

**Міністерство освіти і науки України  
Херсонський державний університет**

**ІРИНА КУЧЕРЕНКО**

**Теоретичні і методичні засади  
сучасного уроку  
української мови  
в основній школі**

**Монографія**

**Умань  
2014**

УДК 811.161.2(07)(043)  
ББК 74.264.4-26  
К 95

*Рекомендовано до друку вченою радою Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини (протокол № 12 від 07.07.2014 р.)*

**Рецензенти:**

**Голуб Н. Б.** – доктор педагогічних наук, професор  
(Інститут педагогіки НАПН України);  
**Кучерук О. А.** – доктор педагогічних наук, професор  
(Житомирський державний університет імені Івана Франка);  
**Симоненко Т. В.** – доктор педагогічних наук, професор  
(Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького).

**Науковий редактор:**

**Пентиліук М. І.** – доктор педагогічних наук, професор, Заслужений  
діяч науки і техніки України (Херсонський державний університет).

**Кучеренко І. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку  
української мови в основній школі : монографія / Ірина Кучеренко. –  
Умань : ФОП Жовтий О.О., 2014. – 410 с.**

**ISBN 978-617-525-117-1**

У монографії охарактеризовано науково-методичну концепцію сучасного уроку української мови в основній школі. Розглянуто генезу провідної класно-урочної організації процесу навчання, філософські, педагогічні, психологічні й лінгводидактичні засади новочасного уроку рідної мови. Запропоновано вдосконалену типологічну систематизацію й оновлену структуру сучасного уроку. Розкрито сутність й особливості педагогічного проектування уроку, обґрунтовано процес цілевизначення, з'ясовано стрижневі домінанти змісту навчального заняття, окреслено поле діяльності вчителя (навчання) й учня (учіння), розкрито вимоги до сучасного уроку рідної мови. Теоретичне і прикладне значення мають технології сучасного уроку української мови, сконструйовані в аспекті особистісно орієнтованої технології, розвивальної проблемної технології, технології розвитку критичного мислення, інтерактивної технології. Представлено лінгводидактичний інструментарій сучасного уроку української мови як інтегральне об'єднання ефективних активних методів, прийомів, форм і засобів навчання.

Монографія призначена для науковців, аспірантів, викладачів вищих навчальних закладів, магістрантів, студентів-філологів, учителів-словесників і всіх, хто цікавиться проблемами лінгводидактики.

**ISBN 978-617-525-117-1**

©Кучеренко І. А., 2014

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>5</b>
<b>РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ УРОКУ ЯК ПРОВІДНОЇ ФОРМИ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ .....</b>	<b>8</b>
1.1 Філософське підґрунтя мовної освіти.....	9
1.2. Генеза класно-урочної форми організації навчального процесу...	21
1.3. Педагогічні основи та їх вплив на розробку теорії сучасного уроку української мови.....	36
1.3.1. Аспекти та закономірності навчання як основа проектування уроку.....	37
1.3.2. Принципи навчання і модернізовані шляхи їх реалізації на новочасному уроці.....	50
1.4. Психологічні передумови становлення мовної особистості учня на уроці.....	77
<b>РОЗДІЛ II. ТИПОЛОГІЧНА СИСТЕМАТИЗАЦІЯ СУЧАСНОГО УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ .....</b>	<b>97</b>
2.1. Основні підходи до типології та структурування уроку.....	97
2.2. Аспектні уроки: витоки і сучасний стан.....	106
2.3. Концептуальна система уроків розвитку комунікативних умінь.....	122
2.4. Структурна варіантність нетрадиційних уроків.....	137
<b>РОЗДІЛ III. ПРОЕКТУВАННЯ СУЧАСНИХ УРОКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ.....</b>	<b>156</b>
3.1. Професійна компетентність сучасного вчителя-словесника.....	156
3.2. Цілевизначення – стратегічний концептуальний орієнтир уроку...	170
3.3. Зміст уроку в аспекті пріоритетів сучасної мовної освіти.....	185
3.4. Проектування як методологічна платформа педагогічної діяльності вчителя.....	
	<b>199</b>

3.5. Учіння як основна діяльність учня і компонент педагогічної дії вчителя.....	210
3.6. Комплекс вимог до сучасного уроку української мови.....	221
<b>РОЗДІЛ IV. ТЕХНОЛОГІЯ СУЧАСНОГО УРОКУ РІДНОЇ</b>	
<b>МОВИ</b>	<b>232</b>
4.1. Технологічний підхід до навчання української мови.....	232
4.2. Особистісно орієнтована технологія сучасного уроку мови.....	246
4.3. Урок української мови в аспекті проблемної технології.....	264
4.4 Урок української мови у технології розвитку критичного мислення	283
4.5. Упровадження інтерактивних технологій у процес мовного навчання на уроці.....	301
4.6. Лінгводидактичний інструментарій сучасного уроку.....	319
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>344</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>348</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>383</b>

## ВСТУП

Сучасне демократичне суспільство України вимагає перегляду стратегії й тактики загальної мовної освіти й зумовлює потребу вдосконалення процесу навчання української мови в основній школі. Це декларують чинні документи, в яких підкреслено необхідність створити належні умови для формування освіченої, креативної, самодостатньої мовної особистості учня, розвитку його природних здібностей і потенцій.

У процесі шкільного вивчення української мови застосовуються традиційні і впроваджуються нові форми організації занять, однак провідне місце серед них посідає насамперед урок, що проводиться в обмеженому часі й просторі з постійною кількістю учнів і має дидактичну організацію. Система загальної рідномовної освіти ХХІ ст. спрямовує вчителя на формування високорозвиненої мовної особистості учня, комунікативно компетентної і здатної до ефективних дій у різних сферах життєдіяльності. Реалізація компетентісно спрямованої системи шкільного мовного навчання здійснюється насамперед на уроці української мови, що є основною (але не єдиною) формою навчання у школі. Модернізація уроку передбачає не тільки якісні зміни змісту навчання, але й упровадження сучасних технологій й лінгводидактичного інструментарію – методів, прийомів, форм і засобів навчання.

У лінгводидактиці урок розглядається як процес оптимізації навчального процесу, як одиниця навчання, «дидактика в мініатюрі», «дзеркало навчально-виховної роботи в школі», засіб установаження суб'єктно-суб'єктних стосунків учителя й учнів, як майданчик для апробації й реалізації новаційних процесів, що формуються вченими-теоретиками, осмислюються методистами і впроваджуються у практику вчителями-словесниками. Сучасний урок української мови, на думку М. Пентилюк, – це урок співпраці вчителя з учнем, урок, на якому вчитель уміло використовує можливості учня для формування його як мовної особистості, здатної до активного розумового розвитку, мовленнєвої діяльності в усіх її видах, самовдосконалення духовних і моральних якостей [366]. Новочасний урок – це навчальне джерело й практична лабораторія формування мовної особистості учня, в межах якого здійснюється міжособистісний навчально-пізнавальний дискурс між головними суб'єктами процесу навчання – вчителем й учнем, що є партнерами співпраці.

Учитель української мови в умовах гуманізації і генералізації навчального процесу потребує методичного та методологічного наукового забезпечення й підготовки, теоретико-методичної розробки нових підходів до новочасного уроку мови, що за своїми цілями, змістом, структурою, методами і прийомами проведення відповідає найновішим вимогам теорії

та практики рідномовного навчання в основній школі і є високоєфективним. Тільки комплексний науковий підхід до технології проведення, характеристики й опису сучасних педагогічних явищ здатен забезпечити як структурно-діяльнісну, так і дидактично-методичну цілісність в аналізі й синтезі теорії та практики уроку рідної (української) мови з урахуванням нових досягнень лінгводидактики.

Головною спрямованістю сучасного уроку української мови є формування життєвої та комунікативної компетентності учня, розвиток його мовлення. Перед учителем-словесником першочергово стоїть завдання не тільки забезпечити відповідний рівень знань в учнів з української мови, а й сформувати і виховати мовну особистість, здатну комунікативно виправдано користуватися всіма засобами мови в різних життєвих ситуаціях спілкування. При цьому урок як основна, але варіативна і постійно змінна форма організації навчальної діяльності учнів має стати результатом співпраці та співтворчості вчителя й учнів з відображенням провідних тенденцій у розвитку сучасної системи мовної освіти загалом і шкільного навчання української мови зокрема.

Метою монографії є теоретико-методичне обґрунтування типології, змісту та структури сучасного уроку української мови, розроблення новітніх технологій уроку рідної мови в основній школі.

Досліджуючи психолого-педагогічні аспекти порушеної в монографії проблеми, автор спиралася на праці:

- філософів (В. Андрущенко, Аристотеля, Г. Батіщева, І. Беґа, М. Бубера, Б. Гершунського, А. Гофрона, Л. Горбунової, В. Гумбольдта, П. Давидова, І. Зязюна, М. Євтуха, І. Канта, С. Кульневича, В. Кременя, С. Клепко, В. Лутая, М. Михальченка, С. Терепищого, О. Потєбні, Ю. Фокіна та ін.);

- педагогів (А. Алексюка, Ю. Бабанського, Г. Балла, Н. Бібик, Б. Блума, С. Гончаренка, М. Данилова, А. Дистервега, А. Загвязинського, С. Іванова, Я. Коменського, М. Корфа, М. Махмутова, І. Лернера, В. Онищука, В. Окуня, Л. Пироженко, О. Пометун, М. Позднякова, О. Савченко, М. Скаткіна, А. Хуторського, К. Ушинського та ін.);

- психологів і психолінгвістів (Б. Ананьєва, Б. Баєва, Л. Божович, М. Богоявленського, Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна, М. Жинкіна, О. Залєвської, І. Зимньої, Г. Костюка, О.О. Леонтєва, О. Лурії, А. Матюшкіна, Г. Міллера, Ч. Осгуда, Ж. Піаже, С. Рубінштейна, І. Синиці, Н. Талізінної, Д. Узнадзе, Р. Якобсона та ін.),

- лінгводидактів (М. Вашуленка, О. Біляєва, Ф. Буслаєва, Є. Голобородько, Н. Голуб, О. Горошкіної, І. Гудзик, Т. Донченко, С. Дорошенка, С. Карамана, О. Кучерук, Т. Ладиженської, М. Львова, Л. Мамчур, В. Масальського, А. Медушевського, В. Мельничайка, Г. Михайловської, Т. Окуневич, С. Омельчука, Н. Остапенко,

М. Пентилюк, К. Плиско, Т.Симоненко, Л. Скуратівського, І.Срезневського, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, О. Текучова, Л. Федоренко, І. Хом'яка, С. Чавдарова, Г. Шелехової та ін.).

Змістом монографії є напрацьована й обґрунтована автором типологічна систематизація сучасних уроків української мови в основній школі, що включає типи уроків, виділені з урахуванням компетентнісної парадигми освіти, й інтегрує в кожному типі традиційні й сучасні структурні етапи навчального заняття; сконструйовані сучасні технології уроку української мови в проекції особистісно орієнтованої технології, технології проблемного навчання, технології розвитку критичного мислення, інтерактивної технології навчання і змодельовані техніки їх проектування й реалізації; розроблений лінгводидактичний інструментарій сучасного уроку, в якому інтегровано традиційні та інноваційні методи, прийоми, форми і засоби навчання. На основі науково-теоретичного аналізу наукових досліджень вітчизняних і світових учених ми визначили в ключі сучасної мовної освіти сутність базових понять «сучасний урок української мови», «аспектні уроки, їх типи», «уроки розвитку комунікативних умінь, їх типи», «нестандартні уроки, їх типи», «професійна компетентність учителя-словесника», «цілевизначення», «проектування», «технологія навчання», «технологія уроку української мови», «лінгводидактичний інструментарій», «технологічна система методів уроку».

Автор висловлює щире подяку науковому консультанту – доктору педагогічних наук, професору, Заслуженому діячу науки і техніки України Марії Іванівні Пентилюк, рецензентам – доктору педагогічних наук, професору Голуб Ніні Борисівні, доктору педагогічних наук, професору Кучерук Оксані Анатоліївні, доктору педагогічних наук, професору Симоненко Тетяні Володимирівні.

## РОЗДІЛ І

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ УРОКУ ЯК ПРОВІДНОЇ ФОРМИ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ

Людина як соціальна істота, представник матеріальної і духовної культури земної цивілізації постійно дбає про розвиток інших членів суспільства й забезпечення оптимальних умов для передачі досвіду молодому поколінню. Впродовж віків людство накопичило значний досвід навчально-виховної роботи і завжди шукало, *як, де і в якій спосіб* організувати процес передачі власних здобутків й одержання нових знань, таким чином відбувався пошук ефективної та продуктивної форми організації навчання, яка, на думку Ю. Бабанського, є зовнішнім вираженням узгодженої діяльності вчителя й учнів, що здійснюється в усталеному порядку [355]. Українське суспільство, вчені-дидакти, психологи, лінгводидакти й учителі-практики як раніше, так і нині продовжують шукати шляхи вдосконалення освітньої системи.

Дослідницькі галузі освіти концентрують тисячолітній досвід наукової думки про спосіб та форми організації процесу оволодіння знаннями і набуття досвіду, визначають найсуттєвіші здобутки попередніх освітніх систем з метою їх трансформації і вдосконалення на сучасному етапі. Дидактичні узагальнення і методичні здобутки людської цивілізації становлять суттєве підґрунтя для розвитку й удосконалення педагогічної системи, адже «не знаючи історії, неможливо правильно оцінити сучасний стан організаційних форм навчання і визначити прогресивні тенденції розвитку [126, с. 217]». У процесі розроблення теорії і практики сучасного уроку української мови як основної форми організації навчання та виховання в основній школі виникає необхідність розглянути й проаналізувати класно-урочну систему освіти з позиції сьогодення, а саме:

- ✓ філософське підґрунтя сучасної рідномовної шкільної системи освіти;
- ✓ філософсько-соціальні засади функціонування уроку в контексті історичного досвіду і в сучасній інтерпретації;
- ✓ основні етапи, чинники й тенденції становлення і розвитку уроку як традиційної форми навчання та його різнотипних модифікованих форм;
- ✓ дидактичні положення та категорії, що сприяють ефективній організації навчального процесу і є вихідними позиціями під час проектування і реалізації уроку української мови;
- ✓ психологічні засади підготовки та проведення уроку з урахуванням сучасних досягнень вітчизняної та світової науки.



## 1.1. Філософське підґрунття шкільної мовної освіти

Мовна освіта ХХІ ст. виконує для суспільства дві особливо важливі ролі – навчальну й виховну, закладає фундамент існування цілісного українськомовного соціуму, в якому нинішні учні як майбутні громадяни України визначатимуть вектор розвитку держави у межах людської цивілізації. «Сукупність результатів цих двох функцій освітньої діяльності формує світогляд людини як певний цілісно-субординований її погляд на світ у цілому і місце в ньому людини, що й обумовлює в кожній конкретній ситуації вибір одного з багатьох можливих видів її цілеспрямованої діяльності [144, с. 960]». Нині, на етапі становлення постіндустріального суспільства України, простежується розвиток суспільства глибоких знань і широкого інформаційного простору, в якому на засадах новітніх досягнень філософії, лінгвістики, дидактики, психології, соціології, культурології формується нова україномовна освітня система, яка вимагає прискореного розробку високих технологій проектування і проведення уроку української мови, в межах якого відбувається реальне становлення, формування й розвиток мовної особистості учня, його особистісної комунікативної компетентності й системи персональних духовних цінностей. З урахуванням цього в межах нашого дослідження виникає необхідність охарактеризувати філософські засади сучасної мовної освіти, що передбачають визначення стратегічних принципів і загальних способів організації суб'єкт-суб'єктної навчальної діяльності учнів на уроці рідної мови в основній школі.

Методологічною основою методики навчання української мови є філософія, її закони, закономірності та принципи. Філософія освіти як галузь наукових знань, що пропонує певні ціннісні основи нових моделей освітніх систем і визначає особливості проектування шляхів побудови оновленої школи, є значущою вихідною позицією, необхідною теоретичною платформою і стратегічним методологічним орієнтиром для розроблення ефективної й продуктивної технології сучасного уроку української мови.

Пошуками ціннісних філософських основ нових проектів освітньої системи загалом і мовної освіти зокрема займаються провідні філософи сучасності: В. Андрущенко, Г. Батіщев, І. Бех, М. Бубер, Б. Гершунський, А. Гофрон, Л. Горбунова, П. Давидов, І. Зязюн, М. Євтух, М. Качуровський, В. Кремень, С. Клепко, В. Лутай, М. Михальченко, С. Терепищій та ін.

У науковому й освітньому просторі домінуючими філософсько-методологічними тенденціями мовної освіти сьогодення визначено стандартизацію змісту навчання, особистісну орієнтованість, компетентісну і комунікативну спрямованість рідномовного навчального

процесу, діалогізацію і текстоцентризм навчальної діяльності; застосування навчальних та інформаційних технологій навчання української мови, переосмислення функцій учителя. Означені філософські тенденції відображають сучасні світоглядні пріоритети суспільства, спричиняють розвиток новочасної філософсько-освітньої парадигми й оновленої методики навчання української мови в загальноосвітній школі, яка своєю чергою стимулює розроблення ефективної і продуктивної технології уроку рідної мови. Аналіз провідних філософських тенденцій сучасності забезпечить наукове підґрунтя для визначення й обґрунтування теоретичних і методичних засад сучасного уроку української мови в основній школі, здійснення його вдалого проектування й розроблення ефективної технології проведення.

Сприймаючи новочасні реалії у сфері філософії освіти, наголосимо на важливості концепт-тенденції стандартизації змісту мовного навчання, визначення обов'язкового рівня компетенцій, якого необхідно досягти впродовж навчання в основній школі. Стандартизація і модернізація мовної освіти передбачає приведення змісту навчання у відповідність до найновіших досягнень сучасної науки (лінгвістики, комунікативної лінгвістики, когнітивної лінгвістики, лінгводидактики, педагогіки, психолінгвістики, соціології тощо), культури і соціальної практики. Питання стандартизації освіти як ціннісної основи якості мовноосвітнього процесу студіювалося філософами із давніх часів, так ще зачинателі філософської думки (Платон, Аристотель та ін.) підкреслювали значущість саме уніфікованості змістового наповнення навчання (теоретичного і практичного спрямування) і відповідно до нього розроблення процесу засвоєння знань та вироблення вмій в інтересах окремої особистості й суспільства загалом. Різнобічні проблеми стандартизації освіти з позиції сьогодення розглянуто у працях сучасних філософів В. Андрущенка, І. Зязюна, В. Кременя, С. Ніколаєнка, В. Новікової, А. Погрібного, С. Терепищого та ін.

Стандартизація, за визначенням С. Терепищого, – це «шлях збереження й упорядкування різнопланових освітніх технологій та підходів, що не лише не заперечує інновацій в освіті, але й навпаки сприяє їм, вивільняючи ресурси і час для педагогічної та наукової творчості [486, с. 113]». Головне призначення стандартизації – формулювання образу-ідеалу нового типу особистості, визначення цілей освіти, діагностика досягнення мети навчання, що зумовлені вимогами суспільства і держави. І. Зязюн, розглядаючи стандарти в конструктивно-технологічному плані, справедливо стверджує, що вони «визначають поле широкого конструювання варіативного змісту освіти. Стандарт започатковує ті елементи освіти, без яких не можна вважати випускника певного ступеня освіти повноцінним. Передусім це стосується структури змісту,

відображеного в стандарті, яка повинна проявлятися у всій її повноті [170, с. 325]». Зазначене дає змогу розглядати стандартизацію мовної освіти провідною філософсько-методологічною тенденцією, що уніфікує, конкретизує й оптимізує її змістове наповнення.

Ключове філософське бачення стандартизованих ціннісних орієнтирів мовної освітньої політики нашої держави знайшло відображення у державних документах. Нині у національній системі освіти основна школа як соціальний інститут загальноосвітньої підготовки займає особливе місце, адже є базовою ланкою мовної освіти. Модернізація українськомовного навчання в 5–9 класах відповідно до пріоритетів і вимог Національної доктрини розвитку освіти (2002), Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2011), Концепції мовної освіти (2004, 2005), програми з української мови (2012) передбачає реалізацію принципів антропоцентризму, гуманізації і гуманітаризації освіти, зорієнтованості навчального процесу на розвиток особистісного потенціалу і природних задатків кожного учня, компетентнісного спрямування навчального процесу. У Національній доктрині розвитку освіти першочерговим завданням її коригування визначено зміну змісту навчання, сепарація надмірної інформаційності, пізнання людиною себе, систематичне оновлення змісту навчання. Законодавчі акти й нормативні документи фіксують стратегічний зміст мовної освіти, стандартизують його у чітко фіксованому переліку предметних і загальних компетенцій, необхідних для обов'язкового опанування, реалізують поставлену суспільством освітню мету і спрямовують та організують процес вивчення рідної мови. На думку В. Кременя, зміст освіти – це «система компетентностей, яка повинна бути сформована у процесі освіти з урахуванням самовизначення особи, створення умов для її самореалізації, перспектив розвитку світової спільноти [216, с. 8]». Найбільш суттєвим в аспекті змісту сучасної мовної освіти є те, що навчання української мови спрямоване в першу чергу на розвиток мовної особистості учня, його комунікативної компетентності, національної свідомості, гнучості, толерантності, шляхетності.

Теорія мовної особистості, започаткована В. Гумбольдтом, В. Виноградовим, О. Потебнею та розвинена їх однодумцями й послідовниками, студіюється в аспекті різноманітних суміжних наук – філософії, лінгвістики, психології, психолінгвістики, соціології тощо, а поняття «мовна особистість» функціонує нині як міждисциплінарний термін, результати досліджень якого представлено у працях Н. Арутюнової, Ф. Бацевича, І. Бежа, А. Богуш, І. Зимньої, І. Зязюна, Ю. Караулова, В. Красних, В. Кременя, В. Маслової, Л. Мацько М. Пентилюк та ін.

Ю. Караулов, глибоко й ґрунтовно досліджуючи мовну особистість у контексті лінгвістики, концептуально розуміє її як «сукупність здібностей і

характеристик людини, які зумовлюють створення нею мовних творів (текстів), що різняться ступенем структурно-мовної складності, глибиною і точністю відображення дійсності, визначеною мовною спрямованістю [184, с. 3]». Додамо, що мовна особистість, як справедливо підкреслив учений, має двобічну основу – природні можливості та здатності, які є статистичними і які варто розкривати та розвивати, і набуті ознаки, зокрема в аспекті опанування мовних одиниць і їх мовленнєвої реалізації під час спілкування, що потребують цілеспрямованого опанування і навчання. Характеристику концепту мовної особистості як складного феномена знаходимо у працях В. Красних, який вважає за необхідне виділити:

«1) людину, яка говорить – особистість, одним із видів діяльності якої є мовленнєва діяльність;

2) мовну особистість – особистість, яка реалізує себе в комунікації, вибирає та здійснює певну стратегію і тактику спілкування, вибирає та використовує певний набір засобів – як лінгвістичних, так і екстралінгвістичних;

3) комунікативну особистість – конкретний учасник комунікативного акту, який реально діє в реальній комунікації [213, с. 17]».

Умовно виділені вченим моделі-компоненти мовної особистості, на наш погляд, невіддільні й діють цілісно, змінюючи названі грані залежно від ролі, в якій індивід входить у процес спілкування. І. Зимня, ґрунтовно досліджуючи мовну особистість у зв'язку з когнітивною лінгвістикою, справедливо стверджує, що наявність мовної свідомості, яку трактує як «форму існування індивідуальної, когнітивної свідомості розумної людини, тієї, що говорить, людини, яка спілкується, людини як соціальної істоти, як особистості [163, с. 23]» є обов'язковою ознакою індивіда. На думку В. Карасика, мовна свідомість «членується на релевантні фрагменти осмислення дійсності та реалізуються у мовленнєвій поведінці, яка актуалізується у текстах, що виникають під час комунікації та характеризують учасників спілкування як тих, які належать до певної етнокультури чи соціокультурної спільноти [183, с. 6]». Є. Боринштейн розглядає мовну особистість як таку, що «виникає в суспільстві й розвивається, ґрунтуючись на здатності вираження і закріплення соціальних відносин та взаємодії. Це особистість, охарактеризована з боку впливу засвоєної нею мовної культури на її особистісні якості та соціально-культурну ефективність її діяльності як суб'єкта суспільних відносин [52]». Підкреслимо, що процес засвоєння української мови в школі не тільки забезпечує опанування мовної системи і розвиток мовленнєвої діяльності учнів, а має кардинальний вплив на становлення особистісних якостей, його соціалізації і входження в суспільство як цілісно сформованого громадянина. Безперечно, всі ці сегменти мовної

особистості (мовця, співрозмовника, соціальної людини) є нам близькими і їх особливості необхідно враховувати в процесі розвитку мовної особистості у загальноосвітній школі.

Нам імпонує думка А. Богуш, яка характеризує поняття мовна особистість у лінгводидактичному просторі й розглядає її як «високорозвинену особистість, носія як національно-мовленнєвої, так і загальнолюдської культури, який володіє соціокультурним та мовним запасом, вільно спілкується рідною, державною та іншими мовами в полікультурному просторі, адекватно застосовує набуті полікультурні знання, мовленнєві вміння і навички у процесі міжкультурного спілкування з різними категоріями населення [48, с. 36]» Найбільш близьким під кутом зору порушеної проблеми нам видається визначення М. Пентилюк, яка під мовною особистістю розуміє людину, що «володіє виражальним багатством мови, продукує її в різних життєвих ситуаціях і шанує її, дбає про збереження й розвиток [362, с. 59]», носія мови, який «добре володіє системою лінгвістичних знань (знає поняття і відповідні правила), репродукує мовленнєву діяльність, має навички активної роботи зі словом, дбає про мову і сприяє її розвитку [464, с. 85]».

З огляду на попередні міркування, у просторі нашого дослідження розуміємо концепт «*мовна особистість*» як особистість, що знає особливості мовної системи, володіє арсеналом лінгвістичних одиниць і вміло їх реалізовує, ефективно здійснює продуктивну і репродуктивну мовленнєву діяльність; має ефективний соціальний та індивідуальний комунікативний вияв у процесі спілкування; осмислено розвиває власний мовних дар та здібності й має почуття мовної самосвідомості.

Таким чином, широковекторне різногалузеве потрактування поняття «мовна особистість» дає право стверджувати про нове філософське розуміння індивідуальної мовної особистості учня основної школи, новочасне переосмислення цілеспрямованої педагогічної діяльності вчителя, спрямоване на набуття учнем системи комунікативної компетентності (мовленнєвих, мовних і комунікативних знань, умінь, навичок та досвіду) заради формування еталонної особистості й надзвичайно важливу роль уроку української мови у цьому процесі, проектування й реалізація якого з урахуванням вище зазначеного потребує його модернізації і розроблення продуктивної технології.

Підкреслимо, що стриженва тенденція сучасної філософії освіти – стандартизація змісту мовної освіти в площині розвитку мовної особистості учня є суттєвим чинником та показником її якості. В умовах сьогодення означена концепт-тенденція зумовлює зміни технологій реалізації змісту, а саме модернізацію технології уроку, вимагає переосмислення й розроблення змістового та процесуального аспекту навчального процесу, здійснення методичної та технологічної кореляції в

межах сучасного уроку української мови, на якому реалізується змістовий навчальний матеріал, уніфікований та фіксований у державних документах, і з урахуванням його специфіки здійснюється добір продуктивних форм, методів, прийомів та засобів навчання з метою розвитку мовної особистості, комунікативної компетентності кожного учня в класному колективі.

Шляхом адаптації особистості до стандартів змісту мовного навчання є відповідний філософський вимір освіти як процесу здобуття знань упродовж всього життя. Компетентнісна та комунікативна спрямованість навчально-виховного рідномовного процесу навчання є найсприятливішим освітнім середовищем для розвитку мовної особистості в умовах сьогодення. В. Кремень справедливо підкреслює, що «час мислителів-універсалів відійшов у минуле. Сьогодні освіченість полягає не в об'ємі утримуваних в пам'яті знань з різних дисциплін, а в оволодінні загальною системою орієнтації в океані інформації ... Головне – знати, як знайти потрібні знання. Причому не в книгах, а в словниках чи мережі Інтернет, що допоможе знаходити шлях до знання, шлях пошуку рішень і вміння рухатися цим шляхом [216, с. 6]». З огляду на це першочерговою компетентністю у системі сучасної загальної освіти, головними ознаками якої є самоорганізація, саморозвиток і креативне мислення, визначено *вміння учитися*, що трактується Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти як «здатність спостерігати за новим досвідом і брати в ньому участь, а також приєднувати нові знання до вже існуючих, змінюючи останні, якщо це потрібно. Здібності до вивчення мови розвиваються у процесі набуття досвіду навчання. Вони дозволяють більш ефективно й незалежно діяти згідно нових мовленнєвих вимог, бачити, які існують варіанти і застосовувати певні можливості якнайкраще. Здатність навчатися має кілька компонентів, таких як мовна і комунікативна свідомість; загальні фонетичні вміння/навички; навчальні вміння, евристичні здібності [153, с. 106–107]». А. Гофрон, аналізуючи детермінанти мовної освіти і визначаючи вплив мовного чинника на зміну освітніх моделей, справедливо підкреслює, що «якщо в індустріальній цивілізації освіта виступала головним транслятором знань, традицій культури, то в інформаційній цивілізації вона повинна стати своєрідним медіатором у набутті знань – не просто передавати готові знання, а вчити здобувати, знаходити і застосовувати їх [106, с. 21]. Саме тому провідною філософсько-методологічною ознакою мовної освіти нашого часу є переосмислення її ролі в суспільстві й державі, стимулювання пізнавально-дослідної діяльності учнів на шляху засвоєння знання і набуття досвіду, а вчитель веде школярів цим шляхом, скеровуючи їх навчальну роботу в правильному напрямі – розвинути мовну особистість школяра.

Шляхом формування вміння вчитися є розвиток креативного та критичного мислення як здатності перетворювати наявні теоретичні й практичні знання у стратегії розв'язання нових проблем, трансформація нових знань та вмінь у власні. У зв'язку з цим відбувається становлення і розвиток когнітивної методики навчання української мови, концепцію якої розробили М. Пентилюк, О. Горошкіна, А. Нікітіна. Суть когнітивної методики, на думку вчених, оволодіння мовними одиницями як основою пізнання й формування концептуальної та мовної картини світу, створення образу світу в уяві кожного учня. Мета – 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 [205]. Відповідно до настанов когнітивної методики необхідно посилити практичну комунікативну діяльність на уроці української мови, змінити акцент у навчальній роботі в русло формування учня-мовця, активного учасника комунікації, здатного ефективно здійснювати мовленнєву діяльність у різних сферах вербального спілкування.

Отже, впровадження філософсько-методологічної тенденції компетентісно і комунікативно спрямованого освітнього простору ХХІ століття – вимога й потреба часу. У контексті інноваційних змін системи мовної освіти комунікативна компетентність постає одночасно як предметна (фахова в аспекті синтезування лінгвістичних, мовленнєвих, комунікативних знань, умінь, навичок та досвіду) і загальнопредметна (вміння спілкуватися). Комунікативна компетентність як предметна є системним цілісним поняттям, що складається з низки компетентностей: мовленнєвої, мовної, комунікативної, соціокультурної, діяльнісної (стратегічної). Розвиток кожного складника комунікативної компетентності задекларовано у чинній програмі у відповідних змістових лініях, а їх формування відбувається комплексно, цілеспрямовано і з перспективним удосконаленням саме на уроці української мови, модернізація якого потребує новітнього теоретико-методичного розроблення змістового і процесуального компонента.

