, персонального пізнавального стилю;

- залежність тактики рецептивної МД від психічного розвитку учнів: умінь зберігати в пам'яті деталі тексту й весь зміст; зосереджувати увагу, при потребі докладаючи вольові зусилля; уявляти те, про що йдеться в описі, розповіді, роздумі;

- залежність глибини й точності сприймання тексту під час читання (аудіювання) від цікавого змісту інформації, з елементами новизни для учнів, доступності теми, мовних засобів, жанру, стилю тексту, відповідності їх індивідуально-віковим особливостям учнів;

- залежність адекватного сприймання тексту, зокрема й підтексту, під час читання (аудіювання) від начитаності, рівня словникового

запасу дітей, усвідомлення багатозначності слів, диференціації значення паронімів, омонімів, розуміння стилістичної ролі інтонації, виражальних засобів усіх рівнів мови;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- принцип *доступності тексту*, що відповідає певному віку дітей, їхнім інтересам і значною мірою визначає рівень сприймання;

- принцип *опори на фонове попереднє знання*, уявлення про щось, яке визначається життєвим (соціокультурним) досвідом школяра й забезпечує орієнтувальну основу для процесів адекватного сприймання й розуміння змісту тексту;

- принцип *можливого прогнозування*, що спонукає використовувати методи, складовими діями яких є висунення гіпотез, підтвердження їх чи заперечення;

- принцип *перцептивно-мисленнєвої роботи*, дотримання якого передбачає чуттєво-смислову інтерпретацію сприйнятого тексту;

- принцип *реалізації специфічних методів* для розвитку навичок

читання й аудіювання.

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

- *спрямоване читання* – "...дозволяє за допомогою запитань на рівні розуміння спрямувати учнів, коли вони мовчки ("про себе") читають текст" [484, с. 216];

- *спрямоване читання й обмірковування* – суть методу полягає в читанні з урахуванням вказівок до тексту: зробити припущення, аргументувати їх, перевірити, чи є ці припущення справедливими [484, с. 216];

- *інтерпретаційні методи (метод смислового бачення тексту, метод символічного бачення тексту)* – вчать цілісно сприймати й розуміти текст, тлумачити закладений у ньому смисл;

- *мовностильовий аналіз тексту* як метод активізації мисленнєво-мовленнєвої діяльності учнів на базі специфічного матеріалу;

- *концептуальний аналіз тексту* як спосіб збагачення концептосфери школярів;

- *формулювання запитань* до сприйнятого тексту, що привертає увагу до проблематики тексту, його структури та призначення;

- *переказування* змісту тексту як спосіб розвитку репродуктивного логічного й послідовного мовомислення;

- *бесіда* за змістом прочитаного (прослуханого) тексту, що дає змогу забезпечити зворотний зв'язок у навчанні рецептивних видів МД;

- *реферування* прочитаного як спосіб розвитку критичного мислення в процесі опрацювання інформаційних текстів для стислого викладу їх змісту;

- *складання анотацій* на прочитане з метою посилення інтересу до роботи з інформаційними джерелами;

- *рецензування* прочитаного тексту як спосіб розвитку критичного мислення й оцінювання сприйнятої інформації, що вчить зіставляти прочитану інформацію з власним когнітивним досвідом;

– *завдання* (мовленнєві) – *аудіативні*, наприклад, прослухати текст, дати йому заголовок у вигляді прислів'я; прослухати текст, визначити в ньому ключові слова і скласти до нього план; прослухати текст, зіставити почуте з написаним варіантом тексту та вказати розбіжності тощо; *завдання на розвиток умінь і навичок читання*, наприклад, прочитати текст і висловити свою оцінку прочитаному; прочитати текст, дати йому заголовок; *комплексні завдання* рецептивно-продуктивного характеру;

– *тестування* на основі текстового підходу, що в поєднанні із завданнями на читання (аудіювання) виробляє навички уважного сприймання й розуміння.

Як було зазначено, за тлумачним словником, метод – це прийом, який використовується в певній галузі [75, с. 522]. Тому слушним вбачаємо висновок Г. Шелехової, що для навчання школярів смислового сприймання усного і писемного мовлення є багато прийомів, ці прийоми різні за ступенем складності, відтак у застосуванні їх потрібно дотримуватися принципу від простого до складного. У системі простих за методикою проведення прийомів, які сприяють формуванню вмінь сприймати навчальні тексти, є такі: вибіркове читання тексту за конкретним завданням; знаходження в тексті відповідей на запитання вчителя; заміна наведених у тексті прикладів своїми чи дібраними з додаткових джерел; формулювання учнями запитань (репродуктивного характеру) за матеріалами навчального тексту; складання простого і складного планів; усний переказ текстів; письмове відтворення частин тексту та ін. Прийомами, які вимагають від дітей більшого інтелектуального напруження, є такі, що дають змогу усвідомити розвиток думки в цілому тексті, допомагають запам'ятати його зміст: змістове групування матеріалу; поділ текстів на частини й добір заголовків до кожного з них; зіставлення структури тексту з планом, поданим учителем; вибіркове і стисле переказування прочитаного тексту; складання таблиці на основі тексту та ін. [536, с. 8-10].

Добираючи методи розвитку рецептивного мовлення, потрібно пам'ятати, що *продукт* формування рецептивних видів МД становить узагальнення, *висновок*, який робить дитина в процесі сприймання тексту. Методи вироблення вмінь аудіювання і читання можуть бути ті самі, але структура їх – різна. Структура методу залежатиме від навчальних цілей, особливостей дидактичного матеріалу, каналу сприйняття інформації, рівня мовленнєвого й загального розвитку учня, володіння ним способами учіння, методичної майстерності вчителя тощо. **Методи навчання аудіювання** (переказування *заслуханого тексту*; *інтерпретація сприйнятої на слух інформації*;

обговорення почутого та ін.) мають спрямовуватися на вдосконалення різних видів слухання – глобального, детального, критичного; рефлексивного (з висловленням окремих реплік, зауважень під час слухання), нерефлексивного (уважне мовчазне слухання). **Методи навчання читання** ("*позначки*" – читання з маркуванням тексту; "*двочастинний щоденник*" – заповнення колонок "уривок/ коментар"; *самостійна робота з навчально-пізнавальною літературою; переказування прочитаного тексту; інтерпретація сприйнятої зором інформації; обговорення прочитаного та ін.)* мають навчати різних видів читання – оглядового, вибіркового, реферативного, аналітичного тощо. Методам розвитку навичок аудіювання та читання властиві приховані можливості для розвитку читацьких інтересів, бо діти працюють з текстами.

Таким чином, методи формування рецептивних видів МД спираються на роботу слухового й зорового аналізаторів. З методами цієї групи пов'язані рецептивно-репродуктивні навчальні дії. Завдяки їх застосуванню до текстових дидактичних засобів розширюється мовно-когнітивний світогляд, інформаційний запас, збагачується ментальний і мовленнєвий досвід школярів, формується життєва позиція.

3.4.2. Методи, спрямовані на поступове ускладнення й поглиблення мовленнєво-свідомісних понять та розвиток продуктивного мовлення

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- залежність розвитку видів продуктивної МД від формування в учнів майстерності текстотворення.

З наведених закономірностей випливають **принципи розвитку продуктивного мовлення**:

- *принцип поступового формування продуктивних мовленнєвих умінь*: від наслідування до творчої діяльності; від складання розповідей до описів, а від них до роздумів, – за умови використання логіки методичних дій від пояснення, спостереження й аналізу мовленнєвих зразків до колективних та індивідуальних дій у

мовленнєвій репродукції і творчості, з подальшим контролем відповідної навчальної діяльності учнів;

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

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

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

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

– *принцип використання специфічних методів* для розвитку продуктивного мовлення – реалізація цього принципу стимулює мотивацію продукування власних думок учнів, образів їхньої уяви у формі монологічного і діалогічного, усного і писемного мовлення, що, у свою чергу, сприяє підготовці учнів до активної комунікативно-ситуативної діяльності.

Розвиток навичок *говоріння* передбачає низку етапів: 1) усвідомлення навчально-мовленнєвого завдання; 2) внутрішнє визначення стратегії, тактики говоріння; 3) виклад думок в усному мовленні; 4) рефлексія. Специфіка методів розвитку навичок *говоріння* зумовлюється такими причиново-наслідковими зв'язками, **закономірностями**: розвиток навичок усного мовлення залежить від здатності учня-мовця керувати мускулами мовленнєвого апарату (та від мовленнєвого слуху учня-реципієнта), від роботи довготривалої й оперативної пам'яті, орфоепічної грамотності, лексичного запасу;

дієвість розвитку усного мовлення залежить від наявності вмінь установлювати емоційний та інтелектуальний контакт з аудиторією слухачів (однодумців, доброзичливців, інертних, конфліктних); ефективність розвитку усного мовлення підсилюється роботою з адекватними невербальними засобами (інтонацією, мімікою, жестами, частотою дихання, мовленнєвим ритмом, поставою та ін.); успіх навчання усного мовлення значною мірою визначається доцільним використанням аудіовізуальних засобів.

Навчальна діяльність учнів, пов'язана з *писемним* мовленням, складається з таких етапів: 1) усвідомлення навчально-мовленнєвого завдання; 2) "внутрішнє опрацювання" думок на рівні звуків і букв, слів, словоформ, речень, граматичних зв'язків між ними; 3) мовне кодування власних думок або чужого мовлення на письмі; 4) редагування написаного; 5) рефлексія. Відомо, що навчальна діяльність з письма здійснюється на основі поєднання специфічних для писемного мовлення зорових, слухових, мовленнєвих, моторних і графічних аспектів. Виробляти навички *писемного мовлення* найважче, порівняно з іншими видами МД. Цей процес пов'язаний зі специфічними **закономірностями**: зв'язок письма і внутрішнього мовлення – писемне мовлення залежить від попереднього осмислення думок у внутрішньому мовленні; ефективність розвитку писемного мовлення залежить від поступового ускладнення мовленнєвих завдань – спочатку написання творів-мініатюр за словесними чи зоровими опорами, потім підготовка письмових відповідей на лінгвістичні запитання, складання творів з використанням вивчених граматичних засобів, написання творів різних типів, жанрів мовлення; успішність розвитку вмінь писемного мовлення залежить від роботи думки під час написання та орфографічно-пунктуаційної грамотності школяра; ефективність навчання породження думок у письмовій формі залежить від мовного й загального розвитку учнів-продуцентів.

Відповідно до закономірностей і принципів розвитку продуктивного мовлення, на шляху від свідомого до автоматичного виконання мовленнєвих дій актуальними є різні **методи формування й розвитку в учнів умінь говоріння, письма**, наприклад: *метод "гронування" ("асоціативний куц")*; *метод аналогії*; *метод "сенкан"*; *метод продукування творів*; *метод підготовки доповідей*; *метод проєктів*; *метод складання історій за допомогою сюжетних малюнків*; *метод психолінгвістичних тренінгів*. Ці методи опановуються під час виконання навчально-мовленнєвих завдань. Тому важливим є створення системи відповідних завдань для забезпечення навчальної діяльності мовленнєвого спрямування. Система мовленнєвих завдань має бути розроблена на основі

принципу наростання труднощів відповідно до характеру навчальної діяльності учнів: I рівень – репродуктивні завдання; II рівень – підсистема мовленнєвих завдань, що ґрунтуються на наслідуванні; III рівень – творчі завдання. Після виконання учнями завдань кожного рівня доцільно формувати організаційно-контрольні вміння *методом рефлексії*. Для ефективної роботи з такими завданнями школярі мають володіти методами пізнавальної і творчо-пошукової діяльності, які виконують тактичну функцію в процесі навчання. Вироблення навичок говоріння в процесі становлення учня як мовленнєвої особистості має ґрунтуватися на синтетико-аналітичній основі. Цей процес мовленнєво-мисленнєвої діяльності схематично можна показати так: *синтез – аналіз – синтез*. Завдяки такій методиці учні вчаться узагальнювати певну картину, поєднувати мовні одиниці в мовленні, аналізувати способи їх гнучкого використання з урахуванням змісту, komponувати текст, свідомо замінювати одні конструкції (моделі фраз) іншими.

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

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

3.5. Методи формування комунікативної компетентності на основі ситуативного підходу

Стратегічна мета навчання української мови – вільне володіння мовою як засобом спілкування. Для реалізації цієї мети традиційних методів мало, потрібно шукати методи дидактичного впливу з урахуванням досягнень психології, комунікативної лінгвістики, інформатики тощо. У ключі сказаного ще одним компонентом системи методів навчання української мови, відповідно до нашої моделі, є комунікативні методи, здатні забезпечити розвиток комунікативних умінь учнів своєчасно вступати в діалог, коректно завершувати діалог, володіти мовленнєвими зворотами для запрошення до діалогу та ін. Тобто, окреме місце в організації процесу мовної освіти потрібно відводити навчальним ситуаціям, що передбачають комунікативні дії з використанням різних мовленнєвих жанрів, зокрема *привітання, подяки співрозмовникові, запрошення* та ін., за допомогою мовних і невербальних засобів мовленнєвого спілкування. Наші міркування суголосні з висновком Ф. Бацевича: "...комунікативна компетенція перебуває на найвищому щаблі в ієрархії типів компетенції людини, оскільки поєднує в собі всі інші. З огляду на це формування комунікативної компетенції є основною метою мовного навчання" [24, с. 126].

Зважаючи на недостатнє розкриття теоретичних аспектів питання системи методів комунікативного розвитку учнів у процесі навчання української мови, з'ясуємо роль і лінгвометодичні можливості комунікативних методів, визначимо найбільш ефективні методи формування комунікативної мовленнєвої компетентності учнів у процесі дидактичного дискурсу, під яким розуміємо насамперед живу, реальну мовленнєво-мисленнєву взаємодію суб'єктів навчання для набуття учнями знань, формування вмінь, навичок, ціннісних орієнтацій. Особлива роль методам формування комунікативної компетентності має відводитися в навчанні учнів основної школи, тому що, на відміну від початкових класів, у яких домінує формування елементарної грамотності, підлітки повинні опанувати мову передусім як засіб спілкування. Заслугує на увагу думка, висловлена В. Мельничайком: "... вміння будувати речення та komponувати текст не забезпечує формування навичок практичної мовної діяльності. При здійсненні мовного спілкування вихідним пунктом є не структура, а ситуація, смисл висловлювання" [294, с. 81]. Відповідно В. Мельничайко виділяє *комунікативний принцип* роботи над мовою як засобом спілкування. *Діяльність спілкування* визначається в науці

як загальний тип людської діяльності, спрямований на розв'язання завдань *соціального зв'язку*. У найбільш загальних класифікаціях виділяють (І. Рум'янцева та ін.) три аспекти спілкування: комунікативний, перцептивний та інтерактивний [396, с. 244; 413, с. 52].

Методологічною основою добору й функціонування комунікативних методів у навчанні української мови є *ідея комунікативно-ситуативної діяльності*, пов'язана з ситуативними аспектами міжособистісного, групового й масового спілкування. Лінгвістичні засади методів формування вмінь ефективного спілкування становлять ідеї комунікативної лінгвістики, теорії дискурсу, теорії інформації, теорії мовленнєвої діяльності, риторики, психо- і соціолінгвістики, етнолінгвістики, паралінгвістики та ін. Варто врахувати, хоч комплексне поняття "спілкування" є більш загальним, охоплює всі можливі типи процесів взаємодії людей (інформаційний, інтерактивний, перцептивний), а "комунікація" – конкретним, що позначає лише один із типів спілкування, який стосується переважно лише інформаційного зв'язку, за Ф. Бацевичем, термін "комунікація" можна вживати як синонім терміна "спілкування" з метою наголошення на процесах соціальної взаємодії, які розглядаються в їхньому знаковому втіленні [24, с. 27-28].

Відомо, що одиниці комунікації – не тексти (мають статичний характер), а процесуальні *мовленнєві акти* – дії, які породжуються ситуаціями й відбуваються між двома чи більше особами для досягнення певних цілей мовця (привітання, прощання, прохання, запитання, ствердження, наказу, пояснення, констатації та ін.). Як стверджує М. Львов, термін "мовленнєвий акт" не може застосовуватися до тексту [277, с. 55]. Тому для практики формування комунікативної компетентності школярів ключовими є *ідеї ситуативного підходу та мовленнєвої інтеракції*, тобто важливим стимулом навчальної комунікації є створення комунікативних ситуацій, у яких учні виступають мовленнєвими партнерами. З огляду на три етапи мовленнєвого акту (докомунікативний, комунікативний, післякомунікативний) [277, с. 55], структура повного циклу мовленнєвого акту може складатися з таких елементів: 1) мисленнєва підготовка висловлювання з урахуванням ситуаційних і мотиваційних чинників на основі розроблення евристичної програми його планування, організації, виголошення; 2) породження висловлювання, адресування його мовцем і сприймання та розуміння мовлення слухачем; 3) зворотний зв'язок, невербальна чи вербальна дія (вчинок, словесна відповідь) і її результат.

Названі складники мовленнєвого акту певною мірою мають бути

враховані у структурі комунікативних методів. Щоб зрозуміти особливості цих методів, потрібно збагнути *співвідношення процесу спілкування, видів мовленнєвої діяльності і методів навчання*, зокрема методів формування мовленнєвої текстової та комунікативної компетентностей. Так, спілкування передбачає обмін думками, почуттями, інформацією, культурою. Види мовленнєвої діяльності виступають засобами процесу спілкування, тобто процеси породження і сприйняття мовлення – основа комунікації. У теорії і практиці мовної освіти актуальною проблемою є диференціація та інтеграція методів формування мовленнєвої текстової компетентності і комунікативної компетентності. О. О. Леонтьєв слушно зазначив, що *прийоми навчання комунікативно-мовленнєвих умінь мають відрізнятися від прийомів формування мовленнєвих навичок* [259, с. 222]. Методи мовленнєвого розвитку учнів на основі текстового підходу функціонально виконують роль попередньої підготовки до безпосереднього вироблення навичок ситуативного спілкування. Ці методи (їх елементи) на базі роботи з текстами можуть уходити до складу інших методів, скажімо, когнітивних (а не лише комунікативних).

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

Важливе значення для обґрунтування системи методів комунікативного спрямування має психологічна концепція Л. Виготського щодо культурно-історичного розвитку людини [79], теорія "діалогу культур" В. Біблера [40], психолінгвістичні погляди О. О. Леонтьєва [259] та ін. Відповідно під час добору й проектування

системи методів формування комунікативних стратегій і тактик потрібно враховувати такі ідеї:

- для розвитку комунікативної компетентності необхідні навчальні моделі, які відбивають різні життєві мовленнєві ситуації;

- у спілкуванні простежується закономірний зв'язок між мовними знаками і значенням, з огляду на це в навчальній аналітико-синтетичній роботі над ситуативним мовленням доцільно застосовувати шлях "від змісту – до форми";

- міжособистісне спілкування – це завжди діалог між різними культурами;

- спілкування пов'язане з мисленнєвим узагальненням дійсності, а тому якщо не розвивати в учнів здатності до узагальнення, то спілкування буде не зовсім ясным;

- процес спілкування складається з трьох аспектів: породжується мотивацією, планується шляхом висунення комунікативних цілей, добору засобів для їх досягнення, а після цього здійснюється відповідно до поставлених цілей, – урахуваючи це, комунікативний розвиток учнів має ґрунтуватися на комунікативно-діяльнісному підході до навчання мови.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

– *принцип комунікативно-діяльнісного підходу* – оволодіння мовою як діяльністю, що передбачає динамічне опанування мови, навчання спілкування з урахуванням його функцій; пов'язаний із формуванням комунікативної грамотності учнів, використанням органічної для дитини комунікативної стратегії і тактики та створенням комунікативної мотивації на основі позитивних емоцій, критичного мислення, вольового чинника, шляхом використання інтеракцій;

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

– *принцип рольової організації змісту і процесу навчання* – спілкування в умовах рольової гри підвищує мотивацію навчання;

– *принцип ситуативного спрямування* процесу формування комунікативних умінь – зміст, мовні особливості, композиційна структура висловлювання визначаються специфікою ситуації спілкування як одиниці процесу організації комунікативного розвитку учня (використання імітаційних ситуацій має наслідувальний характер,

з ними пов'язані методи рольової гри, драматизації; навчальна робота з реальними ситуаціями передбачає "круглі столи", обговорення актуальних моральних, соціальних питань, ситуативний аналіз життєвих проблем);

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

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

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

Проблема комунікативних методів тісно пов'язана з системою навчання діалогічного мовлення, оскільки така навчальна система передбачає збагачення комунікативного потенціалу учнів. Е. Палихата, спираючись на досвід навчання іноземних мов, зазначає про різноманітність методів навчання українського усного діалогічного мовлення, що зумовлюється такими методичними етапами: презентацією мовно-мовленнєвого матеріалу; проведенням тренувань

у процесі продукування діалогічних реплік чи діалогічних єдностей; використанням засвоєного матеріалу в процесі діалогічного спілкування [347, с.180-181]. Відповідно до цих етапів та з урахуванням методичних ідей Л. Федоренко, Е. Палихата пропонує класифікацію методів навчання діалогічного мовлення: 1) *методи теоретичного опрацювання матеріалу* (бесіда, розповідь, пояснення вчителя, робота з підручником); 2) *методи теоретико-практичного навчання діалогування*, що передбачають роботу з окремими мовно-мовленнєвими одиницями та їх формами (спостереження, розбір, реконструювання, конструювання); 3) *методи практичні, або комунікативні*, що передбачають роботу над створенням діалогічного тексту (продукування діалогів, полілогів). Дослідниця наголошує на доцільності використання в методиці навчання діалогічного мовлення таких методів, як *діалогування, дискусія, диспут*. Особливу увагу приділяє методу діалогування, який застосовується в організації розмови двох осіб, що мають бажання висловитися для досягнення поставленої мети одного або двох співрозмовників одночасно. Під час діалогування можна використати прийоми семантизації нових лексичних одиниць, прийоми опанування нового матеріалу про діалог, прийоми закріплення набутих знань, умінь і навичок та розвитку мовленнєвих умінь у ситуаціях спілкування. Цьому методу властиві прийоми опрацювання граматичних форм, добір формул мовленнєвого етикету, добір паралінгвістичних засобів, правил поведінки, урахування ситуації спілкування [347, с. 186-187]. З огляду на сказане методична концепція Е. Палихати має теоретико-практичне значення для розроблення проблеми методів формування комунікативної компетентності мовної особистості школяра в процесі дидактичного дискурсу. Цей висновок не безпідставний: як зазначає психолінгвіст І. Настін, будь-який акт комунікації є діалогом, зокрема й монолог – зовнішній, бо він ініціюється іншим і спрямований на нього, та внутрішній, оскільки, розмовляючи з собою, суб'єкт поділяється на того, хто говорить, і того, хто слухає (оцінює) [317, с. 136].

З метою більш чіткого розв'язання проблеми комунікативних методів навчання добре було б систематизувати їх. Структура дидактичного методу складається з навчально-ситуативних дій, які забезпечують одержання заданого результату. Тому видається логічним класифікувати **комунікативні методи навчання** за основними, домінуючими діями учнів:

– комунікативні методи, що ґрунтуються на *когнітивно-інтерпретаційних діях*, зокрема сприймання, розуміння, узагальнення, обмін інформацією між учасниками спілкування (*методи бесіди, дискусії, "розумового штурму", проблемно-рефлексивного полілогу,*

кейс-метод);

– комунікативні методи, що передбачають дії *моделювання ситуативної взаємодії* людини з людиною і світом (*метод діалогування, метод інциденту, метод нейролінгвістичного програмування*). За О. Ворожбитовою, *моделювання мовленнєвих подій* є провідним методом навчання ефективної комунікації [90, с. 144];

– комунікативні методи, в основі яких *інтерактивна діяльність* школярів, тобто взаємний обмін не лише знаннями, висловлюваннями, а й діями в процесі спільної навчальної діяльності (*рольові, ділові ігри, "акваріум", "ажурна пилка"*).

Наведена класифікація є умовною з огляду на функціональні взаємозв'язки, трансформації методів залежно від цілей і комунікативних ситуацій у навчально-виховному процесі. За допомогою цих методів учні можуть оволодівати різними комунікативними стратегіями, тобто цілеспрямовано організованими й керованими лініями поведінки стосовно виконання комунікативних завдань, – *рецептивними стратегіями* (в умовах аудіювання, читання), *продуктивними стратегіями*, пов'язаними з монологічним мовленням (стратегії ухиляння, стратегії спрощення висловлювання, перефразування, описового формулювання думки), *інтерактивними стратегіями*, пов'язаними з діалогічним мовленням (стратегії звернення за допомогою, розподілу ролей, досягнення взаємного розуміння), *посередницькими стратегіями* (з використанням переказування, реферування, мовного перекладу). У цілому система методів формування комунікативної мовленнєвої компетентності містить методи, спрямовані на розвиток знань і творчих умінь застосовувати ефективні комунікативні стратегії, тактики в різних ситуаціях спілкування, які, до того ж, мають синергетичну природу. Відповідні методи навчання дають змогу реалізувати потребу учнів у спілкуванні, підвищують мотивацію до шкільного предмета, збагачують соціально-комунікативний досвід, формують готовність до виконання різних комунікативних ролей у процесі активної життєдіяльності.

Потрібно зазначити, що комунікативні методи допомагають розвивати не лише комунікативну, а й соціокультурну компетентність. Успішність формування комунікативної компетентності зумовлюється тематикою висловлювань і ситуацій, що, у свою чергу, передбачає інтегрування лінгвістичних, когнітивно-інтерпретаційних та соціокультурних знань і вмінь у різних умовах спілкування. Реалізація комунікативних методів активізує емоційно-смысловий пошук сенсу життя, розуміння логіки мислення іншої особистості, її внутрішнього світу, усвідомлення індивідуальних особливостей співрозмовника завдяки створенню навчальних комунікативних ситуацій, складниками

яких є процеси сприймання (прийому, перероблення словесної інформації), породження й передачі висловлювання.

Окремо варто зупинися на риторичних аспектах функціонування комунікативних методів. Це питання мотивоване тим, що природа дій ефективних комунікативних технік була й залишається предметом риторики. Мовлення особистості, яка володіє комунікативною компетентністю, має відзначатися комунікативно-риторичними якостями, а саме: змістовністю, доречністю, гармонією, точністю, логічністю й послідовністю, чистотою і правильністю, ввічливістю, переконливістю, багатством і гнучкістю словникового запасу, структурно-інтонаційною виразністю, образністю. Заслуговує на увагу думка О. Ворожбитової, що комунікативна граматики в лінгвориторичному вимірі обертається взаємопов'язаними етосно-мотиваційно-диспозитивними (*для чого?*), логосно-тезаурусно-інвентивними (*про що?*), пафосно-вербально-елокутивними (*як?*) параметрами дискурсу-тексту. Структура *"інтегральної лінгвориторичної компетенції"* в *"дидактичному розрізі"*, за О. Ворожбитовою, складається з *"мовної субкомпетенції"*, *"текстової субкомпетенції"*, *"комунікативної субкомпетенції"*, що формуються на трьох рівнях взаємодії, а саме: рівень *"мовна особистість – мова"* (інтралінгвістичний), рівень *"мовна особистість – текст"* (маргінальний), рівень *"мовна особистість – мовленнєва подія, складниками якої є мовленнєва ситуація і дискурс"* (екстралінгвістичний) [90, с. 128, с. 143]. Пошук шляхів удосконалення мовної освіти свідчить, що залишається відкритим питання ефективних методів вироблення в учнів мовленнєвих навичок риторичного мистецтва. Сучасне розуміння риторичного мистецтва пов'язане насамперед з успішним володінням різними діалогічними формами мовленнєвої комунікації. Технології застосування діалогічних методів, спрямованих на розвиток навичок вправного спілкування, мають передбачати роботу в парах, невеликих групах на основі принципу партнерського спілкування. Вихідними для добору, проектування й упровадження в шкільну практику методів формування навичок риторичного мистецтва, на нашу думку, є такі положення:

- ефективність формування комунікативно-риторичної культури школярів залежить від реалізації в навчальному процесі принципів нерозривної єдності мовлення і мислення, співпраці, креативності, інтерактивності;

- вироблення практичних умінь ораторської майстерності пов'язане з пізнанням учнями національних традицій красномовства, етикетних формул, у яких відбилася культура народу;

- розвиток навичок вправного живого спілкування залежить від

розуміння комунікативної природи мовленнєвих актів, урахування складників комунікативної ситуації, комунікативної поведінки й риторичних прийомів мовців;

– формування вміння добре володіти словом має спиратися на риторичні зразки, розгляд (виразне читання, аналіз, обговорення) зразків поетичного й риторичного мистецтва, з одного боку, вимагає від учнів міжпредметних знань, використання навчальних дій, необхідних для проникнення в таємниці мовленнєвої творчості, а з іншого – розвиває мовно-естетичні смаки, допомагає опанувати практику словесної майстерності, зокрема риторичні тактики впливу (наведення прикладу, використання гумору, перебільшення, провокації, доведення від протилежного та ін.).

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

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

Висновки до розділу 3

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

2. У розділі запропоновано модель системи методів навчання української мови за трьома напрямками мовної освіти: 1) формування мовної компетентності, 2) формування мовленнєвої текстової компетентності,

3) формування комунікативної компетентності на базі ситуативного підходу. В описі цієї моделі методів, яка, по суті, є інтегративною, враховано, що кожен із напрямів має свої закономірності, які зумовлюють функціональну своєрідність методів навчання. Утім, хоч кожен напрям мовної освіти забезпечується специфічними методами, усі вони взаємопов'язані, тому що підпорядковані єдиній надметі – сформувати національно-мовну, духовно багату комунікативну особистість.

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

4. Характерною особливістю методів формування мовленнєвої текстової компетентності є те, що вони стосуються різних видів мовленнєвої діяльності як елементів цілей навчання. У складі цієї групи мають місце дві підгрупи: методи, спрямовані на поступове формування мовленнєвознавчих понять та розвиток рецептивної мовленнєвої діяльності (*метод спрямованого читання й обмірковування, метод смислового бачення тексту, метод символічного бачення тексту, метод формулювання запитань до сприйнятого тексту, метод бесіди за змістом прочитаного (прослуханого) тексту* та ін.); методи, спрямовані на поступове формування мовленнєвознавчих понять та розвиток продуктивної мовленнєвої діяльності (*метод "асоціативних куців"; метод аналогії; метод "сенкан"; метод підготовки доповідей; метод проектів; метод складання історій за допомогою сюжетних малюнків; метод психолінгвістичних тренінгів* та ін.).

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

РОЗДІЛ 4

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНА МЕТОДИЧНА СИСТЕМА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

З лінгвометодичного погляду важливо розглядати методи навчання в їх реалізації відповідно до умов навчально-предметних ситуацій. У процесі організації мовної освіти сукупність методів навчання набуває певних ознак, що дають змогу потрактовувати її як функціональну систему методів. Ураховуючи сказане, у розробленні навчально-методичної системи спиратимемося на праці, присвячені особливостям функціонування методів навчання української мови, зокрема, таких авторів, як Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, К. Климова, Е. Палихата, М. Пентилюк та ін.

Завдання цього розділу полягає в тому, щоб розкрити основні аспекти навчально-методичної системи, особливості якої зумовлені провідними цільовими напрямками шкільного курсу української мови, методами їх забезпечення й сучасними тенденціями організації процесу мовної освіти. У пропонованій навчально-методичній системі враховується напрацьована в дослідженні "збагачена" система методів навчання української мови, а також психолого-педагогічні чинники підвищення ефективності формування українськомовної особистості в основній школі, що, у свою чергу, впливають на якість функціонування системи методів навчання.

4.1. Загальна характеристика навчально-методичної системи

Конкретне втілення методів навчання української мови простежується в межах навчально-методичної системи. Поняття "*методична система*" містить у собі, крім методів, принципи, зміст, цілі, засоби, організаційні форми навчання (Капітонова Т., Щукін А.) [207, с. 30]. За потрактуванням В. Бикова, "методичні системи навчання є відповідними складовими (підсистемами) педагогічних систем, в яких здійснюється навчально-виховний процес. Ці складові призначені для забезпечення умов формування змістового, технологічного та організаційного фундаменту навчально-виховного процесу, досягнення якості освіти" [38, с. 309]. З погляду загальної теорії систем, *методична система*, в інтерпретації В. Плахотника, – це сукупність спеціально організованих засобів навчання, яка на основі відібраного змісту навчального предмета у взаємодії з найближчим середовищем сприяє досягненню навчальних цілей. Під *засобами*

навчання В. Плахотник розуміє сукупність предметів, явищ, способів дій, ідей і закономірностей, за допомогою яких досягаються цілі навчально-виховного процесу; *найближче середовище* становлять учитель і учні (близьке середовище – це школа, віддалене середовище – суспільство). Методична система може функціонувати завдяки входам і виходам, через які реалізується взаємозв'язок між системою і найближчим середовищем: через *виходи* системи надходить інформація про те, як необхідно навчати і як учитися, про результати процесу навчання та функціонування системи; через *входи* дослідник вносить корективи щодо вдосконалення методичної системи або її підсистем, коли в цьому виникає потреба [372, с. 68-69]. У нашій роботі поняття "*методична система навчання*" розуміємо як комплекс взаємопов'язаних цілей, принципів, змісту, методів, засобів, організаційних форм навчання, що на основі взаємодії вчителя й учнів забезпечує прогнозований позитивний результат.

Загальна концепція пропонованої навчально-методичної системи ґрунтується на ідеях особистісно орієнтованої освіти, зокрема як навчати всіх по-різному (Вознюк О., Дубасенюк О., Сисоєва С., Фасоля А., Хуторський А., Якиманська І. та ін.) [84; 436; 497; 521; 549]. На відміну від поширеної методики навчання української мови (відповідної заданим у чинній програмі нормативним досягненням й обмеженій незначною кількістю переважно традиційних методів і засобів навчання), пропонована навчально-методична система передбачає формування мовної особистості за допомогою "збагаченої" системи методів, варіативних технологій навчання, обов'язково з урахуванням особливостей індивідуального досвіду учня (пізнавального, соціокультурного, комунікативного), різних рівнів персональних когнітивних стилів. Умовою ефективності навчально-методичної системи є відповідність соціальному замовленню стосовно підготовки *культурної* мовнокомунікативної особистості школяра. В іншому випадку втрачається духовне, гуманістичне начало навчально-виховного процесу. З огляду на стратегічну мету шкільної рідномовної освіти, кінцевий результат навчання української мови – не сукупність предметних знань, а індивідуальні новоутворення, що мають складну структуру, у якій знання учня як мовної особистості – лише один із елементів, взаємопов'язаних між собою, серед них мають місце також особистісний досвід, моральні якості, здатність самостійно користуватися власними фактологічними знаннями, знаннями про способи діяльності та ін. За В. Франклом, у час поширення екзистенційного вакууму (відчуття внутрішньої порожнечі) основне завдання освіти полягає не в тому, щоб задовольнятися передачею традицій і знань, а в тому, щоб удосконалювати здатність, яка дає людині змогу знаходити унікальні смисли. Сьогодні освіта не може залишатися в руслі традиції, вона має розвивати здатність

приймати незалежні аутентичні рішення. Коли десять заповідей втрачають свою безумовну значущість, людина повинна вчитися прислухатися до десяти тисяч заповідей, які виникають у десяти тисячах унікальних ситуацій, з яких складається її життя... У зв'язку з цим освіта має давати людині засоби для відкриття смислів [507, с. 295-310]. Наведені міркування перегукуються з ідеями філософа XIX ст. П. Юркевича. Він обґрунтував думку, що мислення не вичерпує всієї повноти духовного людського життя, як і досконалість мислення ще не означає всіх досконалостей людського духу. Серце може виражати, виявляти й розуміти зовсім своєрідно такі душевні стани, які через власну домінуючу духовність і життєвість не піддаються абстрагованому знанню розуму. Поняття, виразне знання розуму відкривається або дає себе відчувати й помічати не в голові, а в серці; у цю глибину воно має проникнути, щоб стати діяльною силою, рушієм нашого духовного життя [544, с. 77-86].

Особистісно орієнтоване спрямування мовної освіти потребує вдосконалення всіх елементів методичної системи – цільового, змістового, технологічного, контрольно-оцінного. За А. Кендіхovou, у нових концепціях навчання має поєднуватися в єдиний процес "*чого і як навчати*", з домінуванням останнього [213, с. 25]. Ураховуючи це, у проектуванні й розробленні навчально-методичної системи доцільно не лише з'ясувати змістові особливості мовної освіти, а й виникнути в суть категорії методу навчання та суміжних з нею понять, визначити основні характеристики методів; провести порівняльний аналіз різноманітних систем навчання, зокрема розвивальної, інтерактивної, креативної та ін., педагогічного досвіду їх використання в контексті шкільного курсу української мови. У процесі комбінування методів на рівні технології навчання української мови важливо дотримуватися *принципу системності*, відповідно до якого потрібно розглядати процесуальний компонент як органічний складник цілісної методичної системи, що, у свою чергу, є умовою ефективності методики навчання. Таким чином, добираючи методи у зв'язку з формами і засобами навчання, необхідно спиратися на проектування цільового й змістового компонентів методичної системи, підпорядковуватися логіці організації співдіяльності суб'єктів навчання. Під час проектування методичної системи навчання мови слід дотримуватися загальних положень належного функціонування будь-якої системи, серед яких найважливішими, за В. Каганом, є такі:

- цілісність системи, тобто високий ступінь взаємозв'язку всіх її компонентів;
- зміцнення цілісності системи – постійне зміцнення зв'язків між її компонентами, що, на нашу думку, потребує регулярного моніторингу якості навчання;
- сумісність системи з умовами її функціонування, тобто

забезпечення відповідності внутрішньої організації системи і зовнішніх умов її застосування об'єктивним потребам системи, необхідним для її існування й розвитку як органічної цілісності;

– оптимізація системи – забезпечення високого рівня відповідності компонентів системи тим цілям, заради яких вона створена [199, с. 13].

Методична система є результатом проектувальної діяльності. Як зазначає К. Климова, "процес розробки методичної системи, яка підпорядкована конкретній дидактичній меті та відповідним завданням, починається з *педагогічного проектування*" [217, с. 176]. Проектування передбачає відповідне певній концепції *моделювання* структурних компонентів навчально-методичної системи, *прогнозування результатів* впровадження моделі цієї системи, *технологічну підготовку навчально-методичного забезпечення* (авторських навчальних програм і посібників та інших засобів навчання) тощо. Вивчення й аналіз науково-педагогічних досліджень з питань моделювання навчально-методичних систем (Биков В., Голуб Н., Остапенко Н. та ін.) дало змогу побудувати лінгводидактичну модель організації особистісно орієнтованого навчання української мови в школі, подану на рис. 4.1.



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

Структурно-функціональна модель навчально-методичної системи ґрунтується на *принципі цілісності*, що потребує врахування взаємозв'язку всіх її елементів: мети й цілей організації навчання української мови, змісту навчання, технологічних складників навчального процесу, тобто організаційних форм, методів, засобів навчання. Механізм створення навчально-методичної системи та ефективне впровадження її базується на освітніх *принципах*, які широко розглянуті в літературі. Для більш повного обґрунтування нашої концепції наведемо ті з них, що є визначальними в сучасних умовах українськомовної освіти. *Наскрізними ідеями* мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів мають стати гуманізація цього процесу, природовідповідність, особистісна й культурна орієнтація, відкритість до реалізації нових методів шляхом запровадження сучасних технологій навчання, підвищення ролі самонавчання, розвиток учнівської рефлексії (самопізнання). Серед широкоvizнаних **дидактичних принципів** потрібно виділити такі:

- *загальні принципи організації навчання*: свідомості, активності, міцності знань, умінь, навичок, науковості й доступності, наступності і спадкоємності, системності, перспективності й наочності, принцип виховуючого навчання, принцип єдності теорії та практики, принцип зв'язку навчання з життям [304, с. 37];

- *принцип індивідуалізації та диференціації навчання* (Махмутов М. [288, с. 65], Сікорський П. [441, с. 171-174], Слєпкань З. [449, с. 67-68] та ін.). Організація навчання має відповідати різним індивідуальним освітнім запитам учнів, що потребує певної свободи вибору індивідуальної траєкторії навчальної діяльності;

- *принцип особистісного спрямування*. О. Рудницька слушно зазначила, що за умови індивідуалізації навчання, як правило, учень залишається провідником ідей учителя, який організовує його активну, максимально продуктивну роботу, в особистісно орієнтованій педагогіці школяр є творцем власної діяльності на основі не лише "врахування", а й "включення" його особистісних функцій у навчальний процес, розвитку неповторного суб'єктивного, емоційно-особистісного ставлення до світу, самого себе і своєї діяльності. Особистісний досвід набувається за певними напрямками: у сфері інтелектуально-пізнавального пошуку знань, сповненого особистісним смислом; у процесі комунікативно-діалогічної діяльності, яка веде до вироблення й апробації власної життєвої позиції; у сфері емоційно-особистісних проявів, що супроводжуються ціннісними переживаннями різних дій і відносин [412, с. 28-29]. Сказане в межах мовної освіти забезпечується тими методами і технологіями, які

передбачають роботу над дидактичним текстом, потребують вербального самовираження, взаємообміну думками та ін.;

– *принцип мотивації учіння* (Махмутов М. [288, с. 64-65], Плиско К. [375, с. 42-44]), що ґрунтується на внутрішньому бажанні, емоційних переживаннях, інтересі, зацікавленості, пізнавальних потребах учнів. У свою чергу, зацікавленість змістом тематичного матеріалу та методами його опанування сприяє підтриманню інтересу в навчанні. Як образно стверджує С. Русова, "зацікавлений розум постійно обсервує й досліджує, шукаючи матеріалу для своєї думки, як здорове тіло шукає страви" [415, с. 179];

– *принцип проблемності* (Махмутов М. [288, с. 63], Плиско К. [375, с. 36-38] та ін.), який ґрунтується на закономірностях індивідуального пізнання й реалізується шляхом використання в навчанні проблемних запитань, завдань, створення проблемних ситуацій, так званих "інтелектуальних конфліктів", що спонукають учнів до мислення. За Ю. Кулюткіним, від змісту проблемної ситуації залежить домінувальне використання чи методів евристики, чи алгоритмічних методів, однак з навчальною метою евристичні моменти можуть бути пріоритетними навіть у тих завданнях, для яких є стандартні способи розв'язання [246, с. 183];

– *принцип інтенсивності дидактичного процесу*. На думку В. Безпалька, індикатором рівня відповідності дидактичного процесу принципу інтенсивності є швидкість засвоєння учнями діяльності із заданими показниками [37, с. 97];

– *принцип діалогової взаємодії*, як варіанти цієї інтерактивної ідеї – *принцип "багатосторонньої комунікації"* (Пометун О. [386, с. 12]), *принцип комунікативності* (Леонтьєв О.О. [305, с. 10]), *функціонально-комунікативний принцип* (Пентилюк М. [304, с. 51]). За П. Сікорським, окреслений принцип дозволяє перетворювати учня з об'єкта в суб'єкт навчання, дотримання цього принципу дає змогу створювати на уроках атмосферу партнерства і співробітництва [441, с. 31];

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

Системний підхід до організації навчання української мови має ґрунтуватися на *специфічних принципах*, зокрема розроблених Т. Донченко: принцип вивчення мовних одиниць на основі аналізу тексту в єдності змісту і форми; принцип використання лінгвістичного аналізу тексту під час вивчення мовних одиниць; принцип пріоритетного використання як дидактичного матеріалу до уроку художніх текстів; принцип розвитку на уроках мови читачських

інтересів дітей; принцип формування в учнів уявлень про неповторність мовної особистості (автора); принцип тісного поєднання розвитку мовлення і мислення; принцип зумовленості основного напрямку у вивченні рідної мови її комунікативною функцією; принцип функціонального підходу до вивчення мовних одиниць; принцип взаємозв'язку засвоєння теорії й функціонування мовних одиниць у мовленні; функціонально-стилістичний принцип вивчення мови; принцип усвідомлення естетичної функції української мови; принцип переважного використання індукції як способу мислення в процесі вивчення окремих явищ мови і мовлення; принцип взаємозв'язку окремих рівнів мови у процесі вивчення їх у школі; принцип тісного взаємозв'язку у засвоєнні мовних і мовленнєвих знань, формуванні навчально-мовних, правописних та мовленнєвих умінь [143, с. 2-4]. Серед специфічних принципів навчання важливим є лінгвокультурологічний принцип, що "випливає із кумулятивної функції мови як функції фіксації, накопичення і трансляції лінгвокультурологічного знання про людину і її ставлення до світу" (Семеног О.) [429, с. 9]. Цей принцип орієнтує на формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості шляхом вивчення мови у зв'язку з регіональною, національною, загальнолюдською культурою.

Теоретичну основу розробленої методичної системи становлять *принципи*, що регулюють процес комбінування функціональної системи методів навчання мови, а саме: 1) принцип *зв'язку цілей, змісту та методів співдіяльності вчителя й учнів* на уроці мови (на жаль, у практиці школи бувають випадки, коли в кінці уроку залишається час і вчитель пропонує учням гру чи виконання тестів, але не за темою уроку; застосування цього принципу до розроблення СМ дасть змогу врахувати такі закономірності: залежність продуктивності системи методів навчання від спрямування її на реалізацію завдань мовної освіти; залежність дієвості системи методів навчання від орієнтації її на запланований результат; зв'язок між системою методів навчання і специфікою конкретного навчально-мовного матеріалу; залежність ефективності системи методів навчання від поєднання різних способів і видів навчально-пізнавальної діяльності учнів); 2) принцип *компетентнісного спрямування методів навчання мови*, реалізація якого потребує врахування груп методів за трьома специфічними напрямками мовної освіти – формування мовної компетентності, формування мовленнєвої компетентності на основі текстового підходу, формування комунікативної компетентності на базі ситуативного підходу; 3) принцип *збагачення змісту системи методів* навчання на основі поєднання традиційних і інноваційних

методів, що забезпечують зв'язок у формуванні компетентностей мовної особистості; 4) *ситуаційно-тематичний* принцип добору методів для уроку; 5) принцип *домінування індуктивного шляху* в засвоєнні мовного матеріалу; 6) принцип *пріоритетності методів, які навчають діяльності*, тобто спрямованих на формування вмінь, а не одержання й засвоєння теоретичних відомостей; 7) принцип *застосування сукупності методів, що забезпечують взаємозв'язок у навчанні рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності* на основі пізнання мовної картини світу; 8) принцип *диференціації та інтеграції методів* (у навчанні кожного виду рецептивної і продуктивної МД, мовних знань, виробленні навчально-мовних, правописних, комунікативних умінь); 9) *когнітивностильовий* принцип, дотримання якого потребує варіативного застосування різних методів навчання з урахуванням індивідуальних пізнавальних характеристик школярів.

Відповідно до будови навчально-методичної системи, освітня діяльність підпорядковується досягненню запроєктованої *мети*. Ми розглядаємо мету мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учня як регулятивне ядро навчально-методичної системи, у якому передбачається результат навчальної діяльності. Про зв'язок цілей і методів навчання мови Л. Щерба образно зазначив, що до різних цілей ведуть різні дороги [542, с. 112]. У категоріях сучасного, проектно-технологічного, типу організаційної культури, у категоріях системного аналізу процес цілепокладання визначається як *проектування* (Новиков О., Новиков Д.) [325, с. 13]. Моделюючи цільовий компонент організації навчання (уроку), важливо врахувати (за Каганом В., Сиченіковим І.), що цілі, не виражені у формі видів діяльності, втрачають усі об'єктивно притаманні їм дидактичні функції, а отже, не можуть виконувати свою роль, тобто фактично не є цілями. Навчальні цілі – це насамперед оволодіння методами діяльності, її засобами, а не лише одержання самого результату. Тому необхідно формулювати цілі в термінах не тільки видів навчально-пізнавальної діяльності, а й способів дій, що може стати реальним практичним орієнтиром для організації засвоєння, критерієм відбору змісту навчання й контролю, критерієм відбору всіх педагогічних засобів, необхідних для засвоєння певного змісту, а також індикатором досягнення кінцевих результатів [199, с. 18-25].

Аналіз мети й завдань українськомовної освіти свідчить про актуальність спрямування специфічних цілей навчально-методичної системи за такими напрямками: опанування системи мовних знань і норм та оволодіння навчально-мовними, правописними вміннями, навичками; поступове ускладнення й поглиблення мовленнєвознавчих понять та

розвиток навичок рецептивної і продуктивної мовленнєвої діяльності на основі текстового підходу; формування в учнів комунікативної компетентності на основі ситуативного підходу. Супроводжувати специфічні цілі мовної освіти мають соціокультурний і діяльнісний компоненти, здатні забезпечити формування загальних компетентностей особистості школяра, складниками яких є духовно-культурний досвід, ціннісні орієнтації, логічні й загальнодіяльнісні вміння. Провідний принцип у реалізації всіх цільових напрямів пропонованої методичної системи – це засвоєння сукупності способів сприймання, декодування, відтворення інформації та продукування власних висловлювань відповідно до умов навчально-комунікативної ситуації.

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

Переакцентація стратегічної мети шкільного курсу української мови зумовлює розширення арсеналу методів навчання – особистісно й комунікативно орієнтовані цілі мовної освіти потребують адекватних способів навчання. Усвідомлення особливостей моделювання цільового компонента мовної освіти убезпечить від легковажного використання методів навчання мови, бо методи співдіяльності вчителя та учнів плануються відповідно до поставлених цілей, у яких, по суті, проектуються навчальні дії – пізнавальні, операційно-практичні, базові мовленнєві, комунікативні тощо. Таким чином, процес моделювання системи методів навчання можна попередньо показати у вигляді спрощеної схеми: $\Pi \rightarrow \text{ОМ} + \text{ДМ}$, де Π – запроектовані навчальні цілі (основна мета організації уроку, проміжні цілі), ОМ – основні методи, ДМ – допоміжні методи. Наведена схема ілюструє цілеспрямований підхід до вибору методів навчання: система методів визначається ієрархічною системою цілей і є необхідним чинником у досягненні кінцевого результату, який становить критерій відповідності методів цілям. Хоч, зрозуміло, реальний навчальний

результат, як правило, абсолютно не збігається із запланованою метою, ідеальною за своєю природою.

Наступний крок у проектуванні навчально-методичної системи – моделювання освітнього **змісту**, що потребує аналізу предметного програмового матеріалу з урахуванням конкретних навчальних цілей, з обґрунтуванням застосування допоміжних засобів – схем, таблиць, фреймів та ін. Розробляючи часткові питання визначення навчально-мовного змісту, потрібно ретельно відбирати тематичний матеріал до кожного заняття. Проектування змістового складника методичної системи навчання української мови повинно ґрунтуватися на сучасних психолого-педагогічних ідеях і спиратися на *принципи добору змісту мовної освіти*, визначені в Концепції мовної освіти [228, с. 61], а саме: принцип реалізації особистісного підходу до визначення змісту; принцип реалізації діяльнісного підходу до визначення змісту; принцип взаємозв'язку навчання, виховання й розвитку; принцип диференційованої реалізованості; принцип забезпечення єдності форми і змісту, мови і мовлення; принцип народності; принцип культуровідповідності; принцип поліфункціональності мовної освіти. *Змістовий компонент* особистісно орієнтованої навчально-методичної системи має складатися з таких елементів: основні навчально-предметні поняття, мовні і мовленнєві закономірності, теоретичні відомості, описова інформація про способи діяльності з навчальними об'єктами, знання про методи мовознавчої науки; специфічні види і способи навчальної діяльності, які потрібно засвоїти; організаційні форми навчання; логічні знання й методи мисленнєвої діяльності; опорні, структурно-логічні схеми опису основних понять шкільного курсу української мови; дидактичні тексти соціокультурної тематики; проблемні навчальні ситуації, різнорівневі навчальні мовно-мовленнєві і комунікативно-ситуативні завдання, вправи, тести.

У структуруванні змісту особистісно орієнтованої методичної системи навчання української мови потрібно враховувати тенденцію до збагачення його на основі внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків та персонального досвіду учнів, що, у свою чергу, забезпечує цілісне сприйняття концептуальної і мовної картини світу, особливо завдяки впровадженню інтегрованих уроків, властивою ознакою яких є сполучення різнорідних знань та методів навчання. Той самий зміст може по-різному впливати на формування мовної особистості, її компетентностей залежно від методів навчання. У зв'язку з гуманістичними тенденціями в сучасному мовознавстві, психодидактиці й лінгвометодиці для реалізації стратегічної мети шкільної мовної освіти необхідні такі методи, які б дали змогу вивчати мову не просто як структуровану систему відповідно до логіки

мовознавчої науки, а пізнавати її крізь призму людського виміру (індивідуального, регіонального, національного, загальнолюдського), що забезпечить від формалізму в знаннях і стане запорукою особистісного розвитку школяра. Відтак традиційне розуміння змісту, складниками якого є знання, уміння, навички, має доповнюватися такими змістовими компонентами, як досвід мовотворчої діяльності та досвід ціннісного ставлення до світу, здатність до ефективного спілкування, готовність до самореалізації в інформаційному суспільстві. За Г. Богіним, недооцінювання прагматичного аспекту мовної особистості робить неповною лінгводидактичну практику. Учений слушно зазначив про зв'язок прагматичного відношення з естетичним і спрямував увагу на те, що вищий розвиток мовної особистості характеризується естетичними проявами [49, с. 14]. З огляду на сказане, тріада "істина, добро, краса" становить підґрунтя особистісно орієнтованої методичної системи навчання мови, сукупної реалізації таких її процесуально-змістових напрямів, як мовно-системний, мовленнєво-комунікативний та соціокультурний. Комплексна реалізація цих напрямів забезпечує перехід на якісно новий рівень мовної свідомості, співвідносно з чуттям мови, рідномовними обов'язками, формує нелінійне мислення, відкрите для багатовекторного сприйняття, збагачує мовний, комунікативний, соціокультурний досвід учня, запобігає втраті загальнолюдських життєвих орієнтирів. Мовна освіта – соціокультурний феномен, за мовними структурами міститься соціокультурний зміст, тому особливого значення набуває діяльність учнів з виявлення соціокультурної інформації в дидактичному тексті та поетапне розширення їхніх соціокультурних і лінгвокультурологічних знань. Ураховуючи лінгвометодичні запити, Л. Мацько зазначає, що вихованню національно свідомої українськомовної особистості підпорядковується культурологічний аспект навчання мови, який орієнтується на кілька сфер мовленнєвої діяльності й мовної субстанції (основи буття):

- мова у своєму семантичному обсязі органічного матеріалу акумулює розум і естетику нації, відкриває людині доступ до надбань культури, інтегрує попередні знання, здатна прогнозувати наступні;

- мова в ефонії і ритмомелодії дає добру основу для пісенно-музичного мистецтва;

- мова як мистецтво живого спілкування, дотепу, жарту, іронії, сатири, як здатність викликати естетичне задоволення;

- мова як основа і матеріал фольклору, а фольклор як джерело літературної мови;

- мова як носій і культура фаху, бездоганне володіння фаховим

мовленням;

– мова як естетика побутового спілкування [291, с. 31].

У зв'язку зі сказаним складником змісту навчально-методичної системи є соціокультурна лінія, спрямована, окрім іншого, на те, щоб навчити учнів орієнтуватися у виборі стратегій пізнання та спілкування й достойно вести себе в сучасних соціокультурних ситуаціях. Дотримання цієї лінії дає змогу розглядати заняття з мови не лише як джерело інформації про мовну систему, а ще й як джерело духовності, культури спілкування. Такий підхід є природним, бо, як спрямував увагу Ф. Буслаєв, рідна мова так зрослася з особистістю кожного, що навчати мови означає разом і розвивати духовні здібності учня [65, с. 30]. Ураховуючи логіку наведених міркувань, зазначимо, що суб'єкт учіння може стати духовною мовною особистістю, активним суб'єктом життєдіяльності за умови практичної реалізації соціокультурної змістової лінії шкільного курсу української мови. Навчання мови – це, поряд з іншим, процес уходження в соціокультурний простір, тому оволодіти мовою означає опанувати культуру, яка в ній закріпилася, шляхом занурення в духовно-культурне середовище, у систему соціокультурних стосунків, а це, у свою чергу, допомагає визначитися зі смислословесними цінностями. Соціокультурне спрямування мовної освіти синтезує науково-теоретичне начало й духовні цінності, необхідні учневі для достойного функціонування в соціумі. Потреба в них значною мірою пояснюється фактом зміщення епіцентру всього людського буття до полюсу культури, на чому особливу увагу зосередив філософ В. Біблер [40, с. 3]. Таким чином, важливо реалізовувати не лише прагматичний аспект українськомовної освіти (з погляду функціонального призначення), а й аксіологічний, коли мовна картина світу сприймається крізь ціннісний вимір. На часі спрямування методики на забезпечення реалізації *принципу інтеграції мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки і соціокультурного розвитку* учнів. В організаційно-методичній площині опанування мови як соціокультурного феномена, поєднання мовного й культурного коду в навчальному дискурсі може мати багато варіацій завдяки використанню різних дидактичних методів, особливо *діалогічних*.

Для обґрунтування соціокультурної ролі діалогічних методів навчання наведемо твердження В. Біблера: ідея діалогу – це ідея культури; ідея діалогу – це ідея смислу людського буття; спілкування в культурі – це завжди спілкування між різними культурами, навіть якщо обоє співрозмовників (автор і читач) живуть в одній і тій культурі; внутрішній мікродіалог є необхідним складником діалогічного задуму культури; діалог лише тоді діалог (у смислі

культури діалогу і діалогу культур), коли він може здійснюватися як нескінченне розгортання й формування все нових смислів кожного, хто вступає в діалог [40, с. 231-299]. Наведені міркування ілюструють синтез комунікативно-діяльнісного й соціокультурного аспектів людського буття. Ці твердження становлять філософську основу актуального *методу* навчання "*діалог культур*", який дає змогу забезпечити комунікативне, духовно-естетичне спрямування навчальної діяльності з української мови, інтеграцію учнів у полікультурний простір на основі креативної взаємодії, формувати в них культурну самоідентифікацію, суспільно значущу смислоціннісну життєву стратегію, виховувати повагу, бережне ставлення до рідної культури та світових культурних цінностей. Дослідження "діалогу культур" як методу навчання має місце в праці А. Абрамяна [2]. Відповідно до навчально-виховних цілей мовної освіти затребуване варіативне застосування цього методу на базі сучасної і минулої культури, культури різних регіонів, етносів. Його структура може містити такі складники: пошук культурознавчої інформації; моделювання тексту; інтерпретація культурних явищ (розкодування текстів музики, живопису, мистецтва слова); ознайомлення співрозмовника з певною національною культурою, дотримуючись регламенту; культурна рефлексія та ін.

Метод навчання української мови сьогодні розглядається, з одного боку, як складник змісту уроку, а з іншого – як один із необхідних компонентів для проектування, розроблення, упровадження та ефективного функціонування навчальних технологій (Пентилюк М., Караман С. та ін.) [304, с. 81-108]. В обґрунтуванні пропонованої навчально-методичної системи виходимо з того, що, по-перше, процес навчання української мови – *складна педагогічна діяльність*, спрямована на формування національно свідомої, духовно багатой мовнокомунікативної особистості учня, по-друге, необхідною умовою навчального процесу є позитивна *мотивація* учіння й об'єднана в одне ціле *співдіяльність* учнів і вчителя за допомогою ефективної ***системи методів***. Навчальний процес – це одночасна взаємопов'язана діяльність учителя та учнів; метод навчання – спосіб взаємодії вчителя з учнями (для вчителя методи навчання стають методами організації навчальної діяльності учнів, а для учнів – навчальними діями, видами навчальної діяльності), тому ми не розмежовуємо окремо методи організації вчителем навчальної діяльності учнів (зокрема й викладання) і методи учіння, оскільки таке розмежування, по суті, є штучним. З позицій діяльнісного підходу до навчання, метод, який для вчителя є способом викладання, керування діяльністю школярів, для учня є методом учіння. Цілісність двостороннього навчального процесу визначається

нерозривним зв'язком, інтеграцією дій педагога й учня як суб'єктів навчання (тобто "розподіленої співдіяльності", за уточненням Любащенко О. [280, с. 5]).

Цілком слушно Л. Овсянкіна зазначає: "Для формування творчої особистості в навчально-пізнавальній діяльності потрібні відповідне матеріальне середовище, творчі педагоги й інноваційні технології та методи навчання, органічно поєднані з новим змістом освіти" [328, с. 103]. За метафоричним трактуванням С. Бондар, "метод, – серцевина процесу навчання, ланка, яка зв'язує запроєктовану ціль і кінцевий результат" [55, с. 56]. Що більш винахідливий педагог, то виразнішою й дієвішою є система використовуваних ним методів навчання. Розважливий вибір методів і їх комбінування здійснюється успішно лише тоді, коли вчитель володіє традиційними та інноваційними способами навчання й має в резерві різні прийоми, тобто методи, активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Однак загальна структура (алгоритм) методу (системи методів), відокремлена від його змісту, не розкриває нічого нового для суб'єктів учіння. Внутрішні зв'язки між елементами системи методів навчання мови, на відміну від зовнішньої алгоритмічної структури, є не стільки відтворювані, скільки продуктивні, вони активно створюються в ході навчального процесу на уроці. Ці зв'язки діють як усередині методу, так і між методами, віддзеркалюючи цілісність тематичних навчально-предметних відношень. У процесі мовної освіти сукупність системоутворювальних зв'язків між окремими методами навчально-методичної системи визначається логікою перебігу реальних процесів формування мовної, мовленнєвої текстової, комунікативної компетентностей. Коли методи навчання відповідають змісту, вони допомагають інтенсифікувати процес опанування змісту. Разом із тим помилку допускають ті, хто вважає, що лише традиційні методи вступають у суперечність з новим освітнім змістом і потребами суспільства. Протиріччя між методом навчання і змістом триває постійно, це забезпечує рух у напрямі вдосконалення навчально-виховного процесу.

У шкільній практиці важливим є ознайомлення учнів з методами навчання та особливостями їх функціонування. Необхідність оволодіння школярами методологічними знаннями (про методи одержання нових знань, формування вмінь, навичок) визнають І. Зимня [182, с. 342], Г. Короткін [229, с. 13] та ін. Ми поділяємо думку С. Гессена, що педагог виступає основним посередником на шляху залучення учня до методу знань; ніякий підручник, задачник не може замінити живої роботи методу, у яку вчитель (що вже володіє методом) має поступово залучити своїх учнів [98, с. 250]. Засвоєння

номенклатури предметно-специфічних методів потребує розгляду школярами їх типології й подальшого "відпрацювання" в ході розв'язання системи спеціальних завдань (Жильцова О., Самоненко Ю. [164, с. 139]. *Навчальне завдання* становить єдність вимоги-мети та умов її досягнення, зміст завдання задає програму навчальних дій. *Метод виконання завдання* з української мови передбачає сукупність логічно послідовних способів розумової діяльності, мовно-мовленнєвих дій і операцій, спрямованих на виконання мети окремого завдання чи певної видової групи завдань, та має в навчанні мови наскрізний характер. Залежно від цілей застосування, завдання бувають різних типів: на побудову синтаксичних конструкцій, доведення, дослідження мовних явищ, розвиток видів мовленнєвої діяльності, вироблення комунікативних умінь та ін. Навчальні завдання можна згрупувати за домінуючими методами їх виконання, наприклад: скласти за аналогією текст – *метод аналогії*; скласти "асоціативний куц" до певного слова – *метод асоціації*; виконати фонетичний розбір слова – *метод аналізу*; порівняти будову речень – *метод порівняння*; виконати мовне дослідження – *дослідницький метод*; написати твір – *креативний метод*; розробити проект – *метод проектів*; підготувати структурну модель роздуму – *метод моделювання*. Під час виконання завдань учень опановує певний метод чи методи, таким чином формуємо способи навчання – дослідження, доведення, порівняння та ін.

Як було зазначено, у навчанні один і той же результат передбачає застосування різних методів (хоч один і той же метод може використовуватися для досягнення кількох цілей). Для того щоб вибрати ефективний метод, педагог має знати специфіку багатьох методів навчання, розуміти, у яких ситуаціях доцільно їх практикувати. В проектуванні й організації навчального процесу, потрібно враховувати, що система методів формування українськомовної особистості – це не механічний набір методів навчально-пізнавальної діяльності, а щоразу якісно нове, цілісне явище, що виражається в різних *формах* організації навчання – індивідуальній, парній, груповій, колективній, з домінуванням індивідуально-колективної. Навчальний зміст і методи залежно від мети втілюються в різних формах уроків мови, таких як: урок-практикум, урок-подорож, урок-дослідження, урок-гра, урок-творчий звіт тощо. Продуктивність більшості названих форм уроків залежить від якості попередньої самопідготовки учнів, яка, у свою чергу, забезпечує результативність їхньої навчальної роботи безпосередньо на уроці.

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

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

Закономірно, усі учні різні. Тому, враховуючи широкий спектр особистісних психічних характеристик, вважаємо, доцільно виділити три групи психотипів, що має неабияке практичне значення для проектування навчально-методичної системи та впливає на освітній результат. *Перша група* – яскраво виражені екстраверти. Учні цієї групи (холерики і сангвініки) зовнішньо активні, оптимісти, легко адаптуються в суспільстві, мало розмірковують, швидко говорять, послуговуються широким словниковим запасом, особливо іменниками, використовують переважно прості речення. Добре сприймають навчальну інформацію й оперують нею, зазвичай швидко переключають увагу, комунікабельні, ініціативні, мобільні, емоційні, потребують нових вражень, навчальних ситуацій, однак їхнє ставлення до людей, інтереси, настрої надто мінливі, а самі учні не завжди відповідальні. *Друга група* – яскраво виражені інтроверти. Учні цієї групи (меланхоліки і флегматики) зосереджуються на своєму світі, внутрішньо активні, фантазують, сприймають світ крізь призму власного "я", часто ригідні (інертні), перед тим, як прийняти рішення,

обдумують його, мовлення сковане, усні висловлювання містять громіздкі конструкції, багато сполучників, прикметників, прислівників, особових займенників. Представники цієї групи скромні, малоконтактні, невинахідливі, переважно повільно сприймають навчальну інформацію й оперують нею, самокритичні. Такі учні, зазвичай, не потребують широкого кола спілкування, не люблять життєвих перемін, відчують психологічні труднощі в соціальній адаптації, що суперечить особливостям розвитку сучасного суспільства. Заслугує на увагу твердження Я. Коломинського, що екстраверти нагадують сангвініків, а інтроверти – флегматиків [223, с. 211]. Ми поділяємо думку І. Рум'янцевої, яка вважає, що, хоча властивості темпераменту людини закладені природою, все ж таки вони певною мірою піддаються коригуванню за допомогою психотерапевтичних тренінгів, рольових ігор, комунікативних вправ та ін. [413, с. 230]. *Третя група* – змішаний тип, що не піддається однозначному тлумаченню. Учні проміжної групи не мають чітко виражених інтровертивних/ екстравертивних рис, поєднують у собі ознаки різних темпераментів, риси перших двох груп протилежних типів особистості, з домінуванням вроджених якостей одного з двох. Вважаємо, учитель-словесник має орієнтуватися на формування саме цього психотипу учнів, оскільки, за нашими спостереженнями, він характеризується певною рівновагою між інтровертивними та екстравертивними якостями й найбільш затребуваний суспільством. Урахування трьох груп психотипів допоможе вчителю пізнати своїх учнів, аби виважено добирати методи ефективної організації мовної освіти в інтересах розвитку кожної особистості.

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

орієнтований, когнітивно-абстрактний, комунікативно-кооперативний [60, с. 15-16]. З погляду діяльнісного підходу В. Безпалько виділив декілька узагальнених типів навчально-пізнавальної діяльності учнів. На I рівні засвоєння (знайомство з матеріалом) доцільно застосувати *репродуктивний* тип навчання. На II рівні засвоєння навчально-пізнавальна діяльність учнів має набувати більш розвиненої структури (переформулювання навчального матеріалу, його критичне осмислення, пошук раціонального способу прийняття рішення, порівняння, зіставлення варіантів), щоб привести до усвідомленого й міцного *запам'ятовування* основних алгоритмів діяльності. Для цього типу учіння характерні конспектування й реферування навчального матеріалу, виступи з доповідями, участь у дискусіях, розв'язання типових задач, участь у дидактичних іграх. На III рівні засвоєння діяльність учнів організовується як пошукова, *евристична*. Доцільним є використання проблемного навчання, ділових ігор, проектування, аналіз нетипових ситуацій та ін. На IV рівні засвоєння діяльність учнів співвідноситься з *дослідницьким* типом (розв'язання проблемних задач, виконання досліджень та обговорення їх результатів) [37, с. 101-102]. На цьому етапі діяльність учнів подібна за характером до роботи вченого-дослідника. Зрозуміло, що в кожній дитині виявляються ознаки різних навчальних типів, однак, спираючись на найбільш виражені характеристики, можна конструктивніше й продуктивніше добирати методи, аби керувати роботою над мовою і мовленням у ході учіння/ навчання.

Л. Воробйова, І. Воробйова та ін. виділяють два основні типи (стилі) оволодіння іноземною мовою, властиві, на нашу думку, й для навчання рідної мови, – *мовленнєво-комунікативний*, пов'язаний з домінуванням правої півкулі головного мозку або рівновагою показників обох півкуль, і *когнітивно-лінгвістичний*, пов'язаний з домінуванням лівої півкулі [89, с. 257]. Для того щоб забезпечити різноспрямоване формування мовної особистості, у ситуаціях мовної підготовки учнів, необхідно виважено поєднувати різні методи навчання – когнітивні, комунікативні, креативні та ін. Спостереження за практикою рідномовної освіти переконують, що в названих двох основних типах опанування мови можна виділити кілька груп школярів: 1) учні, які добре пишуть твори, і поверхово знають програмний матеріал з мови; 2) ті, які непогано висловлюються усно, і поверхово знають програмний матеріал з мови; 3) ті, хто добре пишуть і говорять на певну тему, проте поверхово знають програмний матеріал з мови; 4) ті, яким важко висловлювати самостійні думки в усній і письмовій формах, але вони добре знають теоретичні питання мовної освіти тощо. Перша, друга і третя групи учнів найбільш

поширені серед "комунікаторів". Серед "мовознавців", крім представників четвертої групи, бувають ті, хто добре викладає думки в письмовій формі, а ефективно усне мовлення, безпосередня участь у комунікативних ситуаціях викликає в них труднощі. Отже, у процесі добору методів навчання мови потрібно враховувати не лише основні типи оволодіння мовою, а й наявність індивідуально-колективних показників, властивих для окреслених груп учнів. Ідеться про різні персональні стилі навчально-пізнавальної діяльності, а отже, й оволодіння мовою, які, у свою чергу, визначаються психологічними характеристиками школярів. *Індивідуальний стиль навчання* залежить від змісту, цілей навчально-пізнавальної роботи і становить *сукупність способів засвоєння й застосування знань, умінь, навичок у мовленнєво-мисленнєвій діяльності*. Такий стиль зумовлює особистісні стратегії і тактики опанування мови, мовленнєвого розвитку та пов'язаний з когнітивним стилем. За сучасною інтерпретацією, когнітивний стиль – це "система притаманних індивідові способів пізнання, характерних для нього стратегій сприймання, запам'ятовування, мислення, розв'язування задач. Когнітивний стиль не впливає безпосередньо на успішність діяльності, він визначає її манеру, спосіб, шлях до мети" [157, с. 401]. Таким чином, вибір методів учіння/ навчання значною мірою визначається персональним когнітивним стилем учня. У свою чергу, когнітивні стилі детермінують персонально-типологічні особливості учнів. Необхідно, щоб кожен школяр у процесі мовної освіти, особливо самостійної навчально-пізнавальної роботи, знав власні типологічні риси.

Важлива роль у методичній системі відводиться не лише діяльності учнів, а й діяльності вчителя-словесника. Ефективність навчально-методичної системи залежить від його особистісних і професійних якостей. Сьогодення висуває низку вимог до особистості педагога: інноваційний і системний характер мислення, креативність, психологічна готовність до змін, комунікативність, толерантність, технологічний досвід тощо. Як зазначає Л. Мацько, "сучасна соціокультурна ситуація в Українській державі потребує вчителя-словесника, який би був висококваліфікованим фахівцем, що володіє системними знаннями, навичками і вміннями з лінгвістичних, літературознавчих, психологічних, педагогічних наук, володіє ефективними сучасними методиками навчання і виховання; який би рівночасно був культурологом і державником, тобто всебічно розвиненою і культурно обізнаною людиною та провідником ідей державотворення і демократизації країни" [291, с. 69]. Заслуговує на увагу твердження дослідниці, що особистість українського педагога-

філолога має відзначатися українською елітарністю, з огляду на стійке уявлення про еліту як освічених, духовно й культурно просвітлених особистостей з високими ідеалами і благородними діяннями на користь суспільно-громадських інтересів українського народу [291, с. 76].

Стан проектування, розроблення й упровадження навчально-методичної системи значною мірою залежить від рівня методичної підготовки педагога. В. Шуляр виділяє чотири рівні професійно-фахової, методичної підготовленості вчителя літератури, які, вважаємо, можна застосувати й до вчителя мови: початковий – розпізнавально-відтворювальний; середній – відтворювально-варіативний (адаптивний); достатній – варіативно-продуктивний (раціоналізаторський); високий – продуктивно-технологічний (новаторський) [541, с. 26]. На якість результату впровадження навчально-методичної системи також впливають рівні методичної творчості педагога, обґрунтовані О. Куцевол: репродуктивний, репродуктивно-творчий (адаптивний), творчо-репродуктивний (локально-модельючий) і творчий (системно-модельючий) [247, с. 127].

З огляду на вимоги сьогодення вчитель української мови повинен поєднувати у своїй особі кілька функціональних образів: технолога, майстерного методиста, тонкого психолога, педагога-вихователя, організатора комунікативної взаємодії з учнями, фасилітатора, дослідника тощо. Професійні риси сучасного педагога мають ґрунтуватися на компетентнісній основі. У монографії О. Семеног серед складників професійної "компетенції" вчителя-словесника визначено: лінгвістичну, мовну, комунікативну, фольклорну, літературну, культурознавчу, педагогічну, психологічну, методичну, інформаційну, дослідницьку [430, с. 32-35]. До цього переліку варто додати риторичну компетентність педагога, обґрунтовану Н. Голуб [102, с. 155-156], а також *технологічну компетентність* вчителя української мови, під якою розуміємо сукупність психолого-педагогічних і лінгвометодичних ЗУН, що пов'язані з технологіями навчання, досвід їх застосування в шкільній практиці українськомовної освіти, готовність до фахової технологічної діяльності. Названі компоненти професійної компетентності в сукупності характеризують професійний стиль педагога і є необхідною умовою для проектування ним навчально-виховного процесу та забезпечення належної освітньої діяльності. Потрібно зазначити, що педагог має чітко й зрозуміло розкрити учням вимоги до навчально-предметних досягнень та різнорівневі критерії їх оцінювання, а також розробити якісне навчально-матеріальне забезпечення, що надасть прозорості організації методів освітнього процесу.

У наступних підрозділах більш детально розкриємо окремі

важливі аспекти розробленої в процесі дослідження навчально-методичної системи.

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

На сучасному етапі розвитку теорії і практики рідномовної освіти визначився когнітивний підхід як один із шляхів реалізації ідеї формування мовної особистості школяра. Теза Н. Хомського "...певні інтелектуальні досягнення, такі як оволодіння мовою, безумовно, належать до категорії біологічно зумовленої когнітивної здатності" [515, с. 57] актуалізує думку про зв'язок процесу й результату навчання мови зі способами пізнавальної діяльності. З огляду на це спрямування навчання мови на персональний розвиток учня потребує врахування його пізнавальних стилів.

За висновками Л. Мацько, "формування мовної особистості має постійний і тяглий (а не фрагментарний), синестезійно-синергетичний процес, у якому домінують когнітивно-інтелектуальні та креативно-діяльнісні аспекти" [291, с. 33]. Доведено, що мова – основний когнітивний складник людської психіки; як когнітивна система мова виконує пізнавальну функцію, сприяє обробленню й упорядкуванню знань про світ. Природний зв'язок мови і знання – необхідна умова розвитку внутрішньої структури мовної особистості, що, у свою чергу, детермінує когнітивностильовий підхід до методів організації мовної освіти, спрямування їх на розвиток усіх рівнів стилів пізнавальної діяльності. Увага сучасних дидактів-філологів (Горошкіна О., Нікітіна А., Пентилюк М.) [360] до когнітивних аспектів процесу навчання української мови є закономірною. Однак нерозв'язаними залишаються питання формування мовної особистості з урахуванням пізнавальних стилів учня, добір методів навчання рідної мови з огляду на особливості пізнавальних стратегій і тактик учня. Обґрунтуємо доцільність когнітивностильового підходу до вибору методів навчання української мови та окреслимо методи розвитку мовної особистості у зв'язку з пізнавальними стилями.

Пізнавальні стилі – це способи пізнання людиною навколишньої дійсності, які вона використовує під час фіксування, перероблення інформації, розв'язування проблем, вираження оцінного ставлення до світу. Виходимо з того, що поняття "мовна особистість" має лінгво-психологічну природу, а носій мови характеризується сукупністю пізнавальних, емоційних та мотиваційних особливостей. Важливим психолінгвістичним чинником ефективної організації процесу формування мовної особистості є розширення індивідуального когнітивного досвіду шляхом освоєння різних пізнавальних стилів. За

основу в нашому дослідженні беремо висновки М. Холодної та інших учених, які визначають чотири типи стильових властивостей інтелектуальної діяльності, або пізнавальних стилів, під дещо умовними назвами: *стилі кодування інформації, когнітивні стилі, інтелектуальні стилі, епістемологічні стилі* [514, с. 145]. Спираючись на психологічну теорію пізнавальних стилів, розглянемо проблему методів когнітивного навчання української мови.

Для ефективності навчально-методичної системи методи важливо проектувати на різні типи (рівні) стильової поведінки учня з урахуванням властивих йому способів пізнання. Зв'язок методів навчання і пізнавальних стилів певною мірою можна пояснити тим, що в основі методів навчання і стилів пізнання лежить логічна діяльність свідомості (сприймання, аналіз, синтез, структурування, категоризація, оцінювання); механізм дії пізнавальних стилів виявляється у видах діяльності, зокрема й навчальній; загальновизнано, що пізнавальні стилі дають відповідь на запитання *як людина мислить?*, відтак стосуються процесуального складника внутрішніх структур особистості, а дієвість дидактичного методу, у свою чергу, впливає на активність процесів пізнання.

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

Таблиця 4.1.

Зв'язок пізнавальних стилів і методів навчання мови

ПІЗНАВАЛЬНІ СТИЛІ		МЕТОДИ
РІВНІ	ВИДИ	
Стилi кодування інформації	словесно-мовленнєвий	метод ключових слів, метод фреймів, метод роботи зі словником
	візуальний	методи моделювання мовних об'єктів, спостереження над мовою, "графічний диктант"
	предметно-практичний	метод складання твору на основі власних вражень, життєвих спостережень, дослідницький метод
	сенсорно-емоційний	метод концептуального аналізу художнього тексту, метод бесіди з опорою на власний досвід учнів

Стилі перероблення інформації (когнітивні стилі)	полезалежний/ полenezалежний	методи програмуване навчання, робота зі словником, переказування тексту/ дослідницький, креативний
	імпульсивний/ рефлексивний	методи висунення гіпотези, "розумовий штурм"/ рефлексія
	аналітичний/ синтетичний	методи мовний розбір, порівняння мовних явищ, концептуальний аналіз/ узагальнення, креативний
	нетолерантний/ толерантний до протиріч	методи мовностильовий розбір, редагування висловлювань, рецензування текстів
	простий/ складний	методи моделювання (складання простих, складних моделей), аналіз мовних одиниць (повний, частковий, глибокий, поверховий)
	конкретизації/ абстрагування	методи класифікація мовних явищ/ абстрагування ознак поняття
	гнучкий/ ригідний (інертний)	методи дискусія, бесіда, "круглий стіл", "розумовий штурм"/ списування, репродуктивні вправи
Стилі постановки й розв'язання проблем (інтелектуальні стилі, або стилі мислення)	виконавчий	методи робота з інструкціями, алгоритмами, тестування, репродуктивні вправи
	евристичний	методи евристична бесіда, виконання проблемно-пошукових завдань
	інноваційний	методи робота з веб-сторінкою, Інтернет-джерелами, розроблення мультимедійних презентацій
	дослідницький	дослідницькі методи: описовий, компаративний, статистичний та ін.
	смысловороджувальний	метод смыслового бачення тексту, креативний
Стилі пізнавального ставлення до світу (епістемо логічні стилі)	емпірико-практичний	методи порівняння мовних засобів, спостереження над мовними фактами
	теоретико-узагальнювальний	логічні методи, метод фреймів, метод рефлексії
	інтуїтивно-метафоричний	методи складання лінгвістичних мініатюр, рекламних роликів, метод синектики, методи метафоричний автопортрет, метафоричний самоаналіз

Як бачимо, за таблицею, проблема когнітивно-особистісного розвитку школяра в процесі опанування ним мови пов'язується передусім з тими методами навчання, в основу яких покладені знання про когнітивну функцію мови, – методи спостереження над мовними

явищами, аналізу, інтерпретації тексту, діалогу з учителем, учнями тощо. Той самий метод навчання може бути застосований на різних рівнях стильової поведінки й до різних видів пізнавальних стилів. При цьому дидактичний метод набуватиме щоразу іншого функціонального призначення. Методи навчання на практиці, поряд з іншим, виражають сутність способів пізнання, отже, виконують функцію певного способу кодування, перероблення інформації, розв'язання проблем, вираження ставлення до світу.

На основі різних видів пізнавальних стилів формується персональний пізнавальний стиль. З погляду психодидактики (Гельфман Е., Холодна М.), *персональний пізнавальний стиль* – це індивідуально своєрідний спосіб вивчення реальності як результат інтеграції всіх рівнів стильової поведінки, який характеризується мобільністю (гнучкістю, варіативністю) і гетерогенністю (різноманіттям) інтелектуальної поведінки в залежності від цілей діяльності та об'єктивних вимог ситуації [96, с. 358]. Індивідуальні пізнавальні стилі можуть змінюватися залежно від ситуації, вирізнятися домінуванням певних способів кодування інформації, її сприймання, аналізу, категоризації, оцінювання, розв'язання проблем, вираження пізнавального ставлення до дійсності. Тому не дивно, що типи (вони ж рівні стильової поведінки) і види індивідуальних пізнавальних стилів значною мірою впливають на визначення навчально-пізнавальних стратегій, а також тактик, які, по суті, становлять основу методичного інструментарію мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки. Установлення й дослідження співвідношення пізнавальних стилів і релевантних їм методів навчання мови дає змогу узгодити теорію пізнавальних стилів з освітньою практикою, окреслити основні *напрями когнітивного розвитку мовної особистості* (когнітивної методики), а саме: розвиток розумових і мовно-мовленнєвих здібностей; формування лінгвістичних та енциклопедичних знань і на основі сукупності їх – мовної, концептуальної картини світу; опанування учнями мисленнєво-мовленнєвих стратегій і тактик; оволодіння загальними і спеціальними методами навчальної діяльності.

Урахування на практиці зв'язку пізнавальних стилів і методів навчання – необхідна умова, з одного боку, застосування педагогічної диференціації до методів навчання, а з іншого – збагачення суб'єктивного досвіду, пізнавальності стильової поведінки учнів, формування персонального пізнавального стилю. Цей зв'язок дозволяє в процесі навчання послідовно відтворювати певний спосіб мислення з орієнтацією на перспективи саморозвитку дитини, її внутрішнього потенціалу. Для того щоб відповідний процес зробити цілеспрямованим, необхідно створити ситуації, які б забезпечили

актуалізацію й розвиток пізнавальних стилів учнів з різними рівнями навчально-предметних досягнень. Когнітивний підхід до формування мовної особистості має підпорядковуватися таким завданням: по-перше, забезпечення умов для виявлення, актуалізації наявних пізнавальних стилів учня, по-друге, створення умов для опанування різних пізнавальних тактик, цілеспрямованого збагачення індивідуального когнітивного досвіду, що дозволить природовідповідно використовувати широкий спектр методів у навчанні мови. Відстеження зв'язків пізнавальних стилів і методів навчальної діяльності дає змогу забезпечити на практиці реалізацію *принципів індивідуалізації, диференціації* формування мовної особистості та *інтеграції методів* навчання.

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

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

персонального пізнавального стилю дитини на певному рівні його сформованості в конкретній навчальній ситуації, своєрідність якого залежить від особливостей організації індивідуального ментального досвіду школяра [513, с. 260-261]. Спираючись на подані міркування, зазначимо, що методи навчання української мови природно пов'язані з пізнавальними стилями та стилями учіння, які використовуються у сприйманні, розумінні та продукуванні мовлення в усній та писемній формах. Спеціально організовані методи впливають на зміну стильової поведінки учнів у різних навчальних ситуаціях. З огляду на сказане, у досягненні мети формування мовної особистості, відповідно до ідей когнітивного навчання, особливу роль відіграє **метод концептуального аналізу**, який передбачає компонентне дослідження значення ключового слова в художньому тексті, аналіз сполучуваності ключового слова, аналіз місця певного концепту відносно інших концептів, аналіз національно забарвлених концептів, виражених фразеологічними одиницями, аналіз індивідуальних концептосфер мовця. Важливо, щоб учні у внутрішній структурі концепту розрізняли суттєві поняттєві ознаки об'єкта і той смисл, за яким приховується духовно-культурний аспект. Когнітивний напрям особистісно орієнтованої методичної системи передбачає такі рівні навчально-пізнавальної діяльності учнів:

- рівень виконання навчально-пізнавальних дій відповідно до правила, інструкції чи дефініції певного поняття;
- рівень розуміння функціонального значення мовних засобів у тексті (висловлюванні);
- рівень мовленнєвої практики на базі текстового підходу – виконання дій у різних видах мовленнєвої діяльності на основі усвідомлення, оцінювання (самооцінювання) того, як автор-мовець будує текст певного типу, жанру, стилю (з чого починає, чим закінчує тощо);
- рівень ситуативного спілкування – застосування мовленнєвих навичок у комунікативних ситуаціях;
- соціокультурний рівень – розуміння того, наскільки зміст і мовленнєве оформлення тексту (висловлювання) відповідає культурним нормам носіїв мови, загальнолюдським і національним цінностям.

Кожному рівневі навчально-пізнавальної діяльності властиве застосування специфічних для нього способів дій. На основі цих рівнів навчання формується навчальностильова поведінка учнів – освоєння методів навчально-пізнавальної діяльності, використання учнем різних способів кодування, перероблення інформації, вираження свого ставлення до світу; усвідомлення школярем того, як він міркує, навчається, які методи застосовує, оцінювання їх ефективності; рефлексія когнітивно-навчальної

діяльності; самооцінювання культури мовлення. Дослідження проблеми когнітивного підходу до системи методів особистісно орієнтованого навчання мови дає змогу зробити такі узагальнення:

1) ефективність системи методів навчання значною мірою зумовлюється врахуванням індивідуальних стилів пізнавальної діяльності учнів (за лексикографічним джерелом, ефективність системи – числовий показник, який характеризує якість роботи в заданих умовах застосування [452, с. 610]);

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

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

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

Підсумовуючи, підкреслимо, що сукупний персональний пізнавальний стиль – інтегрована якість особистості, бо цілісно охоплює різні рівні стильової поведінки. Тому для його розвитку потрібно застосовувати не окремі способи навчання, а комбінацію методів. Одна з умов успішного розвитку індивідуального пізнавального стилю особистості – інтеграція методів навчання. Це пояснюється тим, що людська пізнавальна природа характеризується інтегрованістю різних способів кодування, перероблення інформації, розв'язування проблем, осмислення дійсності, відтак для їх розвитку ефективні синтетичні, системні (інтегровані) методи навчання.

4.1.2. Інтеграція методів у навчальному процесі з української мови

Інтегративні тенденції в освітньому процесі виходять за межі міжпредметних зв'язків на якісно новий рівень дидактичної організації, передбачають поєднання логіки й інтуїції, внутрішніх і зовнішніх методів діяльності з метою досягнення навчально-виховного результату. На думку провідних педагогів, "логічну послідовність


формування понять у процесі навчання загалом неможливо забезпечити без використання інтегративних засобів" [110, с. 10]. Т. Капітонова, Л. Московін, А. Щукін слушно зазначають, що в наші дні на шляху пошуку методу, який би найбільшою мірою відповідав конкретним цілям і умовам навчання, простежується тенденція до зближення різних методів [206, с. 3]. У площині сказаного розглянемо поняття "*інтегрований метод навчання*"; обґрунтуємо доцільність інтегративного підходу до методів у навчанні мови; окреслимо шляхи реалізації комплексного підходу до методів розв'язання навчальних завдань мовної освіти.


Відповідно до сучасного лексикографічного трактування [75, с. 401], синонімічні слова *інтегративний*, *інтеграційний* будемо вживати стосовно інтеграції (об'єднання частин у цілісну систему), а *інтегрований* – який ґрунтується на інтеграції, комплексний. ***Інтегрований метод навчання***, порівняно з окремим методом, – це органічний синтез різних методів, підпорядкованих досягненню спільних цілей, що характеризується якісно новим, вищим рівнем організації навчально-виховного процесу на основі зв'язаності частин і функцій системи компонентів. Інтегрований метод – системний, має цілісний характер, бо розглядає навчальні факти не ізольовано, а в їх взаємодії. Будова інтегрованого методу залежить від умов реалізації, тому його структура залежно від обставин функціонування на уроці може бути різною. Загальна модель такого методу на ґрунті повної інтеграції в центрі містить основний метод, а навколо нього – допоміжні методи, що разом утворюють складну цілісну систему. Умовами інтеграції методів, які застосовуються в навчально-виховному процесі, є такі: 1) аналіз суттєвих зв'язків між методами; 2) аналіз відношень між методами і цілями уроку – визначення споріднених, специфічних дій, характерних для методів навчання, раціонального співвідношення методів і цілей, групування способів навчання навколо цілей; 3) прогнозування поєднання функцій методів відповідно до ситуативних умов навчання на уроці.


З огляду на те, що мовна особистість і цілі її формування характеризуються показниками різних вимірів, інтегроване сполучення методів у навчанні мови передбачає комплексне врахування таких дидактичних чинників, як: слова, висловлювання, соціокультурні джерела, наочність, пізнавальні, операційно-практичні дії, дослідницька, проектна діяльність та ін. Вплив одного методу на інший опосередковується дидактичними засобами. Пропонована концепція інтеграції методів у навчанні мови органічно спирається на *принципи внутрішньопредметного* (мовно-мовленнєвого) *спрямування* та *міжпредметної інтеграції методів*, специфічних для окремих


дисциплін. Принцип внутрішньопредметного спрямування методів передбачає організацію взаємопов'язаного навчання мови, розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності на основі текстового підходу та комунікативних навичок, умінь на базі ситуативного підходу. Принцип міжпредметної інтеграції методів у навчання мови спонукає до комплексного поєднання методів окремих дисциплін у вигляді цілісних структур. Вихідними положеннями також є *принцип поєднання свідомих і інтуїтивних дій; принцип системності* тощо. Реалізація задуму методичної інтеграції передбачає взаємопроникнення одного методу в інший, взаємодоповнення методів, функціонування одного в іншому.

Для розгляду питання інтеграції методів скористаємося деякими поняттями теорії множин. Множиною називають сукупність елементів, об'єднаних за деякою ознакою, причому кожен елемент рахується один раз. Множина буває скінченною і нескінченною. Вона може містити один елемент або жодного (порожня множина) [12, с. 113]. Використовуючи ідеї теорії множин, наведені в логічному словнику [224, с. 310-311], можна визначити й зобразити чотири типи функціонального співвідношення методів навчання:

1) незалежні методи навчання, що не пересікаються (їх графічне зображення: );

2) методи, які завжди використовуються в одних і тих же ситуаціях – то один, то інший (графічне їх зображення: );

3) один метод повністю входить в інший (графічне зображення:  – два кола, одне з яких накладається на інше); частковий вияв цього співвідношення – коли множина розглядається як підмножина універсальної множини;

4) два методи частково пересікаються (графічно їх зображують за допомогою двох кіл, частини яких перетинаються: ); утворюється така множинність, елементи якої одночасно належать обом методам.

Третій і четвертий типи відношень між методами можна трактувати як відповідно *повну* і *часткову* інтеграцію. Інтеграція навчальних методів має умовний характер, але певний її вияв – важливий чинник ефективного функціонування дидактичних тактик. Розробляючи питання предметно-інтегративної системи методів навчання української мови, ми ґрунтуємося на таких міркуваннях:

– суттєву роль у функціонуванні методів відіграє відношення підпорядкованості;

– методи в навчальній діяльності становлять послідовну ієрархію, в основі якої лежить обмежена кількість методів відповідно до ієрархії цілей: елементарні дії поєднуються в різні за будовою і призначенням методи, з яких складається функціональна система методів;

- вершиною ієрархії функціональних методів є основний метод, якому підпорядковуються допоміжні методи;

- інтеграція методів пов'язана з упорядкованим ієрархічним поєднанням структурних компонентів;

- інтеграція передбачає комбінування методів на основі поєднання методів реалізації практичних і мисленнєвих дій, що виробляє вміння переходити від виконання навчальних дій у розумовому плані до виконання їх у зовнішньому плані й навпаки;

- специфічні елементи різних методів (креативного, комунікативного, когнітивного) в інтегрованому методі можуть використовуватися фрагментарно;

- ступінь інтегрованості різних методів у навчанні мови (у навчальній технології) характеризує рівень розвитку методичної майстерності вчителя-словесника.

Дидакти і методисти намагаються дати пояснення тим педагогічним ситуаціям, у яких має місце утворення нової процесуальної одиниці на основі взаємодії різних методів, форм і засобів навчання. І. Підласий виділяє й обґрунтовує *ситуаційний метод* як скомбінований з різних шляхів, форм, засобів навчання метод, що застосовується педагогом тоді, коли жоден із відомих ізольованих методів не дає змоги швидко й ефективно досягати намічених цілей в конкретних умовах. Цей метод називається також творчим, нестандартним і визнається не всіма педагогами. Головну роль у виборі й застосуванні цього методу грає ситуація. Як правило, в ситуаційному методі поєднуються різні традиційні і нові шляхи, ідеї. Саме ситуаційним методом досягли великих успіхів новатори навчання (Шаталов В., Ільїн І. та ін.). Про структуру й зміст цього методу нічого певного сказати не можна: він змінюється від ситуації до ситуації. Цей метод – самостійний витвір педагога, його творчий почерк [378, с. 311-312]. В іншій праці ("Як підготувати ефективний урок") І. Підласий називає окреслений метод навчання *методом "вільної імпровізації"* [367, с. 117].

У методичній літературі серед комбінованих методів (комунікативний, інтегральний, комунікативно-денотативний, активний) окремо виділяється *інтегральний метод* навчання іноземної мови, що містить компоненти свідомо-практичного, активно-ситуативного, аудіовізуального методів, елементи програмованого навчання та сугестії [207, с. 36-37, с.141]. Інтегрований метод є комбінованим, передбачає виконання дій окремих методів, його складників, але на більш якісному рівні, рівні тісних зв'язків, взаємозв'язків для досягнення освітньої мети. Упорядкована комбінація дій, допоміжних методів, утворює структуру основного методу. Для дослідження й упровадження інтеграції дидактичних

методів важливо визначити можливі її різновиди. Аналіз теорії і практики мовної освіти дає змогу виділити такі *види інтеграції методів* навчання на рівні структури комплексного методу (чи міні-технології) або на рівні структури інтегрованої технології уроку:

- інтеграція методів на рівні структури методу (чи технології) у межах окремої класифікації методів за певним критерієм (наприклад, за джерелом знань – комплексне поєднання *словесного і візуального методів* у межах *інформаційно-комп'ютерної технології*; за формами навчання – *індивідуально-груповий метод* та ін.);

- інтеграція методів різних типів класифікацій на рівні структури методу або на основі домінувального методу в навчальній технології;

- інтеграція методів у співвіднесенні з комплексною навчальною метою – за різними змістовими напрямками (внутрішньопредметними, міжпредметними);

- інтеграція методів повна;

- інтеграція методів часткова.

Прикладами дидактичного *інтегрування методів* на рівні структури методу (чи технології) у *межах окремої класифікації* є аналітико-синтетичний метод навчання граматики, метод комплексного психолінгвістичного тренінгу з метою мовленнєвого розвитку учнів, метод комунікативного тренінгу, у якому інтегруються метод рольової гри і метод дискусії. *Інтеграція методів різних типів класифікацій* на рівні структури методу або на основі домінувального методу в навчальній технології уроку простежується, наприклад, у цілісному поєднанні методу мовного аналізу й інтерактивного методу діалогування в методі тренінгів; у поєднанні методів текст-суб'єктного моделювання, розкодування текстів музики, інтеракції, рефлексії в методі "діалогу культур" ("діалог культур" як інтегративний метод взаємодії суб'єктів педагогічного процесу розглядає Абрамян А. [2]); у комплексному поєднанні методу проєктів й інноваційного методу роботи з Інтернет-джерелами в проєктній технології; в інтеграції аналітичного кейс-методу і ділової гри, що дозволяє більш цілеспрямовано формувати комунікативні вміння.

Інтеграція методів у співвіднесенні з комплексом навчальних цілей (за різними змістовими напрямками) виявляється, наприклад, у такому системному міждисциплінарному методі, як лінгвокультурологічний аналіз (дослідження) тексту: 1) метод лінгвокультурологічного дослідження тексту поєднує (інтегрує) в собі метод концептуального аналізу слова; 2) інша ситуація, коли лінгвістичний і культурологічний розбори поєднуються в одне ціле, скажімо, у комплексний лінгвокультурологічний аналіз астрономічної назви *Чумацький шлях* чи промовистих прізвищ *Котигорошко*,

Палихата, Мелимука, Горицвіт, Вернидуб з погляду національної соціокультурної семантики, граматичного значення й словотвірної моделі, – в обох випадках відбувається міжпредметна інтеграція в комплексному дидактичному методі на рівні його змісту і на рівні структури (різномірних, специфічних способів дій). За такого підходу межі між змістом відповідних дисциплін руйнуються, відбувається збагачення змісту навчального методу, а його навчально-виховний ефект посилюється. Цілеспрямована інтеграція методів за різними змістовими напрямками шкільного курсу української мови на практиці може набагато продуктивніше розкрити приховані резерви розвитку дитини, ніж застосування окремих методів чи групи методів одного напрямку. Практична ефективність такої інтеграції є позитивним результатом пошуку шляхів реалізації комплексного підходу до розв'язання навчальних завдань уроку.

Повна інтеграція характеризується цілісністю, тому інтегрованому методу властива не просто сполучуваність, а комплексність, особлива організаційна єдність, як це можна побачити на прикладі *сократівського методу*. Наприклад, за логічним словником, на основі поєднання методів (прийомів) *маєвтики* (майстерного задавання запитань, що приводить до справжнього знання), *іронії* (співрозмовника викривають у суперечливих думках, незнанні), *індукції* (коли до загальних понять приходять від життєвих прикладів), *дефініцій* (поступовий шлях до правильного визначення поняття на базі вихідних визначень) виник новий метод, який в історію філософської й педагогічної думки увійшов під назвою сократівський [224, с. 284]. Повна інтеграція методів простежується на прикладі таких способів навчання, як *метод "ток-шоу"* (показ ситуації та її обговорення), *метод інтегративного лінгво-психологічного тренінгу (ІЛПТ)*, розроблений І. Рум'янцевою, що містить театральні вправи, рольові ігри, музикотерапію, мовленнєві тренінги та ін., *метод нейролінгвістичного програмування*, у якому поєднуються асоціативний метод, метод метафоризації, виконання ситуативних завдань та ін. Застосування прикладних технік методу нейролінгвістичного програмування (*НЛП*) дає змогу впорядковувати, удосконалювати життєвий досвід дитини, керувати ним за допомогою мовленнєвих впливів на сприймання ситуацій, навчати учнів управляти інформацією, якою вони володіють, власною комунікативною поведінкою, спираючись на взаємозв'язок, взаємовплив нервової системи й лінгвістичного складника особистісного досвіду. Для формування успішної життєдіяльності такими техніками є: робота з асоціаціями; робота з конфліктними ситуаціями; рефреймінг, що передбачає зміну традиційного погляду

(рамки, через яку дивимосся) на певну ситуацію: змінити назву, подивитися на інший аспект обговорюваної проблеми. *Часткова інтеграція методів* має місце в *репродуктивно-креативному методі*, в *методі лексико-стилістичного аналізу тексту*.

Завдання вчителя так реалізувати інтеграцію методів навчання, щоб уникнути випадковості у виборі їх, не втратити певного порядку, необхідного для ефективної організації освітнього процесу. Дослідження різних аспектів теорії і практики організації мовної освіти показали, що методи в інтегрованій системі пов'язуються спільною функцією. Добре продумане формування структури методів навчання на основі інтеграції має комплексно-варіативний характер. Завдяки інтеграції методи зазнають суттєвих структурних змін, що веде до зміни навчально-виховної тактики. Одні зв'язки між методами навчання губляться, інші – посилюються.

З огляду на те, що переважне використання одного методу вносить дисбаланс в організацію сучасного навчання, потреба в розробленні інтегрованих методів, спрямованих на активізацію пізнавальних і специфічних навчальних дій є закономірною. В умовах організації навчання мови інтеграція методів у єдину технологічну систему – це процес їх об'єднання, що полягає в перетворенні набору множин окремих методів навчання у взаємопов'язані технологічні компоненти з метою розвитку інтегрованого мислення як основи для формування мовної особистості. Такий інтегративний підхід веде до навчально-методичного збагачення уроків, що сприяє розширенню особистісного досвіду школярів. Перспективними шляхами реалізації інтеграції методів навчання мови є навчальні технології, орієнтовані на розв'язання таких завдань: комплексне оволодіння мовою й мовленням, паралельне опанування всіх видів мовленнєвої діяльності, когнітивно-комунікативний розвиток учнів, формування духовно-ціннісних орієнтацій, естетичних смаків, культури мовлення.

Розгляд проблеми інтеграції методів з позицій суб'єктно-діяльнісного підходу до навчання мови свідчить, що інтегрована система методів навчання дає якісно новий результат, виводить учнів на якісно новий рівень мислення – узагальнений, системний, який забезпечує комплексну реалізацію навчальних цілей. Дослідження різних аспектів проблеми методів навчання мови дає змогу стверджувати, що складні за структурою методи містять у собі інші структурно об'ємні способи і в сукупності становлять комплексні методи, цілі лінгвометодичні технології, наприклад, складниками методу проєктів (проєктна технологія) можуть бути дискусійний, дослідницький, рефлексивний методи. За А. Конишевою, метод проєктів передбачає використання широкого спектру проблемних,

дослідницьких, пошукових методів, орієнтованих чітко на реальний практичний результат, значущий для кожного учня, який бере участь у розробленні проекту, а також розроблення проблеми цілісно з урахуванням різних чинників, умов її розв'язання та реалізації результатів. Зокрема, інформаційні проекти часто інтегруються в дослідницькі проекти і стають їх певною частиною, модулем [227, с. 73].

Таким чином, інтеграція методів зумовлена різними підходами в теорії і практиці навчання мови: інтегрований підхід до розвитку основних видів мовленнєвої діяльності, поєднання навчання мови і культури, використання психолінгвістичних технік з метою комунікативного розвитку учнів та ін. Інтеграція методів на базі традиційних та інноваційних методів відповідно до комплексних навчальних цілей дає змогу системно й інтегративно впливати на формування мовної особистості – її структурних рівнів, видів мовленнєвої діяльності, комунікативних стратегій і тактик.

4.1.3. Поєднання методів навчання на рівні технології уроку української мови

Сучасні підходи до мовної освіти дають підстави говорити про систему методів навчання як структурну частину технології уроку. Технологія уроку – це діяльнісна основа навчально-виховного процесу на уроці. У словнику-довіднику з української лінгводидактики (за ред. Пентиліук М.) подано таке визначення *технології уроку* – "система змісту, форм, методів та засобів навчання і виховання щодо конкретної триєдиної мети, яку вчитель реалізує на уроці з урахуванням технічних можливостей, учнівського потенціалу, спрямовує на досягнення певного розвитку школярів" [454, с. 124-125]. За потрактуванням М. Пентиліук та інших учених-методистів, технологія уроку передбачає системний підхід до навчального процесу, технологію уроку слід розглядати як систематичне й послідовне втілення на практиці попередньо спроектованого навчально-виховного процесу [304, с. 91]. Як зазначає О. Новиков, система опанування навчальної теми, заняття стає технологічною завдяки *проектуванню*, яке відрізняється від традиційного планування навчально-виховної роботи тим, що потребує детального задання освітніх цілей педагогічної системи на діагностувальній основі, тобто чіткого, однозначного опису цілей, визначення способів їх вияву, вимірювання й оцінювання рівня їх реалізації [326, с. 48]. По суті, технологія постає як ієрархія наперед заданих взаємопов'язаних конкретних цілей/ результатів, що дозволяють свідомо керувати навчальним процесом і які, у свою чергу, конкретизуються в завданнях інструкції (навчальних діях). У процесі проектування цілей уроку як задання навчальних результатів варто

використовувати ідеї, ключові слова загальновідомої теорії класифікації та систематизації цілей, запропонованої американськими вченими на чолі з Б. Блумом [553] за шістьма критеріями (рівнями): *знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання*.

Сьогодні поширена думка: "Майбутнє за системою навчання, що вкладалося б у схему "учень – технологія – учитель", за якої педагог перетворюється на технолога, а учень стає активним учасником процесу навчання" [382, с. 22]. У педагогічній науці поняття "технологія" визначається за різними критеріями. Зіставимо зміст понять "*технологія*", "*педагогічна технологія*", "*технологія навчання*". За тлумачним словником, *технологія* – "1. Сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь. // Навчальний предмет, що викладає ці знання, відомості. 2. Сукупність способів обробки чи переробки матеріалів, виготовлення виробів, проведення різних виробничих операцій тощо" [75, с. 1245]. До поняття "*педагогічна технологія*" в науці немає єдиного підходу. М. Ярмаченко потрактовує *педагогічну технологію* як "сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання і виховання, що дозволяють успішно реалізувати поставлені освітні цілі" [359, с. 359]. За Е. Гельфман, М. Холодною, *педагогічна технологія* – сукупність способів і засобів організації навчального процесу для досягнення запланованих педагогічних результатів, що передбачає діагностичність досягнутих результатів і відтворюваність навчального процесу зі змістового та методичного погляду [96, с. 358]. С. Бондар та інші вчені, пояснюючи різницю між поняттями "*педагогічна технологія*" і "*технологія навчання*", услід за І. Зязюном, О. Пехотою, зазначають: "Педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій в певних умовах навчання. Їй притаманні загальні риси реалізації педагогічного процесу незалежно від навчального предмета (технологія модульного, проєктивного, індивідуалізованого навчання, рівневої диференціації тощо). **Технологія навчання** – поняття близьке, але не тотожне педагогічним технологіям, оскільки **воно відображає шлях освоєння конкретного навчального матеріалу** в межах визначеного предмета" [366, с. 24]. К. Климова констатує: "*Компонентами будь-якої навчальної технології є суб'єкти навчання; мета і завдання навчання; система методів і засобів організації, реалізації та корекції навчання та самонавчання; система методів і засобів проміжного і підсумкового контролю якості навчання*" [217, с. 308]. Сказане дозволяє зробити висновок: *окрема педагогічна технологія (дослідницького, інтегрованого, модульного навчання та ін.) у межах шкільного курсу української мови реалізується в частковій технології навчання –*

прикладній методиці, що може мати як широкий лінгвометодичний характер (наприклад, технологія інтенсивного навчання правописної грамотності), так і локальний, тобто стосуватися специфіки певної теми, підтеми чи окремого виду діяльності на занятті з мови. Узагальнивши різні дефініції, визначимо поняття "**технологія навчання**" як послідовну реалізацію вчителем і учнями на практиці заздалегідь спроектованого навчального процесу, керовану систему методів і засобів досягнення наперед визначених цілей, з подальшим діагностуванням навчально-виховних результатів. У навчальній технології методи мають виражатися в різних формах навчально-виховної роботи: індивідуальній, парній, груповій, фронтальній тощо. Дидактична технологія як система визначає комплексний підхід до досягнення навчальних цілей, чого не може забезпечити використання окремих методів. Спираючись на визначені поняття, можна стверджувати, що *технологія навчання мови* – це системне лінгвометодичне утворення, у складі якого інтегруються методи, форми і засоби навчання, орієнтовані на формування елементів власне предметних компетентностей учнів як цілей навчання під керівництвом учителя. Ми поділяємо думку вчених (Биков В., Голуб Н. та ін.), що методика навчання – це модель навчально-виховного процесу, яка інтегрує зміст навчання і навчальну технологію [39, с. 7; 102, с. 306]. Сказане дозволяє зробити висновок, що навчальна технологія – якісний показник еволюції (розвитку) методів навчання.

Аналіз праць, присвячених проблемі освітніх технологій, свідчить про те, що набуває актуальності *технологічний підхід* до проектування процесу навчання мови, для якого характерним є взаємозв'язок дидактичних форм, методів і засобів відповідно до наперед заданого результату, що допоможе зробити навчальну систему в цілому, зокрема й навчальний процес, прозорою і порівнюваною. За О. Новиковим, ідея технологічного підходу полягає в тому, щоб детально спроектувати педагогічний процес в усіх його компонентах (змісті, методах, засобах навчання), аби гарантовано одержати необхідний результат – досягнення запроектованих освітніх цілей [326, с.48]. Технологічний підхід до уроку передбачає цілеспрямований синтез форм, методів, засобів навчання, відкриває широкі можливості для методичної варіативності в результативно спрямованій організації особистісно орієнтованої освіти. Технологічний підхід до методів навчання – це частковий вияв технологічного підходу до всієї дидактичної системи в межах проектування навчальної технології. У колективному посібнику з методики навчання української мови (за ред. Пентилюк М.) в аспекті висвітлення питання про інтерактивні

методи навчання зазначено: "... кожен із методів вимагає чіткої покрокової реалізації з обов'язковим прогнозуванням результатів, тобто технологічного підходу..." [304, с. 131]. Завдяки технологічному підходу методи навчання функціонують на якісно новому рівні. Цілком логічно визріває питання про співвідношення навчально-методичного задуму (ідеї), методу навчання і технології уроку. *Метод навчання має подвійну сутність: він є формою методичного задуму і змістом технології уроку.* Якщо висвітлювати це питання конкретніше, то потрібно говорити про *систему методів*, дібрану з урахуванням особливостей певної ситуації мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учня.

З огляду на те, що на часі впровадження синтезованих способів навчання, потрібно розглянути поняття *функціональної системи методів навчання мови*, пов'язане з проблемою технологізації методів і співвідносне з поняттям "*технологічна система методів навчання*", яке за своєю суттю є більш об'ємним і глибшим від суми окремих методів (з огляду на синергетичні ідеї, у складних системах число зв'язків між елементами зростає швидше, ніж число елементів). Технологічна система методів навчання (тобто система методів, яка стосується до певної технології навчання) — це практично функціональна система взаємодії вчителя та учнів з метою досягнення очікуваних результатів, заданих у навчальних цілях. Практично (стосується практики функціонування), бо її можна розглядати і як у дії, і як теоретичну модель (функціональної системи методів, яка входить до окремої технології), потенційно функціональну. *Функціональна система методів*, на відміну від теоретичної, пов'язана з виконанням певної функції, стосується конкретної навчальної ситуації, залежить від діяльності і становить процесуальну основу певної технології навчання (врахуємо, у загальному тлумаченні *технологія* — це сукупність способів проведення виробничих операцій; іншими словами, у буквальному розумінні виходить, що технологія — це сукупність методів). Ідея функціональної системи методів ґрунтується на *функціональному підході*, який, з одного боку, за І. Підласим, є основою для створення системи методів, у якій вони виявляються як відносно окремі шляхи і способи досягнення дидактичних цілей, з погляду їх функціонального призначення (на базі теоретичної оцінки придатності для виконання навчальної, розвивальної, виховної, мотиваційної і контрольної-корекційної функції) [378, с. 296], а з іншого — забезпечує методичний розгляд безпосереднього функціонування методів у конкретних ситуаціях навчальної дисципліни у зв'язку з організаційними формами й дидактичними засобами. Отже, *функціональна система методів*

навчання мови – це практична система методів, що входить до складу технології навчання мови. У структурі такої системи методів важливо враховувати різні *компоненти*: мотиваційно-цільовий, суб'єктний, змістовий, операційно-діяльнісний, рефлексивний, контрольно-оцінювально-результативний.

Ефективність функціональної системи методів навчання визначають відповідні показники: *цілеспрямованість* (підпорядкування СМ досягненню певної навчально-виховної мети, тактичних цілей); *ієрархічність* (нижчий рівень у структурі СМ зумовлює вищий і сам змінюється залежно від нього – відповідно рівні допоміжних методів і основного); *функціональність* (дієвість СМ має співвідноситися з виконанням основних функцій освітнього процесу з мови); *цілісність* (кожний метод системи впливає на результат функціонування всієї системи, а відтак – і на всі інші складники системи); *діагностичність* (процедура перевірки функціонування СМ має виявити придатність останньої до подальшого використання в шкільній практиці навчання мови, а також визначити рівень ефективності СМ – рівень досягнення поставлених цілей). Загальні ідеї, на яких ґрунтуються наведені показники, виконують роль принципів комбінування методів навчання, тому, якщо немає одного з показників, погіршується якість функціонування системи методів.

Розробляючи питання поєднання методів на рівні технології уроку української мови, виходимо з розуміння того, що абсолютний опис окремої технології подати навряд чи можливо, бо це суперечило б природному розвитку практичної методики як ситуаційно-функціональної. Можливості для варіювання методів нескінченні. На нашу думку, опис будь-якої навчальної технології має розкривати її передусім з погляду основного призначення комплексу форм, методів і засобів ситуаційної співдіяльності вчителя та учнів, спрямованої на досягнення заданої мети (цілей). Повний же опис певної технології (уроку) зробити, очевидно, неможливо, оскільки він залежить від обґрунтування сукупності всіх імовірних її ситуативних варіантів, з урахуванням концептуальних ідей, навчального змісту, індивідуально-вікових особливостей учнів, рівня їхнього розвитку, методичної креативності вчителя, навчально-методичного й матеріально-технічного забезпечення та ін.

Технологія уроку дає змогу комбінувати різні методи навчання. Навчальні можливості методів значною мірою залежать від майстерності їх застосування. За домінуючим методом уроки української мови поділяють на такі види: урок-гра, урок-дискусія, урок-дослідження, урок-занурення, урок захисту проектних робіт та ін. Складний за будовою метод навчання, який переростає межі

структурно простого методу, тобто проектується відповідно до ієрархічного комплексу цілей, стає навчальною технологією. Цим можна пояснити співзвучні з деякими методами назви окремих технологій, сформульовані Г. Селевком на основі домінуювальних у них методів: догматичні, репродуктивні, пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, розвивальні, креативні, інформаційні, комунікативні, інтерактивні, ігрові, дослідницькі технології та ін. [426, с. 23].

Практика шкільної мовної освіти свідчить про те, що добір і поєднання методів значною мірою визначається на конкретному уроці й залежить від творчого почерку вчителя, контингенту учнів, рівня їхньої підготовки до уроку та ін. У зв'язку з цим учитель має орієнтуватися на ефективні методи, суміщати ті з них, які не суперечать один одному, а взаємодоповнюють відповідно до основних (проміжних) і супровідних цілей уроку, змістових його напрямів. Водночас поділяємо думку С. Русової: вчитель, ідучи на урок, повинен "... не тільки знати, *що* він має викладати, але й *як* ..." [415, с. 237]. Особистісно орієнтоване спрямування навчально-методичної системи актуалізує необхідність різнорівневого поєднання в технології уроку методів, спрямованих на досягнення навчально-виховних і розвивальних цілей, що є частковим виявом складних проблем дидактичної диференціації та інтеграції. Сполучення методів навчання мови з позицій системного підходу на рівні технології уроку передбачає моделювання ситуацій навчально-пізнавального пошуку, активної мовленнєво-мисленнєвої діяльності, живого спілкування.

Серед основних характеристик сучасного уроку мови важливо назвати такі: системність, цілісність, комунікативність, особистісно-компетентнісне спрямування, гнучкість ситуаційно-логічної структури. Питання структури уроку української мови є дискусійним і, очевидно, потребує окремого вивчення. У працях дидактів і методистів традиційні підходи до структури уроку визначають *рівень його зовнішньої структури* – це макроструктурні елементи, а саме: актуалізація опорних знань, вивчення нового матеріалу, закріплення знань, умінь тощо. Н. Мойсеюк слушно зазначає: "у структурі кожного типу уроку є внутрішня структура кожного етапу (мікроструктура)" [313, с. 317]. Очевидно, ідеться про методичну підструктуру навчального заняття. Логіку опанування конкретного змісту відповідно до цілей уроку відображає саме *рівень його внутрішньої структури* (мікроетапи) – на цьому рівні виявляється методична творчість учителя, комбінування змістових ліній, інтеграція методів навчання, особливості співдіяльності суб'єктів навчання. Ідеї про рівень внутрішньої структури уроку мови – мікроетапи, що

утворюються розв'язанням проміжних і супровідних цілей, про "урок з об'єднувальною структурою", головною ознакою якого є інтеграція видів діяльності учнів, в українській лінгводидактиці розвиває Т. Донченко [148, с. 6-10]. Відповідно з погляду методики більший інтерес викликає організація навчання на рівні внутрішньої, методичної, структури уроку, що складається з навчальних ситуацій (ситуаційний підхід до структури уроку має місце в працях Л. Мірошніченко, Є. Пасічника [310, с. 91; 352, с.162] та ін.). Отже, з методичних позицій першоеlement структури уроку – це підпорядкована досягненню цілей уроку *навчальна ситуація*. Її називають "клітинкою", структурною одиницею уроку, бо навчальна ситуація є завданням, яке можна вважати етапним у досягненні мети заняття (Станчек Н.) [465, с. 24].

Морфологічна, або структурна, єдність уроку, підпорядкована методичному задуму й забезпеченню результативності навчальної діяльності, визначає цілісність уроку. З огляду на те, що урок – цілісна система, кожна його структурна частина на зовнішньому чи внутрішньому рівнях членування (етап; мікроетап, тобто навчальна ситуація) ґрунтується на зв'язку цілей, змісту та методів навчання. Таким чином, вибір і функціонування методів навчання зумовлюється метою, навчальним об'єктом і ситуацією, стає очевидною взаємодія компонентів: "мета – навчальна ситуація – зміст – методи – результат". Реалізація на уроці комплексу навчальних, виховних і розвивальних цілей потребує системного підходу до методів організації навчальної діяльності учнів. Методи змінюються залежно від навчально-предметних ситуацій – сполучуваність методів залежить від змінюваного ситуативного контексту уроку. Кожна навчальна ситуація у структурі уроку має свої провідні (провідну) і проміжні цілі, а отже, реалізується відповідно за допомогою основних і допоміжних методів навчання. Рівень структурних мікроelementів уроку – навчальних ситуацій (наприклад, виконання мовно-мовленнєвих, комунікативно-ситуативних завдань) дає змогу простежити особливості впливу різних методів на зміну структури заняття. Наприклад, поєднання методів навчання з домінуванням *інтерактивних*, відповідно до заданих цілей, надає структурі уроку інтерактивного характеру – центральне місце в ній відводиться інтерактивним вправам; поєднання методів навчання з домінуванням *креативних* надає структурі уроку творчорозвивального характеру – центральне місце в ній належатиме виконанню творчих робіт; поєднання методів навчання з домінуванням *евристичних* надає структурі уроку пошукового характеру – центральне місце в ній відводиться виконанню проблемно-пошукових завдань з мови, учень має передбачити, прорахувати дії,

що становитиме шлях до розв'язання проблеми; поєднання методів навчання з домінуванням *комунікативних* надає структурі уроку комунікативного спрямування – центральне місце в ній відводитиметься виконанню комунікативно-ситуативних завдань.

Навчальні ситуації в кожному окремому вияві певною мірою впливають на морфологію методу. Метод у навчальному процесі може виступати як основний, але сама ситуація вимагатиме від учителя (учнів) внести корективи, і тоді основний метод буде доповнюватися допоміжними методами, які виступатимуть, функціонуватимуть як елементарні прийоми основного методу. Наприклад, якщо в учня не виходить розв'язати орфографічне завдання (проблемного характеру), цей проблемний метод доцільно поєднати з репродуктивною бесідою. Можна виділити різні *типи навчальних ситуацій* за метою взаємодії вчителя й учнів на уроці мови: 1) навчальні ситуації, пов'язані з організацією початку уроку – введенням учнів у тему заняття; 2) навчальні ситуації, пов'язані з оволодінням системою мовних знань; 3) навчальні ситуації, пов'язані з виробленням навчально-мовних умінь; 4) навчальні ситуації, пов'язані з формуванням правописних умінь; 5) навчальні ситуації, пов'язані з поглибленням мовленнєвознавчих понять; 6) навчальні ситуації, пов'язані з розвитком видів мовленнєвої діяльності; 7) навчальні ситуації, пов'язані з формуванням готовності до живого спілкування; 8) навчальні ситуації, пов'язані з контролем, корекцією навчальних досягнень учнів; 9) навчальні ситуації, пов'язані з рефлексією; 10) навчальні ситуації, пов'язані з інструктуванням стосовно виконання домашнього завдання. Серед ситуативних чинників, які впливають на ефективність методів, варто назвати: пізнавальний інтерес, емоційну підтримку учнів, уважність, навчально-пізнавальні стилі, тематичні змістові та процедурні знання.

Навчальний метод визначає шлях до освітнього результату. У зв'язку з тим, що одного результату можна досягти різними методами, між ними ведеться внутрішня боротьба за першість. Метод навчання – це форма розкриття змісту навчальної ситуації, в атмосфері якої він (метод) проявляється. У свою чергу, форма організації навчання (індивідуальна, групова та ін.) є формою вираження методу. Методи навчання мови здійснюють дидактичний вплив не поодиночці, а сукупно; вони тісно взаємопов'язані, часто взаємопроникають один в інший, у результаті чого можуть складати цілісне процесуальне утворення – навчальну технологію, спрямовану на формування компетентної мовної особистості. У межах конкретної навчальної технології методи набувають якісно нового змісту. Ситуаційна система методів на рівні технології уроку може мати лінійну структуру, коли в межах

навчальної ситуації методи реалізуються послідовно, і нелінійну, складну структуру, коли різні методи функціонують одночасно, паралельно в умовах диференційованої групової, парної роботи. Таким чином, характер зв'язків між методами навчання кожен раз буде різним, зв'язки між методами матимуть лінійний чи нелінійний характер.

Якість навчально-методичної системи залежить від активних пошуків різних варіантів суміщення методів навчальної діяльності на основі комплексного поєднання традицій і новацій, що дає змогу уникнути одноманітності навчального процесу, запобігти психологічному бар'єру в навчальній діяльності учнів.

4.1.4. Забезпечення мотиваційної функції методів на уроці мови

Одна з проблем мовної освіти – розвиток мотивації учіння, тобто системи спонукань, які викликають навчальну активність школяра в процесі формування його як мовної особистості. Цілком слушно Т. Донченко стверджує, що "проблема мотиваційного забезпечення навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови ще не стала предметом спеціальних наукових досліджень" [147, с. 109]. Актуальним залишається питання: як зацікавити учня, викликати в нього інтерес й підтримувати мотивацію в ході уроку.

Мотив учіння може виникнути лише за умови потреби в навчальній діяльності. Психологи стверджують, що мотив завжди співвідноситься з уявленнями про мету цієї діяльності, зі способами досягнення мети і, нарешті, з уявленням про результат діяльності [86, с. 7]. Тому проблему навчальної діяльності необхідно розглядати в площині співвідношення *мотиву, мети-результату* і способу, тобто *методу*, навчання. Окремі аспекти проблеми формування мотивації до навчання української мови висвітлено в працях вітчизняних лінгводидактів, однак на практиці вчителі відчувають труднощі в забезпеченні мотивів навчальної діяльності учнів. Відтак потрібно подивитися на розв'язання цієї проблеми під кутом зору педагогічної творчості й сучасних лінгвометодичних підходів, ідей.

У теорії і практиці мовної освіти закріпилася думка, що головне – викликати мотивацію учіння на початку уроку, і тоді вона буде автоматично впливати на діяльність учня впродовж усього заняття. Відповідно, розробляючи проект уроку, визначають структурний елемент його "*Оголошення теми, мети уроку. Мотивація навчальної діяльності*". Однак психологічні дослідження свідчать про більшу ефективність тих уроків, на яких, крім формування початкової мотивації входження в засвоєння, спеціально організовується

мотивація ходу й процесів засвоєння та мотивація завершення заняття, що в сукупності становлять так звану "*мотиваційну партитуру уроку*" (Маркова А.) [283, с. 31].

Розрізняють зовнішні і внутрішні мотиви – причини – навчальної діяльності. Зовнішні – безпосередньо не пов'язані з процесом навчання, але впливають на його результативність, наприклад матеріальне заохочення навчальної діяльності дитини, очікування лідерства в колективі однокласників та ін. Дієвість функціональної системи методів навчання значною мірою визначається внутрішніми мотивами – особистісними бажаннями, почуттями, переживаннями, викликаними тематичним матеріалом, прагненням до успіху в певній освітній сфері, наявністю в учнів стійкого пізнавального інтересу до тематичного змісту і навчальної діяльності як важливого мотиву, який визначає творче ставлення до навчальної дисципліни. Водночас цей інтерес залежить від спонукального впливу методів навчання, що, у свою чергу, допомагає керувати увагою учнів, формувати в них вольове бажання вчитися.

Цілком закономірно актуальним є *особистісно-мотиваційний принцип* організації навчання, дотримання якого забезпечує сталий інтерес до навчання, прагнення до пізнання нового, індивідуальний розвиток навчально-предметних досягнень, збагачення інформаційного й духовного досвіду школярів. Цей принцип потребує: презентації навчально-теоретичної інформації в метафоричній формі, що активізує свідомі і підсвідомі процеси психіки; використання цікавого дидактичного матеріалу; створення на уроках персонально значущих ситуацій, які б мотивували комунікативну діяльність учнів, а відтак і навчальну. Підтримку позитивної мотивації в навчанні мови доцільно проводити за такими напрямками: *1) формування пізнавального інтересу засобами предмета, 2) стимулювання особистісного успіху в навчанні, 3) розвиток потреб самостійної навчально-пізнавальної діяльності, 4) спонукування до мовотворчого самовираження*. Зупинимося на кожному з наведених напрямів детальніше. Розробляючи питання мотиваційної основи навчання, психологи (Волков К. та ін.) виділяють різні рівні ***розвитку пізнавальних інтересів***:

– найнижчий – пов'язаний з *потребою у враженнях* (на цьому рівні важливі емоції, ефективною є яскрава наочність, цікавий образний дидактичний матеріал);

– другий рівень – ґрунтується на *допитливості, цікавості* (інтерес виявляється вже не до окремого стимулу, а до певної події, факту, предмета) – особливо характерний для підлітків, на цьому рівні також, як і на попередньому, важливі емоції;

– третій рівень стосується *соціально значущої пізнавальної діяльності*, наприклад вибору професії [86, с. 19].

На основі аналізу психологічних, педагогічних праць (Бондаря В., Зимньої І., Леонтьєва О. О., Пометун О., Рудницької О., Степанова О., Талізної Н. та ін.), теорії і практики мовної освіти можна визначити такі умови формування інтересу до учіння й збагачення навчально-пізнавальних мотивів учня:

– з'ясування співвідношення між власними мотивами й цілями учіння;

– активізація навчальної діяльності учнів у єдності її компонентів – розуміння навчального завдання, здійснення активних навчально-предметних дій, дій самоконтролю, самооцінювання;

– формування елементів мотиваційної сфери (мотивів, мети навчання, емоцій, смислів учіння), які утворюють внутрішні механізми розвитку інтересу до навчального предмета;

– добір сучасного змісту на заняття, застосування моделювання, укрупнення навчальних одиниць, пояснення значення певного навчального матеріалу для опанування інших тем шкільного курсу української мови, для успішної життєдіяльності, поєднання традиційних і інноваційних методів, засобів навчання;

– виокремлення в тематичному матеріалі ключових понять, основних одиниць засвоєння, постійний перехід від ключових ідей до їх конкретизації і навпаки, почергове використання репродуктивних і творчих завдань, проблемних, тренувальних ситуацій, здійснення оцінювання, самооцінювання не лише результату роботи, а й методів досягнення мети;

– застосування індивідуального та диференційованого підходів у навчальній роботі, що передбачає врахування пізнавальностильових уподобань учнів і визначення індивідуальної траєкторії учіння;

– наявність належного рівня навчально-предметних досягнень, умінь вчитися й загального розвитку учня;

– виявлення достатнього для педагогічної практики рівня методичної майстерності, творчості вчителя.