Засадничою тенденцією сучасної філософії освіти є антропоцентричний складник, що має чітко віддзеркалений вияв в особистісній орієнтації мовної освіти і створює необхідні умови для формування індивідуальної мовної особистості кожного учня основної школи. Результати філософських досліджень освіти в напрямку «до особистості» представлено у працях В. Андрущенка, І. Беха, В. Воловик, П. Давидова, Ю. Канигіна, В. Кременя, М. Михальченка, С. Подмазіна, В. Ткаченка, В. Шкляра та ін. Визначаючи концептуальну канву сучасної

філософії освіти, В. Андрущенко підкреслює значущість філософського підґрунтя навчально-виховного процесу, що складається з принципів пріоритету людини як особистості, свободи вибору цінностей, реалізації саморозвитку [13, с. 10]. Особистісно орієнтована освіта потребує пошуку шляхів продуктивного проектування процесу мовного навчання, спрямованого на розвиток індивідуума, його персональних загальнонавчальних та предметних компетентностей і морально-етичних якостей. Не відмовляючись від соціальної детермінації, – підкреслює В. Серіков, – особистісно орієнтована освіта потребує засобами навчального процесу забезпечити повноцінне – вільне і творче – проживання дитинства та юності як повноцінних етапів життєвого ствердження людини. Основу цього типу навчання складає такий спосіб засвоєння змісту освіти суб'єктом, при якому відбувається «зняття» об'єктивного значення матеріалу і виявлення у ньому суб'єктивного смислу, особистісно стверджуючих цінностей [441, с. 10]. Усе це зумовлює переорієнтацію процесу рідномовного навчання в русло розвитку індивідуальності кожного учня, максимальної індивідуалізації процесу навчання, розроблення технології сучасного уроку української мови в аспекті особистісно орієнтовного навчання з урахуванням унікальності кожного школяра, врахування його власних природних даних, інтересів, життєвих та навчальних цілей, систем цінностей та пріоритетів.

Особистісно орієнтований навчально-виховний процес, як справедливо стверджує І. Бех, надає можливість вихованцеві краще функціонувати як особистість. Це є наслідком того, що і вихователь, і вихованець працюють у єдиному емоційно-чуттєвому діапазоні [36, с. 41]. Розвиваючи думку вченого, зазначимо, що особистісно орієнтований процес навчання на уроці передбачає спільне взаємопов'язане цілевизначення навчальної роботи як з боку вчителя, так й учня, осмислену мотивовану пізнавальну діяльність школяра, засновану на плідній педагогічній взаємодії з учителем. Нині, на думку П. Давидова, «на зміну старим уявленням про цілі і завдання школи приходить філософське розуміння проблем освіти, усвідомлення цінності людської особистості, необхідності охорони її достоїнства, гідності, домірності суспільного інституту природі індивідуальності, поєднання природних пропорцій суспільного й індивідуального [115, с. 171]». Саме учень є ключовою фігурою у процесі навчання, тому вся увага і педагогічна діяльність вчителя концентрується на розвитку його особистісних природних даних, підготовці до реального комунікативного середовища, в якому учень має постати як ефективний мовець, що володіє арсеналом необхідних лінгвістичних засобів, вмінням їх використовувати під час мовленнєвої діяльності та має міцні позитивні моральні якості. Актуальним на шляху зреалізованості філософської тенденції особистісно орієнтованого мовного



навчання є впровадження суб'єкт-суб'єктної взаємодії, гуманістичної парадигми освітньої діяльності, інтерактивних технологій навчання, що створюють необхідні умови для розвитку комунікативної компетентності кожного школяра. У зв'язку з цим необхідно підкреслити, що навчальну роботу на уроці потрібно якомога ближче наблизити до життєвих ситуацій спілкування, в межах яких розвивати індивідуальні комунікативні компетентності кожного учня у класному колективі.

Особистісно орієнтована мовна освіта у наш час розвивається в напрямі до ідеального образу – це мовна особистість, в якій якісно сформований високий рівень усіх складників комунікативної компетентності – мовленнєвої, мовної, соціокультурної, діяльнісної. С. Терепищій у сучасному філософському розумінні моделлю особистості в новій парадигмі освіти вбачає інноваційну людину, яка «розглядає оточуючий світ не як сталу, гармонійну структуру, до якої потрібно пристосовуватися, а як сферу пізнавальної та практичної невизначеності, яку потрібно редукувати як послідовність різноманітних труднощів, що необхідно подолати. Винахідливість стає архетипом діяльності для інноваційної людини, а провідною метою навчання – формування в неї власної дослідницької позиції, тобто значення набуває процес переходу в освітній діяльності від школи пам'яті до інституту роботи з мисленням [485]». Такий погляд дає право впроваджувати у рідномовній освітній процес ідеї проблемного та розвивального навчання і конструювати на їх основі продуктивні технології сучасного особистісно орієнтованого уроку української мови, на якому учень не переймає знання від учителя, а разом з ним добуває їх під час спільної пізнавально-дослідної діяльності.

Виходячи з філософської теорії пізнання, методика застосовує досягнення в галузі суміжних наук, пов'язаних з процесом засвоєння мови (лінгвістики, психолінгвістики, дидактики, соціології та ін.), розробляє й пропонує новітні технології, проектує можливості впровадження методів і прийомів навчання, які забезпечили б високий рівень розвитку в учнів мовленнєвих, мовних, комунікативних знань, умінь, навичок і досвіду їх застосування у процесі спілкування. Велику роль у процесі навчання нині (як і кілька століть тому) відіграє професійна компетентність учителя, функція якого в умовах сьогодення переосмислюється відповідно до зміни акцентів педагогічної діяльності – від керівної до фасилітативної – наставника і помічника учня на шляху здобуття знань. Слушною з цього приводу виступає думка А. Качур про те, що «учительство повинно відмінно оволодіти технологією уроку і методичним багатством викладання української мови, щоб належно піклуватися про чистоту, виразність, багатство мовлення своїх вихованців, прищеплювати їм любов до рідної мови і народу, необхідність і бажання спілкуватися нею не тільки у навчальній діяльності, а й у повсякденному житті [187, с. 89]». Додамо,

що сучасний учитель зобов'язаний реалізовувати нові концепції мовної освіти, що утверджують осмислений відхід від «сухого» вивчення лінгвістичних одиниць, їх граматичних особливостей, спрямовують і сконцентровують усю навчальну роботу на розвиток мовлення учнів, засвоєння мовних одиниць заради використання їх у процесі комунікативної діяльності, вивчення краси рідного слова, збереження його національної своєрідності, досконалості й енергетичної значущості.

Учитель-словесник, крім реалізації цілей мовної освіти, задекларованих у нормативних державних документах, має мотивувати процес учіння на уроці, стимулювати в учнів бажання до саморозвитку і самовдосконалення. Важливою аксіомою сучасної філософії освіти для вчителя у процесі навчання / учіння й учня під час учіння постає необхідність усвідомлення переходу від класичної формули «освіта – на все життя» до новочасної – «освіта впродовж усього життя». З огляду на це педагог активізує пізнавальну діяльність учнів не тільки на одному уроці, а стимулює їх до постійного вдосконалення власної мовної особистості.

На думку В. Кременя, «процес навчання, його процедура, спосіб взаємодії вчителя й учня... постає не як механічна передача знань від однієї людини до іншої, а створення умов, за яких стають можливими процеси народження знань самим учнем, його активна і продуктивна діяльність. Дана ситуація – це ситуація відкритого діалогу, прямого і зворотного зв'язку, солідарної взаємодопомоги. Завдяки сумісній активності в такому контексті учитель і учень починають функціонувати в одному темпі [216, с. 8]». До сказаного додамо, що за таким умов процес навчання на уроці стає інтерактивним, а функція педагогічної взаємодії вчителя й учня переосмислюється. Педагог – це не транслітератор знань, а помічник на шляху до самоздобуття і саморозвитку учнем особистісних знаннєвих новоутворень (компетентностей). Учень своєю чергою осмислено і мотивовано здобуває знання і виробляє вміння. Важливо наголосити, що цілевизначення обох учасників навчального процесу на уроці мають збігатися, а їх взаємодія повинна бути цілісною і взаємозумовленою. Словесник в умовах інноваційної мовної освіти, розвивального або проблемного спрямування, спонукає учнів до пізнавальної діяльності, «підштовхує» до самоосвіти.

Філософські засади сучасної мовної освіти спираються на теорії взаємодії різних суб'єктів спілкування в суспільстві, найпоширенішою серед яких є філософсько-методологічна тенденція діалогізації навчальної діяльності, засадничим підґрунтям якої є діалогове / полілогове спілкування головних учасників педагогічного процесу – вчителя й учня.

Філософія діалогу розглядалася в низці дослідницьких розвідок Г. Батищева, О. Больнова, М. Бубера, О. Дольської, С. Ніколаєнка, В. Лутая, К. Ясперса та ін. В Україні на початку III тисячоліття

запропоновано новий напрям філософії освіти, що формується на принципах взаємодії індивідуального й загального, діалектичного зведення протилежностей у нескінченості до розкриття їх загальної суті, вільного вибору суб'єктом своєї діяльності з урахуванням переваг різних тенденцій, застосування діалогових методів педагогічної роботи [144, с. 961]. У сучасному науково-практичному просторі відбувається розвиток мовної освіти на гуманістичних засадах діалогізму, що набуває ключового значення у процесі розроблення технології сучасного уроку української мови. Так, під час реалізації процесу навчання на основі діалогізації здійснюється навчально-пізнавальний дискурс між учителем-словесником й учнем, відбувається їх суб'єкт-суб'єктна взаємодія, що має дотичне цілеспрямування: педагог прагне сформувати комунікативну компетентність школяра, а учень – осмислено розвинути її складники (мовленнєву, мовну, соціокультурну і діяльнісну компетентності) для себе.

Сучасна філософсько-методологічна парадигма спирається на комунікативну раціональність педагогічного процесу, основною формою якої є, безперечно, саме діалог. На думку В. Аршинова, сучасна «постнекласична наука у своїй синергетичній якості покликана формувати нового відповідального трансдисциплінарного суб'єкта, відповідального перед істиною і відкритого для діалогу з трансдисциплінарним суб'єктом духовної культури – як образу людини, яка несе відповідальність за істину людського буття в динамічному світі [17, с. 121]. Додамо, що в просторі методики навчання рідної мови така важлива тенденція філософії освіти як діалогізація мовного навчання на уроці української мови виявляється двобічно: в першу чергу, це стратегічний орієнтир формування досконалої мовної особистості, яка спроможна вдало здійснювати мовленнєву діяльність (діалогічну, полілогічну, монологічну) під час комунікації з іншими людьми у різних сферах суспільної взаємодії, по-друге, це важлива теоретико-методологічна платформа і засіб побудови процесу навчання, в межах якого відбувається реальний навчальний діалог з метою розвитку певного виду компетентності. Кожний із цих аспектів діалогізації діє у взаємозв'язку і взаємозалежності, виступає стратегією і тактикою цілевизначеності діяльності вчителя (навчання) та учня (учіння).

О. Дольська, досліджуючи діалогічну раціональність у сучасній освіті, додає, що нині має бути застосованим також діалог із зовнішнім світом. Учень самостійно вибудовує сенси, змісти, цілі та організацію свого навчання. Молода людина рухається не тільки в обрії вже готових знань, найчастіше індивідуальна траєкторія руху визначається самостійно. Школяр створює особистісний простір освіти, здійснює рефлексію власної освітянської діяльності [130, с. 11]. У зв'язку з цим важливо наголосити на осмисленні учнем значущості та необхідності розвитку власної мовної особистості, усвідомленні вмотивованості власного учіння, а вчитель,

відходячи від моделі монологічної педагогічної взаємодії, вдало спроектує і реалізовує модель діалогічної співпраці з учнем, активно використовуючи евристичний діалог. А. Хуторський, А. Король розглядають «евристичний діалог» не тільки як педагогічний метод або форму, а надають йому ширшого, глобальнішого значення і наполягають на тому, що такий діалог повинен стати пріоритетним принципом навчання й освіти взагалі. Вчені під евристичним діалогом розуміють «постановку з боку учнів питання, які звернені до зовнішнього освітнього середовища на кожному етапі його освітянської діяльності; цілевизначення, вибір форм та методів, що відповідають його культурно-історичним, психологічним особливостям [532, с. 111]». Упровадження діалогізації у практику навчання української мови стимулює учня до активної мовленнєвої діяльності, у процесі якої активно ставить питання (а не тільки відповідає на поставлені вчителем). Це в свою чергу стимулює виникнення особливої мотивації на розроблення активної пізнавально-дослідної стратегії.

Таким чином, ключова філософська тенденція мовної освіти – ідея діалогу педагога й учня як унікальних особистостей – набуває широкого визнання, потребує науково-методологічного розроблення з метою реального втілення у практику навчання української мови. Діалог у процесі навчально-виховної діалогізації, суб'єкт-суб'єктної взаємодії постає, на наш погляд, одночасно як мета, необхідний засіб і як середовище становлення й розвитку, самореалізації та індивідуалізації учня. Процес діалогізації повинен забезпечити всі умови для того, щоб учень став активним, самостійним, умів здійснювати всі види мовленнєвої діяльності та вдало зреалізовувати себе як мовну особистість під час навчально-пізнавального дискурсу і життєвої комунікації. Діалогізація навчальної діяльності у новітній умовах мовної освіти є однією з домінуючих тенденцій, що сприяє взаєморозумінню учасників навчально-виховного процесу на уроці і дозволяє виховувати досконалу самостійно мислячу мовну особистість.

Особливо важливою для філософії мовної освіти є модернізація освітнього процесу, пошук нових методик навчання з метою досягнення високої якості освітньої діяльності – розвитку ідеальної мовної особистості. Процес навчання і виховання мовної особистості, мовленнєво спроможної, мовно обізнаної, висококультурної, духовно багатой і комунікативно компетентної, залежить не тільки від змісту мовної освіти, зафіксованої у нормативних державних документах, а й від технології навчання рідної мови. У просторі сучасної філософії освіти актуалізується передусім тенденція утвердження технологізації навчання, стратегію розвитку якої, за твердженням І. Зязюна, беруть на себе освітні технології [169, с. 78]. Ідею технологізації освітньої системи в загальних рисах знаходимо ще у працях фундаторів філософсько-методологічної думки

Я. Коменського, Р. Декарта, Ф. Бекона, а в сучасних дослідженнях представлені у наукових розвідках В. Андрущенка, І. Беха, Б. Гершунського, В. Лутая та ін.

На думку Б. Гершунського, процесуальний аспект освіти прямо стосується як практичної роботи педагога, так і пізнавальної діяльності учнів, передбачає «розумну алгоритмізацію» їхніх дій і творчий характер навчального процесу [85]. Зрозуміло, що технологізація навчання української мови є однією з провідних тенденцій оновлення мовної освіти і стимулом для модернізації сучасного уроку як її основного функційного складника.

Пріоритетною ознакою технології сучасного навчання мови є вирішення філософсько-методологічних тенденцій вдалого співвідношення традиційної методики та інноваційних технологій. Класичні та новітні методи, прийоми, форми і засоби навчання, на наш погляд, потрібно не абсолютизувати, а доречного поєднувати у розумному співвідношенні відповідно до дидактичної мети уроку.

Таким чином, провідними філософсько-методологічними тенденціями сучасної мовної освіти і методики навчання рідної мови, на нашу думку, є:

- ✓ стандартизація змісту освіти як чинник і показник її якості;
- ✓ комунікативно компетентнісна спрямованість навчання рідної мови;
- ✓ особистісна орієнтованість процесу навчання;
- ✓ переосмислення ролі і функцій учителя в навчальному процесі;
- ✓ діалогізація навчальної діяльності;
- ✓ застосування продуктивних технологій навчання української мови.

Як бачимо, в умовах сьогодення ці філософські концепції сучасної мовної освіти значно прискорюють розвиток теорії і методики навчання рідної мови, зумовлюють становлення принципово нових вихідних закономірностей, принципів та правил побудови навчально-виховного процесу і спричиняють переосмислення й модернізацію основної організаційної форми навчання – уроку рідної мови в основній школі. Окреслення філософських засад шкільної мовної освіти дозволило виділити концептуальні ідеї, викладені у працях з філософії освіти, і спроектувати їх у площину нашого лінгводидактичного дослідження.

## **1.2. Генеза класно-урочної форми організації навчального процесу**

За багатовікову історію розвитку людської цивілізації і школи як фундаментального інституту освіти й виховання дітей та молоді було розроблено різні форми навчальної діяльності, що відображали потреби суспільства й були пов'язані з соціально-економічними вимогами, зокрема такі: індивідуальну (античні часи), індивідуально-групову (середньовіччя), класно-урочну (XVI–XVII ст.), белл-ланкастерську (XVIII ст.),

мангеймську, Дальтон-план, лабораторно-бригадну, метод проектів (XX ст.). Кожна з цих різнотипних форм навчання має власне позиціонування в системі загальної суспільної освіти, витримала перевірку практичним упровадженням в освітянську практику і знайшла певне впровадження в сучасному світі. Класно-урочна система має давню історію, здійснила тривалий шлях утвердження та визнання і є найпоширенішою формою сучасної шкільної освіти більшості країн світу й України зокрема.

Світова наука акумулювала значний емпіричний матеріал у галузі дослідження класно-урочної форми організації навчання, вагомий внесок у яку зробили відомі філософи-класики (Аристотель, Ф. Бекон, Г. Гегель, В. Гумбольдт, І. Огієнко, Ж.–Ж. Руссо, Г. Сковорода та ін.) і представники сучасної філософської думки (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремінь та ін.), дидакти минулих століть (А. Алексюк, Ю. Бабанський, І. Гербарт, А. Дістервег, Я. Коменський, І. Песталоцці, К. Ушинський та ін.) та педагоги сьогодення (С. Гончаренко, О. Пометун, О. Савченко та ін.), психологи і психолінгвісти (Б. Ананьєв, Ф. Баєв, І. Бех, Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимняя, О.О. Леонтєв, О.М. Леонтєв, Є. Пассов та ін.) та методисти (М. Баранов, О. Біляєв, М. Вашуленко, Є. Голобородько, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, Г. Михайловська, Л. Паламар, М. Пентилюк, Г. Шелехова, І. Хом'як та ін.).

Первісною формою організації освітнього процесу була *індивідуальна форма навчання*, якою «людство користувалося впродовж усього свого розвитку і продовжує користуватися донині. Дидактична суть усього навчання, – на думку О. Савченко, – полягає в тому, що дитина вчиться з прямою або опосередкованою педагогічною допомогою викладача [432, с. 229]». Переваги індивідуально педагогічного процесу з метою засвоєння знань і вироблення досвіду одного учня підтверджуються їх високою результативністю, цілеспрямованістю, відповідністю рівням підготовки та можливостей школяра. Водночас індивідуальне навчання має й чимало недоліків (неекономне, повільне, обмежене у спілкуванні з іншими учнями), тому означені слабкі сторони цієї організації освітнього процесу спричинили пошук нових форм набуття знань і вмінь. Індивідуальна форма навчання застосовувалася в усі часи як приватна його форма, що передбачає суто діалогічну педагогічну взаємодію вчителя й учня. У наш час індивідуальна форма навчання забезпечує впровадження особистісно орієнтованої технології сучасного уроку, на що спрямовують задекларовані концепти мовної освіти в Україні, а також використовується у вигляді репетиторства, консультацій, тимчасової індивідуальної роботи з творчими або відстаючими учнями, дистанційної форми навчання.

Економічно-промисловий розвиток суспільства зумовив потребу в значній кількості освічених і кваліфікованих людей, тому поступово

індивідуальна форма переходила в *індивідуально-групове навчання*, за якого «вчитель коротко пояснював кожному учневі найважливіше, а потім вони працювали самостійно. Закінчивши працювати з останнім учнем, педагог повертався до першого, з яким починав роботу, і перевіряв, як той засвоїв задане [432, с. 229]». Згодом деякі вчителі почали формувати групи учнів більш-менш однакового віку й рівня розвитку і проводити заняття в домовлений час. Так поступово виник урок як нова форма навчання, на якому один учитель одночасно залучав до процесу учіння певну, інколи й досить значну кількість учнів. Ми цілком солідарні з думкою М. Скаткіна, що важливою передумовою переходу від індивідуально-групової форми до групової (класно-урочної) є «зростаючі потреби суспільного виробництва в освічених людях [126, с. 218]».

Фундамент *класно-урочної системи* було закладено в середні віки. Як зазначає В. Чайка, «витоки класно-урочної системи сягають Давньої Греції (спартанська та афінська системи виховання передбачали єдиний вік для вступу до школи, створення стійких груп учнів) [535, с. 142]». Першооснови означеної системи проявляються в практиці голландського педагога Д. Сила (XIV ст.). Будучи ректором школи в містечку Цволла, він запровадив розподіл учнів на класи і визначив умови переходу з класу в клас, забезпечуючи процес навчання школярів підручниками. В епоху Відродження одним із активних розробників класно-урочної організації шкільної ланки освіти постає німецький просвітител Ф. Меланхтон, який увів у практику поділ учнів на класи, застосував навчальні плани і програми. Тоді ж у монастирських школах дітей почали ділити на групи – класи, а сам процес навчання здійснювали відповідно до навчального плану. У XVI ст. деякі риси класно-урочної системи – елементи одночасного навчання групи учнів постійного складу, проведення занять за розкладом – прослідковуються у братських школах України і Білорусії (Львівській, Віленській, Київській, Луцькій та ін.). Становлення й подальший розвиток класно-урочної системи, що стала укріплюватися як основна форма організації навчання, відбувається в системі Страсбурзької школи, яку започаткував французький педагог Й. Штурм. Він організував навчання за принципом «один клас – один рік», об'єднав учнів у класи, які очолював окремий учитель, розробив змістову програму навчання, впровадив систему оцінювання у вигляді екзамену в кінці навчального року. На початок XVII ст. класно-урочна система широко застосовується у багатьох європейських державах.

Наукове обґрунтування, суспільне утвердження і поширення класно-урочної системи пов'язане з відомим чеським педагогом Яном Амосом Коменським (XVII ст.), фундатором дидактики, що є універсальним мистецтвом «усіх вчити легко, швидко, ґрунтовно, причому вчити так, щоб неуспіху бути не могло [202, с. 157]». Загальне філософське бачення світу

формувався в педагога-новатора завдяки працям філософів, концептів релігії, під впливом ідей Відродження і демократичного народного руху в Чехії, а дидактичні погляди ґрунтувалися на засадах сенсуалізму (від лат. *sensus* – відчуття) – філософського вчення, що визнає «відчуття єдиним джерелом знань [515, с. 372]». Зібравши й узагальнивши вчення народної педагогіки, античної педагогічної спадщини, досвіду братських шкіл, ідеї багатьох учителів щодо практики навчальної діяльності, вчений визначив і систематично висвітлив сутність, зміст та завдання освіти у «Великій дидактиці» (1632 р.), що, на його думку, дає методикам викладання окремих предметів керівні положення і правила. Провідне місце в змісті навчання педагог відводив рідній мові, адже «знати, діяти і говорити – ось у чому сіль мудрості [200, с. 167]». Ще в ті далекі часи Я. Коменський наголошував на практичній стороні засвоєння мови і стверджував: «Мову краще вивчати не шляхом правил, а на практиці, тобто якомога частіше слухати, читати, перечитувати, переписувати, намагаючись наслідувати письмово й усно [201]». Ці поради суголосні сучасній концепції мовної освіти, що скеровує вивчення української мови в комунікативно компетентну площину. Я. Коменський першим розробив теорію педагогіки як окремої науки, науково обґрунтував особливі закони навчання й виховання, визначив умови побудови нових шкіл, довів необхідність цілеспрямовано утворювати класи, в яких об'єднувати групи дітей одного віку, і регулярно проводити навчання на уроках, що мали чітко окреслене місце, час та послідовність. Я. Коменський стверджував: «Організованим є те, початок і кінець чого настільки пов'язаний з усіма проміжними членами, що все взаємно і в цілому сприяє спільній цілі [200, с. 127]». Основними складниками системи навчання вчений уважав навчальну діяльність, учасників навчального процесу, зв'язки, що з'єднують одне й інше, тобто навчальний предмет, що вивчається. Ключовими поняттями нової системи навчання стали «клас» та «урок», що й дали їй назву – класно-урочна.

У класичній праці з дидактики вчений визначив, розкрив і теоретично аргументував сутність загальних принципів навчання (наочності, свідомості й активності у навчанні, систематичності й послідовності, вправ, міцного засвоєння знань і навичок, посиленості), дотримання яких зробить навчання легким, ґрунтовним і коротким. Навчання, за А. Коменським [202], передбачає спільну діяльність учителя й учнів, при цьому навчання як форма діяльності вчителя суттєво відрізняється від учіння як форми діяльності учня. Вчений стверджував, що одночасно можна навчати 40–50 учнів і висловлював припущення щодо залучення до процесу навчання великої кількості учнів (до 300), при цьому педагог-новатор пропонував проводити навчальну діяльність не тільки вчителю, а і кращим учням – декуріонам, які повинні працювати у



групах із 10 школярів, слідкувати за відвідуванням, перевіряти домашні завдання, допомагати відстаючим, слідкувати за дисципліною. Ця педагогічна позиція дидакта виявилася хибною і невдалою.

Одна з найбільших заслуг Я. Коменського – розробка концепції класно-урочної системи й обґрунтування уроку як шкільного заняття. Цінними з точки зору порушеної у дослідженні проблеми є погляди педагога на урок та його структуру, що складається з трьох частин: *початок* – відновлення в пам'яті учнів попереднього матеріалу, опитування і створення уваги; *продовження* – показ, сприймання, пояснення; *закінчення* – вправи, оволодіння, використання. Кожний урок повинен мати чітко визначену тему, основне завдання – опрацювати навчальний матеріал, пояснений учителем і розміщений у концентричному способі, також на кожному уроці вчителю необхідно виділити час для опитування учнів і виконання вправ. З метою усвідомлення знань, глибокого і ґрунтовного закріплення вмінь та навичок потрібно спеціально виконувати низку вправ, які вчений поділив на групи: вправи а) органів чуття, б) розуму, в) пам'яті, г) вправи з історії, д) в стилі, е) в мові, є) в голосі, ж) в норовах, з) в благочесті [202]. Вчений сформулював вказівки для вчителів щодо впровадження вправ: перші вправи повинні обертатися навколо відомого матеріалу; вправи слід починати з елементів, а не з виконання цілих робіт; вправи повинні відповідати середнім здібностям учнів; вправи і повторення повинні мати місце доти, поки матеріал не зрозуміють всі; вправи і повторення повинні проводитися систематично. Особливо важливим для успішності навчання є вибір і використання методів навчання, що мають зменшувати важко доступність навчання й забезпечувати свідоме, легке, ґрунтовне засвоєння навчального матеріалу. Ці дидактичні положення є класичними для навчання української мови.

Згодом концептуальні ідеї Я. Коменського педагоги-дослідники продовжували розвивати й науково обґрунтовувати особливості, умови існування класно-урочної системи, її складники, закономірності. Суттєвий вклад у розвиток означеної форми навчання зробили видатні послідовники вченого (І. Песталоцці, І. Герbart, А. Дістервег, К. Ушинський та ін.) і продовжують удосконалювати найбільш поширену навчально-виховну систему сучасні педагоги й методисти (А. Алексюк, Ю. Бабанський, О. Біляєв, М. Вашуленко, С. Гончаренко, О. Горошкіна, Т. Донченко, Т. Ладиженська, М. Пентилюк, О. Савченко, Г. Шелехова та ін.).

Інтенсивний розвиток класно-урочної системи відбувається в ХІХ ст. завдяки науково-педагогічній діяльності К. Ушинського. Педагог-реформатор розробив кардинальні питання дидактики й методології, сформулювавши новаторські педагогічні положення у працях «Про користь педагогічної літератури» (1857 р.), «Три елементи школи» (1857 р.) та ін. Світогляд вченого формувався під впливом прогресивної

європейської філософії матеріалістичного сенсуалізму та духовного життя українського народу. Педагогічна спадщина К. Ушинського є вершиною не тільки вітчизняної, а і світової дидактики. На думку вченого, педагогіка є «першим вищим із мистецтв, бо вона прагне задовольнити найбільшу з потреб людини й людства – їхнє прагнення до вдосконалень у самій людській природі; не до вираження самої природи людини – її душі й тіла; а вічно передуючий ідеал цього мистецтва є довершена людина [499, с. 194]». Ці слова актуальні для сучасної системи шкільної мовної освіти, що ставить перед учителем завдання – сформулювати комунікативну компетентність учня – той ідеал мовної особистості, який цілком відповідає навчальним вимогам суспільства, визначених і сформульованих у чинних програмах з української мови для основної школи. Великою заслугою вченого є те, що він уперше сформулював ідею народності як основу навчання та виховання, розробив струнку й оригінальну педагогічну систему, що охоплювала основні проблеми навчання і виховання, довів ефективність звукового й аналітико-синтетичного методу навчання грамоти, акцентував увагу на розвитку мовлення учнів. Суттєва новація вченого – розгляд дидактичних принципів у тісному зв'язку з формами, методами і прийомами навчання. Означені положення стали класичними в сучасній педагогіці та лінгводидактиці.

К. Ушинський розробив цінні, глибинні й оригінальні рекомендації щодо підготовки, проведення і структурної організації уроку як основної форми навчання та виховання особистості. У своїй педагогічній концепції вчений виходив з того, що кожен урок повинен мати «головну думку, яку необхідно закріпити у свідомості учнів, групуючи кругом цієї думки інші думки і факти [499, с. 314]», а також «цільову установку, бути закінченим і носити виховуючий характер [499, с. 573]». Цінність цих ідей полягає в тому, що вони окреслюють загальне освітнє завдання, що реалізовується у вигляді мети уроку – навчальної, розвивальної і виховної. Урок, на думку дидакта, є складним педагогічним об'єктом, утворений трьома взаємопов'язаними частинами. Перша частина уроку є необхідним ключем, ніби дверима уроку, оскільки спрямована на здійснення свідомого переходу від пройденого навчального матеріалу до нового й налаштування учнів на інтенсивне сприйняття теми. Друга частина спрямована на вирішення основного навчального завдання і є визначальною, центральною. Третя частина передбачає підсумок зробленого й закріплення знань та вмінь. Як бачимо, ці структурні компоненти є стрижневими і для сучасного уроку. Вперше вчений робить спробу класифікувати уроки відповідно до дидактичної мети і виділяє такі типи: урок повідомлення нових знань; урок усних і практичних вправ (розвиток писемної мови); змішаний урок (включає повторення вивченого і пояснення нового), урок оцінки знань.

К. Ушинський у своїх наукових розвідках переконливо доводить, що упродовж уроку вчителі мають викладати навчальний матеріал ясно, образно, злагоджено, зрозуміло й застосовувати різні види завдань: повідомлення нових знань, вправи, повторення вивченого, облік знань, письмові та графічні роботи учнів. Учений рекомендує, щоб на уроці «діти, по можливості, працювали самостійно, а вчитель керував цією самостійною працею і давав для неї матеріал [503, с. 256]». Це є важливим і необхідним у навчанні. Для ефективного засвоєння учнями рідної мови необхідно розвивати їхню природну здібність (дар слова), навчати свідомо володіти мовою, її засобами, цінностями і граматиною. Таку роботу, за К. Ушинським, варто здійснювати на уроці впродовж проведення бесід як ефективного засобу розвитку мови та мислення, виконання усних і письмових вправ наростаючої складності, використання взірцевого дидактичного матеріалу (народної творчості й кращих творів художньої літератури). Безперечно, концептуальні ідеї видатного дидакта й методиста є істинними, переконливими і цінними для сучасної методики навчання української мови в основній школі.

Педагогічна спадщина К.Ушинського відіграла й відіграє вагомий роль у розвитку вітчизняної й становлення української шкільної системи навчання рідної мови. Провідні напрями педагогічної спадщини вченого втілюються в сучасній мовній освіті, творчо використовуються й успішно реалізуються на уроках української мови в 5–9 класах.