Психологи і педагоги (Маркова А., Савченко О. та ін.) зосереджують увагу на тому, що у формуванні мотивації потрібно орієнтуватися не на учня взагалі, а на конкретні типи ставлення дітей до учіння. Спираючись на дослідження психологів, О. Савченко виділяє такі три основні групи дітей з різним ставленням до навчання: 1) добрі виконавці, у яких провідним мотивом є опосередкований інтерес; засвоєння знань для них – це лише засіб досягнення мети, яка виходить за межі навчальної діяльності; 2) інтелектуально ініціативні учні – виділяються яскраво вираженим бажанням проявити своє

ставлення до всього, що відбувається на уроці, подумати над складним завданням; уникають підказок, прагнуть працювати самостійно; усім їм властива цікавість до нового, потреба розібратися в завданні самостійно, не боятися помилок; 3) група дітей, яких відрізняє негативне ставлення до навчання. З огляду на сказане О. Савченко робить висновок, що найбільш значущою для ефективної навчальної діяльності є мотивація, зумовлена інтелектуальною ініціативою й пізнавальними інтересами [417, с. 41]. Стимулювати їх можна різними шляхами: це може бути *обговорення образного епіграфа уроку; розкриття мовних понять у малюнках, кодограмах; метод передбачення; читання/ слухання лінгвістичної казки; сприймання цікавої інформації на уроці; ігрова діяльність* та ін. Важливе значення в спонуканні навчальної діяльності учнів мають проблемні завдання, що породжують інтерес до навчальних дій з опорою на критичне мислення (*проблемний метод навчання*). Одним із шляхів формування пізнавального інтересу засобами предмета є *метод прямого тлумачення слів*. Застосування його до граматичних понять передбачає описання змісту назв окремих частин мови та їх форм (іменник, прикметник, дієслово, дієприкметник, дієприслівник, числівник, сполучник та ін.) на основі врахування мотивованої внутрішньої форми слова, тобто з використанням кореня назви, яка тлумачиться. Методи стимулювання пізнавального інтересу засобами української мови, у свою чергу, формують позитивне ставлення дитини до української мови як шкільного предмета й розуміння навчання як засобу власного індивідуального становлення й розвитку.

Формування особистісного успіху в навчанні проводиться шляхом виконання посильних навчальних завдань за допомогою засвоєного способу дій – створюється ситуація успіху. У літературі описані різні прийоми, що дають змогу дитині відчути радість успіху, а саме: "*навмисна помилка*", "*лінія горизонту*" (коли вчитель підводить учня до тієї межі, на якій він може зробити самостійний висновок і відчути з цього радість) [28, с. 142-146]. Для забезпечення успіху на уроках мови ефективні дії *наслідування мовленнєвих зразків, робота з довідниками, словниками, навчальними підказками* тощо. Серед методів підтримання мотивації, пов'язаної з формуванням успіху в навчанні, варто назвати такі: *імітація, учнівська презентація, гра, портфоліо* (або папка успіху, за А. Фасолею [496]) та ін. Результатом застосування цих методів, що передбачають підготовку учнівської комп'ютерної презентації, укладання тематичного портфоліо, рольові ігри та ін., є насолода від успіху, задоволення собою, власною навчальною діяльністю. Радість успіху від позитивного освітнього результату може поєднуватися з радістю від самого процесу

навчально-пізнавальної пошукової роботи. Потрібно зазначити, що відчуття радості навчального успіху, у свою чергу, стимулює пізнавальний інтерес, мотиви самостійної діяльності, потребу творчого самовираження в слові (мовленні). Одна з лінгводидактичних умов забезпечення мотивації успіху на уроці – диференційований підхід до навчальної діяльності, що надає різноманітності й варіативності освітньому середовищу та забезпечує, у свою чергу, індивідуалізацію мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів – можливість вибору завдання посилюючого рівня складності. Результати виконання диференційованих завдань важливо обговорити в класі.

Мотиваційне спрямування дій на **розвиток потреби самостійної навчально-пізнавальної діяльності**, самоактуалізацію в процесі навчального пізнання мови забезпечується *алгоритмічними, евристичними, творчо-розвивальними, дослідницькими методами*: роботою з інформаційними джерелами, проблемно-пошуковими завданнями, методом вправ, методом проєктів, рефлексією виконаної діяльності та ін. Продуктом застосування цих методів виявляються учнівські тези науково-популярних статей, замітки в газету, реферати, конкурсні наукові роботи тощо. З огляду на сказане важливий пошук відповідних сьогоденню методів формування позитивної навчальної мотивації з такими її компонентами, як мотиви самопізнання, співтворчості, самореалізації. Це може бути обговорення ключових слів уроку з опорою на індивідуально-пізнавальний досвід школярів (*метод "ключові слова"*); використання проблемних запитань до учнів стосовно навчально-тематичного матеріалу (*проблемний метод*); виконання диференційованих стандартизованих завдань різних рівнів складності (*метод тестування*) та ін. Завдяки методам, до складу яких входять наведені види діяльності, учіння для школяра набуває особистісного позитивного смислу. Відповідні методи та їх комбінації можуть створити мотиваційні передумови для успішного опанування мови, видів МД, комунікативних стратегій і тактик.

З метою **формування потреб мовотворчого самовираження** доцільно застосовувати методи, що передбачають: *складання історій за сюжетними малюнками, біомів фантазії, сенкенів, добір асоціативної лексики, участь у живому спілкуванні, рефлексію творчої діяльності*. Такий підхід дає змогу створити креативну ситуацію в навчанні, актуалізувати мовленнєвий досвід учня, творчий потенціал, критичне мислення. У формуванні потреб мовотворчого самовираження навчально-розвивальний ефект може мати *метод "маєвтика"*. Можливості маєвтичних реплік, їх варіацій у контексті літературної освіти розкрито Є. Волошук, Б. Бегун, ці дослідники виходять із того, що "техне маєвтике" в перекладі з давньогрецької

означає "повивальне мистецтво" (так називав свій метод філософування Сократ; ставлячи перед співрозмовником нові запитання, античний мудрець наче виконував роль "повивальниці", яка допомагає народитися істині) [88]. *Маєвтичний ефект на уроках мови з метою мовленнєво-мисленнєвого розвитку* – це, як правило, стимулювання в школяра за допомогою гри слів під час бесіди *творчих переживань, бажання висловити особисті погляди на життя, що, у свою чергу, передбачає виведення учнем істини з міркувань на основі наявних у нього знань*. Таким урокам властива діалогічна структура. Застосовуючи маєвтичні репліки (наприклад, *Чи правильно я вас зрозумів, що ..., Наскільки я розумію, ви вважаєте, що ..., Ви так заглибилися в це питання, що розглядаєте його з різних аспектів ...*), учитель дає змогу учням по-філософськи зануритися у власний внутрішній світ (аксіологічну систему, ідеали, погляди, джерела їх походження), у результаті чого діти можуть переосмислити цінності, а окремі погляди перетворити на свої переконання. Такий підхід веде до рефлексивних суджень про світ, до народження смислів майбутньої творчої роботи – переважно у формі роздуму.

Розглянемо шляхи розв'язання проблеми, порушеної в цій структурній частині роботи, на прикладі вивчення правопису іншомовних слів у п'ятому класі. Наведемо методичні матеріали до уроку, розроблені з використанням тематично значущих іншомовних слів як "будівельного матеріалу" для кодування навчального змісту та спеціально складених дидактичних текстів, які, з одного боку, мотивують учнів до пізнання мовної теми, а з іншого – є, по суті, орієнтовними моделями для продукування власних висловлювань, збагачують мовлення, розвивають когнітивний досвід школярів.

1. Прочитайте про те, що здивувало Незнайку.

Що здивувало Незнайку?

Якось Незнайко вивчив правило, за яким **загальні назви** іншомовного походження пишуться **без подвоєння** (наприклад, *басейн, професія, шосе, масаж*).

Однак його здивуванню не було меж, коли дізнався, що є іншомовні загальні назви, які все-таки пишуться з подвоєнням. Ось деякі з цих слів: *вілла, марокканці, філіппінці, бонна, мадонна, тонна, ванна, манна, мулла, панна, панно, брутто, нетто, мокко, мотто, білл, булла, канна*.

● **Допоможіть Незнайкові. Поясніть, чому у виділених загальних назвах іншомовного походження зберігається подвоєння літер. З'ясуйте лексичне значення цих слів за словником.**

2. І знову Незнайко розводить руками, бо не знає, які літери вставити замість крапок у тексті, який для нього склав п'ятикласник. А чи зможете ви виконати його **завдання**? ↓

● Прочитайте текст. Поясніть правопис географічних назв іншомовного походження.

Д...ректор учням показав
Тибет на карті світу.
Землю далеку у цвіту –
Сонячну Сицилію. Я уявив
Цей чудний край.
Чилі. Яву. Африку –
Ш...мпанзе там просто рай!
Ж...рафі також, певна річ, спека імponує,
Рац...он поїла вдень – і без ч...псів розкошує.

● Вставте пропущені букви. ↓

*Скористайтесь підказкою: у тексті виділено букви, після яких та перед приголосним (крім й) пишеться літера **И** в загальних назвах іншомовного походження.*

● Яке речення є словесним ключем до відповідного правила?

3. Прочитайте. Поділіться думками, чому вчить жартівливий текст? Поясніть уживання м'якого знака та апострофа в іншомовних словах, використовуючи теоретичний матеріал підручника.

Марнотрат

Льюїс заплатив в ательє мільйон,
Тому перейшов на прозорий бульйон.
Альбом, як бальзам, зігріває героя.
Бар'єр за бар'єром – а в нього ж прем'єра!
– Так хочеться кеш'ю, пюре, палат,
Та грошей немає – таки марнотрат.
В кар'єрі перерва, комп'ютер завис, –
Не витримав бідний, заплакав Льюїс.

● Складіть власний текст, використовуючи іншомовні слова з вивченими орфограмами.

Потрібно зазначити, наведені навчальні тексти, у міру насичені тематичними орфограмами, спеціально складено для ілюстрації теоретичних положень і написано в такій формі, яка активізує мотиваційний ресурс учнів та мимовільно приводить п'ятикласників до відкриття нових знань. У цих текстах пропонуються навчальні завдання, виконуючи які, діти набувають якісно нового рівня розвитку правописної грамотності. Перше завдання (зокрема й супровідне до нього завдання після тексту), в основу якого покладено *проблемний метод* навчання, особливо впливає на позитивні почуття учнів, інтригує, захоплює їх, починаючи вже з самого заголовка тексту "Що здивувало Незнайка?". Закодована в ньому чуттєво-емоційним способом навчальна інформація викликає в учнів бажання дізнатися відповідь на запитання, що ж здивувало героя, а отже, – інтерес до теми. Текст присвячений правопису подвоєння букв у загальних

назвах іншомовного походження, словам-виняткам з відповідного правила. До сприймання такого дидактичного матеріалу учні мають бути ознайомлені з цим правилом. У тексті вони можуть розпізнати відомі іншомовні слова й виділити ті, значення, правопис яких не відомі школярам. *Словникова робота* в такій ситуації є *допоміжним методом* організації навчання. Підтримує викликану позитивну мотивацію друге завдання, призначене для вироблення вмінь писати літеру **И** в загальних назвах іншомовного походження. Воно містить текст із пропусками та мотивує самостійну роботу учнів над орфограмою "Правопис **И** в загальних назвах іншомовного походження" з використанням *аналітико-синтетичного методу*, що потребує розпізнавання умов орфограми, пригадування словесного ключа, яким відкривається шлях до правильного написання текстових слів з пропущеними буквами, застосування "правила дев'ятки" на практиці. Свої дії учні можуть перевірити за допомогою запропонованої в навчальному завданні підказки як регулятора практичної діяльності та з використанням *методу словесного ключа*. Третє завдання передбачає роботу з текстом, який містить дещо інтригуювальний заголовок, жартівливий зміст справляє емоційний вплив на учнів, надає позитивного емоційного спрямування навчальним діям, підтримує мотивацію в процесі навчання. З огляду на те, що мова є не лише носієм певної інформації, а й засобом для її передачі, вираження смислів, *методи виконання комплексного завдання* до тексту (читання, обговорення, робота з теоретичним матеріалом підручника, створення тексту) допоможуть учням, окрім іншого, оволодіти системою мовних знаків як способом кодування думки. У такій ситуації важливо вчити встановлювати зв'язки між мовними засобами і їх значеннями, відношення між реченнями, сприймати текст як цілісну одиницю, що дасть змогу, з одного боку, адекватно декодувати текст, а з іншого – зрозуміло формулювати й передавати власні міркування.

Підсумовуючи, підкреслимо, що спрямування методів на формування пізнавального інтересу засобами української мови, особистісного успіху в навчанні, потреб самостійної навчально-пізнавальної діяльності, мовотворчого самовираження забезпечує підтримку позитивної мотивації до уроків мови. Завдяки цьому дидактичні методи в сукупності (у зв'язку з формами і засобами) створюють умови для зацікавленого вивчення теми, дозволяють залучити учнів до розв'язання проблемної ситуації, сприяють формуванню мотивації самонавчання.

4.1.5. Метафоризація як засіб творчого спрямування методів у навчанні української мови

Одне із завдань особистісно орієнтованої мовної освіти – розвиток творчих здібностей підростаючого покоління засобами предмета. Методична проблема формування творчої мовної особистості розглядається в працях вітчизняних учених (Голуб Н., Донченко Т., Дороз В., Горошкіна О., Мельничайко В., Караман С., Пентиліук М., Шелехова Г. та ін.), однак потрібно вказати на недостатнє дослідження лінгводидактичних можливостей образного мовлення, в основі якого метафора постає як один із засобів смислотворення, вираження значущих пізнавальних, духовно-естетичних аспектів та є підґрунтям креативного розвитку школярів.

Окреслена проблема є міждисциплінарною, у її вивченні необхідно враховувати знання з педагогіки, психології, психолінгвістики, теорії літератури, герменевтики та ін. Посилена увага різних дослідників до метафори в наш час пояснюється тим, що вона, як зазначає В. Маслова, пронизує мову, культуру, науку, життя, весь світ [285, с. 88]. Зрозуміло, нас цікавить передусім образна метафора, яку називають ще поетичною, оскільки функціонує в художньому мовленні, де й виявляє свої креативно-образні можливості. О. Ворожбитова з погляду теорії тривірневої структури мовної особистості образно визначає складну природу метафори, "корені" якої – в прагматиконі мовної особистості, "вершина" метафоричного дерева "шумить листям" асоціативно-вербальної сітки, а "стовбур" його знаходиться на лінгвокогнітивному рівні [90, с. 295-296]. Відповідно можна стверджувати, що рівень навчального сприймання, розуміння та продукування метафоричного мовлення визначається забезпеченням рецептивно-інтерпретативного та продуктивно-творчого напрямів когнітивно-комунікативної лінгвометодики.

Цілком справедливо О. Залевська зауважує, що метафора – *засіб передачі й засвоєння нових знань*, бачення речей у новому світлі, *шлях нового розуміння* [177, с. 35]. Мета дидактичної метафори – забезпечити ефективність цілеспрямованого навчально-виховного впливу на дитину, викликати уявлення, образне мислення на основі зіставлення переосмисленого значення мовних понять з буквальним. За В. Масловою, *метафоричний спосіб пізнання* світу має всезагальний та обов'язковий характер, тому метафора може розглядатися як один із фундаментальних когнітивних механізмів людської свідомості [284, с. 35]. Серед особливостей механізму метафоричного пізнання потрібно виділити наявність особистісної позиції, суб'єктивного ставлення до пізнавального об'єкта,

домінування інтуїції й підсвідому активність. Уміння створювати метафоричні образи й оперувати ними – характерна особливість інтелектуальної сфери, відтак актуалізується креативний потенціал когнітивних методів навчання мови.

Висуваючи тезу, що метафоризація навчання – основа розвитку творчості, переслідуюмо мету розкрити метафору з погляду її ролі у творчому спрямуванні методів формування мовної особистості підлітка. Відповідно наше завдання – показати, що використання метафоричного мовлення є умовою підвищення пізнавального інтересу до навчання мови, застосування метафоризації в методичній системі – чинник креативного розвитку дитини. Для розв'язання поставлених завдань спиратимемося на висновок А. Лісовського: "...процес творчості відбувається у підсвідомості людини, і наше прагнення з допомогою символів, таблиць, схем, привести до буденно-прозаїчного виду ті особливості і закономірності пізнання, які відбуваються інтуїтивно, **суперечить природі пізнання, руйнує його творчий характер**, виключає з **пізнавального** процесу підсвідомість, інтуїцію" [269, с. 9]. Водночас учений акцентує увагу на тому, що метафора виникає в підсвідомості й приходить у свідомість уже в готовому вигляді – з її переносним значенням.

Оскільки предмет нашого розгляду – це лінгводидактичний модус метафоричного мовлення, вважаємо за потрібне визначити два основні аспекти, пов'язані зі сприйманням, розумінням і продукуванням учнями образних текстів у навчально-виховному процесі з мови. Розробляючи проблему творчого розвитку мовної особистості, зосереджуємо увагу на способах суб'єктивного оцінювання реалій дійсності, фактів життя авторами поетичного мовлення в аспекті чотирирівневої структури ціннісного сприйняття. Ці способи, за потрактуванням М. Черкасова в колективній монографії [506, с. 202-264], ґрунтуються на відчуттях, розсудковому пізнанні, розумінні, усвідомленні. У теорії формування мовної особистості засобами художньообразного мовлення, розроблених М. Черкасовим, рівень оцінювання за "метафоричним" методом (методом порівняння невідомого об'єкта із загальновизнаним типом, що є своєрідним оцінним еталоном) визнається розсудковим. Оцінювання за "ліричним" методом розглядається як рівень відчуття; за "метонімічним" методом – рівень розуміння; за методом "опозиційного протиставлення" – рівень усвідомленого ситуативного вибору потрібної суб'єктові цінності з двох протилежних цінностей. Засвоєння учнем технології оцінювання реалій за типом "метафоричного" образотворення сприяє таким досягненням: усвідомленню діалектики переходу змістової сутності в цінне;

усвідомленню відповідності наявного потрібному; засвоєнню принципів оцінювання методом порівняння; розумінню ролі властивостей певних речей, процесів; засвоєнню принципів визначення атрибутики речей через уподібнення їх до відомих, оцінених носіїв відповідних властивостей, способів дії; набуттю навичок послідовного оцінювання значущості справи, яку виконує суб'єкт, з метою повідомлення про необхідність її іншому суб'єктові; розумінню духовної цінності іншого суб'єкта як об'єкта оцінювання.

Для того щоб збагнути специфіку образного висловлювання й визначити відповідний методичний інструментарій формування мовної особистості, важливо врахувати таку думку: "Як інтуїтивно-підсвідомо приходить естетичне відкриття мови образів світу до автора, так підсвідомо відкриває і мову його образів учень" [269, с. 13]. Методичні уявлення про мовну підготовку учнів і досі переважно ґрунтуються на системно-структурному підході до мовних об'єктів вивчення, тому домінувальним в організації освітнього процесу з мови залишається спрямування методів на реалізацію формального опанування мовних одиниць та на підготовку до виконання тестових завдань у контексті незалежного оцінювання навчальних досягнень школярів. Такий стан мовної освіти не забезпечує комплексного розвитку складників, які визначають належний рівень підготовки духовно багатой мовнокомунікативної особистості. Пізнавальний процес починається з активізації функціонування правої півкулі головного мозку, а потім лівої, однак у практиці шкільних технологій ця закономірність часто не враховується.

З огляду на сказане зазначимо, що система традиційних методів навчання мови потребує якісного збагачення завдяки *інтерпретаційним, креативним, інтерактивним методам* (естетичне коментування ролі мовних засобів у художньому тексті, творче тлумачення реалій дійсності, смислів тексту, інтерпретаційний діалог, написання есе, виконання творчих проєктів, обговорення учнями у вигляді "круглого столу", "розумового штурму" узагальнено-образної думки паремій, складання невеликих текстів за мотивами образно-метафоричних текстів та ін.), які формують інструментарій, що допомагає формувати національно свідому, духовно багату мовнокомунікативну особистість школяра. Один із шляхів "збагаченої" методики – використання метафоризації як засобу, з одного боку, кодування, а з іншого – пізнання навчально-мовної чи/ та соціокультурної сутності в образному мовленні. Такий механізм діє в креативному *методі створення рекламних роликів*. Метафоризація під час навчання також може використовуватися з метою психокорекції, наприклад, у *методі метафоричного самоаналізу* на

тему "У чому смисл мого життя" чи *методі метафоричного автопортрету* тощо.

Метафоризація передбачає перенесення назви з одного поняття на інше на основі подібності їх ознак. Як тлумачить В. Маслова, механізм створення метафори полягає в тому, що з різних логічних класів беруться два різних предмети, які ототожнюються на основі загальних ознак і властивостей [285, с. 89]. Метафоричне мислення, якому властиве уособлення, використовується в *методі синектики* (різновиді "розумового штурму"). Цей метод навчання за допомогою метафори та аналогії стимулює уявлення (Грановська Р.) [120, с. 616]. Цікавим є психотерапевтичний *метод спрямованої фантазії чи візуалізації*, наприклад, у вигляді техніки "Трояндовий куц" – перевтілення дитини на куц троянди (Кедьюсон Х., Шеффер Ч.) [212, с. 34-35], що має великі можливості для розвитку метафоричного мовомислення школярів. Використання цього методу в контексті мовної освіти передбачає стимулювання вчителем творчої фантазії учнів з метою формування в уяві певного метафоричного образу, у який перевтілюється дитина. За таких умов важливо створити на занятті добродушну, креативну атмосферу й ставити до учня різні запитання, які б допомогли уявити об'єкт перевтілення всебічно. О. Канарська розглядає *метафоризацію мови як спосіб інноваційного вивчення її* [204]. Психолого-педагогічними умовами дієвого впливу метафоризації як чинника творчо-розвивального спрямування методів у навчанні мови є такі:

- підвищення позитивної навчально-предметної мотивації внаслідок символічного відображення в образних оповідях, казках понятійно-тематичного матеріалу, мовнотематичних закономірностей, соціокультурних цінностей, окремим виявом чого є антропонімізація навчального матеріалу в дидактичній метафоризації, тобто уподібнення навчальних понять тим, які пов'язані з людиною, її життям (наприклад, символічний образ *тітоньки Орфографії*);

- розкодування смислів, прихованих у метафоричному тексті, шляхом активізації асоціативного мислення, застосування *методу смислового бачення тексту, аналітичного методу, методу творчої інтерпретації, методу рефлексії духовно-естетичного досвіду* школярів;

- визначення закономірностей, ціннісної значущості метафорично зображених мовних чи екстралінгвальних явищ, дій, процесів шляхом використання *когнітивно-інтерпретаційних, діалогічних методів* у роботі з текстом;

- бачення й розуміння в художньому тексті (поетичному слові, словосполученні, висловлюванні) образної конкретизації й образного

узагальнення – застосування *методів смислового бачення тексту, символічного бачення тексту*;

– самоідентифікація учнів з героями образних текстів, лінгвістичних казок;

– зіставлення пропонованого в метафоричній формі тематичного змісту з тим, що поданий у теоретичній частині параграфа підручника;

– визначення співвідношення між теоретичним текстом у параграфі підручника, текстом образної оповіді, казки на відповідну мовну тематику й внутрішнім світом дитини – використання *рефлексивного методу*;

– узагальнення й оцінювання фактів, творчий синтез почуттів, думок щодо єдності мовних засобів і вираженого ними змісту в конкретному образному тексті.

Одним із прикладів використання метафоризації в практиці сучасних технологій навчання мови може бути *лінгвістична казка*, з одного боку, як варіація методу усного викладу матеріалу вчителем, а з іншого – як засіб формування мовленнєвої комунікації учнів. Водночас цей жанр допомагає комплексно реалізувати мовний, мовленнєвий, соціокультурний і діяльнісний аспекти шкільного курсу української мови. Зупинимося на важливій ролі метафори в образному викладі теоретичних відомостей навчальної теми, що з одного боку, веде до пізнавального відкриття таємниць мовної картини світу, а з іншого – є джерелом для генерування нових ідей.

Психологи зазначають, що внесення елементів образності в пояснення граматичного матеріалу особливо необхідне [410, с. 205]. Метафорично оформлений початок уроку в межах *словесного методу навчання* закладає мотивацію входження в засвоєння теми, здійснює когнітивно-креативний вплив на емоційний стан, настрій, свідомість школярів, завдяки чому полегшується сприймання тематичного матеріалу, пробуджується думка, забезпечується нелінійність навчальної діяльності. Метафоричний виклад навчальної інформації близький внутрішньому світу молодших підлітків, він робить тематичний матеріал особистісно значущим. Таке мовлення потенційно здатне великою мірою впливати на психіку дитини, бо виконує виражальну функцію мови й посилює сугестивну. Навчання з опорою на метафоричні образи як невеликі фрагменти тексту веде шляхом від почуттєвого до понятійного мислення, що є ключовим для розвитку дитини. Метафоричні образи активізують знання й досвід дитини, нагромаджують творчу енергію, стають стимулом для мотивованого творчого сприйняття змісту тексту, пов'язаного з навчальною темою. Тому застосування лінгводидактичних

метафоричних розповідей робить навчання доступним, а спосіб пізнання природним.

Використання текстових засобів метафоризації в педагогічному спілкуванні впливає на зміст навчальної комунікації, посилює мнемонічний ефект, навчально-пізнавальну, культурологічну, аксіологічну, естетичну, сугестивну, креативну функції навчального дискурсу, що передбачає сукупність соціокультурно значущих текстів, висловлювань, які продукує чи відтворює передусім учитель з метою впливу на сприймання тематичного матеріалу учнями. Метафоричне перенесення приховує духовні смисли, відкриваючи які, учень глибше пізнає світ, мовну картину світу й себе в ньому. В організації навчання мови види метафоричного перенесення з одного загального поняття на інше спеціальне можуть бути різними, а саме:

- функціональна метафоризація, що полягає в метафоричному переосмисленні на основі подібності функцій, призначення, наприклад: *"учитель – Мудра Сова"*, *"помічник учителя – Розумник"*, *"керівник – керує літера А"* та ін.;

- за схожістю місцезнаходження, родової приналежності: *"країна – країна Мовознавця"*, *"країна – країна Рідна Мова"*, *"родина людей – рід підметовий, присудковий, обставинний"*;

- за зовнішньою подібністю (схожістю форми, розміру, розташування частин): *"людина – чоловічок Апостроф"*, *"людина – чоловічок Сполучник"*;

- за схожістю образу дії, діяльності, наприклад: *"допустити правописну помилку – занести вірус "Орфограма", вірус "Пунктограма", "піти іншим шляхом – попросити підказку в членів групи"*;

- за подібністю вражень: *"хвороба, інфекційний вірус – Незнайко заразив слово вірусом неграмотності"*, *"вилікуватися від недуги – пролікувати текст від вірусу"*, *"тісні стосунки між людьми – подвоєння букв"* (наприклад, у спеціально складеній метафорі-загадці: *Дві літери-близнючки у словах взяли за ручки. На стіку морфем зустрічаються. Як це явище називається?*) та ін.

Відкриття й розуміння смислів метафоричного мовлення, у свою чергу, викликає мотиваційний інтерес до навчального предмета й навчальної діяльності. Разом із тим передбачає усвідомлення метафоричних образів на основі встановлення смислових зв'язків між ними й мовними поняттями, що сприяє природному формуванню мовного світогляду підлітка. Без сумніву, погоджуємося з думкою, що механізми творення метафоричного образу, як і символічного, алегоричного, – це механізми словесно-понятійної гри [42, с. 209]. Смислове розуміння учнями гри слів, побудованої на семантичних

зрушеннях, зрощеннях, певною мірою допомагає народженню творчих ідей, замислів, розвиває інтуїтивно-метафоричне мислення. Асоціативно-метафорична організація навчання мови потребує спеціального дидактичного матеріалу. Образні тексти лінгводидактичного характеру (Білоуса Д., Свашенко А. та ін.) містять авторську інтерпретацію мовного світу. Для прикладу наведемо фрагмент вірша Д. Білоуса "Злитки золоті":

*Чи ти задумувавсь, відкіль оті
у нашій мові злитки золоті?
Як намистини, диво калинове –
частини мови!
Який співець, поет, який письменник
уперше слово вигадав – іменник?
Іменник! Він узяв собі на плечі
велике діло – визначати речі, –
ім'я, найменування і наймення. –
Робота. Біль. І радість. І натхнення.
Ну а візьмімо назву – дієслово,
само підказує, що діє слово!*

З наведеного тексту бачимо, метафоризація як вияв вторинної лексичної номінації робить зовнішній світ духовним, людським. Д. Білоус на основі переосмислення значень слів та їх асоціацій своєрідно витлумачує образ частин мови в українській мові – "злитки золоті", "диво калинове". Ускладнення структури метафори епітетами, інверсією посилює виражальний потенціал мовних засобів у тексті. Специфічне метафоричне порівняння є прикметою національного мислення автора – прикметник *калинове* символізує українську ознаку. Поширені метафори-пояснення про іменник, дієслово допомагають пізнати основну суть відповідних граматичних понять. Під час сприймання такого тексту образні враження перетворюються в граматично-сміслові поняття, а конкретно-чуттєві образи (зорові, динамічні) увиразнюють відповідні поняття. Завдяки метафоризації (накладанню асоціацій двох віддалених об'єктів) близькі учням образи, об'єкти відкривають шлях до розуміння далеких або маловідомих їм понять.

Шкільна практика підтверджує, що словесний **метод метафоричного викладу матеріалу вчителем** (використання метафоричних елементів у розповіді, поясненні мовного матеріалу) полегшує навчально-пізнавальний процес. Метафоризація мовної картини світу в педагогічному дискурсі дозволяє створити таку навчальну ситуацію, за якої учні мають змогу в простому бачити складне. Метафоричні образи мовних понять стимулюють в учнів вияв

прихованих творчих здібностей. Сприймання й розуміння змісту і смислу метафоричних об'єктів – по суті, творча діяльність учня-реципієнта, яка несе позитивний емоційний досвід. У зв'язку з цим актуальним є питання володіння учнями технікою сприймання мистецтва слова. Як зазначає О. О. Леонт'єв, цієї техніки потрібно навчати, поетапно формуючи вміння і навички: від свідомих перцептивних дій до автоматичних перцептивних операцій [259, с. 201].

Когнітивно-концептуальна природа метафоричного сполучення слів в образному мовленні (наприклад, у пареміях: *Дурний і в Києві не купить розуму; Бережи копійку, а гривня себе сама збереже; Підслеслива людина – гадюка під квітами*) спрямовує на можливе використання **методу навчання "діалог культур"** у забезпеченні рецептивно-інтерпретаційного напрямку пізнавально-комунікативної методики. Метафоризація як засіб формування й розвитку чуттєво-емоційного стилю кодування (декодування) навчально-пізнавальної інформації викликає у свідомості дитини уявлення, стимулює фантазію, уяву, творчу силу думки, збагачує мовлення, комплексно приводить у рух пізнавальні процеси й емоційно-вольову сферу. Пізнання художньо-метафоричного образу чи образної системи в дидактичному тексті неодмінно потребує уваги до емоційно-естетичної оцінки автора, що, у свою чергу, розвиває естетичний смак. У процесі роботи над дидактичним текстом художнього стилю учні мають збагнути: мова – найбільше надбання людини, а найвища функція мови – духовно-естетична.

Підсумовуючи, зазначимо, ми розглянули один із дієвих шляхів творчого спрямування методів у формуванні мовної особистості. Цілеспрямоване використання метафоричного перенесення в навчанні мови прокладає місток до розв'язання освітніх проблем, бо в ключі образного пізнання воно стимулює думку, у результаті близькі для учня образи роблять доступними абстрактні поняття, тематичний матеріал, духовні орієнтири – розширюється лінгвістично-концептуальний світогляд, збагачується особистісний досвід, креативна спроможність.

4.1.6. Система компетентісно орієнтованих завдань з української мови та методи їх виконання

Опанування учнем системи методів навчання української мови потребує засвоєння їх у процесі розв'язання системи спеціальних завдань. Визначальною умовою компетентісного розвитку й саморозвитку особистості учня є його діяльність. Тільки в процесі діяльності знання теоретичних основ перетворюються в керівництво

до дії і знання-відомості набувають форми знань-умінь, знань-переконань (Каган В., Сиченіков І.) [199, с. 17]. Тому базовим критерієм дієвого функціонування методичної системи є активізація основних видів навчальної діяльності учнів. Окремі види діяльності виявляються на уроці не ізольовано, відтак навчальні завдання мають становити систему, співвідносну з метою і цілями навчання в межах компетентнісного підходу.

Завдання, призначене для учнів, є структурною одиницею (компонентом) *змісту і процесу* навчання мови. За І. Бім, таке завдання відображає *мету* (цілі), відповідні їй навчальні *дії* чи *дію*, навчальний (мовленнєвий) *продукт* і запланований *результат* (два останніх елементи можуть збігатися, наприклад, у завданні *написати твір* мовленнєвий продукт і результат – *письмовий твір*; чого не скажеш про комунікативне завдання *взяти участь у дискусії й переконати однокласників у чомусь*: мовленнєвий продукт – *учнівське висловлювання*, а запланований результат у завданні – *переконання учасників дискусії*). Названі елементи (чітко сформульовані чи задані в "підтексті" завдання) є структурними компонентами окремого завдання, крім них, завдання, як правило, ще містить те, на що спрямована навчальна діяльність учнів, тобто *предмет* – ідеальний (думки для розпізнавання, які, у свою чергу, пробуджують бажання й потребу висловитися) чи матеріальний, тобто слова, речення, текст [47, с. 32-33]. Практичного значення набувають різні типи завдань: *навчальні, контрольні* тощо. Останні, з одного боку, дають змогу виявити рівень знання, розуміння, сприймання, аналітичних, творчих, оцінних умінь учнів, а з іншого – стимулюють вироблення навичок самоконтролю.

У словнику-довіднику з методики української мови (Кочан І., Захлюпана Н.) *завдання* потрактовується як "письмова чи усна інструкція стосовно роботи з навчальним матеріалом" [232, с. 106]. В. Плахотник указує на необхідність розмежування понять *навчальні завдання* і *вправи* в навчанні мов. Учений пояснює, що вправи не можуть бути комунікативними і мовленнєвими, вправи можуть бути мовними або підготовчими до мовлення (коли формуються окремі вміння, такі як запит інформації, заперечення, підтвердження інформації та ін.). В інтерпретації В. Плахотника для вправ характерні такі показники: багаторазовість виконання дії (операції); короткочасність (небагато операцій); подолання обмеженої кількості труднощів (краще однієї); формуються і закріплюються окремі навички і вміння; виконуються після пояснень або на основі зразка; можливі ключі для самоконтролю. Завданням властиві такі ознаки: одноразовий характер, хоча можливе і повторне виконання; робота над

завданнями може тривати від кількох хвилин до кількох годин і більше; вважається, що труднощі, пов'язані з формуванням навичок і вмінь, необхідних для виконання завдання, вже подолано; навички і вміння вдосконалюються; виконуються на основі сформованих умінь і навичок, але можуть передувати вивченню теми; ключі неможливі, оскільки результат виконання завдання різними учнями різний [371, с. 43-44]. Під *вправою*, за тлумачним словником, розуміють спеціальне завдання, що виконується для набуття певних навичок або закріплення наявних знань [75, с. 160]. У сучасній українській лінгводидактиці (Горошкіна О., Пентилюк М. та ін.) *вправи* розглядають як повторюване виконання дій з метою засвоєння знань і вироблення мовних та мовленнєвих умінь, навичок [454, с. 32]. Таким чином, **навчальне завдання** – це вказівка, настанова стосовно виконання роботи, спрямованої на формування й розвиток навчальних досягнень. Навчальні завдання можуть бути пізнавальними, творчими, тренувальними тощо. **Вправи** є різновидом завдань – це тренувальні завдання, мета яких – закріплення й удосконалення окремих знань, умінь, навичок шляхом повторного виконання відповідних дій. Водночас потрібно зазначити, що педагоги, методисти цілком правомірно розглядають названі завдання не лише як інструкції стосовно виконання навчальної роботи, а і як методи навчання. В. Паламарчук потрактує **пізнавальні завдання як** найбільш ефективний **метод** формування та закріплення інформаційних умінь [344, с. 22]. **Творчі завдання як метод** стимулювання пізнавальної активності й самостійності учнів виділяють М. Пентилюк, Т. Окунович [362, с. 54]. На важливість **методу вправ** в організації, самоорганізації та здійсненні навчальної діяльності вказують різні вчені (Бім І. [47, с. 30-37], Новиков О. [326, с. 41] та ін.). Разом із тим метод вправ не може бути самодостатнім, універсальним в організації освітнього процесу. Заслуговує на увагу глибина думки С. Рубінштейна, що без повторення (відтворення й закріплення) немає вправ, але повторення не вичерпує вправи. Осмислена цілеспрямована вправа – це *навчання*, тобто не лише закріплення, але й *удосконалення*. Вправа й правильно організоване тренування – це не повторення однієї й тієї ж первинно виконаної дії, а повторне розв'язання однієї й тієї ж задачі (завдання), у процесі чого первинна дія вдосконалюється та якісно видозмінюється. Розкриваючи зв'язок навчання і вправи, психолог пояснює, що навчання не зводиться до вправи, вправа не збігається з навчанням у цілому, а підпорядковується йому, є його органічним складником [411, с. 458-459].

Серед класифікацій вправ у педагогічній літературі (Онищук В. та ін.) окремо виділяється та, в основу якої покладено дидактичні функції

вправ [510, с. 126]: *підготовчі* (попередні) вправи, що виконують функцію актуалізації опорних знань, навичок і вмінь; *вступні* вправи (мотиваційні, пізнавальні); *пробні* вправи (попереджувальні, коментовані, пояснювальні); *тренувальні* вправи (за зразком, інструкцією, завданням – відповідно до ступеня самостійності в їх виконанні); *творчі* вправи (реконструктивні, конструктивні); *контрольні* вправи. У теорії і практиці навчання іноземної мови має місце типологія вправ за наявністю в них мовленнєвого завдання і ситуативності (Пассов Є.): 1) *мовні вправи* (немає ні мовленнєвого завдання, ні ситуативності); 2) *умовно-мовленнєві вправи першого рівня* (є мовленнєве завдання, немає ситуативності); 3) *умовно-мовленнєві вправи другого рівня* (є мовленнєве завдання і ситуативність) [353, с. 57].

Дещо схожий підхід до системи вправ у Т. Капітонової, А. Шукіна, вони з позиції теорії мовленнєвої діяльності виділяють дві групи вправ: 1) вправи з оволодіння засобами і способами здійснення діяльності (*мовні й умовно-мовленнєві*), спрямовані на одержання знань і формування мовленнєвих навичок; 2) вправи, які забезпечують практику в різних видах діяльності (*мовленнєві, творчі*), спрямовані на розвиток мовленнєвих умінь [207, с. 68].

У методиці навчання української мови О. Горошкіна, М. Пентиліук та інші вчені узагальнили різні відомі підходи до систематизації вправ, а саме: *за місцем проведення* (класні, домашні), *за тематикою* (фонетичні, орфоепічні, лексичні, фразеологічні, граматичні, стилістичні, їх варіанти й комбінації – граматико-орфографічні, граматико-стилістичні), *за дидактичною метою* (підготовчі, вступні, тренувальні, завершальні, контрольні), *за ступенем пізнавальної активності учнів* (рецептивні, репродуктивні), *за критерієм комунікативності* (умовно-комунікативні, некомунікативні, комунікативні), *за формою* (усні, письмові) [454, с. 32].

Комплексний підхід до класифікації вправ з мови, безумовно, має теоретико-практичне значення, бо узагальнює типи вправ, які широко використовуються в науці та шкільній практиці. Крім цього, К. Плиско, спираючись на дидактичні й методичні дослідження, визначає систему вправ з урахуванням того, які види дій необхідно здійснити над мовним матеріалом: розпізнавання (аналіз), перетворення (трансформацію) чи конструювання. Відповідно виділяє такі вправи: *розпізнавальні, перетворювальні та конструктивні* [375, с. 171].

Заслугують на увагу типи вправ, запропоновані методистами (Горошкіна О., Нікітіна А., Пентиліук М.) у контексті когнітивної методики навчання української мови: *аналітичні, комунікативні, асоціативні, дослідницькі* [360, с. 8]. Аналіз фахової літератури

свідчить, що побудова системи вправ – одна з ключових теоретико-практичних проблем мовної освіти. Як слушно зазначає К. Климова, не є виправданим поєднання слів "вправа" і "завдання" у вислові "система вправ і завдань з української мови", оскільки йдеться про видове і родове поняття [217, с. 299]. Так само не логічно вживати "тренувальні вправи", у цій фразі слово "тренувальні" зайве, оскільки *вправи* – це завдання тренувального характеру. За тлумачним словником, *тренувальний* стосується до тренування, пов'язаний з тренуванням, а *тренування* (наприклад, навику, майстерності, пам'яті) – це розвиток, удосконалення шляхом систематичного виконання відповідних вправ [75, с. 1265].

Досягнення мети уроку, робота над його змістом значною мірою відбувається за допомогою системи навчальних завдань і методів їх виконання. Для формування складників компетентностей мовної особистості як елементів цілей навчання велику роль відіграє *система навчальних завдань*, що функціонують у вигляді *навчально-пізнавальних завдань*, *навчально-практичних завдань мовного характеру*, *мовленнєвих завдань на базі текстів* (є мовленнєве завдання, немає ситуативності), *комунікативно-ситуативних завдань* (є мовленнєве завдання і ситуативність). **Система завдань** з української мови закономірно визначається *цілями навчальної діяльності*, *характером тематичного матеріалу* та має бути виконана діями на основі методів навчання й наукового пізнання; щоб реалізувати дії, потрібно оволодіти певними способами, тобто *системою методів виконання завдань*. Наведемо *систему завдань*, які виявилися ефективними для формування мовнокомунікативної особистості учня основної школи у вигляді узагальненої таблиці (табл. 4.2), що ілюструє підхід до діяльності учнів за чотирма напрямками. Завдання, які передбачають *навчально-пізнавальну діяльність* учнів, спрямовані на вироблення, систематизацію, закріплення, контроль знань з української мови й теорії мовлення. Завдання за напрямом *операційно-практичної діяльності* учнів, орієнтовані на розвиток, контроль практичних навчально-мовних, правописних навичок і вмінь з української мови. Завдання, які передбачають *мовленнєву текстову діяльність* учнів, спрямовані на розвиток і контроль навичок текстосприймання й текстотворення, умінь читання, аудіювання, говоріння, письма. Завдання за напрямом *комунікативно-ситуативної діяльності* учнів, орієнтовані на розвиток, контроль умінь живого спілкування в різних соціальних ситуаціях. Умовами забезпечення комунікативних завдань є *ситуативність* процесу навчання української мови й *діалогічність* мислення, мовлення, культури. Такі

завдання забезпечують опанування учнями стратегій і тактик ведення діалогу тощо.

Таблиця 4.2.

**Система завдань, спрямованих на формування
мовнокомунікативної особистості школярів**

Навчально-пізнавальна діяльність учнів	Операційно-практична діяльність учнів	Мовленнєва текстова діяльність учнів	Комунікативно-ситуативна діяльність учнів
1) складання таблиць на основі тематичної інформації; 2) засвоєння значення слова зі словникової статті; 3) упізнання слова за його значенням; 4) побудова відповіді за схемою, даною вчителем або в підручнику; 5) складання повідомлень (казок) на лінгвістичну тему; 6) рецензування відповідей школярів; 7) добір прикладів на мовну тему; 8) проведення спостереження над мовними явищами; 9) проведення порівняння мовних фактів; 10) підготовка й захист проектів	1) встановлення значень слів, фразеологізмів; 2) складання речень з вивченими мовними засобами; 3) підготовка фонетичної транскрипції слів, речень, текстів; 4) вставляння пропущених слів, орфограм, пунктограм; 5) групування мовних засобів; 6) добір спільнокоренових слів; 7) поділ слів речень, текстів на частини; 8) складання структурних схем речень; 9) добір речень до схем; 10) визначення членів речення; 11) поширення тексту вивченими засобами мови (однорідними	1) слухання (читання) й обговорення текстів різних стилів; 2) зіставлення структури тексту з планом, поданим учителем; 3) підготовка усних (письмових) переказів; 4) складання змістово-композиційних, типологічних схем текстів; 5) складання продовження тексту; 6) пошук у тексті частини, яку треба розширити; 7) формулювання теми тексту, основної думки автора; 8) аналіз текстів-зразків; 9) добір фактів (доказів) для твору-роздуму; 10) складання,	1) коментування на основі порівняння двох діалогів; 2) складання діалогів (від уявних і реальних осіб) та виголошування їх; 3) імітаційне моделювання комунікативних ситуацій; 4) уведення в готовий опис комунікативної ситуації цитат, які підтверджують висловлені учнем-мовцем судження; 5) вилучення зайвого з реплік готового діалогу; 6) внесення змін у діалог з використанням перефразування, описових формулювань; 7) уведення в

Навчально-пізнавальна діяльність учнів	Операційно-практична діяльність учнів	Мовленнєва текстова діяльність учнів	Комунікативно-ситуативна діяльність учнів
<p>на лінгвістичні теми; 11) підготовка та проведення <i>мультимедійної презентації</i> на мовну тему; 12) <i>складання опорних матеріалів</i> (конспектів, схем, таблиць, піктограм); 13) <i>добір відповідників</i> української мови до іншомовних слів, фразеологізмів; 14) <i>пошук</i> тематичної інформації; 15) <i>укладання міні-словників</i> орфографічних труднощів, діалектів, крилатих висловів та ін.; 16) складання <i>кросвордів</i> на лінгвістичну чи мовленнєву тему; 17) <i>відгадування</i> мовних загадок; 18) <i>виконання ігрових завдань</i> за теоретичними матеріалами з української мови, теорії</p>	<p>членами, вставними словами та ін.); 12) <i>знаходження</i> смислових відрізків у реченні, які несуть додаткову інформацію; 13) <i>виконання граматичних перетворень</i>; 14) <i>складання парадигм</i> певного змінюваного слова; 15) <i>утворення мовних одиниць</i> за поданими структурними моделями; 16) <i>замінювання</i> слів, речень синонімічними; 17) <i>описування</i> мовних явищ; 18) <i>визначення</i> в спільнокореневих словах варіантів морфем; 19) <i>знаходження</i> орфограм у словах і <i>застосування</i> правила; 20) <i>поділ тексту</i> на смислові відрізки, відповідно до яких потрібно ставити розділові знаки; 21) написання різних видів</p>	<p><i>написання, читання, обговорення</i> самостійних, колективних <i>творів</i> різних типів, жанрів, стилів мовлення: а) творів-розповідей, описів, роздумів; б) творів-мініатюр (молитва, перекладення, фреска, вірш, реклама); в) есе за пропонуваним прислів'ям, крилатим висловом і т. п.; 11) <i>написання ділових паперів</i>; 12) підготовка й захист <i>творчих проєктів</i> на соціокультурні теми; 13) <i>перебудова</i> поданого тексту, щоб він починався з розв'язки; 14) <i>виконання редагування</i> текстів; 15) <i>складання плану</i> тексту; 16) <i>написання конспекту</i> тексту;</p>	<p>діалог антонімів, синонімів і т. п.; 8) <i>написання сценарію</i> фільму; 9) <i>опис комунікативних ситуацій</i> за сюжетними малюнками; 10) <i>підготовка компліментів</i>; 11) <i>написання привітань</i>; 12) <i>участь у рольових іграх</i>; 13) <i>участь у дискусіях</i>; 14) <i>редагування</i> реплік діалогів відповідно до заданої комунікативної ситуації; 15) <i>виконання комунікативного аналізу</i> дискурсу; 16) <i>побудова гіпотези</i> стосовно комунікативного наміру мовця відповідно до заданого контексту (прогнозування перебігу розмови); <i>перевірка гіпотези</i>; 17) <i>пошук</i></p>

Навчально-пізнавальна діяльність учнів	Операційно-практична діяльність учнів	Мовленнєва текстова діяльність учнів	Комунікативно-ситуативна діяльність учнів
мовлення; 19) складання питальників, тестів для взаємоперевірки знань з української мови, теорії мовлення; 20) виконання тестів з української мови; 21) підготовка й захист дослідницьких проєктів на лінгвістичні теми.	диктантів і обгрунтування вибору орфограм, пунктограм; 22) складання й заповнення таблиць на правописні правила; 23) оцінювання функціональної ролі мовних засобів у тексті; 24) виконання різних видів мовного розбору.	17) складання тез виступу; 18) оцінювання прочитаних (прослуханих) текстів з погляду змісту і форми; 19) підготовка рецензій на виступ однокласника; 20) написання рефератів; 21) виконання перекладу тексту.	можливих варіантів розгортання комунікативної взаємодії відповідно до заданої комунікативної ситуації; 18) розв'язання комунікативної ситуації непорозуміння.

Навчально-пізнавальні завдання з мови в багатьох випадках можуть бути виконані такими когнітивними методами: *сходження мислення від абстрактного до конкретного, аналогія, гіпотеза, порівняння, узагальнення та ін.*; ці завдання передбачають *методи спостереження над мовними явищами, диференціації та інтеграції матеріалу, перегрупування його, аналізу взаємозамінюваних граматичних форм, конструкцій, постановки запитань і відповідей на них, конструювання речень, словосполучень, окремих слів для ілюстрування вивченого поняття, правила, метафоричного моделювання тексту на лінгвістичну тему*. Відповідні навчально-пізнавальні завдання та методи їх виконання формують різні розумові дії з мовним матеріалом. Для виконання **навчально-практичних завдань мовного характеру** ефективними є такі загальні методи: *метод наслідування, метод алгоритмізації, метод редукції* (змінювання будови мовних одиниць у результаті спрощення), *евристичний метод*, що ґрунтується на інтуїції та спирається на особистісний досвід дитини стосовно розв'язання певних подібних навчальних проблем, *метод аналізу (метод самоаналізу) виконаних дій тощо*. Ці завдання доцільно виконувати шляхом застосування спеціальних методів: *мовного експерименту, мовного моделювання, мовного аналізу, транскрибування слів, зіставлення стійкого й омонімічного вільного словосполучення, етимологізації з метою*

встановлення значення фразеологізмів, *комбінованого методу семантизації фразеологізмів* (наприклад, за допомогою лексичного синоніма й описового звороту), *класифікації мовних одиниць, трансформувannya синтаксичних конструкцій*, тобто перетворення їх форми, істотних ознак. Відповідні завдання та пов'язані з ними методи формують різні практичні дії з мовним матеріалом. У виконанні **мовленнєвих завдань на базі текстів** застосовуються такі методи: *читання, слухання, інтерпретація, аналіз, редагування* (тексту), *інтерполяція* (уведення в текст фрагмента, якого не було в оригіналі), *екстраполяція* (поширення висновків, одержаних із спостереження над однією частиною тексту, на іншу його частину), *репродукування* (відтворення) тексту, *комбінування* тексту з кількох відомих сюжетів, *аналогізування* (конструювання, продукування тексту за зразком), *асоціативний, креативний* (створення тексту) та ін. У процесі виконання **комунікативно-ситуативних завдань** доцільно реалізувати специфічні методи, що забезпечують готовність учня до вільного комунікативно виправданого володіння мовою в умовах соціальної взаємодії, а саме: *діалогування, моделювання комунікативних ситуацій, аналіз комунікативних ситуацій, метод рольової гри* і т.п. За складністю структури методи виконання навчальних завдань можуть бути різними: одні складатимуться з кількох простих операцій, інші – з системи операцій і дій. Реалізація одного методу може потребувати додаткового застосування іншого методу, особливо під час виконання **комплексних завдань**, тобто таких, які спрямовані на досягнення декількох взаємопов'язаних навчальних цілей. Окреслена система різноспрямованих завдань та відповідні методи їх виконання підпорядковуються розв'язанню багатьох навчально-виховних цілей стосовно формування в них елементів загальних і спеціальних компетентностей, серед них – збагачення учнів способами навчально-пізнавальної діяльності, вироблення вмінь застосовувати мовні поняття в процесі виконання вправ, розвиток інтелектуальних і практичних здібностей, умінь, актуалізація чуттєвого досвіду, розширення комунікативного потенціалу школярів.

Системно-діяльнісний підхід до організації мовної освіти передбачає створення *системи навчальних завдань* за принципом ієрархічної послідовності – спочатку завдання *за зразком, репродуктивні*, далі – *за алгоритмом дій*, потім – *конструктивно-продуктивні, частково-пошукові, дослідницькі, творчі*. У виконанні цих завдань відповідно домінуватимуть такі методи: *метод наслідування, репродуктивний метод, алгоритмічний метод, продуктивний метод* (який орієнтує учня на критичне ставлення до

навчального матеріалу, передбаченого завданням), *евристичний метод* (що ґрунтується на інтуїтивному пошуку), *дослідницький метод* (який логічно виводиться з певних гіпотез), і *метод творчого самовираження*. Після виконання кожного завдання важливо практикувати як *метод навчання рефлексію засвоєння способів дій* для свідомого їх опанування. Необхідно, щоб діти розуміли, яка мета виконання навчального завдання; яке місце, значення виконуваного завдання в шкільному курсі української мови, у практиці суспільного життя; які внутрішньопредметні зв'язки виявляються в результаті виконання завдання, як схематично можна показати виділені внутрішньопредметні зв'язки, який метод домінує у виконанні завдання. Зазвичай на уроках, якщо роблять узагальнення, то воно стосується предмета вивчення, а спосіб (метод) досягнення результату, закономірності діяльності залишаються поза увагою суб'єктів освітнього процесу.

Потрібно навчити учнів самостійного пошуку *способів виконання* навчальних завдань, особливо методів розв'язання типових навчально-предметних ситуацій, передбачених у завданнях: *загальнологічних методів аналізу, синтезу, доведення та ін.; методів виконання типових мовних завдань* – методів синонімічної заміни синтаксичних конструкцій, граматичних перетворень, граматичного моделювання, транскрипції, редагування тексту, тлумачення значення слів та ін.; *методів мовознавчого дослідження* – структурного аналізу тексту, дискурс-аналізу, концептуального аналізу тексту, стилістичного експерименту, описового методу, зіставного та ін. Це дасть змогу учням оволодіти навчальними моделями аналітичних способів дій, які застосовуються під час видів мовного розбору; синтетичними навчальними моделями, що використовуються у відтворенні й складанні текстів різних типів мовлення; алгоритмічно-евристичною технікою самостійного складання навчального завдання та ін. Окреслений підхід посилює навчально-діяльнісний аспект методичної системи, бо це дозволяє не лише одержувати тематичні знання, уміння, а й оволодівати способами навчання, збагачувати індивідуальний досвід учня як активного суб'єкта навчання, виробляти загальне вміння вчитися. Активним у навчанні може бути той, хто володіє методами учіння. Отже, головна ідея цього підходу в тому, що змінюється сам суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності, а не в тому, що зазнає змін навчальний матеріал, над яким учень як мовна особистість виконує певні дії. Суттєвим недоліком на практиці, як зазначає Т. Донченко, є брак взаємозв'язку у виконанні на уроці навчально-мовних, комунікативних, правописних завдань, а також завдань навчання, виховання й розвитку учнів, значне звуження розвивальних і виховних

можливостей уроку, збіднення його творчого потенціалу [147, с. 244]. Один із шляхів уникнення цих недоліків – використання системи комплексних завдань, що дозволяють досягати декількох взаємопов'язаних цілей навчально-виховного процесу. Стосовно комплексної реалізації навчальних цілей, за Ф. Буслаєвим, граматика рідної мови має виходити з читання, розмови, письма; читання й письмо повинні йти в паралелі з граматичним навчанням [65, с. 68-69].

Пропонований підхід до системи навчальних завдань з української мови та потрактування системи методів їх виконання дає змогу реалізувати на практиці взаємозв'язок у розвитку мовної, мовленнєвої текстової і комунікативної компетентностей учнів з опорою на соціокультурний досвід. У контексті сказаного важливо врахувати своєрідну закономірність: *залежність ефективності виконання учнями завдань (і навчання взагалі) від знання й розуміння специфіки методу, який вони застосовують під час навчальної ситуації, передбаченої завданням.*

4.2. Методи організації самостійної роботи учнів у процесі навчання української мови

У будь-якому навчанні має місце автонавчання, тому в межах шкільного курсу української мови важливим компонентом навчально-пізнавальної діяльності учнів є самостійна робота над мовою і мовленням як необхідний чинник реалізації особистісно орієнтованої методичної системи у вигляді різних організаційних форм з домінуванням індивідуальної.

Цілком закономірно, пізнавати мовну картину світу можна в навчальній співдіяльності, а відкрити її для себе й осмислити – лише самостійно. Тому освітній результат значною мірою залежить від самостійності учнів. Актуальність останньої посилюється тим, що, як зазначає О. Новиков, у перспективі, очевидно, навчальний процес буде зміщуватися в бік самостійної роботи учнів, самонавчання, усе більше навчальні функції передаватимуться комп'ютерам, Інтернету. З огляду на це, російський академік серед методів навчальної діяльності виділяє дві групи: *методи самостійного учіння* в процесі самонавчання й самостійної роботи; *методи навчання* як співдіяльності учня і педагога. Покажемо їх у вигляді таблиці (див. табл. 4.3). Порівнявши емпіричні методи учіння і методи навчання, педагог зосереджує увагу на тому, що методи навчання розвиваються більш динамічно – з'являються нові методи, методичні системи, а методи учіння, по суті, залишаються тими самими впродовж багатьох десятиліть [326, с. 40-49].

Таблиця 4.3.

**Класифікація методів учіння-навчання
(за академіком О. Новиковим)**

	Теоретичні		Емпіричні	
	Методи-операції	Методи-дії	Методи-операції	Методи-дії
Методи самостійного учіння	Аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, конкретизація та ін.	Діалектика як усезагальний метод (діалектики потрібно навчати!); наукові теорії, які виступають у формі методу; аналіз систем знань; вияв і розв'язання протиріч; постановка проблем; побудова гіпотез та ін.	Спостереження, вивчення джерел інформації, навчальні дослідження, експерименти, конспектування, реферування, підготовка доповідей і повідомлень, твори, навчальне конструювання, вправа, виступи, доповіді учнів на семінарах, повідомлення, усне опитування, метод прикладу та ін.	Навчальні технології, пов'язані з автодидактикою.
Методи навчання як співдіяльності учня і педагога		Проектування педагогічних систем.	Розповідь, бесіда, демонстрація, проблемний виклад матеріалу, дослідницький метод; логічні методи (аналіз, порівняння, узагальнення, класифікація, індукція, дедукція та ін.); евристичні методи (методи "мозкового штурму", синектики, інверсії, маевтики та ін.); аналіз конкретної ситуації, розв'язання проблем та ін.	Реалізація спроектованих педагогічних систем у педагогічних технологіях.

За О. Рудницькою, підготовка до самоосвітньої діяльності передбачає два провідних завдання: навчати методів, форм її здійснення і виховувати особистісне спрямування на її виконання [412, с. 176]. Реалізація цих завдань дасть змогу формувати в учня механізми самоорганізації, самовираження й саморозвитку, рефлексії, персональної відповідальності. З огляду на сказане в процесі організації самостійної роботи важливими для школяра є не лише інформаційні відомості, а й окремі знання про методи навчально-пізнавальної діяльності. За висновками С. Гончаренка, недостатньо дослідженими залишаються методи самостійного оволодіння знаннями учнями на основі спостережень, дослідів і праці, методи навчання учнів раціональних прийомів навчальної діяльності, розумових операцій і навчання застосовувати знання, користуватися комп'ютером [107, с. 497]. Натомість, життя ставить перед кожним завдання діяти, актуалізує потребу діяльності, тому в школі необхідно розвивати самостійність думки і дій, навчити вчитися. Як слушно зазначила Т. Левченко, освіта – це передусім підготовка до навчання впродовж життя. Ця ідея справляє значний вплив на зміст і методи навчання [258, с. 156].

До дидактичного поняття самостійної роботи вчені підходять по-різному. А. Смолкін розглядає самостійну роботу як *метод навчання*, за допомогою якого пізнавальна діяльність учня відбувається в повній відповідності з його індивідуальними особливостями, рівнем освіти, досвіду та ін. [456, с. 157]. Можливості методу самостійної роботи в навчанні української мови розкриває Е. Палихата [346]. І. Зимня тлумачить самостійну роботу як діяльність, цілеспрямовану, внутрішньо мотивовану, структуровану самим суб'єктом у сукупності виконуваних дій та кориговану ним щодо процесу й результату. У зв'язку з ідеями автодидактики дослідниця констатує несформованість в учнів психологічної готовності до самостійної роботи, незнання загальних правил її самоорганізації, невміння реалізовувати відповідні дії. Цілеспрямоване навчання самостійної роботи, особливо учнів середніх і старших класів – велика педагогічна проблема. Воно передбачає формування прийомів моделювання самої навчальної діяльності, оволодіння прийомами поглибленого та водночас швидкого читання, планування навчальних дій, конспектування, постановки й розв'язування навчально-практичних завдань; усвідомлення й послідовне відпрацювання учнем раціональних прийомів роботи з навчальним матеріалом [182, с. 335-337]. Лінгвометодична інтерпретація наведених педагогічних ідей дає змогу розглядати самостійну роботу з української мови за такими параметрами організації навчальної діяльності школярів:

– як види індивідуальної, парної, групової, колективної діяльності учнів на уроках, позакласних заняттях, вдома – виконання мовно-мовленнєвих, комунікативно-ситуативних завдань без прямої, безпосередньої участі вчителя; самостійна робота дозволяє учневі самому дійти до нових ідей, думок шляхом розв'язання проблемних для нього освітніх ситуацій, виражених у навчальних завданнях;

– як метод навчання наслідувального, репродуктивного чи творчого характеру (специфіка методу самостійної роботи дозволяє розглядати його як *комплексний спосіб* навчання, що може поєднувати роботу з вивчення теоретичного матеріалу підручника, метод спостереження над мовними явищами, виконання вправ та ін.);

– як вищу форму навчальної діяльності за критеріями здатності до цілепокладання, самоосвіти та саморегуляції (зокрема, ідеться про навчально-наукову діяльність у царині мовознавства, якою на практиці займаються лише деякі учні основної школи).

Метою організації самостійної роботи з мови в основній школі є не лише формування мовних, мовленнєвих умінь учнів, готовності до живого спілкування, а й національно-мовної свідомості, розширення світогляду, навичок самоконтролю, розвиток творчих здібностей, духовно-культурного досвіду, морально-естетичних смаків. Методи самостійної діяльності з української мови важливо спрямувати на реалізацію таких цілей:

– оволодіння теоретичними знаннями з мови і знаннями з *теорії мовленнєвої діяльності*;

– формування й розвиток *здатності планувати* навчально-предметні дії (визначати мету, цілі власної навчально-пізнавальної діяльності, вибирати стратегію і тактику їх послідовної реалізації з урахуванням своїх внутрішніх резервів); *прогнозувати* можливі зміни проблемної ситуації;

– задоволення екзистенційних потреб учнів (вільного вибору своїх дій) – розвиток *навичок самоорганізації, самовизначення, самореалізації, самоконтролю, персональної відповідальності, рефлексії* мовленнєво-мисленнєвої діяльності;

– вироблення *вмінь проводити спостереження над мовою*, використовувати різні способи *описування й аналізу* мовних явищ – алгоритмічний, інтуїтивно-асоціативний, образний тощо;

– набуття *вміння користуватися словниками, мовними довідниками*;

– оволодіння *механізмами реалізації комунікативної діяльності в різних соціальних ситуаціях*;

– вироблення *вмінь оцінювати* власну навчальну діяльність та її результати, *формулювати висновки й узагальнення* на базі

встановлення причиново-наслідкових зв'язків, з урахуванням результатів самостійної роботи та ін.

Успіх самостійної активності залежить від зацікавленості учнів у самостійному розв'язанні теоретичних і практичних проблем, від розуміння цілей, змісту й значення (цінності) навчальних дій. Самостійна діяльність школяра має передбачати дії, мотивовані власною ініціативою, і дії, ініційовані вчителем. Важливо встановити раціональне співвідношення репродуктивного, частково-пошукового і творчого видів діяльності, що, у свою чергу, визначають характер методів навчання й відповідні рівні навчально-пізнавальної самостійності учнів. В організації мовної освіти, аби підтримувати увагу, стимулювати позитивну внутрішню мотивацію, вчити мислити, аналізувати, виробляти культуру читання, аудіювання, продукування мовлення та ін., варто практикувати різні *види самостійної роботи* учнів:

- *за метою*: самостійна діяльність, спрямована на одержання нової інформації, на пошук і здобування навчально-предметних знань, умінь під час підготовки до уроків, позакласних занять та в ході їх проведення; самостійна робота з вивчення структури завдань і навчання самостійному створенню завдань, опанування способів (методів) виконання завдань, удосконалення й застосування знань та вмінь; самостійна робота контрольної-оцінного характеру, зокрема підготовка до контрольної роботи, екзамену;

- *за характером діяльності учнів*: рецептивна, наслідувальна, репродуктивна, частково-пошукова, дослідницька;

- *за формою організації*: колективна, групова, парна, індивідуальна;

- *за способом діяльності*: робота з інформаційними джерелами – словниками, довідниками, підручником, науково-популярною літературою, Інтернет-ресурсами; робота з дидактичним текстом, робота над помилками, редагування тексту; виконання вправ, складання вправ, плану, тез, таблиць, схем, опорних конспектів; розроблення проєктів, презентацій, доповідей, повідомлень, укладання словників, портфоліо; відгадування загадок, ребусів, кросвордів; виготовлення газет, виставок, розроблення веб-сайтів; рецензування, написання рефератів, дослідницьких робіт, творів, заміток; захист проєктних робіт.

Особливості шкільного курсу української мови зумовлюють використання методів самостійної роботи учнів за такими специфічними змістовими напрямками: *когнітивним* (навчально-пізнавальним); *операційно-практичним*; *мовленнєвим текстовим*; *комунікативно-ситуативним*. З огляду на це окрему увагу потрібно

зосередити на багатоманітні методи навчання, які можна застосовувати в організації самостійної роботи з мови: **когнітивні** – метод роботи з інформаційними джерелами, метод рефлексії, **дослідницькі методи**; **алгоритмічні** – алгоритмічний метод розв'язування правописних завдань, алгоритмічний метод аналізу граматичних одиниць, алгоритмічний метод побудови тексту; **креативні** – метод "сенкен", метод проєктів; **комунікативні** – метод комунікативно-ситуативних завдань, кейс-метод, серед них **інтерактивні методи** – "розумовий штурм", метод письмової дискусії і т. ін. Ефективність функціонування методів як засобів стимулювання самостійної діяльності учнів залежить від оволодіння ними загальними і специфічними видами навчальних дій наслідувального, алгоритмічно-виконавського, пошукового, творчого, дослідницького, комунікативного, інтерактивного, рефлексивного характеру.

Активізувати самостійну діяльність школярів з мови можна шляхом використання **методів комп'ютерного навчання**, що дає змогу інтенсифікувати навчально-виховний процес, оскільки стимулює внутрішню мотивацію учіння, економить час для подачі завдань, контролю за їх виконанням, оперативного опрацювання результатів, до того ж пропонує учням "допомогу" у вигляді підказок, довідок, відповідей з поясненням (без пояснень), підтримку для виконання завдань у діалогічному режимі. Так, **метод комп'ютерної гри** ґрунтується на використанні спеціальних навчально-комп'ютерних програм, за допомогою яких віртуально проєктується ігрова ситуація мовного чи комунікативного спрямування. Цей метод спонукає учнів самостійно аналізувати навчально-ігрову ситуацію, змінювати її, приймати адекватні ситуації рішення – у результаті пробуджується внутрішня мотивація навчання, забезпечується емоційно-естетичне ставлення до предмета й діяльності, розвивається системне мислення, ініціатива, самостійність, виробляються пізнавальні, навчально-мовні, правописні, мовленнєво-комунікативні вміння. **Метод комп'ютерного моделювання** в контексті самостійної роботи з мови передбачає роботу з готовими моделями мовних об'єктів – дослідження їх, доповнення або створення учнями власних моделей мовознавчих понять, мовленнєвих продуктів тощо. Цей метод забезпечує широкі можливості для поєднання наочно-образної і знакової презентації навчально-предметної інформації, що викликає в дітей непідробний інтерес до мови як освітнього предмета та до процесу навчання. **Метод розроблення "учнівського портфоліо" в електронному варіанті** з мультимедійною презентацією його вмісту (тематичних виписок, власних творів, опису індивідуальних навчальних досягнень та ін.) розвиває системне мислення, рефлексивні здібності. Електронні

портфоліо мають переваги в тому, що значна за обсягом інформація потребує мало місця завдяки електронним носіям та може бути ефектно представлена.

Навчальна діяльність учнів у системі мовної підготовки мотивовано матиме самостійний характер, якщо буде відповідати рівню особистісних навчальних результатів з мови та викликатиме непідробний інтерес. Підтримати цікавість до пізнавальної самостійності вчитель може шляхом консультування школярів стосовно питань, пов'язаних із самоосвітою. Належна організація самостійної роботи потребує пакета завдань – індивідуальних, диференційованих переважно пошукового, творчого характеру – з чіткими вказівками, оскільки має бути відсутнім безпосередній контакт з учителем. Найскладнішим видом самостійної роботи учнів виявляється дослідницька діяльність. У контексті шкільної мовної освіти дослідницьку діяльність доцільно організовувати за трьома напрямками:

- розвиток наукового мислення учнів шляхом самостійного виконання на уроці міні-досліджень (мовних завдань дослідницького характеру) або проведення уроку-конференції, уроку-дослідження;

- участь учнів у шкільних лінгвістичних семінарах, конференціях;

- підготовка конкурсної наукової роботи з проблем мовознавства і її захист (участь школярів у роботі Малої академії наук).

Безпосередня науково-дослідницька діяльність учнів – це участь у роботі шкільного наукового товариства й МАН. Організація самостійної дослідницької роботи як вищої форми навчальної діяльності з мови має відповідати таким вимогам:

- формування в учнів потреби взнати щось нове, важливе для себе про мовну картину світу;

- дотримання принципів добровільності, міжпредметних зв'язків, тематичної і методичної вибірковості, внутрішньої значущості, самоконтролю, самооцінки в організації самостійної дослідницької діяльності;

- у самостійній дослідницькій роботі захоплюючим має бути сам процес чи то цілеспрямованого оволодіння новим тематичним матеріалом, чи то виконання практичних завдань мовознавчого характеру;

- домінування індивідуальної діяльності учня в розширенні, поглибленні мовно-мовленнєвих знань, набутті відповідних умінь під час самостійної дослідницької роботи.

З огляду на сказане мовна підготовка старших підлітків має будуватися так, щоб учні в процесі спеціально організованої самостійної діяльності оволодівали *методами наукового пізнання*

шляхом виконання досліджень, що, у свою чергу, сприятиме зацікавленості, створенню внутрішньої мотивації і до предмета вивчення, і до способів навчально-пізнавальної діяльності. Роль дослідницьких методів в основній школі особливо підвищується в 9 класі, коли учень може стати членом МАН. За В. Давидовим, виконання учнями дослідницької діяльності – не справжнє дослідження, а його своєрідна навчальна модель ("квазидослідження"): у зжатій, згорнутій формі школярі відтворюють ті дії, що приводять, наприклад, до виділення абстрактного начала системи, яка вивчається [127, с. 372]. Як зазначає С. Абрамова, різниця між використанням лінгвістичних методів у науці і в учнівському дослідженні зумовлюється цілями дослідження: у науці метод спрямований на приріст наукового знання, у навчальному дослідженні – на одержання учнями дослідницького досвіду [1, с. 20]. Учнівські дослідження за змістом і формою виконання можуть бути різними: самостійне вивчення мовознавчої літератури, збирання діалектів, проведення соціолінгвістичного анкетування, підготовка доповіді й виголошення її в учнівській аудиторії, написання конкурсної наукової роботи та ін. Дослідницька діяльність з мови потребує від учнів знання **методів мовознавчої науки**. Аналіз праць мовознавців (Бацевич Ф., Кононенко В., Крупа М., Мацько Л., Селіванова О., Струганець Л. та ін.) і дидактів-філологів (Білоусенко П., Караман С., Мельничайко В., Пентилюк М. та ін.) дає змогу виділити методи, які доцільно використовувати в учнівських лінгвістичних дослідженнях, а саме:

- *соціолінгвістичні методи дослідження*: спостереження за соціальним життям людей, анкетування, інтерв'ювання, аналіз документальних джерел, експериментальний метод;

- *методи діалектологічного дослідження*: метод спостереження й запису говіркових текстів (за допомогою транскрибування мовлення інформаторів або аналізування текстів, записаних на магнітофонну стрічку, диктофон), метод складання лінгвістичних карт (нанесення ізоглос – ліній, що позначають ареал того чи іншого діалектизму або діалектної риси на адміністративній карті певного територіального регіону);

- *методи психолінгвістичних досліджень*: контент-аналіз (вияв і оцінювання специфічних характеристик текстів та інших носіїв інформації, у яких виділяються психологічні характеристики комунікатора, аудиторії, види взаємодії між людьми, жанри повідомлень та ін.), метод вільних асоціацій, спостереження, метод експерименту (лінгвістичного, психолінгвістичного, формувального);

- *методи комунікативної лінгвістики*: дискурс-аналіз (наприклад, аналіз мовних аспектів комунікації: побутового діалогу, газетних

повідомлень, записів інтерв'ю, протоколів зборів та ін.), контент-аналіз (встановлення елементарної одиниці, наприклад словесного символу, та опис об'єктивних характеристик її функціонування в межах великої кількості дискурсів), транзакційний аналіз (аналіз поведінки учасників спілкування з огляду на мовні та невербальні засоби, з урахуванням психологічних ігор, "сценаріїв" міжособистісних стосунків) та ін.;

– *методи лінгвокультурологічного дослідження*: контент-аналіз; фреймовий аналіз; інтерв'ю; корпусний аналіз як один із об'єктивних методів лінгвістичних досліджень, бо дає змогу відібрати приклади конкретних мовних явищ за допомогою корпусу текстів (під корпусом текстів, за С. Абрамовою, розуміють вибірку текстів певною мовою в електронному вигляді, що передбачає вбудовану систему розмітки, яка дає змогу швидко й ефективно знайти потрібні для дослідження факти – форми слів, граматичні конструкції [1, с. 23]) та ін.;

– *методи лінгвістичного дослідження художнього тексту* (лінгвоаналізу): *загальні* для стилістики – семантико-стилістичний, порівняльний, стилістико-статистичний, метод стилістичного експерименту; *специфічні* для лінгвоаналізу – метод комплексного аналізу художнього тексту, метод лінгвістичного аналізу за мовними рівнями, метод дослідження лексико-семантичних полів, контекстний, інтертекстуальний метод аналізу мовних одиниць та ін.;

– *методи системно-структурної лінгвістики*: описовий метод (характеристика мовних явищ, на основі систематизації зібраних мовних фактів, з використанням матриць ідентифікації описуються мовні одиниці, робляться відповідні висновки), статистичний метод, зіставний метод, порівняльно-історичний метод тощо.

Таким чином, самостійна навчально-дослідницька праця допомагає ознайомити школярів з методами лінгвістичного дослідження й залучає до пошукової роботи; активізує навчально-пізнавальну діяльність під час проведення мовних досліджень переважно індуктивним шляхом; формує здатність до наукового мислення, мотивацію саморозвитку, дивергентні здібності – інтелектуальні здібності продукувати різноманітні оригінальні ідеї в нерегламентованих умовах проблемної навчальної діяльності (за відсутності інструкцій для виконання). Завдання вчителя-словесника в організації самостійної роботи учнів з української мови – розкрити специфіку відповідних методів навчання, забезпечити внутрішню мотивацію учіння та належні умови самостійного виконання спеціальних завдань. Окреслений підхід передбачає не лише конструктивно-продуктивну роботу вчителя мови, а й узгоджену діяльність його з учителями інших предметів, шкільними бібліотекарями, а також співпрацю з викладачами педагогічних ВНЗ.

Підсумовуючи, зазначимо, що системний підхід до застосування видів і методів самостійної навчальної діяльності дає змогу виробляти мовно-мовленнєві знання, уміння здобувати інформацію, інтерпретувати, переробляти, інтеріоризувати або створювати мовленнєві продукти в процесі виконання навчальних завдань; опановувати різноманітні методи діяльності та комплекс соціально значущих цінностей. За таких умов учень стає активним суб'єктом навчальної діяльності, що дозволяє оволодівати процедурами самоорганізації, самопізнання, самовдосконалення, навичками самоконтролю й самооцінки, шліфувати вміння вчитися, набувати креативного досвіду. Перехід від залежного стилю навчання до автономного вдосконалює, підвищує персонально й суспільно значущі навчальні компетентності, сприяє індивідуальному збагаченню школярів – у результаті зміст і процес навчання набувають для учнів особистісного смислу.

4.3. Методи контролю і самоконтролю в шкільному курсі української мови

Навчальна діяльність містить дії навчання і дії контролю (самоконтролю) – поточного, проміжного, тематичного, підсумкового, усного, письмового. Мета цього підрозділу – розкрити особливості застосування методів контролю (самоконтролю) в процесі навчання української мови учнів основної школи. У словнику лінгвометодичних термінів і понять (Азимов Е., Щукін А.) **методи контролю і самоконтролю** визначаються як методи навчання, що використовуються для одержання об'єктивної інформації про рівень володіння мовою [3, с. 142]. Ці методи в межах мовної освіти підпорядковуються таким завданням: виявити обсяг, рівень якості мовно-мовленнєвих досягнень, комунікативних умінь учнів, визначити недоліки в практиці навчання мови та пов'язані з ними причини, продумати шляхи їх усунення, стимулювати навчально-предметну активність школярів, самостійність, відповідальне ставлення до освітньої діяльності. Аналіз робіт дидактів (Бондар В., Онищук В. Рудницька О. та ін.) і вчених-методистів (Караман С., Плетньова Л., Шелехова Г. та ін.) дав змогу визначити вимоги, яким мають відповідати методи контролю якості результатів навчання української мови:

- зорієнтованість на встановлення навчальних досягнень з мови, мовлення, комунікативних умінь (у різному співвідношенні);
- цілеспрямованість застосування контрольних дій;

– реалізація принципів систематичності проведення контрольних заходів, варіативності методів, диференціації та індивідуалізації контролю;

- доступність у використанні методів контролю;
- об'єктивність аналізу й оцінювання показників контролю;
- створення доброзичливої атмосфери під час ситуації контролю.

Для досягнення мети цієї структурної частини монографії окреслимо специфічні напрями застосування методів контролю (самоконтролю) в шкільному курсі української мови:

- контроль рівня мовних знань;
- контроль рівня навчально-мовних і правописних умінь;
- контроль рівня мовленнєвих знань;
- контроль рівня володіння навичками читання;
- контроль рівня володіння навичками аудіювання;
- контроль рівня володіння навичками продуктивного мовлення в усній і писемній формах;
- контроль рівня володіння комунікативними вміннями в ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Необхідно зазначити, що багато методів навчання, розглянутих у попередніх розділах, можуть застосовуватися з метою контролю. Натомість у шкільному навчанні української мови найчастіше використовуються такі методи контролю: *диктант, бесіда, тестування*. Ці методи допомагають контролювати переважно мовний аспект, а для мовленнєвого текстового, тим паче комунікативно-ситуативного напрямів вони недостатньо ефективні. Добираючи той чи інший метод контролю для певної педагогічної ситуації, потрібно враховувати специфічні можливості кожного з них та недоліки. Зупинимось більш детально на методах, які, крім навчальних цілей, здатні забезпечувати контроль за перебігом процесу мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів.

Аналітичний метод в усній чи письмовій формі може застосовуватися за різними напрямками контролю навчальних досягнень учнів зі шкільного курсу української мови. *Структурно-мовний аналіз* дає змогу проконтролювати знання мовних одиниць та вміння розбирати мовні об'єкти, розкладати їх на структурні частини. Зрозуміло, що цей різновид аналітичного методу не є ефективним для перевірки продуктивних мовленнєвих і комунікативних здібностей учнів. Контроль навичок розуміння прослуханого чи прочитаного тексту (вголос, мовчки) за допомогою *інтерпретативного аналізу тексту* як різновиду аналітичних методів дозволяє перевірити здатність дітей розкодовувати смисли сприйнятого на слух чи прочитаного тексту у власній інтерпретації. Однак цей метод також не

достатній для виявлення рівня продуктивних мовленнєвих і комунікативних здібностей учнів. *Метод рефлексії* (самоаналізу) учнями власної діяльності та її результатів як спосіб самоконтролю (контролю) у вигляді *рефлексивного твору, монологічного висловлювання* щодо продуктивності власної навчальної діяльності, *колективної усної рефлексії* та ін. дає змогу учневі (педагогу) виявити навички критично мислити, аналізувати власні успіхи і труднощі, логічно й послідовно продукувати мовлення (в усній чи писемній формі), уміння свідомо регулювати власні думки, способи учіння, прогнозувати шляхи подальшої діяльності. Рефлексивний метод допомагає зробити самоконтроль у навчальному процесі більш усвідомленим і продуктивним.

Метод опитування, що передбачає виклад учнем власних думок уголос чи письмово під час відповіді на запитання, пов'язаний з виявленням рівня мовно-мовленнєвих знань учнів, навичок розуміння прочитаного (прослуханого) тексту. Це один із найбільш суб'єктивних методів контролю учнів. Практикування відповідей на контрольні запитання в письмовій формі певною мірою уможлиблює також перевірку правописних навичок, але для контролю навичок продукування тексту, комунікативних умінь опитування не ефективне. Різновид способу опитування *метод бесіди (репродуктивної, аналітико-синтетичної, евристичної)* діє за принципом інтеракції між суб'єктами навчального контролю "запитання – відповідь" і, зрозуміло, може широко застосовуватися до багатьох напрямів контролю в шкільному курсі української мови, особливо репродуктивна бесіда. Основний недолік методу бесіди полягає в неекономності часу, разом із тим цей спосіб не достатній для перевірки рівня навичок писемного мовлення та правописних умінь учнів.

Для виявлення, вимірювання та оцінювання правописних умінь ефективним є *метод диктанту*, який передбачає переважно відтворювальне записування учнями сприйнятого на слух мовного матеріалу (слів, тексту), що дається їм у готовому вигляді. *Творчий диктант*, залежно від творчого завдання (поширити текст однорідними означеннями, продовжити текст, передати письмово своє ставлення до змістової інформації тексту та ін.), може бути використаний для перевірки відповідних мовних знань та навичок продукувати текст. Однак для контролю комунікативних умінь метод диктанту не придатний.

Метод класифікації мовних об'єктів передбачає групування мовних фактів у певний клас і дає змогу забезпечити контроль рівня навчально-мовних знань. Для інших напрямів контролю (мовленнєвого на основі роботи з текстом, комунікативно-ситуативного) він не

ефективний. З метою контролю навчально-мовних чи мовленнєвих знань можна використати **метод створення кластерних структур**. За Е. Азимовим, А. Щукіним, цей метод передбачає самостійний запис навколо кластера, тобто ключового слова (поняття), тематичних до нього слів, зати самостійне створення асоціативного грона навколо нових кластерів [3, с. 94]. З цією ж метою правомірно використати **метод "малюнкове письмо"**, що потребує створення учнями піктограм на основі теоретичного тематичного матеріалу. Подібне призначення має **метод "речення з відкритим кінцем"**, суть якого полягає в закінченні поданого речення. Окреслені методи, крім контрольно-оцінювальної функції, стимулюють в учнів інтерес до навчального процесу, однак для перевірки практичних мовленнєвих навичок, комунікативних умінь вони не підходять. **Метод моделювання** передбачає створення учнями моделей у вигляді схем будови слів, словосполучень, речень, текстів різних типів мовлення, комунікативних ситуацій та ін., тематичних опорних конспектів, тому його можна практикувати для контролю не лише навчально-мовних чи мовленнєвих знань, а й відповідних умінь. Цей спосіб виявляє також рівень розвитку уваги, цілісного теоретичного мислення, але він не достатній для перевірки правописних умінь, навичок читання, аудіювання, говоріння, продукування письмових текстів.

Контроль володіння навичками читання можуть забезпечити методи, засновані на реакції читача, зокрема **метод читання з пошуком відповідей на завчасно поставлені запитання**. За таким призначенням доцільно використовувати **метод двочастинного щоденника** (або **"подвійного щоденника"** [484, с. 215], **"щоденника подвійних нотаток"**, за Пентиліук М., Окуневич Т. [362, с. 64]), що передбачає в процесі читання ведення записів у двох колонках: "уринок" і "коментарі" (у колонці "уринок" учень записує слова, фрази, речення, які його схвилювали, викликали певні асоціації, а в колонці "коментарі" – фіксує свої думки, почуття щодо прочитаної частини тексту). Однак для перевірки навчально-мовних, комунікативно-ситуативних умінь ці методи не підходять. Стосовно контролю володіння навичками читання (аудіювання) цікавим є **метод ключових слів**, суть якого полягає у виписуванні учнями з прочитаного чи прослуханого тексту тематично значущих слів (словосполучень). З цією ж метою можна використовувати **метод переказування**, що потребує відтворення учнями сприйнятого на слух чи прочитаного тексту. У ситуації контролю володіння навичками читання (аудіювання) придатним також є **метод конспектування**, оскільки передбачає стислий письмовий виклад учнем змісту прочитаного чи прослуханого тексту. Відповідне призначення може

мати **метод символічного бачення** (в усній чи письмовій формі), який спрямовується на перевірку глибокого розуміння зв'язків між символом та відповідним об'єктом дійсності у сприйнятому на слух чи прочитаному тексті. Супровідно ці способи дають змогу оцінити правописні навички, але для перевірки навчально-мовних, комунікативно-ситуативних умінь вони не доцільні.

Діагностику й контроль навичок продуктивного мовлення в усній і писемній формах, рівня оригінальності, росту індивідуальної креативності учня забезпечує **метод творчої реалізації**, що передбачає самостійну творчу діяльність, – його різновиди: *метод підготовки творів, метод проєктів, метод складання історій за допомогою сюжетних малюнків (фотографій)* та ін. Цей спосіб у письмовій формі дає змогу оцінити також правописні навички, однак для перевірки навчально-мовних, комунікативно-ситуативних умінь він не достатній. Основна проблема застосування цього методу полягає в стереотипному мисленні учнів та суб'єктивному оцінюванні їхніх мовленнєвих продуктів.

Контроль рівня комунікативних умінь учнів основної школи може забезпечити **метод діалогування** – складання діалогів чи розширення діалогічного тексту шляхом введення нових діалогічних фрагментів. Практика свідчить, що в процесі складання діалогів школярі відчують труднощі в придумуванні сюжетної моделі бесіди, у розвитку реплік (часто не знають, про що говорити в тій чи іншій ситуації). У цілому метод дозволяє перевірити володіння учнями технікою діалогічного мовлення, а для оцінювання мовних знань, операційно-практичних умінь, засвоєння мовленнєвознавчих понять цей спосіб не ефективний.

Застосування окремих розглянутих методів контролю не забезпечує достатніх умов для своєчасного корегування навчально-виховного процесу. Вихід у розв'язанні цієї проблеми – комплексне застосування простих за структурою методів контролю відповідно до принципу відкритої системи. **Комплексні завдання** різного спрямування (мовного, мовленнєвого), тобто такі, що дозволяють досягати декількох взаємопов'язаних навчальних цілей (поряд із засвоєнням матеріалу певної теми учні мають аналізувати стилеві особливості тексту, виражальні засоби в ньому та ін.), можуть бути практичним комплексним методом формування компетентностей мовної особистості і методом перевірки й контролю за їх сформованістю.

Останнім часом особливого поширення серед методів контролю й оцінювання учнів набувають тести. В основі **методу тестового контролю** на заняттях з мови використовується мовний (чи

мовленнєвий) тест – система стандартизованих завдань, що дає змогу швидко й ефективно виміряти рівень мовних (чи мовленнєвих) досягнень учнів. Тестування має переваги над іншими методами контролю навчально-предметних досягнень: характеризується більшою об'єктивністю процедури оцінювання навчальних результатів, інтенсифікує навчально-виховний процес, за допомогою коротких стандартних завдань економить час для інших видів роботи на уроці. За особливостями мислення й характером навчальної діяльності учнів можна виділити три типи тестів: 1) найбільш поширені – тести, які потребують однозначних відповідей; 2) тести, які спрямовані на розгорнуті відповіді творчого характеру; 3) комбіновані тести, що передбачають поєднання двох попередніх типів.

Вибір названих типів тестів залежить від особливостей тематичного матеріалу та мети їх використання (чи перевірити наявність знань учнів, чи з'ясувати їхні вміння творчо застосовувати знання на практиці, оперувати логічними методами, чи проконтролювати здатність володіти культурою викладу думок на письмі). Загальним недоліком методу тестування є те, що він контролює лише результати, а не навчально-пізнавальну діяльність. У практиці контролю навчальних досягнень з української мови, крім тестів, які передбачають вибір однозначної відповіді із запропонованих альтернативних варіантів, та тестів, що спрямовують на розгорнуту відповідь, можна використовувати й інші загальновідомі типи: тести, які потребують вибору кількох правильних відповідей (навіть усіх) із запропонованих варіантів ("вибір із хаосу"); тести на читання та розуміння тексту; тести на групування мовних об'єктів; тести на доповнення (клоуз-тести); тести на ранжирування (конструювання правильної послідовності); тести на встановлення відповідності.

Розвиток інформаційно-комп'ютерних технологій відкриває можливості для виходу методу тестування в системі контролю на новий рівень застосування й дозволяє забезпечити оперативний зворотний зв'язок, посилити індивідуальний, диференційований підхід до перевірки навчальних досягнень учнів з різним рівнем мовної підготовки, інтенсифікувати процес контролю, підвищити навчальну мотивацію школярів, знизити їхнє психічне напруження. Електронний контроль допомагає уникнути одноманітності в освітній діяльності. Серед недоліків можна виділити те, що **метод комп'ютерного контролю** обмежує живе спілкування між суб'єктами навчального процесу, міжособистісний розвиток учнів, за умови тривалого використання завдає певної шкоди здоров'ю дітей.

Наведені й описані методи контролю і/ чи самоконтролю за

перебігом та результатами навчальної діяльності з української мови можуть бути кількісно розширені і якісно модифіковані. Застосування лише одного з методів контролю не може забезпечити об'єктивного оцінювання освітніх досягнень учнів. Потрібно врахувати, що в практиці мовної освіти часто з'являються ситуації, коли одні методи контролю виступають складниками інших, а ті, що мають складну структуру (складний комплекс дій), використовуються частково. Ці самі методи доцільно використовувати і з навчальною метою. Дуже важливо зробити так, щоб у контексті мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів контрольна і навчальна функції методу (а також мотиваційна, розвивальна, виховна) органічно взаємодоповнювалися.

4.4. Засоби навчання в реалізації методичної системи формування українськомовної особистості школяра

Упровадження особистісно орієнтованої методичної системи в практику шкільного курсу української мови потребує адекватних засобів навчання. Розглянемо можливості використання засобів, які забезпечують належне функціонування методів навчання української мови в основній школі. Наведемо перелік дидактичних засобів, необхідних для шкільної практики мовної освіти: а) *візуальні*, або *зорові* (*друковані, технічні*) – шкільні підручники, навчальні посібники, словники (на паперових носіях, в електронному варіанті), книга для вчителя з методичними рекомендаціями до уроків, робочі зошити для учнів, довідники; збірники вправ, диктантів, переказів; тематичні тексти й методичні коментарі до них, стенд-повідомлення (змінні настінні матеріали в кабінеті української мови); репродукції картин, малюнки; тематичні таблиці, схеми, опорні конспекти; навчальні завдання; тематика й моделі учнівських рефератів, творчих, дослідницьких проєктів; зразки ділових паперів; матеріали для самоконтролю; письмові завдання для контрольних робіт, електронні тести; мультимедійне обладнання (проектори, дошки), мережа Інтернет; б) *аудіальні*, або *слухові* – магнітофон з аудіозаписами, диктофон, музичні інструменти; в) *аудіовізуальні* – телевізор; комп'ютерна техніка, комп'ютерні програми навчального (тренувального, ігрового) призначення, озвучені відеофільми тощо. Для ефективної організації мовної освіти важливо, щоб учитель брав участь у підготовці навчально-методичного забезпечення (на паперових носіях чи в електронному варіанті), яке б передбачало, наприклад:

- допоміжні навчальні посібники з використанням текстів регіонального змісту;
- зразки опорних конспектів до різних тем з методичними рекомендаціями для використання їх у навчанні;
- комплекти пізнавальних завдань, вправ, тестів на матеріалі, який вивчається в певному класі;
- завдання для самостійної роботи учнів, що передбачають застосування різних методів (з урахуванням рівня мовної підготовки, психічного розвитку, мотивації до навчання), та описання порядку виконання диференційованих завдань;
- авторські індивідуальні програми для мовної підготовки філологічно обдарованих учнів.

Велика роль серед дидактичних засобів відводиться текстам, які стимулюють навчальну діяльність, – усіх типів, жанрів, стилів. Особливе навчально-виховне значення мають художні тексти. Як зазначила Л. Бондарчук, "опора на текст при вивченні мовного явища ніби зближує те, що лежить на поверхні: слово – об'єкт лінгвістики і слово – елемент, вияв образного, художнього мислення. Це дає поштовх асоціативному мисленню, розширює погляд на сутність речей, явищ" [58, с. 8]. Таким чином, методична система навчання української мови не може бути обгрунтована без уваги до засобів навчання, серед яких ключове місце мають дидактичні тексти, що є носіями культури. У працях науковців простежуються різні підходи до інтерпретації поняття *"навчальний текст"*. За Т. Симоненко, *навчальний текст* – "це такий текст, який є основним продуктом мовлення вчителя-словесника під час навчального процесу, тобто в ситуації навчальної взаємодії з учнями (студентами), основною метою якого є подання та передача інформації" [432, с. 50]. З позицій психодидактичного дослідження шкільного підручника, Е. Гельфман, М. Холодна потрактовують *навчальний текст* як відрізок письмового мовлення, який характеризується семантичною й мовною зв'язністю та реалізує певні дидактичні і психологічні функції [96, с. 362]. Зауважимо, що з методичного погляду навчальний текст, тобто який призначений для досягнення навчальних цілей, може бути як у писемній, так і в усній формі. Цілком слушно Н. Голуб зазначає: "оскільки навчання являє собою процес спілкування вчителя з учнями, текст при цьому виконує різні функції стосовно вчителя й учнів: для вчителя текст є засобом навчання і засобом контролю, для учня – об'єктом вивчення й розуміння і джерелом інформації" [102, с. 171]. На основі цих функцій Н. Голуб виділяє основні характеристики навчального тексту: 1) текст як джерело інформації; 2) текст як об'єкт розуміння і вивчення; 3) текст як засіб навчання і формування мовної

здібності; 4) текст як засіб виховання. З огляду на функції текстів у системі навчальної роботи на заняттях, Л. Забашта обґрунтовує такі *види лінгводидактичних текстів*: тексти-епіграфи; тексти як ілюстративно-прикладний засіб; тексти-аналоги; тексти-супутники (використовуються під час продовження авторського тексту за уявою); тексти, які виконують роль дидактичного матеріалу; тексти, дібрані для розширення знань з навчального предмета [167, с. 26-27]. У результаті аналізу наявних класифікацій навчальних текстів, з позицій лінгводидактичного підходу, Т. Симоненко пропонує таку *типологію*: *за способом викладу* – тексти-описи, тексти-пояснення; *за характером емоційного та навчального впливу* – тексти-символи, тексти-провокації, "культурологічні" навчальні тексти; *за способом презентації* – навчальні тексти (образ: учитель), навчальні тексти (образ: навчальна книга, комп'ютер), *за прийомами результативності навчальної взаємодії* (прийомами побудови навчальних текстів, що спрямовані на досягнення високого ступеня засвоєння інформації) – тексти-алгоритми, тексти-тести [432, с. 51-52].

Навчання мови і мовлення значною мірою має підпорядковуватися інтелектуальному розвитку (у зв'язку з іншими сферами особистості). Відтак викликає інтерес *класифікація дидактичних текстів*, орієнтованих на "інтелектуальне виховання" учнів, запропонована Е. Гельфман і М. Холодною. Ця типологія навчальних текстів, створена на прикладі математики, цікава тим, що орієнтована на збагачення основних складників ментального досвіду школярів як умови особистісного розвитку. Оскільки виховання думки і розвиток мовлення – взаємопов'язані процеси, то така типологія дидактичних текстів може бути адаптована до навчання української мови. За класифікаційну основу визначення типів навчальних текстів Гельфман і М. Холодна беруть три *рівні ментального досвіду*: 1) когнітивний досвід (архетипові структури, способи кодування інформації, когнітивні схеми, семантичні структури, понятійні структури); 2) метакогнітивний досвід (мимовільний, довільний інтелектуальний контроль, метакогнітивна обізнаність, відкрита пізнавальна позиція); 3) інтенціональний (емоційно-оцінний) досвід (пізнавальні переваги, переконання, стани розуму, які виявляються в чуттєво-емоційних переживаннях) [96, с. 88-313]. Покажемо відповідну типологію дидактичних текстів у вигляді таблиці; спираючись на цю типологію, наведемо типи навчальних текстів, які можуть бути використані в особистісно орієнтованому навчально-виховному процесі з української мови (див. табл. 4.4). Потрібно зазначити, що, за тлумачним словником, *інтелект* – це *розум*, тобто здатність людини мислити (міркувати, зіставляючи явища й роблячи висновки), відображати й пізнавати об'єктивну дійсність;

менталітет – сукупність психічних, інтелектуальних, ідеологічних, релігійних, естетичних та ін. особливостей мислення, що проявляються в культурі, мові, поведінці [75, с. 401, с. 1079, с. 518]. Таким чином, дидактичний текст, спрямований на збагачення ментального досвіду учнів, можна розглядати як засіб розвитку двопівкульного інтегративного мислення, складниками якого є логічність, метафоричність, інтуїтивність, дивергентність, творчість тощо.

Таблиця 4.4.

Типологія навчальних текстів
(за проф. Гельфман Е., проф. Холодною М.)

Типи навчальних текстів, які сприяють збагаченню складників ментального досвіду учнів		
<i>Збагачення досвіду</i> <u>понятійного</u>	<i>Збагачення досвіду</i> <u>метакогнітивного</u>	<i>Збагачення досвіду</i> <u>емоційно- оцінного</u>
<p>1) Навчальні тексти (далі – НТ), які сприяють розвитку <i>словесно-символічного</i> способу кодування інформації (далі – СКІ): – текст-одержання формулювань (визначень, правил). 2) НТ, які сприяють розвитку <i>візуального</i> СКІ: – текст-формування нормативного образу поняття; – текст-розвиток образу поняття; – текст-мотивація образу поняття; – текст-класифікація образів; – текст-ініціатива образного досвіду. 3) НТ, які сприяють розвитку <i>предметно-практичного</i> СКІ: – текст-практична ситуація. 4) НТ, які сприяють розвитку <i>сенсорно-емоційного</i> СКІ: – текст-емоційне враження. 5) НТ, які сприяють формуванню <i>когнітивних схем</i> навчально-предметних понять</p>	<p>1) НТ, які сприяють розвитку вміння <i>планувати</i> інтелектуальну діяльність (визначати цілі вивчення теми, будувати план): – текст-програма (скласти план дій виконання завдання, вивчення теми); – текст-вибір цілей (з переліку завдань, вибрати ті, які є цілями вивчення теми); – текст-проблематизація (допомагає визначити цілі подальшої діяльності); – текст-побудова плану. 2) НТ, які сприяють розвитку вміння <i>прогнозувати</i> свої інтелектуальні дії: – текст-розроблення гіпотези;</p>	<p>1) НТ, які надають учням можливість <i>вибору способів</i> навчальної діяльності (на основі їхніх пізнавальних уподобань): – текст-вибір способу діяльності (у вигляді опису ділової гри, "розумового штурму"); – текст-вибір пізнавальної позиції (наприклад, "поки не пізнаю, не піду..."). 2) НТ, які сприяють <i>актуалізації особистісного досвіду</i>:</p>

<p>і способів специфічної діяльності:</p> <ul style="list-style-type: none"> – текст-уведення фокус-прикладу (у такому прикладі сконцентровані найбільш суттєві ознаки об'єкта, явища); – текст-створення фрейму; – текст-процедура (інструкція, алгоритм); – текст-конспект. <p>6) НТ, які передбачають роботу з семантикою навчально-предметних термінів:</p> <ul style="list-style-type: none"> – текст-значення терміна; – текст-систематизація значень термінів; – текст-переклад; – текст-мікродвір. <p>7) НТ, які передбачають розвиток умінь виділяти властивості понять і використовувати їх у процесі розв'язання завдань:</p> <ul style="list-style-type: none"> – текст-вияв ознак поняття; – текст-вибір ознак поняття; – текст-встановлення зв'язків між поняттями; – текст-категоризація (введення назви поняття на основі його моделі); – текст-збагачення (на основі класифікації, конструювання); – текст-перенос (набуті знання застосовуються в нових ситуаціях); – текст-згортання (наприклад, до опису поняття пропонується дати назву, накреслити його схему). 	<ul style="list-style-type: none"> – текст-прогноз у ситуації невизначеності; – текст-прогноз кінцевого результату. <p>3) НТ, які сприяють розвитку вміння контролювати власну діяльність:</p> <ul style="list-style-type: none"> – текст-способи самоконтролю; – текст-пошук помилок; – текст-вибір способу самоконтролю. <p>4) НТ, які сприяють підвищенню рівня метакогнітивної обізнаності:</p> <ul style="list-style-type: none"> – текст-рефлексія методів розв'язання проблеми; – текст-самооцінка; – текст-психологічний коментар; – текст-самостійне створення навчальних текстів. <p>5) НТ, які сприяють формуванню відкритої пізнавальної позиції:</p> <ul style="list-style-type: none"> – текст-протиріччя; – текст-альтернатива (розкриває різні позиції); – текст-зіткнення різних думок; – текст-неможлива ситуація (парадокс). 	<ul style="list-style-type: none"> – текст-гра (описується "свято знань", "аукціон"); – текст-метафора (у тексті обігрується метафора або весь текст є метафоричним). <p>3) НТ, які сприяють формуванню ціннісного ставлення до навчального матеріалу:</p> <ul style="list-style-type: none"> – текст-історія, пов'язана з навчальним предметом.
---	---	--

Використання наведених типів текстів у шкільній практиці навчання української мови дає змогу вчити учнів розмірковувати, доводити, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та ін. Відповідні вміння є базовими внутрішніми ресурсами для розвитку мовно-мовленнєво-комунікативної компетентності. На основі

лінгвометодичної інтерпретації окресленої типології можна виділити *дидактичні тексти*, особливо значущі для збагачення ментального досвіду мовної особистості учня основної школи, а саме:

- текст-читання, призначений для вироблення навичок читання;
- текст-аудіювання, призначений для вироблення навичок аудіювання;
- текст-спостереження, призначений для спостереження над мовою;
- текст-казка (текст-вірш) у вигляді лінгвістичної казки, вірша, що є образно-метафоричним обігруванням тематичної інформації;
- текст-ключові слова – наративний текст, призначений для засвоєння ключових слів теми, термінів, установлення родо-видових зв'язків між ними;
- текст-визначення мовних понять, правописних правил, що подає готові дефініції, правила або стимулює до формулювання їх на основі спостережень учнів над мовними фактами;
- текст-проблема, що створює навчально-пошукову ситуацію, зокрема передбачається редагування, пошук орфограм, пунктограм у результаті виконання завдань з пропусками;
- текст-припис (інструкція, алгоритм) – чіткий опис послідовних дій, які має виконати учень;
- текст-комунікативна ситуація, що наводить ситуацію спілкування або/і передбачає виконання комунікативного завдання;
- текст-творча самореалізація, у якому пропонується творче завдання скласти текст, або текст, який становить учнівський мовленнєвий продукт;
- текст-рефлексія, що спонукає до самоаналізу навчальної діяльності і її результатів або є виявом учнівської рефлексії;
- текст-контроль для виконання контрольних завдань у вигляді тестів, диктантів тощо.

У сучасних умовах диверсифікації навчання активізується пошук і створення варіативних засобів навчання. Створення навчальних посібників як засобів навчання має передбачати, з одного боку, адаптування теоретичного навчально-наукового змісту теми до індивідуально-вікових особливостей учнів з урахуванням їхніх пізнавальних стилів, а з іншого – розроблення диференційованих практичних завдань і навчально-технологічних процедур, що використовуватимуться в межах опанування кожної теми. Актуально звучать слова С. Русової: "... ідеальним завданням було б – утворити в кожній школі свій підручник, що відповідав би тому курсові, що його веде учитель, приладнуючи цей підручник до певної аудиторії, до певних місцевих умов, у яких живе школа" [415, с. 239]. Прикладом

такого видання є розроблений нами (у співавторстві з практикуючим учителем-словесником) навчальний посібник "Українська мова. Мовлення. Моя Житомирщина, 5 клас" [254], який схвалено для використання в загальноосвітніх закладах комісією з української мови Науково-методичної ради з питань освіти МОН України. Цей посібник підготовлено відповідно до офіційно затвердженої навчальної програми з української мови для 5 класу загальноосвітньої школи. Книга розрахована на весь навчальний рік, укладена відповідно до ідей концепції "збагаченої" системи методів навчання української мови й орієнтована на реалізацію низки функцій: інформаційної, мотиваційної, комунікативної, навчальної, розвивальної, виховної, рефлексивної, контрольної. По суті, посібник матеріалізує основні положення розробленої навчально-методичної системи. Він містить матеріал, який розкриває тему, вправи, завдання для самостійної роботи, відомості про край Житомирського Полісся, про людей, які прославили його на весь світ своєю діяльністю, про їхні улюблені заняття, професійні інтереси, любов до праці, книги, призначені для того, щоб регіональна інформація, видатні імена (Лесі Українки, Огієнка І., Рильського М., Крищенка В. та ін.) набули великого смислу для п'ятикласників і збагатили їхній соціокультурний досвід. В основі процесу підготовки названого посібника були такі дії:

- добір змісту навчально-тематичного матеріалу з урахуванням трьох аспектів: навчально-предметного (мовно-мовленнєво-комунікативного), регіонально-національного, допрофільного;
- реалізація в методичному апараті посібника внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків;
- авторська інтерпретація предметного змісту, структурування дібраного навчального матеріалу за розділами й темами шкільного курсу української мови з посиленням семантичного аспекту в роботі над мовним матеріалом, що веде до більш повного розуміння учнями суті мовних фактів і є умовою для успішного користування мовою;
- розроблення системи різнорівневих комплексних завдань мовного характеру, що посилюють розвивальну функцію книги;
- забезпечення посібника тематично значущими ілюстраціями та орієнтувальними знаками, за допомогою яких суб'єкти навчання знаходять різні види роботи.

Основні характеристики навчальної книги "Українська мова. Мовлення. Моя Житомирщина. 5 клас" – це доступність змісту і методів навчання, поєднання мовно-мовленнєвого та комунікативно-ситуативного спрямування, діяльнісний підхід, варіативність видів діяльності, система регіонально-національних і загальнолюдських цінностей. Особливостями названої книги, що в комплексі якісно

відрізняють її від наявних посібників відповідного типу, є такі: *по-перше*, спеціальне введення учня в мовну тему за допомогою епіграфа, сюжетного тексту, ключових слів, казкових героїв (Мудра Сова, Розумник, Круть, Верть та інші персонажі), спостереження над мовними явищами – це дає змогу зробити процес навчання української мови цікавим і результативним; *по-друге*, поєднання, з одного боку, системно-описового, функціонально-стилістичного та комунікативно-діяльнісного підходів до вивчення мови, а з іншого – різних методів навчання; *по-третє*, наскрізний національно-краєзнавчий компонент, покликаний ознайомити школярів з персоналіями Житомирщини (які зробили значний внесок у духовно-культурну спадщину України і є своєрідними еталонами для наслідування стратегій життєдіяльності) та активізувати роботу з текстом – носієм регіональних культурних цінностей, що за змістом часто переплітаються з національно-українськими та загальнолюдськими; *по-четверте*, профорієнтаційний підхід, спрямований увести учнів у світ професій. З позицій суб'єктно-діяльнісного підходу складниками навчальної діяльності є різні дії – розумові, практичні. З ними пов'язані методи навчання. Відповідно до цих міркувань, посібник дає змогу учням засвоїти ті методи, які допомагатимуть у подальшому самостійно здобувати знання, збагачувати мислення, мовлення, власний досвід, набувати навчально-предметні вміння, навички, – це *мовний розбір слів, речень, аналіз тексту, узагальнення, самостійна робота з інформаційними джерелами, складання діалогів, монологічних текстів, виконання проектів, здійснення дослідження, підготовка презентацій, "розумовий штурм"* та інші. Зміст посібника спрямовує учнів на інформаційно-рецептивну, репродуктивну, аналітичну, творчу, оцінну, рефлексивну діяльність. Істотна характеристика посібника – комплексний розвиток навичок з основних видів мовленнєвої діяльності (на основі регіональних матеріалів Житомирщини). Окреме місце в посібнику (до кожної теми першої частини, присвяченої мовним аспектам) відводиться диференційованим завданням для самостійної роботи за трьома рівнями складності, що ставлять учня в ситуацію вибору й відповідають віковим особливостям п'ятикласників. Цілепокладання, у якому задаються очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів, потрібно розглядати як вихідну (початкову) умову різнорівневого розподілу навчальних завдань – такий підхід використаний під час розроблення комплексних завдань для самостійної роботи учнів. Комплексні завдання в посібнику розподіляються за трьома рівнями складності: середнім (I рівень), достатнім (II рівень) і високим (III рівень).

Особлива роль в осучасненні методичної системи відводиться комп'ютерним засобам навчання. Упровадження інноваційних методів навчання (*комп'ютерне моделювання, комп'ютерна гра, розроблення учнівських веб-сторінок* та ін.) на заняттях з української мови потребує дидактичного забезпечення на електронних носіях, використання відповідної системи нових (інноваційних) засобів навчання, пов'язаних з комп'ютерною технікою, мультимедійним обладнанням, належним доступом учителів та учнів до мережі Інтернет. Поєднання традиційних методів освіти з комп'ютерними засобами має значні переваги в організації навчання писемного мовлення учнів – зокрема, маємо на увазі інтерактивні комп'ютерні програми, що виконують функції редагування й контролю тощо. Інформаційно-комунікаційні (ІКТ) технології найповніше реалізуються в електронних підручниках і посібниках. З огляду на це Л. Скуратівський, услід за такими вченими, як В. Мадзігон, В. Лапінський, Ю. Дорошенко, вказав на те, що електронному варіанту підручника властиві значно ширші процесуальні можливості для озброєння учнів сучасними методами пізнання (наукового експерименту, порівняння, спостереження, абстрагування, узагальнення, конкретизації, аналогії, індукції, дедукції, аналізу, синтезу, об'єктного моделювання), які мають стратегічне значення для пізнавального й мовленнєвого розвитку. Учений-методист також слушно зазначив, що електронний посібник з української мови, на відміну від електронного підручника, повинен бути чіткіше націлений на групову роботу з учнями, розподіленими за рівнями пізнавальних можливостей [447, с. 9]. Особливо важлива роль комп'ютерних засобів в організації самостійної роботи школярів та в упровадженні системи автоматизованого контролю за навчальними досягненнями. Модернізацію навчально-виховного процесу на уроці мови, оновлення освітнього середовища, внутрішній потяг до інноваційної діяльності забезпечує комп'ютерний клас.

Необхідні засоби для належного функціонування методичної системи формування мовної особистості учня містить шкільний кабінет української мови, обладнаний словниками, довідниками, комплектами роздавального матеріалу, стендами, аудіовідеозаписами, сучасною технікою тощо. Використання окресленої матеріально-технічної бази шкільного кабінету української мови створить позитивні умови для ефективної реалізації системи методів навчання української мови, дасть змогу словеснику мотивовано активізувати діяльність учнів у відповідному навчальному середовищі, змістовно впливати на перебіг навчально-виховного процесу та його результати.

Висновки до розділу 4

1.3 огляду на те, що конкретне втілення методів навчання відбувається в межах певної методики, у розділі обґрунтовано та розкрито основні компоненти розробленої особистісно орієнтованої навчально-методичної системи. Установлено, що системний підхід до проектування процесу мовної підготовки учнів передбачає використання не окремих методів, а дидактичних технологій, у складі яких інтегруються методи, форми, засоби навчальної співдіяльності, орієнтовані на розвиток загальних і власне предметних компетентностей учнів під керівництвом учителя. Висвітлено зв'язок пізнавальних стилів і методів навчання української мови. Обґрунтовано, що мовна підготовка школярів залежить від урахування вчителем персонального пізнавального стилю дитини. З'ясовано особливості інтеграції методів у навчанні української мови. *Інтегрований метод* навчання – це органічний синтез різних методів, підпорядкованих досягненню спільних цілей, що характеризується якісно вищим рівнем організації навчально-виховного процесу на основі зв'язаності частин і функцій системи структурних компонентів методу (наприклад, *метод лінгвокультурологічного дослідження, метод нейролінгвістичного програмування, аналітико-синтетичний метод навчання грамоти, метод "ток-шоу"* та ін.). З погляду теорії і практики уроку української мови, метод навчання має подвійну сутність: він є формою методичного задуму і змістом технології уроку. Обґрунтовано, що функціональна система методів навчання мови – це практична система методів, що входить до складу технології навчання. Уточнено методичні умови стимулювання позитивної внутрішньої мотивації навчальної діяльності на уроці української мови за такими напрямками: становлення й підтримання пізнавального інтересу засобами української мови (*метод передбачення, метод прямого тлумачення слів, метод лінгвістичної гри* та ін.), забезпечення особистісного успіху в навчанні (*метод учнівської комп'ютерної презентації, метод "портфоліо", метод рольової гри* та ін.), розвиток потреб самостійної навчально-пізнавальної діяльності (*метод роботи з інформаційними джерелами, метод проєктів, метод вправ* та ін.), формування мовотворчого самовираження (*метод проєктів, метод "сенкен", метод складання історій за сюжетними малюнками, метод "маєвтика"* та ін.). Обґрунтовано ефективність використання метафоризації як засобу творчого спрямування методів навчання, пов'язаних з кодуванням, пізнанням навчально-мовної чи/ та соціокультурної інформації в образному мовленні, а також із

психокорекцією, наприклад, *метод синектики, словесний метод метафоричного викладу матеріалу вчителем, метод метафоричного самоаналізу, метод метафоричного автопортрету*. Розкрито специфіку системи завдань з української мови у зв'язку з методами їх виконання за чотирма напрямками формування мовнокомунікативної особистості: завдання, які передбачають навчально-пізнавальну діяльність, операційно-практичну діяльність, мовленнєву текстову діяльність, комунікативно-ситуативну діяльність.

2. Визначено методи організації самостійної роботи в навчанні української мови – когнітивні, алгоритмічні, креативні, комунікативні (*метод роботи з інформаційними джерелами, метод рефлексії, дослідницькі методи; алгоритмічний метод розв'язування правописних завдань, алгоритмічний метод аналізу граматичних одиниць, алгоритмічний метод побудови тексту; метод "сенкен", метод проєктів; кейс-метод, метод "розумовий ґитурм" і т. ін.*). З'ясовано особливості застосування методів комп'ютерного навчання мови (*метод комп'ютерної гри, метод комп'ютерного моделювання, метод "портфоліо" в електронному варіанті*). Уточнено, що самостійна дослідницька діяльність потребує від учнів знання методів мовознавчої науки (*метод спостереження й запису говірквих текстів, метод складання лінгвістичних карт, метод вільних асоціацій, дискурс-аналіз, описовий метод, зіставний метод, анкетування та ін.*)

3. Описано методи контролю і самоконтролю та їх функціонування в шкільному курсі української мови: *аналітичний метод, метод опитування, метод диктанту, метод класифікації, метод створення кластерних структур, метод "малюнкове письмо", метод "речення з відкритим кінцем", метод моделювання, метод читання з пошуком відповідей на завчасно поставлені запитання, метод двочастинного щоденника, метод ключових слів, метод переказування, метод конспектування, метод символічного бачення, метод творчої реалізації, метод діалогування, метод тестового контролю, метод комп'ютерного контролю*.

4. Упровадження особистісно орієнтованої методичної системи в практику шкільного курсу української мови потребує адекватних засобів навчання. Розглянуто типи дидактичних текстів, які сприяють збагаченню складників ментального досвіду учнів (типологія Гельфман Е., Холодної М.), та можливості застосування їх у шкільній практиці навчання української мови. Запропоновано характеристику навчального посібника з української мови для 5 класу, розробленого на красзнавчих матеріалах Житомирщини та ідеях концепції "збагаченої" системи методів навчання.

РОЗДІЛ 5

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНЕ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ ЗА ПРОПОНОВАНОЮ МЕТОДИЧНОЮ СИСТЕМОЮ

Розроблення програми експериментально-дослідного навчання, упровадження педагогічного експерименту та аналіз його результатів здійснювалися відповідно до рекомендацій, наведених у працях П. Воловика [87], С. Гончаренка [109], В. Загвязинського [171], О. Рудницької [412, с. 236-275] та ін. Технологія педагогічного моніторингу ефективності експериментальної методичної системи містила діагностичний, інформаційний, діяльнісний аспекти й передбачала такі послідовні дії:

- визначення критеріїв оцінювання освітньої діяльності, вибір та використання діагностичних методів і засобів;
- відстежування якості мовної освіти в основній школі;
- з'ясування принципів і методів експериментальної методики;
- оцінювання (самооцінювання) рівня мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів;
- опрацювання й аналіз результатів діагностування;
- розроблення й реалізація корекційних заходів щодо методів організації навчально-виховного процесу з української мови.

5.1. Система методів навчання української мови в шкільній практиці: аналіз стану мовно-мовленнєво- комунікативної підготовки учнів

Аналіз стану мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки підлітків насамперед передбачав спостереження за шкільною мовною освітою, опитування вчителів про сучасні методи навчання та можливість використання їх на рівні технології уроку української мови, проведення констатувальних зрізів навчальних досягнень учнів. У цьому підрозділі визначено рівні підготовки вчителів до впровадження "збагаченої" системи методів, процесуальних новацій у практику навчання мови, стан сформованості стартових спеціальних компетентностей з української мови в учнів 5-9 класів. Вивчення особливостей стратегій і тактик навчання української мови в основній школі проводилося з метою з'ясувати рівень навчально-предметних досягнень учнів та визначити чинники, від яких залежить ефективність шкільної українськомовної освіти.

Проведені *опитування* вчителів-словесників у *формі анкетування, бесід* стосовно сучасних методів навчання та використання їх на рівні технології уроку мови свідчать про різне ставлення педагогів до цієї проблеми (зразок анкети для вчителів подано в додатку Б). Нігілістично ставляться до новацій 24% анкетованих учителів, вони методично й технологічно не готові до впровадження їх у процес мовної підготовки учнів, психологічно та практично не бачать у цьому потреби. Негативне оцінювання інноваційних навчальних технік багатьма опитаними пояснюється тим, що відповідні методи навчання потребують значних витрат часу та інтенсивної педагогічної роботи. 25% опитаних учителів мають низький (незадовільний) рівень підготовки до впровадження процесуальних новацій у практику навчання української мови, 50% анкетованих учителів – середній (задовільний) рівень, у них поверхове уявлення про інноваційні методи, технології, 17% опитаних мають достатній рівень, 8% – творчий. Результати експериментального опитування педагогів стосовно методів навчання засвідчили характерну особливість: учителі-словесники недостатньо підготовлені до практичного впровадження інноваційних методів у навчальний процес; знання, досвід володіння сучасними методами навчання у вчителів міських шкіл є вищими, порівняно із сільськими вчителями.

Безпосередній аналіз шкільної практики мовної освіти свідчить, що мовна підготовка учнів не дозволяє їм по-справжньому вільно користуватися українською мовою. Переважна кількість учнів не володіє здатністю виражати своє ставлення до дійсності за допомогою мовних образів, у творчих роботах в основному абстрактні думки, загальні фрази. Образне мислення в підлітків розвинене недостатньо, а воно лежить в основі формування ціннісного особистісного ставлення до світу на духовному, естетичному, емпатійному рівнях. Це є наслідком того, що відсутня цілеспрямована освітня робота, у якій методи були б орієнтовані на різнобічний розвиток мовної особистості. Обмежене спрямування мовної освіти лише на предметно-пізнавальну сферу учня позбавляє належного розвитку духовно-ціннісного складника його особистості. Спостереження свідчать, що в дійсності основна мета навчання в шкільній практиці української мови – тематичне знання, але це ще не гарантує його особистісної інтеріоризації, бо можна знати, а не розуміти, не вміти застосувати набуті знання. Одних знань не достатньо для збагачення внутрішнього світу й особистісного досвіду дитини.

Аналіз стану навчання української мови в школі дає підстави для висновку про наявність невідповідності використовуваних багатьма вчителями методів навчання цілям, специфіці змісту мовної освіти,

персональним навчально-пізнавальним стилям учнів. Недоліком методичних технік учителів-словесників є недостатнє забезпечення можливостей варіативного вибору дій, методів навчання. Установлено однотипність методів навчання мови в досвіді багатьох педагогів. Відомо, що в процесі навчання діти здобувають знання про поняття й знання про дії з цими поняттями, навчаються оперувати знаннями. Однак у практиці навчання української мови специфічним діям часто не приділяють належної уваги, відтак учні знають визначення мовних понять, але не завжди вміють застосувати їх до виконання завдань. Тому актуальним залишається навчити школярів здобувати знання про способи навчання й перетворювати їх на вміння.

Методична активність учителів нерідко свідчить про те, що вони втрачають відчуття міри у використанні методів навчання, намагаються плекати мовну особистість учня за допомогою чужих розробок. У діяльності більшості словесників домінують тренувальні завдання (вправи) на виконання заданих способів дій, а проблемно-пізнавальні й творчі методи використовуються недостатньо. Багаторічні спостереження за практикою навчання української мови, бесіди з учнями і педагогами, дослідження рівня методичної підготовки вчителів за допомогою відкритого й анонімного анкетування дозволяють виділити *три типи лінгвометодичних систем учителів-словесників* за критерієм того, яку роль у їхній педагогічній роботі відіграють методи та яким саме різновидам методів навчання надається перевага. Досить велику групу становлять учителі, які практично на методи не спрямовують особливої уваги, у їхній системі основне – це передача учням готових знань, відтворення відомостей про мову, поданих у підручнику, написання диктантів, механічне виконання вправ з підручника, тестів. Наслідком "методологічного негативізму" таких педагогів є переважне використання тих самих кількох методів, що вносить дисбаланс в організацію навчально-виховного процесу. Рідко використовуються *розумові* дії на порівняння, класифікацію, узагальнення та ін., *конструктивні* (доповнити речення вивченими засобами, продовжити текст), *пошукові* (зробити лінгвоаналіз тексту), *продукують-творчі* (скласти лінгвістичну казку, рекламний ролик, словесний портрет), *контрольно-коригувальні* дії учнів (знайти помилку, відредагувати деформований текст та ін.). У результаті школярі на уроках української мови переказують параграф підручника, виконують одноманітні види навчальної роботи, не навчаються критично мислити. Використання виражальних засобів мови має наслідувальний, відтворювальний характер. Творчі навички в учнів слабо розвинені, не достатньою мірою залучаються пошукові резерви учіння, у багатьох ситуаціях

застосовуються випадкові методи. Рівень такої методичної системи – *репродуктивний*. До другої групи належать учителі-словесники, у дидактичній системі яких головне – метод. На перший погляд складається враження, що це творчі педагоги, вони постійно шукають нові методи навчання мови, щоправда, аби віддати данину моді. Такі педагоги не завжди виважено підходять до вибору певного методу навчання, що, зрештою, позначається на ефективності функціонування системи методів і якості мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів. Перебільшення ролі методу в практиці роботи вчителів веде до "методологічної ейфорії". Очевидно, калейдоскоп, мішанина методів поза тісним зв'язком з цілями і специфікою змісту навчання, персональними пізнавальними стилями, психологічними особливостями учнів не може суттєво вплинути на ефективність формування національно-мовної духовно багатой особистості – кількість не завжди переходить у якість. Складається думка, що цілий урок працювали, але системи знань, умінь учні не мають. За такого підходу не враховуються індивідуальні навчальні стилі школярів – для одних необхідне домінування методів, орієнтованих на розвиток мовленнєво-комунікативної компетентності, для інших – методів, спрямованих на формування елементів мовної компетентності. Цю дидактичну систему можна назвати методичним прожектерством, *псевдотворчою*. Третю групу становлять учителі-словесники, які критично й системно мислять, – педагоги-технологи з високим рівнем методичної майстерності. Вони беруть активну участь у методичних семінарах, діляться методичними знахідками, публікуються в науково-методичних виданнях. Методика таких учителів характеризується гуманістичним спрямуванням, діалогічністю, варіативністю, креативністю, цілісністю всіх складників – цілей, змісту, методів, форм, засобів навчання. Відповідну систему можна назвати *творчою*. Таким чином, одні вчителі інертно ставляться до методів навчання, інші – перебільшують роль кількості методів, а творчі – до розроблення методики підходять системно, виважено й критично.

Для з'ясування наявного стану сформованості спеціальних компетентностей з української мови в учнів 5-9 класів виконувалися *констатувальні зрізи*, на основі яких зроблено аналіз навчально-предметних досягнень, оскільки вони визначають організаційно-процесуальні умови функціонування методів шкільної мовної освіти. З метою оцінювання якості навчально-предметних досягнень учнів використовувалися *внутрішні критерії* (мотиваційно-цільовий, когнітивний, діяльнісний) за трьома напрямками вимірювання – мовним, мовленнєвим на основі текстового підходу і комунікативно-ситуативним (див. підрозділ 5.2). Результати констатувальних зрізів наведено в табл. 5.1.

Таблиця 5.1.

**Стан сформованості спеціальних компетентностей
з української мови учнів 5-9 класів**

Напря́м вимі́рюва ння	Рі́вень навча́льних дося́гнень	5 клас %	6 клас %	7 клас %	8 клас %	9 клас %	Середнє арифмети чне (5-9 класи) %
сформова ність мовної компете нтності	Високий	7,7	7,9	7,8	7,7	8,2	7,86
	Достатній	33,9	34,2	34,6	35,3	35,0	34,6
	Середній	48,3	48,1	47,9	47,5	47,4	47,84
	Низький	10,1	9,8	9,7	9,5	9,4	9,7
сформова ність мовленнє вої текстової компете нтності	Високий	7,9	8,2	8,3	8,5	8,8	8,34
	Достатній	34,2	34,3	34,6	35,1	35,3	34,7
	Середній	48,2	48,0	47,8	47,4	47,1	47,7
	Низький	9,7	9,5	9,3	9,0	8,8	9,26
сформова ність комуніка тивної компете нтності	Високий	8,2	8,5	8,6	8,8	9,0	8,62
	Достатній	34,4	34,6	35,0	35,3	35,6	34,98
	Середній	47,9	47,7	47,4	47,2	46,9	47,42
	Низький	9,5	9,2	9,0	8,7	8,5	8,98
Загальна учнів	кількість	386	384	385	387	384	1926

Узагальнені дані констатувальних зрізів показали, що більшість учнів основної школи мають середній рівень спеціальних компетентностей з української мови (приблизно 47,6%), низький рівень – 9,3%, достатній – 34,8%, високий – 8,3%. Ці результати дають уявлення про актуальний рівень готовності учнів до подальшого вивчення української мови. Комплексне дослідження сучасного стану мовної освіти в основній школі виявило такі проблеми:

– обмежений рівень теоретичних знань багатьох учителів-словесників про основи сучасних методів навчання української мови, що приводить до бідності, одноманітності, випадковості методів в організації навчання; переважання репродуктивної діяльності учнів;

– брак достатніх навичок цільового спрямування складників навчального процесу з української мови, відсутність творчого підходу до проектування уроку мови – як правило, учителі люблять

використовувати готові розробки уроків;

- стихійність у застосуванні методів навчання, нігілістичне ставлення багатьох педагогів до методичних новацій, недостатнє використання вчителями методів, які активізують продуктивну навчальну діяльність учнів, їхню креативність, стимулюють до пошуку, дослідження мовних явищ; у школярів не вистачає навичок самостійної навчально-предметної роботи;

- добір методів у практиці мовної освіти проводиться без належного врахування особистісних характеристик учнів, їхніх персональних навчально-пізнавальних стилів;

- недостатня база сучасного навчально-методичного й матеріально-технічного супроводу, необхідного для технологічного забезпечення нового типу навчання української мови.