Класно-урочна система поступово заповнила освітянський простір більшості європейських країн, відповідно до цього теоретичні основи й методичні аспекти підготовки, організації і проведення самого уроку розвиваються та удосконалюються. Однак на межі XVIII–XIX ст. інтенсивний розвиток промисловості актуалізував необхідність групового навчання, у зв'язку з цим у межах класно-урочної системи виникає інша – взаємного навчання, яку заснували в Англії пастор-педагог А. Ендрю Белл та вчитель Дж. Ланкастер, на честь яких вона й отримала назву – *белл-ланкастерська форма навчання*. Дж. Ланкастер узагальнив досвід її застосування й описав характерні особливості у книзі «Британська система навчання» (1810 р.). Означена система «відрізнялася детальним регламентуванням занять, суворою дисципліною, яка підтримувалася складною системою заохочень і покарань. Методика занять була вкрай стандартизована, переважало механічне заучування [432, с. 231]». На уроках монітори – старші учні, що добре вчать і мають певний багаж знань, – одержували від учителя завдання і працювали з молодшими школярами. Упродовж уроку вчитель контролював навчальну діяльність учнів і регулював перехід від письмових занять до великих дидактичних таблиць, що замінювали підручники. На думку Н. Слюсаренко, белл-ланкастерська система «як панівна, існувала недовго, тому що якість

навчання була низькою, бо «монітори», як правило, знали значно менше, ніж учитель і з ними завжди можна було домовитися (виникав формалізм у навчанні) [465, с. 27]». Як показала практика, у таких дешевих школах учні, переважно діти робітників, оволодівали певними вміннями, але не отримували належних знань, необхідних для подальшого навчання й розвитку. Все це незабаром призвело до занепаду й нівелювання такої форми організації навчання.

Помітне реформування класно-урочної форми навчання відбулося на початку ХХ ст. в Німеччині у вигляді *маннгеймської системи*, в основу якої покладено концепцію диференційованого навчання. Теоретичні положення, на яких базувалася нова освітня ідея, обґрунтував і застосував на практиці Й. Зіккінгер у школі м. Маннгейм. Основних ознак класно-урочної системи педагог-новатор не порушив, однак уніс суттєві корективи – поділ учнів залежно від їх здібностей, рівня інтелектуального розвитку і ступеня підготовки. Вчений запровадив чотири види класів: «1) основні – для дітей із середніми здібностями; 2) для малоздібних, які «звичайно не закінчують школи»; 3) допоміжні – для розумово відсталих; 4) класи іноземних мов, або перехідні, для найбільш здібних дітей, які можуть продовжувати навчання в середніх навчальних закладах [432, с. 232]». Учні відбирали в певний клас, проводячи психометричні обстеження, тести, екзамени і враховуючи їхні характеристики. Під час навчання школярі могли переходити з класу в клас відповідно до власних досягнень. Проте результати не підтвердили прогнозів – рівень знань виявився низьким, оскільки програми, застосовані розробниками, не сприяли створенню реальних умов переходу з одного класу в інший, вимоги до навчальної діяльності були або високі, або низькі, й учні часто залишалися заручниками того класу, в який вони потрапили під час вступу до школи. А. Кузьмінський суттєвим недоліком маннгеймської системи визначає те, що «вона ґрунтувалася на біологізаторській концепції розвитку особистості [226, с. 13]». Тому ідея Й. Зіккінгера виявилася недостатньою для широкого використання в реальній педагогічній дійсності. Певні положення маннгеймської системи виявилися позитивними і збереглися нині в системі освіти: існують класи з поглибленим вивченням окремих предметів, в деяких школах практикується тестування під час вступу, у старшій школі наявне профільне навчання, функціують спеціалізовані школи певних галузей знань.

Однією із спроб удосконалити класно-урочну систему, а саме реалізувати індивідуалізацію навчання став так званий *Дальтон-план*, розроблений Е. Паркхерст і розповсюджений на початку ХХ ст. в США. На думку М. Пентилюк і Т. Окуневич, «метою цієї форми організації навчання було пристосування темпів навчання до можливостей і

здібностей кожного учня [366, с. 11]». В умовах вкрай індивідуалізованої школи урок як колективна форма навчання був майже відсутній, оскільки учні працювали в окремих предметних кабінетах-лабораторіях. Інколи проводилися уроки, а точніше групові заняття, на яких учні звітували про свої успіхи. Учні власноруч вибирали зміст занять, чергування предметів, регламентували робочий час, укладали з учителем «контракт про самостійне опрацювання певних завдань у визначений час [432, с. 232]». За такої системи навчання завдання вчителя – давати поради, як краще організувати й виконувати навчальну роботу, допомагати учням розібратися в навчальному матеріалі й контролювати результати навчання. С. Гончаренко переконаний, що «дальтон-план давав можливість пристосувати темп навчання до можливостей учнів, привчаючи їх до самостійності, розвивав ініціативу, спонукав до пошуку раціональних методів роботи й виробляв почуття відповідальності за виконання завдань згідно з прийнятими зобов'язаннями [100, с. 83]». Відсутність колективного спілкування, систематичної роботи вчителя з усім класом, обміну досвідом в процесі навчання, зниження ролі педагога, низький рівень успішності завершилися поступовим зникненням означеної форми освітньої практики.

У 20-ті рр. ХХ ст. модифіковані ідеї дальтон-плану знайшли відображення в українській шкільній освіті, в систему якої впровадили *лабораторно-бригадну систему* як вид класно-урочної форми навчання, що виник і застосовувався у школах СРСР з метою активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. За цим методом створювалися бригади з 5–7 учнів, на чолі яких був бригадир – найкращий, найбільш здібний учень, прообразом якого був декуріон (у системі Я. Коменського) і монітор (у розробках І. Белла і Дж. Ланкастера). Бригада в процесі навчання в певний строк (від 2 тижнів до 1 місяця) виконувала завдання, користуючись «Робочими книгами», в яких вказувалися потрібні для роботи навчальні посібники, визначалися контрольні запитання, вправи і завдання. Роль учителя обмежена – консультувати, проводити поточний і підсумковий контроль. Як стверджувалося в постанові ЦК ВКП (б) «Про навчальні програми й режим у початковій і середній школі», урок у лабораторно-бригадній системі має проводитися з визначеною групою учнів, за точним розкладом і «повинен включити в себе під керівництвом учителя загальногрупову, бригадну й індивідуальну роботу кожного учня із застосуванням різних методів навчання. При цьому повинні бути розвинені колективні форми навчальної роботи, що не практикують організації постійних і обов'язкових бригад [320, с. 422]». Освітня практика застосування лабораторно-бригадного методу показала його невисоку ефективність (безвідповідальне ставлення учнів до виконання завдань, відсутність системи знань і вмінь, зниження ролі вчителів,

малоініціативність учнів, у більшості знеособлення навчання) і суспільство знову повернулося до класичної форми проведення занять з класом, а саме – уроку. Окремі елементи лабораторно-бригадної форми навчання продовжують існувати в практиці мовного навчання в основній школі, а саме: самостійна робота з підручником, вивчення додаткової літератури, виконання групових завдань.

На початку ХХ ст. продовжувалися подальші пошуки педагогів та методистів з удосконалення класно-урочної системи. У США з'являється новий її різновид – *метод проектів*, спрямований на розвиток навчання і виховання через дію. Метод проектів виник як форма організації проектної діяльності учнів з метою стимулювання активності школяра, концентрації його інтересів, потреб в самореалізації й саморозвитку. Першооснови методу проектів знаходимо в філософсько-педагогічних ідеях гуманістичного напрямку Дж. Дьюї, який здійснив практичне їх застосування в експериментальній трудовій «школі-лабораторії» при Чиказькому університеті. Теоретичне обґрунтування методу проектів і трансформацію в методичну площину представили послідовники Дж. Дьюї – американські вчені-педагоги Е. Коллінгс «Експеримент з проектним навчальним планом (1917 р.)» [197] та У. Кілпатрік «Метод проекту (1918 р.)» [189]. Провідна ідея Дж. Дьюї полягає в тому, що весь процес навчання має бути спрямованим на головний результат – розвиток мислення учня, що ґрунтується на його особистому досвіді. У процесі навчання учень займає активну позицію, здобуває знання і вміння, необхідні й потрібні у подальшому житті. Учитель знайомить учнів із джерелами необхідної інформації або направляє їхню думку в потрібному напрямку для самостійної діяльності [143]. Послідовники Дж. Дьюї й прибічники методу проектів як форми навчання, беручи за основу теоретичні засади прагматичної педагогіки, пропонували учням самостійно набувати знань та вмінь у процесі планування і виконання проектів, що були, по суті, практично-життєвими завданнями, які поступово ускладнювалися. В Україні означену форму навчання впроваджено у практику шкіл у 30-х роках ХХ ст. Однак реальність показала інші результати – проекти витісняли навчальні плани і програми, різко знижувався рівень знань і вмінь учнів, зменшувалася роль учителя, тому метод проектів не зміг існувати як цілісна загальноосвітня система і був закритий постановою УК ВКП (б). Цілком справедливо характеризує результати означеної системи С. Гончаренко і стверджує, що «універсалізація методу проектів і розвиток комплексної системи навчання привели до різкого зниження загальноосвітньої підготовки і рівня теоретичних знань учнів [100, с. 205]».

З часом метод проектів у вітчизняній і зарубіжній педагогіці та лінгводидактиці вчені (Ш. Амонашвілі, Г. Ващенко, Д. Ельконін,

А. Макаренко, В. Полат, С. Русова, В. Сухомлинський, А. Хуторський, П. Якобсон та ін.) пов'язують із проектною технологією та методом навчання. В освітній практиці організаційну форму навчання метод проектів у модифікованій формі почав використовуватися в кінці 90-х років ХХ століття саме як проектна технологія, що, на думку Є. Полата, є «способом досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми, яка має завершитися досить реальним, практичним результатом [394, с. 2]» та інтегрувався в структуру інтерактивних методів навчання. Лінгводидактичний аспект упровадження проектної технології і самого методу проектів на уроках мови досліджували Л. Варзацька, Л. Кратасюк, В. Нищета, Г. Токмань. На уроках української мови доцільно творчо впроваджувати ідеї методу проектів з метою інтеграції знань учнів із різних навчальних предметів, під час вирішення поставленої проблеми, практичного застосування власних знань у практиці спілкування, у вигляді підготовки власних дослідних проектів (історичної довідки, лінгвістичного аналізу, творчої роботи, підготовки і проведення дискусії, комунікативних тренінгів тощо). В. Нищета вважає, що сьогодні метод проектів є «одним з перспективних видів навчання, оскільки він створює умови для творчої самореалізації учнів, підвищує мотивацію для отримання знань, сприяє розвитку їхніх інтелектуальних здібностей [314, с. 22]». Вважаємо, що на уроці української мови впровадження проектного навчання має бути доречним, технологічно крапельним, не заповняти весь навчальний час і змістовий простір.

Як бачимо, виникнення класно-урочної системи не випадкове, а спричинене потребами суспільства й виробництва, а її поява є «своєрідною революцією в системі освіти [197, с. 1]» і «цінним здобутком педагогічної думки і передової практики [124, с. 222]», що забезпечує якісним навчанням досить велику кількість учнів і має право на життя в сучасній парадигмі рідномовної освіти.

В аспекті нашого дослідження виникає необхідність розглянути характерні риси класно-урочної системи і визначити її головні ознаки крізь призму сучасної лінгводидактики. За «Енциклопедією освіти» класно-урочна система як форма організації навчання характеризується визначальними особливостями: «навчання відбувається з постійним складом учнів орієнтовано одного віку і рівня освітньої підготовки (клас); навчання здійснюється у вигляді окремих послідовних частин, кожна з яких має свої завдання і зміст та реалізується протягом одного і того самого відрізка часу (урок); кожний урок, як правило, присвячений одному предмету; кожний клас працює за відповідним річним навчальним планом і навчальними програмами; послідовність уроків, їх кількість протягом дня регулюється розкладом, складеним на основні навчального плану; роботою учнів на уроці керує вчитель [145, с. 399]». Таке визначення є досить

містким і повним. М. Скаткін до характерних ознак означеної системи відносить: постійний склад навчальних груп учнів, навчальні плани і програми, що визначають зміст навчання в кожному класі, чітко визначений розклад навчальних занять, поєднання індивідуальної і колективної форми роботи учнів, провідна роль учителя, систематична перевірка й оцінка знань учнів [126, с. 216]. Сучасні вчені-педагоги (М. Галузяк, М. Сметанський, В. Шахов) справедливо виділяють такі особливості класно-урочної системи: «об'єднання учнів одного віку в стабільні групи – класи, одночасна робота всіх учнів класу за єдиним навчальним планом, основною одиницею занять є урок, який відводиться для вивчення лише одного навчального предмета, обов'язковість занять для всіх учнів, наявність розкладу уроків, перерв, єдиного навчального року і канікул [357, с. 211]». Аналіз наукових джерел дозволив узагальнити ознаки класно-урочної системи, серед яких виділяємо основні:

- постійний склад учнів класу;
- усталений початок і кінець навчального року;
- урок як навчальне заняття;
- чітко визначений розклад уроків;
- навчальні плани і програми, що відображають і визначають навчальну тему уроку в кожному класі;
- провідна роль учителя в навчально-виховному процесі.

Наповнюваність класу як ознака класно-урочної системи досить часто піддається оцінюванню, а почасти й критиці, оскільки ускладнює процес індивідуалізації навчання. Найбільш оптимальна наповнюваність класу для нормальної організації навчання є кількість 20–25 школярів, в межах якої можна використовувати індивідуальні, парні та групові форми, повноцінно формувати вміння та досвід спілкування і реалізовувати принципи комунікативного, розвивального, індивідуального, диференційованого навчання. У системі шкільної освіти можна прослідкувати зміни в кількісному складі учнів на уроці – від 12 учнів у приватних школах і до 60 осіб у Японії, але переважна більшість занять проводиться у формі уроку, який є основною організаційною формою і займає домінуюче місце серед інших форм навчання. Правомірним є позиція М. Фіцули, що «під час комплектування класів у школі необхідно, щоб: а) у кожному класі була приблизно однакова кількість учнів; б) рівномірно розподілялися сильні і слабші учні; в) рівномірно розподілялися майбутні активісти; г) рівномірно розподілилися по класах ті учні, які вимагають посиленої уваги вчителя [518, с. 165]». В сучасних школах наповнюваність класів, за Законом України «Про загальну середню освіту» [157], не має перевищувати 30 учнів, але не повинна становити менше 5 осіб. Варіантом поширення індивідуалізації навчання в умовах класно-урочної системи є поділ класів на підгрупи для вивчення окремих



навчальних предметів, зокрема української мови, іноземної мови, інформатики тощо.

Нині в закладах загальної освіти України успішно діє така ознака класно-урочної системи як навчальний рік, що «розпочинається у День знань – 1 вересня і закінчується не пізніше 1 липня наступного року [157, с. 673]», поділяється на семестри і передбачає канікули. Ця регламентація навчального року віддзеркалюється у календарному плані навчання української мови у певному класі.

Центральною, ключовою і найбільш вагомою ознакою класно-урочної системи є урок – це така організаційна форма навчання, за якою «навчальні заняття проводяться вчителем з групою учнів постійного складу, одного віку і рівня підготовки протягом певного часу і відповідно до розкладу [518, с. 166]». Подане вище визначення, сформульоване М. Фіцулою, майже повністю відображає сутність усієї класно-урочної системи, але потребує, на нашу думку, деякого доповнення щодо відповідності теми уроку навчальній програмі певного шкільного предмета. З точки зору дидактики промовистим і образним є твердження М. Скаткіна: «Урок – більш-менш закінчений відрізок, або «клітинка», педагогічного процесу. У ньому, як сонце в краплі води, відображаються всі його сторони. Якщо не всі, то значна частина педагогіки концентрується в уроці [126, с. 149]». Урок характеризується низкою рис (єдність навчальної і виховної функцій; стимулювання пізнавальної активності учнів; розвиток самостійності), які не залежать ні від особливостей учителя, учня й класу, ні від навчально-матеріальної бази.

Урок є органічним цілим, з цілевизначеною навчально-виховною метою, якій підпорядковано всі елементи уроку; кожна частина уроку й урок загалом повинні бути побудовані з урахуванням закономірностей і принципів засвоєння, що визначають організацію процесу навчання. На думку В. Сухомлинського, урок – це «дзеркало загальної і педагогічної культури вчителя, мірило його інтелектуального багатства, показник його кругозору, ерудиції [480]». Урок має невичерпні резерви, потужні дидактико-виховні і розвивально-творчі можливості, чітко висвітлені у триєдиній меті уроку – навчальній, розвивальній і виховній. Цілком слушним є твердження В. Бондаря про те, урок навчає і виховує «всією своєю сутністю: змістом матеріалу, що виучується; методами роботи, стосунками, які виникають між самими учнями, між учнями й учителями тощо. Урок є продуктом спільної творчої діяльності всіх дійових осіб педагогічного дійства [51, с. 101]». Сучасний урок є віддзеркаленням новітньої педагогіки і методики навчання української мови, основною і найбільш поширеною структурною одиницею класно-урочної системи навчання в основній школі. Урок – це стрижень навчання, інструмент виховання й розвитку особистості. Саме у межах навчального урочного

часу відбувається реальне формування індивідуальних компетентностей учня, відбувається розвиток його персональних задатків, здійснюється становлення особистісних якостей.

Важливою ознакою і провідною фігурою в класно-урочній системі навчання з XVI ст. й до сьогодні залишається вчитель, який безсумнівно є активним носієм соціального досвіду і забезпечує опанування учнями змісту освіти, планує й організовує навчально-практичну діяльність учнів. Сучасний учитель-словесник – це не тільки високоосвічена людина, ерудований професіонал, комунікативно компетентний фахівець, а й особистість високих моральних і духовних ідеалів. Ш. Амонашвілі підтверджує провідну роль учителя на уроці і дає йому слушну пораду щодо творчої діяльності: «Учителю, будь сонцем, що випромінює людське тепло, будь ґрунтом, багатим ферментами людських почуттів, і сій знання не тільки в пам'яті й свідомості твоїх учнів, а й у їх душах і серцях [9]». Цілковито погоджуючись зі словами вченого, вважаємо вчителя ключовою фігурою на уроці, адже саме його власна система знань і досвіду в ході педагогічно майстерної діяльності забезпечить процес пізнання учнями навколишнього світу, мови та культури і виховання їх як членів людського суспільства.

Критично осмисливши класно-урочну систему організації навчання, визначимо її позитивні й, можливо, негативні сторони. Переконані, що означена система з-поміж інших вище проаналізованих є найбільш прийнятною для шкільної масової освіти. Доводячи її ефективність, ми погоджуємося з думкою вчених щодо таких переваг класно-урочної системи:

➤ керівна роль учителя, чітка організаційна структура, раціональне використання часу, застосування різних методів і прийомів навчання, забезпечення пізнавальної активності учнів, послідовного і систематичного вивчення матеріалу [535, с. 142–143];

➤ чітка організація навчального процесу і керівництво ним, забезпечення систематичного і послідовного оволодіння навчальним матеріалом, більша економність, оскільки вчитель працює одночасно зі значною кількістю учнів [145, с. 399];

➤ організована чіткість і впорядкованість усього навчально-виховного процесу, систематичність і послідовність навчання, постійний ідейно-емоційний вплив особистості вчителя на учнів, своєрідне змагання і взаємодія між учнями в процесі колективного обговорення проблеми, пошук розв'язку завдань [124, с. 217].

Класно-урочна система загалом і урок як її функційно-діяльна частина не є ідеальною формою організації сучасного навчально-виховного процесу і має певні суб'єктивні та об'єктивні недоліки, над усуненням яких працюють педагоги, лінгводидакти і творчі вчителі-

практики. Серед вад класно-урочної системи В. Чайка визначає орієнтацію на «середнього» учня, обмежені можливості у здійсненні індивідуальної роботи, наслідувальний характер навчальної діяльності учнів [535, с. 143]. Ю. Мальований до найістотніших недоліків відносить «відсутність належних умов для індивідуалізації навчання, орієнтація на так званого середнього учня, недостатній зворотній зв'язок між учителем і учнями на всіх етапах навчання, обмежені можливості в організації колективної навчальної діяльності школярів [145, с. 399]». М. Скаткін також висловлює думку, що класно-урочна система має недоліки: вона «орієнтована на середнього учня, створює непосильні труднощі для слабких і затримує розвиток здібностей у більш сильних, організовує переважно індивідуальну пізнавальну діяльність учня і не стимулює розвиток колективізму, не забезпечує організоване спілкування між старшими і молодшими школярами [126, с. 216]». До слабких сторін відносимо також форму взаємодії «учитель – учні – навчальний предмет», яка майже виключає досить ефективну з погляду сучасності суб'єктну комунікативно-навчальну діяльність у позиції «учень – учень», «учень – учні». Всі ці недоліки можуть бути ліквідовані шляхом не відмови від класно-урочної системи або її заміни, а внаслідок її удосконалення, розроблення сучасних технологій проведення уроків, використання ефективних методів, прийомів і засобів навчання в освітній практиці.

В останні десятиліття в українській педагогіці, лінгводидактиці і практиці шкільної освіти чітко проявляється тенденція відходу від традиційного уроку як класичної форми навчального заняття, зростає питома вага інноваційних (інтерактивних, індивідуальних) форм занять. Нині в окремих закладах освіти, наприклад, у приватних школах, з'являється тенденція часткової заміни уроку на комбіновані форми організації навчального процесу (навчально-практичні ігри, сюжетно-рольові, індивідуальні, лекційно-семінарські, навчально-дослідні заняття), поява дистанційних форм навчання, зменшення кількості учнів, скорочення тривалості заняття тощо. На наш погляд, усі ці новітні віхи освіти не замінять основної ознаки, ключової фігури класно-урочної системи – Вчителя – і не применшать його ролі, а класно-урочна система, що включає постійний склад учнів, чітко визначений зміст навчання, синхронно розпочатий і закінчений процес набуття знань, умінь, навичок і досвіду за розкладом, ще довгий час залишатиметься провідною у процесі навчання підрастаючого покоління.

Отже, класно-урочна система має давню історію, динамічний розвиток, широко розповсюджена в сучасній Україні і носить панівний характер в освітній сфері суспільства, збагачується концептуальними ідеями і змінюється під впливом новаторського досвіду, а урок у ній є основною, найбільш стійкою і вивіреною часом формою організації

навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі. В останні роки класно-урочна система вдосконалюється та розвивається, але в своїй основі залишається класичною і незмінною. Результати аналізу інших історичних форм організації навчання показують, що деякі риси цих дидактичних систем можна використовувати у практиці української мовної шкільної освіти III тисячоліття. Так, в сучасній освітній практиці в модифікованій формі окремі ідеї індивідуального навчання виявляються в репетиторстві і консультаціях, мангеймської системи – в існуванні класів з поглибленим вивченням навчальних предметів (мови, математики та ін.), метод проектів – у проектних технологіях. Наше дослідження передбачає науково-методичну розробку сучасного уроку української мови, визначення теоретичних і методичних засад, пошук резервів його ефективності, раціонального поєднання традиційних та інноваційних технологій його проведення, впровадження їх у практику навчання з урахуванням сучасних навчально-дидактичних завдань та педагогічних можливостей.

### **1.3. Дидактичні основи навчання та їх вплив на розробку теорії сучасного уроку української мови**

Процес опанування українською мовою (рідною і державною) відбувається в основному в межах класно-урочної форми організації навчальної діяльності, а вивчення й інтенсивне засвоєння мови як шкільного предмета здійснюється системно, цілеспрямовано і безперервно на уроках української мови. У лінгводидактичному дослідженні теорії і практики сучасного уроку української мови в основній школі важливо розглянути й науково обґрунтувати дидактичні положення та категорії, що сприяють ефективній організації навчального процесу і є вихідними позиціями під час підготовки та проведення уроків рідної мови з метою забезпечення належного рівня розвитку мовної особистості учня, а саме:

- визначити семантичну сутність і теоретико-методичні особливості стратегічних аспектів рідномовного навчання;
- виділити закономірності навчання, що є теоретичною основою сучасного уроку; сформулювати функції закономірностей навчання; показати взаємодію дидактичних компонентів, сформульовану у вигляді закономірностей навчання;
- проаналізувати принципи навчання й інтерпретувати їх до вимог мовної шкільної освіти; виділити те нове, що вносить сучасний етап розвитку науки і шкільної практики у тлумачення кожного принципу навчання; визначити провідні принципи навчання української мови і довести їх взаємозв'язок на уроці; схарактеризувати шляхи реалізації

принципів навчання на уроках української мови; розкрити роль особистості вчителя в реалізації принципів навчання;

➤ з'ясувати основні правила навчання, що відбивають сутність певного принципу навчання, конкретизують його дію, визначають шляхи реалізації в освітньому процесі та в практиці сучасного уроку української мови.

### **1.3.1. Аспекти та закономірності навчання як основа проектування уроку**

Державні документи, що складають стратегічний «портфель» нормативної бази в галузі загальної середньої освіти (нова редакція Державного стандарту, Концепції мовної освіти, чинні програми), визначають головне завдання навчання української мови – формувати в учнів комунікативну компетентність, здатність вільно, доцільно користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях і сферах спілкування. Тому особливої уваги потребує вдосконалення шкільної мовної освіти, зокрема науково-методичне розроблення технології сучасного уроку української мови, що є самостійною функційною частиною навчального процесу і забезпечує процес реалізації пріоритетних мовноосвітніх завдань.

Побудова цілісної, компетентнісно спрямованої й особистісно орієнтованої системи навчання української мови в основній школі зумовлена дидактичними підходами і закономірностями, «врахування яких зумовлює поступальний розвиток дидактики шляхом активного втручання у функціонування як цілісного педагогічного процесу, так і його окремих складників [51, с. 136]». Підходи, закономірності та принципи навчання є системотвірними дидактичними категоріями, що відображають цілісність уроку як основного організаційного, самостійного і цілісного складника педагогічного процесу.

У процесі дослідження теоретико-методичних засад сучасного уроку постає необхідність проаналізувати аспекти й підходи до навчання української мови, визначити їх змістову сутність та з'ясувати істотні ознаки.

За лексикографічними джерелами, «аспект» (від лат. *aspectus* – вид) – це «кут зору, під яким розглядаються предмети, явища, поняття [68, с. 26]»; «точка зору, з якої сприймається або оцінюється те чи інше явище, предмет, подія [360, с. 34]»; «погляд, з якого сприймається або оцінюється те чи інше явище, предмет, подія; перспектива, в якій вони виступають. Це підходи, спрямування, що визначають закономірності, методи, прийоми, засоби навчання [464, с. 18]».

Основне семантичне наповнення терміна «підхід» трактується як «сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-

небудь, ставлення до кого-, чого-небудь [68, с. 785]»; «методологічна орієнтація вчителя, який спонукає до використання певної характерної сукупності взаємопов'язаних ідей, понять і способів педагогічної діяльності [436]»; «базова категорія методики, яка визначає стратегію навчання мови і вибір методу навчання, що реалізовує стратегію; погляд на сукупність предмета, якого треба навчати [551, с. 218]». І. Зимня розглядає термін «підхід до навчання» різноаспектно – це а) світоглядна категорія, в якій відображено соціальні настанови суб'єктів навчання як носіїв суспільної свідомості; б) глобальна й системна організація та самоорганізація навчального процесу, що містить всі його компоненти, і найперше самих суб'єктів педагогічної взаємодії: вчителя й учня. Підхід як категорія ширше поняття «стратегія навчання» – він включає її в себе, визначаючи методи, форми, прийоми навчання [165, с. 85]». У науковій літературі на рубежі ХХ–ХХІ століть дефініція «підхід» активно використовується і трактується сучасними лінгводидактами як «перспективний погляд з певною навчально-виховною метою (Л. Мамчур) [271, с. 117]»; «методологічна категорія лінгводидактики, що позначає складне багатовимірне явище, системну сукупність якого становлять принципи, технології, методи, прийоми, засоби й форми навчання і яке характеризується концептуальністю, процесуальністю, системністю, керованістю й дієвістю (С. Омельчук) [324, с. 4]». Як бачимо, аналізовані категорійні поняття взаємопов'язані, невіддільні та взаємодіють, на наш погляд, як загальне (аспект) і конкретне (підхід), напрям реалізації (аспект) і спосіб здійснення (підхід).

У царині лінгводидактичної теорії й освітньої практики більшість учених (Л. Мамчур, М. Пентиліук, С. Омельчук) схильні ототожнювати ці поняття і використовувати як синонімічні. Хоча певні нюанси в їх значенні спостерігаються: аспект – це погляд, покладений в основу трактування чого-небудь, а підхід – спосіб трактування, розуміння чого-небудь. Однак уважаємо методично виправданим вважати їх синонімами, як уже усталилося в сучасній лінгводидактиці. У нашому розумінні, *аспект* – це загальна суспільна орієнтація, напрям реалізації навчання української мови, а *підхід* – це конкретна стратегічна система, теоретико-методичні способи, шляхи і технології реалізації навчального процесу з метою вивчення рідної мови. На наш погляд, підхід до навчання мови – це категорійне поняття лінгводидактики, що становить ієрархічне системне утворення, основними складниками якого є закономірності, принципи, правила, технології, форми, методи, прийоми і засоби навчання. Практична реалізація підходів здійснюється на уроці української мови як основній організаційній формі навчання рідної мови в загальноосвітній школі.

Розробку аспектів і підходів до навчання української мови в основній школі знаходимо в наукових розвідках психологів (І. Бега,

Н. Бородовської, І. Зимньої, Г. Селевка, В. Слободчикова та ін.), дидактів і лінгводидактів (А. Алексюка, В. Бадер, М. Вашуленка, Н. Голуб, О. Горошкіної, С. Гончаренка, С. Карамана, Л. Мамчур, С. Омельчука, М. Пентилюк, О. Савченко, І. Хом'яка та ін.). На сучасному етапі модернізації рідномовної освіти спостерігаємо строкатість класифікації підходів до навчання мови (лінгводидактична теорія та практика оперує понад 40 видами різних підходів) і визначення серед них пріоритетних для методологічного супроводу з метою ефективного втілення у практику навчання української мови.

Державний стандарт базової та повної середньої освіти ґрунтується на компетентнісному, особистісно орієнтованому та діяльнісному підходах [122]. Чинна програма з української мови побудована «на засадах компетентнісного, когнітивно-комунікативного, особистісно зорієнтованого й діяльнісного підходів до навчання [407, с. 32], що становить стратегічні орієнтири мовної освіти в Україні. Розглянемо сутність сучасних стратегічних підходів до рідномовного навчання в основній школі, інтерпретуючи їх особливості крізь призму уроку української мови.

**Компетентнісний підхід** передбачає «спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядкована ключова, загальнопредметна (галузева) компетентності [122, с. 20]». Компетентнісний підхід не замінює традиційну освітню систему «знання, вміння, навички», а доповнює її необхідним практичним досвідом застосування набутого впродовж навчання. У межах вивчення української мови предметною є комунікативна компетентність як складне багатогранне поняття, структуру якого становлять субкомпетентності – мовленнєва, мовна, соціокультурна та діяльнісна (стратегічна).

**Когнітивний підхід** «методично забезпечує процес формування пізнавальних і творчих знань, умінь та навичок учнів [362, с. 21]». Акцентує навчальну роботу на свідомому й осмисленому конструюванні власних висловлювань і сприйнятті чужих висловлювань у процесі активної мовленнєвої діяльності на уроці.

**Особистісно орієнтований підхід** задекларує «спрямованість навчально-виховного процесу на взаємодію і плідний розвиток особистості педагога та його учнів на основі рівності у спілкуванні та партнерстві [122, с. 21]». На уроці української мови утверджує врахування індивідуальних особистісних рис та якостей кожної дитини, розвиток персональної комунікативної компетентностей і реалізується у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників навчання у різних позиціях – «учитель – учень», «учитель – учні», «учень – учень» тощо.

**Діяльнісний підхід** утверджує «спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці

здобутих знань з різних навчальних предметів, успішну адаптацію людини в соціумі, професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності та самоосвіти [122, с. 20]». Визначає пріоритетну мету кожного навчального заняття – розвиток учня-мовця, а не учня-мовознавця у процесі практичної мовленнєвої діяльності під час занурення в комунікативну ситуацію, найбільш наближену до життєвих реалій.

З позиції нашого дослідження можна стверджувати, що всі вище визначені підходи діють цілісно на уроці рідної мови, доповнюючи й поглиблюючи один одного. Врахування кожного із визначених підходів є вихідною, методично важливою платформою проектування уроку. Комплексна їх реалізація здійснюється шляхом упровадження закономірностей, принципів, технологій, форм, методів, прийомів та засобів навчання, які є складниками цього багатокомпонентного методологічного поняття і будуть розглянуті нами у процесі дослідження.

З метою вдосконалення процесу підготовки сучасного уроку української мови в основній школі необхідно визначити й схарактеризувати ключові закономірності навчання, що сприяють ефективній організації уроку й синтезуються в ньому. Наукова література містить низку трактувань дефініції «закономірності навчання». У контексті нашого дослідження проаналізуємо термін «закономірність» від загальнодидактичного до суто методичного. Лексикографічні джерела трактують «закономірність» як «об'єктивно існуючий, постійний і необхідний взаємозв'язок між предметами, явищами або процесами, що впливає з їхньої внутрішньої природи, сутності [315, с. 702]», «основне положення якої-небудь науки, закон, що відображає причинно-наслідкові зв'язки між явищами, характеризує перебіг певних процесів у природі або суспільстві [68, с. 303]», «відносно стабільні і регулярні взаємозв'язки між явищами і об'єктами реальності, що виявляються у процесі змін і розвитку [319]». Як бачимо, поняття «закономірність» слід розуміти як об'єктивний і суттєвий зв'язок між явищами та поняттями, їх компонентами, спричинений внутрішньою суттю.

**Загальнодидактичні закономірності**, їх специфіку, кількість і практичну значущість досліджували А. Алексюк, В. Андрущенко, Б. Ананьєв, Ю. Бабанський, О. Біляєв, П. Гальперін, С. Гончаренко, М. Данилов, А. Дістервег, Б. Єсіпов, В. Загвязинський, Л. Занков, І. Зязюн, Я. Коменський, М. Пентилюк, К. Плиско, І. Ларнер, М. Махмутов, В. Оконь, І. Підласий, О. Савченко, В. Сухомлинський, О. Текучов, К. Ушинський, А. Хуторський, Л. Федоренко, М. Фіцула та ін. Дослідники, звертаючи увагу на взаємозв'язок між навчально-виховним процесом й соціальними процесами, метою й змістом, формами й методами навчання, виявили і сформулювали загальні закономірності навчання та виховання, яким повинен відповідати сучасний урок і які обов'язково має знати кожен



учитель та дотримуватися їх. У межах нашого дослідження вбачаємо за необхідне проаналізувати дидактичні закономірності, що є основою проектування й побудови сучасного уроку української мови і відповідно до сучасних пріоритетів і настанов у галузі мовної освіти зумовлюють актуальність пропонованої розвідки.

У галузі дидактики науковці розрізняють закономірності навчання та закономірності виховання, й останні В. Бондар визначає як «теоретичну основу існування явищ об'єктивної дійсності, регулювання ефективного перебігу певного процесу, практичної діяльності людини [144, с. 305]», С. Гончаренко характеризує як «об'єктивні, стійкі й суттєві зв'язки в навчальному процесі, що зумовлюють його ефективність [100, с. 131]», О. Савченко трактує закономірності як «об'єктивний і суб'єктивний зв'язок між педагогічними явищами (наприклад, умовами і результатами навчального процесу), коли зміна одних явищ зумовлює відповідні зміни інших [432, с. 355]». Найбільш удалими з наведених визначень вважаємо дефініцію, запропоновану О. Савченко, оскільки відображає складну взаємозалежність між теорією й практикою, компетенцією (суспільною нормою) і компетентністю (набутими знаннями, вміннями, навичками), об'єктом (змістом навчання) і суб'єктами навчання (учителем та учнем), тому береться нами за основу в дослідженні теоретико-методичних засад сучасного уроку української мови.

Учені-педагоги одностайні в тому, що педагогічні закономірності показують взаємозалежність і взаємозв'язок між категоріями педагогічної дії. Кількість зв'язків, що діють на уроці і впливають на його хід та результати, досить велика і пов'язана з навчальним процесом як формою пізнання, соціалізації й виховання особистості і діяльністю учасників педагогічного процесу. Специфіка дидактичних закономірностей особлива, різностороння і полягає в тому, що вони «повинні відображати стійкі залежності між усіма трьома елементами навчання – діяльністю вчителя, діяльністю учнів і об'єктом засвоєння, тобто змістом навчання [126, с. 163]». Власне ця особливість і відрізняє педагогічні закономірності від інших – психологічних, предметних, соціальних тощо.

І. Лернер, ґрунтовно досліджуючи педагогічні закономірності, чітко розподіляє їх на групи: 1) закономірності, притаманні процесу навчання за його сутністю; ті закони, що властиві будь-якому навчанню; 2) закономірності, що виявляються залежно від характеру діяльності вчителя й учнів та засобів, отже, і змісту навчання, що використовується [248]. Закономірності першої групи стосуються загальної спрямованості класно-урочної системи навчання й уроку як її основного організаційного складника і сформульовані дослідником так:

✓ будь-який акт діяльності вчителя незалежно від характеру діяльності учіння, який він викликає, а також незалежно від навчального змісту справляє на учнів той чи інший виховний вплив;

✓ будь-яке навчання вимагає цілеспрямованої взаємодії вчителя, учня й об'єкта навчання;

✓ навчання проходить тільки під час активної діяльності учнів;

✓ навчальний процес здійснюється тільки тоді, коли цілі учня відповідають цілям учителя, який ураховує способи засвоєння змісту, що вивчається [249, с. 165].

Дія закономірностей другої групи, що регулюють залежність змісту навчання і способів взаємодії суб'єктів та об'єктів педагогічного процесу, реалізовується в принципах, методах, прийомах та засобах навчання і цілком залежить від рівня науково-методичної підготовки вчителя, його осмисленої креативної роботи у процесі підготовки й проведення уроку української мови. Серед закономірностей другої групи, переконливо визначених І. Лернером, найбільш доцільними нам видаються такі:

– поняття можуть бути засвоєні тільки в тому випадку, якщо цілеспрямовано організована пізнавальна діяльність учнів щодо співвідношення одного поняття до іншого, їх розрізнення;

– навички можуть бути сформовані, якщо вчитель організує відтворення осмислених операцій і дій, що лежать в їх основі;

– міцність засвоєння осмисленого змісту навчального матеріалу тим більша, чим регулярніше організовано його повторення і введення в систему вже засвоєного раніше змісту;

– опанування учнями складних способів діяльності залежить від опори на попереднє оволодіння простими видами діяльності, що є елементом складного способу, і вміння учнів визначати ситуації, в яких ці дії можуть бути застосовані;

– уся сукупність об'єктивно взаємозв'язаної інформації засвоюється тільки системно, з урахуванням досвіду, який мають учні [248, с. 166].

Ураховуючи, що між будь-якими явищами, в тому числі й дидактичними, існують зовнішні та внутрішні зв'язки, В. Чайка поділяє закономірності навчання відповідно до цього на дві відповідні названі групи. Зовнішні закономірності зумовлюють залежність результатів навчання від потреб суспільства й особистості, матеріально-технічних та економічних можливостей і умов, у яких відбувається освітній процес. Корисними для проєкції ефективного й результативного сучасного уроку вважаємо внутрішні закономірності, що відображають зв'язки між основними суб'єктами і компонентами процесу навчання. Це: єдність викладання й учіння; взаємозалежність процесів навчання, виховання й розвитку; взаємозалежність навчання і реальних навчальних можливостей

учнів; залежність ефективності навчання від єдності дій педагога й учнів; взаємозалежність завдань, змісту, методів і форм навчання [366, с. 58–60].

Особливої уваги заслуговує група внутрішніх закономірностей, оскільки означені компоненти навчального процесу чітко простежуються в теорії й методиці сучасного уроку. По-перше впродовж його проведення реалізуються оперативні дії кожного з учасників педагогічного спілкування – викладання з боку вчителя й учіння зі сторони учня. Мета уроку відображає другу закономірність, об'єднуючи процес навчання, виховання і розвитку. Ефективність уроку залежить від вдалого методичного проектування уроку, продуктивної педагогічної діяльності вчителя, а також від урахування психолого-вікових особливостей учнів і позитивного педагогічного мікроклімату в класі. Взаємозалежність завдань, змісту, методів і форм навчання вкрай важлива для побудови ефективного уроку української мови, адже навчальний процес починається з проектування його цілей і завдань. Цілі й завдання визначають засоби навчання, форми і методи. Зміст навчального матеріалу має забезпечувати повноту розв'язання завдань, він впливає на вибір методів, форм і технічних засобів. В аспекті порушеної проблеми внутрішні дидактичні закономірності набувають важливого значення, оскільки стосуються «взаємозв'язку між компонентами процесу навчання (мети і результату, завдань і змісту, змісту і методів, навчання і викладання) [144, с. 306]». Чим більше й уважніше вчитель зіставляє ці компоненти, враховує їх взаємодію та взаємозалежність, тим результативнішим буде підготовлений і проведений ним урок. Дотримання внутрішніх закономірностей у процесі підготовки уроку української мови, перенесення їх у практичну площину дозволить зробити кожне заняття сучасним, високоефективним і результативним.

В. Бондар визначає і формулює загальні закономірності навчання на основі аналізу всіх видів зв'язків між компонентами дидактичної системи. Вчений цілком правомірно виділяє такі основні закономірності навчання:

- ефективність процесу навчання залежить від умов, в яких він протікає (матеріальних, гігієнічних, морально-психологічних та естетичних);
- у навчальному процесі взаємозв'язані всі його функції: освітня, пізнавальна, вихована і розвивальна;
- ефективність і якість функціонування процесу навчання залежить від єдності дій усіх суб'єктів освіти;
- завдання викладання й учіння випливають із загальних завдань освіти, які зумовлені запитами особистості та потребами суспільства;
- зміст освіти залежить від її завдань;
- методи і засоби навчання залежать від його змісту;

- форми організації процесу навчання залежать від завдань, змісту та методів [51, с. 138].

Перша закономірність відображена у вимогах до уроку і є необхідною умовою для створення продуктивної життєво-навчальної діяльності учнів. З урахуванням цього необхідно уточнити й узагальнити комплекс вимог до сучасного уроку рідної мови в основній школі. Реалізація другої закономірності повинна чітко віддзеркалюватися у меті уроку, а суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників навчального спілкування забезпечує успіх навчального заняття. Відповідно до третьої закономірності, сучасні технології навчання, які варто впроваджувати на уроці для підвищення його ефективності, надають перевагу суб'єкт-суб'єктній взаємодії вчителя й учнів, у дотичності сумісних цілей і шляхів та способів їх досягнення. Цілком справедливо визначена вченим наступна закономірність, що точно показує взаємозалежність загальноосвітніх завдань і завдань процесу навчання (навчання й учіння). На уроці це відображається у процесі цільовизначеності та цілереалізації уроку загалом і кожного суб'єкта навчальної діяльності зокрема – вчителя й учня. Цільовизначеність, згідно з рештою вище зазначених закономірностей, пронизує, взаємодіє і послідовно реалізується в усьому лінгводидактичному інструментарії уроку – змісті, формах організації навчального процесу, методах, прийомах і засобах навчання. Сформульовані В. Бондарем закономірності організовують урок як основну форму навчання, допомагають сформулювати мету, визначити зміст і завдання, спроектувати продуктивну технологію його проведення.

Наукове обґрунтування закономірностей знаходимо в дослідженнях І. Підласого, який виділяє загальні та конкретні їх підвиди [378]. Загальні закономірності визначають протікання уроку в цілому, а через конкретні закономірності вчитель точно розраховує урок: «якими будуть результати навчання при тій чи тій кількості навчального матеріалу, різних способах його подання учням, тих чи інших витратах часу на різні види діяльності, при обраній частоті контролювання навчальної праці тощо [378, с. 62]». Серед конкретних закономірностей дослідник виділяє групи: педагогічні, гносеологічні, психологічні, кібернетичні, соціологічні, організаційні. Безсумнівно така класифікація закономірностей заслуговує на увагу і повинна бути врахована під час проектування сучасного уроку. Значний інтерес викликає наведені дослідником приклади кожної групи закономірностей, що, безперечно, є правомірними і загальноновизнаними. Дія закономірностей, на думку І. Підласого, «немов би атмосфера, у якій проектується майбутній урок, той особливий педагогічний ефір, що проникає у кожен клітинку завтрашнього заняття [378, с. 39]». Важливими для нашого дослідження є конкретні закономірності, що характеризують відповідність змісту уроку методам, прийомам і засобам навчання,

визначають структурні елементи уроку, регламентують їх кількість, послідовність і межі.

Цілоком правомірною є позиція І. Підласого, що «урок як складна дидактична система підпорядковується одночасному впливу трьох великих груп закономірностей: найзагальніших, дія яких виходить далеко за межі навчального заняття (точніше, урок є однією із сфер їхнього глобального прояву), загальних, що охоплюють своїм впливом усі аспекти навчально-виховного процесу на уроці, та конкретних з поширенням впливу на окремі компоненти (аспекти) навчального заняття [378, с. 62]». Беручи за основу класифікацію І. Підласого, визначаємо пріоритетні загальнодидактичні закономірності, що лежать в основі проектування і проведення сучасного уроку української мови в основній школі (Таблиця 1.1).

Таблиця 1. 1

**Загальнодидактичні закономірності проектування технології уроку рідної мови**

<b>Група</b>	<b>Функція</b>	<b>Закономірність</b>
<b>Педагогічні</b>	Розкривають окремі сторони загального навчально-виховного процесу і характеризують зв'язки між основними компонентами уроку	У навчанні слід керуватися природним ступенем розвитку особистості і виходити з наявного рівня індивідуального
		Все повинно вивчатися у взаємозв'язку і взаємозалежності, спиратися на попереднє і перспективно орієнтуватися на майбутнє
		Знання засвоюються поступово: розпочинається з чуттєвого сприймання, за допомогою уявлень переходить у пам'ять, а потім через узагальнення конкретного забезпечують осмислення загального
		Активізація процесу учіння є активізацією розвитку учнів: зміст, організація й мотиви активної навчальної діяльності визначають шлях, темп та глибину розумового розвитку
<b>Гносеологічні</b>	Розкривають шляхи і суперечності пізнання навчального матеріалу	Практична діяльність є фундаментом мисленнєвого розвитку учня в усіх напрямках
		Взаємозв'язок методів навчання на уроці проявляється в тому, що вони поєднуються не умовно, а відповідно до теми і змісту навчального заняття взаємодіють, покроково продовжують та доповнюють один одного
		Пізнавальна діяльність учнів найбільш ефективно відбувається в умовах проблемного навчання, яке спеціально спроектоване і зреалізоване вчителем шляхом постановки проблемних ситуацій і завдань

<b>Психологічні</b>	Визначають дію механізмів пізнавальної діяльності, послідовність їх організації, стосуються психічних процесів сприймання, осмислення, запам'ятовування, засвоєння знань учнями	Процес пізнання виявляється у зміні обсягу та глибини змісту, а також в оволодінні учнями практичними способами пізнавальної діяльності
		Продуктивним є навчання, яке формує в учнів уміння осмислено аналізувати навчальний матеріал, орієнтуватися в ньому, виділяти головне, суттєве
		Розвиток мислення учня передбачає поступовий перехід від оперування практичними діями під час розв'язання наочного конкретного завдання до абстрактних розумових, внутрішніх дій
<b>Соціологічні</b>	Охоплюють усі комунікативні зв'язки, визначають оптимальні умови позитивного спілкування між учасниками навчального процесу	Найбільшу ефективність навчально-виховного процесу забезпечує поєднання колективної та індивідуальної діяльності учнів
		Навчання є системою, в якій відбуваються процеси осмислення нового змістової інформації, генератором інформації є вчитель, книга, додаткові джерела, власний досвід, навколишня дійсність тощо
<b>Організаційні</b>	Відображають зв'язки, що визначають оптимальні умови співпраці вчителя й учнів	Ефективною є така організація навчання, яка розвиває в учнів мотив до навчальної діяльності, усвідомлення її необхідності, формує бажання вчитися, приносить дітям задоволення, стимулює їхні пізнавальні можливості та розумову активність

Уважаємо, що врахування названих закономірностей буде сприяти ефективній організації навчального процесу в основній школі і продуктивній розробці технології сучасного уроку української мови. У процесі підготовки уроку вкрай важливо враховувати дію дидактичних закономірностей, зіставити їх з конкретним навчальним матеріалом, метою та завданнями уроку, можливостями учнів і відповідно до цього правильно визначати тип уроку та його структурні елементи, вдало добирати ефективні методи, прийоми й засоби навчання.

Отже, загальнодидактичні закономірності – це основні положення педагогіки, що відбивають причинно-наслідкові зв'язки між педагогічними категоріями і характеризують процес навчання; це закони, покладені в основу шкільної мовної освіти, що реалізовується на уроці української мови. Дидактичні закономірності «не містять прямих вказівок і рекомендацій, як діяти в конкретних ситуаціях, а є теоретичною базою для

розробки й обґрунтування способів дій і поведінки людини на рівні принципів, правил, вимог, традицій [144, с. 305]», тому прояв їх дії на сучасному уроці української мови прихований і розкривається в суті й діяльності конкретних принципів навчання, а їх використання виявляється у вигляді освітньої норми і базової основи регулювання продуктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу. Всі види закономірностей по-різному виявляються на уроці української мови (у змісті, принципах, методах, прийомах і засобах навчання), а їх врахування допоможе вчителю визначити й реалізувати вимоги шкільної програми.

З метою визначення теоретичних засад сучасного уроку української мови необхідно встановити і сформулювати стрижневі *лінгводидактичні закономірності* навчання мови, що відбивають суттєві зв'язки між мовними явищами та предметами дійсності. Аналізом лінгводидактичних закономірностей і встановленням на їх основі лінгводидактичних принципів навчання української мови займалися О. Біляєв, Є. Дмитровський, І. Олійник, К. Плиско, М. Пентилюк, О. Текучов, Л. Федоренко, С. Чавдаров та ін., однак їх зміст, функції та сфера дії ще остаточно не визначено і досліджується вченими-методистами (А. Богуш, М.Вашуленко, Н. Голуб, Є. Голобородько, О. Горошкіна, С. Караман, М. Пентилюк, І. Хом'як, Г. Шелехова та ін.).

Сучасні вчені трактують закономірності навчання мови як «взаємозв'язок між лінгвістичною теорією і практикою, залежність наслідків навчання і засвоєння мови від потенціалу мовленнєвого середовища, створюваного в процесі навчання і в повсякденному житті [464, с. 54]» (М. Пентилюк), «об'єктивно існуюча залежність результатів засвоєння мовлення від ступеня розвитку мовленнєвотворчої системи людини, її окремих органів [265, с. 60]» (М. Львов).

Л. Федоренко, ґрунтовно досліджуючи теоретичні основи методики навчання мови учнів шкільного віку, виділила шість закономірностей засвоєння рідної мови і встановила, що мовлення засвоюється, якщо:

1) набуває здатності керувати мускулатурою мовленнєвого апарату, координувати мовленнєвотворчі й слухові відчуття;

2) набуває здатності розуміти лексичні і граматичні мовні значення, тобто співвідносити слова і граматичні форми з їх денотатами;

3) набуває здатності відчувати виразні конотації (відтінки) лексичних, граматичних, фонетичних мовних значень;

4) набуває здатності запам'ятати традицію поєднання мовних одиниць у потоці мовлення – в тексті, тобто засвоювати норми мови;

5) писемне мовлення зіставляється з уже засвоєним усним мовленням, тобто якщо засвоєння усного мовлення випереджає писемне мовлення;

6) темп збагачення мовлення пришвидшується по мірі удосконалення мовленнєвотворчої системи навчання [507, с. 15–38].

Кожна із цих закономірностей відображається у лінгводидактичних принципах навчання української мови і чітко віддзеркалюється у змісті уроку, доборі методів, прийомів та засобів навчання. Так, перша закономірність передбачає вивчення природи артикуляції та інтонування усного мовлення, впровадження постійної мовленнєво-комунікативної практики як продуктивного, так і репродуктивного характеру. Друга закономірність полягає в вивченні лексико-граматичних одиниць і розумінні їх смислових значень відповідно до позначуваних ними понять і явищ. На уроці це забезпечується осмисленням взаємозв'язку реальної дійсності і абстрактної словесної форми в умовах спеціально організованого комунікативно-навчального середовища. Третя закономірність пов'язує засоби експресивного усного мовлення (сила, темп, тембр, висота голосу) і функційно-стилістичне забарвлення мовних одиниць всіх рівнів мови (фонем, морфем, лексем, речень), що дає змогу опанувати виражальні можливості мовлення і використовувати їх у практичній комунікативній діяльності. Четверта закономірність передбачає цілісне сприйняття мовної системи й опанування її літературних норм. Ефективне їх засвоєння і використання у традиційній мовленнєвій практиці стане базою для розвитку мовного чуття під час процесі створення власного вдалого тексту (дискурсу). Наступна закономірність відображає природну первинність усного мовлення щодо писемного і полягає в зумовленості послідовно вивчати мовні коди: спочатку звукового (орфоепічного), а потім буквенного (орфографічного) способу. Шоста закономірність показує залежність поповнення словникового запасу учнів від збільшення кількості і якості мовленнєво-творчої системи школяра. Сформульовані Л. Федоренко закономірності є обов'язковими у цілісному процесі розвитку мовної особистості учня основної школи на уроках української мови і потребує постійної мовленнєво-комунікативної практики артикуляційного апарату, стимулювання використання лексико-граматичних словоформ і конструкцій, розвитку мовного чуття у емоційно позитивній навчальній атмосфері, організації навчального спілкування.

Розвиваючи концепцію Л. Федоренко, Б. Ахмедов визначає першочерговим завданням навчання мови – розвиток мовлення і цілком справедливо формулює закономірності, що знаходять більш широке впровадження на сучасному уроці української мови, такі як:

- ✓ діалектична єдність мислення і мови;
- ✓ засвоєння норм літературної мови в мовленнєвій практиці;
- ✓ будувати навчальний процес відповідно до структури мови, її цілісності, виділяючи окремі рівні [18, с. 20–24].

К. Плиско, спираючись на педагогічні, лінгвістичні і психологічні закономірності, встановлює чотири лінгводидактичні закономірності:



1. Зумовленість мети навчання мови її соціальною значимістю, освітньою специфікою.

2. Зумовленість змісту навчання мови науково-лінгвістичною специфікою мови як навчального предмета і метою навчання.

3. Зумовленість процесу навчання мови єдністю викладання й учіння, метою та змістом навчання.

4. Зумовленість результативності навчання мови єдністю мети, змісту, методів і форм навчання [381, с. 68].

Перша закономірність відображає суспільну й освітню вимогу до процесу навчання – розвиток комунікативної компетентності учня основної школи. Наступна закономірність забезпечує наукову відповідність змісту курсу, уроку української мови сучасним досягненням мовознавства, комунікативної лінгвістики, психолінгвістики, дидактики, лінгводидактики. Третя закономірність передбачає полісуб'єктну взаємодію вчителя й учня з метою досягнення цілісної мети – навчити школярів і опанувати навчальний матеріал. Четверта закономірність показує залежність кінцевого результату на уроці (їх циклі або всього курсу) від використання продуктивних методів, прийомів і засобів навчання і форм організації навчальної діяльності учнів. Запропоновані вченою лінгводидактичні закономірності становлять собою систему, елементи якої взаємопов'язані (мета, зміст, процес, методи, форми і результат навчання) і регулюють змістовий та структурний компонент уроку української мови.

М. Пентилюк, визначаючи дидактичні основи навчання рідної мови, називає сім важливих закономірностей і підкреслює, що мовлення засвоюється і розвивається, якщо учні набувають здатності: керувати мовленнєвим і слуховим апаратом; розуміти мовні значення; засвоювати літературні норми; відчувати виражальні відтінки мовних одиниць; зіставляти усне і писемне мовлення, розрізняти їх ознаки; розвивати дар слова, мовне чуття; відчувати й усвідомлювати органічний зв'язок елементів мовленнєвої діяльності [367, с. 22].

Наша точка зору щодо лінгводидактичних закономірностей навчання української мови цілком зближується з думкою вчених, адже кожна із визначених закономірностей важлива, суттєва, обов'язкова і допоможе вчителю реалізувати зміст чинної шкільної програми, визначити і згрупувати його у змістовому компоненті уроку української мови.

Узагальнюючи визначені науковцями закономірності, вважаємо, що на уроці української мови особливу роль відіграють такі стрижневі лінгводидактичні закономірності засвоєння мови:

- відповідність змісту навчання чинним соціально-освітнім вимогам і сучасним науковим досягненням;

- взаємозалежність лінгводидактичних компонентів (мети, завдання, процесу, змісту, методів, прийомів, засобів і форм навчання);
- діалектний зв'язок мислення, мови, мовлення і комунікації;
- осмислення семантичних значень і відтінків значень мовних одиниць;
- реалізація мовних знань у практичній мовленнєвій продуктивній чи рецептивній діяльності звукової та графічної форми;
- засвоєння літературних мовних норм у процесі навчально-комунікативного спілкування;
- взаємозв'язок усного мовлення з писемністю, первинність усної форми над писемною;
- розвиток мовного чуття і природного дару спілкування.

Отже, загальнодидактичні і лінгводидактичні закономірності, що стосуються загального навчально-виховного процесу і суб'єкт-суб'єктної взаємодії його учасників, необхідно враховувати на всіх етапах мовної шкільної освіти, вони повинні бути чітко відображені в практиці сучасного уроку української мови, завданням якого є забезпечити опанування мовної теорії, розвиток мовленнєво-комунікативної діяльності й ефективно організувати нормативно правильне навчальне спілкування. Викладені вище закономірності навчання є теоретичною базою для прогнозування уроку й обґрунтування способів діяльності вчителя й учнів, визначають зміст уроку української мови, впливають на його структуру, добір методів, прийомів та засобів для розвитку ключової і предметної комунікативної компетентності учнів. Упровадження закономірностей навчання у практику великою мірою залежить від учителя-словесника, від того, чи розуміє він цілі та завдання загальної шкільної мовної освіти, як осмислює завдання шкільного курсу української мови, чи використовує доречні й ефективні принципи, методи і прийоми для досягнення кожного із цих завдань.

### **1.3.2. Принципи навчання та модернізовані шляхи їх реалізації на новочасному уроці мови**

Для розроблення й удосконалення технології сучасного уроку педагогіка формулює загальні теоретичні основи, представлені в дидактичних закономірностях, і більш практичні настанови, визначені принципами навчання й реалізовані в розгалуженій системі правил. На думку М.Сорокіна, «дидактичні закономірності знаходять своє відображення в основних положеннях, що визначають усі сторони навчання – зміст, методи і форми. Такі вихідні положення отримали назву дидактичних принципів [467, с. 87]». Принципи навчання розкривають способи втілення найважливіших висновків із дидактичних

закономірностей у практиці уроку як основної організаційної форми навчання. Тому не викликає сумніву, що реалізація закономірностей навчання на уроці української мови відбувається саме через принципи навчання.

Дидактичні принципи мають досить давню історію й пов'язані з виникненням та розвитком класно-урочної організації навчання. Цілком погоджуємося із твердженням І. Підласого, що «в принципах зафіксовано тисячолітній досвід ефективної реалізації навчання й виховання, скорегований науковими дослідженнями та надбаннями передової шкільної практики [385, с. 90]». Вагомий внесок у розроблення питання принципів навчання, обґрунтування сутності й характерних ознак, створення їх системи і втілення в практику навчання зробили вітчизняні й зарубіжні педагоги (А. Алексюк, Ю. Бабанський, М. Данилов, А. Дистервег, А. Єсіпов, А. Загвязинський, Я. Коменський, М. Корф, І. Лернер, В. Онищук, В. Окунь, І. Песталоцці, О. Савченко, М. Скаткін та ін.) і методисти (О. Біляєв, Ф. Буслаєв, М. Вашуленко, О. Горошкіна, С. Караман, В. Масальський, А. Медушевський, В. Мельничайко, М. Пентилюк, К. Плиско, В. Сухомлинський, О. Текучов, К. Ушинський, Л. Федоренко, С. Чавдаров та ін.). На початку III тисячоліття наявна чітка переорієнтація освіти на формування мовної особистості учня, його комунікативної компетентності, що вимагає докорінної перебудови вивчення рідної мови в основній школі, зокрема переосмислення сутності дидактичних принципів, інтерпретації їх до вимог мовної шкільної освіти й удосконаленого впровадження в практику сучасного уроку української мови.

Принципи навчання в науковому просторі визначають як:

- ◇ «найбільш загальні вихідні положення, що лежать в основі змісту, організації й проведення процесу навчання (М. Данилов) [125, с. 118]»;
- ◇ «певна сума вихідних, основних дидактичних вимог до процесу навчання, виконання яких забезпечує його необхідну ефективність (Ю. Бабанський) [355, с. 161]»;
- ◇ «інструментальне, подане в категоріях діяльності вираження педагогічної концепції; методологічне відображення пізнаних законів і закономірностей; знання про цілі, сутність, зміни, структуру навчання, виражені в формі, що дає змогу застосовувати їх на практиці (В. Загвязинський) [155, с. 69]»;
- ◇ «система вихідних, основних вимог до навчання, виконання яких забезпечує ефективне здійснення завдань учіння і розвитку особистості» (В. Чайка) [535, с. 61]»;
- ◇ «фундаментальні поняття певної галузі знань чи наукових досліджень, які є, основою системи, що являє собою узагальнення й поширення певного положення на всі види тієї галузі, з якої цей принцип абстрагований (Л. Федоренко) [508, с. 127]»;

◇ «своєрідні правила діяльності, шляхи взаємодії вчителя й учнів, вихідні положення, на яких ґрунтується зміст навчання, використання методів і прийомів, побудови системи вправ, підготовки і проведення уроків української мови» (М. Пентилюк) [293, с. 37];

◇ «нормативне положення, що відображає провідні закономірності процесу навчання мови, розкриває його сутність, врахування якої є обов'язковою умовою побудови процесу навчання; а також регулятивне положення, що містить знання про різні аспекти процесу навчання і виступає як рекомендація щодо способів досягнення навчальної мети (Т. Котик) [209, с. 106]».