Таким чином, сьогодні шкільна система організації навчання української мови не завжди відповідає логіці змісту предмета, сукупності його мовного, мовленнєво-комунікативного, соціокультурного, діяльнісного складників: немає цілеспрямованого вектора на духовно-естетичний і творчий розвиток мовної особистості, оволодіння теорією і практикою різних тактик спілкування, а суть діяльнісної змістової лінії, пов'язаної з формуванням універсальних і спеціальних навчальних дій (методів навчання), переважно недостатньо усвідомлюється вчителями, відтак і учнями. Робота з розвитку загальних і специфічних навчально-предметних дій на уроках української мови часто має стихійний, хаотичний характер, цим можна пояснити низький рівень навчальної мотивації, ініціативи, пізнавальної самостійності школярів. Найлегше їм виконувати завдання репродуктивного характеру, що відображають відтворювальні знання і вміння. Труднощі відчувають у виконанні творчих, комунікативно-ситуативних завдань, а також дослідницьких, які потребують аналітичних дій, класифікації, порівняння, інтерпретації фактів, висунення припущень, прогнозування, підбиття підсумків та ін.

Наведені міркування спонукають, з одного боку, по-сучасному підходити до організації українськомовної підготовки учнів, відповідно до положень Держстандарту мовної освіти та вимог чинних шкільних програм з української мови, а з іншого – вдосконалювати професійну підготовку вчителя-словесника.

5.2. Організація дослідно-пошукової роботи

З огляду на сучасний проектно-технологічний тип культури організації наукової діяльності, як і будь-яких інших видів людської діяльності (Новиков О., Новиков Д.) [325, с. 8-25], результати аналізу

стану мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів основної школи стали основою для пошуку ефективних методів, технологій навчання, проектування, розроблення експериментальної методики та впровадження її в шкільну практику формування українськомовної особистості з подальшою рефлексією. Під час пошукового етапу експерименту здійснювалося теоретичне обґрунтування, проектування та розроблення компонентів методичної системи базової мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів за особистісно орієнтованою технологією. В основу експериментальної методики, крім загальнодидактичних та широко відомих власне методичних принципів, покладено такі положення:

– *принцип зв'язку змістового і процесуального складників мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів*, тобто цілісності навчальної системи, у якій зміна кожного компонента приводить до зміни інших та особливостей функціонування всієї системи;

– *принцип внутрішньопредметних зв'язків в оволодінні методами навчання*, що передбачає системне використання методів, орієнтованих на формування цілісної мовної особистості, її мовної, мовленнєвої текстової і комунікативної компетентностей, шляхом застосування комплексних завдань та ін.;

– *принцип міжпредметних зв'язків в оволодінні способами навчання*, опора на який допоможе реалізувати актуальне завдання школи – виробити вміння переносити методи з однієї науки в іншу; за А. Конишевою, використання таких зв'язків необхідне для того, аби логічні операції, методи (прийоми) пізнавальної роботи, що набуваються в процесі вивчення однієї дисципліни, переносилися на вивчення інших предметів [227, с. 118-119];

– *принцип методичного прогнозування*, що ґрунтується на передбаченні навчальних дій відповідно до персональних навчально-пізнавальних стилів учнів та цілей і змісту освітнього процесу;

– *принцип діалогізації навчання*, що дає змогу природно організовувати мисленнєво-мовленнєву діяльність, забезпечує збереження й розвиток індивідуальної культури дитини, сприяє міжособистісній комунікації шляхом використання інтерактивних методів навчання;

– *принцип педагогічної доцільності застосування методів навчання*, дотримання якого потребує оцінювання ефективності навчальних дій; методи навчання мають відповідати вибраним навчальним моделям – репродуктивним, частково-пошуковим, креативним, дослідницьким;

– *принцип ситуативності добору методів навчання*, зумовлений актуальністю ситуативного підходу до організації навчально-виховного процесу, відповідно до чого освітня діяльність відбувається в ситуаціях, які допускають пошук учнем шляхів і способів їх

розв'язання; цей принцип потребує чергування різних за складністю видів діяльності, методів навчання, урахування основних і допоміжних методів з огляду на основні і супровідні цілі навчальних ситуацій;

– *принцип свободи вибору методів навчання вчителем (учнями)*, що має відносний характер і на практиці залежить від мети, змісту, реальних умов здійснення освітніх цілей та можливостей суб'єктів навчальної діяльності;

– *принцип інтеграції методів на рівні технології навчання* – завдяки використанню інтегрованих методів, що передбачають синтез методів навчання у системному методі для досягнення мети (цілей) уроку, в навчальній діяльності виникає синергетичний ефект – порядок через хаос;

– *принцип дидактичної метафоризації мовної картини українців*, який реалізується в нетрадиційному, інтуїтивно-образному "кодуванні" мовного матеріалу за допомогою метафоричної форми (наприклад, лінгвістична країна чи мовний усесвіт), що передбачає фантастичний контекст, застосування піктограм, символічних, асоціативних засобів для вираження ідей, думок, використання лінгвістичних казок, лінгвістичних подорожей, зустрічей з літературними героями, рольових ігор з метою формування позитивної навчальної мотивації та ефективного засвоєння матеріалу. Ідеї цього принципу перегукуються з лінгводидактичною поетичною творчістю Д. Білоуса, А. Свашенко, працями з цікавого мовознавства Г. Передрій, А. Коваль, Є. Чак та ін.;

– *принцип рефлексивної освітньої діяльності*, що спонукає до усвідомлення, постійного аналізу учнями цілей, змісту, процесу, результатів навчання, послідовності дій, які стали основою для досягнення відповідних результатів.

На пошуково-проектувальному етапі дослідної роботи передбачалося виконання таких завдань:

1) складання структурно-логічної схеми проектування мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки школярів;

2) уточнення окремих компонентів структурно-логічної схеми проектування мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів основної школи та розроблення відповідної методичної системи з використанням "збагаченої" системи методів навчання;

3) підготовка навчально-методичного супроводу дослідно-експериментальної співдіяльності учасників педагогічного експерименту;

4) визначення критеріїв і показників оцінювання якості навчально-предметних досягнень учнів.

Виконання першого завдання – складання структурно-логічної схеми проектування мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки школярів (див. рис. 5.1) – проводилося з метою подальшого розроблення відповідної методичної системи. Поряд із цим визначалися складники

компетентностей мовної особистості, які потрібно формувати в контексті шкільного курсу української мови (результати наведені в табл. 3.1 підрозділу 3.1). Проводилось обґрунтування та пошук можливостей мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів шляхом поєднання традиційних і інноваційних методів. Результатом такої роботи є подана в дослідженні відповідна концепція системи методів навчання української мови (див. частини 3.2-3.5) та практичні рекомендації стосовно реалізації запропонованої методичної системи.

Етапи проектування		
Аналітичний, концептуальний, моделювання, прогнозування результатів, конструктивно-методичний, технологічної підготовки навчально-методичного забезпечення		
⇕		
№ з/п	Компоненти проектування	№ за алфавітом
1.	Ознайомлення з основними положеннями особистісно орієнтованої технології навчання та вченням про мовну особистість	3.
2.	Усвідомлення ідей когнітивно-комунікативної концепції навчання української мови	11.
3.	Розгляд офіційної програми зі шкільного курсу української мови, інших спеціальних нормативних документів	5.
4.	Визначення індивідуальних мотивів учнів щодо опанування української мови, персональних пізнавальних і навчальних стилів	2.
5.	Вивчення характеристик загальних і спеціальних компетентностей учнів	1.
6.	Розроблення експериментальної програми дисципліни (напрями, цілі, зміст навчання, форми, методи, засоби проведення уроків; організація самостійної роботи учнів; система контролю та оцінювання навчально-предметних досягнень школярів)	6.
7.	Створення навчально-матеріального забезпечення	10.
8.	Складання календарно-тематичного плану мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів	8.
9.	Підготовка відомостей для учнів про експериментальну програму дисципліни	4.
10.	Складання переліку видів навчально-предметної діяльності	9.
11.	Розроблення проєктів уроків української мови	7.

Рис. 5.1. Структурно-логічна схема проектування системи мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів за особистісно орієнтованою методикою.

Друге завдання пошуково-проектувального етапу дослідної роботи передбачало уточнення окремих компонентів структурно-логічної схеми проектування мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів основної школи та розроблення відповідної методичної системи з використанням "збагаченої" системи методів навчання. Планувалося застосувати дослідницький метод експертних оцінок з метою визначення значущості компонентів структурно-логічної схеми для проектування й упровадження методичної системи в шкільну практику навчання української мови. Було опитано 18 кваліфікованих експертів – учителів української мови. Кожен експерт мав провести ранжирування компонентів проектування (розміщених у схемі лише в алфавітному порядку для більшої об'єктивності результатів) – пронумерувати їх потрібно було в порядку зменшення відносної значущості компонентів для проектування, розроблення й подальшого впровадження методичної системи ("1" місце, або ранг, присвоювалося найвагомішим компонентам, "11" – найменш вагомим). Результати індивідуальних думок експертів та проміжних обчислень розміщено в табл. 5.2.

Таблиця 5.2.

**Ранжирування компонентів схеми проектування
мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів основної
школи**

№ компо- нента за алфавітом № експерта	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
1	6	4	7	9	1	3	5	8	10	2	11	Рангові місця
2	1	3	8	11	2	4	6	7	9	5	10	
3	2	5	7	10	1	3	6	11	8	4	9	
4	1	6	9	11	3	2	5	10	4	7	8	
5	5	2	8	9	1	3	4	6	11	10	7	
6	4	1	10	8	2	3	6	9	7	5	11	
7	5	3	8	9	1	2	4	7	11	6	10	
8	1	2	7	11	3	4	6	9	10	5	8	
9	4	5	1	11	2	3	7	8	9	6	10	
10	3	4	8	6	1	2	5	10	11	7	9	
11	3	2	10	8	1	4	6	7	11	6	9	
12	1	4	7	10	2	3	5	8	9	6	11	

13	4	3	9	10	1	2	6	7	11	5	8	
14	6	2	1	11	3	4	9	8	7	5	10	
15	5	4	7	11	1	3	8	9	10	6	2	
16	2	1	10	8	3	4	6	5	11	7	9	
17	4	2	9	11	1	3	7	6	10	5	8	
18	2	1	8	10	3	4	5	11	9	6	7	
S_j (сума рангів за колонкою)	59	54	134	174	32	56	106	146	168	103	157	$\Sigma=1189$ (сума рангів за всіма колонками)

Основним показником оцінювання кожного компонента проектування системи мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів є його сумарний ранг S_j . Під час застосування експертного методу дослідження прийнято оцінювати ступінь надійності результатів експертизи шляхом визначення узгодженості індивідуальних експертних оцінок. Ураховуючи настанови С. Гончаренка [109, с.181], для з'ясування узгодженості оцінок експертів використаємо коефіцієнт конкордації W – спільний коефіцієнт рангової кореляції для групи експертів, що обчислюється за формулою [397, с. 188]:

$$W = \frac{12S}{k^2 \cdot n(n^2 - 1)}, \quad (5.1)$$

де k – число ранжирувальних рядів (експертів);
 n – число об'єктів ранжирування (11 компонентів);

$S = \sum_{i=1}^k$ (сума рангів за колонкою таблиці – a)², що обчислюється за формулою:

$$S = \sum_{i=1}^k (S_j - a)^2, \quad (5.2)$$

де S – сумарний ранг компонентів;

k – кількість рядів (експертів);

i – ряд значень рангових місць компонентів, визначених одним із експертів;

S_j – сума рангів певного компонента (за колонкою), що свідчить про його значущість;

a – середнє із суми рангів компонентів (для даних табл. 5.2 $a = \frac{1189}{11} \approx 108$).

Обчислимо S :

$$S = (59 - 108)^2 + (54 - 108)^2 + (134 - 108)^2 + (174 - 108)^2 + (32 - 108)^2 + (56 - 108)^2 + (106 - 108)^2 + (146 - 108)^2 + (168 - 108)^2 + (103 - 108)^2 + (157 - 108)^2 = 26303.$$

Тоді коефіцієнт конкордації для експериментальних даних (див. табл. 5.2) буде таким:

$$W = \frac{1226303}{18^2 - 1(1^2 - 1)} = 0,74.$$

Одержане число ($W = 0,74$) відрізняється від нуля, тому можемо стверджувати, що між експертами існує об'єктивне погодження й сумарні ранги проранжированих компонентів (S_j) достатньо об'єктивні (при $W = 0$ прийнято вважати, що зв'язку між ранжируваннями експертів немає, при $W = 1$ думки експертів щодо ранжирування повністю збігаються). Отже, найбільш значущими компонентами структурно-логічної схеми проектування мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів (за результатами опитування експертів) є такі:

- розгляд офіційної програми зі шкільного курсу української мови, інших спеціальних нормативних документів;
- визначення індивідуальних мотивів учнів щодо опанування української мови, персональних пізнавальних і навчальних стилів;
- розроблення експериментальної програми дисципліни (зміст навчання, форми, методи, засоби проведення уроків; організація самостійної роботи учнів; система контролю та оцінювання навчально-предметних досягнень школярів);
- вивчення характеристик загальних і спеціальних компетентностей учнів;
- створення навчально-матеріального забезпечення;
- розроблення проектів уроків української мови.

Відповідно до сказаного, особливу увагу на пошуковому етапі дослідної роботи було приділено саме цим компонентам проектування методичної системи.

З огляду на третє завдання заплановано провести підготовку навчально-методичного супроводу дослідно-експериментальної роботи з метою належного забезпечення необхідними дидактичними матеріалами учасників педагогічного експерименту – потреба в цих матеріалах стала особливо відчутною після аналізу результатів констатувальних зрізів навчальних досягнень учнів. Дидактичний матеріал, крім іншого, становив систему вказівок, приписів і часто подавався у вигляді інструкцій, алгоритмів, необхідних для виконання дій. Це створювало умови для самоорганізації, самоуправління учнів навчальною діяльністю, а вчителю давало змогу цілеспрямовано керувати й коригувати дії школярів.

Четверте завдання – визначення критеріїв і показників оцінювання

якості навчально-предметних досягнень учнів. Серед сукупності ознак, на основі яких проводиться оцінювання умов, процесу й результату ефективності запропонованої методичної системи, розрізняємо зовнішні та внутрішні критерії якості навчальної діяльності, відповідно до загальних настанов авторів "Енциклопедії освіти" (Бондарчук О., Єльнікова Г.) [59, с. 434-435]. Були вибрані *зовнішні критерії*, що стосуються якості педагогічної діяльності, за класичним етапно-діяльнісним підходом, а саме: готовність учителя до здійснення педагогічної діяльності; власне педагогічна діяльність учителя; результативність педагогічної діяльності вчителя [158, с. 436]. Запропоновано низку показників для зовнішнього оцінювання ефективності методичної системи мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів основної школи:

1) *критерій "готовність учителя до здійснення педагогічної діяльності"*: усвідомлення вимог Держстандарту щодо мовної освіти учнів, опрацювання офіційної шкільної програми з української мови; розуміння ідей сучасних концепцій мовної освіти; демонстрація міцності, системності, глибини (кількості) фахових знань, умінь, навичок; здатність до практичної реалізації методичної системи; здатність до самовдосконалення;

2) *критерій "власне педагогічна діяльність учителя"*: визначення мети й завдань співдіяльності з учнями; забезпечення й підтримання позитивної мотивації навчання; удосконалення форм, методів і засобів проведення уроків; встановлення зворотного зв'язку між учителем і учнями; самоконтроль, самооцінювання й самокоригування педагогічної діяльності;

3) *критерій "результативність педагогічної діяльності вчителя"*: відповідність мети, змісту, методів базової мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки соціальному замовленню та індивідуальним потребам школяра; забезпечення інтенсифікації навчання; створення належних умов для набуття учнями загальних і спеціальних компетентностей; залучення дітей до мовленнєвої творчості; формування навчально-пізнавальної самостійності.

Ураховуючи те, що *внутрішні критерії* якості навчальної діяльності пов'язані з процесом і результатом діяльності учня, для оцінювання ефективності методичної системи вибрано серед них такі критерії: *мотиваційно-цільовий, когнітивний, діяльнісний*. Вважаємо за доцільне виділити три рівні (напрями) вимірювання (оцінювання) навчальних досягнень школярів – мовний, мовленнєвий на основі текстового підходу і комунікативно-ситуативний (див. табл. 5.3). Відповідно до визначених факторів-напрямів вимірювання (що співвідносяться з напрямками навчальної діяльності), критеріїв і показників, сформульовано тести, завдання для контролю.

Таблиця 5.3.

**Інструментарій для вимірювання навчальних досягнень
учнів з української мови: факторно-критеріальна модель**

Напрями діяльності	Внутрішні критерії результативності методики	Показники навчальних досягнень з української мови
Мовний (мовна компетентність)	Мотиваційно-ціловий	розуміння потреби вивчати українську мову, володіння внутрішнім мотивуванням до її вивчення; уміння визначати й формулювати цілі навчальної діяльності
	Когнітивний	здатність чітко визначати основні мовні поняття, оперувати ними в навчально-пізнавальній діяльності; знання правописних правил, мовних норм
	Діяльнісний	навчально-мовні вміння з певної теми, розділу; здатність володіти різними способами навчальної діяльності, контролю й самоконтролю
Мовленнєвий (мовленнєва текстова компетентність)	Мотиваційно-ціловий	здатність усвідомлювати потребу набувати навички читання, аудіювання, говоріння, письма; володіння внутрішнім мотивуванням до мовленнєвої діяльності; уміння визначати й формулювати цілі навчальної (мовленнєвої) діяльності на основі роботи з текстом
	Когнітивний	здатність чітко визначати основні мовленнєві поняття, оперувати ними в навчально-пізнавальній діяльності; знання особливостей типів, стилів, жанрів мовлення
	Діяльнісний	уміння в різних видах мовленнєвої діяльності; здатність до мовленнєвої творчості, контролю й самоконтролю (на основі роботи з текстом)
Комунікативно-ситуативний (комунікативна компетентність)	Мотиваційно-ціловий	розуміння необхідності набувати комунікативні вміння, володіння внутрішнім мотивуванням до комунікативно-ситуативної діяльності; уміння визначати й формулювати цілі навчальної (комунікативно-ситуативної) діяльності
	Когнітивний	здатність адекватно орієнтуватися в ситуації спілкування; готовність підтримувати тему розмови
	Діяльнісний	уміння будувати міжособистісні стосунки на основі дотримання загальнолюдських і національних цінностей, норм мовленнєвого етикету; готовність добирати різні стратегії і тактики ефективного спілкування; здатність до контролю й самоконтролю в комунікативній ситуації

Рівні навчальних досягнень учнів варто оцінювати за загальноприйнятою шкалою: "низький", "середній", "достатній", "високий". У процесі оцінювання за кожним напрямом будемо використовувати три внутрішні критерії: мотиваційно-цільовий, когнітивний, діяльнісний (*опис показників оцінювання рівнів володіння мовною, мовленнєвою текстовою, комунікативною компетентностями див. у програмі експерименту, додаток Г*). Обсяг правильних відповідей учнів у цифровому відношенні для "низького" рівня становить менше 40%, для "середнього" – від 40% до 55%, для "достатнього" – від 56% до 94%, для "високого" – від 95% до 100%.

Підсумовуючи, потрібно зазначити, що результати дослідно-пошукової роботи як невід'ємного складника педагогічного експерименту, у свою чергу, забезпечують необхідні умови для запровадження його в шкільну практику на належному рівні.

5.3. Проведення педагогічного експерименту та аналіз його результатів

Експериментальна робота проводилася в кілька етапів. Особливості проведення й результати констатувального зрізу наявного стану українськомовної освіти й актуального рівня сформованості спеціальних компетентностей учнів, організацію дослідно-пошукової роботи описано в попередніх підрозділах цього розділу. Розглянемо детальніше хід та результати формульовального етапу педагогічного експерименту. Мета цього етапу експерименту полягала у виявленні й перевірці ефективності запропонованої методичної системи. Очікувані результати ходу експерименту – це підвищення рівня мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів основної школи та вдосконалення методично-технологічної майстерності вчителя-експериментатора. В організації дослідної роботи враховано, що кращі результати дає педагогічний експеримент, який складається з таких частин:

- камерного експерименту – невеликого за обсягом і статистичною вибіркою (в кількох класах) для перевірки ідей і моделі навчально-виховного процесу;
- коректування концепції, гіпотези й моделі освітнього процесу;
- масового педагогічного експерименту [109, с. 200].

Реалізація експериментальної програми здійснювалася з допомогою вчителів-словесників, які поділяють погляди автора цього дослідження щодо осучаснення процесу організації мовної освіти в основній школі. Їм було надано спеціальні консультації, дехто з них

став співавтором навчально-методичних матеріалів з української мови. Упровадження експериментальної методичної системи проходило у зв'язку з відстеженням якості шкільної мовної освіти за допомогою педагогічного моніторингу, що мав на меті одержати інформацію про ефективність використовуваних методів і технологій навчання української мови.

Експериментальна робота здійснювалася за двома напрямками. Відповідно до *першого напрямку* експеримент передбачав перевірку часткової гіпотези про підвищення якості мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів основної школи засобами української мови за умови вдосконалення організації дидактичного процесу з урахуванням "збагаченої" системи методів навчання й розроблених у дослідженні підходів до комплексного проектування особистісно орієнтованої когнітивно-комунікативної лінгвометодичної системи. Головне завдання формульованого етапу експерименту стосовно цього напрямку – визначити ефективність запропонованої методичної системи за результатами зовнішнього педагогічного оцінювання. Аби виконати таке завдання, були вибрані *зовнішні критерії* якості навчальної діяльності, *пов'язані з педагогічною роботою вчителя-словесника* (див. підрозділ 5.2): готовність учителя до здійснення педагогічної діяльності; власне педагогічна діяльність учителя; результативність педагогічної діяльності вчителя. Для визначення ступеня вияву кожного з названих зовнішніх критеріїв опитуваним учителям (15 осіб) пропонувалося оцінити відповідні показники (самооцінювання). Оцінювання показників певного критерію здійснювалося за такою шкалою: 0 балів – показник практично не дотримується, 1 бал – показник дотримується рідко, 2 бали – показник дотримується часто (більше ніж у половині педагогічних ситуацій), 3 бали – показник дотримується більше ніж у 75% педагогічних ситуацій. Стовідсоткове проявлення кожного критерію вважалося за умови, коли коефіцієнт середнього арифметичного значення балів усіх його показників у сукупності дорівнював числу 3 (позитивне проявлення критерію вважалося, якщо цей коефіцієнт був не менше 1,5). Визначення якості педагогічної діяльності проводилося за чотирма рівнями (з урахуванням рекомендацій, поданих Г. Єльніковою в "Енциклопедії освіти" на основі напрацювань В. Безпалька): недостатній рівень педагогічної діяльності – якщо загальна оцінка показників всіх трьох критеріїв відповідає менше 50% максимальної кількості балів; критичний рівень – 50%-55%; достатній – 56%-75%; високий – 76%-100% [158, с. 436]. Розглянемо детальніше результати експериментальної роботи, пов'язані з зовнішнім педагогічним оцінюванням ефективності запропонованої лінгвометодичної системи. *Критерій "готовність учителя до здійснення*

педагогічної діяльності". Основні дані опитування респондентів-учителів містить табл. 5.4.

Таблиця 5.4.

Показники ефективності методичної системи навчання учнів української мови за критерієм "готовність учителя до здійснення педагогічної діяльності"

Показники критерію	Коефіцієнт показника (середнє арифметичне значення балів)	Проявлення критерію
1. Усвідомлення вимог Держстандарту щодо мовної освіти учнів, опрацювання офіційної шкільної програми з української мови.	1,53	69,5%
2. Розуміння ідей сучасних концепцій мовної освіти.	1,6	
3. Демонстрація міцності, системності, глибини (кількості) фахових знань, умінь, навичок.	2,53	
4. Здатність до практичної реалізації методичної системи.	2,33	
5. Здатність до самоорганізації, самовдосконалення.	2,47	

Критерій "власне педагогічна діяльність учителя". Основні дані опитування респондентів розміщено в табл. 5.5.

Таблиця 5.5.

Показники ефективності методичної системи навчання учнів української мови за критерієм "власне педагогічна діяльність учителя"

Показники критерію	Коефіцієнт показника (середнє арифметичне значення балів)	Проявлення критерію
1. Визначення мети і завдань співдіяльності з учнями в процесі мовної освіти.	1,93	72,3%
2. Забезпечення й підтримання позитивної мотивації навчання української мови.	2	
3. Удосконалення форм, методів і засобів проведення уроків української мови.	2,5	
4. Установлення зворотного зв'язку між учителем і учнями в процесі формування школярів як мовних особистостей.	2,07	
5. Самоконтроль, самооцінювання й самокоригування педагогічної діяльності.	2,33	

Критерій "результативність педагогічної діяльності вчителя".
Основні відомості опитування респондентів-словесників містить табл. 5.6.

Таблиця 5.6.

Показники ефективності методичної системи навчання учнів української мови за критерієм "результативність педагогічної діяльності вчителя"

Показники критерію	Коефіцієнт показника (середнє арифметичне значення балів)	Проявлення критерію
1. Відповідність мети, змісту, методів базової мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки соціальним вимогам, індивідуальним потребам, персональним навчально-пізнавальним стилям школяра.	2,2	66%
2. Забезпечення інтенсифікації навчання української мови.	1,8	
3. Створення належних умов для набуття учнями загальних і спеціальних компетентностей.	2,3	
4. Залучення учнів до мовленнєвої творчості.	1,73	
5. Формування навчально-пізнавальної самостійності в процесі мовної освіти.	1,93	

Аналіз наведених результатів (за проявом трьох критеріїв у сукупності) дає змогу визначити загальний рівень якості педагогічної діяльності вчителів-словесників, задіяних в експерименті, – він достатній (69,3%). Експериментальними даними підтверджується, що використання запропонованої методичної системи об'єктивно зумовлює підвищення продуктивності педагогічної роботи вчителя-словесника. Таким чином, апробована в процесі дослідження система навчання української мови за особистісно орієнтованою когнітивно-комунікативною методикою є достатньо ефективною.

Експериментальна робота за другим напрямом передбачала перевірку часткової гіпотези про підвищення результативності навчально-виховного процесу з української мови, зокрема ефективності формування належного рівня предметних компетентностей мовної особистості школяра, за умови використання в педагогічному процесі науково обґрунтованих методик, посібників, практичних рекомендацій, розроблених автором дослідження на основі напрацьованої "збагаченої" системи методів навчання. Головне завдання формувального етапу експерименту стосовно цього напрямку – визначити ефективність запропонованої методичної

системи за результатами внутрішнього оцінювання. Для виконання такого завдання були вибрані *внутрішні критерії* якості процесу й результату навчальної діяльності учнів: мотиваційно-цільовий, когнітивний, діяльнісний (див. підрозділ 5.2).

Під час формувального етапу педагогічного експерименту в дослідній роботі брали участь діти 5-9 класів – п'ять контрольних класів і п'ять експериментальних класів *паралельно* (з огляду на те, що в повторному експерименті, за послідовної структури, учні будуть іншими, відповідно експериментальні дані виявляються менш об'єктивними). Учні 5-9 класів контрольної групи навчалися за традиційною методикою, а експериментальної групи – за експериментальною методикою. Спостереження за діяльністю обох груп, зіставлення відповідних результатів здійснювалося до початку експерименту й після нього, аби порівняти початкові та кінцеві характеристики навчальних досягнень учнів контрольних та експериментальних класів і в такий спосіб довести чи спростувати ефективність експериментальної методики. Додатково організовувалося експертне опитування вчителів-словесників, які проводили уроки української мови в цих класах.

Для введення в дію формувального експерименту використовувався розроблений у процесі дослідження навчально-методичний комплекс, до якого входять авторські посібники, дидактичні матеріали, практичні рекомендації щодо проведення уроків української мови та оцінювання навчальної діяльності школярів. Провідним методом дослідження під час обліку й оцінювання результатів формувального етапу експерименту стосовно другого напрямку було *спостереження* за діяльністю підлітків. Відповідні дані вибіркового спостережень зіставлялися з результатами *контрольних робіт* учнів та *опитування* учасників експерименту. Для проведення підсумкового контролю розроблено пакет контрольних завдань, тестів, для проведення опитування – анкети: одна для вивчення думки вчителів-словесників, друга – для опитування дітей, які навчалися за експериментальною методикою.

У ході дослідження відстежувався вплив розробленої методичної системи на результативність навчання української мови, фіксувалися кількісні показники мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів за критеріями навчально-предметних досягнень і якість навчання, про яку свідчать рівні навчальних досягнень з української мови та їх характеристика. Зверталася увага на позитивні зміни в мотиваційній сфері школярів, про що свідчить посилення інтересу до уроків української мови, пізнавальна активність, ініціативність учнів. З особами, які брали участь в експерименті (учні, учителі-словесники,

студенти-філологи), проводилися бесіди для діагностування ефективності пропонованої методичної системи. Розглянемо детальніше **результати** впровадження в шкільну практику українськомовної освіти структурних компонентів розробленої методичної системи.

З метою оцінювання ефективності методичної системи, зокрема для з'ясування рівня навчальних досягнень учнів, використовувалися задані вище внутрішні критерії і показники (див. підрозділ 5.2). У такий спосіб досліджувався рівень спеціальних компетентностей, набутих учнями під час вивчення шкільного курсу української мови. Для виявлення відмінностей у рівнях сформованості компетентностей учнів контрольних і експериментальних класів було використано *метод перевірки статистичних гіпотез*. На початку формульованого етапу експерименту проводилася перша група вибірок щодо мовної, мовленнєвої текстової і комунікативної компетентностей учнів контрольних і експериментальних класів. Після паралельного формульованого експерименту здійснювалася друга група вибірок. Елементи спеціальних (навчально-предметних) компетентностей учнів вимірювалися за дванадцятибальною шкалою. При цьому враховувалися результати поточного, тематичного й підсумкового контролю. Оцінювання навчальних досягнень передбачало виконання кожним учнем комплексного завдання. Рівні сформованості компетентностей школярів визначалися з опорою на розроблені в ході дослідження *показники-ідентифікатори низького, середнього, достатнього, високого рівнів* (див. програму експерименту, додаток Г).

Підтвердження ефективності експериментальної методики навчання української мови передбачало перевірку статистичних гіпотез – нульової та альтернативної. Сформулюємо початкову, або нульову, та альтернативну гіпотези. *Нульова гіпотеза (H_0)*: між рівнями навчальних досягнень учнів контрольного та експериментального класів немає статистично достовірних відмінностей; можливий дещо вищий рівень навчальних досягнень в експериментальних класах пояснюється випадковими чинниками. *Альтернативна гіпотеза (H_1)*: наявні статистично достовірні відмінності між рівнями навчальних досягнень учнів контрольного та експериментального класів, більш високий рівень навчальних досягнень в експериментальних класах пояснюється фактом запровадження експериментальної методики. Для встановлення, яку зі статистичних гіпотез прийняти – нульову про те, що немає відмінностей, чи альтернативну про достовірність розбіжностей, у роботі використано *критерій Пірсона χ^2* ("хі-квадрат") – критерій згоди з даними спостережень, що дає відповідь на

питання, чи випадковими є розбіжності між рівнями навчальних досягнень учнів контрольного та експериментального класів. За порадами О. Новикова, Д. Новикова [325, с. 228], взято до уваги *рівень значущості дослідження* $\alpha = 0,05$, що становить частку помилкових рішень, якою можна знехтувати під час неприйняття (чи прийняття) нуль-гіпотези (відповідно ймовірність того, що вибірки характеристик порівнюваних класів відрізняються, складе $1 - \alpha = 0,95$, або в процентах $P = 95\%$ – це *рівень достовірності* відмінностей, тобто допускається не більше ніж 5%-а можливість помилки). Обчислимо значення статистики критерію χ^2 за спеціальною формулою [109, с. 301]:

$$\chi^2_{\text{експ}} = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \sum_{i=1}^k \frac{(n_{i1} \cdot n_{i2} - n_{i1} \cdot n_{i2})^2}{n_{i1} + n_{i2}}, \quad (5.3)$$

де $\chi^2_{\text{експ}}$ – критерій експериментальної величини навчальних досягнень учнів;

k – кількість категорій (рівнів навчальних досягнень);

n_1 – кількість учнів контрольних класів;

n_2 – кількість учнів експериментальних класів;

i – категорія одного з рівнів навчальних досягнень;

\sum – знак суми;

n_{i1} – кількість учнів контрольних класів, які потрапили в i -ту категорію;

n_{i2} – кількість учнів експериментальних класів, які потрапили в i -ту категорію.

Як приклад наведемо хід обчислень величини $\chi^2_{\text{експ}}$ для мовної компетентності (С₁):

$$\chi^2_{\text{експ}} = \frac{1}{164 \cdot 166} \left(\frac{(13 \cdot 166 - 12 \cdot 164)^2}{13 + 12} + \frac{(58 \cdot 166 - 56 \cdot 164)^2}{58 + 56} + \frac{(78 \cdot 166 - 81 \cdot 164)^2}{78 + 81} + \frac{(15 \cdot 166 - 17 \cdot 164)^2}{15 + 17} \right) \approx 0,24$$

Цифрові показники обчислень $\chi^2_{\text{експ}}$ для мовної, мовленнєвої текстової та комунікативної компетентностей, виконаних на початку формувального експерименту, записано в таблиці 5.7. Відповідно до логіки дослідження, проаналізуємо початкові вибірки навчально-предметних компетентностей учнів контрольної та експериментальної груп 5-9 класів (табл. 5.7).

Таблиця 5.7.

**Дані про рівень навчально-предметних компетентностей
у контрольній та експериментальній групах учнів 5-9 класів
на початку формувального етапу експерименту**

Рівні навчальних досягнень учнів	Навчально-предметні компетентності					
	мовна (C ₁)		мовленнєва текстова (C ₂)		комунікативна (C ₃)	
	кількість учнів КГ (n ₁₁)	кількість учнів ЕГ (n ₁₂)	кількість учнів КГ (n ₂₁)	кількість учнів ЕГ (n ₂₂)	кількість учнів КГ (n ₃₁)	кількість учнів ЕГ (n ₃₂)
Високий	13	12	15	13	15	14
Достатній	58	56	57	58	56	58
Середній	78	81	78	79	79	78
Низький	15	17	14	16	14	16
<i>n</i> (кількість учнів)	<i>n</i> ₁ =164	<i>n</i> ₂ =166	<i>n</i> ₁ =164	<i>n</i> ₂ =166	<i>n</i> ₁ =164	<i>n</i> ₂ =166
$\chi^2_{\text{експ}}$	0,24		0,28		0,20	
$\chi^2_{\text{кр}}$ (за спец. табл.)	7, 82		7, 82		7, 82	

За спеціальною таблицею значень χ^2 (у монографії Воловика П. "Теорія імовірностей і математична статистика в педагогіці") [87, с. 248], на перетині стовпчика $P = 0,05$ – рівня значущості й достовірності та рядка $q = 3$ ($q = 4$ рівні навчальних досягнень – $1 = 3$) – значення числа ступенів вільності знаходимо критичне значення критерію "хі-квадрат" ($\chi^2_{\text{кр}} = 7,82$). У результаті статистичних підрахунків маємо числові значення критерію експериментальної величини навчальних досягнень учнів ($\chi^2_{\text{експ}}$) і можемо порівняти ці значення з $\chi^2_{\text{кр}}$, урахувуючи вибраний нами рівень значущості $\alpha = 0,05$:

– для мовної компетентності (C₁): $\chi^2_{\text{експ}} = 0,24$; $\chi^2_{\text{експ}} < \chi^2_{\text{кр}}$ ($0,24 < 7,82$);

– для мовленнєвої текстової компетентності (C₂): $\chi^2_{\text{експ}} = 0,28$; $\chi^2_{\text{експ}} < \chi^2_{\text{кр}}$ ($0,28 < 7,82$);

– для комунікативної компетентності (C₃): $\chi^2_{\text{експ}} = 0,20$; $\chi^2_{\text{експ}} < \chi^2_{\text{кр}}$ ($0,20 < 7,82$).

Таким чином, визначене значення $\chi^2_{\text{експ}}$ для кожної компетентності менше від $\chi^2_{\text{кр}}$ й, відповідно, дані спостережень підтверджують нульову гіпотезу. Отже, аналіз результатів опрацювання експериментальних даних з використанням критерію Пірсона дозволяє припустити однаковий рівень навчальних досягнень учнів контрольних та експериментальних класів на початку формувального етапу дослідного навчання – вибірки контрольних та експериментальних груп 5-9 класів не мають статистично значущих розбіжностей (за умови рівня значущості $\alpha = 0,05$), що є достатньою підставою для прийняття нульової гіпотези. Аби обґрунтувати статистичні висновки, наведемо результати якісного аналізу й кількісного опрацювання вибірових даних, одержаних після формувального етапу експерименту (табл. 5.8).

Таблиця 5.8.

**Дані про рівень навчально-предметних компетентностей
у контрольній та експериментальній групах учнів 5-9 класів
після формувального етапу експерименту**

Рівні навчальних досягнень	Навчально-предметні компетентності					
	мовна (C1)		мовленнєва текстова (C2)		комунікативна (C3)	
	кількість учнів КГ	кількість учнів ЕГ	кількість учнів КГ	кількість учнів ЕГ	кількість учнів КГ	кількість учнів ЕГ
Високий	14	22	16	23	17	24
Достатній	56	75	58	79	59	82
Середній	82	60	79	59	79	56
Низький	12	9	11	5	9	4
<i>n</i> (заг. к-сть учнів)	164	166	164	166	164	166
$\chi^2_{\text{експ}}$	8,36		9,61		10,78	
$\chi^2_{\text{кр}}$	7,82		7,82		7,82	

Після проведення дослідного навчання експериментальні і контрольні вибірки мають помітні кількісно виражені відмінності, оскільки за спеціальною таблицею значень χ^2 [87, с. 248], на перетині стовпчика $P = 0,05$ – рівня значущості й достовірності та рядка $q = 3$ ($q = k - 1 = 3$) – значення числа ступенів вільності знаходимо значення критерію $\chi^2_{\text{кр}} = 7,82$, а для компетентностей маємо такі експериментальні дані:

для С₁: $\chi^2_{\text{експ}} = 8,36$; $\chi^2_{\text{експ}} > \chi^2_{\text{кр}}$ ($8,36 > 7,82$);

для С₂: $\chi^2_{\text{експ}} = 9,61$; $\chi^2_{\text{експ}} > \chi^2_{\text{кр}}$ ($9,61 > 7,82$);

для С₃: $\chi^2_{\text{експ}} = 10,78$ і $\chi^2_{\text{експ}} > \chi^2_{\text{кр}}$ ($10,78 > 7,82$).

Отже, емпіричні значення критерію χ^2 виявилися більшими за критичне значення ($\chi^2_{\text{кр}}$), тому можна зробити висновок, що достовірність відмінностей характеристик навчальних досягнень учнів порівнюваних класів дорівнює 95%. Виявлені статистично достовірні розбіжності експериментальних і контрольних класів за *рівнями сформованості "мовної компетентності", "мовленнєвої текстової компетентності", "комунікативної компетентності"* (табл. 5.8.) є достатньою підставою для відхилення нульової гіпотези та прийняття альтернативної. Проведений аналіз результатів підсумкової діагностики дав змогу порівняти показники рівня оволодіння компетентностями учнями контрольних і експериментальних класів (табл. 5.9).

Таблиця 5.9.

**Результати вимірювання навчальних досягнень учнів
контрольної та експериментальної груп (5-9 класів)**

Напрямок виміру	Рівень навчальних досягнень	5 клас		6 клас		7 клас		8 клас		9 клас		Середнє арифметичне (для груп 5-9 класів)	
		К %	Е %	К %	Е %	К %	Е %	К %	Е %	К %	Е %	КГ %	ЕГ %
1.	Високий	8,3	13,2	8,1	12,9	8,5	13	8,4	13,4	9,0	13,8	8,5	13,3
	Достатній	34,8	44,8	34,4	45,5	34,5	45,3	34,9	45,5	35,2	44,9	34,2	45,2
	Середній	49,6	36,4	50,4	36,2	49,8	36,1	49,3	35,9	48,3	36,1	50,0	36,1
	Низький	7,3	5,6	7,1	5,4	7,2	5,6	7,4	5,2	7,5	5,2	7,3	5,4
2.	Високий	9,7	13,6	9,9	13,9	9,5	13,8	9,6	13,9	10,1	14,1	9,8	13,9
	Достатній	34,6	47,3	35,0	47,4	35,5	47,7	35,4	47,7	36,0	47,8	35,3	47,6
	Середній	48,9	35,9	48,2	35,6	48,2	35,5	48,3	35,4	47,5	35,3	48,2	35,5
	Низький	6,8	3,2	6,9	3,1	6,8	3,0	6,7	3,0	6,4	2,9	6,7	3,0
3.	Високий	10,2	14,1	10,3	14,2	10,3	14,4	10,5	14,7	10,4	14,9	10,3	14,5
	Достатній	35,8	49,1	35,9	49,3	36,0	49,4	36,0	49,5	36,1	49,5	36,0	49,4
	Середній	48,7	34,0	48,4	33,9	48,2	33,7	47,9	33,6	48,0	33,5	48,2	33,7
	Низький	5,3	2,8	5,4	2,6	5,5	2,5	5,6	2,2	5,8	2,1	5,5	2,4
Кількість учнів		34	33	33	33	32	34	32	33	33	33	164	166

Коментар до таблиці:

1 напрям виміру – сформованість *мовної компетентності*;

2 напрям виміру – сформованість *мовленнєвої текстової компетентності*;

3 напрям виміру – сформованість *комунікативної компетентності*.

Дані таблиці 5.9 містять зведені результати спостережень за навчальною діяльністю учнів контрольних (К) та експериментальних (Е) класів, тестування теоретичних питань, перевірки письмових завдань. У цілому, як видно з таблиці, статистична картина свідчить про загальну позитивну динаміку росту рівня навчальних досягнень учнів експериментальних класів, що пояснюється педагогічним ефектом використання запропонованої методичної системи. Порівняння результатів експериментального навчання української мови в основній школі з даними констатувального зрізу (див. табл. 5.1) також дає підстави говорити про ефективність запропонованої методичної системи. Ефективність методики визначалася за її результатами в зіставленні з запроєктованими навчальними цілями та методами їх досягнення.

Оскільки на якість мовної освіти впливають методи, ми запропонували дітям назвати ті методи навчання української мови, що найбільше сподобалися. Усього було одержано 35 варіантів відповідей, які можна згрупувати: інтерактивні, креативні, проблемно-пошукові, наочні, когнітивні методи. Найчастіше анкетовані називали методи, спрямовані на активізацію їхньої діяльності: *гра, "розумовий штурм", дискусія, діалогування, виконання проблемно-пошукових завдань, "гранування", метод проєктів, інтерпретація, "лінгвістична дуель", "позначки", "портфоліо", робота з навчальними опорами, кейс-метод, "сенкан", тестування, демонстрація відеозаписів, комп'ютерних відеопрограм* тощо. Особливо учням подобаються *інтерактивні методи*. Частина школярів надали перевагу *креативним і проблемно-пошуковим методам*: створенню творчих проєктів, складанню історій за допомогою сюжетних малюнків, складанню сенканів, виконанню завдань проблемного характеру, евристичній бесіді. Така ситуація свідчить, що на уроках української мови вчителі реалізовували ідеї концепції "збагаченої" системи методів навчання, створювали умови для самонавчання, самореалізації. Експеримент підтвердив, що запропоновані в ході дослідження методичні рекомендації стимулюють позитивну мотивацію до навчання української мови та значно покращують процес мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки школярів.

Окремо зазначимо про ефективність розробленого в процесі дослідження навчального посібника "Українська мова. Мовлення. Моя

Житомирщина, 5 клас", що перевірялася в природних умовах з використанням експериментальних класів. Ми вивчали зміни навчальної діяльності учнів і її результати за допомогою контрольних робіт. Дані одержували на основі спостережень, відвідування уроків, бесід з учителями, школярами про ефективність посібника, рефлексивних творів п'ятикласників. У процесі експерименту порівнювалися зміни в навчально-предметних досягненнях учнів з різним рівнем мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки. Результати діагностувально-оцінювальної роботи свідчать, що застосування названого посібника підвищило ефективність навчання, зокрема значно скоротився відрив учнів з різним рівнем навчально-предметної підготовки, особливо покращилися успіхи учнів з низьким і середнім рівнями, порівняно з достатнім і високим; підвищився інтерес до навчання. Учителі й учні позитивно відгукнулися про посібник, оскільки він збагачує процес формування мовної особистості різними методами навчання української мови, робить його цікавим і результативним.

Анкетування учнів 5-9 класів, проведене після експериментального навчання, виявило, що 79% опитаних завдяки дослідній методиці відчують потребу в практичному спілкуванні українською мовою; 65% – упевнені у своїх знаннях з української мови, усвідомлюють важливість їх для виконання практичних завдань; 70% – переконані, що володіють різними методами навчання й уміють застосовувати їх на практиці; 78% – добре розуміють, як вибудовувати стратегії і тактики міжособистісного спілкування; у 80% реципієнтів зріс інтерес до навчальної діяльності; 66% – задоволені своїм рівнем підготовки з української мови; 82% – мають бажання й достатні вміння займатися самостійною роботою над виконанням мовно-мовленнєвих і комунікативно-ситуативних завдань; 64% – бажають займатися творчою мовленнєвою діяльністю; 92% учнів позитивно оцінюють експериментальну методику. Результати експериментального дослідження, організованого на основі використання "збагаченої" системи методів навчання української мови в основній школі, свідчать:

- рівень освітніх досягнень учнів з української мови значною мірою залежить від цілеспрямованих методів навчання, орієнтованих на формування мовної, мовленнєвої текстової, комунікативної компетентностей;

- підходити до мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів в умовах оновленої парадигми освіти можна різними шляхами, та в кожному разі потрібно враховувати інтеграцію ціле-мотиваційного, пізнавального, ціннісного, діяльнісно-практичного й продуктивно-рефлексивного компонентів. Це потребує належного

змістового наповнення навчальних занять, використання інтегрованих методів, добре продуманих технологій проведення уроків;

– відбулися суттєві зміни в мотивації учнів до навчання. Позитивне ставлення багатьох учнів до уроків української мови стимулювало їхню навчальну діяльність не лише в аспекті запам'ятовування й відтворення, а й розуміння та застосування вивченого під час виконання мовних вправ, завдань на текстосприймання й текстотворення та комунікативно-ситуативних завдань. Більше половини учнів з інтересом стали виконувати творчі завдання, проектні роботи, які передбачають мультимедійну презентацію;

– в експериментальних класах зросла пізнавальна самостійність учнів, що виявлялася в індивідуальній роботі з навчальними посібниками, словниками, довідниками, Інтернет-ресурсами;

– учителі-словесники експериментальних класів у ході завершального опитування позитивно оцінили запропоновану методичну систему.

Таким чином, проведене дослідження підтверджує ефективність особистісно орієнтованої методики, розробленої на основі "збагаченої" системи методів навчання української мови.

Висновки до розділу 5

1. Аналіз стану реалізації системи методів навчання української мови в шкільній практиці виявив низку проблем: недостатнє розуміння вчителями особливостей функціонування багатьох методів, що мають когнітивну, інтерактивну, психотерапевтичну природу; розгубленість під час проектування, розроблення і втілення системи методів навчання; збільшення витрат часу на конструктивно-продуктивну діяльність учителя за умов індивідуально-диференційованого підходу до організації процесу мовної освіти; формальне, часто нігілістичне ставлення педагогів-словесників до процесуальних новацій. Дані констатувальних зрізів свідчать, що актуальний рівень сформованості в підлітків складників навчально-предметних компетентностей з української мови поки що є недостатнім, зокрема це стосується й вільного володіння українською мовою в різних ситуаціях спілкування.

2. На дослідно-пошуковому етапі педагогічного експерименту виконано завдання, пов'язані з проектуванням та підготовкою до впровадження когнітивно-комунікативної методики формування мовної особистості. Важливими етапами в розробленні навчальних

моделей виявилися: з'ясування особливостей проектування експериментальної методичної системи, визначення умов запровадження її в шкільну практику українськомовної освіти, створення й використання спеціальної структурно-логічної схеми проектування системи мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів. У процесі пошукового експерименту потребували уточнення окремі чинники, необхідні для проектування та розроблення відповідної методичної системи: складники навчально-предметних компетентностей мовної особистості учня; значущість компонентів структурно-логічної схеми проектування навчально-предметної підготовки школярів; умови для раціонального ситуативного поєднання методів навчання на рівні технології уроку української мови; індивідуально-диференційований, інтеграційний, технологічний підходи до впровадження методів у процес навчання української мови.

3. Педагогічний експеримент підтвердив дієвість запропонованої методики навчання української мови в основній школі з використанням системи традиційних і інноваційних методів. Аналіз даних *зовнішнього педагогічного оцінювання* за критеріями: *готовність учителя до здійснення педагогічної діяльності; власне педагогічна діяльність; результативність педагогічної діяльності*, – дозволяє зробити висновок про ефективність експериментальної методики, побудованої на основі "збагаченої" системи методів навчання. Рівень вияву цих критеріїв ефективності експериментальної методичної системи достатній. Результати *внутрішнього науково-педагогічного оцінювання* ефективності розробленої методичної системи (за *мотиваційно-цільовим, когнітивним і діяльнісним* критеріями) дають змогу стверджувати про результативність організації навчання з використанням напрацьованої системи методів, а також про позитивне ставлення учнів до експериментальної методики. Показники володіння навчально-предметними компетентностями з української мови в експериментальних класах вищі, порівняно з контрольними. Таким чином, організація та проведення навчання української мови за обґрунтованою й запропонованою методикою, ідея якої базується на реалізації напрацьованої "збагаченої" системи методів навчання української мови, дозволяє забезпечити підвищення якості мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів, а також їхнього різнобічного розвитку.

ВИСНОВКИ

У монографії здійснено аналітичний огляд, теоретичне осмислення й узагальнення системи методів навчання української мови в основній школі, спрямованих на досягнення мети формування мовнокомунікативної особистості, що відповідає сучасним тенденціям розвитку стратегій і тактик мовної освіти.

Опрацювання науково-теоретичної джерельної бази засвідчує, що серед сучасних проблем, пов'язаних з методами навчання української мови, виокремлюються такі питання: систематизація методів навчання української мови, їх класифікація; місце інтерактивних методів у системі мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів; поєднання традиційних та інноваційних методів у навчанні рідної мови; співвідношення методів і технологій навчання мови; залежність ефективності функціонування методів формування мовної особистості від особливостей психотипів і персональних навчально-пізнавальних стилів учнів.

Аналіз методологічних засад студіювання проблеми системи методів навчання української мови, розгляд опорних понять та їх характеристик, визначення психолого-педагогічних передумов добору й успішної реалізації дидактичних методів дозволили обґрунтувати актуальність переходу від традиційних методів навчання до "збагаченої" системи методів навчання. Встановлено, що дослідження філософських, лінгвістичних, психолого-педагогічних, методично-технологічних аспектів проблеми методів навчання мови є базовою опорою комплексного дослідження "збагаченої" системи методів формування мовної особистості. Поєднання теоретичних ідей і методів філософії, мовознавства, психології, психолінгвістики, дидактики дає змогу розширити й модифікувати методичний інструментарій навчання української мови в ЗНЗ.

Досліджено, що сучасна лінгводидактика стоїть на шляху до парадигмального синтезу, взаємозв'язок системно-структурної та антропоцентричної парадигм закладає підвалини для обґрунтування "збагаченої" системи методів навчання, яка зумовлює позитивний вплив на формування елементів рівневої структури й почуттєво-інтелектуальної сфери мовної особистості. Традиційні методи рідномовної підготовки учнів недостатньо задовольняють суспільні вимоги стосовно формування спеціальних компетентностей мовнокомунікативної особистості. Належний розгляд проблеми системи методів на сучасному етапі розвитку теорії навчання неможливий без поняття "технологія навчання".

Формування нового образу мовної освіти – один із об'єктивних

чинників активізації пошуку ефективних методів, технологій організації навчального процесу з української мови в школі. Використання особистісно орієнтованих технологій продуктивного навчання забезпечує умови для досягнення стратегічної мети українськомовної освіти і є перспективним для її розвитку. В основу особистісно спрямованої лінгвометодики повинен бути покладений *принцип "збагачення" системи методів навчання*, дотримання якого в організації освітнього процесу передбачає свідоме й кероване опанування учнями змісту і методів досягнення різних навчальних цілей.

Проблема систематизації методів навчання української мови залишається дискусійною. Комплексний підхід до розроблення теоретичної моделі системи методів навчання мови є умовою убезпечення від одноманітності організації освітнього процесу. Разом із тим створити закінчену універсальну систему методів формування українськомовної особистості неможливо, бо це суперечить закономірностям перебігу відповідного навчального процесу, який за своєю природою є творчим. Спроба побудувати універсальну статичну (теоретичну) систему методів навчання української мови є недоцільною, оскільки марно намагатися втиснути в обмежену рамками структурно-логічну схему безмежну кількість різних методів навчальної діяльності. У зв'язку зі сказаним запропоновано науково обґрунтовану й практично виправдану багаторівневу систему методів формування мовної особистості школяра, до якої увійшли загальнопедагогічні методи та методи, специфічні для навчання української мови. Опора на багаторівневу класифікацію дидактичних і специфічних методів як основу стосовно моделювання технологій продуктивного навчання мови є визначальною для якісної рідномовної підготовки учнів.

Окрему увагу в монографії приділено теоретичному обґрунтуванню розробленої за компетентнісно-цільовим принципом комплексної моделі системи методів навчання української мови в школі. Відповідна модель досліджуваної системи розглянута у вигляді п'яти підсистем методів за трьома рівнями: формування мовної компетентності; формування мовленнєвої компетентності на базі текстового підходу; формування комунікативної компетентності на основі ситуативного підходу. Зокрема, було визначено такі групи методів: 1) методи, спрямовані на оволодіння мовними знаннями; 2) методи, спрямовані на формування навчально-мовних та правописних умінь, навичок; 3) методи, спрямовані на поглиблення мовленнєвознавчих понять і розвиток рецептивної мовленнєвої діяльності; 4) методи, спрямовані на поглиблення мовленнєвознавчих

понять та розвиток продуктивного мовлення; 5) методи формування комунікативної компетентності. У монографії висвітлено функціонально-цільове призначення та змістові особливості кожної підсистеми. Представлена модель системи методів мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів відображає тісні зв'язки між груповими складниками системи, тобто підсистемами.

У результаті вивчення питання теорії проектування процесу формування мовної особистості з використанням напрацьованої в дослідженні системи методів навчання української мови з'ясовано, що одна з лінгводидактичних вимог до розроблення адекватної часу лінгвометодики – використання структурно-логічної схеми проектування системи мовно-мовленнєво-комунікативної освіти учнів за особистісно орієнтованою технологією. У підготовці особистісно орієнтованої методичної системи потрібно брати до уваги факт наявності категорій учнів за особливостями індивідуальної поведінки в навчанні та їх типологічні характеристики. Під час проектування й розроблення складників процесу формування мовної особистості необхідно враховувати функціональну роль основних і допоміжних методів та можливу інтеграцію методів навчання. Для якісного проектування й розроблення процесу мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів основної школи в контексті впровадження особистісно орієнтованої методики доцільно дотримуватися таких умов: реалізація ситуативного підходу до системного поєднання методів навчання на рівні технології уроку; практикування диференційованого й індивідуального підходів до організації освітньої діяльності; застосування метафоризації у творчому спрямуванні методів навчання; визначення персональних когнітивно-навчальних стилів школярів; забезпечення технологічності навчальних тактик шляхом чіткого опису очікуваних результатів і послідовності навчальних дій.

Подальшого розвитку набула теорія навчання української мови, що стосується з'ясування основ технологічної системи методів підготовки мовнокомунікативної особистості. Визначено співвідношення між функціональною системою методів навчання української мови і навчально-предметною технологією. Запропоновано проектувати й розробляти технологічну систему методів навчання української мови, розглядаючи її як основу специфічної предметно орієнтованої технології навчання. Технологічну систему методів навчання потрактовано як практично функціональну систему методів співдіяльності вчителя та учнів з метою досягнення очікуваних результатів, заданих у навчальних цілях. Практично, бо її можна розглядати і як у дії, і як теоретичну модель окремої технології

навчання, потенційно функціональну. Визначено, що функціональна система методів, на відміну від теоретичної, пов'язана з виконанням певної функції, стосується навчальної ситуації й становить процесуальну основу технології навчання, яка ґрунтується на сукупності методів, форм, засобів і в конкретних навчальних умовах дозволяє педагогу, враховуючи індивідуально-вікові потреби учнів, забезпечити, з одного боку, актуальний рівень власне предметної підготовки школярів, а з іншого – суспільні запити в національно свідомій, духовно багатій мовнокомунікативній особистості.

Основні положення комплексного розв'язання досліджуваної проблеми та науково-теоретичні результати стали підґрунтям для проектування, розроблення й упровадження експериментальної методики з використанням напрацьованої "збагаченої" системи методів навчання української мови в практику формування мовної особистості школяра. Експериментально перевірено ефективність методичної системи навчання української мови в основній школі, розробленої на засадах метафоризації змісту, диверсифікації та інтеграції методів навчання, диференціації, індивідуалізації освітнього процесу. У ході дослідження виявлено, що педагогічно раціональними можна вважати ті методи формування мовної, мовленнєвої текстової, комунікативної компетентностей, які уможливають збільшення продуктивності навчально-предметної діяльності учнів. У використанні методичного інструментарію на заняттях з української мови зростає роль методів нелінійно-синергетичної організації навчального процесу: інтерпретаційних, проблемно-пошукових, інтерактивних, креативних. Ефективна система методів навчання української мови передбачає дії та операції, які ґрунтуються на взаємозв'язку конкретно-абстрактного пізнання мовної картини світу, мовно-мовленнєвої практики учня, діалогічної взаємодії суб'єктів освітньої діяльності. Метафоризація освітнього змісту дозволяє створити таку навчальну ситуацію, за якої можна в простому бачити складне; метафоричні образи мовних понять стимулюють в учнів молодшого підліткового віку вияв прихованих творчих здібностей за допомогою креативних методів навчання. Застосування комп'ютерних методів у функціональній системі методів навчального і навчально-наукового пізнання української мови сприяє підвищенню пізнавальної самостійності та інтенсивності індивідуально-групової роботи школярів. Результативність використання напрацьованої під час дослідження "збагаченої" системи методів навчання з метою формування українськомовної особистості значною мірою залежить від якості конструктивно-продуктивної діяльності вчителя-словесника за наперед створеним проектом навчально-виховного процесу.

Розроблене навчально-методичне забезпечення на основі врахування особливостей інтеграції методів навчання дає змогу (у зв'язку з матеріальними засобами формування мовної особистості) раціонально поєднувати в ситуативній практиці шкільного курсу української мови різноспрямовані технології застосування методів навчання. Наведені в монографії практичні рекомендації стосовно реалізації методів навчання в мовно-мовленнєво-комунікативній підготовці, приклади їх використання в основній школі відповідають реальним тенденціям розвитку українськомовної освіти та є перспективними.

У ході дослідження визначено низку проблем, що потребують спеціального вивчення. Наукову роботу потрібно спрямувати на подальше студіювання, наприклад, таких проблемних питань: особливості системи методів навчання української мови в старшій школі; застосування дослідницьких методів у процесі виконання учнівських лінгвістичних студій; уточнення механізмів функціонування методів формування спеціальних компетентностей учнів, пізнавальної самостійності мовної особистості в умовах дистанційної форми навчання; використання інформаційно-комп'ютерних технологій у контексті особистісно орієнтованих методик навчання української мови.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методи навчання в психолого-педагогічних і методичних працях: інформаційні таблиці

Таблиця А.1.

Типи методів навчання, часто вживані в психолого-педагогічних і методичних працях

Типи методів і джерело	Різновиди методів
Методи активні (Селевко Г., Азимов Е., Щукін А., Потапенко О. та ін.) [425, с. 196; 3, с. 12; 302, с. 213].	Евристичне спостереження, порівняння, конструювання, моделювання, метод творчої реалізації та ін.
Методи дослідницькі (Кочан І., Захлюпана Н., Гельфман Е., Холодна М., Пентилюк М., Окунович Т. та ін.) [232, с. 100; 96, с. 114; 362, с. 105].	Інтерв'ювання, анкетування, дискурс-аналіз, системно-структурний аналіз, статистичний метод та ін.
Методи евристичні (Селевко Г., Краєвський В., Хуторський А. та ін.) [425, с. 664; 238, с. 263].	Евристичне спостереження, евристична бесіда та ін.
Методи імітаційні (Львов М., Пентилюк М., Дорошенко С. та ін.) [278, с. 69; 454, с. 60; 303, с. 316-317].	Імітаційні вправи, рольові ігри, ділові ігри.
Методи інтенсивні (Вознюк О., Дубасенюк О., Паламарчук В., Кочан І., Захлюпана Н., Капітонова Т., Щукін А. та ін.) [84, с. 367-373; 344, с. 120; 232, с. 119; 207, с. 37].	Методи "розумовий штурм", "занурення", тренінги, сугестопедія та ін.
Методи інтерактивні (Кратасюк Л., Горошкіна О., Голуб Н., Пентилюк М., Окунович Т., Солодюк Н., Азимов Е., Щукін А.) [242, с. 2-11; 117; 104; 362, с. 55; 462; 3, с. 83-84].	Дискусія, "мікрофон", "ток-шоу", "займи позицію", "зміни позицію", "лінгвістичний двобій" та ін.
Методи когнітивні (Краєвський В., Хуторський А., Потапенко О. та ін.) [238, с. 264-265; 302, с. 234].	Методи порівняння, аналогія, класифікація; метод евристичного спостереження; метод конструювання понять, правил; метод гіпотез, метод прогнозування та ін.
Методи комбіновані (Кочан І., Захлюпана Н., Капітонова Т., Щукін А., Азимов Е. та ін.) [232, с. 130; 206, с. 135-136; 3, с. 246].	Репродуктивно-креативний, лексико-стилістичний аналіз тексту, лінгвокультурологічне дослідження, комплексні завдання та ін.
Методи комунікативні (Пассов Є.,	Комунікативно-ситуативні тренінги,

Львов М., Конишева А., Капітонова Т., Щукін А. та ін.) [353; 278, с. 83; 227, с. 9; 206, с. 160-168].	бесіда, дискусія, діалогування, моделювання комунікативних ситуацій та ін.
Методи контролю, самоконтролю (Азимов Е., Щукін А., Рудницька О. та ін.) [3, с. 142; 412, с. 181-190].	Методи тестування, опитування, переказування, творчі завдання та ін.
Методи креативні (Краєвський В., Хуторський А., Потапенко О. та ін.) [238, с. 265; 302, с. 234]	Метод творчих завдань, метод "Якби...", метод синектики та ін.
Методи наочні (Капітонова Т., Щукін А., Азимов Е. та ін.) [207, с. 219; 3, с. 153].	Метод показу, або ілюстрації (картин, моделей речень, схем мовного розбору та ін.), метод демонстрації (відеозаписів на відеомагнітофоні, комп'ютерних відеопрограм).
Методи практичні (Капітонова Т., Щукін А., Кочан І., Захлюпана Н. та ін.) [207, с. 221; 232, с. 219].	Метод вправ, комунікативно-ситуативні тренінги, списування та ін.
Методи продуктивні (Рудницька О., Краєвський В., Хуторський А., Ладиженська Т., Капінос В. та ін.) [412, с. 164; 238, с. 260; 256, с. 24; 205, с. 31].	Метод портфоліо (учнівського), метод презентації (учнівської), метод проєктів, метод проблемно-пошукових завдань та ін.
Методи психотерапевтичні (методи "педагогічної психотерапії") (Рум'янцева І., Капітонова Т., Щукін А., Азимов Е. та ін.) [413, с. 51-60; 206, с. 230-234; 3, с. 236-238].	Інтегративний лінгво-психологічний тренінг (за І. Рум'янцевою), бібліотерапія, казкотерапія, музикотерапія, терапія живописом, ігрова терапія, сугестопедичні спектаклі та ін.
Методи репродуктивні (Краєвський В., Хуторський А., Капітонова Т., Щукін А., Капінос В. та ін.) [238, с. 259; 207, с. 223; 205, с. 31].	Репродуктивна розповідь, репродуктивна бесіда, переказування, вправи та ін.
Методи словесні (Краєвський В., Хуторський А., Кочан І., Захлюпана Н. та ін.) [238, с. 259; 232, с. 252].	Пояснення, розповідь, лекція, бесіда та ін.

Таблиця А.2.