Найближчою у визначенні принципів навчання нам видається позиція М. Пентилюк, і саме його беремо за основу, оскільки у ньому найбільш повно розкрито роль дидактичних принципів у практиці вивчення рідної мови. В аспекті нашого дослідження трактуємо *принципи навчання* як вихідні положення функційно-технологічної організації навчання, основні вимоги до теорії і практики, методологічні орієнтири технології сучасного уроку української мови в основній школі. Дидактичні принципи виконують на уроці української мови низку важливих функцій:

❖ визначають зміст, методи і прийоми відповідно до цілей загальної освіти і завдань шкільного курсу української мови;

❖ забезпечують засвоєння змісту і формування комунікативної компетентності учнів;

❖ регулюють суб'єкт-суб'єктну і полісуб'єктну взаємодію учасників навчального спілкування;

Більшість дослідників (Ю. Бабанський, О. Біляєв, М. Данилов, С. Караман, В. Онищук, М. Пентилюк, К. Плиско, О. Текучов, Л. Федоренко та ін.) розрізняють загальнодидактичні та лінгводидактичні принципи навчання, що становлять дидактичну основу навчання української мови в основній школі. Загальнодидактичні принципи стосуються всіх шкільних предметів, на уроках української мови діють специфічно, відповідно до змісту навчального матеріалу. Принципи навчання конкретного предмета, на думку М. Вашуленка, – це «ті вихідні теоретичні положення, керуючись якими, учитель вибирає відповідні засоби навчання: дидактичний (навчальний) матеріал, методи і прийоми його вивчення, організаційні форми опрацювання [66, с. 26]». Лінгводидактичні принципи властиві тільки для мови як навчального предмета і враховують його специфіку, логіку й закономірності вивчення. В аспекті порушеного дослідження першорядного значення набуває аналіз поглядів дидактів та лінгводидактів на роль обох груп принципів навчання в процесі проектування і реалізації сучасної технології уроку української мови.

Загальнодидактичні й лінгводидактичні принципи підтверджені змістом шкільної мовної освіти і лежать в основі організації уроку: їх

реалізації підпорядковані такі компоненти, як зміст, методи, прийоми та засоби навчання, типологія й структура. Проекція й реалізація уроку української мови здійснюється на основі принципів навчання, що допомагають учителеві визначити, обрати й доцільно поєднати методи, прийоми і засоби з метою забезпечення достатнього рівня засвоєння змісту шкільного курсу української мови і формування комунікативної компетентності учнів.

В основі проектування й організації уроку поряд із принципами діють правила навчання, що впливають з сутності конкретного дидактичного принципу, конкретизують його дію і допомагають учителю його реалізувати. Між дидактичними принципами та правилами існує діалектичний зв'язок: принципи діють через правила, а правила ґрунтуються на принципах. Принципи навчання впливають із закономірностей педагогічного процесу і в свою чергу диктують відповідні правила навчання. А. Кузьмінський цілком має рацію, стверджуючи, що «правила – це регулятивні судження про конкретні дії вчителя та учнів з метою реалізації вимог певного принципу [226, с. 32]». Правила – це своєрідні утверджені настанови щодо практичного втілення принципів, які допомагають учителеві творчо їх застосовувати на уроці й гарантують результативність навчального заняття. І. Підласий вважає, що в педагогічних правилах «розкривається не механізм реалізації певної вимоги, а її суть. Творчість учителя в тому й полягає, щоб знайти найраціональніші шляхи й засоби здійснення вимоги. У кожного вони, як відомо, свої і правилами регламентуватися не можуть [378, с. 96]». Кількість правил навчання досить велика і разом з тим може зводитися до 5–7 в контексті певного принципу. Досить слушно з цього приводу висловився К. Ушинський: «Самі ці правила не мають ніяких меж: їх можна вмістити на одній друкованій сторінці й з них можна скласти декілька томів. Ця думка свідчить, що головне зовсім не у вивченні правил, а у вивченні тих наукових основ, з яких ці правила витікають [500, с. 36]». Нині в дидактиці установилися загальноприйняті традиційні правила навчання, сформульовані відомими вітчизняними і зарубіжними дидактиками-класиками А. Алексюком, Ю. Бабанським, М. Даниловим, Ф. Дистервегом, Я. Коменським, М. Скаткіним, К. Ушинським та ін.

У дидактиці початку ХХІ ст. кількість принципів чітко не визначена, простежується перегляд змісту й сутності принципів навчання і з'являються сучасні принципи, в яких відображаються новітні вимоги суспільства й освіти, а науковці продовжують вивчати складні зв'язки і відношення між активними компонентами навчального процесу. На думку О. Савченко, «принципи не є догматом теорії навчання, вони можуть оновлюватися, уточнюватися, доповнюватися під впливом досягнень педагогічної науки [432, с. 82]». Серед низки загальнодидактичних

принципів оберемо ті, що сприяють педагогічно досконалому проектуванню і технології проведення сучасного уроку української мови в основній школі. Найголовнішими з них є принципи гуманізації і гуманітаризації, антропоцентризму, природовідповідності, науковості, систематичності й послідовності, наступності й перспективності, зв'язку теорії з практикою, єдності навчання, виховання і розвитку; наочності, доступності, свідомості, індивідуалізації й диференціації, культуровідповідності, застосування різних форми навчальної діяльності, реалізації міжпредметних зв'язків. Основні із них уважаємо за потрібне обґрунтувати під кутом порушеної у дослідженні проблеми.

Розглянемо й охарактеризуємо принципи навчання, що визначають концептуальні основи теорії й практики сучасного уроку української мови в основній школі, і визначимо основні правила їх діяльності – лаконічні практичні рекомендації для вчителів, що розкривають і окреслюють шляхи реалізації принципів навчання на уроці. Пропоновані в дослідженні правила становлять, на нашу думку, оптимальну кількість, розкривають суть відповідних принципів і сформульовані, певною мірою модернізовані відповідно до вимог сучасної системи освіти на основі дидактичних ідей визначних педагогів і лінгводидактів.

**Принцип гуманізації та гуманітаризації**, зумовлений трансформацією в системі освіти, є актуальним і вкрай важливим, оскільки постає стратегічною платформою в розвитку духовних основ мовної особистості учня. Теоретико-методологічні засади гуманізації та гуманітаризації освіти й реалізації цього принципу в навчально-виховному процесі базуються на педагогічних концепціях І. Беха, С. Гончаренка, І. Зязюна, Ю. Мальованого, М. Махмутова, В. Оконя, І. Підласого, О. Савченко, І. Тимчука та ін. Сучасні наукові джерела фіксують різні визначення терміноелементів гуманізація та гуманітаризація і трактують їх так: *гуманізація* (від лат. *humanus* – людський) – це «система світоглядних орієнтирів, центром яких є людина, її особистість, високе призначення та право на вільну самореалізацію [517, с.134]», *гуманітаризація* (від лат. *humanitas* – людяність) – це «впровадження у щось, посилення у чомусь гуманітарних засад [68, с. 182]», що стосуються до людського суспільства, до людини як члена соціуму. Як бачимо, у дефініціях простежується певна співзвучність, взаємозв'язок і взаємозалежність. Розглядаємо гуманізацію і гуманітаризацію у царині мовної освіти як невіддільні категорії, що є визначальними, вказують напрям педагогічної дії до особистості учня, зосереджують увагу і зусилля на його всебічному розвитку. Відповідно до сучасних трактувань у дидактиці та лінгводидактиці сприймаємо гуманізацію і гуманітаризацію як один принцип, що має двобічний вияв, але невіддільний і сумісний.

Гуманізація та гуманітаризація є засадничим принципом європейської освіти і стрижневим принципом у державній освітній політиці України, про що зафіксовано у чинних нормативних документах. С. Гончаренко та Ю. Мальований, визначаючи педагогічну суть гуманітаризації, підкреслює: «Відродження духовності у шкільній освіті є тією першоосновою, на якій можлива її наступна розбудова. Шлях до цього лежить через гуманітаризацію. Остання передбачає спрямування освітнього процесу на формування духовного світу особистості, утвердження духовних цінностей як першооснови у визначенні мети і змісту освіти, олюднення знання, формування цілісної гармонійної картини світу з повноцінним відображенням у ній світу культури, світу людини [101, с. 30]». Гуманітаризація – це переорієнтація мовної освіти з предметного навчання на вивчення цілісної картини світу (світу Людини, світу нації, світу культури), пріоритетний розвиток індивідуальної особистості учня, його творчих здібностей, гуманітарного мислення. І. Родигіна вважає, що «гуманізація освіти полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, розкритті здібностей учнів і задоволенні їх освітніх потреб; забезпеченні пріоритету загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків [428]». Гуманізація навчання української мови передбачає розвиток освіченого, комунікативно компетентного учня, вправного мовця, здатного до ефективного самовираження і результативного саморозвитку.

Гуманізація та гуманітаризація в освіті в цілому і на уроці української мови зокрема реально втілює ідею пріоритету людських цінностей над матеріальними, економічними, технократичними; визначає гармонію людських стосунків з суспільством і навколишнім середовищем. Цей принцип створює максимально сприятливі умови для оволодіння змістом мовного навчання і є головною умовою розвитку індивідуальної творчості школяра, оскільки забезпечує утвердження Людини-учня як найвищої суспільної цінності з метою розвитку і найповнішого розкриття її власних природних задатків та здібностей, задоволення різноманітних навчально-пізнавальних потреб.

Вирішальним чинником застосування принципу гуманізації та гуманітаризації в реальному навчально-виховному процесі є впровадження особистісно орієнтованого навчання на уроці мови і створення необхідних педагогічних умов, що забезпечують розвиток й саморозвиток духовно збагаченої особистості учня з гармонійним поєднанням загальнолюдський і національних цінностей. У змісті, внутрішній структурі уроку реалізація означеного принципу відбувається через реальний гуманізм усіх видів навчального спілкування і співпраці між учнями й учителем, гуманістичну спрямованість теоретичного та практичного компонентів на утвердження гідності кожної дитини як члена родини, класного колективу, школи,

держави, суспільства, пріоритетність комунікативно спрямованої навчальної діяльності, врахування психолого-вікових особливостей і життєвих ритмів учнів, використання активних форм комунікативної взаємодії, диференціацію навчальної діяльності, художньо-образний виклад навчального матеріалу, гуманізацію форм контролю індивідуальних знань (оцінювати не тільки кінцевий результат, а і затрачені зусилля на його досягнення), забезпечення почуття успіху в навчанні. Щоб упровадити принцип гуманізації та гуманітаризації, вчителю важливо дотримуватися таких правил:

1. Ставити у центр навчально-виховної діяльності учня, визнавати пріоритет його індивідуальної особистісної унікальності.
2. Враховувати самотність кожного учня.
3. Коректно, тактовно, уважно і чуйно ставитися до кожного учня.
4. Створювати атмосферу співробітництва всіх суб'єктів педагогічного процесу.
5. Збуджувати пізнавальний інтерес і мотиваційну готовність до навчання.
6. Ілюструвати власним прикладом зразок високо моральної і духовно багатой особистості.
7. Упроваджувати активні форми навчально-комунікативної взаємодії.
8. Добирати змістовий матеріал, що сприяє розвитку позитивних моральних якостей і рис людяності.

**Принцип антропоцентризму** виступає як головний засіб усвідомлення сутності особистості й орієнтує навчально-виховний процес на розвиток високоморальної і духовно багатой особистості. Обґрунтування цього принципу знаходимо в наукових дослідженнях В. Андрущенка, І. Беґа, А. Бойка, М. Грищенка, І. Зязюна, О. Коберника, В. Кременя, О. Пехоти, О. Сухомлинського, О. Любарської та ін. На думку В. Кременя, антропоцентризм – це «нова якість філософського розуміння людини, яка переважає як масштаби ренесансного антропоцентризму й гуманізму, так і філософської антропології, оскільки виходить за їхні межі. Адже сучасна постіндустріальна епоха – це епоха творчої людини, яка не вкладається в усталені визначення минулих часів [216, с. 13]». Нині мовна освіта має виступати не тільки способом і шляхом опанування мовних знань, а і поставати як дієвий засіб антропоцентризму. Центром мовного навчання повинна завжди перебувати Людина, і тому зміст, цілі, форми, методи, прийоми мають бути спрямовані насамперед на те, щоб допомогти учневі-людині відкрити самого себе, знайти власне місце у житті, розкрити всі свої здібності і задатки. З урахуванням цього навчання української мови має бути спрямовано на становлення учня як людини креативной, духовной, моральної, гуманной, людяной. Відповідно до означеного принципу система мовної освіти повинна забезпечити розвиток особистості нової генерації – комунікативно компетентной, активной, енергійной, комунікабельной, розум і душа, зовнішній вияв і внутрішній світ якої знаходяться в злагоді. В умовах глобалізації освітнього простору і трансформації мовної освіти учитель-словесник має сконцентруватися на



особистісних здібностях і потребах учня, надавати можливість кожному досягти високого рівня розвитку власних загальнолюдських моральних і духовних якостей. Реалізація принципу антропоцентризму на уроці забезпечується шляхом упровадження особистісно орієнтованого навчання з метою розвитку гармонійної комунікативно компетентної особистості кожного учня. Найважливішим компонентом у системі особистісно орієнтованої мовної освіти є опора на суб'єктний досвід учня, створення позитивного емоційного стану школяра впродовж навчальної роботи на уроці. Визначаємо такі основні правила принципу антропоцентризму:

1. Центром процесу навчання є учень як індивідуальна особистість.
2. Реалізовувати особистісно орієнтований підхід до навчання.
3. Розвивати мисленнєві, комунікативно-мовленнєві, творчі здібності учня.
4. Застосовувати суб'єкт-суб'єктну діяльність учасників навчального-процесу на засадах взаємоповаги і взаєморозуміння.
5. Упроваджувати педагогіку співробітництва, а не однобічного керівництва.
6. Поєднувати пізнавальну діяльність з вихованням особистості.
7. Використовувати тексти високоморального змістового наповнення.
8. Здійснювати етичний та естетичний розвиток учня.

**Принцип природовідповідності** є одним із найдавніших, вивірених часом і глибоко досліджених серед учених (А. Алексюк, О. Біляєв, Я. Коменський, М. Пентилюк, К. Плиско, О. Савченко, Г. Сковорода, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Л. Федоренко та ін.). Природовідповідність передбачає відповідність навчання психолого-віковим особливостям дитини і «підпорядкування дизайну, режиму, змісту, методів навчання і виховання природі дитини і водночас – своєчасну орієнтацію педагогів на сенситивність (підвищену сприйнятливність) дітей певного віку до конкретних видів діяльності і впливів [432, с. 84]».

Упровадження настанов принципу природовідповідності у практику сучасного уроку рідної передбачає дотримання низки правил, як-от:

1. Створити у навчально-виховному закладі загалом і предметному кабінеті зокрема належного навчального середовища, що відповідає вимогам часу, санітарним і гігієнічним вимогам, естетичним нормам.
2. Розвивати потенційні можливості учнів (фізичні, психічні, мовленнєві, творчі).
3. Забезпечити самореалізацію й самоактуалізацію учня.
4. Стимулювати внутрішню мотивацію навчально-пізнавальної діяльності учнів.
5. Забезпечувати тісну співпрацю школа – дитина – сім'я.
6. Використовувати фольклор, народні звичаї і традиції.

**Принцип єдності навчання, виховання і розвитку** «стверджує їх органічне поєднання, підпорядкування змісту навчання і виховання формуванню цілісної та всебічно розвиненої особистості [294, с. 7]». Цей принцип покладено в основу всієї системи освіти, оскільки передбачає комплексне формування особистості учня в аспекті опанування знання, вихованості її моральних та духовних якостей і розвитку всіх психофізіологічних та психічних процесів. С. Гончаренко переконливо

доводить, що «наявність цього принципу навчання підвищує роль і значення цілевизначення в навчальному процесі, робить навчання більш цілеспрямованим. Застосування цього принципу вимагає, щоб учитель добре знав основну ціль і завдання навчання в нашій школі, вмів у конкретній ситуації обирати найбільш раціональне поєднання завдань навчання, виховання і розвитку, виділяти серед них найголовніші, враховуючи реальні можливості учнів даного класу, їхні слабкі і сильні сторони [100, с. 107]». Реалізація цього принципу здійснюється системно через зміст навчального матеріалу, характер взаємодії між суб'єктами навчальної роботи, різнотипні види навчально-пізнавальної діяльності шляхом застосування різних форм, методів, принципів і засобів навчання на уроці. Застосування принципу єдності навчання, виховання і виховання стимулює вчителя до дотримання таких правил:

1. Раціонально поєднувати навчальну, виховну й розвивальну роботу.
2. Чітко здійснювати цілевизначення, формулювати мету уроку та досягати її.
3. Комплексно планувати завдання уроку.
4. Інтенсифікувати навчально-виховний і розвивальний процес.
5. Добирати пізнавальний, цікавий і корисний дидактичний матеріал.

**Принцип науковості** (А. Алексюк, О. Біляєв, Г. Ващенко, С. Вітвіцька, М. Пентилюк, К. Плиско, В. Сухомлинський, Л. Федоренко та ін.) передбачає ознайомлення учнів з інформацією науково обґрунтованою відповідно до сучасних досягнень певної галузі суспільних знань і є надзвичайно важливим у подоланні розриву між шкільними навчальними програмами з української мови і наукою. М. Вашуленко принцип науковості розуміє як «достовірність виучуваного мовного матеріалу, відповідність його існуючим у лінгвістичній науці поглядам на правильне розкриття суті мовних явищ та їх ознак [66, с. 20]». Основною вимогою цього принципу є те, щоб зміст теоретичного матеріалу, що вивчається на уроці, відповідав науковим досягненням сучасного мовознавства та його складників – теорії мовленнєвої діяльності, комунікативної лінгвістики, прагматичної лінгвістики, когнітивної лінгвістики, лінгвістики тексту, психолінгвістики та соціолінгвістики.

Відповідно до дії принципу науковості вивчення всіх без винятку лінгвістичних фактів, понять та явищ відбувається системно, у розвитку і взаємозв'язку, з поступовим наростанням складності. Означений принцип визначає науковий рівень змісту уроку відповідно до науково достовірних відомостей лінгвістики, сучасного розуміння явищ, понять та категорій і реалізується під час пояснення нового матеріалу й виконання вправ та завдань для практичного його використання у мовленнєвій практиці учнів. М. Сорокін підкреслює, що принцип науковості «стосується не тільки змісту, а й методів навчання. Він вимагає вдосконалення методів навчання на основі використання досягнень науки і техніки, ознайомлення учнів з методами наукового дослідження і використання їх у доступній формі в

навчальній роботі [467, с. 97]». На уроці української мови школярів необхідно не тільки ознайомлювати з лінгвістичними поняттями, а й навчати самостійно шукати потрібну інформацію, проводити певні дослідження й експерименти, впроваджуючи у практику метод проектів, комунікативні ситуації, проблемні завдання, етимологічне дослідження, стилістичний експеримент тощо.

Ураховуючи дослідження науковців, переконуємося, що з метою реалізації принципу науковості на сучасному уроці української мови варто дотримуватися таких правил:

1. Повідомляти науково достовірні лінгвістичні відомості.
2. Показувати шляхи й засоби науково-дослідних пошуків, знайомити з біографіями відомих учених.
3. Інформувати про новітні наукові надбання, пов'язувати їх з набутими знаннями.
4. Знайомити учнів з науковою термінологією, пояснюючи етимологію.
5. Залучати учнів до мовних, мовленнєвих і комунікативних досліджень.
6. Ознайомлювати з історичною основою наукових знань.

**Принцип систематичності й послідовності** був об'єктом дослідження А. Алексюка, Г. Ващенко, О. Біляєва, С. Вітвіцької, Ю. Бабанського, М. Пентилюк, К. Плиско, М. Сорокіна, О. Текучова та ін. На думку М. Сорокіна, «систематичність вимагає, щоб учні оволоділи науковими знаннями, вміннями і навичками в точно визначеному порядку, щоб система проявлялася не тільки зовні, а створювалася у свідомості учнів. Послідовність передбачає логічне обґрунтування вивчення наступних розділів за попередніми, щоб наступне впливало із попереднього, спиралося на нього і підготовлювало подальшу ступінь в пізнавальній діяльності учнів [467, с. 98]». Цілком правомірно, що систематичність і послідовність на уроці української мови повинна прослідковуватися у змісту навчального матеріалу, практиці його засвоєння, системі всієї навчально-комунікативної діяльності. Дія означеного принципу тісно переплітається з принципом науковості, оскільки передбачає «порядок розміщення матеріалу, який забезпечує розуміння мовних фактів та явищ у взаємозв'язку і цілісній системі [294, с. 7]», вимагає подавати учням систему знань про мову, складники якої пов'язані між собою й активно взаємодіють, і забезпечувати логічні зв'язки між формами та методами як навчання, так і контролю навчальної діяльності. Г. Ващенко цілком слушно підкреслює: педагог обов'язково має дотримуватися систематичності й послідовності у техніці викладання свого предмета, а досягається це тим, що «вчитель зв'язує новий матеріал з попереднім, через що у свідомості учнів завжди підтримується цілісність знань [67, с. 85]». Урок, що складається з окремих структурних елементів, проходить більш успішно й результативно, якщо в ньому наявна послідовність і обмаль порушень, некерованих моментів.

Згідно з означеним принципом кожний урок є логічним продовженням попереднього навчального заняття як за змістом, так і за способом пізнавальної діяльності. М. Пентиліук переконана: «Принцип систематичності визначає, що оволодіти навчальним матеріалом – це не тільки засвоїти певну кількість фактів, отримати обсяг знань. Важливим є й те, як отримати ці знання, у якій системі [363, с. 12]». Принципи систематичності і послідовності реалізуються в різних формах логічного планування сучасного уроку мови (порядок вивчення окремих питань розділу чи теми, послідовності опрацювання теоретичного матеріалу і виконання практичних вправ). Учитель повинен чітко спланувати урок, визначити його змістові центри, структурувати навчально-практичний матеріал так, щоб заняття стало вагомою ланкою в цілісному ланцюзі навчально-виховного процесу. Як бачимо, вимоги означених принципів стосуються змісту уроку, його навчальної мети, чітко відображено в теоретичному матеріалі, що вивчається, у системі методів і прийомів його засвоєння, структурних елементах навчального заняття.

Упроваджуючи вимоги принципів систематичності й послідовності у практику сучасного уроку української мови, варто дотримуватися правил:

1. Опрацьовувати навчальний матеріал від близького до далекого, від легкого до важкого, від простого до складного, від відомого до невідомого, від фактів до висновків, від прикладів до правил, від конкретного до абстрактного.
2. Віддзеркалювати системний зміст навчання у системі вивчення (етапи уроку, методи, прийоми і способи).
3. Актуалізувати знання перед вивченням нового лінгвістичного поняття.
4. Групувати навчальний матеріал у логічно завершені частини (міні-блоки), встановлювати зв'язки між ними.
5. Повторювати навчальний матеріал у взаємозв'язку з тим, що вивчається, не лише на початку уроку (для актуалізації), а й в кінці (для закріплення нових знань).
6. Привчати учнів дотримуватися системи у самостійній роботі.
7. Застосовувати схеми, таблиці, плани, алгоритми, комп'ютерні програми для ефективного засвоєння системи мовних знань.

**Принципи наступності й перспективності** в сучасній лінгводидактиці вважаються одним із можливих резервів удосконалення процесу навчання й технології сучасного уроку. Більшість учених (О. Біляєв, Ю. Бабанський, М. Вашуленко, Є. Голобородько, М. Львов, Л. Мамчур, М. Пентиліук, В. Онищук та ін.) розглядають ці принципи цілісно, у взаємозв'язку і нерозривній єдності, оскільки вони є, на думку М. Львова, двома сторонами одного й того явища: «При погляді «зверху вниз» ми говоримо про наступність, а при погляді «знизу вгору» – про перспективність у навчальній роботі [264, с. 4]». Наступність та перспективність є невіддільним елементом безперервності й систематичності навчально-виховного процесу.

Л. Мамчур цілком справедливо вважає, що проявом принципів перспективності й наступності є вся діяльність учителя й учнів, що

«містить три взаємопов'язані складові: теперішнє вивчення певного явища спирається на те, що було розглянуте в минулому, і містить проекцію на те, що буде опрацьовано, удосконалено і поглиблено в майбутньому [271, с. 163]». У процесі вивчення української мови цілісна дія принципів перспективності і наступності може бути глобальною, повною, широкою і більш вузькою. Повна реалізація означених принципів забезпечує безперервність шкільної мовної освіти й простежується у межах всього курсу загалом і під час вивчення розділів і тем зокрема. А другий тип дії цих принципів розрахований на певний часовий проміжок (клас, класи) і виявляється впродовж одного уроку (групи уроків): зміст уроку конкретно реалізовує цілісний зміст навчального матеріалу чинної програми, серед структурних компонентів обов'язкова актуалізація знань завжди є основою для засвоєння нового матеріалу, вивчення якого не закінчується часовим проміжком одного навчального заняття, а продовжується на наступних уроках, координація і вибір методів, прийомів і засобів навчання здійснюється збалансовано відповідно до попередньої підготовки учнів і з орієнтацією на майбутню навчальну діяльність. Сфера застосування цих принципів на уроці досить широка й охоплює зміст, методи, прийоми і засоби поетапного вивчення й засвоєння навчального матеріалу.

Правила реалізації принципів наступності й перспективності такі:

1. Спиратися на сформовані компетентності.
2. Ураховувати попередню навчальну діяльність.
3. Орієнтуватися на перспективу навчання мови.
4. Готувати своєчасно учнів до сприймання майбутнього матеріалу.
5. Виробляти чітке уявлення про наступне навчання мови.
6. Встановлювати закономірний зв'язок нового матеріалу з наступним.
7. З'ясувати взаємозв'язок між етапами розвитку мовної особистості учня.
8. Підвищувати вимоги на наступних етапах навчання.

Особливо актуальним у сучасному освітньому просторі є такий дидактичний принцип, як **принцип зв'язку теорії з практикою**. Адже весь шкільний курс української мови і кожний урок мови спрямований на формування комунікативної компетентності учнів, розвиток їхньої мовленнєвої діяльності, досвіду вільно, доречно, правильно й успішно спілкуватися з опорою на знання, вміння і навички. Зв'язок теорії з практикою (Ю. Бабанський, О. Біляєв, В. Онищук, С. Караман, М. Пентилюк, К. Плиско, Л. Федоренко та ін.) – важливий загальнодидактичний принцип, що вимагає, на думку В. Онищука, «розуміння учнями значення теорії життя, умілого застосування теоретичних знань для вирішення практичних завдань [124, с. 46]» і передбачає усвідомлене засвоєння знань та практичне їх використання у майбутній комунікативній діяльності.

Уся система сучасної мовної освіти спрямована на формування знань і вироблення вмінь, необхідних для практичної життєвої діяльності учня,

тому це принцип є вкрай важливий для розроблення технології сучасного уроку української мови. О. Біляєв розглядає зв'язок теорії з практикою у вузькому й широкому аспектах. «Звужене розуміння цього принципу зводиться до опори на знання учнями теорії предмета (відомості з лексики, фонетики, словотвору, граматики і стилістики), яка є основою вироблення практичних умінь і навичок – орфографічних, пунктуаційних, мовних [42, с. 25]», а нині – і комунікативних умінь, вироблення яких здійснюється на уроці в процесі інтенсивної мовленнєвої практики впродовж виконання учнями системи різноманітних вправ і завдань.

Діяльність означеного принципу різностороння і складна, вимагає впровадження на всіх етапах уроку мовленнєвої практики (рецептивної і продуктивної в усній чи писемній формі), спричиняє переосмислення уроків розвитку зв'язного мовлення та їх трансформації в уроки розвитку комунікативних умінь. Зв'язок навчання (уроків) української мови з життям забезпечує успішність навчання за умови, якщо учні відчують користь набутих знань і вмінь у задоволенні своїх життєвих комунікативних потреб нині й усвідомлюють їх необхідність у майбутньому.

Рекомендуємо дотримуватися на уроці української мови правил, що сприятимуть забезпеченню зв'язку теорії з практикою:

1. Пояснювати і нагадувати учням, що всі члени суспільства більшість часу перебувають у вербальній взаємодії, тому в них є нагальна потреба – оволодіти комунікативною компетентністю для успішної життєдіяльності.
2. Починати вивчення нового матеріалу з мотивації учіння з метою усвідомлення учнями важливості нових знань і вмінь для здійснення комунікації у соціумі.
3. Розкривати значення теоретичних знань для практичної діяльності.
4. Спиратися на життєвий досвід учнів.
5. Проводити паралелі з практичною мовленнєвою діяльністю, наводити приклади вдалого використання мовних одиниць у реальному спілкуванні.
6. Залучати учнів до розв'язання проблемних комунікативних ситуацій.
7. Поеднувати абстрактну мовну діяльність з конкретною мовленнєвою.
8. Застосовувати комунікативно-мовленнєві, проблемно-пошукові, евристичні, дослідницькі вправи і завдання.

Дидактичний *принцип наочності* застосовується з давніх часів і передбачає використання під час навчання всього, що сприймається різноманітними аналізаторами (зором, слухом, нюхом, дотиком, смаком). Науковим обґрунтуванням, розробкою ефективних наочних засобів і впровадженням їх у шкільну практику займалися класики педагогічної науки (Ю. Бабанський, О. Біляєв, А. Дістервег, Я. Коменський, І. Песталоцці, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін..) і продовжують досліджувати сучасники (М. Вашуленко, Л. Варзацька, Н. Голуб, О. Горошкіна, Л. Занков, Л. Мамчур, М. Пентилюк, І. Хом'як та ін.). Суть цього принципу, на думку М. Пентилюк, «визначається такою організацією уроку, яка забезпечує засвоєння учнями уявлень і понять на

основі їх живого, безпосереднього споглядання і сприйняття [293, с. 8]». Означений принцип має досить широкі можливості використання на сучасному уроці, оскільки не обмежується використанням традиційних (таблиць, схем, картин тощо), а вводить новітні технічні аудіовізуальні засоби (аудіодиски, компакт-диски, відеофільми, навчальне телебачення, мультимедіа та ін.).

У процесі вивчення української мови наочність має особливу форму реалізації, адже не тільки додаткові дидактичні засоби (натуральні, зображувальні, схематичні, аудіовізуальні) є її проявом, а й саме живе образне мовлення (зразкове вчителя і вдале учнів) виступає дієвим засобом наочності на уроці української мови. Л. Занков [159] розробив кілька способів використання наочності на уроці, поєднуючи живе мовлення вчителя й наочні засоби. Через вербальне пояснення вчитель керує сприйманням учнями наочності, із інформаційного матеріалу яких здобуваються знання щодо особливостей поняття чи явища. Можлива послідовна дія: ілюстрація підтверджує і конкретизує пояснення вчителя. Зображувально-схематичні засоби можуть супроводжувати розповідь учителя. Таким чином, різні типи наочності будуть діяти у взаємозв'язку і найбільшою мірою сприятимуть ефективному формуванню відповідних компетентностей учнів.

Для впровадження настанов принципу наочності в практику сучасного уроку української мови варто дотримуватися певних правил:

1. Використовувати наочність як засіб досягнення поставленої мети, самостійне джерело інформації під час проблемних комунікативних ситуацій.
2. Застосовувати наочність під час пояснення нового матеріалу по-різному: спочатку в загальному вигляді, потім конкретну частину, а в кінці знову в цілому.
3. Послугуватися символічною наочністю відповідно до віку учнів.
4. Спрямовувати сприймання наочності за допомогою питань і пояснень.
5. Не перевантажувати уваги учнів наочними засобами.
6. Опановувати новітні технологічні засоби і впроваджувати у практику.

Дослідження і розробку *принципу доступності* знаходимо в працях Ю. Бабанського, Г. Ващенко, І. Олійника, М. Пентилюк, К. Плиско, Л. Федоренко та ін. І. Олійник переконаний, що «принцип доступності передбачає не тільки врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, рівня їхнього розвитку і підготовки, а й підготовку дітей належним чином до засвоєння того, що має вивчатися, обґрунтований перехід від елементарних фактів мови до більш складних [291, с. 34]».

Принцип доступності в мовній практиці основної школи діє на уроці української мови в органічній взаємодії з принципами науковості, свідомості, систематичності. У контексті уроку доступність проявляється у вимогах щодо змісту, навчального матеріалу, методів його вивчення і форм навчальної діяльності учнів відповідно до їх потенційних можливостей. Відбір учителем методів і прийомів навчання з урахуванням

рівня підготовки всіх учнів певного класу, їх потенційних можливостей і загального розвитку, індивідуальних особливостей кожної особистості.

М. Вашуленко, Л. Занков, В. Сухомлинський переконані, що на уроці рівень навчання повинен, з одного боку, бути доступним для учнів, але водночас має вимагати від них серйозних розумових зусиль. Навчальний матеріал як теоретичного, так і практичного спрямування обов'язково повинен бути зрозумілим для учнів, але не обмежувати їх розвиток, а спонукати до напруження пізнавальних зусиль, бути вихідною позицією в їх пошуку до пізнання нового, щаблем на шляху до істини. Доступність обумовлена психолого-віковими особливостями учнів і повинна виявлятися на кожному уроці української мови через пояснення навчального матеріалу, практичне формування вмінь і навичок на основі вправ і завдань, відбір дидактичного матеріалу тощо.

Для успішної реалізації вимог принципу доступності на уроці української мови слід дотримуватися дидактичних правил:

1. Розподіляти все, що вивчається, відповідно до віку так, щоб було доступне для вивчення і сприймання учнями.

2. Генерувати зміст навчального матеріалу і методи, прийоми та засоби навчання з урахуванням найближчої зони розвитку учнів з метою її поступового поглиблення, ускладнення, підвищення.

3. Ураховувати попередній рівень сформованості компетентності учнів.

4. Створювати проблемні комунікативні ситуації, посильні для учнів.

5. Подавати навчальний матеріал за допомогою «маленьких кроків» з поступовим переходом до «великих кроків», ускладнюючи його змістову наповнюваність.

6. Застосовувати методи, що розвивають мислення учнів, (аналогію, порівняння, зіставлення, протиставлення, експеримент тощо).

7. Стимулювати пізнавальну діяльність учнів: не подавати істину у готовому вигляді, а відкривати її разом з учнями.

**Принцип свідомості** розробляли Ю. Бабанський, Є. Барінова, О. Біляєв, М. Пентилюк, К. Плиско, О. Текучов та ін. В. Масальський правомірно стверджує, що принцип свідомості «вимагає врахування особливостей розвитку логічного мислення в учнів [278, с. 50]», що береться до уваги як під час розподілу програмового навчального матеріалу для певного року навчання, так і в процесі складання вчителем календарного плану і проектування уроку, добору різних методів, що активізують розумову та мовленнєво-практичну діяльність учнів. Упровадження в практику уроку принципу свідомості великою мірою залежить від педагогічної майстерності педагога, наскільки доцільно словесник спроектував технологію уроку, зрозуміло виклав навчальний матеріал, вдало дібрав методи, прийоми і засоби для його засвоєння.

На сучасному етапі перебудови і вдосконалення змісту загальної мовної шкільної освіти потрібно по-новому, враховуючи мотиваційний компонент у навчанні, розуміти принцип свідомості: учень повинен не



тільки свідомо розуміти навчальний матеріал, а й знати перспективу його застосування: де, чому й для чого йому потрібні ті чи ті знання, вміння і навички, як їх використати в суспільній і життєвій діяльності.

Реалізуючи вимоги принципу свідомості на уроці української мови вчитель має дотримуватися низки правил:

1. Забезпечувати осмислення учнями потреби в лінгвістичних знаннях, можливості їх застосування.
2. Застосовувати аргументи для підтвердження правильності висловленої думки.
3. Формувати мотиви навчальної діяльності учнів – пізнавальний інтерес, мотив досягнення цілей, професійні нахили.
4. Вимагати розуміння учнями сутності лінгвістичних понять, зв'язків між ними.
5. Навчати знаходити та виділяти головне і другорядне, суттєве і додаткове.
6. Створювати проблемні ситуації як під час вивчення теоретичного матеріалу, так і в процесі виконання практичних вправ.
7. Стимулювати учнів аргументувати власну позицію.
8. Застосовувати всі види й форми пізнавальної діяльності, поєднуючи аналіз з синтезом, індукцію з дедукцією, співставлення з протиставленням.
9. Використовувати пошукові, творчі, проблемні, інтерактивні методи.

Особливо важливим і актуальним в умовах особистісно орієнтованої системи освіти є **принципи індивідуалізації та диференціації навчання**. Принцип індивідуалізації «спрямований на врахування індивідуальних особливостей і створення умов для розвитку кожного учня [144, с. 715]». Дія означеного принципу ставить в центр уроку формування особистості учня, розвиток його комунікативної здатності та здібності. О. Савченко справедливо помічає, що принцип індивідуалізації «реалізується переважно через систему диференційованих завдань, залежно від рівнів підготовки учнів [432, с. 88]». Диференціація, за переконанням І. Чередова, створює оптимальні умови для реалізації у навчанні принципу індивідуалізації [536] і передбачає врахування індивідуальних особливостей учнів під час поділу їх на групи. Ці принципи реалізуються на уроці у формі індивідуальної та групової роботи, варіантності вправ і творчих підходів до завдань. Відповідно до цих принципів завдання вчителя – вдало поєднувати на сучасному уроці української мови колективну, групову роботу з індивідуальною, щоб забезпечити успішне навчання кожного учня і всього класного колективу в цілому. Це можна вдало організувати, впроваджуючи в навчальний процес різнотипні види педагогічного взаємодії: «учитель – учні», «учитель – учень», «учень – учень», «учень – учні». Під час проектування уроку вчитель має чітко сформулювати питання бесіди, щоб залучити в обговоренні більшість школярів, уміло розрахувати різні види індивідуальних вправ.

У підготовці до реалізації вимог індивідуалізації та диференціації навчання доцільно дотримуватися таких правил:

1. Визначити типові особливості класного колективу й індивідуальні кожної особистості, обов'язково враховуючи можливі їх зміни.

2. Підготувати учнів до постійної зміни індивідуальної, групової та колективної роботи.

3. Слідкувати за тим, як учні оволоділи навчальним матеріалом, і допомагати тим, хто не повною мірою його засвоїв, використовуючи диференційовані завдання.

**Принцип культуровідповідності** покликаний сформувати соціокультурну компетентність учнів і сприяє розвитку їхніх загальнолюдських та моральних цінностей, розширенню культурної пам'яті, зростанню інтересу до української та чужоземної мови й культури. Означений принцип, запропонований ще Ф. Дістервегом і визнаний педагогами-класиками (Я. Коменським, І. Песталоцці, Г. Сковородою, К. Ушинським та ін.), обґрунтований у дослідженнях лінгводидактів (О. Біляєвим, Г. Ващенком, Л. Скуратівським, М. Стельмаховичем, В. Сухомлинським, М. Пентилюк та ін.), не втратив своєї актуальності й на початку III тисячоліття, адже спонукає формувати особистість відповідно до вимог сучасної культури, людської цивілізації і власного народу.

На думку А. Кузьмінського, принцип культуровідповідності передбачає «нерозривний зв'язок з культурними надбаннями людства і свого народу, зокрема із знаннями про загальнолюдські багатства в царині духовної та матеріальної культури, про особливості розвитку і становлення національної культури та взаємозв'язки із загальнолюдською; знаннями історії свого народу, його культури; забезпечення духовної єдності і спадкоємності поколінь [225, с. 357]». Культуровідповідність сприяє розвитку культури особистості учня, його освіченості, вихованості, ґречності, культури знань, спілкування й поведінки, тому є вагомою умовою ефективної сучасної мовної освіти. Цей принцип передбачає таке наповнення змістового компонента навчання, у результаті опанування якого культура та мистецтво сприймається учнями як культурна цінність і надбання людської цивілізації. У процесі культуровідповідного навчально-виховного процесу учні усвідомлюють значущість культури (художньої, мистецької, музичної тощо) в соціальному житті особистості, з'ясовують зміст твору мистецтва на тлі історичних умов його створення, у процесі пізнання авторських задумів і власному сприйнятті. З урахуванням принципу культури відповідності реалізовано соціокультурну лінію чинною програми з української мови.

В аспекті реалізації означеного принципу на уроках рідної мови заслуговує на увагу думка М. Пентилюк про те, що в процесі підготовки й організації навчально-виховного процесу вчитель повинен, «по-перше, створювати за допомогою художнього слова те дзеркало долі і вчинків героїв художніх творів, у якому молода людина пізнає себе і своє майбутнє, має можливість прогнозувати своє життя, будувати власну систему моральних принципів і переконань; по-друге, за допомогою

лінгвістичних засобів може впливати на збагачення словникового запасу учнів, формуючи особистість з високим рівнем національної свідомості [362, с. 40]». Правила дотримання принципу культуровідповідності такі:

1. Наповнювати зміст уроку культурознавчим навчальним матеріалом відповідно до соціокультурної лінії програми.
2. Використовувати тексти культурологічного характеру як дидактичний матеріал для навчально-пізнавальної роботи.
3. Добирати культурологічну тематику усних і письмових висловлювань.
4. Зацікавлювати учнів текстами культурознавчого наповнення.
5. Використовувати твори культури як ефективні засоби наочності.
6. Поєднувати навчальну роботу з розвитком культурних якостей особистості.

**Принцип застосування різних форм навчальної діяльності** передбачає створення реальних можливостей для широкого вибору загальних форм освіти – класної (урок) і позакласної (гурток, факультатив, клуб тощо), які відповідали б запитам учнів; використання різних типів і видів уроків української мови (традиційних (аспектних уроків та уроків розвитку комунікативних умінь) і нетрадиційних), а також практичне впровадження у навчальний процес різних форм організації пізнавальної роботи учнів (колективної, групової, парної, індивідуальної), що сприяють урізноманітненню процесу навчання та підвищують рівень його ефективності. С. Гончаренко цілком слушно з цього приводу прокреслює, що «організація індивідуальних форм роботи вимагає від учителя значної інтенсифікації своєї праці, і тому йому необхідно обов'язково поєднувати ці форми з іншими – загальнокласними і груповими [100, с. 113]». З метою реалізації цього принципу вважаємо за потрібне дотримуватися правил:

1. Організувати навчальний процес з урахуванням особливостей класного колективу учнів. Ураховувати індивідуальні особливості учнів під час організації колективної та групової форми роботи.
2. Диференціювати змістовий компонент уроку.
3. Оптимально поєднувати різні форми навчальної діяльності учнів. Постійно змінювати режим навчальної роботи. Запобігати одноманітності навчальної роботи.
4. Надавати перевагу активним методам навчання.
5. Упроваджувати прийоми взаємонавчання, взаємодопомоги, взаємоперевірки.
6. Залучати учнів до позакласної роботи.

**Принцип реалізації міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків** покликаний інтегрувати основи шкільних наукових курсів. Дослідженням питання міжпредметних зв'язків займалися Ю. Бабнський, О. Біляєв, М. Махмутов, В. Скакун та ін. Українська мова як інструмент пізнання і засіб інтелектуального розвитку учнів займає провідне місце у процесі здійснення практичних міжпредметних зв'язків, оскільки має для цього потужні можливості – виступає у системі навчання не тільки як шкільний предмет, а як головний засіб вивчення інших навчальних дисциплін. Згідно принципу реалізації міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків словесник зобов'язаний дотримуватися таких правил:

1. Сприяти формуванню метазнань – надзнань, що становлять цілісну наукову систему людських надбань і досягнень.

2. Оптимально поєднувати програмовий матеріал з української мови та інших шкільних предметів.

3. Використовувати дидактичний матеріал, інформаційне наповнення якого відображає зміст інших навчальних предметів.

4. Застосовувати зразки ілюстративного матеріалу літератури, історії, математики, музики тощо.

Уважаємо, що реалізація загальнодидактичних принципів навчання на уроці є обов'язковою, адже вимагає беззастережного і повного впровадження в навчальний процес, і комплексною, тому що потребують «втілення в практику уроку не в «ланцюжку», послідовно один за одним, а фронтально, органічно нерозривно [378, с. 90–91]». Серед загальнодидактичних принципів обираємо ті, що найбільше сприяють створенню ефективної технології сучасного уроку української мови і діють у взаємозв'язку і взаємозалежності: традиційні (науковості, систематичності й послідовності, наступності й перспективності, зв'язку теорії з практикою, наочності, доступності, свідомості, індивідуалізації, диференціації) і сучасні (антропоцентризму, гуманізації та гуманітаризації, культуровідповідності, застосування різних форм навчальної діяльності, реалізації міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків). У процесі проектування і технології проведення сучасного уроку мови варто передусім спиратися на традиційні принципи навчання і розумно поєднувати їх із сучасними принципами.

Сучасні загальнодидактичні принципи навчання дозволяють по-новому спроектувати професійну діяльність, інноваційно осмислити технологію уроку української мови ґрунтовно теоретично та методично спроектувати навчальне заняття, визначити цілі, встановити зміст, послідовно й логічно сконструювати кожен етап уроку, креативно у співпраці з учнями досягати поставлених завдань. Перспективи подальших пошуків спрямовуємо у напрямі дослідження практичного впровадження у практику сучасного уроку рідної мови в основній школі раціонального поєднання класичних та сучасних загальнодидактичних принципів навчання, розроблення технології його проектування і проведення відповідно до вимог сьогодення.

В умовах оновлення змісту мовної освіти в Україні і процесу його засвоєння в основній школі пріоритетними для уроку української мови постають **лінгводидактичні принципи**, що стали предметом дослідження у працях О. Біляєва, Ф. Буслаєва, Є. Голобородько, Є. Дмитровського, С. Карамана, В. Масальського, І. Олійника, М. Пентилюк, К. Плиско, І. Срезневського, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, О. Текучова, К. Ушинського, Л. Федоренко, С. Чавдарова та ін. За результатами розвідок нині можна виділити систему лінгводидактичних принципів навчання, роль яких особливо важлива у функційно-технологічній

організації навчання української мови на сучасному уроці, а саме: взаємопов'язаного (інтегрованого) навчання мови і мовлення, видів мовленнєвої діяльності, діалогу культур; мисленнєво-мовленнєвої активності, взаємозв'язку у вивченні всіх розділів шкільної програми, функційно-комунікативної спрямованості в навчанні мови, взаємозв'язку в розвитку усного й писемного мовлення, текстоцентризму, ситуативності.

*Принцип взаємопов'язаного (інтегрованого) навчання мови і мовлення, видів мовленнєвої діяльності, діалогу культур* сприяє планомірному, усвідомленому засвоєнню мови разом з опануванням різними видами мовленнєвої діяльності й вивченням особливостей культурного середовища українського народу та інших націй.

Як відомо, мова і мовлення становлять діалектичну єдність, відповідно до цього процес вивчення мови й мовлення відбувається нерозривно, тому засвоєння теорії мови, що має абстрактний характер, потрібно здійснювати одночасно з розвитком мовлення, що має конкретний вияв. Навчальний процес варто організовувати так, щоб теоретичний аспект мови поєднувався із практикою її користування, тобто у процесі мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння і письма). У цьому й полягає сутність принципу інтегрованого навчання мови та мовлення. Про необхідність і важливість саме такого принципу побудови процесу вивчення мови підкреслювали у наукових розвідках більшість лінгводидактів (О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, Л. Мамчур, М. Пентилюк, К. Плиско, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, Г. Шелехова та ін.). «Опанування мовленнєвої діяльності, – наголошує М. Пентилюк, – здійснюється у процесі навчання мови на комунікативній (мовленнєвій) основі, що включає аудіювання, говоріння, читання і письмо. Наслідком мовленнєвої діяльності є текст (висловлювання). Мовленнєва діяльність має бути покладена в основу вивчення мови [362, с. 46]». Принцип взаємопов'язаного розвитку різних видів мовленнєвої діяльності, ґрунтуючись на об'єктивних психофізіологічних процесах мовлення, передбачає взаємозв'язок у навчанні всіх видів мовленнєвої діяльності, навчаючи одного виду мовленнєвої діяльності, варто розвивати механізми іншого. Принцип діалогу культур передбачає створення реальних умов для полікультурного та білінгвістичного розвитку учнів, їхньої підготовки до міжкультурного спілкування, вироблення мовного і соціокультурного такту в іншомовній комунікації. На думку В. Сафонові, принцип діалогу культур і цивілізацій передбачає необхідність аналізу країнознавчого матеріалу з точки зору потенційних можливостей моделювання з його допомоги в навчальній аудиторії культурного простору, занурення в який будується за принципом кола культур і цивілізацій, що постійно розширюється [435, с. 63].

Відповідно до настанов аналізованого принципу учитель повинен дотримуватися таких правил:

1. Озброїти учнів знаннями про мову і мовлення.
2. Використовувати мовленнєву практику для засвоєння мови.
3. Використовувати теорію мови для розвитку мовлення.
4. Інтегрувати розвиток мови і мовлення.
6. Поєднувати аудіювання, говоріння, читання і письмо.
6. Характеризувати відмінні і спільні ознаки різних видів мовленнєвої діяльності.
7. Створювати оптимальні умови для розвитку діалогу культур.

**Принцип мисленнєво-мовленнєвої активності** покликаний реалізовувати системну діяльність, що поєднує пізнавально-інтелектуальну й мовленнєву роботу. Ми поділяємо думку Р. Гришкової, що «дотримання принципу мовленнєво-мисленнєвої активності передбачає виконання завдань, які моделюють пізнавально-когнітивні процеси – пошуку та відбору інформації, її критичного аналізу, опису, порівняння, зіставлення, протиставлення, узагальнення, інтерпретації, висловлення особистого ставлення, пояснення, обґрунтування тощо [107, с. 105]». Означений принцип ґрунтується на взаємозв'язку мислення і мовлення, тому передбачає системний діалектичний зв'язок у розвитку як різноманітних форм мисленнєвої діяльності учнів, так і одночасного підвищення рівня їхнього мовленнєвої вправності у всіх її видах.

З метою реалізації вимог мисленнєво-мовленнєвої активності варто дотримуватися таких правил:

1. Активізувати аналітичну і синтетичну діяльність.
2. Урізноманітнювати форми мисленнєвої діяльності (індукцію, дедукцію, узагальнення, синтез, аналіз, трансформація).
3. Упроваджувати самостійну пошуково-дослідну роботу з метою розкриття сутності мовних явищ, їх функцій чи значень.
4. Ініціювати застосування проблемних ситуацій.
5. Змінювати різні види мовленнєвої діяльності.
6. Спонукаати учнів до різноманітних видів когнітивної і креативної діяльності.
7. Формувати в учнів лінгвістичний світогляд.
8. Розвивати логічне мислення засобами мови.

**Принцип взаємозв'язку у вивченні всіх розділів шкільної програми** дозволяє забезпечити комплексне вивчення української мови як цілісної системи. Цілком погоджуємося із висновками С. Чавдарова і В. Масальського про те, що «засвоєння всіх складових елементів курсу мови проводиться в нерозривному зв'язку один з одним, в системі єдиного раціонально побудованого педагогічного процесу [292, с. 40]». Означений принцип вимагає осмислення й усвідомлення учнями взаємозв'язку між різними одиницями мови (фонема – морфема – лексема – речення – текст), їх зв'язаності в структурі мови і в функційних стилях мовлення. В. Масальський справедливо помічає, що «зв'язок між засвоєнням правильної вимови і правопису, навичками усного і писемного мовлення,

навичками виконання граматико-стилістичних вправ і умінь висловити думку встановлюється у процесі навчання під час з'ясування співвідношень між різними видами мовного спілкування і їх практичним використанням, а також у процесі переходу від оволодіння елементами мови до засвоєння зв'язних форм різних мовленнєвих стилів [278, с. 26]». На сучасному уроці української мови вивчення окремого лінгвістичного поняття чи явища відбувається відповідно до чинної програми, календарного плану і повинно проходити не ізольовано від засвоєння інших засобів мови, а тільки у зв'язку з ними. Реалізовувати означений принцип варто у роботі з текстом.

Принцип взаємозв'язку у вивченні всіх розділів шкільної програми можна конкретизувати такими правилами:

1. Здійснювати вивчення всіх розділів мови покроково і в нерозривній єдності.
2. Установлювати зв'язок між мовними рівнями у процесі навчання.
3. Реалізовувати вивчення лінгвістичних одиниць на базі тексту.
4. Демонструвати тісний взаємозв'язок між засобами мови у тексті.

**Принцип функційно-комунікативної спрямованості** в навчанні мови є одним із найефективніших у системі мовної освіти й особливо актуальний у здійсненні основних напрямів реформи сучасної загальноосвітньої школи. Більшість учених (О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Л. Мамчур, М. Пентилюк, Т. Ладиженська, В. Капінос, Т. Симоненко, Л. Паламар, К. Плиско та ін.) переконані, що без комунікативності немає сучасної методики, адже комунікативна спрямованість визначає всі складники навчально-виховного процесу: зміст і організацію навчального матеріалу, вміння й навички, що формуються, методи, прийоми, засоби та форми навчання. К. Плиско цілком справедливо стверджує, що це принцип «цільового компонента навчання мови сформульований на основі лінгводидактичної закономірності цього ж компонента: зумовленість мети навчання мови її соціальною значимістю, освітньою специфікою [381, с. 74]». Нині у зв'язку із комунікативною спрямованістю у вивченні української мови наявна досить активна й ґрунтована розробка принципу функційно-комунікативної спрямованості в лінгводидактиці, що спирається на традиції зв'язку вивчення мови з розвитком зв'язного мовлення і досягнення методики вивчення мови в цьому напрямку. Аналізований принцип вимагає, за висновками М. Пентилюк, «розкриття функцій мовних одиниць у висловлюваннях різних типів, стилів і жанрів під час спілкування [293, с. 51]» і враховує, що процес засвоєння мови потребує осмислення функцій мовних одиниць у роботі з текстом під час читання, аудіювання, говоріння і письма. Функційно-комунікативний принцип передбачає організувати навчальний процес і урок таким чином, щоб створювати сприятливі умови спілкування і якомога більше залучити учнів у практичну продуктивну чи репродуктивну комунікацію усної і писемної форми. Означений принцип

має пронизувати весь навчальний процес, більшість уроків української мови: «опора на нього повинна мати місце під час презентації мовного матеріалу, щоб учні бачили комунікативну функцію мови, тобто знали, що можна за допомогою цієї мовної одиниці повідомити, про що дізнатися, що висловити під час тренування в засвоєнні матеріалу і під час застосування у вирішенні комунікативних завдань [294, с. 43]». Безперечно, принцип функційно-комунікативної спрямованості зумовлює зміст уроку, вибір навчального і дидактичного матеріалу, активність методів, прийомів і засобів навчання, за допомогою яких можна оволодіти комунікативною функцією мови.

Принцип функційно-комунікативної спрямованості конкретизується у таких правилах:

1. Реалізовувати на практиці основну ціль навчання – формування комунікативної компетентності учня, розвиток умінь і навичок мовленнєвого спілкування.
2. Розкривати комунікативну функцію певного лінгвістичного поняття чи явища у мовленнєвій ситуації.
3. Пов'язувати вивчення мови із процесом творення реального мовлення.
4. Стимулювати процес навчального спілкування у формі різної суб'єкт-суб'єктної взаємодії «учитель – учні», «учитель – учень», «учень – учень», «учень – учні».
5. Відводити більшість навчального часу практичній мовленнєво-комунікативній діяльності (у вигляді навчального спілкування, дискусії, тренінгів, ігор тощо).
6. Надавати пріоритету активному навчально-пізнавальному дискурсу.
7. Створювати сприятливі умови для спілкування, щоб учні були зацікавлені в учінні й отримували задоволення від навчально-пізнавального говоріння, слухання, письма, читання.

**Принцип взаємозв'язку в розвитку усного й писемного мовлення**, за переконанням О. Біляєва, Н. Голуб, О. Горошкіної, С. Карамана, М. Пентилюк, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, Г. Шелехової, І. Хом'яка вимагає усвідомленого вивчення звукової та графічної форми мови у зв'язності й взаємозалежності. Відповідно до цього принципу на уроці української мови обов'язково має бути порівняння усного й писемного мовлення, вивчення специфічних особливостей цих форм, визначення схожих та відмінних рис, а також випереджувальне навчання первинного усного мовлення щодо вторинного писемного – усні види робіт мають передувати писемним.

Правила реалізації взаємозалежності усного і писемного мовлення:

1. Поєднувати опанування звукової форми мови з вивченням писемної форми.
2. Засвоювати інтонаційні засоби у єдності із пунктуаційними знаками.
3. Використовувати послідовно і почергово усні й письмові вправи.
4. Застосовувати усні види мовленнєвої діяльності перед писемними.

**Принцип текстоцентризму** виділяють у своїх дослідженнях З. Бакум, О. Бистрова, О. Горошкіна, Н. Голуб, Т. Донченко, С. Караман, Т. Ладигенська, М. Пентилюк та ін. Принцип текстоцентризму



започаткований у другій половині ХХ ст., коли Т. Ладиженська до складників зв'язного мовлення вводить мовленнєвий витвір, текст – результат акту комунікації, що нині є одним із ключових у змісті сучасної мовної освіти й методиці навчання мови. Цілком погоджуємося із думкою З. Бакум, що принцип текстоцентризму «передбачає визнання тексту як найважливішої одиниці в навчанні рідної мови. Саме в контексті реалізується семантика мовних одиниць усіх рівнів [23, с. 92]». Означений принцип визначає текст як найбільш важливу одиницю у навчанні мови, що презентує найвищий п'ятий рівень мови і включає всі інші лінгвістичні засоби. За цим принципом на уроці текст має виступати контекстом функціонування мовних одиниць усіх рівнів, бути предметом вивчення й одиницею мовлення.

Для реалізації принципу текстоцентризму варто дотримуватися правил:

1. Здійснювати вивчення мови на основі тексту як основної комунікативної одиниці.
2. Використовувати текст як основний засіб оволодіння мовленнєвою діяльністю (читання, говоріння, аудіювання, письмо).
3. Добирати дидактичний текстовий матеріал, що сприяє формуванню мовної особистості, розвитку всіх складників її комунікативної компетентності.
4. Спонукаати учнів до творення результативного мовлення у вигляді усного чи писемного тексту.
5. Використовувати текст як засіб створення комунікативних ситуацій.

**Принцип ситуативності** передбачає спроектувати і побудувати навчальний процес на основні організованих навчальних ситуаціях, у ході виконання яких здійснюється розвиток їхньої комунікативної компетентності. Навчальні ситуації сприяють зануренню школярів у ситуація спілкування, мовленнєвих процес, найбільш наближений до життєвих реалій, тому є високоефективними. Відповідно до цього принципу ситуативна основа навчально-пізнавальної діяльності підвищую мотиваційну готовність учнів говорити, аудіювати, читати, писати. За принципом ситуативності вчителю потрібно виконувати такі правила:

1. Ініціювати впровадження цікавих мовленнєвих ситуацій, які схожі з ситуаціями реального спілкування.
2. У межах навчальної ситуації поєднувати роботу над розвитком мовної, мовленнєвої, соціокультурної та діяльнісної субкомпетентностей.
3. Сприяти пошуку самостійних рішень навчальних ситуацій.
4. Упроваджувати навчальні ситуації комунікативного, креативного, проблемного, дослідного характеру.
5. Застосовувати вправи на ситуативній основі.
6. Використовувати групову й парну форми роботи.

Отже, лінгводидактичні принципи у комплексній взаємодії відіграють мають вагоме значення у проекції і технології сучасного уроку української мови, адже диктують і формулюють основні правила навчальної роботи вчителя, дають відповідь на питання «Як організувати

урок української мови?» і, за твердженням І. Олійника, «вказують учителям на необхідність додержання таких настанов: застосовувати таку наочність, яка б привертала увагу учнів до форм, що вивчаються; постійно тренувати м'язи органів мовлення для вдосконалення навичок вимови; забезпечувати школярів інтелектуальною роботою, тобто навчити розуміти мовні значення, співвідносити з позамовною реальністю предметного або логічного ряду одиниці мови; створювати необхідні умови для роботи емоційно-вольової сфери і навчати співвідносити мовні засоби вираження з відповідним емоційним настроєм або вольовим зусиллям; активізувати роботу пам'яті для засвоєння літературних норм, традиції використання одиниць мови в мовленні; випереджено розвивати усне мовлення; постійно тренувати у визначенні співвідношень між написаним і тим, яке написання має вимовлятися, прискорюючи темп навчання [291, с. 51]».

Уважаємо, що для розроблення теоретико-методичних засад сучасного уроку української мови необхідно створити ефективну систему принципів навчання, що діє в органічній єдності і представляє принципово важливі положення, що охоплюють усі сторони й етапи процесу навчання української мови в 5–9 класах. Складниками пропонованої системи є пріоритетні принципи навчання, необхідні й достатні, що лежать в основі функційно-технологічної організації сучасного уроку української мови в основній школі (Таблиця 1.2) і забезпечують його підготовку та проведення, а саме такі: загальнодидактичні (гуманізації і гуманітаризації, антропоцентризму, природовідповідності, науковості, систематичності й послідовності, наступності й перспективності, зв'язку теорії з практикою, єдності навчання, виховання і розвитку; наочності, доступності, свідомості, індивідуалізації й диференціації, культуровідповідності, застосування різних форми навчальної діяльності, реалізації міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків) та лінгводидактичні (взаємопов'язаного (інтегрованого) навчання мови і мовлення, видів мовленнєвої діяльності, діалогу культур; мисленнєво-мовленнєвої активності, взаємозв'язку у вивченні всіх розділів шкільної програми, функційно-комунікативної спрямованості в навчанні мови, взаємозв'язку в розвитку усного й писемного мовлення, текстоцентризму, ситуативності). Означені принципи слугують дидактичною базою для проектування уроку, визначають вимоги до всіх компонентів навчального заняття й одночасно діють в органічному взаємозв'язку, доповнюючи один одного.