Види методів навчання

(за психолого-педагогічними та методичними працями)

Назва методу	Джерело
Метод абстрагування	О. Новиков [326, с. 40-49], О. Потапенко [387, с. 12].
Метод "ажурна пилка"	О. Пометун [384, с. 76], І. Кочан, Н. Захлюпана [232, с. 58].
Метод "акваріум"	М. Кларін [216, с. 190-191], О. Куцевол [249,

	с. 208].
Метод алгоритмічний	О. Потапенко та ін. [302, с. 81].
Метод аналізу	Дж. Дьюї [155, с. 91-93], С. Рубінштейн [411, с. 325], О. Потапенко [387, с. 12].
Метод аналізу мовного (метод мовного розбору)	Є. Дмитровський [141, с. 47-52], Л. Валентій [66, с. 40-43], Т. Донченко [147, с. 171].
Метод аналізу стилістичного	В. Мельничайко [294, с. 112].
Метод аналітико-звуковий	І. Кочан, Н. Захлюпана [232, с. 62-63].
Метод аналітико-синтетичний	І. Палей [345, с. 225].
Метод аналогії	В. Онищук та ін. [510, с. 92-100], М. Львов [278, с. 20], І. Кочан, Н. Захлюпана [232, с. 62-63].
Метод анкетування	В. Лізинський [267, с. 121].
Метод асоціативний	М. Львов [278, с. 21].
Метод "асоціативний куц" ("грунування")	Н. Могила [312, с. 15], І. Кочан, Н. Захлюпана [232, с. 158].
Метод аудіовізуальний	І. Кочан, Н. Захлюпана [232, с. 65], О. Горошкіна та ін. [454, с. 19].
Метод "банк інформації"	А. Конишева [227, с. 59-60].
Метод бесіди	О. Біляєв [45, с. 79-83], С. Лукач [274], К. Плиско [375, с. 185-186].
Метод бригадно-лабораторний	Є. Коваленко [218, с. 67-68], А. Щукін та ін. [207, с. 236-238].
Метод буквений	М. Львов [278, с. 26].
Метод буквоскладальний	М. Львов [278, с. 26], С. Дорошенко та ін. [303, с. 37].
Метод видозміни мовного матеріалу	І. Кочан, Н. Захлюпана [232, с. 158].
Метод визначення й пояснення понять	О. Потапенко [387, с. 12].
Метод випереджувального навчання	І. Кочан, Н. Захлюпана [232, с. 158].
Метод відеотренінгу	А. Ситченко [439, с. 20].
Метод "вільна імпровізація"	І. Підласий [367, с. 117-120].
Метод вправ	О. Біляєв [45, с. 93-101], С. Дорошенко та ін. [303, с. 142-144].
Метод гри	А. Конишева [227, с. 25-36], Н. Кудикіна [245, с. 139-140], А. Ситченко [439, с. 23-24].
Метод гри ділової	З. Слєпкань [449, с. 128-130].
Метод гри пізнавальної	М. Пентиліук, Т. Окуневич [362, с. 105].
Метод дальтон-плану	А. Конишева [227, с. 103].
Метод дебатів	О. Пометун [384, с. 116-129].
Метод дедукції	І. Кочан, Н. Захлюпана [232, с. 90-91], А. Щукін та ін. [207, с. 20-21].
Метод демонстрування	І. Кочан, Н. Захлюпана [232, с. 91].
Метод диктанту	І. Палей [345, с. 156], В. Капінос [205, с. 39].

Метод дискусії	О. Пометун [384, с. 116-129], М. Кларін [216, с. 190].
Метод діалектики	О. Новиков [326, с. 40-49].
Метод доведення	О. Потапенко [387, с. 12].
Метод догматичний	І. Палей [345, с. 149-151].
Метод "доповідач – респондент"	І. Кочан, Н. Захлюпана [232, с. 159], Н. Могила [312, с. 14].
Метод дослідницький	З. Слєпкань [449, с. 73], І. Кочан, Н. Захлюпана [232, с. 100], А. Щукін та ін. [207, с. 41].
Метод евристичних запитань	О. Потапенко та ін. [302, с. 83], Л. Філоненко [500, с. 11].
Метод ейдетики	І. Кочан, Н. Захлюпана [232, с. 159].
Метод емпатії	Р. Грановська [120, с. 603-608], О. Потапенко та ін. [302, с. 82].
Метод "займи позицію"	О. Пометун, Л. Пироженко [385, с. 68], М. Пентилюк, Т. Окунович [362, с. 97].
Метод "занурення"	А. Щукін та ін. [207, с. 189].
Метод "запитання-відповідь"	Н. Могила [312, с. 14].
Метод заучування готових зразків	С. Дорошенко та ін. [303, с. 316].
Метод звуковий аналітико-синтетичний	М. Львов [278, с. 63], Е. Азимов, А. Щукін [3, с. 72], С. Дорошенко та ін. [303, с. 37-47].
Метод зіставлення	І. Кочан, Н. Захлюпана [232, с. 113], Е. Азимов, А. Щукін [3, с. 285].
Метод "зміни позицію"	О. Пометун, Л. Пироженко [385, с. 69-70], М. Пентилюк, Т. Окунович [362, с. 98].
Метод імітації (наслідування)	Т. Донченко [147, с. 183].
Метод індукції	О. Горошкіна та ін. [454, с. 60-61], І. Кочан, Н. Захлюпана [232, с. 117].
Метод інверсії	О. Новиков [326, с. 44].
Метод інструктажу	І. Підласий [367, с. 118].
Метод інтерв'ювання	І. Кочан, Н. Захлюпана [232, с. 120], А. Конишева [227, с. 59].
Метод інциденту	Р. Грановська [120, с. 595].
Метод "карта пам'яті"	Е. Азимов, А. Щукін [3, с. 137].
Метод комп'ютерний (метод комп'ютеризованого навчання, метод роботи з комп'ютером)	А. Конишева [227, с. 45-47], К. Климова [217, с. 291], С. Караман та ін. [304, с. 112].
Метод конкретизації	О. Потапенко [387, с. 12].
Метод конкретних ситуацій (кейс-метод, метод випадків)	Р. Грановська [120, с. 591-595], Н. Голуб [104, с. 36], В. Оконь [331, с. 280].
Метод конспектування	О. Новиков [326, с. 41].
Метод конструювання (метод конструювання понять, метод конструювання правил)	О. Потапенко та ін. [302, с. 84-85], С. Дорошенко та ін. [303, с. 318].

Метод "концептуальна карта"	Б. Житник [163, 22-23].
Метод "круглий стіл"	О. Пометун [384, с. 116-117].
Метод лабораторних робіт	М. Львов [278, с. 90-91], І. Підласий [367, с. 118].
Метод ланцюжка	І. Кочан, Н. Захлюпана [232, с. 166].
Метод лекції	М. Львов [278, с. 94], І. Кочан, Н. Захлюпана [232, с. 151].
Метод лінгвістичного експерименту	І. Кочан, Н. Захлюпана [232, с. 152], С. Абрамова [1, с. 21].
Метод масвтики	О. Новиков [326, с. 42].
Метод "малюнкове письмо"	Н. Могила [312, с. 14].
Метод "мікрофон"	О. Пометун, Л. Пироженко [385, с. 92].
Метод моделювання	В. Онищук та ін. [510, с. 109], З. Слєпкань [449, с. 117], В. Паламарчук [344, с. 22], Н. Голуб та ін. [486, с. 7].
Метод "морфологічного ящика"	О. Потапенко та ін. [302, с. 89], М. Віднічук [81, с. 43-44].
Метод мультимедійної презентації	К. Климова [217, с. 302].
Метод навчання груповий	А. Конишева [227, с. 50-64].
Метод нейролінгвістичного програмування	О. Потапенко та ін. [302, с. 104-114].
Метод „павутинка“ дискусії"	А. Кроуфорд та ін. [484, с. 92], О. Пометун [384, с. 126].
Метод передбачення	М. Пентилюк, Т. Окуневич [362, с. 100], І. Кочан, Н. Захлюпана [232, с. 167].
Метод перекладу	А. Конишева [227, с. 9].
Метод підготовки доповідей (повідомлень)	О. Новиков [326, с. 41].
Метод підготовки творів (творчих робіт)	О. Новиков [326, с. 41], Л. Ігельсон [197, с. 137].
Метод пізнавальних завдань	В. Паламарчук [344, с. 22].
Метод "позначки"	І. Кочан, Н. Захлюпана [232, с. 167-168], Н. Могила [312, с. 14].
Метод показу	Е. Азимов, А. Іцукін [3, с. 202-203], Б. Житник [163, 21-22].
Метод порівняння	О. Потапенко та ін. [302, с. 104-114].
Метод "порожній стілець"	А. Конишева [227, с. 61-62].
Метод "портфоліо"	О. Куцевол [249, с. 221-223], К. Климова [217, с. 396].
Метод "пошук пари"	А. Конишева [227, с. 60-61].
Метод пояснення	В. Мельничайко [294, с. 114-115].
Метод " ПРЕС"	М. Пентилюк, Т. Окуневич [362, с. 97], С. Дорошенко та ін. [303, с. 9].
Метод проблемний	І. Кочан, Н. Захлюпана [232, с. 229], Н. Голуб

	[102, с. 245], А. Конишева [227, с. 65-72].
Метод проблемних завдань	М. Пентилюк, Т. Окуневич [362, с. 54].
Метод проблемно-рефлексивного полілогу	В. Сластенін, Л. Подимова [448, с. 177].
Метод програмованого навчання	А. Конишева [227, с. 36-50], О. Горошкіна та ін. [454, с. 107].
Метод проєктів	А. Конишева [227, с. 73], М. Романовська [409].
Метод редагування	Г. Дідук [139, с. 61].
Метод реферування	О. Новиков [326, с. 41], К. Климова [217, с. 302].
Метод рефлексії	Н. Голуб [102, с. 250-251].
Метод рецензування	Л. Фрідман, І. Кулагіна [509, с. 260-261].
Метод "речення з відкритим кінцем"	Н. Могила [312, с. 14].
Метод роботи з випадком	Б. Житник [163, с. 23].
Метод роботи з довідковою літературою	І. Кочан, Н. Захлюпана [232, с. 168].
Метод роботи з інформаційними джерелами	В. Онишук та ін. [510, с. 109-110].
Метод роботи з навчальними опорами	В. Онишук та ін. [510, с. 108].
Метод роботи з підручником	О. Біляєв [45, с. 101-107], І. Кочан, Н. Захлюпана [232, с. 168-169].
Метод розв'язування орфографічних задач	С. Дорошенко та ін. [303, с. 279].
Метод розповіді вчителя	О. Біляєв [45, с. 75-78], К. Плиско [375, с. 181-183].
Метод "розумового штурму" (метод "мозкового штурму", метод "мозкової атаки", метод "брейнстормінг", метод "банк ідей")	В. Паламарчук [344, с. 120], І. Кочан, Н. Захлюпана [232, с. 242], В. Оконь [331, с. 281].
Метод "ручки в середині"	О. Пометун [384, с. 97-98].
Метод самостійної роботи	Е. Палихата [346, с. 253-262], Т. Чижова [529, с. 99], М. Пентилюк, Т. Окуневич [362, с. 54].
Метод символічного бачення	О. Потапенко та ін. [302, с. 83], Л. Філоненко [500, с. 11].
Метод синектики	В. Паламарчук [344, с. 120], Р. Грановська [120, с. 616].
Метод "сенкан"	Н. Могила [312, с. 16].
Метод складовий	С. Дорошенко та ін. [303, с. 37].
Метод словниковий	Л. Гтельсон [197, с. 148].
Метод спрямованого слухання й обмірковування	А. Кроуфорд та ін. [484, с. 216].

Метод смислового бачення	О. Потапенко та ін. [302, с. 82-83], Л. Філоненко [500, с. 11].
Метод списування	Л. Щербань [542, с. 105], І. Кочан, Н. Захлюпана [232, с. 255-256], І. Палей [345, с. 152].
Метод спільного опитування	О. Пометун [384, с. 134-137].
Метод спостереження над мовою	Л. Рожило [406, с. 58-64], І. Кочан, Н. Захлюпана [232, с. 169].
Метод сугестії (сугестопедичний)	Р. Грановська [120, с. 616], С. Пальчевський [349, с. 154-178].
Метод сходження від абстрактного до конкретного	Л. Скуратівський, Л. Піскорська [369, с. 15].
Метод творчих завдань	М. Пентиліук, Т. Окуневич [362, с. 54], А. Капська [208, с. 73].
Метод творчої реалізації	О. Потапенко та ін. [302, с. 213].
Метод тестів	Н. Остапенко [338].
Метод тренінгу	Е. Азимов, А. Щукін [3, с. 177-178], Н. Голуб [104, с. 40].
Метод тренінгу інтегративного лінгво-психологічного	І. Рум'янцева [413, с. 61-67].
Метод тренування автогенного	І. Кочан, Н. Захлюпана [232, с. 57].
Метод узагальнення	О. Потапенко [387, с. 12].
Метод усного викладу матеріалу вчителем	О. Біляєв [45, с. 101-107], І. Кочан, Н. Захлюпана [232, с. 168-169].
Метод форуму	О. Пометун [384, с. 116-117].
Метод цілих слів	І. Кочан, Н. Захлюпана [232, с. 169], С. Дорошенко та ін. [303, с. 40-41].
Метод читання	М. Львов [278, с. 105-106], А. Щукін та ін. [207, с. 29], І. Кочан, Н. Захлюпана [232, с. 202].
Метод цілеспрямованого читання	Е. Азимов, А. Щукін [3, с. 84].
Метод щоденника двочастинного (метод подвійних нотаток)	Е. Азимов, А. Щукін [3, с. 84], Н. Могила [312, с. 14].

Таблиця А.3.

Загальнодидактичні методи навчання
(за А. Шукінім [207, с. 28])

Методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності (I)			Методи стимулювання мотивації навчально-пізнавальної діяльності (II)	Методи контролю і самоконтролю ефективності навчально-пізнавальної діяльності (III)
за джерелом передачі і сприйняття навчальної інформації	за логікою передачі і сприйняття навчальної інформації	за рівнем самостійності учнів у процесі навчання		
словесні (пояснення, бесіда, лекція, розповідь, осмислення, ознайомлення); наочні (показ, демонстрація); практичні (організація тренування, участь у тренуванні, організація застосування, практика)	індуктивні, дедуктивні	репродуктивні, проблемно-пошукові	формування пізнавальних інтересів, формування професійних інтересів, формування чуття обов'язку й відповідальності в учінні	усний контроль, письмовий контроль, лабораторний контроль, машинний контроль, самоконтроль

Таблиця А.4.

Власне методичні методи навчання нерідної мови
(за А. Шукінім [207, с. 37])

Методи			
Прямі	Свідомі	Комбіновані	Інтенсивні
Прямий Натуральний Аудіовізуальний Аудіолінгвальний Наочно-ситуативний	Перекладно-граматичний Свідомо-практичний Свідомо-зіставляльний Програмований Читання Індивідуалізований	Комунікативний Інтегральний Комунікативно-денотативний Активний	Сугестопедичний Активізації резервних можливостей особистості Мовчазний Емоційно-смісловий Сугестокібернетичний інтегральний пришвидшеного навчання дорослих Ритмопедія Релаксопедія Гіпнопедія
Інтуїтивний підхід	Свідомий підхід	Комунікативно-діяльнісний підхід	

Додаток Б
Матеріали для з'ясування стану сформованості складників
методично-технологічної компетентності вчителів

АНКЕТА ДЛЯ ОПИТУВАННЯ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Шановний учителю!

Просимо посприяти в дослідженні проблеми системи методів навчання української мови. Ваші відповіді будуть використані лише в узагальненому вигляді. Наперед вдячні Вам за співпрацю.

Прізвище, ім'я, по батькові _____

Стаж роботи вчителем-словесником _____

Назва школи _____

1. Яке питання, на вашу думку, є основним для методики навчання української мови?

1) зміст мовної освіти; 2) завдання мовної освіти; 3) принципи навчання; 4) інший варіант відповіді.

2. Як Ви розумієте суть поняття "система методів навчання"?

3. Які критерії впливають на ефективність системи методів навчання української мови?

4. Чи відрізняється система методів для учнів середніх і старших класів? Якщо так, чим?

5. Які труднощі Ви відчуваєте в процесі вибору методів навчання різних тем, розділів шкільного курсу української мови? Що їх спричиняє?

6. Які методи навчання Ви використовуєте на заняттях з метою вдосконалення мовно-мовленнєво-комунікативних умінь учнів?

7. Від чого залежить цінність методу навчання?

1) чи викликає метод пізнавальну активність учнів і якою мірою; 2) чи викликає метод емоційну активність учнів і якою мірою; 3) чи викликає метод пізнавальну та практичну активність учнів і якою мірою; 4) інший варіант відповіді.

8. Яке Ваше ставлення до інноваційних методів навчання та використання їх на уроках мови? *1) нігілістичне, 2) позитивне, 3) байдуже, 4) інша відповідь.*

9. Як співвідносяться між собою поняття "методи" і "технології" в навчанні мови?

10. Які педагогічні технології можна використовувати на уроках української мови?

11. Чи хотіли б Ви одержати інформацію з питань перспективних технологій навчання української мови?

Додаток В
Матеріали для опитування учнів стосовно методів навчання й наукового пізнання мови

**АНКЕТА ДЛЯ З'ЯСУВАННЯ ОБІЗНАНОСТІ ФІЛОЛОГІЧНО
ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ (ЧЛЕНІВ МАН) ЩОДО МЕТОДІВ
НАВЧАННЯ Й НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ МОВИ**

Прізвище, ім'я, по батькові _____

Назва школи, клас _____

Науковий керівник _____

Назва теми мовознавчого дослідження _____

Мета вашого дослідження _____

Що вплинуло на вибір теми вашого дослідження?

Учніське мовознавче дослідження – це форма поглибленого навчання. Які методи навчання і науково-лінгвістичної роботи ви використовуєте в процесі дослідження вибраної теми?

Звідки ви дізналися про методи навчання і наукового дослідження мови?

Чого ви очікуєте від дослідження? Що воно вам дасть?

Що ви хочете почути нового стосовно методів навчання й виконання мовознавчого дослідження? _____

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Г

Програма педагогічного експерименту "Формування мовної особистості учня основної школи з використанням "збагаченої" системи методів навчання"

Пропонована дослідницька програма орієнтована на розвиток ключових та специфічних (мовної, мовленнєвої текстової і комунікативної) компетентностей учнів базової школи.

І. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЕКСПЕРИМЕНТУ

Тема експерименту: проектування й реалізація в шкільній практиці мовної освіти компетентнісної моделі системи методів навчання української мови.

Об'єкт експерименту – процес навчання української мови в середніх класах загальноосвітніх навчальних закладів.

Предмет експерименту – організація процесу особистісно орієнтованої українськомовної освіти в основній школі з використанням "збагаченої" системи методів навчання.

Основні напрями експерименту:

1. Формування мовної компетентності учнів.
2. Формування мовленнєвої компетентності учнів на базі текстового підходу.
3. Формування комунікативної компетентності учнів на основі ситуативного підходу.

Основна ідея: розробити на основі сукупності традиційних та інноваційних методів дослідну систему навчання української мови в базовій школі й перевірити її ефективність.

Супровідні завдання.

Для здійснення педагогічного експерименту надати вчителям-експериментаторам науково-методичне забезпечення.

З метою проведення експерименту визначити контрольні та експериментальні класи.

Учасники експерименту: розробник програми, учителі української мови, учні 5-9 класів.

Дії автора програми: розроблення програми експерименту, анкет, контрольних робіт, тестів, методичних рекомендацій, посібників, спостереження за навчальним процесом, аналіз даних про хід і результати експерименту.

Дії вчителя-експериментатора: планування, проектування, реалізація експериментального навчання на основі "збагаченої" системи методів мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів, діагностування й аналіз навчального процесу та результатів, рефлексія.

Дії учнів: цілепокладання, добір методів навчання, оволодіння загальними і навчально-предметними компетентностями, рефлексія навчальної діяльності та її результатів.

II. ЗМІСТ ПРОГРАМИ ЕКСПЕРИМЕНТУ

Актуальність експерименту зумовлена низкою причин, серед них такі:

- низький інтерес учнів до української мови, слабка внутрішня мотивація до уроків державної мови;
- недостатні розвивальні можливості традиційних методів навчання;
- недостатня увага (або її немає) до інноваційних методів навчання в шкільній практиці українськомовної освіти;
- нехтування персональними пізнавальними стилями учнів під час добору методів навчання;
- недостатній рівень методично-технологічної підготовки багатьох учителів-словесників, що, зрештою, не дає змоги учням творчо самореалізовуватися за допомогою слова.

Основна мета експерименту – розробити й упровадити в шкільну практику мовної освіти методичну систему з формування мовної, мовленнєвої текстової і комунікативної компетентностей учнів та перевірити гіпотезу дослідження.

Завдання експерименту

Діагностувальні завдання:

1. З'ясувати стан методично-технологічної підготовки вчителів української мови.
2. Визначити рівень сформованості специфічних компетентностей учнів на етапі констатувального зрізу.
3. Діагностувати динаміку рівня розвитку навчально-предметних досягнень учнів під час формувального експерименту (вхідна діагностика, проміжний, підсумковий контроль).

Проектувальні завдання:

1. Розробити методичну систему навчання української мови в основній школі з використанням "збагаченої" системи методів мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів.
2. Підготувати науково-навчально-методичне забезпечення дослідно-експериментальної діяльності учасників педагогічного експерименту (напрацювати й науково обґрунтувати "збагачену" систему методів навчання української мови, укласти словник-довідник методів навчання української мови, навчальні посібники, практичні рекомендації).
3. Розробити критерії оцінювання мовної, мовленнєвої текстової і комунікативної компетентностей учнів.

Формувальні завдання:

1. Проводити консультації для вчителів-словесників з питань сучасних методів і технологій навчання мови.

2. Формувати загальні і спеціальні компетентності учнів за допомогою "збагаченої" системи методів навчання української мови.

3. Проаналізувати ефективність розробленої системи навчання української мови на основі зіставлення результатів контрольних і експериментальних класів.

Загальна гіпотеза дослідження – ефективність формування мовної особистості підлітка засобами української мови підвищиться, якщо освітній процес здійснювати на основі "збагаченої" системи методів навчання в межах теоретично обґрунтованої, спроектованої, розробленої та експериментально перевіреної особистісно орієнтованої методики, яка передбачає врахування таких умов: моделювати процес мовної підготовки учнів з використанням системи традиційних і інноваційних методів навчання; добирати методи навчання з огляду на інтеграцію цілей та змістових компонентів шкільного курсу української мови; спрямовувати методи на стимулювання й підтримання в учнів внутрішньої мотивації навчання; реалізовувати системне функціонування методів у ситуаціях навчання української мови; забезпечувати відповідність методів пізнавально-практичної діяльності та навчально-методичних засобів (текстового дидактичного матеріалу, тестів, посібників, відеозаписів) індивідуально-віковим особливостям учнів, їхнім пізнавальним стилям, стилям учіння; чергувати репродуктивні і продуктивно-креативні дії учнів у системі методів навчання шляхом виконання мовно-мовленнєвих і комунікативно-ситуативних завдань різного характеру; спрямовувати технології застосування методів навчання на формування соціально значущих особистісних компетентностей, таких як мовна, мовленнєва текстова, комунікативна, соціокультурна, діяльнісна.

Часткові гіпотези:

– якість мовної підготовки учнів основної школи в умовах когнітивно-комунікативної методики навчання української мови буде вищою, якщо організацію дидактичного процесу вдосконалити з урахуванням "збагаченої" системи методів навчання та розроблених у дослідженні підходів до комплексного проектування особистісно орієнтованої лінгвометодичної системи;

– використання в педагогічному процесі науково обґрунтованих методик, навчальних і методичних посібників, практичних рекомендацій, розроблених автором дослідження на основі напрацьованої "збагаченої" системи методів навчання, дасть змогу підвищити результативність навчання української мови, зокрема

сформувати рівень предметних компетентностей мовної особистості школяра, достатній для повноцінного функціонування в українському соціумі.

Програма педагогічного експерименту передбачає такі **етапи**:

- аналітико-констатувальний;
- пошуково-прогностичний;
- формувальний;
- контрольно-узагальнювальний.

Кінцеві результати ходу експерименту:

- підвищення рівня мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учнів;
- удосконалення методичної майстерності вчителя-експериментатора.

Методи одержання й опрацювання даних про хід і результати експерименту: педагогічні спостереження, опитування (бесіди, анкетування) учнів, учителів, тестування, проведення контрольних робіт, аналіз рефлексивних суджень, методи статистичного опрацювання результатів експерименту.

Структурно-логічна схема експерименту (з якою має зіставлятися досягнутий результат експерименту):

Підготовка експерименту				
Тема, мета, завдання експерименту				
Змістові напрями експериментального навчання				
Формування мовної компетентності учнів.	↔	Формування мовленнєвої текстової компетентності учнів.	↔	Формування комунікативної компетентності учнів.
Технології навчання: форми, методи, допоміжні засоби				
Суб'єкти експерименту: <i>учні 5-9 класів, учителі української мови</i>				
Результат експерименту: <i>рівень мовно-мовленнєво-комунікативної підготовки учня</i>				
Організація контролю й аналіз результатів				

III. ОЦІНЮВАННЯ РІВНІВ ВОЛОДІННЯ УЧНЯМИ МОВНОЮ, МОВЛЕННЄВОЮ ТЕКСТОВОЮ, КОМУНІКАТИВНОЮ КОМПЕТЕНТНОСТЯМИ

Оцінювання рівня володіння мовною компетентністю (за мотиваційно-цільовим, когнітивним, діяльнісним критеріями):

"Низький" рівень – учень байдужий до вивчення української мови, не вміє чітко визначати й формулювати цілі навчальної діяльності; у з'ясуванні теоретичних питань з мови допускає численні помилки, плутає мовні одиниці, поняття, не розуміє суті їх визначень, не може навести відповідних прикладів, знання правописних правил, мовних норм неповне; у застосуванні навчально-мовних умінь з певної теми, розділу допускає грубі помилки, виявляє безпорадність у застосуванні методів навчання.

"Середній" рівень – учень частково розуміє необхідність вивчення української мови, плутається у визначенні й формулюванні цілей навчальної діяльності; частково правильно розкриває теоретичні питання, допускає фактичні й логічні помилки у визначенні мовних понять, наводить мало прикладів, виявляє неглибокі знання правописних правил і мовних норм; допускає помилки в застосуванні навчально-мовних умінь з певної теми, розділу, губиться у використанні методів навчання на практиці.

"Достатній" рівень – учень у цілому розуміє необхідність вивчення української мови, виявляє пізнавальну активність, дещо поверхово визначає й формулює цілі навчальної діяльності; допускає незначні помилки, неточності в з'ясуванні змісту основних мовних понять та наведенні відповідних прикладів, демонструє неповні знання правописних правил, мовних норм; допускає незначні помилки в застосуванні навчально-мовних умінь з певної теми, розділу, не завжди адекватно використовує методи навчальної діяльності на практиці, виявляє здатність до рефлексії.

"Високий" рівень – учень чітко розуміє необхідність вивчення української мови, повно визначає й формулює цілі навчальної діяльності; правильно з'ясовує зміст основних мовних понять, вдало наводить відповідні приклади, виявляє повні знання правописних правил, мовних норм; правильно застосовує навчально-мовні вміння з певної теми, розділу в нових ситуаціях, вміло оперує різними методами навчальної діяльності на практиці, демонструє вміння досліджувати, виконувати творчу проектну роботу й презентувати результати творчого пошуку.

Оцінювання рівня володіння мовленнєвою текстовою компетентністю (за мотиваційно-цільовим, когнітивним, діяльнісним критеріями):

"Низький" рівень – учень не усвідомлює повною мірою потреби набувати навички читання, аудіювання, говоріння, письма, не вміє визначати й формулювати цілі навчальної (мовленнєвої) діяльності; плутається в з'ясуванні мовленнєвих понять, допускає численні помилки у висвітленні особливостей типів, стилів, жанрів мовлення,

не може навести відповідних прикладів; не вміє повною мірою володіти навичками читання, аудіювання, часто безпорадний в інтерпретуванні прочитаної чи почутої інформації, допускає грубі композиційні, змістові, мовні помилки в продуктивних видах мовленнєвої діяльності.

"Середній" рівень – учень частково розуміє необхідність набувати навички читання, аудіювання, говоріння, письма, не має стійкої мотивації до видів мовленнєвої діяльності, плутається, губиться у визначенні й формулюванні цілей навчальної (мовленнєвої) діяльності; допускає прорахунки, неточності в з'ясуванні суті мовленнєвих понять, у висвітленні особливостей типів, стилів, жанрів мовлення, не завжди може навести відповідні приклади; не має стійких навичок, умінь читання, аудіювання, часто допускає композиційні, змістові, мовні помилки, неточності в продуктивних видах мовленнєвої діяльності.

"Достатній" рівень – учень у цілому розуміє необхідність набувати навички читання, аудіювання, говоріння, письма, дещо поверхово визначає й формулює цілі навчальної (мовленнєвої) діяльності; допускає незначні прорахунки, неточності в з'ясуванні суті мовленнєвих понять, у висвітленні особливостей типів, стилів, жанрів мовлення, може навести відповідні приклади; демонструє навички критичного мислення, не допускає грубих помилок в різних видах мовленнєвої діяльності.

"Високий" рівень – учень розуміє необхідність набувати навички читання, аудіювання, говоріння, письма, виявляє внутрішнє мотивування до різних видів мовленнєвої діяльності, чітко визначає й формулює цілі навчальної (мовленнєвої) діяльності; здатний правильно з'ясовувати суть мовленнєвих понять, висвітлювати особливості типів, стилів, жанрів мовлення, доцільно наводити відповідні приклади; легко виявляє вміння в різних видах мовленнєвої діяльності, при цьому не допускає грубих помилок, володіє здатністю до мовленнєвої творчості.

Оцінювання рівня володіння комунікативною компетентністю (за мотиваційно-цільовим, когнітивним, діяльнісним критеріями):

"Низький" рівень – учень не виявляє інтересу до комунікативно-ситуативної діяльності, безпорадний у визначенні й формулюванні цілей навчальної (комунікативної) діяльності; губиться в ситуаціях спілкування, не в змозі підтримувати тему розмови; не вміє будувати міжособистісні стосунки на основі дотримання загальнолюдських і національних цінностей, норм мовленнєвого етикету, не вміє логічно, послідовно й переконливо добирати стратегії і тактики ефективного

спілкування.

"Середній" рівень – учень частково виявляє інтерес до комунікативно-ситуативної діяльності, нечітко визначає й формулює цілі навчальної (комунікативної) діяльності; інколи губиться в ситуаціях спілкування, не завжди може підтримувати тему розмови; допускає прорахунки у веденні міжособистісних стосунків на основі дотримання загальнолюдських і національних цінностей, не завжди дотримується норм мовленнєвого етикету, не має стійких умінь, навичок логічно, послідовно й переконливо добирати стратегії і тактики ефективного спілкування.

"Достатній" рівень – учень загалом виявляє інтерес до комунікативно-ситуативної діяльності, визначає й формулює цілі навчальної (комунікативної) діяльності; не губиться в ситуаціях спілкування, може підтримувати тему розмови; вміє будувати міжособистісні стосунки на основі дотримання загальнолюдських і національних цінностей, не порушує норм мовленнєвого етикету, допускає незначні помилки у виборі стратегій і тактик ефективного спілкування.

"Високий" рівень – учень виявляє інтерес до комунікативно-ситуативної діяльності, чітко визначає й формулює цілі навчальної (комунікативної) діяльності; здатний адекватно орієнтуватися в ситуаціях спілкування, легко налагоджувати контакт зі співрозмовником, підтримувати тему розмови; уміє будувати міжособистісні стосунки на основі дотримання загальнолюдських і національних цінностей, норм мовленнєвого етикету, може добирати різні тактики ефективного спілкування навіть у проблемних ситуаціях.

Додаток Д

Моделі методів навчання української мови

Таблиця Д.1.

Номенклатура методів навчання та їх моделі

Щодо самої кількості назв методів навчання, то вона справді велика. Але було б дивно, якби протягом довгого часу розвитку освіти людство вигадало якихось два-три методи навчання і цим обмежилось. Річ не в кількості назв методів, а в точності та однаковому їх розумінні (Ващенко Г.) [74, с. 121].

Методи навчання	Орієнтовні моделі методів
Метод абстрагування	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення учнів з навчальним об'єктом у результаті читання чи слухання; ▪ аналіз учнями навчально-предметного об'єкта; ▪ інтуїтивно-логічне визначення суттєвих властивостей явища, поняття; ▪ з'ясування зв'язків і відношень між властивостями поняття; ▪ узагальнення на основі розкриття найбільш суттєвих властивостей явища, поняття.
Метод "ажурна пилка"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Інструктування учнів про специфіку методу, формування "початкових" груп; ▪ діяльність у "початкових" ("домашніх") групах: самостійна робота кожного учня над одержаним інформаційним матеріалом одного питання загальної теми, з якого він стає експертом; ▪ перехід учнів у групи "експертів" з відповідного тематичного питання для обговорення й вироблення найбільш ефективної тактики представлення матеріалу у своїй ("початковій") групі; ▪ повернення учнів з групи "експертів" у "початкову" групу, пояснення для однокласників по черзі кожним членом групи того питання загальної теми, з якого учень є експертом; ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод "акваріум"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Постановка вчителем проблеми; ▪ поділ учнів на групи, розподіл функцій у малих групах

	<p>(вибір лідера групи, аналітика, писаря тощо), зручне розміщення груп;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ групове обговорення проблеми, обмежене в часі, визначення в кожній групі спільної думки; ▪ представники груп під керівництвом учителя збираються в центрі класу (це п'ять-шість осіб, так званий "акваріум"), щоб у межах відведеного часу висловити й відстояти позицію своєї групи перед усім класом, при цьому члени груп можуть передавати вказівки своїм представникам за допомогою записок, група може попросити перерву для консультацій; ▪ критичний аналіз усіма учнями класу (або учнями-спостерігачами) мовленнєвої поведінки основних учасників дискусії, змісту, процесу й результату обговорення порушеної проблеми представниками груп (під керівництвом учителя).
Метод активного соціологічного тестування, аналізу й контролю (МАСТАК)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення з тематичними порадами МАСТАКа, складеними вчителем, або розроблення їх самими учнями (індивідуально, колективно, в парі, групі – "розумовий штурм"); ▪ оцінювання (тестування) рекомендацій: у графі В проти кожної тези за п'ятибальною системою оцінюється важливість рекомендації особисто для учня; у графі З ставиться оцінка, яка відображає, наскільки добре учень застосовує пораду на практиці; ▪ зіставлення учнем оцінок кожної рекомендації за критеріями <i>важливості (В)</i> і <i>застосування (З)</i> для того, щоб подумати, на що потрібно звернути увагу в першу чергу – що учень визнав важливим серед порад, але застосовує недостатньо або зовсім не виконує; ▪ самостійне узагальнення на основі виконаних дій.
Метод алгоритмічний	Див. <i>Метод програмованого навчання</i> .
Метод аналізу	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Розгляд учнями навчального об'єкта (слова, тексту та ін.); ▪ абстрагування; ▪ пояснення зв'язків між ознаками, властивостями навчального об'єкта; ▪ формулювання висновку.
Метод аналізу інтерпретативного	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Розгляд учнями тексту (дискурсу); ▪ виділення головного в тексті; ▪ тлумачення смислів, закладених у тексті (індивідуально-психологічних і соціальних чинників комунікації в дискурсі); ▪ формулювання висновків.
Метод аналізу мовного	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Обґрунтування навчальної аналітичної роботи; ▪ визначення основних мовознавчих понять, відношень і

	<p>зв'язків між ними (з урахуванням мовної структури);</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ з'ясування структури понять, особливостей їх тлумачення; ▪ визначення основних відповідних закономірностей, їх структурних особливостей; ▪ обґрунтування виконуваних мовних перетворень (синонімічної заміни, стильової трансформації та ін.); ▪ формулювання висновків аналітичної роботи; ▪ рефлексія виконаної навчальної діяльності.
Метод аналізу концептуального	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Поглиблене "вчитування" учнів у художній текст; ▪ інтерпретація учнем образів, ідей (за настановою вчителя); ▪ виділення концептів учнем; ▪ аналітичний опис концептів у їх сукупності та взаємодії з мовностилістичними засобами та позамовними чинниками; ▪ узагальнення учнями аналітичних думок; ▪ рефлексія навчальних дій.
Метод аналізу стилістичного	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення учнів з текстом для аналізу; ▪ визначення стилістичних особливостей тексту; ▪ вмотивування вибору автором мовних засобів у тексті; ▪ узагальнення учнями аналітичних думок; ▪ рефлексія навчальних дій.
Метод аналітико-звуковий	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Засвоєння школярами вимови звуків; ▪ аналіз звуків, зіставлення звуків з їх графічним зображенням; ▪ читання складів, слів, речень, текстів.
Метод аналогії	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Спостереження над подібними мовними (чи іншими навчально значущими) явищами та порівняння їх схожих ознак; ▪ встановлення причиново-наслідкових зв'язків між мовними явищами, поняттями, що мають подібні ознаки (шляхом порівняння); ▪ перенесення ознак з відомих для учня мовних понять, явищ на нові для нього; ▪ формулювання висновків на підставі подібності певних ознак у мовних поняттях, явищах (за аналогією); обґрунтування відповідей.
Метод анкетування	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення дітей з навчальною метою анкетування; ▪ заповнення відповідей в анкетах; ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод асоціативний	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення учнів з метою навчально-асоціативної роботи; ▪ робота учнів з асоціативними словами (добір асоціативних слів, установлення зв'язків між ними); ▪ узагальнення; ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Усвідомлення школярами заданої вчителем теми для

"асоціативний куш"	<p>складання асоціативних кушів;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ створення учнями грона на задану тему шляхом добору асоціативних слів (висловів); ▪ установлення зв'язків між асоціативними тематичними поняттями (словами); ▪ представлення окремими учнями створених грон; ▪ обговорення результатів роботи всім класом чи в групі; ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод "асоціативний пейзаж"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Усвідомлення учнями завдання скласти асоціативний пейзаж; ▪ добір слів, які асоціюються з природою; ▪ встановлення зв'язків між асоціативними словами; ▪ створення опису природи на основі асоціативної лексики; ▪ читання окремими учнями творів-описів; ▪ обговорення результатів роботи всім класом; ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод "асоціативний портрет"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Усвідомлення школярами завдання скласти асоціативний портрет; ▪ добір слів, які асоціюються з образом зовнішності людини; ▪ встановлення зв'язків між асоціативними словами; ▪ створення опису портрета на основі асоціативної лексики; ▪ читання окремими учнями творів-описів; ▪ обговорення результатів роботи всім класом; ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод асоціативного дослідження	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Усвідомлення учнями дослідницького завдання; ▪ добір асоціативних слів до ключових у тексті; ▪ встановлення й аналіз зв'язків між асоціативними словами, їх оцінювання; ▪ узагальнення результатів дослідження; ▪ обговорення результатів роботи всім класом; ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод аудіовізуальний	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Усвідомлення школярами навчального завдання; ▪ сприймання одночасно зором і слухом навчальної інформації з аудіовізуального засобу; ▪ обговорення всім класом сприйнятого матеріалу; ▪ узагальнення сприйнятого під керівництвом учителя; ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод "банк інформації"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Іструктування учнів про специфіку методу, формування груп; ▪ самостійна робота кожного учня над одержаною тематичною інформацією з окремого питання; ▪ інтерактивна робота в групі: за обмежений час по черзі кожен член групи розпитує одногрупників, які відомості вони знають з його підтеми (проблеми), і повідомляє їм

	<p>свою інформацію;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ узагальнювальне слово того, хто зібрав найбільшу кількість повідомлень; ▪ підготовка кожним членом групи письмового твору на загальну тему, до якої входять окремі питання, розглянуті в групі; ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод бесіди	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Запитання до школярів; ▪ формулювання учнем відповіді на запитання вчителя (учнів, учня); ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод бесіди аналітико-синтетичної	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Запитання до школярів; ▪ виділення головних понять, ідей для обґрунтування відповіді; ▪ порівняння навчальних понять, думок, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між навчальними фактами, оцінка явищ з метою наведення переконливих думок; ▪ формулювання учнем відповіді на запитання вчителя (учнів, учня); ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод бесіди евристичної	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Висловлення вчителем запитання, яке передбачає не однослівну, а розгорнуту відповідь; ▪ аналіз та узагальнення школярами раніше вивченого; ▪ пошук нового знання – висунення припущень, доказів гіпотези; ▪ формулювання учнями усної відповіді на основі висновків з відомих їм фактів; ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод бесіди репродуктивної	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Запитання до учнівської аудиторії, які потребують відтворення мовного матеріалу (формулювання визначення поняття, правила та ін.); ▪ відтворення вивченого у відповідях учнів; ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод бібліотерапії	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Відновлення в пам'яті учня прочитаної книги; ▪ дискусійне обговорення учнями прочитаних книг (під керівництвом учителя); ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод "бліц-дискусія"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення школярів з темою бліц-дискусії; ▪ коротке обговорення учнями проблемного питання (під керівництвом учителя); ▪ узагальнення на основі обговорення проблемного питання.
Метод бригадно-лабораторний	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Поділ учнів на групи (бригади); ▪ ознайомлення з груповими завданнями; ▪ самостійне планування навчальної роботи щодо виконання завдання; ▪ групове виконання завдання (групова самостійна навчально-дослідницька діяльність учнів);

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ звітування одним учнем про виконання групового завдання; ▪ обговорення результатів й одержання загальної (однакової) оцінки на всіх членів групи.
Метод буквений	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Механічне заучування школярами букв алфавіту; ▪ зіставлення букв зі звуками; ▪ складання з букв складів; ▪ читання складів, слів, текстів.
Метод буквоскладальний	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Механічне заучування учнями назв окремих букв; ▪ утворення складів шляхом називання відповідних букв; ▪ зазубрювання складів; ▪ читання слів уже без попереднього називання букв і складів.
Метод видозміни мовного матеріалу	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення школярів із навчальним завданням; ▪ модифікація мовного матеріалу (речень, тексту); ▪ обговорення виконаної роботи.
Метод визначення й пояснення понять	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення учнів із навчальним завданням; ▪ характеристика, пояснення учнями тематичних понять (у процесі гри, понятійного диктанту та ін.); ▪ узагальнення, пов'язані з навчальними поняттями.
Метод випереджувального навчання	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення школярів із навчальним завданням; ▪ попереднє опанування нового навчального матеріалу; ▪ обговорення в класі тих аспектів нового матеріалу, які учні самостійно вивчили.
Метод відеозображення (відеометод)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Сприймання учнями навчальної інформації, яка відтворюється за допомогою відеопаратури; ▪ відтворення учнями сприйнятої інформації; ▪ узагальнення на основі сприйнятої інформації; ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод відеотренінгу	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення школярів із метою відеотренінгу; ▪ рольова гра й паралельна відеозйомка дій учнів; ▪ обговорення рольової поведінки учнів; ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод візуалізації	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Візуальне сприймання учнями зображення навчальних явищ, процесів; ▪ відтворення та створення школярами власного зображення навчальних явищ, процесів; ▪ захист учнівських презентацій; ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод "вільне письмо"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення школярів із навчальним завданням; ▪ вільний виклад учнями думок і почуттів; ▪ обговорення навчальної діяльності.
Метод вправ (мовних)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Пояснення вчителем завдання мовної вправи (педагог пропонує методи розв'язання завдання); ▪ виконання учнем мовної вправи шляхом застосування відповідного методу;

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ контролювання вчителем виконання вправи або організування самоконтролю чи взаємоконтролю учнів.
Метод "гірлянди асоціацій"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення школярів із проблемним завданням; ▪ визначення синонімів до заданого слова, речення, поняття; ▪ довільний вибір слів на позначення будь-яких об'єктів; ▪ складання переліку ознак об'єктів, з якими пов'язані вибрані слова; ▪ висунення гіпотези, альтернативних ідей шляхом приєднання до заданого слова ознак об'єктів, з якими пов'язані вибрані слова; ▪ утворення асоціацій із ознак об'єктів, з якими пов'язані вибрані слова; ▪ змістовий аналіз ідей і вибір альтернативи заданому слову з огляду на асоційовані об'єкти; ▪ оцінка й вибір найбільш вдалих варіантів ідей для розв'язання проблемного завдання (наприклад, скласти казку).
Метод гри (лінгвістичної)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Створення ігрової ситуації на мовному матеріалі; ▪ власне ігрова діяльність учнів; ▪ післяігрове обговорення навчальної діяльності; ▪ підбиття підсумків гри.
Метод гри ділової	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Організаційний етап, що передбачає ознайомлення учнів зі змістом ділової гри, ситуацією, сценарієм, функціями учасників гри, критеріями оцінювання; розподіл ролей; усвідомлення ігрового завдання та інструкції до нього; ▪ ігровий етап – розігрування плану-сценарію (ліміт часу обговорюється), при цьому учні можуть оформлювати різні види ділових паперів відповідно до ігрової ситуації, працювати з термінологічними словниками, спеціалізованими довідниками; ▪ аналіз, обговорення результатів навчально-ігрової діяльності кожного учасника і всіх разом; ▪ рефлексія.
Метод гри рольової	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Підготовка сценарію рольової гри вчителем або учнями під керівництвом учителя; ▪ ознайомлення учнів з метою, особливостями, правилами гри, психологічна підготовка учнів до ігрової діяльності; ▪ розподіл ролей між учасниками гри; ▪ ігрові дії учнів – виконавців ролей і увага вчителя до гравців під час розігрування ситуації; ▪ аналіз та узагальнення результатів гри; ▪ рефлексія.
Метод "гонування"	див. <i>Метод "асоціативний куц"</i> .
Метод групових	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення школярів зі специфікою методу; ▪ письмове оцінювання учнями навчальної діяльності

оцінок	<p>кожного однокласника;</p> <ul style="list-style-type: none"> самооцінювання на основі оцінок однокласників; рефлексія навчальної діяльності.
Метод дальтон-плану	<ul style="list-style-type: none"> Ознайомлення учнів із дальтон-завданням, інструктування щодо процесу й часу його виконання, форми звітності; самостійне виконання учнями дальтон-завдання (індивідуально, в парі, групі); представлення результатів навчання (за допомогою презентації слайдів, контрольних тестів, публічного захисту проєктів, заліку, доповіді на учнівській конференції чи ін.); рефлексія процесу й результатів виконання учнями дальтон-завдання; підбиття підсумків.
Метод дебатів	<ul style="list-style-type: none"> Ознайомлення школярів з проблемною темою і процедурою дебатів; обмежені в часі виступи представників учнівських команд з тезами, аргументами, доказами (за часом стежить учень-хронометрист); підбиття підсумків дебатів учасниками педагогічного процесу.
Метод дебатів письмових	<ul style="list-style-type: none"> Учитель ознайомлює клас із процедурою дебатів, організовує учнів, які сідають спиною один до одного, озвучує твердження проблемного характеру; пари пишуть свій діалог: кожен учень на окремому аркуші записує тезу (тези), після цього в парі обмінюються аркушами, учень читає тези опонента, наводить заперечення (обмін аркушами – 3-4 рази приблизно по 5 хвилин); колективне обговорення дебатів: що сподобалося в аргументах партнера, що здивувало, які аргументи кращі; написання учнями твору з дискусійної теми.
Метод дедукції	<ul style="list-style-type: none"> Усвідомлення дітьми завдання підтвердити гіпотезу, загальну думку; розчленування загального поняття на частини, розмірковування; формулювання учнями дедуктивного узагальнення.
Метод демонстрування	<ul style="list-style-type: none"> Психодидактична підготовка школярів до застосування демонстрування навчального матеріалу; сприймання учнями демонстрування навчального матеріалу за допомогою технічної наочності; пояснення демонстраційного матеріалу вчителем (учнями).
Метод диктанту	<ul style="list-style-type: none"> Сприйняття учнями тексту на слух; співвіднесення звучання і написання певного фрагмента тексту диктанту; розпізнавання орфограм (пунктограм) у матеріалі, який

	<p>диктується;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ записування учнями матеріалу, який диктується, із застосуванням правописних правил.
Метод дискусії групової	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Формування учнівських груп; ▪ учитель у співпраці з учнями окреслює цікаві проблемні питання, задає напрям дискусії; ▪ групи учнів шукають інформацію, відбирають, аналізують факти; ▪ обговорення в групах, а потім перед аудиторією проблемного питання на основі одержаних раніше знань, власного досвіду; ▪ підбиття підсумків навчальної діяльності.
Метод дискусії оцінювальної	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Учитель у співпраці з учнями організовує учнівські групи (дискутувальників, спостерігачів), окреслює цікаві проблемні питання, задає напрям дискусії; ▪ учні шукають інформацію, відбирають, аналізують факти; ▪ обговорення в групі проблемного питання на основі одержаних раніше знань, власного досвіду; ▪ оцінювання учнями-спостерігачами групової дискусії; ▪ підбиття підсумків навчальної діяльності.
Метод дискусії петельної	Див. <i>метод засідання експертної групи.</i>
Метод дискусії письмової	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення з проблемним питанням; ▪ мовчазне обговорення в групі учнів проблемного питання – записування коротко сформульованих думок; ▪ підбиття підсумків письмової дискусії.
Метод дискусії у стилі ток-шоу	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення зі специфікою навчальної роботи (оголошення теми, правил ток-шоу; представлення "експертів", "опонентів", якщо вони передбачені умовами дискусії); ▪ перегляд учнями відеосюжету; ▪ обговорення учасниками дискусії проблемних питань (ліміт виступу 1-2 хвилини); ▪ стимулювання "опонентами" за допомогою запитань продовження дискусії; ▪ оцінювання "експертами" виступів учасників дискусії з додатковим інформаційним коментуванням; ▪ підбиття підсумків дискусії у формі ток-шоу.
Метод диспуту	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення школярів зі специфікою навчальної роботи; ▪ обговорення учнями проблемного питання; ▪ підбиття підсумків диспуту.
Метод "діаграма Венна"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Розкриття учням логічних зв'язків між певними класами понять; ▪ наочна ілюстрація відношень, логічних зв'язків між типами понять за допомогою перехресних кілець; ▪ заповнення учнями діаграми Венна;

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ підбиття підсумків виконаної роботи.
Метод діалектики	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Розкриття внутрішніх суперечностей навчального об'єкта, що ведуть до його змін; ▪ застосування принципів діалектики (закон про єдність і боротьбу протилежностей, взаємоперехід кількісних змін у якісні, закон заперечення заперечення) до розв'язання навчальних проблем; ▪ підбиття підсумків навчальної роботи; ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод діалогування	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Інструктаж учителя щодо роботи учнів з діалогування; ▪ усвідомлення учнями навчального завдання – скласти діалог, поширити діалогічний текст; ▪ складання учнями запитань, які можна поставити в діалозі на певну тему; ▪ придумування реплік на уточнення інформації в спілкуванні; ▪ складання відповідей на запитання в рамках діалогу; ▪ озвучування учнівських діалогів; ▪ аналіз, контроль, рефлексія результатів навчальної діяльності та способів їх досягнення.
Метод доведення	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Визначення тези; ▪ вибір учнями способів доказу тези; ▪ установлення причинно-наслідкових зв'язків між фактами стосовно основної думки доведення; ▪ добір аргументів для доведення тези; ▪ формулювання висновків.
Метод "доповідач – респондент"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Усвідомлення дітьми поставленого вчителем завдання; ▪ групове виконання завдання; ▪ визначення в групі учнів доповідача й респондента; ▪ повідомлення матеріалу доповідачем (респондент уважно слухає); ▪ "підказування" респондентом за допомогою міміки, жестів, схем доповідачу того, що він не сказав, озвучування доповідачем "підказаного"; ▪ обговорення й оцінювання класом роботи доповідача та респондента.
Метод дослідження (мовного)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Спостереження за мовними явищами, процесами та постановка проблеми у вигляді запитання чи завдання; ▪ змістовий аналіз навчальної проблеми; ▪ усвідомлення суті проблеми й необхідності її розв'язання; ▪ визначення умов розв'язання проблеми; ▪ з'ясування можливих шляхів розв'язання, висунення припущення щодо розв'язання; ▪ складання плану дослідження та його виконання (збирання інформації, опис і глибокий аналіз фактичного матеріалу, мовних явищ, процесів, засобів, перевірка

	<p>гіпотетичного припущення);</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ самоконтроль; ▪ формулювання загальних висновків; ▪ представлення й обговорення результату виконаного дослідження.
Метод евристичних запитань	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Усвідомлення учнями поставлених учителем евристичних запитань; ▪ одержання за допомогою спеціальних запитань нових знань; ▪ підбиття підсумків роботи.
Метод ейдетики	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Мнемонічна робота учнів з образним дидактичним матеріалом, у якому закодовано тематичний матеріал; ▪ перевірка якості засвоєння дітьми нового матеріалу; ▪ підбиття підсумків роботи.
Метод експерименту (мовного)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Постановка завдання-проблеми (педагогом чи учнями) з висуненням гіпотези; ▪ усвідомлення мети навчального експерименту; ▪ пошук фактичного матеріалу на основі заміни слів, граматичних форм, синтаксичних конструкцій, спостереження над мовними явищами; ▪ оброблення матеріалів, фактів, здобутих експериментальним шляхом для розв'язання поставленої проблеми; ▪ формулювання учнями висновків експериментальної роботи.
Метод "експрес-дебати"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Підготовка на уроці виступів учасниками дебатов (суперниками); ▪ виступи учасників-суперників у класі; ▪ обговорення й спростування виступів суперниками; ▪ підбиття підсумків дебатов усім класом.
Метод емпатії	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Формування навчальних груп, вибір у кожній із них учня-тренера, який може створити сприятливий психологічний клімат серед членів групи; ▪ комунікативно-психологічний тренінг (ознайомлення з комунікативними завданнями та програвання заданих учителем комунікативних ситуацій, тобто рольова гра); ▪ емоційна групова дискусія щодо поведінки учасників тренінгу – в обговоренні бере участь кожен учень, аналізують, пояснюють поведінку один одного, типові недоліки в манері спілкування (зверхнє ставлення до співрозмовника, брак такту; надмірна розкутість, фамільярність у спілкуванні; суто прагматичний підхід у розмові); ▪ групові висновки і підсумкове слово вчителя.
Метод завдань комунікативно-	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Змістовий аналіз комунікативного завдання учнями; ▪ усвідомлення умови, яка описує ситуацію завдання;

ситуативних	<ul style="list-style-type: none"> ▪ установлення учнями характерних ознак, зв'язків, відношень комунікативної ситуації; ▪ моделювання або аналіз комунікативної ситуації відповідно до завдання; ▪ формулювання висновку відповідно до завдання; ▪ рефлексія засвоєння виконаних навчально-комунікативних дій.
Метод завдань мовленнєвих	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Змістовий аналіз учнями мовленнєвого завдання; ▪ установлення учнями характерних ознак, зв'язків, відношень навчального об'єкта, пов'язаного з мовленнєвим завданням; ▪ моделювання продукту мовлення; ▪ формулювання висновку відповідно до завдання; ▪ рефлексія засвоєння виконаних навчально-мовленнєвих дій.
Метод завдань мовних	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Змістовий аналіз завдання учнями; ▪ установлення учнями характерних ознак, зв'язків, відношень мовного об'єкта; ▪ побудова моделі мовного об'єкта (синтаксичної, словотворчої чи ін.); ▪ формулювання висновку відповідно до завдання; ▪ рефлексія засвоєння виконаних навчально-мовних дій.
Метод загадок	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення школярів із загадкою; ▪ висунення припущень відгадок, їх аналіз; ▪ вибір відгадки; ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод задач (мовних)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення учнів з умовою задачі (граматичної, орфографічної); ▪ пошук методів розв'язання задачі; ▪ вибір учнями найбільш вдалого шляху розв'язання задачі; ▪ розв'язання задачі; ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод "займи позицію"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення школярів з проблемою; ▪ обговорення проблеми в групі; ▪ аргументований виступ учня з відстоюванням власної думки щодо проблеми; ▪ обговорення мовленнєвої поведінки активних учнів; ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод "занурення"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення учнів з навчальним завданням; ▪ самостійне заглиблення учнів у навчальну тему; ▪ обговорення в класі самостійно опанованого матеріалу (під керівництвом учителя); ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод "запитання-відповідь"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення школярів з особливостями закритих і відкритих запитань; ▪ пошук і формулювання учнями відповіді на задане

	запитання; ▪ обговорення відповідей у класі; ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод запитань	▪ Усвідомлення учнями навчального завдання; ▪ спрямування школярів "навідними" запитаннями до пошуку методів розв'язання навчального завдання; ▪ обговорення навчальної діяльності учнів.
Метод засідання експертної групи	▪ Вибір групи учнів-експертів; ▪ засідання групи експертів і обговорення намічених проблем; ▪ короткий виступ кожного експерта щодо обговорюваних проблем і шляхів їх розв'язання; ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод заучування готових зразків	▪ Читання учнем тексту; ▪ поділ зразкового тексту (прислів'я, скоромовки) на невеликі частини; ▪ відтворення в уяві зображених у кожній частині тексту картин, образів; ▪ перегляд фрагментів тексту – читання мовчки; ▪ повторення частин тексту про себе; ▪ виголошення тексту з пам'яті.
Метод звуковий аналітико-синтетичний (у навчанні грамоти)	▪ Виконання дітьми усних вправ на звуковий аналіз і синтез слів (наслідування вимови, спостереження за артикулюванням звуків, виявлення певного звука у словах, добір слів із заданим звуком, поділ слів на звуки, утворення слів із заданих звуків, складання з ними речень, перетворення слів на основі заміни чи переставляння звуків); ▪ засвоєння за азбукою друкованих літер; ▪ установлення співвідношення між буквами і звуками в словах; ▪ складове читання з друкованими буквами слів (речень), позначення буквами слова, сприйнятого на слух; ▪ ознайомлення з рукописними буквами; ▪ оволодіння читанням і письмом з рукописними зображеннями слів.
Метод зіставлення	▪ Визначення й усвідомлення мети зіставлення; ▪ виокремлення навчальних об'єктів для зіставлення; ▪ з'ясування основних показників, за якими порівнюватимуться мовні факти; ▪ оцінювання по черзі кожного зіставляваного об'єкта з погляду наявності цих показників, визначення подібних і відмінних фактів; ▪ узагальнення думок, формулювання висновків.
Метод "зміни позицію"	▪ Ознайомлення школярів із проблемою; ▪ обговорення проблеми в групі; ▪ аргументований виступ учня з відстоюванням власної думки щодо навчальної проблеми;

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ обговорення виступу; ▪ переосмислення й зміна власної позиції доповідачем, відповідний виступ перед аудиторією; ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод індукції	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Усвідомлення учнями завдання підтвердити гіпотезу; ▪ спостереження школярів над навчальними об'єктами (мовними явищами, прикладами та ін.); ▪ відбір, зіставлення мовних фактів на основі асоціації за подібністю, аналогії; групування, аналіз; ▪ формулювання індуктивного узагальнення.
Метод інструктивний	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Пояснення вчителем навчального завдання і методів його виконання; ▪ зразок щодо логіки міркування, способів виконання дій; ▪ осмислення учнями вказівок і пояснень учителя.
Метод інверсії	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення школярів з проблемним завданням; ▪ організація навчально-пошукових дій учнів у незвичному, зворотному порядку; ▪ підбиття підсумків навчальної діяльності.
Метод інтерв'ю	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Запитування учнем респондента для одержання певної інформації; ▪ фіксування відповідей на запитання; ▪ обговорення результатів інтерв'ю.
Метод інтерпретації	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Сприймання учнями тексту; ▪ осмислення тексту на основі асоціативних зв'язків – зіставлення змісту сприйнятого з особистісним досвідом; ▪ розуміння й тлумачення тексту в єдності змісту і форми та впливу позамовних чинників; ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод інциденту	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Повідомлення вчителем учням умов методу інциденту (обмеження часу, групова робота); ▪ групове ознайомлення з описом конфліктної ситуації; ▪ пошук шляхів розв'язання складної ситуації; ▪ обговорення в групах шляхів розв'язання складної ситуації, за потреби уточнення окремих питань з учителем, вибір найбільш вдалого розв'язання; ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод історичний	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Розгляд мовних явищ, понять, у яких простежуються зв'язки з історією; ▪ аналіз мовних фактів у процесі їх історичного розвитку; ▪ підбиття підсумків навчальної роботи.
Метод казки лінгвістичної	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Усний виклад лінгвістичної казки вчителем (школярем) і слухання учнями; ▪ осмислення й запам'ятовування учнями повідомлених знань у вигляді казки; ▪ перевірка учнів, як вони засвоїли матеріал казки; ▪ рефлексія навчальної діяльності.

Метод "карта пам'яті"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Запис заголовка (теми) тексту в центрі аркуша паперу; ▪ читання учнями тексту; ▪ самостійний запис на аркуші важливих понять, ключових слів, графічне поєднання їх з темою тексту; ▪ повторне читання учнями тексту; ▪ самостійний запис уточнювальних слів навколо ключових, графічне поєднання їх у своєрідні грона; ▪ обговорення результатів навчальної роботи, способів їх досягнення.
Метод класифікації (мовних об'єктів)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Порівняння мовних об'єктів за певними ознаками, зв'язками; ▪ абстрагування (виділення) спільних ознак, зв'язків; ▪ групування мовних об'єктів у певний клас за спільними ознаками, зв'язками; ▪ узагальнення виконаної роботи.
Метод кластерний	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Запис учнями ключового слова; ▪ самостійний запис навколо кластера асоціативних чи тематичних до нього слів; ▪ самостійне створення асоціативного грона навколо нових кластерів; ▪ обмін у парі, групі асоціативними ідеями; ▪ обговорення всім класом тематичної асоціативної лексики; ▪ фіксування тематичних асоціативних ідей (слів, словосполучень) на дошці, у зошитах; ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод "ключові слова"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення школярів із ключовими словами теми; ▪ обговорення в класі ключових слів; ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод коментаря	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Показ учням певного явища, ситуації, тексту; ▪ пояснення вчителем (учнем) тематичного явища, ситуації, дидактичного тексту з перервами, паузами і сприймання інформації учнями, заглиблення в суть коментованого, домислення сприйнятого; ▪ підбиття підсумків навчальної діяльності (з побаченого і почутого).
Метод комп'ютерний	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Організація вчителем комп'ютерного навчання учнів; ▪ активізація навчально-пізнавальної діяльності школярів (виконання навчальних завдань) та індивідуальний контакт учителя з кожним учнем за допомогою комп'ютера; ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод конкретизації	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення учнів із навчальним завданням; ▪ визначення конкретних навчально-тематичних об'єктів; ▪ розгляд специфічних особливостей конкретних навчально-тематичних об'єктів; ▪ рефлексія навчальної діяльності.