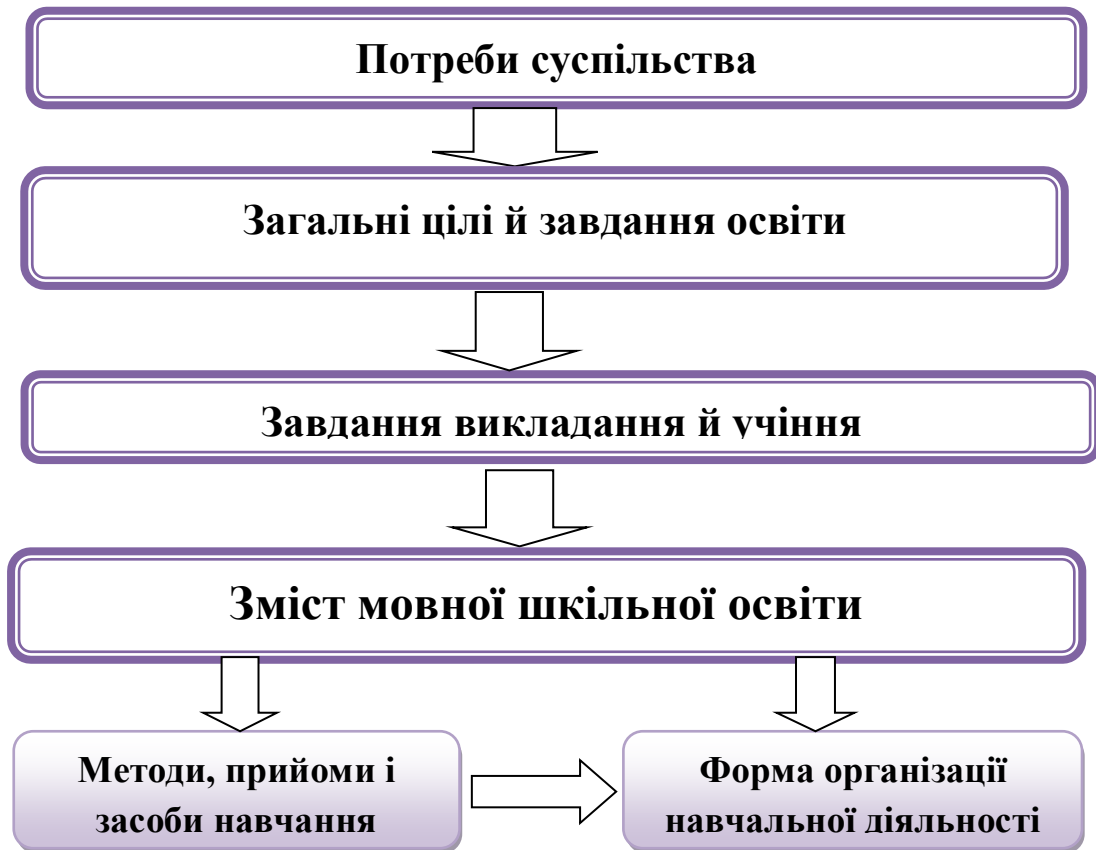
**Принципи навчання, що лежать в основі проектування сучасного уроку української мови в основній школі**

<b>Загальнодидактичні принципи</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Гуманізації та гуманітаризації;</li> <li>➤ антропоцентризму;</li> <li>➤ природовідповідності;</li> <li>➤ науковості;</li> <li>➤ систематичності й послідовності;</li> <li>➤ наступності й перспективності;</li> <li>➤ зв'язку теорії з практикою;</li> <li>➤ єдності навчання, виховання і розвитку;</li> <li>➤ наочності;</li> <li>➤ доступності;</li> <li>➤ свідомості;</li> <li>➤ індивідуалізації й диференціації;</li> <li>➤ культуро відповідності;</li> <li>➤ застосування різних форми навчальної діяльності;</li> <li>➤ реалізації міжпредметних і внутрішньо предметних зв'язків.</li> </ul>
<b>Лінгводидактичні принципи</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Інтегрованого навчання мови і мовлення, видів мовленнєвої діяльності, діалогу культур;</li> <li>• мисленнєво-мовленнєвої активності;</li> <li>• взаємозв'язку у вивченні всіх розділів шкільної програми;</li> <li>• функційно-комунікативної спрямованості;</li> <li>• взаємозв'язку в розвитку усного й писемного мовлення;</li> <li>• текстоцентризму;</li> <li>• ситуативності.</li> </ul>

У процесі проектування і технології проведення сучасного уроку української мови варто опиратися передусім на традиційні принципи навчання і розумно поєднувати їх із сучасними принципами навчання. На уроці реалізація кожного принципу тісно пов'язана з дією інших, що свідчить про їх взаємозв'язок, взаємозалежність і взаємодоповнення. Ефективність і результативність сучасного уроку української мови залежить від творчої реалізації вчителем дидактичних вимог, сформованих у принципах. Учитель повинен знати й розуміти сутність і дію принципів навчання, щоб керуватися ними в процесі підготовки уроку, бути глибоко обізнаним у галузі їх практичної реалізації і набути досвід їх доречного використання на уроці.

Отже, проаналізовані педагогічні категорії – аспекти, закономірності навчання, загальнодидактичні та лінгводидактичні принципи й правила навчання – становлять дидактичну основу дослідження і відкривають

широке поле творчих шукань для того, щоб підвищити науковий теоретико-методичний рівень реалізації сучасного уроку української мови і кардинально покращити його якість та результативність у практиці основної школи. Під час підготовки уроку вчитель має брати за основу концептуальні положення дидактики і враховувати взаємозалежність дидактичних компонентів (Схема 1.1).



**Схема 1.1. Взаємозалежність дидактичних компонентів**

Підходи, закономірності, принципи і правила навчання діють взаємозалежно, в нерозривній єдності (Схема 1. 2) і забезпечують ефективну технологію сучасного уроку української мови, його стратегію, пріоритети, суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників навчального спілкування.

<b>Підходи</b>	<b>Закономірності</b>	<b>Принципи</b>	<b>Правила</b>
Встановлюють стратегічні способи і шляхи реалізації навчального процесу	Слугують теоретичною базою, діють приховано через принципи навчання, проявляються у взаємозв'язку між змістом уроку й завданням мовної освіти, змістом та методами навчання	Диктують правила навчання, визначають вибір методів, прийомів і засобів, забезпечують засвоєння змісту і формування предметної компетентності	Визначають практичні настанови щодо реалізації принципів навчання, лаконічно рекомендують вчителям як організувати урок

**Схема 1.2. Реалізація дидактичних категорій на уроці**

Вище викладені положення та досягнення педагогіки і лінгводидактики дають змогу в подальшому розв'язати на високо науковому рівні актуальні для порушеного дослідження питання: реалізація закономірностей навчання у практиці вивчення рідної мови, опора на важливі дидактичні принципи, визначення особливостей сучасного уроку української мови, обґрунтування типології уроків української мови, оптимальна побудова його змісту відповідно до освітніх вимог, добір ефективних методів і прийомів навчання.

#### **1.4. Психологічні передумови становлення мовної особистості учня на уроці**

Реалізація сучасної освітньої політики і стратегічних парадигм мовної освіти передбачає перегляд технології уроку української мови, визначення психологічних засад його підготовки та проведення з урахуванням сучасних досягнень вітчизняної та світової науки. Проблему організації навчального процесу відповідно до вікового розвитку учнів, оптимізації навчальної діяльності, формування розумово-пізнавальних дій, засвоєння мовних одиниць, їх кодування і декодування, розвитку мовно-мовленнєвих умінь порушували у дослідженнях психологи і психодидакти (Б. Ананьєв, М. Богоявленський, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, М. Жинкін, О. Залевская, І. Зимняя, Ю. Зотов, Г. Костюк, О.М. Леонт'єв, О.О. Леонт'єв, Ю. Львова, Г. Міллер, Ч. Осгуд, Ж. Піаже Ж, С. Рубінштейн, І. Синиця, Н. Тализіна Д. Узнадзе та ін.).

У процесі дослідження теоретико-методичних основ сучасного уроку української мови маємо на меті:

- окреслити динаміку розвитку психофізіологічних процесів учнів 5–9 класів, обізнаність з якими сприяє вдалому вибору технології уроку, визначенню внутрішньої й зовнішньої структури, добору продуктивних форм і методів навчання для організації активної пізнавальної діяльності школярів;

- розкрити психологічні особливості й закономірності пізнавальної діяльності учнів основної школи, що забезпечить вдале прогнозування структури уроку, правильну організацію навчальної роботи школярів на різних етапах уроку з метою розвитку особистості учня;

- виявити взаємозв'язки психофізіологічних процесів і окремих боків психіки учнів, що допоможуть стимулювати й розвинути потенційні можливості школярів упродовж їх гносеологічної діяльності на уроці;

- схарактеризувати психолінгвістичні аспекти навчальної діяльності, що забезпечить ефективну розробку змісту і структури сучасного уроку й новаційний характер навчального процесу;

– з'ясувати особливості організації процесу навчання на уроці крізь призму психодидактичних досліджень.

Аналіз психологічної наукової літератури забезпечить теоретико-методичне підґрунтя для розроблення нової концепції сучасного уроку української мови відповідно до вимог мовної освіти в Україні XXI ст., визначення його структури, проектування технології проведення в сучасній основній школі. За науковими джерелами, *психологія* – це «наука, що вивчає процеси, форми та закономірності психічної діяльності; сукупність психічних процесів, що зумовлюють певний вид діяльності; 3) психіка, особливості характеру [462, с. 774]», «наука про закономірності виникнення, розвиток і форми вияву психіки у людини, про психічні процеси і властивості, що є компонентами діяльності спілкування людей [100, с. 278]»; *психолінгвістика* – наука про закономірності породження і сприймання мовленнєвих висловлювань та їх зумовленість системою мови [360, с. 385]; *психодидактика (педагогічна психологія)* – це «галузь психології, яка вивчає закономірності психічної діяльності людей у процесі навчання, виховання та оволодіння соціальним досвідом [100, с. 252]».

Проблема співвідношення між уроком як основною формою організації навчального процесу і розвитком учнів знаходиться у тісному зв'язку з діагностикою вікового розвитку дітей, дослідженням якої займалися Л. Виготський, П. Гальперін, Н. Тализіна, Л. Айдарова, А. Маркова, О. М. Леонт'єв, О. О. Леонт'єв, М. Жинкін, І. Синиця та ін. Вважаємо, що підготовка і проведення уроку обумовлюється віковими і психологічними особливостями розвитку учнів певного класу, тому методика сучасного навчального заняття в основній школі повинна базуватися на досягненнях не тільки дидактики й лінгводидактики, а і на здобутках психології. Підтвердженням зв'язку педагогіки, психології і методики служать слова К. Ушинського: «Якщо педагогіка хоче вивчати людину у всіх відношеннях, то вона має пізнати її у всіх відношеннях [499]».

Урок української мови забезпечує розвиток мовної особистості в умовах загальноосвітньої школи, формування індивідуальної комунікативної компетентності учня. Процес навчальної діяльності, що відбувається впродовж уроку, включає психологічні чинники, серед яких можна виділити сприймання, пам'ять, мислення, увагу, мотив. Урахування цих засад дасть змогу забезпечити якісну підготовку сучасного уроку, розробити ефективні технології проведення навчального заняття, знайти результативні форми навчальної діяльності учнів, продуктивні дидактичні методи і прийоми. Для розкриття особливостей психічних процесів необхідно схарактеризувати ті зміни, що відбуваються в період підліткового віку. Дослідженням цих процесів займалися Б. Анан'єв,

Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, І. Зимняя, Г. Костюк, В. Крутецький, С. Рубінштейн та ін

Студіювання психологічних досліджень дозволяє стверджувати, що підлітковий вік має свої межі (10–14 років) і є найбільш важливим у процесі соціалізації, навчання й виховання особистості та найбільш складним у її становленні й утвердженні в соціумі. Кожному віковому періоду відповідає певний провідний вид діяльності, що впливає на розвиток психофізіологічних процесів, природних можливостей і задатків, індивідуальних якостей людини. Наші міркування щодо особливостей підліткового періоду суголосні із думкою Ж.Піаже про те, що «керуючим типом діяльності є соціально-визнавальна діяльність як умова і засіб формування психологічних структур, що забезпечують особистісне самовизначення підлітка (самооцінка, Я-концепція, ідентифікація та ін.) упродовж спілкування і сумісної діяльності. Суттєво, що на цьому віковому етапі психічні новоутворення (постановка цілі, план дій, контроль і корекція своїх дій і т.п.), сформовані в молодшому віці, повинні перетворитися із «об'єкта засвоєння» у «суб'єктивний засіб» опанування різних видів соціально-комунікативної діяльності [376, с. 27]». Важливою для підлітка є і соціально-комунікативна діяльність, що сприяє його особистісному становленню, стимулює його різноманітні інтереси й здібності, допомагає самовизначенню. Врахування таких особливостей підлітка допоможе вчителю правильно організувати урок й ефективно скерувати учіння учнів.

Для нашого дослідження важливої ваги набуває спостереження Л. Охитіної за навчальними інтересами учнів і зроблені цілком слушні висновки про те, що молодшим підліткам більш за все подобаються колективні форми виконання завдань, основані на спільних діях, на змаганні або ігровій ситуації, їх зацікавлює різноманіття видів діяльності і швидкий темп роботи. Старшого підлітка приваблюють такі види робіт, як добір цитат або прикладів до заданої проблеми, самостійне узагальнення фактичного матеріалу, вияв причинно-наслідкових зв'язків, оцінка певних дій, вираження свого ставлення до чогось [341, с. 74–77]. Під час проектування й проведення сучасного уроку в основній школі необхідно враховувати означені особливості: у 5–7 класах використовувати комунікативні ситуації, імітаційні ігри, міні-дискусії, конкурси, а у 8–9 класах складніші види робіт – проблемні ситуації комунікативного характеру, рольові й ділові ігри, диспути, навчальні змагання.

Отже, у процесі проектування технології сучасного уроку української мови вчителя повинні враховувати вікові особливості розвитку підлітків, забезпечувати можливість вирішення навчально-виховних завдань розвитку особистості та створювати ті умови, що необхідні учневі відповідно до його вікових та індивідуальних особливостей.

З урахуванням того, що в центрі нашого дослідження є пізнавальна діяльність учнів на уроці української мови, то особливої значущості набуває аналіз психофізіологічних пізнавальних процесів у підлітків (сприйняття, пам'ять, мислення, увага, мотиви).

*Сприйняття*, як відомо, – це цілісне відображення навколишнього, з якого починається будь-який процес пізнання і зокрема навчальні дії учнів на уроці. Для досягнення продуктивних результатів учіння потрібно забезпечити осмислене сприймання учнями навчального матеріалу впродовж усього заняття. «Щоб усі учні, – стверджує Л. Охитіна, – виділили й осмислили щось потрібне вчителю, необхідно організувати їх сприйняття, пояснити, що, з якою ціллю і як вони мають сприймати, тобто спрямувати осмислення по єдиному та загальному для всіх руслу [341, с. 24]». Завдяки осмисленому сприйманню учні усвідомлюють сутність та призначення навчального матеріалу, що дасть їм можливість цілеспрямовано використати мовно-мовленнєві знання і вміння у життєвій комунікативній діяльності. Це зумовлює вчителя продумувати структуру уроку й обов'язково включати елемент актуалізації, що передбачає створення певної настанови навчального характеру у вигляді вступного слова, інструкції, пояснень, схем, алгоритмів тощо. М. Пентиліук, урахувавши важливість психофізіологічних процесів у навчанні мови, вважає, що відчуття і сприймання «забезпечують відображення дійсності, усвідомлення її як безпосередньо, так і опосередковано, тобто за допомогою мови. Відчуття, уявлення є першим ступенем сприймання, за яким іде осмислення і розуміння [404, с. 44]». Такий підхід стимулює, спонукає доречно проектувати і структурувати елементи уроку, аби активізувати дію учнів й забезпечити розвиток уяви, тобто створити певне підґрунтя для осмисленого сприйняття навчального матеріалу. Необхідно на кожному уроці в учнів розвивати й удосконалювати сприйняття мовного і мовленнєвого матеріалу, щоб його зміст став глибокоосмисленим, цілеспрямованим, аналізуючим та диференціюючим і переходило в іншу якість – спостереження з уміння порівнювати та співставляти факти, виявляти певні ознаки, поєднувати їх у цілісне поняття.

*Розуміння* як важлива сторона пізнавальної діяльності учнів передбачає фактор практичної свідомості й індивідуальне осмислення й усвідомлення навчального матеріалу. Варте уваги дослідження цього психічного процесу, потрактоване у дослідженні Г. Костюка, який слушно підкреслює, що «розуміння в суті своїй є мислительним процесом, спрямоване на пізнання... Розпочинається цей процес з усвідомлення питання, яке треба з'ясувати. Це усвідомлення і надає йому цілеспрямованого характеру... Ефективність розуміння залежить передусім від того, наскільки чітко і ясно усвідомлюється людиною мета



[208, с. 201]». Результативність розуміння залежить від досконалого і доречного методичного інструментарію вчителя і від активності пізнавальної діяльності, аналітико-синтетичного характеру їх не тільки розумових, а і практичних дій учнів. Підкреслимо, що розуміння завжди характеризується цілеспрямованістю і ціле визначеністю учнів, що є особисто актуальним і необхідним в умовах особистісно орієнтованого сучасного уроку. Необхідною умовою забезпечення когнітивного розуміння учнями навчального матеріалу на уроці української мови є мотивація учіння, цільовизначення, актуалізація раніше засвоєних знань і вироблених умінь, а також зв'язок із сформованими знаннями та вміннями.

На уроці навчально-пізнавальна діяльність учнів 10–14-річного віку потребує регулювання *пам'яті* та її проявів. Пам'ять – це «форма психічного відображення дійсності, яка полягає в закріпленні, збереженні і наступному відтворенні людиною свого досвіду. Пам'ять забезпечує накопичення вражень про світ, є підставою для придбання знань, навичок і умінь та його подальшого використання [411, с. 249]». В. Крутецький підкреслює: «У підлітковому віці суттєво змінюються пам'ять і увага. Підлітки у порівнянні з молодшими школярами свідомо застосовують прийоми (правила), механічне запам'ятовування у них замінюється осмисленими діями [219, с. 98]». Учитель, готуючись до навчального заняття, повинен будувати структурні елементи уроку відповідно до прийомів логічного мислення учнів, використовувати різні засоби раціонального запам'ятовування (таблиці, схеми, конспекти, фонозапис, відеоряд, запитання для самоконтролю тощо).

Пам'ять як психічний процес виявляється у різних видах, за переконанням І. Зимньої, П. Зінченко, В. Ляудис, А. Смирнової та ін., – запам'ятовуванні, збереженні й відтворенні. Більшість дослідників (А. Смирнов, Л. Занков, П. Зінченко, Г. Костюк та ін.) переконливо доводять, що більш плідним буде запам'ятовування, що спирається на розумінні, осмисленні, логічному групуванні навчального матеріалу. Вчитель на уроці дає чітку настанову учням: що запам'ятати (правило, визначення) і точно за необхідності відтворити, а що варто логічно осмислити і творчо використати. У зв'язку з цим Л. Охитіна рекомендує під час організації діяльності учнів щодо запам'ятовування, «по-перше, чітко відмежувати те, що вже відомо, від того, що дійсно є новим, по-друге, нові відомості слід викладати у більш точних і економних висловлюваннях, по-третє, скорочувати число одиниць матеріалу, що запам'ятовується, шляхом створення більш крупних логічних частин або узагальнювальних образів [341, с. 32]». Ми цілком погоджуємося із думкою вченої і вважаємо доречним впроваджувати у практику проблемне й розвиваюче навчання, чітко здійснювати цільовизначення уроку,

формулювати мету у вигляді певних блок-цілей із навчального матеріалу, поступово їх опанувати впродовж циклу уроків.

Вагоме місце в навчально-пізнавальній діяльності учня на уроці посідає *мислення*, особливості якого досліджували Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Г. Костюк, О.О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін. Основна функція мислення – розкрити невідоме, пізнати нове, тому закономірності мислення і закономірності навчання співпадають, оскільки, за переконанням С. Рубінштейна «процес мислення є одночасно і рух знань у ньому [430, с. 27]». На уроці мисленнєва діяльність учнів по суті збігається з пізнавальною, яку стимулює й організовує вчитель. Активізація мислення здійснюється на всіх частинах уроку: на початку уроку активізуються знання з метою співвіднести їх з новим навчальним матеріалом; формулювання мети уроку визначає навчально-мислительне завдання учнів і спрямовує їх на пошук шляхів її розв'язання; виділення найбільш важливих частин навчального завдання сприяє осмисленню теми уроку і розуміння сутності понять і явищ. Осмислене сприйняття теми уроку безпосередньо пов'язане із методами пояснення нового матеріалу: якщо вчитель навчає тільки словам, а не поняттям, то в результаті матимемо запам'ятовування, здебільшого неосмислене; а якщо словесник пояснює відповідно до рівня розуміння учня, то «слова, що він використовує, будуть формувати позначувані ними поняття, а пояснення буде сприйматися осмислено [473, с. 87]». Отже, на уроці вчитель має не тільки активізувати мислення, розвивати його типи, а й за допомогою слова сприяти формуванню осмисленого розуміння нового, показувати зв'язки з уже створеною системою мовних чи мовленнєвих понять. Застосування наочності підвищить ефективність слова педагога, а під час виконання складних навчальних завдань, підкреслює Г. Костюк, «словесні повідомлення вчителя можуть набути характеру гіпотези, а засоби наочності є засобом її перевірки [208, с. 225]». На уроці української мови методи, прийоми і засоби навчання можуть поєднуватися вчителем по-різному залежно від характеру навчального матеріалу, етапу навчального заняття, рівня підготовленості учнів тощо.

Одне з ключових завдань учителя – формування в учнів самостійного мислення, що є, за твердженням М. Заброцького, процесом «опосередкованого й узагальненого пізнання людиною предметів та явищ оточуючої дійсності в їх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях [151, с. 108]». В основній школі мислення має набути нової особливості – стати самостійним, активним і творчим. У процесі розвитку певного типу мислення необхідно використовувати на уроці різні види робіт: для активного – запитання, що вимагають роздуму й обговорення, евристичні бесіди, дискусії; творчого – проблемні ситуації, експерименти, завдання дослідницько-креативного характеру.

Психологи рекомендують різні стратегії й тактики побудови навчальної діяльності на уроці, що спрямовані на розвиток мислення учнів. Г. Крайг переконаний, що дітям необхідно розвивати шість видів розумової діяльності, необхідних для того, щоб навчитися мислити:

- згадування – відновлення в пам'яті фактів, уявлень і понять;
- відтворення – дотримання зразка або алгоритму;
- обґрунтування – підведення вихідних умов завдання в нову проблемну ситуацію, що дозволяє знайти оригінальне рішення;
- співвідношення – зв'язок нових знань із засвоєнням раніше отриманих або з особистим досвідом;
- рефлексія – дослідження самої думки і причин її появи [212].

Слушною є думка І. Лернера, що «мисленнєві дії, які забезпечують навчальну діяльність, сприяють появі новоутворень. До цих дій варто віднести: створення варіантів і планів, побудова пояснення явища, сприйняття і конструювання суджень, програвання варіантів відповідей, контроль за логікою висловлення власної і чужої думки, використання логічних схем та інших матеріалів, розроблених у дидактиці [249, с. 11]». Умовами ефективного розвитку мислення на уроці української мови в основній школі є поєднання різних навчальних форм (індивідуальна, парна, групова, фронтальна), методів навчання (традиційних та інноваційних), сучасних засобів навчання (вербальних, візуальних, аудіовідеовізуальних, мультимедійних, комп'ютерних).

Ефективність кожного уроку великою мірою залежить від збудження і розподілу *уваги* учнів. За висновками О. Скрипченко, Л. Долинської, З. Огороднійчук, увага є «формою організації пізнавальних процесів та умовою їх успішного протікання [152, с. 232]» і відіграє основну роль у процесі проектування й організації уроку. Впродовж навчальної діяльності увага учнів-підлітків змінюється із мимовільної на довільну, однак все ще залишається нестійкою, тому завдання вчителя на уроці – скерувати й утримувати увагу учнів, навчити їх концентруватися на головному, переключатися на нові об'єкти дослідження, здійснювати самоконтроль. На важливості й особливості уваги у навчальній діяльності наголошував К. Ушинський: «Розвинути в учня увагу до наукових предметів означає проторувати йому широкий і легкий шлях до навчання. Увага – тільки вона є ворітьми, через які свідоме знання, єдино тільки плідне, може перейти в розумові здібності учня [499, с. 266]». Як бачимо, розвиток уваги учнів сприяє саме осмисленому сприйняттю навчального матеріалу, що особливо важливо в аспекті формування їхньої компетентності, що складається не тільки знань, умінь і навичок, а й досвіду їх застосування.

На уроці увага учнів виникає не випадково, а активізується та концентрується вчителем керовано, цілеспрямовано і починається з акту її установки, що є «першою умовою, внаслідок чого створюється можливість

для педагогічного впливу на дитину [76, с. 153]». З точки зору психології установка уваги характеризується її об'ємом і тривалістю, що тривають кілька хвилин, але можуть бути активізовані за умови постійної підтримки інтересу і зацікавленості навчальним матеріалом чи діяльністю, використанням наочності, що впливає на органи чуттів (зорової, слухової, вербальної тощо). Для належної організації уваги школярів учитель на етапі планування уроку визначає його зміст, порядок вивчення навчального матеріалу, добирає дидактичний матеріал і наочність, продумує основні частини навчального заняття. Усі структурні елементи уроку повинні бути добре зв'язані між собою й узгоджуватися з його метою. Так, упродовж організаційної частини уроку потрібно зосередити увагу учнів на меті уроку, під час опитування важливо організувати роботу так, щоб кожен учень слідував за висловленнями і діями однокласника, що відповідає; у процесі актуалізації знань варто, на думку Є. Мілерян, «активізувати той пройдений і закріплений в умовних зв'язках матеріал, на базі якого формуються нові зв'язки [305, с. 27]». Під час пояснення нового матеріалу необхідно добиватися усвідомлення змісту навчального матеріалу всіма учнями у класі.

Упродовж уроку необхідно забезпечувати концентрацію уваги учнів, від якої залежить сприйняття навчального матеріалу, осмислення, швидке його засвоєння, поєднання із практичною мовленнєвою і комунікативною діяльністю. На зростання концентрації та стійкості уваги на уроках впливають різні чинники: структурування компонентів навчального заняття, новизна, змістова наповнюваність і цікавість навчального матеріалу, методи та засоби навчання, зв'язок теорії з практикою та ін. С. Рубінштейн підкреслює, що, зважаючи на особливості обсягу уваги учнів, педагог не має переобтяжувати їхню свідомість другорядною інформацією, а повинен показати учням внутрішні зв'язки між викладеними думками, а це, в свою чергу, буде сприяти розширенню в них обсягу уваги [431]. Тому вчитель має розподілити увагу на різних видах пізнавальної діяльності й утримувати її впродовж всього уроку, зацікавлюючи навчальним матеріалом, підтверджуючи його значущість і важливість, наводячи приклади із життєвого досвіду, проводячи паралелі з іншими поняттями, використовуючи різні види робіт.

Отже, потрібно методично організувати урок і розподілити зміст навчального матеріалу так, щоб на моменти підвищення уваги відводилися найбільш важливі, складні етапи навчального заняття (вивчення й осмислення нового матеріалу), а моменти зменшення уваги співпадали з більш легкими завданнями (наприклад, на повторення, закріплення тощо).

Важливу роль у навчально-пізнавальній діяльності учнів відіграє *мотивація* учнів. У процесі проектування й організації уроку особливу

увагу необхідно звертати на відношення учнів до навчання, що виявляється у їхніх мотивах щодо набуття знань, умінь і навичок. Дослідженням мотивації навчальної діяльності учнів загальноосвітньої школи займалися М. Алексєєва, Б. Ананьєв, С. Занюк, І. Зимня, Г. Костюк, М. Лавренова, О.О.Леонтєєв, С.Рубінштейн та ін. «Мотив, за визначенням Г. Костюка, – це те, що зумовлює прагнення людини до даної, а не якої-небудь іншої мети ... Мотивами називають потреби, почуття, інтереси, переконання та інші спонукання людини до діяльності, зумовлені вимогами її життя [208, с. 423]». Мотиви навчання школяра спонукають його до власної активної пізнавальної діяльності, від якої залежить, що та як він осмислює й засвоює, а в кінцевому результаті – продуктивність і якість виробленої, здобутої компетентності. Мотив – це внутрішнє усвідомлене спонукання до навчальної діяльності, що поєднується із інтересом до майбутньої роботи.

Мотивація, слушно підкреслює Е. Стоунс, – «не тільки стимулятор учіння, а також і результат сприйняття учнями ефективності власного учіння [473, с. 68]», тому забезпечення мотиваційної готовності учнів на уроці є необхідним елементом його структури. Наявність мотивації, на думку М. Лавренової, «означає, що в дитини є внутрішня спонука до того, щоб висловити свої думки, і це вплине на перехід зразків у власне активне мовлення дитини. Це буває в невимушеній атмосфері спілкування, тому важливо забезпечити, щоб характер спілкування з дітьми на уроках наближався до природних умов їхньої щоденної життєдіяльності [239, с. 120]». Засобом розвитку мотивації учнів на уроці є використання традиційних та інноваційних, зокрема й інтерактивних методів навчання, проблемних ситуацій, комунікативних вправ і завдань, що заохочують учнів, залучають до активної пізнавальної діяльності, занурюють у колективне навчальне міжособистісне спілкування.

Упродовж вивчення української мови пізнавальна діяльність учнів зумовлюється метою уроку і мотивами школярів. О. Леонтєєв переконаний, що «поняття діяльності треба пов'язувати з поняттям мотиву. Діяльності без мотиву не буває [243]», тому вчитель обов'язково має спонукати учнів до навчання, зацікавлювати їх подальшою роботою на уроці. На початку уроку вчитель розвиває мотиваційну готовність, чітко формулює мету й цілі, пізнавальне значення знань (що мають вивчити учні і чого досягти, якими поняттями оволодіти) та практичне значення набутих знань й вироблених умінь (для чого їм це потрібно, де і як можна їх застосувати), а також ставить перед учнем цільове навчальне завдання (знайти відповіді на поставлені питання) і створює умови для їх вирішення.

Мотиваційний компонент є важливим психологічним чинником організації пізнавальної діяльності учнів і основною передумовою

осмисленого засвоєння знань та розвитку вмінь. Від характеру мотивів навчальної активності залежить усвідомленість змісту навчального матеріалу і глибина та міцність знань учнів. Найбільш продуктивними є пізнавальні мотиви, що зацікавлюють учнів майбутньою навчальною діяльністю, спрямовують на усвідомлення значимості здобуття знань для досягнення поставлених цілей та спонукають до дій. Формуються нові мотиви, на думку М. Алексеевої, завдяки застосуванню вчителем ефективних методів, прийомів і засобів навчання, «при такій організації навчальної діяльності, коли в центрі уваги учнів не засвоєння готового матеріалу, а самостійні активні пошуки відповіді на поставлену перед ними пізнавальну задачу чи на питання [5, с. 69]». Пізнавальні мотиви (допитливість, інтерес до знань, потреба в розумовій діяльності, інтелектуальні почуття, прагнення здобути нові знання і навчитися застосовувати вміння) виникають у процесі навчання за умови використання евристичних бесід, індивідуальних вправ, креативних та проблемних завдань, творчих експериментів, комунікативних ситуацій пошукового характеру тощо. До основних психологічних умов виникнення пізнавальних мотивів, услід за Б. Бадмаєвим [21], можна віднести такі:

- 1) знання повинні містити новизну для учнів;
- 2) знання осмислюються як корисні для учнів, повинні набувати особистісного значення для майбутньої життєдіяльності;
- 3) на уроці має панувати творча обстановка мисленнєвого пошуку необхідних знань для вирішення навчальних завдань;
- 4) активність пошуку або правильне вирішення навчальної задачі має позитивну оцінку;
- 5) на уроці створюється ситуація творчого конкурсу на найкраще, найбільш оригінальніше вирішення навчальної задачі.

Завдання вчителя на уроці – формувати і розвивати пізнавальні мотиви, адже учні повинні розуміти значущість знань та вмінь, усвідомлювати та осмислювати їх необхідність у подальшому житті. У процесі дослідження теоретичних і методичних засад сучасного уроку української мови виникає необхідність підвищити мотивацію учнів до навчання і розробити форми педагогічного впливу на учня.

Отже, особистість підлітка, який стоїть на порозі дорослого життя, але ще не зовсім розпрощався із дитинством, є особливою і розглядається нами як активний суб'єкт педагогічної взаємодії на уроці української мови. Важливою ознакою підліткового віку є розвиток довільності всіх психічних процесів, а також те, що в період підліткового віку учень може самостійно зосереджувати увагу, розвивати пам'ять, концентрувати сприймання, активізувати й абстрагувати мислення, регулювати мотиви навчальної діяльності, а вчитель має керувати та мотивувати його навчально-пізнавальну діяльність і спрямовувати у правильному руслі.

Таким чином, ефективність уроку залежить, по-перше, від рівня розвитку учнів, їхніх психолого-вікових, самоорганізаційних особливостей і мотиваційної готовності до пізнавальної діяльності, по-друге, від педагогічної майстерності вчителя, його вміння раціонально спроектувати урок, правильно організувати пізнавальну діяльність учнів. Основними психологічними чинниками організації сучасного уроку української мови в основній школі є:

- ✓ цілеспрямоване сприйняття, самостійне і творче мислення, концентрована увага, позитивна усвідомлена мотивація учнів;
- ✓ врахування психологічних аспектів теорій навчальної діяльності;
- ✓ вдале моделювання системи впровадження традиційних і сучасних освітніх теорій навчальної діяльності;
- ✓ оптимальний психологічний мікроклімат освітньої взаємодії учасників педагогічного процесу.

Отже, виокремлені психологічні чинники сприяють оптимізації сучасного уроку української мови, вдосконаленню його технології раціональному поєднанню ефективних теорій навчальної діяльності, оперативній побудові його структурних елементів, вдалому добору продуктивних методів і засобів навчання, вдалій організації навчально-пізнавальної діяльності учнів основної школи.

Аналіз психолого-вікових особливостей учнів основної школи дозволить спроектувати технологію сучасного уроку української мови, сформулювати його мету, зміст, зовнішню і внутрішню структуру, а також зорієнтуватися в типології уроків нових видів. Уважаємо, що використання вище зазначених концептуальних ідей буде ефективним у раціональному їх поєднанні на всіх етапах уроку, під час використання різних варіантів поєднання методів і засобів навчання.

Для обґрунтування теоретичних і методичних засад сучасного уроку української мови в основній школі необхідно розглянути психолінгвістичний напрям навчання, студіюванням якого займалися вітчизняні й зарубіжні вчені (Б. Анальєв, Б. Баєв, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Залевская, І. Зимня, М. Жинкін, Д. Ельконін, Г. Костюк, Т. Ладиженська, О.О. Леонтєв, О.М. Леонтєв, О. Лурія, Ч. Осгуд, Г. Рубінштейн, Ж. Піаже, І. Синиця та ін.). Психолінгвістичну основу методики навчання рідної мови і технології сучасного уроку рідної мови становить теорія мовленнєвої діяльності, що зумовлює проектування, організацію та проведення уроків, узагальнена ціль яких забезпечити розвиток мовлення учня, а стратегічна кінцева мета – розвиток мовної особистості школяра (учня-мовця). Категоріальне поле психолінгвістики діє в межах основних понять – особистість і мовленнєва діяльність. Інтерпретуючи означені поняття в аспекті нашого дослідження, зазначимо, що ключовими складниками психолінгвістичного аспекту процесу

навчання на уроці є *мовна особистість учня*, особливості якої було розглянуто в філософському, педагогічному та психологічному аспектах, і *мовленнєва діяльність*, що має пронизувати більшу частину навчального часу на уроці. Психолінгвістичне підґрунтя сучасного уроку повинно спрямовувати процес навчання на формування мовної особистості учня через ґрунтовне вивчення мови як важливого складника свідомості людини і мовленнєвої діяльності, що пронизує всі сфери особистісного буття.

Мова, мовлення і мовленнєва діяльність мають соціальну природу та взаємозумовлюють один одного. **Мова** – це абстрагований код, система мовних засобів і правила їх функціонування, створені суспільством, соціально значущі, необхідні та достатні для забезпечення порозуміння між членами соціуму. Мова як ієрархічна сукупність лінгвістичних одиниць є готовим продуктом і надбанням людства. Г. Костюк, досліджуючи складну взаємодію мислення, розуміння й мовлення, доводить, що мовні засоби стали засобами розуміння, ними треба оволодіти – це насамперед зрозуміти їх зміст; тільки зрозуміле може стати знаряддям подальшого розуміння [208, с. 282]. Зазначимо, що традиційно учні вивчали мову і завоювали одиниці різних рівнів переважно з метою їх класифікації. Нині вивчення мови на уроці має інший акцент – опанувати якомога більше мовних засобів для того, щоб застосовувати їх у процесі комунікації. **Мовлення** – це «процес реалізації мовної системи у спілкуванні. Тобто мова як сутність знаходить свій вияв у мовленні [294, с. 175]». Стрижень сучасного уроку – процес розвитку мовлення учнів, засвоєння теоретичних знань про його одиниці і власне, вироблення вмінь репродуктивного і продуктивного оперування ними. **Мовленнєва діяльність** – це «активний, цілеспрямований, опосередкований мовою і зумовлений ситуацією спілкування процес прийому і видачі мовленнєвого повідомлення у взаємодії людей між собою [166, с. 133]». Формування всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письма) – ключовий практичний етап, що має пронизувати не тільки уроки розвитку комунікативних умінь, а й аспектні уроки української мови в основній школі.

Мовленнєва діяльність як і будь-яка інша діяльність складається із основних структурних елементів: мотив, предмет, засоби і способи реалізації, продукт. Ґрунтуючись на психолінгвістичних дослідженнях І. Зимньої, О. Леонтьєва, Г. Костюка та ін. визначимо основні компоненти навчальної діяльності (мовного, мовленнєвого, комунікативного спрямування) на уроці мотив – це те, що стимулює учнів до роботи, він взаємопов'язаний із тим, чого учень має досягти в результаті учіння (мета уроку); предмет суголосний з навчальною програмовою темою уроку; засоби і способи реалізації є лінгводидактичним інструментарієм (форми, методи, прийоми й засоби навчання); продукт – результат, якого досягли у



процесі активного учіння. Мовленнєва діяльність визначається також фазовою структурою, основними складниками якої є чотири фази: мотиваційна, орієнтуюча, виконавча, контроль. Спроектуючи їх реалізацію зазначимо, що фазова структура мовленнєвої діяльності зумовлює навчальну діяльність на уроках розвитку комунікативних умінь цілісно і простежується відповідно до етапів навчального заняття (мотивація, цілевизначення, реалізація і контроль), а на аспектних уроках відображає конкретне мовленнєву вправу. Таким чином, фази мовленнєвої діяльності важливо враховувати не тільки під час виконання мовленнєвих дій, а під час структурування навчального заняття.

Дослідження і розроблення теоретико-методичних засад сучасного уроку української мови в основній школі передбачає врахування психолінгвістичних постулатів та ідей, без урахування яких важко побудувати концептуальну технології сучасного навчального заняття. Дані психолінгвістики сприяють модернізації уроку й дозволяють звернути особливу увагу на такі методологічні акценти:

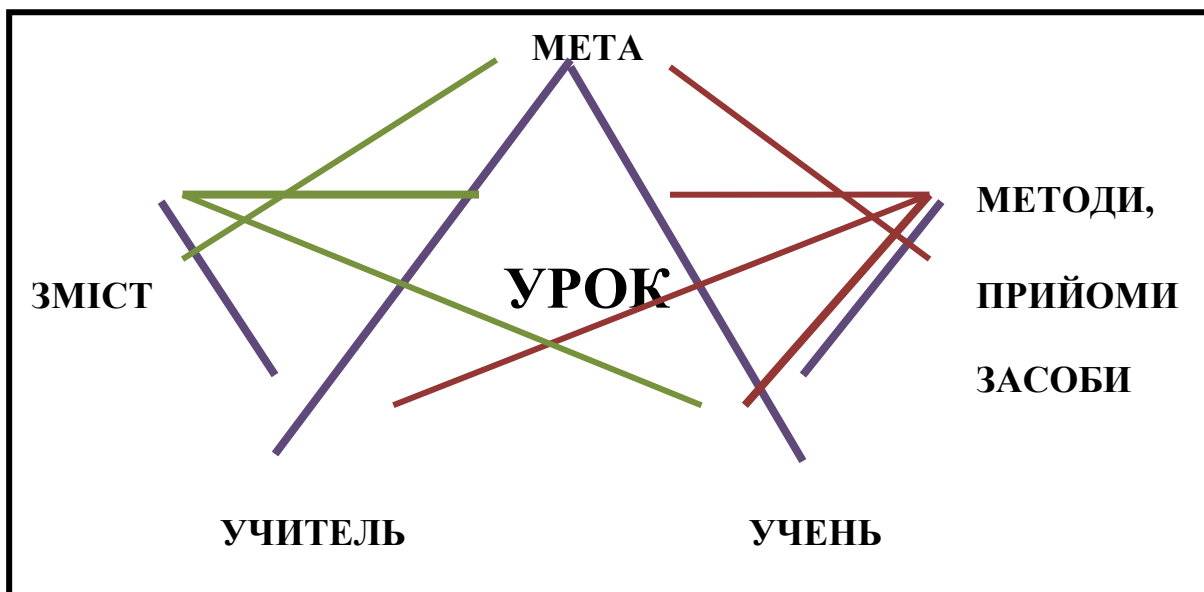
❖ навчання мови передбачає розвиток мовленнєвої діяльності, що формується завдяки розвитку механізмів мовлення, що забезпечують сприймання інформації під час аудіювання та читання та створення змістового потоку (або привласнення інформації) у процесі побудови тексту під час говоріння і письма. О.О.Леонт'єв підкреслює, що мовленнєва діяльність реалізується в конкретних діях та операціях, які забезпечують роботу певних механізмів мовлення, відповідальних за аудіювання, говоріння, читання і письмо [245]. На уроці такими коректними діями є мовленнєві й комунікативні вправи, впровадження інтерактивної взаємодії під час міжособистісного навчально-пізнавального дискурсу, в режимі якого учні – це активні мовці, активні суб'єкти процесу навчання.

❖ комунікативна функція мови, у межах якої розвиваються механізми мовлення і мовленнєва діяльність, є провідною у практичній роботі учнів на уроці. Реалізації цієї функції відбувається за рахунок провадження навчальних комунікативних ситуацій, занурення, опрацювання і відтворення яких сприяє формуванню мовленнєвих і комунікативних умінь.

❖ методи навчання мають носити проблемно-дослідний характер і комунікативну діяльнiсну спрямованість. Вирішення поставленої вчителем проблеми (вправи, завдання, запитання) сприяє розвитку мислення, активізує мовленнєву діяльність, що в сукупності формує мовленнєві вміння.

Таким чином, урахування психолінгвістичних аспектів навчальної діяльності учнів забезпечить ефективну розробку змісту і структури сучасного уроку.

У процесі дослідження теоретико-методичних основ сучасного уроку української мови в основній школі необхідно з'ясувати особливості організації навчальної діяльності крізь призму психодідактичних досліджень. Урок є функційною частиною педагогічного процесу організації і стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів з метою оволодіння мовно-мовленнєво-комунікативними знаннями та вміннями. Педагогічний процес є цілісною системою, що складається із п'яти елементів (за Н. Кузьміною) [223]: ціль навчання; зміст навчального матеріалу; методи, прийоми, засоби педагогічної комунікації; вчитель і учень. Усі компоненти означеного процесу створюються вчителем на уроці і взаємодіють, утворюючи перехресні зв'язки (Схема 1.3). Саме в межах уроку відбувається практична реалізація першочергових завдань мовної політики держави і реальне засвоєння змісту мовної освіти, яке здійснюється під час полісуб'єктної взаємодії всіх учасників навчально-пізнавального процесу і залежить від вдалого проектування та впровадження системи традиційних та інноваційних методів, прийомів і засобів навчання.



*Схема 1.3. Зв'язок елементів педагогічного процесу на уроці*

Процес навчання базується на психолого-педагогічних концепціях. Для визначення психодідактичних засад сучасного уроку безперечний інтерес становить теорія навчальної діяльності як процесу, розроблена у дослідженнях Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, Л. Занкова, І. Зимньої, О.О. Лентьєва, І. Лернера, М. Махмутова, С. Рубінштейна та ін. Як об'єкт теоретичного аналізу виділяємо психолого-педагогічні концепції організації сучасного навчального процесу в контексті теорії розвивального навчання, головною метою якої є всебічний гармонійний

розвиток учня, а знання засобом розвитку в процесі навчальної діяльності, відбувається в зоні найближчого розвитку школяра.

Визнана серед науковців-теоретиків та вчителів-практиків і поширена нині теорія розвивального навчання виникла на засадах діяльнісного підходу і розроблена у працях О. Біляєва, Л. Варзацької, Л. Виготського, В. Давидова, Т. Донченко, О. Дусавицького, Д. Ельконіна, Л. Занкова, С. Карамана, І. Лернер, М. Львова, М. Пентилюк, С. Омельчука, В. Репкіна, М. Скаткіна та ін. Розвивальне навчання є одним із різновидів особистісно орієнтованого навчання. Концепція розвивального навчання виражається у формулі «розвиток – навчання – виховання» індивіда. Згідно висновків Д. Ельконіна, учіння є особливим видом діяльності учня, що спрямоване персонально ним на досягнення мети навчання і розвитку особистості. На уроці навантаження більшою мірою припадає не на пам'ять учнів, а на мислення, оскільки основа навчання, за твердженням Л. Охитіної, є «не відтворювальна діяльність учнів, а творча; щоб суттєву частину знань школярі засвоювали не в готовому вигляді (зі слів учителя, підручника тощо), а в процесі самостійного пошуку інформації і способів вирішення нових задач [341, с. 10]». Саме на такий процес навчання спрямована сучасна система мовної освіти, основним завданням якої є розвиток активного самостійного учня, виховання дієвого творчого комуніканта, який вдало самостійно здійснює мовленнєву діяльність (усної та писемної, продуктивної та репродуктивної), правильно використовуючи мовні засоби всіх рівнів.

Розвивальне навчання, за Д. Ельконіним і В. Давидовим, є цілісною системою, що включає взаємопов'язані елементи:

1) *зміст навчання*, що може забезпечити розвиток у школярів теоретичного мислення і творчих здібностей;

2) *власні активні дії учнів* щодо розв'язання навчальних задач у складі навчальної діяльності, що мають вирішальне значення для засвоєння цього змісту і для їх розумового розвитку, особливо теоретичного мислення;

3) *формування в учнів уміння вчитися*, тобто формування навчальної діяльності, вмінь і навичок раціональної побудови власних навчальних дій, умінь самостійно добувати наукові знання і навчитися самостійно орієнтуватися в новій для них науковій чи будь-якій іншій інформації;

4) *використання нових методик*, заснованих на способі переходу від абстрактного до конкретного, навчання за яким іде вперед, тобто учень може отримати ті знання, яких ще немає в «зоні актуального розвитку», але які вже знаходяться в «зоні найближчого розвитку» [118].

Як бачимо, ці елементи відображають завдання сучасної системи мовної освіти, що мають бути спроектовані у зміст, мету і структуру уроку

української мови в основній школі, покликані формувати життєві та предметні компетентності, формувати творчу особистість учня.

Розвиваючи й узагальнюючи ідеї вчених (Д. Ельконіна, Л. Занкова,), сучасна дослідниця В. Шарко виділяє дидактичні принципи розвивального навчання, такі як: цілеспрямований розвиток дитини на основі комплексної розвивальної системи, системність і цілісність змісту, провідна роль теоретичних знань, навчання на високому рівні складності, просування у вивченні матеріалу швидким темпом, усвідомлення дитиною цінності процесу навчання, включення до процесу навчання не тільки раціональної, а й емоційної сфери, проблематизація змісту, варіативність процесу навчання, індивідуальний підхід, робота над розвитком усіх дітей як із низьким, такі з високим рівнем навчальних можливостей [544, с. 59]. Означені принципи навчання визнано нами слушними і будуть враховані під час розроблення технології сучасного уроку рідної мови, в якій домінуючим шляхом пізнання є індуктивний, рушійною силою виступає пізнавальний інтерес, а процес навчання відбувається у зоні найближчого розвитку учня.

Вважаємо, що розвивальне навчання передбачає активний комунікативно-діяльнісний процес навчання на уроці. Проектування й реалізація уроку української мови в аспекті розвивального навчання здійснюється вчителем з урахуванням особливостей та закономірностей індивідуального розвитку учнів, що зумовлюють педагогічне планування, моделювання і конструювання навчально-пізнавальної діяльності, стратегічною ціллю якого є всебічний розвиток мовної особистості кожного школяра, а саме: комунікативної компетентності, способів розумових дій, саморозвитку й самовираження учня, його особистісних якостей, емоційно-ціннісної та практично-діяльнісної сфери реалізації.

Таким чином, використання на уроці мови ідей розвивального навчання створює умови забезпечення мотиваційної готовності учнів, охоплює всі аспекти розвитку мовної здатності школяра, допускає поєднання інших технологій навчання, забезпечує формування активної, самостійної, креативної особистості учня, відповідає завданням сучасної мовної освіти і концепціям когнітивної та комунікативної методик навчання української мови. Учитель, упроваджуючи ідеї розвивального навчання, прагне, з одного боку, вивчити на уроці якомога більше програмового матеріалу й домогтися від учнів засвоєння найповнішої кількості мовних фактів, понять та явищ, а з іншого боку, намагається розвинути в школярів потребу самостійно шукати інформацію і пов'язувати її з мовленнєво-комунікативною практикою. Використовуючи технології розвивального навчання, варто розсудливо поєднувати його з іншими технологіями навчання (особистісно орієнтованими, проблемного, розвитку критичного мислення тощо) відповідно до мети уроку.

У межах нашого дослідження важливо розглянути етапи навчальної діяльності, співвідносні з структурними елементами уроку, крізь призму теорії поетапного формування розумових дій, у розроблення якої значний вклад зробили А. Валлон, Л. Виготський, Л. Вьюшкова, П. Гальперін, О. М. Леонтєв, Н. Талізїна та ін. Ця теорія виникла у межах теорії розвивального навчання і ґрунтується на тому, що організація зовнішньої діяльності учнів на уроці покликана забезпечити трансформацію зовнішніх матеріальних дій у план сприймання, уявлення, понять та є основою раціонального управління процесом ефективного засвоєння знань і вироблення вмінь та навичок. Формування дій у психіці особистості, згідно теорії П. Гальперїна, проходить такі етапи: мотиваційний, орієнтувальний, матеріальний, зовнішньомовний, беззвучного усного мовлення, розумової або внутрішньомовленневої дії [82, с. 268].

Урок як цілісний процес включає поетапно організовані та взаємозв'язані навчальні дії вчителя й елементи-алгоритми розумових дій учнів. Прибічники означеної теорії переконані, що в розвитку особистості здійснюється процес інтеріоризації – «формування розумовий дій і внутрішнього плану свідомості через засвоєння індивідумом зовнішніх дій з предметами і соціальних форм спілкування [462, с. 476]», поступове перетворення зовнішніх дій у внутрішні, розумові, осмислені. Саме такий процес «проходить через ряд певних етапів – від предметних дій через етап виконання дій вголос до дій «про себе» [241, с. 78]» і передбачає поступовий розвиток мовної особистості учня на уроці української мови в основній школі. Л. Вьюшкова слушно підкреслює: «Оскільки дії дитини регулюються психічними відображеннями їх предметних умов, а під час навчання ще й зразками того, що і як повинно бути зроблено, – у цих діях розрізняють дві основні частини – орієнтувальна і виконавча [79, с. 63]». З цього можна зробити висновок, що урок обов'язково має включати початковий етап орієнтування, мотивації й актуалізації, що відповідає за хід (процес) учіння та якість його результатів (за П. Гальперїним) і визначає основи майбутньої навчально-пізнавальної діяльності на занятті та є головним орієнтиром для учнів. Учитель у процесі планування уроку проектує, а потім під час його проведення реалізовує схему орієнтувальної основи дії у вигляді пояснень, спонукань з обов'язковим підкріпленням у вигляді наочності (таблиці, картки, ілюстрації, фонозапису, відеоряду тощо). Орієнтувальна основа дії (далі ООД) – це система уявлень особистості про мету, план, способи і засоби здійснення майбутньої дії чи операції. «Зміст ООД у багатьох випадках визначає якість дій та якість кінцевого продукту. ... Форма та спосіб завдань схеми ООД диктується цілями навчання [447, с. 45]», метою уроку, психолого-віковими й індивідуальними особливостями учнів.

За означеною теорією важливим етапом виступає виконавчий, що співвідносний з тренувально-формульвальним компонентом навчального заняття і спрямований на вироблення вмій та навичок учнів. У ході виконання дій в учнів поступово скорочується схема орієнтуючої основи дії, а потім зовсім зникає необхідність її використовувати (вголос та про себе) і формується інтеріоризація. Останній етап, контрольний, передбачає порівняння кінцевого результату з початковим зразком і в разі необхідності редагування, корекція результату. Як бачимо, теорія поетапного формування розумових дій учнів дає змогу визначити поетапність навчання й основну структуру сучасного уроку (Таблиця 1.3), що включає такі етапи:

- мотиваційний – створює мотивацію навчальної діяльності;
- цілевизначення – попередньо знайомить із ціллю дії, і визначає передумови здійснення дій, повідомляє про мету, умови, засоби та способи діяльності учнів, створює ООД;
- виконавчий – реалізовує систему послідовно виконуваних пізнавальних дій з метою досягнення навчальних цілей (мети уроку) спочатку за допомогою певних моделей (таблиць, схем), а потім без опори на матеріальні засоби – поступове автоматизування дій;
- контрольний – зіставлення результатів дій з початковими орієнтирами.

Означена теорія є важливою у плані вдосконалення технології сучасного уроку української мови, методів ефективної передачі знань від учителя до учня, завдяки організації та регламентації його активності. Як бачимо, теорія поетапного формування розумових дій передбачає різні види навчально-пізнавальної діяльності, окреслює ключові структурні компоненти уроку, їх послідовність, тому служить суттєвим підґрунтям для розроблення педагогічної технології сучасного уроку української мови в основній школі.

Таким чином, на психодидактичному підґрунті теорії поетапного формування розумових дій визначаємо покрокову структуру навчального процесу на уроці української мови. Відразу додамо, що виконавчий етап співвідноситься з цілереалізацією на уроці, а контрольний етап – з рефлексійно-корегуючим. Урахуванням цих етапів сприятиме ефективній розробці технології сучасного уроку рідної мови.

Таблиця 1.3

**Структура навчального процесу на уроці української мови  
(за теорією поетапного формування розумовий дій)**

Етапи	Функції	Характеристика діяльності	
		Учні	Вчителя
<b>Мотиваційний</b>	Забезпечення мотиваційної готовності учнів, розвиток мотивації навчально-пізнавальної діяльності	Цікавиться майбутньою навчальною діяльністю, осмислює важливість засвоєння знань, усвідомлює необхідність вироблення вмінь, готовий до активного пошуку розв'язання навчальних завдань	Стимулює пізнавальну діяльність учнів і спонукає до виконання вправ та завдань, формулює та доводить пізнавальне значення знань й практичне значення вмінь, ставить перед учнями навчальне завдання і створює умови для його вирішення
<b>Цілевизначення</b>	Створення необхідних умов для формування знань і вмінь, створення інформаційної бази у вигляді схеми орієнтувальної основи дії	Поява бажання досягнути мети, усвідомлення шляхів її досягнення, осмислення способів і послідовності виконання дій	Формування мотивації в учнів, забезпечення вихідних умов навчальної діяльності, формування знань і вмінь, визначення і повідомлення схеми орієнтувальної основи дії, добір вправ і завдань для вивчення теми
<b>Виконавчий</b>	Виконання різноманітних мовно-мовленнєво-комунікативних дій (із використанням наочності і без додаткових засобів)	Усвідомлення послідовності виконання дій, вироблення вмінь і навичок, розвиток відповідної компетентності	Організація навчальної діяльності, контроль якості виконання пізнавальних дій
<b>Контроль-ний</b>	Порівняння результатів, редагування і корекція	Рефлексія, самоаналіз й самооцінка	Рефлексія, оцінювання результатів, визначення рівня сформованості предметних і загально навчальних компетентностей

Отже, розроблення технології сучасного уроку української мови передбачає врахування динаміки розвитку психофізіологічних процесів у підлітків, закономірностей їх психічної діяльності, етапів навчальної діяльності, що співвідносні з структурними етапами уроку. Завдання вчителя привчати учнів осмислено навчатися, сформувати мотиваційну готовність школярів, проектувати і проводити уроки з урахуванням орієнтації на конкретну пізнавальну дію учнів, створити сприятливий позитивний мікроклімат співробітництва у класі, застосувати особистісно орієнтований підхід до учнів, враховувати їхні мовні здібності й креативний потенціал.

## РОЗДІЛ II

### ТИПОЛОГІЧНА СИСТЕМАТИЗАЦІЯ СУЧАСНОГО УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Розроблення теоретико-методологічних засад сучасного уроку української мови, ефективних технологій його підготовки і проведення передбачає дослідження й наукове переосмислення класифікації уроків рідної мови. Основною формою організації навчального процесу в Україні XXI ст. постає сучасний урок, який, за переконанням М. Пентилюк, «за своїми цілями (освітньою, розвивальною, виховною), змістом, структурою і методами проведення відповідає найновішим вимогам теорії і практики навчання в школі і є високоефективним [366, с. 13]». Перед учителем-практиком першочергово стоїть завдання не тільки дати учням відповідні знання з української мови, а й сформувані і виховати мовну особистість, здатну комунікативно виправдано користуватися усіма засобами мови в різних ситуаціях спілкування.

Проблема типології уроку є актуальною, і кожні 15–20 років дидактика переглядала та пропонувала нові їх класифікації. Сучасному уроку мови, поєднанню в ньому традиційного і новаційного, визначенню його змісту, структури й організації приділяли увагу в своїх дослідженнях М. Баранов, О. Біляєв, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, Т. Ладженська, В. Мельничайко, І. Олійник, М. Пентилюк, В. Сухомлинський, О. Текучов, С. Чавдаров, І. Хом'як, Г. Шелехова та ін. Але й досі немає одностайної думки щодо класифікації уроків мови, загальноприйнятої їх типології.

Класифікація сучасного уроку української мови потребує нових ґрунтовних наукових досліджень дидактами, лінгводидактами і вчителями. У межах досліджуваної проблеми виникає необхідність:

- окреслити класифікаційні ознаки, що зумовлюють поділ уроків;
- з'ясувати відповідність класифікаційних ознак і підходів сучасним пріоритетним напрямкам рідномовної освіти;
- встановити стрижневий підхід до типології сучасних уроків мови;
- визначити основні складники макроструктури уроку української мови;
- схарактеризувати особливості структурних етапів уроків мови, їх послідовність та варіативність;
- дослідити й схарактеризувати основні типи сучасних уроків української мови;
- узагальнити класифікаційну систему уроків української мови відповідно до вимог сучасної мовної освіти в Україні.



## 2.1. Основні підходи до типології та структурування уроку

Урок як цілісна функційна система складається з низки взаємопов'язаних компонентів, що впливають на ефективність проведення навчального заняття і на якість розвитку особистісної комунікативної компетентності учня. Тому типологія і структурування уроку – одне з ключових питань лінгводидактики, що потребує дослідження у світлі модернізованої сучасної мовної освіти компетентнісного спрямування.

В умовах сьогодення спостерігаємо неоднозначність і строкатість класифікації уроків української мови, що пояснюється різними підходами до уроку як основної форми навчання. У цьому параграфі окреслимо найбільш поширені класифікаційні підходи щодо поділу сучасних уроків української мови, а першочергово визначимо сутність синонімічних дефініцій «типологія» і «класифікація». За свідченням лексикографічних джерел, типологія – це «класифікація предметів або явищ за спільними ознаками [462, с. 892]», а «класифікація», – це «розподіл чого-небудь за класами згідно з наявними ознаками [Там само, с. 526]». Як бачимо, для дослідження класифікації сучасних уроків української мови потрібно, насамперед, визначити ті суттєві ознаки, що виступають вихідними положеннями і головними чинниками для їх поділу. У лінгводидактиці такими ознаками виступають *класифікаційні підходи до типології уроків*, яких існує кілька:

- за дидактичною (навчальною) метою (Ю. Бабанський, О. Біляєв, В. Бондар, І. Єременко, І. Єсіпов, Ю. Зотов, І. Казанцев, І. Огородніков, В. Онищук, М. Пентилюк, Г. Приступа, Л. Рожило, О. Савченко, О. Текучов, І. Хом'як, С. Чавдаров, В. Чайка, В. Чистяков, Г. Шелехова та ін.);

- за метою організації навчально-пізнавальної діяльності (С. Караман, Г. Кирилова, М. Махмутов, О. Пометун, Л. Пироженко, К. Плиско та ін.);

- за основними етапами навчально-виховного процесу (С. Іванов, Б. Єсаджян, С. Пасов, М. Поздняков, Н. Сафарова, М. Фіцула та ін.).

Класифікація уроків української мови ґрунтується також на понятті типу як одиниці поділу реальності, тому для її характеристики використовуються терміни «тип уроку», «вид уроку». В дидактиці й лінгводидактиці уроки мови поділяються на групи, типи уроків, в межах яких виділяють види уроків.

У теорії навчання мови існує поділ уроків української мови на основі змісту навчального матеріалу, який вивчається (О Біляєв, Л. Варзацька, Н. Голуб, Д. Дмитренко, С. Караман, І. Олійник, М. Пентилюк, Л. Рожило, І. Хом'як, Г. Шелехова, С. Чавдаров та ін.). Відповідно до цього всі уроки мови поділяються на уроки фонетики, лексики, граматики і т.п. У сучасних умовах модернізації рідномовної освіти аналізована класифікаційна ознака

не визнається правомірною, оскільки сучасна мовна освіта пріоритетним декларує розвиток мовлення у взаємозв'язку з мовою і, як слушно підкреслює О.Біляєв, «тепер у школах вивчають не «голу» фонетику чи граматику, а мову як засіб спілкування і пізнання, і уроки з будь-якого розділу мови обов'язково передбачають роботу над розвитком мовлення учнів [41, с. 28]», а вся система шкільного навчання спрямована на цілісний неперервний розвиток комунікативної компетентності учня, всіх її складників – мовної, мовленнєвої, соціокультурної, діяльнісної.

Розглянемо основні класифікаційні підходи до типології та структурування уроку української мови в основній школі.

І підхід – **за дидактичною (навчальною) метою** – досить поширений серед педагогів і методистів (Ю.Бабанський, О. Біляєв, В. Бондар, І. Єременко, І. Єсіпов, Ю. Зотов, І.Казанцев, М. Махмутов, І. Огородніков, В. Онишук, М.Пентилюк, Г. Приступа, Л.Рожило, О. Савченко, О. Текучов, І. Хом'як, С. Чавдаров, В. Чайка, В. Чистяков, Г.Шелехова, та ін.), оскільки побудований на основі узагальнених завдань цілісної мовної освіти. Відповідно до пріоритетів сучасного рідномовного навчання в основній школі компетентнісний підхід визначено стрижневим. Це зумовлює і переорієнтація глобальної дидактичної мети – формувати знання, вміння, навички і досвід діяльності. У межах навчального предмета «Українська мова» ключова компетентність водночас є і предметною – комунікативною компетентністю, що конкретизує дидактичну мету більш точно – знання, вміння, навички і досвід практичного застосування:

- мовної системи (фонетики, лексики та фразеології, морфології, синтаксису, стилістики, орфоепії, правопису);

- мовленнєвих понять і мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, текстотворення (говоріння і письма)).

У практиці сучасної загальноосвітньої школи діє чинна програма, за якою мета вивчення української мови в 5–9 класів – «формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися засобами української мови – її стилями, типами і жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності [407, с. 32]. Навчальна мета окремого уроку української мови визначається на основі мовленнєвої і мовної змістових ліній означеної програми, кожна з яких має свої навчальні завдання. Відповідно до основних навчальних цілей чинної програми визначається тип певного уроку рідної мови. Головною спрямованістю сучасного уроку мови є розвиток мовлення учнів, формування їхньої комунікативної компетентності. На основі цього уроки мови лінгводидакти (О. Біляєв, А. Богущ, М. Вашуленко, Н. Голуб, Т. Донченко, В. Дороз, О. Кучерук, Л. Мамчур, Л. Мацько, І. Олійник, М. Пентилюк, В. Сухомлинський,

О. Текучов, І. Хом'як, С. Чавдаров, Г. Шелехова та ін.) традиційно поділяють на дві групи:

➤ *аспектні уроки*, спрямовані на формування і розвиток мовних й частковомовленнєвих знань, умінь, навичок;

➤ *уроки розвитку зв'язного мовлення*, спрямовані на формування мовленнєвих і комунікативних знань та вмінь.

Уважаємо, що такий розподіл потребує певної модернізації й уточненні у назвах типів уроків, оскільки сучасна типологія уроків української мови має спиратися не тільки на існуючу традицію, а й брати до уваги новітні вимоги і тенденції мовної освіти, зважати на ключові принципи, що реалізуються в шкільному курсі з рідної мови, головним з яких є комунікативно-діяльнісний і компетентнісний.

II підхід – **за метою організації навчально-пізнавальної діяльності** – набув поширення у дослідженнях С. Карамана, Г