Метод конкретних ситуацій (кейс-метод)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення учнів з "кейсом" (читання, вивчення його); ▪ обговорення учнями змісту кейсу під керівництвом учителя чи самостійно; ▪ аналіз конкретних ситуацій та визначення можливих шляхів їх розв'язання; ▪ обговорення варіантів розв'язання проблеми; ▪ підбиття підсумків навчальної діяльності школярів за ситуаційним методом.
Метод конспектування	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення учнів з навчальною темою; ▪ сприймання учнями змісту тексту (виступу) і стислий запис його; ▪ обговорення записаних ідей; ▪ підбиття підсумків навчальної діяльності.
Метод конструювання (тексту)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Учитель описує ситуацію; ▪ учні складають текст, самостійно вибираючи тактику викладу думок; ▪ обговорення в класі навчальної роботи.
Метод контрольно-навідних запитань	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення школярів із завданням проблемного характеру; ▪ робота учнів зі списком контрольно-навідних запитань з метою розв'язання завдання; ▪ обговорення змісту й результатів виконаної роботи; ▪ підбиття підсумків навчальної діяльності.
Метод "концептуальна карта"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Визначення в тексті основних духовно-культурних концептів і пов'язаних із ними слів-понять, ідей; ▪ з'ясування основних зв'язків між концептами, поняттями, ідеями; ▪ структурування основних концептів, понять, ідей, зв'язків між ними у вигляді карти; ▪ обговорення змісту й результатів виконаної роботи.
Метод "круглий стіл"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Учні сідають у вигляді "круглого столу"; ▪ бесіда між учасниками "круглого столу", обговорення проблемного питання; ▪ підбиття підсумків дискусії.
Метод лабораторний	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення учнів із завданням для самостійної роботи; ▪ інструктування школярів щодо виконання завдання; ▪ самостійне опрацювання учнями навчального матеріалу, виконання завдання; ▪ підбиття підсумків роботи.
Метод ланцюжка	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення школярів із завданням і специфікою методу; ▪ самостійне виконання завдання; ▪ перевірка завдання "ланцюжком": перший учень віддає виконану роботу вчителю, а сам перевіряє завдання

	<p>другого учня, другий – третього й так далі;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ підбиття підсумків роботи.
Метод лекції	<p><i>Орієнтовна модель методу лекції описової:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ повідомлення учням навчальної теми, плану, рекомендованої літератури; ▪ виклад матеріалу вчителем з можливим використанням наочності і слухання (конспектування) інформації учнями; ▪ узагальнювальна бесіда з учнями за темою лекції. <p><i>Орієнтовна модель методу лекції проблемної:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ повідомлення учням навчальної теми, плану, рекомендованої літератури; ▪ порушення вчителем проблеми; ▪ розв'язання проблеми вчителем з обґрунтуванням ключових положень, використанням наочності; ▪ узагальнювальна бесіда з учнями за темою лекції.
Метод "лінгвістична дуель"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Повідомлення теми й умов змагання, вибір двох учасників; ▪ виконання учасниками мовних завдань, показ результатів; ▪ взаємообмін завданнями, запитаннями між учасниками змагання; ▪ обговорення способів діяльності учасників двоюбо. ▪ підбиття підсумків навчальної роботи.
Метод маєвтики	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення учнів з темою розмови; ▪ стимулювання в школяра навідними запитаннями бажання висловитися; ▪ виведення учнем істини з міркувань на основі наявних у нього знань; ▪ обговорення й узагальнення змісту і способів діяльності.
Метод "малюнкове письмо"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення з тематичним матеріалом; ▪ "перекладення" учнями тематичних понять на "мову" образів; ▪ створення дітьми піктограми на основі тематичного матеріалу; ▪ узагальнення змісту і способів діяльності.
Метод "мікрофон"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення школярів з проблемною темою; ▪ обмін думками під час коротких виступів з мікрофоном; ▪ підбиття підсумків навчальної діяльності.
Метод "мовна опозиція"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення учнів із завданням; ▪ визначення характеристик опозиційних мовних об'єктів; ▪ заповнення таблиці інформацією, яка характеризує опозиційні мовні одиниці; ▪ узагальнення виконаної роботи.
Метод моделювання	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Актуалізація опорних знань, пов'язаних з об'єктом, що моделюється; ▪ усвідомлення специфіки моделювання як методу навчального пізнання; ▪ аналіз об'єкта, який має моделюватися, визначення його

	<p>структури;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ виділення головного (абстрагування); ▪ відображення в цілісному вигляді образу виучуваного поняття, об'єкта – вибір моделі серед тих, що відомі учням, чи створення нової; ▪ аналіз моделі, співвіднесення моделі з тим (об'єктом), що моделюється, – визначення структури поняття, явища; ▪ висловлення узагальнень; ▪ перевірка правильності узагальнень за підручником чи іншими інформаційними джерелами.
Метод "мозкова атака"	див. <i>Метод "розумовий штурм"</i> .
Метод "морфологічний ящик" (метод багатовимірних матриць)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомитися з проблемним завданням. ▪ проаналізувати будову, наприклад, речення, визначити характерні ознаки речення, умови, від яких залежить розв'язання проблемної ситуації. ▪ висунути припущення – можливі відповіді у вигляді морфологічної матриці проблеми, яку містить навчальне завдання; ▪ проаналізувати всі варіанти відповідей. ▪ вибрати правильний (можливий) варіант (варіанти) відповіді.
Метод нейrolінгвістичного програмування	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Створення позитивного настрою в учнівській аудиторії (похвала учнів, компліменти); ▪ нейrolінгвістичний тренінг учнів (робота з асоціаціями, з конфліктними ситуаціями, рефреймінг); ▪ рефлексія навчальної діяльності; ▪ обговорення способів навчальної діяльності й результатів.
Метод опитування	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Створення в учнів психологічного настрою на опитування; ▪ опитування вчителем учнів; ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод "павутинка" дискусії"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Розподіл школярів на групи по чотири особи; ▪ кожна пара учнів заповнює в таблиці "Павутинка" дискусії" по три аргументи в обох колонках (4-5 хвилин); ▪ кожна група розглядає, обговорює відповіді своїх пар та робить спільний висновок, що й записує в кінці таблиці; ▪ кожна група повідомляє й доводить свою позицію; ▪ рефлексія навчальної діяльності; ▪ підбиття підсумків навчальної роботи.
Метод передбачення	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Осмислення учнями поставленого вчителем завдання передбачити тему уроку (зміст тексту, послідовність виконання дій щодо розв'язання проблемної ситуації та ін.); ▪ висунення учнями гіпотези; ▪ самостійний пошук відповіді, яка б підтвердила чи заперечила припущення: аналіз причинної залежності об'єктів

	<p>навчання (дійсності);</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ гіпотетичні узагальнення щодо передбачення теми (змісту тексту, послідовності розв'язання проблемної ситуації та ін.); ▪ висловлення учнями припущень з обґрунтуванням власних думок.
Метод переказування тексту	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Сприйняття учнями тексту; ▪ аналіз змісту, структури, мовних особливостей тексту; ▪ складання плану тексту для переказу; ▪ переказування учнем (учнями) тексту (в усній чи письмовій формі); ▪ обговорення навчальної діяльності.
Метод перекладу	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Сприйняття й осмислення учнями тексту, призначеного для перекладу; ▪ переклад тексту іншою (чи рідною) мовою; ▪ обговорення змісту і способів навчальної діяльності учнів.
Метод підготовки доповідей (повідомлень)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення школярів з темою доповіді (або самостійний вибір теми); ▪ пошук інформаційних матеріалів для повідомлення; ▪ складання письмового тексту доповіді; ▪ саморедагування доповіді; ▪ тренування у виголошенні доповіді; ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод підготовки творів	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення школярів з темою твору (або самостійний вибір теми); ▪ обговорення основної думки твору, типу, жанру, стилю мовлення; ▪ складання плану твору; ▪ самостійний виклад думок на чернетці; ▪ саморедагування твору; ▪ переписування в чистовик; ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод "позначки"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Усвідомлення учнями завдання робити позначки під час читання тексту; ▪ критичне читання тексту з використанням позначок на полях; ▪ обговорення учнями власного розуміння тексту на основі зроблених позначок.
Метод показу	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення школярів з мовними, мовленнєвими одиницями, комунікативними ситуаціями у вигляді показу графічних моделей слів; зразків відмінювання частин мови; граматичних моделей речень; таблиць, схем та ін.; ▪ розгляд учнями показаного матеріалу; ▪ розкриття вчителем (учнями), пояснення характерних ознак мовних, мовленнєвих одиниць, комунікативних ситуацій; ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Визначення й усвідомлення мети порівняння;

порівняння	<ul style="list-style-type: none"> ▪ виокремлення навчальних об'єктів порівняння; ▪ з'ясування основної ознаки (ознак), за якими порівнюватимуться об'єкти; ▪ оцінювання по черзі кожного порівнюваного об'єкта з погляду наявності цієї ознаки, визначення подібних і відмінних рис; ▪ формулювання висновків.
Метод "порожній стілець"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення учнів зі специфікою навчальної діяльності; ▪ групування учнів навколо вибраних висловлювань; ▪ обговорення висловлювань у групі; ▪ "порожній стілець" – виступи учнів по черзі з питань дискусійної теми в центрі кола перед усім класом; ▪ завершення дискусії вчителем; ▪ рефлексія навчальної діяльності; ▪ підбиття підсумків навчальної роботи учнями, учителем.
Метод "портретування слова"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення школярів із завданням "портретування слова"; ▪ міркування учнів щодо значення певного слова; ▪ обговорення учнівських пояснень у класі (групі); ▪ формулювання визначення слова під керівництвом учителя; ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод "портфоліо"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення учнів із завданням укласти "учнівський портфель"; ▪ розроблення "учнівського портфоліо" на паперових чи електронних носіях; ▪ індивідуальний захист "учнівського портфоліо"; ▪ обговорення учнями класу індивідуальних захистів портфоліо; ▪ підбиття підсумків навчальної діяльності.
Метод "пошук пари"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення школярів зі специфікою навчальної діяльності; ▪ "пошук пари" для навчального об'єкта під час виконання завдання; ▪ перевірка виконаної роботи; ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод пояснення	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Організація вчителем спостереження учнів над мовним матеріалом; ▪ пояснення готової тематичної інформації вчителем (дедуктивним чи індуктивним шляхом) і сприймання учнями; ▪ відтворення й узагальнення учнями сприйнятого пояснення.
Метод "ПРЕС"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення школярів з мовленнєвим завданням; ▪ підготовка учнями аргументованого висловлювання

	<p>відповідно до мовленнєвого завдання;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ чіткі, стислі висловлювання учнів за формулою методу "ПРЕС" (позиція – обґрунтування – приклад – висновки: <i>Я вважаю, що ... – тому, що ... – наприклад, ... – отже, ...</i>); ▪ рефлексія навчальної діяльності; ▪ підбиття підсумків навчальної діяльності.
Метод прикладу	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення школярів з прикладом для наслідування; ▪ виконання учнями навчальних дій за прикладом (наслідування зразків); ▪ рефлексія навчальної діяльності; ▪ підбиття підсумків навчальної діяльності.
Метод проблемний	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Створення вчителем проблемних ситуацій; ▪ колективне обговорення способів розв'язання проблем; ▪ самостійне розв'язання учнями проблемних ситуацій (завдань, вправ) на основі пошуку методів дій; ▪ рефлексія.
Метод проблемно-рефлексивного полілогу	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Структурування учнями шкільних проблем; ▪ висунення ідей щодо розв'язання проблем на основі аналізу власного досвіду; ▪ колективне обговорення шляхів розв'язання проблем; ▪ рефлексія навчальної діяльності; ▪ підбиття підсумків навчальної діяльності.
Метод програмованого навчання	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення школярів з програмованими завданнями; ▪ покрокове виконання операцій щодо засвоєння першої порції матеріалу на основі алгоритму; ▪ здійснення покрокового контролю (за потреби корекція навчальних дій – повернення до вивчення першої порції матеріалу); ▪ перехід до наступної порції матеріалу; ▪ рефлексія навчальної діяльності; ▪ підбиття підсумків навчальної роботи.
Метод проектів	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Усвідомлення проектного завдання до відповідної теми; ▪ поетапна робота над проектом: творче опрацювання інформаційних текстів, аналіз матеріалу, опанування мовленнєвих штамів, узагальнення, оформлення проекту; ▪ захист проектів учнями; ▪ загальне обговорення проектів; ▪ рефлексія навчальної діяльності; ▪ підбиття підсумків навчальної роботи, оцінювання за номінаціями "найбільш оригінальний проект", "найбільш цікавий проект" тощо.
Метод прямого тлумачення	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Розгляд слова, назву якого потрібно пояснити; ▪ описання змісту назви на основі врахування мотивованої внутрішньої форми слова; ▪ узагальнення виконаної діяльності.
Метод	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Розгляд слів, понять, які потрібно проранжувати;

ранжирування	<ul style="list-style-type: none"> ▪ аналіз значення відповідних слів, понять; ▪ розміщення учнями слів, понять у порядку зростання чи зменшення значущості залежно від міри їх прояву; ▪ підбиття підсумків виконаної діяльності.
Метод реферування	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Вибір учнями теми реферату; ▪ пошук та аналіз фактичного матеріалу, критичний огляд науково-літературних джерел; ▪ складання плану доповіді; ▪ письмове оформлення реферату; ▪ виголошення доповіді в учнівській аудиторії; ▪ обговорення доповіді, підбиття підсумків виконаної діяльності.
Метод рефлексії	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Усвідомлення учнем своєї індивідуальності й наявних навчальних досягнень; ▪ самоналіз навчальної діяльності на уроці (навчальних результатів і способів діяльності); ▪ визначення цілей, планів подальшого навчання.
Метод рецензування	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Сприйняття й усвідомлення учнем матеріалу для рецензування; ▪ підготовка учнем-рецензентом відповідного відгуку із зауваженнями, пропозиціями; ▪ обговорення в класі навчальної діяльності щодо рецензування.
Метод "речення з відкритим кінцем"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Усвідомлення учнями навчального завдання; ▪ осмислене закінчення заданих речень; ▪ обговорення змісту і способів навчальної діяльності.
Метод роботи з випадком	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Вибір учнями одного із кількох запропонованих учителем "випадків", розгляд його та визначення проблеми; ▪ з'ясування необхідних знань для розв'язання проблеми; ▪ висунення гіпотези; ▪ пошук джерел інформації, нових знань; ▪ синтез необхідних знань і вирішення гіпотези; ▪ участь у тематичному обговоренні, дискусії; ▪ усвідомлення прийнятих норм і цінностей (індивідуальних, суспільних); ▪ виконання творчого завдання; ▪ рефлексія змісту і способів навчальної діяльності.
Метод роботи з довідковою літературою	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Усвідомлення учнем навчальної теми; ▪ виділення головної інформації і другорядної під час роботи з довідковою літературою; ▪ зіставлення й систематизація опрацьованого матеріалу; ▪ обговорення в класі змісту і процесу навчальної роботи з довідковою літературою.
Метод роботи з інформаційними	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Читання учнями навчальної і науково-популярної літератури; ▪ осмислення учнями прочитаної інформації;

джерелами	<ul style="list-style-type: none"> ▪ тематичні виписки (конспектування чи складання плану учнями); ▪ аналіз, узагальнення сприйнятого; ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод роботи з навчальними опорами	<p><i>Орієнтовна модель методу роботи з готовими навчальними опорами (1):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ усвідомлення учнем навчальної теми; ▪ розгляд учнями поданої стисненої навчальної опори; ▪ розгортання навчальної інформації, поданої в згорнутому вигляді (виділення головного і другорядного в опорній схемі, таблиці, узагальнений виклад матеріалу за схемою); ▪ рефлексія; ▪ обговорення в класі змісту і процесу роботи з навчальною опорою. <p><i>Орієнтовна модель методу роботи над складанням навчальних опор (2):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ усвідомлення учнем навчальної теми, осмислення завдання; ▪ відбір матеріалу для складання навчальної опори; ▪ складання учнем опорної схеми, таблиці; ▪ рефлексія; ▪ колективне обговорення результатів самостійної роботи.
Метод роботи з опорним конспектом	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Усвідомлення учнем навчальної теми; ▪ ознайомлення школярів з опорним конспектом; ▪ розгортання навчальної інформації, поданої в згорнутому вигляді за опорним конспектом); ▪ рефлексія навчальної діяльності; ▪ обговорення в класі змісту і процесу роботи з опорним конспектом.
Метод роботи з підручником	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Актуалізація опорних знань учнів у вигляді бесіди; ▪ проведення інструктажу щодо особливостей навчальної роботи з підручником – опрацювання теорії, виконання практичних завдань; ▪ перевірка самостійної роботи з підручником (частіше у вигляді бесіди); ▪ рефлексія навчальної діяльності; ▪ підбиття підсумків навчальної роботи.
Метод роботи з фреймовими опорами	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення школярів з фреймовою опорою; ▪ розгортання навчальної інформації, поданої в згорнутому вигляді; ▪ рефлексія навчальної діяльності; ▪ підбиття підсумків роботи.
Метод задач (орфографічних)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Розпізнати орфограму в слові; ▪ визначити тип орфограми (буквена, небуквена); ▪ продумати спосіб виконання задачі; ▪ визначити алгоритм розв'язання задачі, спираючись на

	<p>правило;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ виконати алгоритм дій щодо розв'язання задачі, застосовуючи правило; ▪ написати слово правильно; ▪ орфографічний самоконтроль; ▪ підбиття підсумків роботи.
Метод проблемних завдань	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення учнів з проблемним завданням, обговорення його та опорних знань між учнями чи з учителем; ▪ сприйняття й аналіз учнями проблемної ситуації, усвідомлення проблеми; ▪ попередня робота учнів над розв'язуванням проблеми: спостереження над навчально-мовним (мовленнєвим, соціокультурним) матеріалом, візуальне моделювання проблемної ситуації (схема, таблиця, малюнок), порівняння, зіставлення, інтерпретація різних шляхів, способів розв'язування; ▪ виявлення закономірності на основі встановлення причиново-наслідкових зв'язків й розв'язання проблеми школярами; ▪ рефлексія навчально-пошукової діяльності учнів; ▪ підбиття підсумків роботи.
Метод розповіді вчителя	<p><i>Орієнтовна модель методу розповіді вчителя (1):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ усний виклад матеріалу вчителем і слухання учнями; ▪ запам'ятовування учнями повідомлених знань; ▪ перевірка учнів, як вони засвоїли матеріал розповіді; ▪ резюмування. <p><i>Орієнтовна модель методу розповіді вчителя (2):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ створення вчителем проблемної ситуації шляхом проблемних запитань чи завдань; ▪ аналіз педагогом ситуації й формулювання проблеми; ▪ усний виклад матеріалу вчителем (з висуненням припущення, доведенням гіпотези) і слухання учнями (можливі елементи бесіди з учнями); ▪ запам'ятовування розповіді учнями; ▪ перевірка учнів, як вони засвоїли матеріал розповіді; ▪ резюмування.
Метод "розумовий штурм"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Формування навчальних груп, розподіл групових ролей – лідер-психолог, писар, ілюстратор та ін.; ▪ групове ознайомлення з проблемним завданням та часом на його виконання під керівництвом учителя; ▪ стимулювання лідером розумової діяльності членів групи ("У кого є пропозиції?", "Хто думає по-іншому?"), висловлення ними без попереднього обдумування (2-3 хвилини) пропозицій, асоціацій, змістовних ідей, модифікування, комбінування їх, пошук аргументів, доказів, одночасне

	<p>записування кожного виступу, пропозицій;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ групове обговорення, дискусія для формулювання загальної думки, оцінювання загальноприйнятої ідеї, уточнення, знайденого рішення; ▪ презентація результатів групової роботи (усна, наочна).
Метод "ручки в середині"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Поділ учнів на групи й ознайомлення їх з питанням для обговорення; ▪ висловлювання учнів по черзі щодо обговорюваного питання (при цьому кожен мовець кладе свою ручку в центр столу); ▪ рефлексія навчальної діяльності школярів; ▪ підбиття підсумків роботи.
Метод самостійної роботи	<ul style="list-style-type: none"> ▪ З'ясування й усвідомлення мети і завдань самостійної навчально-пізнавальної діяльності; ▪ визначення способів досягнення цілей самостійної роботи учнів; ▪ самостійне виконання школярами навчальних завдань; ▪ контроль за виконаною самостійною діяльністю учнів; ▪ рефлексія самостійної навчально-пізнавальної діяльності; ▪ підбиття підсумків роботи.
Метод символічного бачення	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення учнів із дидактичним текстом; ▪ розумові операції над символікою слів тексту; ▪ інтерпретація співвідношення між мовними символами і дійсністю; ▪ підбиття підсумків роботи.
Метод синектики	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Формування навчальних груп, розподіл групових ролей; ▪ групове ознайомлення з проблемою в загальному вигляді, творчим завданням та часом на його виконання під керівництвом учителя; ▪ стимулювання лідером розумової діяльності членів групи, що передбачає аналіз й обговорення проблемного завдання, ототожнення себе з певним елементом проблемної ситуації; ▪ висловлення учнями без попереднього обдумування (за 1 хвилину) пропозицій, аналогій, незвичних (символічних, фантастичних) ідей, модифікування, комбінування їх на основі пошуку подібності елементів, процесів у різних галузях знань, одночасне записування кожного виступу, пропозиції; ▪ аналіз, групове обговорення аналогій, метафор для формулювання загальної думки, оцінювання загальноприйнятої творчої (нової) ідеї, уточнення її; ▪ презентація результатів групової роботи (усна, наочна).
Метод синтетичний	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Усвідомлення учнями навчального завдання; ▪ об'єднання відомостей про навчальний факт на основі

	розкриття зв'язків і відношень елементів навчального об'єкта; ▪ узагальнення змісту і способів навчальної діяльності.
Метод ситуаційний (кейс-метод)	<i>Див. метод конкретних ситуацій.</i>
Метод складання історій за допомогою сюжетних малюнків	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення школярів із мовленнєвим завданням; ▪ розгляд учнями сюжетних малюнків; ▪ продукування учнями розповідних текстів на основі сюжетних зображень; ▪ обговорення складених учнями історій; ▪ підбиття підсумків роботи.
Метод "сенкан"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення учнів із завданням скласти сенкан за формулою, заданою вчителем; ▪ робота учнів над формулою сенкана: добір слів; ▪ колективне обговорення дібраного матеріалу для сенкана; ▪ складання учнями п'ятирядкового вірша на основі дібраного матеріалу.
Метод складовий	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Зазубрювання учнями окремих складів; ▪ читання слів з попереднім називанням складів; ▪ читання цілим словом, без попереднього називання складів.
Метод "словесний портрет"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Фіксація учнем (учнями) фактів, необхідних для побудови "словесного портрету"; ▪ пояснення фактів як будівельного матеріалу для "словесного портрету"; ▪ складання моделі "словесного портрету" на основі фактів та їх пояснення; ▪ описання "словесного портрету"; ▪ самоперевірка учнем виконаної роботи.
Метод словниковий	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Інструктування школярів про роботу зі словником; ▪ робота зі словником відповідно до навчального завдання; ▪ перевірка й обговорення виконаної роботи.
Метод спрямованого слухання й обмірковування	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Осмислення учнями навчального завдання; ▪ читання частин тексту вголос учителем і слухання, висунення припущень учнями; ▪ обговорення припущень та їх аргументації; ▪ читання тексту далі та слухання його учнями для перевірки істинності припущень; ▪ обговорення навчальної діяльності.
Метод смислового бачення	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення школярів з навчальним об'єктом, дидактичним текстом; ▪ розумові операції над навчальним об'єктом, текстом; ▪ інтерпретація учнями смислу навчального об'єкта, підтексту;

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ підсумкове обговорення змісту і способів діяльності.
Метод списування	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення учнів з основним і додатковим навчальним завданням; ▪ списування слів (речень, тексту); ▪ виконання учнями додаткового завдання; ▪ підсумкове обговорення змісту і способів діяльності.
Метод спільного опитування	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Створення в школярів психологічного настрою на взаємне опитування й обговорення проблемного питання; ▪ взаємне опитування учнів і коротке обговорення проблемного питання; ▪ рефлексія навчальної діяльності; ▪ підбиття підсумків навчальної роботи.
Метод спостереження над мовою	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Організація вчителем процесу спостереження учнів над мовним матеріалом: чітке формулювання завдань для учнів щодо спостереження, інструктаж; ▪ усвідомлення учнями мети, завдань спостереження; ▪ розгляд навчального мовного об'єкта; ▪ сприйняття, зіставлення, аналіз і синтез, виділення головного, узагальнення, систематизація учнями тих мовних фактів, явищ, процесів, які є об'єктом спостереження; ▪ конкретизація, точна фіксація фактів спостереження (у вигляді записів, графічних позначень, схем та ін.), установлення зв'язків між ними; ▪ формулювання учнями узагальнень, висновків на основі спостереження над мовою.
Метод створення квіткових композицій	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення школярів з інструкцією роботи; ▪ створення учнями квіткової композиції за визначений час (орієнтовно 10-15 хвилин) під наглядом педагога; ▪ обговорення композицій або обґрунтоване метафоричне описання їх (усне чи письмове); ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод створення ситуації успіху	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ознайомлення школярів з легким завданням; ▪ виконання завдання й переживання радості навчального успіху; ▪ обговорення результату і процесу навчальної діяльності; ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод сугестії	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Створення позитивної психічної атмосфери в класі; ▪ навіювальний вплив на внутрішні резерви психіки учнів у процесі вивчення тематичного матеріалу (сугестивний вплив учителя на учнів і опанування навчального матеріалу під спеціально дібраний музичний супровід); ▪ виконання завдань проблемного характеру; ▪ творче використання тематичного матеріалу в різних навчально-комунікативних ситуаціях (використання ігор, спектаклів, концертів з метою закріплення учнями

	вивченого матеріалу); ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод сходження від абстрактного до конкретного	▪ Усвідомлення учнями навчальних цілей; ▪ опанування абстрактного знання про предмет вивчення; ▪ конкретне відтворення одержаного знання; ▪ обговорення навчальної діяльності.
Метод творчої реалізації	▪ Ознайомлення школярів з творчим завданням; ▪ обговорення особливостей творчого завдання; ▪ самостійне виконання творчого завдання; ▪ презентація виконаної роботи; ▪ підсумкове обговорення творчої діяльності учнів.
Метод тезаурусний	▪ З'ясування лексичного значення визначених учителем слів (для подальшої роботи з дидактичним текстом); ▪ обговорення особливостей функціонування відповідних слів; ▪ введення відповідних слів у контекст, коментування їх значення; ▪ підсумкове обговорення навчальної діяльності учнів.
Метод тестування з мови	▪ Ознайомлення учнів з метою тестування та видами тестів; ▪ самостійне виконання учнями тестових завдань (з української мови); ▪ обговорення змісту, способів і результатів навчальної діяльності.
Метод тренінгу	▪ Ознайомлення школярів з метою тренінгу; ▪ багаторазове й свідоме виконання навчально-тренувальних дій і операцій відповідно до поставлених завдань; ▪ підсумкове обговорення навчальної діяльності учнів.
Метод тренінгу інтегративного лінгво-психологічного	▪ Ознайомлення школярів з метою тренінгу; ▪ багаторазове й свідоме виконання навчально-тренувальних дій і операцій відповідно до поставлених завдань (інструкцій) вправ, ігор, музикотерапії та ін.; ▪ рефлексія навчального тренінгу; ▪ підсумкове обговорення навчальної діяльності учнів.
Метод тренінгів психолінгвістичних	▪ Ознайомлення школярів з метою психолінгвістичного тренінгу; ▪ активна участь учнів у виконанні групових психолінгвістичних тренінгів; ▪ рефлексія навчального тренінгу; ▪ підсумкове обговорення навчальної діяльності учнів.
Метод тренування автогенного	▪ Створення позитивної психічної атмосфери в класі; ▪ проведення учнівського автотренінгу; ▪ обговорення емоційного стану учнів.
Метод узагальнення	▪ Аналітичне упорядкування наявних ознак мовного поняття чи іншого предмета узагальнення;

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ визначення основних фактів з тематичного матеріалу, порівняння їх; ▪ визначення загального (типових властивостей), яке характерне для групи (класу) окремих явищ, понять, предметів, тверджень, та його абстрагування; ▪ розкриття й усвідомлення суттєвих зв'язків, відношень, закономірностей, характерних для поняття, які визначають його місце серед інших понять; ▪ відтворення в узагальненому пізнавальному образі лише об'єктивно значущих аспектів відповідного поняття чи всієї теми, формулювання висновків; ▪ підсумкове обговорення навчальної діяльності школярів.
Метод усного викладу матеріалу вчителем	<p><i>Орієнтовна модель методу описового викладу (1):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ організація вчителем спостереження учнів над мовним матеріалом; ▪ описання (пояснення) готової тематичної інформації вчителем (дедуктивним чи індуктивним шляхом) і сприймання учнями; ▪ відтворення й узагальнення учнями сприйнятого; ▪ рефлексія навчальної діяльності. <p><i>Орієнтовна модель методу проблемного викладу (2):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ організація вчителем спостереження учнів над мовним матеріалом, постановка проблеми; ▪ пояснення вчителем тематичної інформації (дедуктивним чи індуктивним шляхом), залучення учнів до розкриття проблеми з використанням риторичних запитань, ілюстрування викладу і сприймання учнями, виділення головного, фіксація опорних фактів, записування тез, плану, конспекту, визначення закономірностей, причинно-наслідкових зв'язків; ▪ відтворення й узагальнення учнями сприйнятого; ▪ рефлексія навчальної діяльності.
Метод форуму	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Поділ учнів на групи; ▪ учитель у співпраці з учнями окреслює цікаві проблемні питання, задає напрям дискусії; ▪ групи учнів шукають інформацію, відбирають, аналізують факти; ▪ обговорення в групах проблемного питання на основі одержаних раніше знань, власного досвіду; ▪ члени невеликої групи школярів обмінюються думками з іншими учнями класу; ▪ підбиття підсумків навчальної діяльності.
Метод цілих слів	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Зорове сприйняття учнями слів і запам'ятовування їх форми без поділу на звуки, букви; ▪ через тривалий час (близько двох місяців) проведення звукового аналізу слів;

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ читання шляхом угадування слів, відкладених у пам'яті; ▪ написання слів з опорою на відкладені в пам'яті лексеми.
Метод читання	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Постановка вчителем навчального завдання, пов'язаного з читанням; ▪ читання учнями тексту; ▪ перевірка правильності розуміння прочитаного (за допомогою тестів, бесіди, усних чи письмових відповідей школярів).
Метод щоденника двочастинного	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Усвідомлення учнями навчального завдання; ▪ читання тексту й заповнення двочастинного щоденника ("уринок – коментарі"); ▪ обговорення результатів роботи; ▪ рефлексія навчальної діяльності.

Додаток Е
Матеріали для опитування про хід і результати впровадження
експериментальної методичної системи

АНКЕТА ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ

Шановний учителю!

Виберіть одну чи кілька відповідей із запропонованих до кожного запитання. Наперед дякуємо за співпрацю.

1. Чи прийнятна для Вас особистісно орієнтована методика навчання української мови?

А) маю лише загальне уявлення;

Б) знаю сучасні нормативні документи, які регулюють організацію шкільної мовної освіти, вважаю, що знаю, як потрібно формувати національно-мовну духовно багату особистість учня; в) розумію, як навчати учнів української мови за особистісно орієнтованою технологією;

В) застосовую в шкільній практиці особистісно орієнтовану методику навчання української мови;

Г) вважаю, що мені потрібно мати додаткові відомості про особистісно орієнтовану методику навчання мови та вивчити відповідний досвід учителів-словесників;

Г) можу надавати консультації колегам та здійснювати оцінювання їхньої діяльності за особистісно орієнтованою методикою навчання української мови.

2. Наскільки Ви обізнані з ідеями когнітивно-комунікативної методики навчання української мови?

А) маю лише загальне уявлення;

Б) знаю сучасні концепції навчання української мови, спрямовані на вивчення мовних одиниць як концептів та формування комунікативної компетентності школярів;

В) розумію, як навчати учнів української мови за когнітивно-комунікативною методикою;

Г) застосовую в шкільній практиці когнітивно-комунікативну методику навчання української мови;

Г) вважаю, що мені потрібно мати додаткові відомості про когнітивно-комунікативну методику навчання мови та вивчити відповідний досвід учителів-словесників;

Д) можу надавати консультації колегам та здійснювати оцінювання їхньої діяльності за когнітивно-комунікативною методикою навчання української мови.

3. Які групи методів навчання, за Вашими спостереженнями, мають більший вплив на формування мовнокомунікативної особистості школяра, відповідно до сучасних вимог суспільства та нормативних освітніх документів?

А) словесні, репродуктивні, імітативні методи;

Б) комунікативні, когнітивні, проблемно-пошукові, креативні методи;

В) психотерапевтичні методи;

Г) інший варіант відповіді.

4. Чи використовувалися Вами відносно інноваційні методи навчання (кейс-метод, метод "сенкан", метод "портфоліо", метод асоціативний, метод відеотренінгу, комп'ютерний метод, метод "розумовий штурм", метод проєктів) у шкільному курсі української мови до впровадження експериментальної методики?

- А) так, але рідко;
- Б) так, часто;
- В) ні.

5. Як Ви оцінюєте стан використання сучасних методів навчання з метою забезпечення й підтримання мотивації до уроків української мови, активізації навчальної діяльності учнів, контролю й самоконтролю в тій школі, де працюєте?

- А) добре;
- Б) посередньо;
- В) негативно.

6. Яка Ваша оцінка запропонованої для експерименту методичної системи?

- А) позитивна;
- Б) негативна;
- В) невизначена.

АНКЕТА ДЛЯ ОПИТУВАННЯ УЧНІВ

з метою діагностування ефективності запропонованої
методичної системи

Дайте відповіді "так" чи "ні" на запитання або виберіть одну відповідь із запропонованих:

1. Чи сприяють методи, використовувані на уроках української мови, виробленню потреби в практичному спілкуванні державною мовою?

2. Чи впевнені ви у своїх знаннях з української мови, чи усвідомлюєте важливість їх для виконання практичних завдань?

3. Чи переконані ви, що володієте різними методами навчання й умієте застосовувати їх на практиці?

4. Чи добре розумієте, як вибудовувати стратегії і тактики міжособистісного спілкування?

5. Чи можете ви сказати, що у вас підвищився інтерес до навчання?

6. Чи задоволені ви своїм рівнем підготовки з української мови?

7. Чи маєте бажання й достатні вміння займатися самостійною роботою над виконанням мовно-мовленнєвих завдань?

8. Чи бажаєте займатися творчою діяльністю в процесі занять з української мови?

9. Як у цілому ви оцінюєте експериментальну методику проведення уроків української мови?

- а) позитивно;
- б) негативно;
- в) не визначився (з оцінкою).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. **Абрамова С. В.** Проектная и учебно-исследовательская работа школьников по русскому языку / С. В. Абрамова // Русский язык в школе. – 2011. – № 7. – С. 20-25, с.73.
2. **Абрамян А. К.** Диалог культур как метод взаимодействия в классах со смешанным национальным составом (на примере русско-армянских классов) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Абрамян Ашот Карленович. – Ростов-на-Дону, 2004. – 271 с.
3. **Азимов Э. Г.** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
4. **Алдер Гарри.** Технология НЛП / Гарри Алдер. – СПб. : Питер. – 2001. – 224 с.
5. **Алеева О. Д.** Метафорическое моделирование как метод формирования организационной культуры сотрудников : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.05 / Алеева Ольга Дмитриевна. – Курск, 2009. – 179 с.
6. **Алексюк А. М.** Загальні методи навчання в школі / Алексюк А. М. – [2-е вид. перероб. і доп.]. – К. : Вища школа, 1981. – 206 с.
7. **Альтшуллер Г. С.** Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач / Альтшуллер Г. С. – [2-е изд., доп.]. – Новосибирск : Наука. Сиб. отд-ние, 1991. – 225 с. – (Наука и технологический прогресс).
8. **Андриевская В. В.** Психология усвоения иностранного языка на среднем этапе обучения / В. В. Андриевская // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 6. – С. 3-8.
9. **Андрущенко В.** Основні методологічні принципи філософської рефлексії освіти / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2007. – № 3. – С. 5-8.
10. **Андрущенко В. П.** Філософія освіти / В. П. Андрущенко, В. С. Лутай // Енциклопедія освіти/ Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 960-962.
11. **Аносов І. П.** Сучасний освітній процес: антропологічний аспект : [монографія] / Іван Павлович Аносов. – К. : Твім інтер, 2003. – 391 с.
12. **Апресян Ю. Д.** Идеи и методы современной структурной лингвистики : [краткий очерк] / Апресян Ю. Д. – М. : Просвещение, 1966. – 302 с.
13. **Асмолов А. Г.** Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова, Н. Г. Салмина // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 16-23.
14. **Бабанский Ю. К.** Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Бабанский Ю. К. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
15. **Байденко В. И.** Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : [методическое пособие] / Байденко В. И. – М. : Исследовательский центр

проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 54 с.

16. **Бакиров Анвар.** Как управлять собой и другими с помощью НЛП / Анвар Бакиров. – М. : Эксмо, 2008. – 416 с.

17. **Бакум З. П.** Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії / Бакум З. П. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2008. – 337 с.

18. **Балл Г. А.** Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Георгий Алексеевич Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.

19. **Баранов С. П.** Сущность процесса обучения : [учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов] / Баранов С. П. – М. : Просвещение, 1981. – 143 с.

20. **Барбарига А. А.** Среднее и среднее специальное образование в современной Англии (критический анализ) / Барбарига А. А. – К. – Одесса : Вища школа, 1985. – 127 с.

21. **Бахтин М. М.** Эстетика словесного творчества / Михаил Михайлович Бахтин. – [2-е изд.]. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.

22. **Бахтін М. М.** Проблема тексту у лінгвістиці, філології та інших гуманітарних науках: досвід філософського аналізу / Михайло Михайлович Бахтін // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ століття ; за ред. М. Зубрицької. – Львів : Літопис, 1996. – С. 318-322.

23. **Бацевич Флорій.** Духовна синергетика рідної мови: Лінгвофілософські нариси : [монографія] / Флорій Сергійович Бацевич. – К. : Академія, 2009. – 192 с. – (Серія "Монограф").

24. **Бацевич Ф. С.** Основи комунікативної лінгвістики : підручник для студ. ВНЗ / Флорій Сергійович Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 342 с. – (Серія "Альма-матер").

25. **Бэкон Ф.** Сочинения / Бэкон Ф. : [в 2-х т. / сост., общая ред. и вступит. статья А. Л. Субботина]. – М. : Мысль, 1971. – Т. 1. – 590 с.

26. **Бесєдіна А.** Вплив методів і завдань ейдетики на розвиток особистості дитини / Антоніна Бесєдіна // Рідна школа. – 2009. – С. 61-62.

27. **Бех І. Д.** Структура взаєморозуміння у системі "людина – людина": генезис і корекція / І. Д. Бех, О. В. Вознюк, М. В. Левківський // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2001. – № 8. – С. 78–82.

28. **Белкин А. С.** Ситуация успеха. Как ее создать : [кн. для учителя] / Белкин А. С. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.

29. **Беляєв О. М.** Концепція інтенсивного навчання мови / О. М. Беляєв // Українська мова і література в школі. – 1991. – № 6. – С. 26-30.

30. **Беляєв О. М.** Проблема методів у навчанні мови / О. М. Беляєв // Українська мова і література в школі. – 1980. – № 10. – С. 57-67.

31. **Беляєв О. М.** Про перебудову навчання мови в школі / О. М. Беляєв // Українська мова і література в школі. – 1989. – № 7. – С. 46-52.

32. **Беляєв О. М.** Сучасний урок української мови / Олександр Михайлович Беляєв. – К. : Рад. школа, 1981. – 176 с.

33. **Беляєв О. М.** Удосконалення методів навчання мови / О. М. Беляєв // Українська мова і література в школі. – 1967. – № 11. – С. 58-67.

34. **Белянин В. П.** Психолінгвістика : [учебник] / Белянин В. П. – [2-е изд.] – М. : Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 232 с.
35. **Берн Эрик.** Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы / Эрик Берн ; пер. с англ. А. В. Ярхо, Л. Г. Ионин. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2001. – 480 с. – (Популярная психология).
36. **Бершадский М. Е.** Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. – М. : Центр "Педагогический поиск", 2003. – 256 с.
37. **Беспалько В. П.** Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
38. **Биков В. Ю.** Моделі організаційних систем відкритої освіти : [монографія] / Валерій Юхимович Биков. – К. : Атіка, 2009. – 684 с.
39. **Биков В. Ю.** Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища педагогічних систем відкритої освіти / В. Ю. Биков // Наукові записки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2008. – Випуск 77. – Частина 1. – С. 3-12. – (Серія "Педагогічні науки").
40. **Библер В. С.** От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / Владимир Соломонович Библер. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.
41. **Білоусенко П. І.** Мовознавчі студії в школі / Петро Іванович Білоусенко. – Запоріжжя : Хортиця, 2000. – 40 с.
42. **Білоус П. В.** Вступ до літературознавства. Теорія літератури. Психологія літературної творчості : [лекції] / Петро Васильович Білоус. – Житомир : Рута, 2009. – 336 с.
43. **Біляєв О. М.** Доказова розповідь та евристична бесіда у навчанні мови / О. М. Біляєв // Українська мова і література в школі. – 2003. – № 8. – С. 2-5.
44. **Біляєв О. М.** Зміст уроку мови / О. М. Біляєв // Українська мова і література в школі. – 2003. – № 4. – С. 2-6.
45. **Біляєв О. М.** Лінгводидактика рідної мови : [навчально-методичний посібник] / Олександр Михайлович Біляєв. – К. : Генеза, 2005. – 180 с.
46. **Біляєв О. М.** Спостереження над мовою як метод навчання / О. М. Біляєв // Українська мова і література в школі. – 2004. – №3. – С. 2-5.
47. **Бим И. Л.** Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 5. – С. 30-37.
48. **Блинов Г. И.** Методика изучения пунктуационных правил / Григорий Иванович Блинов. – М. : Просвещение, 1972. – 208 с.
49. **Богин Г. И.** Современная лингводидактика / Богин Г. И. – Калинин : Калининский государственный университет, 1980. – 61 с.
50. **Богоявленская Д. Б.** Психология творческих способностей / Богоявленская Д. Б. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
51. **Богоявленский Д. Н.** Психология усвоения орфографии / Дмитрий Николаевич Богоявленский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957. – 416 с.

52. **Богуш А. М.** Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови : [підручник] / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш ; за ред. А. М. Богуш. – К. : Вища школа, 2007. – 542 с.
53. **Бондар В. І.** Дидактика : підручник для студ. вищих пед. навч. закладів / Володимир Іванович Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
54. **Бондар С. П.** Методи навчання / С. П. Бондар // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 492-494.
55. **Бондар С. П.** Модернізація методів навчання у профільній школі / С. П. Бондар // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2010. – № 53. – С. 56-61.
56. **Бондаренко Н. В.** Українська мова : підруч. [для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням рос. та польськ. мовами] / Н. В. Бондаренко, А. В. Ярмолюк. – К. : Освіта, 2005. – 272 с.
57. **Бондаренко Н. В.** Українська мова : підруч. [для 6 класу загальноосвіт. навч. закл. з навчанням рос. мовою] / Н. В. Бондаренко, А. В. Ярмолюк. – К. : Освіта, 2006. – 240 с.
58. **Бондарчук Л. І.** Методику підкажує текст: [навчальний посібник] / Людмила Іванівна Бондарчук. – Тернопіль : Мальва-ОСО, 2001. – 160 с.
59. **Бондарчук О. І.** Критерії і показники якості навчальної діяльності / О. І. Бондарчук, Г. В. Єльнікова // Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 434–435.
60. **Бориско Н. Ф.** Сам себе методист или советы изучающему иностранный язык / Бориско Н. Ф. – К. : Фирма "ИНКОС", 2001. – 267 с.
61. **Брудный А. А.** Психологическая герменевтика / Арон Абрамович Брудный. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : Лабиринт, 2005. – 336 с.
62. **Брунер Дж. С.** Процесс обучения / Джером С. Брунер ; [пер. с англ. О. К. Тихомирова ; под ред. А. Р. Лурия]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 84 с.
63. **Буданов В.** Синергетичні стратегії в освіті / В. Буданов // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 46-51.
64. **Булатова О. С.** Искусство современного урока : [учеб. пос. для студ. высш. учеб. завед.] / Оксана Сергеевна Булатова. – М. : Академия, 2006. – 256 с.
65. **Буслаев Ф. И.** Преподавание отечественного языка : [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. "Рус. яз. и лит."] / Буслаев Ф. И. – М. : Просвещение, 1992. – 512 с.
66. **Валентій Л.** Мовний аналіз як метод навчання / Л. Валентій // Дивослово. – 1996. – № 3. – С. 40-43.
67. **Варзацька Л.** Види мовних завдань у структурі інтегрованого уроку рідної мови і мовлення в 5 класі / Л. Варзацька // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 1. – С. 4-7.
68. **Варзацька Л. О.** Навчання мови та мовлення на основі аналізу тексту / Варзацька Л. О. – К. : Рад. школа, 1986. – 105 с.
69. **Варій М. Й.** Психологія : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Мирон Йосипович Варій. – [2-е вид.]. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 288 с.

70. **Василюк Ф. Е.** Маевтика как метод понимающей психотерапии / Ф. Е. Василюк // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 31-43.

71. **Вачков И. В.** Метафорический тренинг / Игорь Викторович Вачков. – М. : Ось-89, 2006. – 143 с. – (Серия: Действенный тренинг).

72. **Вачков И. В.** Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы : [учеб. пособ. для вузов] / Игорь Викторович Вачков. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с. – (Серия: Образовательный стандарт XXI).

73. **Вашуленко М. С.** Інтегрування різних видів мовленнєвої діяльності у процесі вивчення рідної мови / М. С. Вашуленко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – № 21. – С. 3-5.

74. **Ващенко Григорій.** Загальні методи навчання : [підручник для педагогів] / Григорій Ващенко. – [1-е вид.]. – К. : Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.

75. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2001. – 1440 с.

76. **Вернадський В. І.** Вибрані праці / Вернадський В. І. – К. : Наукова думка, 2005. – 300 с.

77. **Выготский Л. С.** Мышление и речь / Лев Семенович Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 416 с.

78. **Выготский Л. С.** Педагогическая психология / Лев Семенович Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

79. **Выготский Л. С.** Собрание сочинений : в 6-ти т. / Выготский Л. С. [под ред. А. М. Матюшкина]. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3. Проблемы развития психики. – 1983. – 368 с.

80. Використання інтерактивних методів при викладанні мови та літератури у середніх та вищих навчальних закладах : четверта міжвуз. наук.-практ. конф., 27 листопада 2009 р. : матеріали. – [у 2-х ч.]. – Ч.1 / М-во освіти і науки України, М-во освіти і науки Автономної Республіки Крим, РВНЗ "Кримський гуманітарний університет", Євпаторійський педагогічний факультет. – Ялта : РВВ КГУ, 2009. – 148 с.

81. **Віднічук М. А.** Технології технічної творчості. Ч.2 / Микола Антонович Віднічук. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. – 120 с. – (Б-ка "Шкільного світу").

82. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.

83. **Власова О. І.** Педагогічна психологія : [навч. посіб.] / Олена Іванівна Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.

84. **Вознюк О. В.** Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.

85. **Волинка Г. І.** Філософія Стародавності і середньовіччя в освітньому контексті : [навч. посіб.] / Григорій Іванович Волинка. – К. : Вища освіта, 2005. – 544 с.

86. **Волков К. Н.** Психологи о педагогических проблемах : [кн. для учителя] / К. Н. Волков ; под ред. А. А. Бодалева. – М. : Просвещение, 1981. – 128 с.

87. **Воловик П. М.** Теорія імовірностей і математична статистика в педагогіці : [монографія] / Павло Микитович Воловик. – Хмельницький : ХГПА, 2010. – 250 с.

88. **Волощук Е.** Технэ майевтыке: Теория и практика анализа литературного образования / Е. Волощук, Б. Бегун // Тема. – 1997. – № 1-2. – С. 2-248.

89. **Воробйова Людмила.** Психолінгвістичні аспекти особистісно орієнтованого навчання іноземних мов/ Людмила Воробйова, Ірина Воробйова // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди": Науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2007. – Випуск 12. – С. 256-259.

90. **Ворожбитова А. А.** Теория текста: Антропоцентрическое направление : [учеб. пособие] / Александра Анатольевна Ворожбитова. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Высшая школа, 2005. – 367 с.

91. **Гадамер Г.-Г.** Герменевтика і поетика : [вибрані твори] / Ганс-Георг Гадамер ; пер. з нім. – К. : Юніверс, 2001. – 288 с.

92. **Гадамер Х.-Г.** Истина и метод: Основы философской герменевтики / Гадамер Х.-Г. ; пер. с нем., общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. – М. : Прогресс, 1988. – 704 с.

93. **Гальперин П. Я.** Введение в психологию : [уч. пособие для вузов] / Гальперин П. Я. – [3-е изд.]. – М. : Книжный дом "Университет", 2000. – 336 с.

94. **Галатовський Іоанікій.** Наука, альбо способ зложення казання / Іоанікій Галатовський // Українська література XVII ст.: Синкретична писемність. Поезія. Драматургія. Белетристика / [упоряд., приміт. і вступ. стаття В. І. Скрекотня ; ред. О. В. Мишанич]. – К. : Наук. думка, 1987. – С. 108-133.

95. **Ганич Д. І.** Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. – К. : Вища школа, 1985. – 360 с.

96. **Гельфман Э. Г.** Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2006. – 384 с.

97. **Гершунский Б. С.** Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Гершунский Б. С. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.

98. **Гессен С. И.** Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Гессен С. И. ; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М. : Школа – Пресс, 1995. – 448 с.

99. **Гін А.** Прийоми педагогічної техніки: Вільний вибір. Відкритість. Діяльність. Зворотний зв'язок. Ідеальність : [посібник для вчителів] / Гін А. – Луганськ : Навчальна книга, Янтар, 2004. – 84 с.

100. **Глазова О.** Рідна мова : підруч. [для 5 класу загальноосвіт. навч. закл.] / Олександра Глазова, Юрій Кузнецов. – К. : Освіта України, 2005. – 288 с.

101. **Головань М. С.** Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23-30.

102. **Голуб Н. Б.** Риторика у вищій школі : [монографія] / Ніна Борисівна Голуб. – Черкаси : Брама-Україна, 2008. – 400 с.

103. **Голуб Н. Б.** Теоретико-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання (українська мова)" / Ніна Борисівна Голуб. – К., 2009. – 36 с.

104. **Голуб Н.** Інтерактивні методи у навчанні риторики майбутніх учителів / Ніна Голуб // Українська мова і література в школі. – 2009. – № 2. – С. 36-43.

105. **Гончаренко Н. М.** Самостійна робота з підручником як метод навчання мови / Н. М. Гончаренко // Українська мова і література в школі. – 1984. – № 3. – С. 54-59.

106. **Гончаренко Н. Н.** Самостоятельная работа учащихся с учебником на уроках украинского языка в IV-VI классах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Гончаренко Наталия Николаевна. – К., 1986. – 157 с.

107. **Гончаренко С. У.** Методика навчального предмета / С. У. Гончаренко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 494-497.

108. **Гончаренко С. У.** Наука й навчальний предмет / С. У. Гончаренко // Шлях освіти. – 2006. – № 1. – С. 8-14.

109. **Гончаренко С. У.** Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / Семен Устимович Гончаренко. – К. – Вінниця : Планер, 2010. – 308 с.

110. **Гончаренко С. У.** Теоретичні основи дидактичної інтеграції у професійній середній школі / С. У. Гончаренко, І. М. Козловська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2 (15). – С. 9-18.

111. **Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

112. **Горбачук В. Т.** Види диктантів і методика їх проведення : [посібник для вчителя] / Василь Тихонович Горбачук. – К. : Рад. школа, 1989. – 96 с.

113. **Горбунова Л.** Хаос versus порядок як контрверза мислення у кризовій культурі / Л. Горбунова // Філософія освіти. – 2005. – № 2. – С. 62-76.

114. **Горіна Ж.** Феномен маргінальної мовної особистості (на прикладі аналізу молодіжної субкультури) / Ж. Горіна // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – 2010. – Ч. I. – № 22 (209). – С. 14-21.

115. **Горошкіна О. М.** Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : [монографія] / Олена Миколаївна Горошкіна. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 362 с.

116. **Горошкіна О. М.** Методика навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах III-го ступеня природничо-математичного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання (українська мова)" / Олена Миколаївна Горошкіна. – К., 2005. – 39 с.

117. **Горошкіна О. М.** Особливості використання інтерактивних методів навчання української мови в старших класах / О. М. Горошкіна // Збірник

наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. – 2009. – № 4. – С. 39-43. – (Серія "Педагогічні науки").

118. **Горский Д. П.** Краткий словарь по логике / Д. П. Горский, А. А. Ивин, А. Л. Никифоров ; под ред. Д. П. Горского. – М. : Просвещение, 1991. – 208 с.

119. **Грабарь М. И.** Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Просвещение, 1977. – 136 с.

120. **Грановская Р.** Элементы практической психологии / Грановская Р. – [5-е изд., испр. и доп.]. – СПб. : Речь, 2003. – 655 с.

121. **Грибан Г. В.** Методика навчання української мови: запитання, відповіді / Грибан Г. В., Кучерук О. А., Шевцова Л. С. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 156 с.

122. **Гришкова Р.** Компаративна технологія як засіб формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей / Р. Гришкова // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 56-61.

123. **Гудінг Д.** Людина та її світогляд: для чого ми живемо, і яке наше місце у світі : навч.-метод. посіб для навч. закладів системи освіти / Д. Гудінг, Дж. Леннокс ; [груповий пер. з рос. зі звіркою з англ. оригіналом під заг. ред. М. А. Жукалока]. – К. : УБТ, 2007. – Т.1. – 416 с.

124. **Гузев В. В.** Образовательная технология: от приема до философии / Вячеслав Валерианович Гузев. – М. : Сентябрь, 1996. – 112 с. – (Библиотека журнала "Директор школы", 1996. – Вып. № 4).

125. **Гузев В. В.** Основы образовательной технологии: дидактический инструментарий / Вячеслав Валерианович Гузев. – М. : Сентябрь, 2006. – 192 с. – (Библиотека журнала "Директор школы", 2006. – Вып. № 4).

126. **Гумбольдт В. фон.** Избранные труды по языкознанию / Гумбольдт В. фон. ; под ред. Г. В. Рамишвили. – М. : Прогресс, 1984. – 397 с.

127. **Давыдов В. В.** Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / Василий Васильевич Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 424 с.

128. **Давыдов В. В.** Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / Василий Васильевич Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.

129. **Давыдов В. В.** Содержание и структура учебной деятельности школьников / В. В. Давыдов // Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В. В. Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Марковой. – М. : Педагогика, 1982. – С. 11-21.

130. **Девдера М.** Робота з укрупненням на уроці української мови / М. Девдера // Українська мова і література в школі. – 2005. – №2. – С. 45 – 49.

131. **Декарт Р.** Сочинения : [в 2 т.] / Декарт Р. ; сост., ред., вступ. ст. В. В. Соколова. – М. : Мысль, 1989. – Т.1. – 654 с.

132. **Делор Жак.** Образование: необходимая утопия / Жак Делор // Образование: сокрытое сокровище: Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО: Основные положения. – Париж : Из-дво ЮНЕСКО, 1997. – 46 с.

133. Державна національна програма "Освіта": Україна ХХІ століття. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.

134. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2004. – № 1-2. – С. 5-60.

135. *Дженджеро Оксана*. Проблема мовленнєво-комунікативної підготовки старшокласників у практиці навчання рідної мови / Оксана Дженджеро // Українська мова і література в школі. – 2007. – № 6. – С. 6-9.

136. *Дичківська І. М.* Інноваційні педагогічні технології : [навч. посіб.] / Ілона Миколаївна Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

137. Дидактика современной школы : пособие для учителей / [Б. С. Кобзар, Г. Ф. Кумарина, Ю. А. Кусый и др.] ; под ред. В. А. Онищука. – К. : Рад. школа, 1987. – 351 с.

138. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики : [учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобразоват. школ и в качестве учеб. пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов] ; под ред. М. Н. Скаткина. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.

139. *Дідук Г. І.* Лінгвостилістичні та комунікативно-стилістичні вправи на уроках української мови у 5-7 класах / Галина Іванівна Дідук. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 80 с.

140. *Дмитровський Є. М.* Методика викладання української мови в середній школі / Є. М. Дмитровський. – К. : Рад. школа, 1968. – 288 с.

141. *Дмитровський Є. М.* Мовний аналіз – активний метод навчання мови / Є. М. Дмитровський // Українська мова і література в школі. – 1960. – № 3. – С. 47-52.

142. *Доблаев Л. П.* Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Доблаев. – М. : Педагогика, 1982. – 176 с.

143. *Донченко Т. К.* Власне методичні принципи навчання української мови / Т. К. Донченко // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 2. – С. 2-4.

144. *Донченко Т. К.* До проблеми методів навчання української мови / Т. К. Донченко // Українська мова і література в школі. – 2005. – № 7. – С. 2-5.

145. *Донченко Т. К.* Лінгвістичний аналіз тексту під час підготовки до переказу у 5-9 класах : [посібник] / Тамара Кузьмівна Донченко. – К. : Форум, 2002. – 175 с.

146. *Донченко Т.* Опрацьовуємо тему "Мова і мовлення" у 5 класі / Т. К. Донченко // Дивослово. – 2007. – № 10. – С. 14-16.

147. *Донченко Т. К.* Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови / Тамара Кузьмівна Донченко. – К. : Фундація ім. О. Ольжича, 1995. – 263 с.

148. *Донченко Т. К.* Структура уроку української мови (Проблема структури уроку вимагає переосмислення) / Т. К. Донченко // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 3. – С. 6-11.

149. *Донченко Т. К.* Як навчати школярів мовленнєвої діяльності / Тамара Кузьмівна Донченко. – К. : Молодь, 1998. – 301 с.

150. **Донченко Т.** Мета навчання української мови як системне утворення та шляхи її реалізації / Тамара Донченко // Українська мова і література в школі. – 2011. – № 1. – С. 2-6.

151. **Дороз В. Ф.** Методика навчання української мови в загальноосвітніх закладах: [навч. посіб.] / Вікторія Федорівна Дороз. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 386 с.

152. **Дудников А. В.** Методы и приемы преподавания русского языка с точки зрения развивающего обучения / А. В. Дудников // Русский язык в школе. – 1985. – № 4. – С. 34-41.

153. **Дуняшенко Н.** Вчимося жити в інформаційному суспільстві... (Тренінг для старшокласників на тему: "Використання інформаційно-комунікаційних (ІК) та телекомунікаційних технологій (ТКТ) під час навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах нового типу") / Наталія Дуняшенко // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2011. – № 4. – С. 6-12.

154. **Дусавицький О.** Система розвивального навчання в дзеркалі шкільної практики / О. Дусавицький // Сучасні шкільні технології / [упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц]. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – Ч. 1. – С. 85-94. – (Бібліотека "Шкільного світу").

155. **Дьюи Дж.** Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим.) / Дж. Дьюи; пер. з англ. Н. М. Никольской. – М.: Лабиринт, 1999. – 192 с.

156. **Эльконин Д. Б.** Избранные психологические труды / Эльконин Д. Б.; под ред. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1986. – 554 с.

157. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

158. **Єльнікова Г. В.** Критерії якості педагогічної діяльності / Г. В. Єльнікова // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 435-436.

159. **Єрмоленко С.** Синергетика на заняттях із синтаксису у ВНЗ / С. Єрмоленко // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 3. – С. 49-53.

160. **Єрмоленко С. Я.** Рідна мова : підруч. [для 5 кл.] / С. Я. Єрмоленко, В.Т. Сичова. – К.: Грамота, 2005. – 240 с.

161. **Ершова-Бабенко И.** Психосинергетические основания концептуально-стратегической модели высшего образования / И. Ершова-Бабенко, С. Корниенко // Філософія освіти. – 2006. – № 2 (4). – С. 24-33.

162. **Есипов Б. П.** Самостоятельная работа учащихся на уроках / Борис Петрович Есипов. – М.: Педагогика, 1961. – 239 с.

163. **Житник Б.** Основи сучасного навчання / Б. Житник // Сучасні шкільні технології / [упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц]. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – Ч. 1. – С. 4-42. – (Бібліотека "Шкільного світу").

164. **Жильцова О. А.** Реализация принципов психологической теории деятельности А. Н. Леонтьева в естественнонаучном образовании школьников / О. А. Жильцова, Ю. А. Самоненко // Вопросы психологии. – 2007. – № 1. – С. 136-144.

165. **Жинкин Н. И.** Речь как проводник информации / Николай Иванович Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 159 с.

166. **Жинкин Н. И.** Язык – речь – творчество: исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике. Избранные труды / Николай Иванович Жинкин / [сост., науч. ред., текстолог, примеч., биографический очерк С. И. Гиндин]. – М. : Лабиринт, 1998. – 368 с.

167. **Забашта Л. І.** Узагальнення й систематизація знань з української мови. 10 клас: [посібник для вчителя (з досвіду роботи)] / Забашта Л. І. – К. : Освіта, 1991. – 160 с.

168. **Заболотний О. В.** Українська мова : підруч. [для 9 класу загальноосв. навч. закл.] / О. В. Заболотний, В. В. Заболотний. – К. : Генеза, 2009. – 240 с.

169. **Завгородня Г.** Узагальнюючі таблиці, опорні схеми, тренажери як засіб інтенсифікації навчання рідної мови / Галина Завгородня // Українська мова і література в школі. – 2001. – № 6. – С. 33-34.

170. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

171. **Загвязинский В. И.** Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – [4-е изд., стер.]. – М. : Академия, 2007. – 208 с.

172. **Загвязинский В. И.** Учитель как исследователь / Загвязинский В. И. – М. : Знание, 1980. – 96 с.

173. **Зак А. З.** Развитие теоретического мышления у младших школьников : [монография] / Анатолий Залманович Зак. – М. : Педагогика, 1984. – 152 с. – (Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии АПН СССР).

174. Закон України "Про загальну середню освіту" // Відомості Верховної Ради України. – 1999. – № 651-XIV. – (Єдиний реєстр. Номер : 7877/1999).

175. Закон України "Про освіту". – К. : ГЕНЕЗА, 1996. – 36 с.

176. **Закорко В.** Чи модно бути грамотною людиною? Мовна розминка у запитаннях і відповідях / Вікторія Закорко // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2007. – № 1. – С. 41-50.

177. **Залевская А. А.** Понимание текста: психолингвистический подход : [учеб. пособие] / Александра Александровна Залевская. – Калинин : Из-во КГУ, 1988. – 95 с.

178. **Засекіна Л. В.** Вступ до психолінгвістики : [навч. посіб.] / Л. В. Засекіна, С. В. Засекін. – Острог : Вид-во Нац. ун-ту "Острозька академія", 2002. – 168 с.

179. **Зеленько А. С.** Рецензія на книгу: О. О. Селіванова. Сучасна лінгвістика: Підручник. – Полтава: Довкілля; К., 2008. – 712 с. / А. С. Зеленько // Семантика мови і тексту : Х міжнар. наук.-практ. конф., 21-23 вересня 2009 р. : матеріали. – Івано-Франківськ, 2009. – С. 109-114.

180. **Зимняя И. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

181. *Зимняя И. А.* Лингвopsиxология речевой деятельности / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Московский психологo-социальный институт, Воронеж : НПО "МОДЭК", 2001. – 432 с.

182. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология : [учеб. пособие] / Ирина Алексеевна Зимняя. – Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 480 с.

183. *Зимняя И. А.* Психология обучения иностранным языкам в школе / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.

184. *Знаков В. В.* Понимание в познании и общении / Виктор Владимирович Знаков. – М. : Институт психологии РАН, 1994. – 237 с.

185. *Зубкова Л. Г.* Лингвистические учения конца XVIII – начала XX в. / Зубкова Л. Г. – М. : Из-дво УДН, 1989. – 212 с.

186. *Зязюн І. А.* Три кити нової філософії освіти: гуманізація, індивідуалізація, інтеграція / Іван Андрійович Зязюн // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2000. – № 1. – С. 74-79.

187. *Іванишин В.* Мова і нація / Василь Іванишин, Ярослав Радевич-Винницький. – Дрогобич : Відродження, 1994. – 218 с.

188. *Іванова Р.* Урок розвитку зв'язного мовлення "Квіти – краса життя" (5 клас) / Р. Іванова, Н. Могила // Українська мова і література в школі. – 2003. – № 6. – С. 41–46.

189. *Ільясов И. И.* Структура процесса учения : [монография] / Ислам Имранович Ильясов. – М. : Изд-во Московского университета, 1986. – 200 с.

190. *Инишев И. Н.* Чтение и дискурс: трансформации герменевтики / Инишев И. Н. – Вильнюс : ЕГУ, 2007. – 168 с.

191. Інноваційні педагогічні технології в практиці роботи сучасного загальноосвітнього навчального закладу // Нова педагогічна думка. – 2008. – № 1. – С. 3-6.

192. Інноваційні технології викладання української мови та літератури в школі і ВНЗ: проблеми та пошуки : всеукраїнська науково-методична конф. : матеріали. – Житомир : Полісся, 2004. – 212 с.

193. Інноваційні технології навчання методики української мови у вищих навчальних закладах та середніх освітніх закладах : навч. посіб. для філолог. спец. вищ. навч. закладів / [О. І. Потапенко, Г. І. Потапенко, Л. П. Кожуховська та ін.] ; за заг. ред. О. І. Потапенка. – К. : Міленіум, 2006. – 142 с.

194. Intel® Навчання для майбутнього / [автори оригінального видання Деббі Кендау, Дженніфер Доерті, Джуді Йост, Пейдж Куні; автори адаптації до українського видання Н. В. Морзе, Н. П. Дементієвська]. – К. : Нора-прінт, 2005.

195. *Ительсон Е. И.* Методика навчання англійської мови в середній школі : [практичний посібник для вчителів] / Ительсон Е. И. – К. : Рад. школа, 1969. – 211 с.

196. *Ительсон Е. И.* Прийоми навчання усної іноземної мови в школі : [посібник для вчителів] / Ительсон Е. И. – К. : Рад. школа, 1965. – 61 с.

197. *Ительсон Л. Б.* Лекции по современным проблемам психологии обучения / Л. Б. Ительсон. – Владимир : Изд-во Владимирского гос. пед. института им. П. И. Лебедева-Полянского, 1972. – 264 с.

198. *Кавтарадзе Д. Н.* Обучение и игра: введение в интерактивные

методы обучения / Кавтарадзе Д. Н. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 2009. – 176 с.

199. **Каган В. И.** Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе (Единая методическая система института: теория и практика) : науч.-метод. пособие / В. И. Каган, И. А. Сычеников. – М. : Высшая школа, 1987. – 143 с.

200. **Каган М. С.** Человеческая деятельность / Каган М. С. – М. : Политиздат. – 1974. – 325 с.

201. **Калініна Л. В.** Формування умінь групового спілкування за допомогою дебатів / Л. В. Калініна, О. О. Закшевська // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2001. – № 8. – С. 38-41.

202. **Калмыкова З. И.** Психологические принципы развивающего обучения / Калмыкова З. И. – М. : Знание, 1979. – 126 с.

203. **Камалетдинова Е. В.** Проблема синергетического подхода как современной методологической ориентации в образовании / Е. В. Камалетдинова // Инновации в образовании. – 2005. – № 3. – С. 44-49.

204. **Канарская О. В.** Метафоризация языка как способ его инновационного изучения : [метод. пособие для учителей] / Ольга Викторовна Канарская. – Л. : Ленинград. гор. ИУУ. – 1991. – 47 с.

205. **Капинос В. И.** О методах обучения русскому (родному) языку / В. И. Капинос // Методы обучения в современной школе : [сб. статей] / [И. В. Душина, Р. Г. Иванова, В. И. Капинос и др.]; под ред. Н. И. Кудряшова. – М. : Просвещение, 1983. – С. 26-42.

206. **Капитонова Т. И.** Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Тамара Ивановна Капитонова, Леонид Викторович Московин, Анатолий Николаевич Щукін ; под ред. А. Н. Щукина. – М. : Рус. яз. Курсы, 2008. – 312 с.

207. **Капитонова Т. И.** Современные методы обучения русскому языку иностранцев / Тамара Ивановна Капитонова, Анатолий Николаевич Щукін. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Рус. яз., 1987. – 230 с. – (Библиотека преподавателя русского языка как иностранного).

208. **Капська А. Й.** Педагогіка живого слова : [навч.-метод посіб.] / Капська А. Й. – К. : ІЗМН, 1997. – 140 с.

209. **Караман С.** Упровадження педагогічних інновацій у теорію і практику професійної підготовки вчителя-словесника / Станіслав Караман // Вісник Львівського університету. – 2010. – Випуск 50. – С. 87-97. – (Серія філологічна).

210. **Караулов Ю. Н.** Русский язык и языковая личность / Караулов Ю. Н. – М. : Наука, 1987. – 263 с.

211. **Касавин И. Т.** Дискурс-анализ и его применение в психологии / И. Т. Касавин // Вопросы психологии. – 2007. – № 6. – С. 97-119.

212. **Кэджусон Х.** Практикум по игровой психотерапии / Х. Кэджусон, Ч. Шефер. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.

213. **Кендюхова А. А.** Целостное понимание методов обучения как фактор систематизации дидактических знаний и умений будущего учителя: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Кендюхова Антонина Анатольевна. – К., 1990. – 122 с.

214. **Кириченко М.** Удосконалення мовних умінь і навичок методом укрупнених блоків / М. Кириченко // Рідна школа. – 2005. – № 5. – С. 66 – 67.
215. **Кизима В.** Новое образование для нового человека / В. Кизима // Філософія освіти. – 2005. – № 2. – С. 36-61.
216. **Кларин М. В.** Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / Кларин М. В. – М. : Наука, 1997. – 223 с.
217. **Климова К. Я.** Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : [монографія] / Катерина Яківна Климова. – Житомир : РУТА, 2010. – 560 с.
218. **Коваленко Є. І.** Бригадно-лабораторний метод / Є. І. Коваленко // Енциклопедія освіти/ Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 67-68.
219. **Коваленко Л.** Усе в твоїх руках! (Система тематичних уроків виховання любові до навколишнього світу) / Ліна Коваленко // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2011. – № 1-2. – С. 55-67.
220. **Ковалик І. І.** Методика лінгвістичного аналізу тексту / Ковалик І. І., Мацько Л. І., Плющ М. Я. – К. : Вища школа, 1984. – 119 с.
221. Ковальчук Сергій Іванович – учитель року – 2003 // Українська мова і література в школі. – 2003. – № 6. – С. 67-69.
222. Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы : [сб. науч. трудов / ред. Т. Галкина, Э. Лоарер ; пер. с франц. И. Блинниковой]. – М. : Институт психологии РАН, 1997. – 296 с.
223. **Коломинский Я. Л.** Человек: психология : [кн. для учащихся ст. классов] / Коломинский Я. Л. – М. : Просвещение, 1980. – 224 с.
224. **Кондаков Н. И.** Логический словарь / Николай Иванович Кондаков. – М. : Наука, 1971. – 656 с.
225. **Коновальчук В. І.** До проблеми глибинно-психологічних детермінант життєвості особистості / В. І. Коновальчук // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 27 (51). – С. 66-72. – (Серія 12. Психологічні науки).
226. **Кононенко В.** Концепти українського дискурсу : [монографія] / Віталій Кононенко. – Київ – Івано-Франківськ : Плай, 2004. – 248 с.
227. **Коньшьева А. В.** Современные методы обучения английскому языку / Ангелина Викторовна Коньшьева. – Мн. : ТетраСистемс, 2003. – 176 с.
228. Концепція мовної освіти 12-річної школи // Дивослово. – 2002. – № 8. – С. 59-65.
229. **Короткин Г. Р.** Обучение учащихся рациональным приемам усвоения знаний : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 "Теория и история педагогики" / Г. Р. Короткин. – Минск, 1986. – 18 с.
230. **Корсакова О. К.** Принципи навчання / О. К. Корсакова // Енциклопедія освіти/ Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 713-714.

231. **Костюк Г. С.** Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силивич Костюк ; за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.

232. **Кочан І. М.** Словник-довідник із методики викладання української мови / І. М. Кочан, Н. М. Захлопана. – [2-е вид., виправлене і доп.]. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. – 306 с.

233. **Кочерган М. П.** Зіставне мовознавство: методи, принципи, аспекти й рівні дослідження / Михайло Петрович Кочерган // Мовознавство. – 2006. – № 5. – С. 34-51.

234. **Кочерган М.** Мовознавство на сучасному етапі / М. Кочерган // Дивослово. – 2003. – № 5. – С. 24-29.

235. **Кравцов Г. Г.** Проблема личности в деятельностном подходе и в культурно-исторической концепции / Г. Г. Кравцов // Формирование личности в онтогенезе : сб. науч. тр. ; под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Изд. АПН СССР, 1991. – С. 29-35.

236. **Краевский В. В.** Метод обучения как категория дидактики / В. В. Краевский // Вопросы методов и организации процесса обучения : сб. научных трудов. – М. : Изд. АПН СССР, 1982. – С. 5-12.

237. **Краевский В. В.** Методология для педагога: теория и практика : уч. пособие / В. В. Краевский, В. М. Полонский. – Волгоград : Перемена, 2001. – 324 с.

238. **Краевский В. В.** Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / Володар Викторович Краевский, Андрей Викторович Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.

239. **Краковский А. П.** О подростках (содержание возрастного, полового и типологического в личности младшего и старшего подростка) / Краковский А. П. – М. : Педагогика, 1970. – 272 с.

240. **Красных В. В.** Основы психолингвистики и теории коммуникации / Виктория Владимировна Красных. – М. : ИТДГК "Гнозис", 2001. – 270 с.

241. **Краснобокий Ю. М.** Словник-довідник термінів з інноваційних технологій навчання / Ю. М. Краснобокий, В. Ф. Мішкурова, М. І. Пашенко. – К. : Наук. світ, 2003. – 75 с.

242. **Кратасюк Л.** Інтерактивні методи навчання (Розвиток комунікативних і мовних умінь / Л. Кратасюк // Дивослово. – 2004. – № 10. – С. 2-11.

243. **Кремень В. Г.** Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / Василь Григорович Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.

244. **Крупа М.** Лінгвістичний аналіз художнього тексту / Марія Крупа. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2005. – 416 с.

245. **Кудикіна Н. В.** Гра / Н. В. Кудикіна // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 139-140.

246. **Кулюткин Ю. Н.** Эвристические методы в структуре решений / Кулюткин Ю. Н. – М. : Педагогика, 1970. – 232 с.

247. **Куцевол О. М.** Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія) : [навч. посіб.] / Ольга Миколаївна Куцевол. – К. : Освіта України, 2009. – 464 с.

248. **Куцевол О. М.** Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Ольга Миколаївна Куцевол. – К., 2007. – 448 с.

249. **Куцевол О. М.** Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : [монографія] / Ольга Миколаївна Куцевол. – Вінниця : Глобус-Прес, 2006. – 348 с.

250. **Кучерук О. А.** Інтеграція методів у навчанні мови / О. А. Кучерук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2010. – № 52. – С. 66-70.

251. **Кучерук О. А.** Методи навчання української мови в загальноосвітній школі : [словник-довідник] / Кучерук О. А. – Житомир : Рута, 2010. – 184 с.

252. **Кучерук О. А.** Методи формування комунікативної компетентності в процесі дидактичного дискурсу / О. А. Кучерук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2010. – № 53. – С. 77-81.

253. **Кучерук О. А.** Перспективні технології навчання в шкільному курсі української мови : [навчальний посібник] / Кучерук О. А. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 182 с.

254. **Кучерук О. А.** Українська мова. Мовлення. Моя Житомирщина, 5 клас : навчальний посібник / О. А. Кучерук, Г. В. Вигівська. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 253 с.

255. **Кучерук О. А.** Шляхи формування мовленнєвої компетентності: психолінгвістичний підхід до навчання рідної мови / О. А. Кучерук // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди" : науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2007. – С. 37-41.

256. **Ладыженская Т. А.** Обучение связной речи в школе / Т. А. Ладыженская // Методы обучения в современной школе : [сб. статей] / [И. В. Душина, Р. Г. Иванова, В. И. Капинос и др.]; под ред. Н. И. Кудряшова. – М. : Просвещение, 1983. – С. 8-25.

257. **Левківський М. В.** Нові навчальні технології / М. В. Левківський // Вісник Житомирського педуніверситету. – 1999. – № 3. – С. 14-18.

258. **Левченко Т. И.** Современные дидактические концепции в образовании : [монография] / Левченко Т. И. – К. : МАУП, 1995. – 168 с.

259. **Леонтьев А. А.** Основы психолингвистики [учеб. для студ. высш. учеб. заведений] / Алексей Алексеевич Леонтьев. – [4-е изд., испр.]. – М. : Смысл; Академия, 2005. – 288 с.

260. **Леонтьев А. А.** Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам / А. А. Леонтьев // Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания : сборник научных трудов ; ред.-сост. А. Н. Щукин. – М. : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина; Филоматис, 2006. – С. 145-154.

261. **Леонтьев А. А.** Язык, речь, речевая деятельность / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 212 с.

262. **Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность : [учеб. пособ. для студ.] / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Смысл; Академия, 2004. – 346 с.

263. **Лернер И. Я.** Дидактическая система методов обучения / Лернер И. Я. – М. : Знание, 1976. – 64 с.

264. **Лернер И. Я.** Методы обучения / И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин // Дидактика средней школы / под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1975. – С. 146-184.

265. **Лернер И. Я.** О комплексном подходе к решению проблемы методов обучения / И. Я. Лернер. // Вопросы методов и организации процесса обучения : сб. научных трудов. – М. : Изд. АПН СССР, 1982. – С. 13-21.

266. **Липова Л. А.** Особливості навчальної діяльності в профільному класі / Л. А. Липова, Л. В. Морозова, І. О. Філоненко // Шлях освіти. – 2006. – № 1. – С. 35-41.

267. **Лізінський В. М.** Прийоми та форми в навчальній діяльності / Лізінський В. М. – Х. : Веста: Ранок, 2007. – 160 с.

268. Лінгводидактика (курс лекцій) : [навч. посібник для студентів філологічних спеціальностей ВНЗ] / О. І. Потапенко, Л. П. Кожуховська, Т. І. Товкайло, Т. В. Чубань. – К. : Міленіум, 2005. – 402 с.

269. **Лісовський А. М.** Література і розвиток творчих сил учнів, або невикористані резерви методики : [навчальний посібник] / Лісовський А. М. – К. : Ленвіт, 2007. – 64 с.

270. Літературознавчий словник-довідник / Р.Т. Гром'як, Ю.І. Ковалів та ін. – К. : ВЦ "Академія", 1997. – 752 с. – (Серія "Nota bene").

271. **Ліфарєва Н. В.** Психологія особистості : [навчальний посібник] / Наталія Вікторівна Ліфарєва. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 240 с.

272. **Лузік Е. В.** Системно-синергетичний підхід проектування особистісно орієнтованих дидактичних технологій у вищій технічній школі / Е. В. Лузік, Н. В. Ладогубець // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : зб. матеріалів міжнар. науково-практичної конференції, 22-24 квітня, 2009 р., Київ – Житомир / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. – К. : КІМ, 2009. – С. 498-505.

273. **Лукач С. А.** Повышение эффективности метода беседы на уроках украинского языка в IV-VI классах : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Лукач Светлана Афанасьевна. – К., 1985. – 171 с.

274. **Лукач С. П.** Бесіда на уроках мови : [посіб. для вчит.] / Лукач С. П. – К. : Рад. школа, 1990. – 112 с.

275. **Лурия А. Р.** Язык и сознание / Александр Романович Лурия ; ред. Е. Д. Хомская. – [2-е изд.]. – М. : МГУ, 1998. – 336 с.

276. **Лутай В. С.** Філософія сучасної освіти : [навч. посіб.] / Владлен Степанович Лутай. – К. : Центр "Магістр-S" Творчої спільки вчителів України, 1996. – 256 с.

277. **Львов М. Р.** Основы теории речи : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Львов М. Р. – М. : Академия, 2002. – 248 с.

278. **Львов М. Р.** Словарь-справочник по методике русского языка : [учеб. пособие] / Львов М. Р. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.

279. **Любашенко О. В.** Лінгводидактичні стратегії навчання української мови студентів неспеціальних факультетів вищих навчальних закладів :

автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання (українська мова)" / Олеся Вадимівна Любашенко. – К., 2008. – 44 с.

280. **Любашенко О.** Навчання української мови як співдіяльність / О. Любашенко // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 2. – С. 4-8.

281. **Ляска Е. І.** Обґрунтування концепції формування готовності вчителів до інноваційної діяльності / Е. І. Ляска // Філософія освіти в сучасній Україні : всеукраїнська науково-практична конференція "Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні", 1-3 лютого 1996 р. : матеріали. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 483-487.

282. **Мамчур Л.** Роль діалогічної комунікації в особистісно орієнтованому навчанні / Лідія Мамчур // Рідна школа. – № 12. – 2006. – С. 3-5.

283. **Маркова А. К.** Стратегия формирования мотивации учения / Аэлита Капитоновна Маркова // Перспективы: вопросы образования. – 1991. – № 3. – С. 23-36.

284. **Маслова В. А.** Когнитивная лингвистика : [учеб. пособие] / Валентина Авраамовна Маслова. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – Минск : ТетраСистемс, 2008. – 272 с.

285. **Маслова В. А.** Лингвокультурология : [учеб. пособие для высш. учеб. заведений] / Маслова В. А. – [2-е изд., стереотип.]. – М. : Академия, 2004. – 208 с.

286. **Маслова Н. В.** Ноосферное образование. Научные основы. Концепция. Методология, технология / Маслова Н. В. – М. : Инст. Холодинамики, 2002. – 338 с.

287. **Махмутов М. И.** Организация проблемного обучения в школе : [книга для учителей] / Махмутов М. И. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.

288. **Махмутов М. И.** Современный урок / Махмутов М. И. – [2-е изд., испр., доп.]. – М. : Педагогика, 1985. – 184 с.

289. **Мацько Л. І.** Проблеми лінгводидактики і методики викладання української мови у профільній школі / Л. І. Мацько // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. – Глухів, 2006. – Вип. 7. – С. 3-7. – (Серія "Педагогічні науки").

290. **Мацько Л. І.** Текст як об'єкт лінгводидактики в аспекті проблем мовної освіти / Л. І. Мацько // Вісник Черкаського університету. – 2004. – Вип. 54. – С. 10-14. – (Серія "Педагогічні науки").

291. **Мацько Л. І.** Українська мова в освітньому просторі : [навч. посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр"] / Любов Іванівна Мацько. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 607 с.

292. **Машбиц Е. И.** Диалог в обучающей системе / Е. И. Машбиц, В. В. Андриевская, Е. Ю. Комиссарова. – К. : Выща шк., 1989. – 184 с.

293. **Мельничайко В. Я.** Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови / В. Я. Мельничайко. – К. : Рад. школа, 1986. – 186 с.

294. **Мельничайко В. Я.** Лінгвістичні основи викладання української мови в школі / В. Я. Мельничайко // Мовознавство і школа. – К. : Наукова думка, 1981. – С. 22-123.

295. **Мельничайко В. Я.** Удосконалення змісту і методів навчання української мови / Мельничайко В. Я., Пентилюк М. І., Рожило Л. П. – К. : Рад. школа, 1982. – 216 с.

296. **Мельничайко В. Я.** Українська мова. Види мовного розбору : [довідник] / Володимир Ярославович Мельничайко. – [2-е вид. доп., перероб.]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. – 144 с.

297. **Мельничайко В. Я.** Українська мова. Письмовий екзамен. Як уникнути помилок / Володимир Ярославович Мельничайко. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 1998. – 64 с.

298. Методы обучения в современной школе : [сб. статей] / [И. В. Душина, Р. Г. Иванова, В. И. Капинос и др.]; под ред. Н. И. Кудряшова. – М. : Просвещение, 1983. – 192 с.

299. Методика вивчення української мови в школі / [О. М. Беляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк та ін.]. – К. : Рад. школа, 1987. – 246 с.

300. Методика викладання української мови в середній школі / [за ред. С. Х. Чавдарова, В. І. Масальського]. – К. : Рад. школа, 1962. – 372 с.

301. Методика викладання української мови в середній школі / [І. С. Олійник, В. К. Іваненко, Л. П. Рожило, О. С. Скорик]; за ред. І. С. Олійника. – К. : Вища школа, 1989. – 439 с.

302. Методика навчання української мови в ДВНЗ та середніх освітніх закладах. Кредитно-модульний курс : [навч.-метод. посіб.] / [Потапенко О. І., Потапенко Г. І., Кожуховська Л. П. та ін.]; за заг. ред. О. І. Потапенка. – К. : Міленіум, 2006. – 332 с.

303. Методика навчання української мови в початковій школі : [навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / [С. І. Дорошенко, Н. І. Лазаренко, І. І. Козак та ін.] ; за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.

304. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман та ін.] ; за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2005. – 400 с.

305. Методика / [под ред. А. А. Леонтьева, Т. А. Королевой]. – [3-е изд., испр.]. – М. : Русский язык, 1982. – 112 с. – (Зарубежному преподавателю русского языка).

306. **Мечковская Н. Б.** Социальная лингвистика : [пособие для студ. гуманитарных вузов и учащихся лицеев] / Нина Борисовна Мечковская. – [2-е изд., испр.]. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 207 с.

307. **Мещеряков В. Н.** Теория текстообразования / Валентин Николаевич Мещеряков // Педагогическое речеведение. Словарь-справочник ; под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской : сост. А. А. Князьков. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Флинта, Наука, 1998. – С. 248.

308. **Миронюк С. В.** Компетентнісний підхід у навчанні української мови і літератури / С. В. Миронюк // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2007. – № 29. – С. 11-14.

309. **Минский М.** Фреймы для представления знаний / Минский М. ; пер. с англ. О. Н. Гринбаума ; под. ред. Ф. М. Кулакова. – М. : Энергия, 1979. – 251 с.

310. **Мірошниченко Л. Ф.** Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах : [підручн. для студентів-філологів] / Леся Федорівна Мірошниченко. – К. : Ленвіт, 2000. – 240 с.

311. **Мітрясова Олена.** Тенденції розвитку наукового знання як інтегруючий фактор змісту освіти / Олена Мітрясова // Шлях освіти. – 2004. – № 2. – С. 28-31.

312. **Могила Надія.** Система інноваційних методів як засіб реалізації диференційованого навчання / Н. Могила // Українська мова і література в школі. – 2003. – № 5. – С. 13-16.

313. **Мойсеюк Н. Є.** Педагогіка : [навч. посібник] / Неля Євтихіївна Мойсеюк. – К. : Білоцерківська книжкова фабрика, 2007. – 656 с.

314. **Монахов В. М.** Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / Монахов В. М. – Волгоград : Перемена, 1995. – 152 с.

315. **Монтень М.** Опыты : [сборник эссе : в 3 кн.] / Монтень М. ; пер. со старофранц. – Минск : Попурри, 2004. – Кн.1 и 2. – 832 с.

316. **М'ясоїд П. А.** Загальна психологія : [навч. посіб.] / Петро Андрійович М'ясоїд. – К. : Вища школа, 2000. – 480 с.

317. **Настин И. В.** Психолингвистика / Настин И. В. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2007. – 180 с.

318. Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХ століття / [Литвин В., Андрущенко В., Довгий С. та ін.]. – К. : Навч. книга, 2003. – Кн. 2 : Освіта і наука: творчий потенціал державо- і культуротворення. – 2003. – 672 с.

319. **Науменко А. М.** Філологічний аналіз тексту (Основи лінгвопоетики) : [навчальний посібник для студентів ВНЗ] / Науменко А. М. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2005. – 416 с.

320. **Наумов В. В.** Лингвистическая идентификация личности / Наумов В. В. – [2-е изд., стереотипное]. – М. : КомКнига, 2007. – 240 с.

321. **Наумчик Ніна.** Психологічні аспекти значущості вивчення української мови / Ніна Наумчик, Наталія Абрамкіна // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди" : науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2007. – Випуск 12. – С. 184–187.

322. **Ницета В. А.** Технологія життєтворчих проєктів на уроках української мови та літератури / Ницета В. А. – Х. : Основа, 2009. – 153 с. – (Б-ка журн. "Вивчаємо українську мову та літературу"; Вип. 4 (65)).

323. **Никандров В. В.** Вербально-коммуникативные методы в психологии / В. В. Никандров. – СПб. : Речь, 2002. – 72 с. – (Серия "Практикум по психодиагностике").

324. **Нікітіна А. В.** Лексико-стилістичний аналіз тексту як засіб удосконалення комунікативних умінь і навичок учнів 5-7 класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання української мови" / А. В. Нікітіна. – К., 2000. – 19 с.

325. **Новиков А. М.** Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Книжный дом "ЛИБРОКОМ", 2010. – 280 с.

326. **Новиков А. М.** Развитие дидактической базы: методы и средства / Александр Михайлович Новиков // Школьные технологии. – 2007. – № 5. –

С. 40-50.

327. **Носков Володимир**. Психогігієнічні аспекти гуманізації вищої школи [Електронний ресурс] / Володимир Носков // Соціальна психологія. – 2003. – № 2 (жовтень). – Режим доступу до журн. : <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3>

328. **Овсянкіна Л.** Роль особистісно орієнтованої освіти в сучасному суспільстві / Л. Овсянкіна // Вища освіта України. – 2003. – № 1. – С. 101-105.

329. **Овчарук О. В.** Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К. : К. І. С., 2003. – С. 13-42.

330. **Огієнко І.** Українська культура / Огієнко І. – Абрис, 1995. – 272 с.

331. **Оконь В.** Введение в общую дидактику / Оконь В.; пер. с польск. Л. Г. Кашкуровича, Н. Г. Горина. – М. : Высш. шк., 1990. – 382 с.

332. **Онищук В. А.** Типы, структура и методика урока в школе / Онищук В. А. – К. : Рад. школа, 1976. – 184 с. – (Педагогическая библиотека).

333. **Онкович Г. В.** Українознавство і лінгводидактика : [навч. посібник] / Онкович Г. В. – К. : Логос, 1997. – 108 с.

334. **Онкович Г.** Українська словесність у вищих технічних навчальних закладах / Г. Онкович // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 88-93.

335. **Орлов С. В.** История философии / Орлов С. В. – СПб. : Питер, 2007. – 192 с.

336. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. та ін.] ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А. С. К., 2001. – 256 с.

337. **Остапенко Н. М.** Теоретичні і методичні засади формування лінгводидактичної компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання (українська мова)" / Наталія Миколаївна Остапенко. – Київ, 2010. – 40 с.

338. **Остапенко Н. М.** Тестування як метод навчання на заняттях з ділової української мови у ВНЗ / Н. М. Остапенко // Вісник Черкаського університету. – Черкаси : Вид-во ЧНУ. – 2004. – Вип. 54. – С. 105-110. – (Серія "Педагогічні науки").

339. **Остапенко Н.** Сучасні підходи до класифікації методів навчання рідної мови та роль О. М. Біляєва у її формуванні / Наталія Остапенко // Теоретична і дидактична філологія : збірник наукових праць. – К. : Міленіум, 2008. – С. 255-263.

340. **Остапчук О. Є.** Можливості синергетики в розбудові інноваційного освітнього простору / О. Є. Остапчук // Педагогіка і психологія. – К. : Педагогічна преса, 2004. – № 4 (45). – С. 16-28.

341. **Охитина Л. Т.** Психологические основы урока. В помощь учителю / Охитина Л. Т. – М. : Просвещение, 1977. – 96 с.

342. **Павлова Наталія.** Метод інтент-анализа в изучении дискурса / Наталія Павлова // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди": науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2007. – Випуск 12. – С. 203-207.

343. **Паламар Л. М.** Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання української мови" / Лариса Максимівна Паламар. – К., 1997. – 45 с.

344. **Паламарчук В. Ф.** Як виростити інтелектуала / Паламарчук В. Ф. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 152 с.

345. **Палей И. Р.** Очерки по методике русского языка : [пособ. для студ. пед. институтів и учителей] / Исаак Рувимович Палей. – М. : Просвещение, 1965. – 312 с.

346. **Палихата Е. Я.** Самостійна робота як метод навчання української мови / Е. Я. Палихата // Теоретична і дидактична філологія : збірник наукових праць. – К., 2008. – Вип. 5. – С. 253-262.

347. **Палихата Е. Я.** Система навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Елеонора Ярославівна Палихата. – Тернопіль, 2004. – 416 с.

348. **Пальчевський С. С.** Сугестопедагогіка: новітні освітні технології : [навч. посібник] / Пальчевський С. С. – К. : Кондор, 2005. – 351 с.

349. **Пальчевський С. С.** Сугестопедія : [навч. посібник] / Пальчевський С. С. – К. : Кондор, 2006. – 360 с.

350. **Панов В. И.** Психодидактика образовательных систем: теория и практика / Виктор Иванович Панов. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с. – (Серия "Практическая психология").

351. **Панчук О.** Як викликати на урок української мови "невідкладну ігрову допомогу" (Формування орфографічних умінь і навичок шляхом поєднання інноваційних ідей з образно-асоціативним методом та режисурою уроку) / Олена Панчук // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2007. – № 4. – С. 10-19.

352. **Пасічник Є. А.** Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : [навч. посіб. для студ. вищ. закладів освіти] / Євген Андрійович Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.

353. **Пассов Е. И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению : [пособие для учителей иностр. яз.] / Ефим Израилевич Пассов. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.

354. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / [В. В. Воронов, В. И. Журавлев, В. В. Краевский и др.] ; под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 640 с.

355. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических институтов / [Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин и др.] ; под ред. Ю. К. Бабанского. – [2-е изд., доп., перераб.]. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.

356. Педагогическая антропология : [учеб. пособие] / Авт.-сост. Б. М. Бим-Бад. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.

357. Педагогічна психологія : навч. посібник / [Л. М. Проколієнко, М. Й. Боришевський та ін.] ; за ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенка. – К. : Вища школа, 1991. – 183 с.

358. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології: моногр. / [Андрущенко В. П., Сисоева С. О., Гузій Н. В. та ін.] ; за ред. С. О. Сисоевої, Н. В. Гузій. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 183 с.

359. Педагогічний словник / [за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д.]. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.

360. **Пентилюк М. І.** Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. І. Пентилюк, А. В. Нікітіна, О. М. Горошкіна // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5-9.

361. **Пентилюк М. І.** Методика навчання української мови у таблицях і схемах: навчальний посібник / М. І. Пентилюк, Т. Г. Окуневич. – К.: Ленвіт, 2006. – 134 с.

362. **Пентилюк М. І.** Сучасний урок української мови / М. І. Пентилюк, Т. Г. Окуневич. – Х.: Основа, 2007. – 176 с. – (Б-ка журн. "Вивчаємо українську мову та літературу"; Вип. 7 (44)).

363. **Пентилюк М. І.** Формування мовної особистості учня – важлива проблема сучасної лінгводидактики / М. І. Пентилюк // Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів: збірник наукових праць. – Рівне, 2006. – С. 29-34.

364. **Пентилюк М.** Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови / М. Пентилюк, О. Горошкіна, А. Нікітіна // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 1. – С. 15–20.

365. **Передрій Г. Р.** Змішаний розбір слова як прийом повторення вивченого в IV класі / Г. Р. Передрій // Українська мова і література в школі. – 1980. – № 3. – С. 50-57.

366. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті: навчальний посібник / [за заг. ред. С. П. Бондар]. – Рівне: Тетіс, 2003. – 200 с.

367. **Підласий І. П.** Як підготувати ефективний урок: [книга для вчителя] / Підласий І. П. – К.: Рад. школа, 1989. – 204 с.

368. **Пінчук О. Ф.** Нариси з етно- та соціолінгвістики / О. Ф. Пінчук, П. І. Черв'як. – К.: Просвіта, 2005. – 152 с.

369. **Піскорська Л.** Проблемно-пізнавальні завдання на уроках рідної мови / Лідія Піскорська, Леонід Скуратівський // Українська мова і література в школі. – 2007. – № 7-8. – С. 14-16.

370. **Платон.** Диалоги / Платон; пер. с древнегреч. – Харьков: Фолио, 1999. – 380 с.

371. **Плахотник В.** Вправи і завдання в лінгводидактиці / Василь Плахотник // Українська мова і література в школі. – 2009. – № 3. – С. 43-45.

372. **Плахотник В.** Інтеграція методичної системи в загальну теорію систем / Василь Плахотник // Українська мова і література в школі. – 2010. – № 8. – С. 66-69.

373. **Плетньова Л. В.** Типи тестів з української мови (на матеріалі морфології) / Л. В. Плетньова // Українська мова і література в школі. – 2002. – № 8. – С. 14-16.

374. **Плиско К. М.** Лінгводидактичні основи організації навчання української мови в загальноосвітній школі: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Плиско Катерина Миколаївна. – Харків, 1997. – 381 с.

375. **Плиско К. М.** Принципи, методи і форми навчання української мови (Теоретичний аспект) : [навчальний посібник] / Плиско К. М. – Харків : Основа, 1995. – 240 с.

376. **Плющ М.** Естетичний та емоційно-прагматичний аспекти формування мовної особистості учнів на основі лінгвістичного аналізу художніх текстів / Марія Плющ // Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів : збірник наукових праць. – Рівне, 2006. – С. 9-12.

377. **Плющ М. Я.** Вивчення морфології в 5-6 класах : [посібник для вчителів] / Марія Яківна Плющ. – К. : Рад. школа, 1988. – 168 с.

378. **Подласый И. П.** Педагогика : [учебник] / Иван Павлович Подласый. – М. : Высшее образование, 2007. – 540 с. – (Основы наук).

379. **Подлевська Н.** Формування культури спілкування в учнів 5-6 класів методами інтерактивного навчання / Н. Подлевська // Українська мова і література в школі. – 2005. – № 4. – С. 10-13.

380. **Подмазін С. І.** Особистісно орієнтована освіта як особливий вид діяльності / С. І. Подмазін // Сучасні шкільні технології / [упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц]. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. – Ч. 1. – С. 43-49. – (Бібліотека "Шкільного світу").

381. **Подмазін С. І.** Психологія особистісно орієнтованого навчання / С. І. Подмазін // Сучасні шкільні технології / [упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц]. – К. : Ред. загальнопед. газет, 2004. – Ч. 1. – С. 50-63.

382. **Подранецька Н.** Застосування проектних технологій на уроках української мови та літератури як один із напрямків розвитку мовної особистості / Н. Подранецька // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 4. – С. 22-25.

383. **Пометун О. І.** Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 65-71.

384. **Пометун О. І.** Енциклопедія інтерактивного навчання / Олена Іванівна Пометун. – К. : СПД Кулінічев Б. М., 2007. – 144 с.

385. **Пометун О. І.** Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2006. – 192 с.

386. **Пометун Олена.** Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять / Олена Пометун // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 10-15.

387. **Потапенко О. І.** Гурткова робота з української мови в 4-8 класах : [посібник для вчителя] / Потапенко О. І. – К. : Рад. школа, 1989. – 111 с.

388. **Потебня А. А.** Эстетика и поэтика / Потебня А.А. / [ред. коллегия: М. Ф. Овсянников и др. ; сост., вступ. статья и примеч. И. В. Иваньо, А. И. Колодной]. – М. : Искусство, 1976. – 614 с.

389. **Предборська І.** Постнекласичні ін(тер)венції в освітньому дискурсі / І. Предборська // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 37-40.

390. Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів : [збірник наукових праць]. – Рівне, 2006. – 344 с.

391. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5-12 класи / [укл. Г. Т. Шелехова, В. І. Тихоша, А. М. Корольчук, В. І. Новосолова, Я. І. Остаф / за ред. Л. В. Скуратівського]. – Київ, Ірпінь : Перун, 2005. – 176 с.

392. Про Національну доктрину розвитку освіти : [указ ... 17 квіт. 2002 р. № 347/2002 ; Україна. Президент] // Офіційний вісник України. – 2002. – № 16. – Ст. 860. – С. 2-3.

393. Психологічна енциклопедія / [автор-упорядник О. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с. – (Серія "Енциклопедія ерудита").

394. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості : монографія / [авт. кол., наук. керівник В. О. Моляко]. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 208 с.

395. Психологія / [за ред. Ю. Макселона / пер. з пол. Т. Чорновіл]. – Львів : Свічадо, 1998. – 320 с.

396. Психология : словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

397. Рабочая книга социолога / [отв. ред. Г. В. Осипов]. – [2-е изд., перераб., доп.]. – М. : Наука, 1983. – 477 с.

398. Рідна мова : [підруч. для 8 класу гімназій, ліцеїв та шкіл з поглибленим вивченням української мови] / В. І. Тихоша, С. О. Караман ; за ред. М. Я. Плющ. – [2-е вид., перероб. і доп.]. – К. : Освіта, 2004. – 240 с.

399. Рідна мова : [підруч. для 8 класу загальноосвіт. навч. закл.] / М. І. Пентилюк, І. В. Гайдаєнко, А. І. Ляшкевич, С. О. Омельчук ; за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Освіта, 2008. – 272 с.

400. Рідна мова : [підруч. для 9 класу гімназій, ліцеїв та шкіл з поглибленим вивченням української мови] / М. Я. Плющ, В. І. Тихоша, С. О. Караман, О. В. Караман. – [2-е вид.]. – К. : Освіта, 2006. – 288 с.

401. Рідна мова : [підруч. для 7 кл.] / Г. Р. Передерій, Л. В. Скуратівський, Г. Т. Шелехова, Я. І. Остаф. – [8-е вид.]. – К. : Освіта, 2005. – 240 с.

402. Рідна мова : [підруч. для 6 класу загальноосвіт. навч. закл.] / М. І. Пентилюк, І. В. Гайдаєнко, А. І. Ляшкевич, С. О. Омельчук ; за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Освіта, 2006. – 272 с.

403. **Роджерс К. Р.** Становление личности. Взгляд на психотерапию / Роджерс К. Р. ; пер. с англ. М. Злотник. – М. : Изд-во Эксмо-Пресс, 2001. – 416 с.

404. **Роджерс Н.** Фасилитация творчества / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 2007. – № 6. – С. 64-73.

405. **Рожило Л. П.** Логічна основа методів теоретичного вивчення мови / Л. П. Рожило // Українська мова і література в школі. – 1976. – № 11. – С. 53-60.

406. **Рожило Л. П.** Метод спостережень на уроках мови / Л. П. Рожило, О. М. Шпортенко // Українська мова і література в школі. – 1973. – № 2. – С. 58-64.

407. **Рожило Л. П.** Удосконалення методів викладання граматики / Л. П. Рожило // Українська мова і література в школі. – 1966. – № 9. – С. 41-51.

408. **Романенко В. В.** Освіта і наука: пошук сфер взаємодії / Романенко В. В., Сидоренко М. М. // Філософія освіти в сучасній Україні :

матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції "Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні", 1-3 лютого 1996 р. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 510-511.

409. **Романовська М. Б.** Метод проектів у навчальному процесі : [методичний посібник] / Романовська М. Б. – Харків. : Веста : Ранок, 2007. – 160 с.

410. **Ротенберг В. С.** Мозг. Обучение. Здоровье : кн. для учителя / В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1989. – 239 с. – (Психол. наука – школе).

411. **Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии / Рубинштейн С. Л. – СПб. : Питер, 1999. – 720 с.

412. **Рудницька О. П.** Педагогіка: загальна та мистецька : [навчальний посібник] / Оксана Петрівна Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

413. **Румянцева И. М.** Психология речи и лингвопедагогическая психология / Ирина Михайловна Румянцева. – М. : ПЕР СЭ; Логос, 2004. – 319 с.

414. **Румянцева И. М.** Современные методы обучения иностранным языкам: лингво-психологический подход к развитию речевой способности человека / И. М. Румянцева // Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания : сборник научных трудов / ред.-сост. А. Н. Щукин. – М. : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина; Филоматис, 2006. – С. 222-227.

415. **Русова Софія.** Вибрані педагогічні твори : у 2-х книгах / Софія Русова. – К. : Либідь, 1997. – Кн. 2. – 320 с.

416. **Рябова А. Л.** Лингвистические способности / А. Л. Рябова // Прикладная психология и психоанализ. – 2006. – № 4. – С. 152-154.

417. **Савченко О. Я.** Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О. Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 34-45.

418. **Савченко О. Я.** Цілі й цінності реформування сучасної школи / О. Я. Савченко // Філософія освіти в сучасній Україні: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції "Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні", 1-3 лютого 1996 р. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 47-54.

419. **Савченко О. Я.** Цінності, що об'єднують шкільну і педагогічну освіту / О. Я. Савченко // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : міжн. науково-практична конференція, 22-24 квітня 2009 р., Київ – Житомир / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоевої : матеріали. – К. : КІМ, 2009. – С. 94-101.

420. **Санина С. П.** Модельный метод обучения как инструмент формирования у школьников учебного действия моделирования / С. П. Санина // Педагогические технологии. – 2008. – № 1. – С. 46-55.

421. **Сартр Жан Поль.** Проблемы метода : [статьи] / Сартр Жан Поль ; пер. с фр. В. П. Гайдамака. – М. : Академический Проект, 2008. – 222 с.

422. **Саух П. Ю.** Новый образ освіти в контексті ідей сталого розвитку суспільства / П. Ю. Саух // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті

процесів глобалізації та євроінтеграції : міжн. науково-практична конференція, 22-24 квітня 2009 р., Київ – Житомир / За ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої : матеріали. – К. : КІМ, 2009. – С. 63-74.

423. **Саух П. Ю.** Філософія : [навч. посіб.] / Петро Юрійович Саух. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.

424. **Сбруєва А. А.** Тенденції реформування середньої освіти розвинених англосов'язних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.) : [монографія] / Сбруєва А. А. – Суми : ВАТ "Сумська обласна друкарня" ; Вид-во "Козацький вал", 2004. – 500 с.

425. **Селевко Г. К.** Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Герман Константинович Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т.1. – 816 с.

426. **Селевко Г. К.** Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация / Герман Константинович Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 144 с. – (Серия "Энциклопедия образовательных технологий").

427. **Селіванова Олена.** Сучасна лінгвістика : [термінологічна енциклопедія] / Олена Селіванова. – Полтава : Довкілля – К, 2006. – 716 с.

428. **Селіванова О. О.** Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : [підручник] / Селіванова О. О. – Полтава : Довкілля-К., 2008. – 712 с.

429. **Семенов О. М.** Мовне родинознавство (виховний потенціал лінгвокультури рідного краю) : [навч. посібник] / Семенов О. М. – К. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2003. – 108 с.

430. **Семенов О. М.** Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : [монографія] / Семенов О. М. – Суми : ВВП "Мрія-1" ТОВ, 2005. – 404 с.

431. **Симоненко Т. В.** Робота над діалогом у 5-7 класах / Т. В. Симоненко // Українська мова і література в школі. – 1999. – № 1. – С. 22-24.

432. **Симоненко Т.** Типологія навчальних текстів у структурі сучасного уроку рідної мови / Т. Симоненко // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 2. – С. 50-53.

433. **Симоненко Т. В.** Формування національно-мовної особистості на уроках української мови в 5-7 класах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання української мови" / Т. В. Симоненко. – К., 2000. – 16 с.

434. **Синиця І. О.** Психологія писемної мови учнів 5-8 класів / Іван Омелянович Синиця. – К. : Рад. школа, 1965. – 316 с.

435. **Синиця І. О.** Психологія усного мовлення учнів 4-8 класів. Монолог / Іван Омелянович Синиця. – К. : Рад. школа, 1974. – 207 с.

436. **Сисоєва С. О.** Особистісно орієнтовані технології: метод проектів / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 1. – С. 73–80.

437. Система педагогічної освіти та педагогічні інновації. Аналітичне дослідження : [Проект ПРООН, МФ "Відродження"] / [В. Олійник (керівник проекту), Я. Болюбаш, Л. Даниленко та ін.] ; за ред. П. Згаги. – Полтава – Київ : ПОППО, 2003. – 102 с.

438. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / [упоряд. О. Сидоренко, В. Чуба]. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.

439. **Ситченко А. Л.** Методика викладання літератури : [термінологічний словник] / Ситченко А. Л., Шуляр В. І., Гладишев В. В. ; за ред. проф. А. Л. Ситченка. – К. : Видавничий Дім "Ін Юре", 2008. – 132 с.

440. **Ситченко А. Л.** Навчально-технологічна концепція літературного аналізу : [монографія] / Ситченко А. Л. – К. : Ленвіт, 2004. – 304 с.

441. **Сікорський П. І.** Теорія і методика диференційованого навчання / Сікорський П. І. – Львів : СПОЛОМ, 2000. – 421 с.

442. **Сковорода Григорій.** Вибрані твори / Григорій Сковорода ; упорядкування та передмова Л. Ушкалова. – Х. : Прапор, 2007. – 384 с.

443. **Скрипник Л.** Використання інноваційних методів і прийомів на уроках української мови і літератури / Людмила Скрипник // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 2. – С. 43-45.

444. **Скуратівський Л. В.** Пізнавальні завдання з української мови / Скуратівський Л. В. – К. : Рад. школа, 1987. – 184 с.

445. **Скуратівський Л. В.** Рідна мова : [підруч. для 8 кл.] / Скуратівський Л. В., Шелехова Г. Т., Остаф Я. І. – [10-е вид.]. – К. : Освіта, 2005. – 256 с.

446. **Скуратівський Л.** До питання про значення поняття "мовленнєвий розвиток" та інші близькі за змістом поняття / Леонід Скуратівський // Українська мова і література в школі. – 2005. – № 3. – С. 2-4.

447. **Скуратівський Л.** Інформаційні технології як засіб мовленнєвого розвитку учнів у процесі навчання української мови в основній школі / Леонід Скуратівський // Українська мова і література в школі. – 2005. – № 4. – С. 7-10.

448. **Сластенин В. А.** Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП "Издательство Магистр", 1997. – 224 с.

449. **Слепкань З. І.** Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : [навч. посіб.] / Слепкань З. І. – К. : Вища школа, 2005. – 239 с.

450. **Слепухов М.** Закони підпорядкованої залежності педагогічних явищ і процесів / М. Слепухов // Шлях освіти. – 2004. – № 2. – С. 6-8.

451. **Слобин Дэн.** Психолінгвистика / Д. Слобин // Слобин Дэн. Психолінгвистика. Грин Джудит. Психолінгвистика. Хомський і психологія ; пер. с англ. Е. Негневицької ; под общ. ред. и с предисл. А. А. Леонтьева. – [4-е изд.]. – М. : КомКнига, 2006. – 352 с.

452. Словарь по кибернетике / [Дородницын А. А., Коваленко И. Н., Бакаев А. А. и др.] ; под ред. академ. В. М. Глушкова. – К. : Главная редакция УСЭ, 1979. – 623 с.

453. Словарь практического психолога / [сост. С. Ю. Головин]. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.

454. Словник-довідник з української лінгводидактики : [навчальний посібник] / [О. Горошкіна, Н. Єсаулова, О. Лук'янченко та ін.] ; за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.

455. Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень / [Пустовіт Л. О., Скопненко О. І., Сюта Г. М.,

Цимбалюк Т. В.]. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с. – (Б-ка держ. службовця. Держ. мова і діловодство).

456. **Смолкин А. М.** Методы активного обучения : [научно-методическое пособие] / Смолкин А. М. – М. : Высш. школа, 1991. – 176 с.

457. Содружество ученого и учителя: Л. В. Занков. Беседы с учителями; Работаем по системе Л. В. Занкова : кн. для учителя / [сост. М. В. Зверева, Н. К. Индик]. – М. : Просвещение, 1991. – 272 с.

458. **Солдатенко М. М.** Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності : [монографія] / Солдатенко М. М. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – 198 с.

459. **Солодухов В. Л.** Казкотерапія як метод психологічної допомоги суб'єктам / В. Л. Солодухов // Матеріали науково-практичної конференції "Валеологічна культура особистості – джерело здоров'я". – Слов'янськ, 2006. – С. 115-121.

460. **Солодухов В. Л.** Метафоричність казки як засіб активного соціально-психологічного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Василь Леонідович Солодухов. – Івано-Франківськ, 2007. – 21 с.

461. **Солодюк Н. В.** Лінгводидактичні засади функціонування інтерактивних методів на уроках української мови в старших класах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання (українська мова)" / Наталія Володимирівна Солодюк. – Херсон, 2009. – 21 с.

462. **Солодюк Н.** Особливості функціонування інтерактивних методів на уроках української мови в старших класах / Наталія Солодюк // Українська мова і література в школі. – 2010. – № 4. – С. 5-10.

463. **Соссюр Ф. де.** Курс общей лингвистики / Соссюр Ф. де ; [под общ. ред. М. Э. Руг]. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 432 с.

464. **Спірін О. М.** Теоретичні та методичні основи кредитно-модульної системи навчання майбутніх учителів інформатики : дис. ...доктора пед. наук : 13.00.04 / Спірін Олег Михайлович. – Київ. – 2009. – 495 с.

465. **Станчек Н. А.** Построение урока литературы и развивающее обучение / Н. А. Станчек // Литература в школе. – 1979. – № 1. – С. 24-31.

466. **Степанюк М.** Плани уроків вивчення теми "Речення з однорідними членами" (8 клас) / М. Степанюк // Українська мова і література в школі. – 2003. – № 6. – С. 35-41.

467. Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.

468. **Страчар Е.** Система і методи керівництва навчальним процесом / Страчар Е. ; пер зі словацької. – К. : Рад. школа, 1982. – 295 с.

469. **Струганець Л. В.** Культура мови : [словник термінів] / Любов Василівна Струганець. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 88 с.

470. **Сулима І.** Принципи організації образовального процесу (герменевтичний опыт) / І. Сулима // Alma mater. – 1999. – № 1. – С. 12-17.

471. **Сухомлинська О.** До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 39-43.

472. **Сухомлинський В. О.** Вибрані твори : у 5-ти т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 1. – 654 с.
473. **Сухомлинський В. О.** Вибрані твори : у 5-ти т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 2. – 670 с.
474. **Сухомлинський В. О.** Вибрані твори : у 5-ти т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – 670 с.
475. **Сухомлинський В. О.** Вибрані твори : у 5-ти т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – Т. 4. – К. : Рад. школа, 1977. – 640 с.
476. **Сухомлинський В. О.** Вибрані твори : у 5-ти т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 5. Статті. – 639 с.
477. **Сухомлинський В. О.** Слово рідної мови / В. О. Сухомлинський // Українська мова і література в школі. – 1987. – № 7. – С. 52-55.
478. **Талызина Н. Ф.** Педагогическая психология : [учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений] / Нина Федоровна Талызина. – [3-е изд., стереотип.]. – М. : Академия, 1999. – 288 с.
479. **Талызина Н. Ф.** Формирование познавательной деятельности младших школьников : [книга для учителя] / Нина Федоровна Талызина. – М. : Просвещение, 1988. — 175 с.
480. **Теклюк В. Я.** Наблюдение над языком в системе методов обучения украинскому языку в V-VII классах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Теклюк Варвара Яковлевна. – К., 1991. – 146 с.
481. **Теклюк В. Я.** Психолінгвістичні основи методу спостереження над мовою / В. Я. Теклюк // Українська мова і література в школі. – 1991. – № 12. – С. 9-13.
482. **Текучев А. В.** Методы исследования и методы обучения русскому языку в их взаимоотношениях / А. В. Текучев // Русский язык в школе. – 1976. – № 1. – С. 13-19.
483. **Теслинов А. Г.** Концептуальное мышление в разрешении сложных и запутанных проблем / Андрей Георгиевич Теслинов. – СПб. : Питер, 2009. – 288 с. – (Серия "Мастерская Андрея Теслинова").
484. Технології розвитку критичного мислення учнів / [Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д.] ; наук. ред., передм. О. І. Пометун. – К. : Плеяда, 2006. – 220 с.
485. Технологія акмеологічних методів навчання : [сб. науч. тр. / отв. ред. Р. Ф. Жуков]. – СПб. : СПбГІЗУ, 2000. – 160 с.
486. Технологія сучасного уроку рідної мови : [навч.-метод. посіб.] / Н. Б. Голуб, Л. М. Дяченко, Н. М. Остапенко, В. В. Шляхова ; за заг. ред. Н. М. Остапенко. – Черкаси : Відлуння, 1999. – 128 с.
487. **Ткачук Н.** Поетичний правопис (Віршований додаток до підручників української мови для 5 класу) / Надія Ткачук // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2011. – № 4. – С. 46-54.
488. **Токмань Ганна.** Сучасні навчальні технології та методи викладання літератури (Інноваційні технології: модульно-розвивальна система навчання) / Ганна Токмань // Дивослово. – 2002. – № 11. – С. 59-62.
489. **Токмань Г. Л.** Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенційно-діалогічна концепція / Токмань Г. Л. – К. : Міленіум, 2002. – 320 с.

490. **Толстой Л. Н.** Педагогические сочинения / Толстой Л. Н. / [сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая)]. – М. : Педагогика, 1989. – 544 с.
491. Українська мова, 8-9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів (класів) з поглибленим вивченням української мови / [підготували С. О. Караман, О. В. Караман, М. Я. Плющ, В. І. Тихоша] ; за ред. С. О. Карамана. – К. : Грамота, 2009. – 100 с.
492. Українська мова : [підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. з рос. мовою навчання] / О. М. Біляєв, М. І. Пентилюк, Л. М. Симоненкова, Т. П. Симоненкова. – К. : ВД "Афон", 2004. – 128 с.
493. Українська мова : [підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. з рос. мовою навчання] / О. М. Біляєв, М. І. Пентилюк, Л. М. Симоненкова, Т. П. Симоненкова. – К. : ВД "Афон", 2004. – 128 с.
494. **Успенский М. Б.** Совершенствование методов и приемов обучения русскому языку в национальной школе / Успенский М. Б. ; под ред. Н. М. Шанского. – М. : Педагогика, 1979. – 128 с.
495. **Ушинский К. Д.** Собрание сочинений / Ушинский К. Д. – Москва – Ленинград : Издательство АПН РСФСР, 1950. – Т. 8: Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. – 776 с.
496. **Фасоля А.** Папки успіху діють... / А. Фасоля // Українська мова і література в школі. – 2009. – № 1. – С. 27-31.
497. **Фасоля А.** Особистісно зорієнтоване навчання: шлях становлення / А. Фасоля // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 5. – С. 45-49.
498. **Федоренко В. Л.** Енциклопедія інтелектуальних ігор на уроках української мови / Федоренко В. Л. – Х. : Основа, 2007. – 425 с.
499. **Федоренко Л. П.** Принципы обучения русскому языку : [пособие для учителя] / Федоренко Л. П. – М. : Просвещение, 1973. – 160 с.
500. **Філоненко Людмила.** Використання сучасних методів під час роботи над переказами текстів різних типів і стилів мовлення / Л. Філоненко // Українська мова і література в школі. – 2007. – № 1. – С. 9-13.
501. Філософія : навч. посіб. / І. Ф. Надольний, В. П. Андрущенко, І. В. Бойченко та ін. ; за ред. І. Ф. Надольного. – К. : Вікар, 1998. – 624 с.
502. Філософія : навч. посіб. / С. Щерба, М. Тофтул, О. Заглада та ін. ; за ред. проф. С. Щерби. – Житомир : Льонук, 2000. – 416 с.
503. Філософський енциклопедичний словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. – К. : Абрис, 2002. – 744 с.
504. Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. – [2 вид., перероб. і доп.]. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
505. Формирование интереса к учению у школьников / [под ред. А. К. Марковой]. – М. : Педагогика, 1986. – 192 с.
506. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія / [А. М. Богуш, О. С. Трифонова, О. І. Кисельова та ін.]. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. – 272 с.
507. **Франкл В.** Человек в поисках смысла : [сборник] / Франкл В. ; [пер. с англ. и нем. / общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева]. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

508. Фреймовые опоры : методическое пособие / [Р. В. Гурина, Е. Е. Соколова, О. А. Литвинко и др.] ; под ред. Р. В. Гуриной. – М. : НИИ школьных технологий, 2007. – 96 с.

509. **Фридман Л. М.** Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М. : Просвещение, 1991. – 288 с. – (Психол. наука – школе).

510. Функції і структура методів навчання / [Онищук В. О., Тимчишин Л. П., Федоренко І. Т. та ін.] ; за ред. В. О. Онищука. – К. : Рад. школа, 1979. – 159 с.

511. **Хайдеггер Мартин.** Бытие и время / Мартин Хайдеггер ; [пер. В. В. Библихина]. – М. : Ad Marginem, 1997. – 451 с.

512. **Хайдеггер Мартин.** Феноменология и трансцендентальная философия ценности / Мартин Хайдеггер ; [пер. С. Мандельбаум]. – К. : Cartel, 1996. – 116 с.

513. **Холодная М. А.** Когнитивные стили: О природе индивидуального ума : [учеб. пособие] / Мария Александровна Холодная. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.

514. **Холодная М. А.** Психология интеллекта. Парадоксы исследования / Мария Александровна Холодная. – [2-е изд., перераб., доп.]. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с. – (Серия "Мастера психологии").

515. **Хомський Н.** Роздуми про мову / Ноам Хомський ; пер. з англ. О. П. Кошового. – Львів : Ініціатива, 2000. – 352 с.

516. **Хом'як І. М.** Лінгво-методичні засади навчання орфографії української мови в основній школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання української мови" / І. М. Хом'як. – К., 2002. – 40 с.

517. **Хом'як І. М.** Наукові основи навчання орфографії в середній школі / Іван Миколайович Хом'як. – Рівне : Волинські обереги, 1998. – 228 с.

518. **Хом'як І.** Програмоване навчання / Іван Хом'як // Вісник Львівського університету. – 2010. – Випуск 50. – С. 135-143. – (Серія філологічна).

519. **Хорошковська О. Н.** Теоретичні підходи до підручників з української мови для шкіл з мовами навчання національних меншин України / Ольга Назарівна Хорошковська // Українська мова і література в школі. – 2009. – № 2. – С. 26-29.

520. **Хуторской А. В.** Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / Андрей Викторович Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 415 с.

521. **Хуторской А. В.** Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : [пособие для учителя] / Хуторской А. В. – М. : Изд-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2005. – 383 с.

522. **Хьелл Л.** Теории личности: основные положения исследования и применение : [учеб. пособ. для студ. вузов] / Ларри Хьелл, Дэниел Зиглер ; пер. с англ. – [3-е междунар. изд.]. – СПб. : Питер, 2003. – 606 с.

523. **Цимбалюк І. М.** Психологія спілкування : [навч. посіб.] / Іван Миколайович Цимбалюк. – К. : Професіонал, 2004. – 304 с.

524. **Цінько С. В.** Розвиток у п'ятикласників умінь аудіювання на уроках української мови в школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання української мови" / С. В. Цінько. – К., 2000. – 18 с.

525. **Чепіга Я.** Методичні замітки до навчання грамоти по згуковому методу / Яків Чепіга. – К. : Укр. школа, 1917. – 39 с. – (Укр. пед. бібліотека; № 11).

526. **Чепіга Я.** Метод цілих слів із схематичним планом роботи за букварем "Перший крок" / Яків Чепіга. – К. : Книгоспілка, 1924. – 24 с.

527. **Чепіга Я.** Нові методи навчання грамоти: Метод цілих образів або американський. Без букваря. Комбінаційний метод / Яків Чепіга. – К. : Час, 1923. – 26 с.

528. **Чередов И. М.** Методы обучения как условия развития активности и самостоятельности учащихся / И. М. Чередов // Методы обучения как условия развития активности и самостоятельности учащихся : материалы научно-практической конференции ; под ред. проф. И. М. Чередова. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000. – С. 3-6.

529. **Чижова Т. И.** Основы методики обучения стилистике в средней школе : [учеб. пособие] / Тамара Ивановна Чижова. – М. : Просвещение, 1987. – 176 с.

530. Что значит знать язык и владеть им / [Шанский Н. М., Резниченко И. Л., Кудрявцева Т. С. и др.] ; под ред. Н. М. Шанского. – Л. : Просвещение, Ленинград. отд-ние, 1989. – 192 с. – (Б-ка учителя рус. яз. и лит. нац. шк.).

531. **Чуприкова Н. И.** Как вывести психологию внимания из теоретического тупика / Н. И. Чуприкова // Вопросы психологии. – 2008. – №5 – С. 13-30.

532. **Шевцов А.** Синергетичні принципи проектування педагогічного процесу як системи / А. Шевцов // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 115-118.

533. **Шелехова Г.** Комп'ютерні технології у навчанні мови / Г. Шелехова, А. Манако, Я. Остаф // Дивослово. – 1999. – № 3. – С. 33-35.

534. **Шелехова Г.** Особливості мовленнєвої змістової лінії нової програми з української (рідної) мови для 5 класу / Г. Шелехова // Українська мова і література в школі. – 2005. – № 7. – С. 12-15.

535. **Шелехова Г. Т.** Система роботи з розвитку зв'язного мовлення на уроках рідної мови в середній школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Шелехова Галина Тарасівна. – К., 1996. – 45 с.

536. **Шелехова Г.** Формування в школярів умінь сприймати усне і писемне мовлення / Г. Шелехова // Українська мова і література в школі. – 2003. – № 4. – С. 7-11.

537. **Шеремет Микола.** Критичне мислення: діяльнісний підхід / Микола Шеремет // Шлях освіти. – 2004. – № 4. – С. 28-31.

538. **Шкільник М. М.** Проблемний підхід до вивчення частин мови : [посібник для вчителів] / Михайло Михайлович Шкільник. – К. : Рад. школа, 1986. – 136 с.

539. **Шляхова В. В.** Розповідь учителя як метод навчання української мови в школі (5-7 класи): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 "Методика викладання української мови" / Шляхова Валентина Володимирівна. – К., 1991. – 204 с.

540. **Шовковий В. М.** Взаємозіставний метод як один зі шляхів оптимізації процесу вивчення класичних мов / В'ячеслав Миколайович Шовковий // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: збірник наукових праць. Випуск 24 / [ред. акад. АПН України Євтуха М. Б., укладач О. В. Михайличенко]. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2003. – С. 87-91.

541. **Шуляр В.** Візуалізація методики вивчення літератури в системі професійно-фахових компетентностей учителя-словесника: постмодерновий погляд / Василь Шуляр // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С. 24-29.

542. **Щерба Л. В.** Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики: [учеб. пособие для студ. филолог. фак.] / Лев Владимирович Щерба. – [3-е изд., испр. и доп.]. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Академия, 2002. – 160 с.

543. **Юдин Э. Г.** Системный подход и общая теория систем / Юдин Э. Г. – М.: Наука, 1978. – 391 с.

544. **Юркевич П. Д.** Философские произведения / Панфил Данилович Юркевич. – М.: Правда, 1990. – 670 с.

545. **Юшук І. П.** Рідна мова: [підруч. для 8 кл.] / Іван Пилипович Юшук. – К.: Арт-Освіта, 2004. – 256 с.

546. **Яблонко В. Я.** Психолого-педагогічні основи формування особистості: [навч. посіб.] / Валерій Якович Яблонко. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 220 с.

547. **Яворська С.** Далеке – зблизька: розвиток методів навчання (20-30-ті роки ХХ ст.) / Стефанія Яворська // Вища школа. – 2005. – № 5. – С. 71-78.

548. **Яворська С. Т.** Становлення і розвиток методики навчання української мови як науки (XVI-XX ст.): дис. ...доктора пед. наук: 13.00.02 / Яворська Стефанія Теодорівна. – Слов'янськ. – 2005. – 422 с.

549. **Якиманская И. С.** Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская // Б-ка журнала "Директор школы". – 1996. – Спец. вып. 2. – 96 с.

550. **Якиманская И. С.** Развивающее обучение / Ирина Сергеевна Якиманская. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с. – (Воспитание и обучение. Б-ка учителя).

551. **Ярмаченко М. Д.** Методи навчання / М. Д. Ярмаченко // Педагогічний словник; за ред. дійсн. члена АПН України М. Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – С. 315.

552. **Barret B.** The Internet and Business English / B. Barret, P. Sharma. – Oxford: Summertown Publishing, 2003. – 198 p.

553. **Bloom B. S.** Taxonomy of educational objectives. Handbook I: The cognitive domain / Bloom B. – New York: Me Kay, 1956. – 128 p.

554. **Brumfit Christopher.** Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy / Christopher Brumfit. – Cambridge: Cambridge University Press, 1992. – 166 p.

555. **Davis Paul.** Dictation. New methods, new possibilities / Paul Davis, Mario Rinvolucri. – Cambridge : Cambridge University Press, 1990. - 122 p.

556. **Dobson Julia M.** Effective techniques for English conversation groups / Julia M. Dobson. – Washington : Washington, D.C. United States Information Agency, 1992. – 134 p.

557. **Ladousse Gillian Porter.** Role play / Gillian Porter Ladousse. – Oxford : Oxford University Press, 1995. – 94 p.

558. **Maley A.** The Mind's Eye: Using pictures creatively in language learning / Maley A., Duff A., Grellet F. – Cambridge : Cambridge University Press, 1991. – 100 p.

559. **Scarcella Robin C.** Developing communicative competence in second language / Scarcella Robin C., Andersen Elaine S., Krashen Stephen D. – Boston : Heinle Publishers, 1990. – 357 p.

560. **Todd Richard Watson.** Classroom teaching strategies / Richard Watson Todd. – London : Prentice Hall, 1999. –138 p.

561. **Harmer Jeremy.** The practice of English language teaching / Jeremy Harmer. – Harlow, Essex : Longman, 2001. – 371 p.

562. **Harmer Jeremy.** How to Teach English / Jeremy Harmer. – Harlow, Essex : Longman, 1998. – 194 p.

563. **Hill David A.** Visual impact: creative language learning through pictures / David A. Hill. – Harlow, Essex : Longman, 1990. – 70 p.

564. **Warschauer M.** Internet for English teaching / M. Warschauer, H. Shetzer, C. Meloni. – Alexandria, VA : TESOL, 2000. – 176 p.

565. **Wright A.** Games for language learning / Wright A., Betteridge D., Buckby M. – Cambridge : Cambridge University Press, 1991. – 213 p.

Наукове видання

КУЧЕРУК Оксана Анатоліївна

**СИСТЕМА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

Монографія

Обкладинка Т.О.Ратнер

Надруковано з оригінал-макета автора

Видавець і виготовлювач: ФОП Медведєва Л.В.
Підписано до друку 25.11.2011. Формат 60х90/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.
Ум. друк. арк. 26. Обл. вид. арк. 25.2. Наклад 300. Зам. № 000218.
Свідоцтво про державну реєстрацію: №2083204242 від 13.12.2010 р.

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40
Свідоцтво про державну реєстрацію:
серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua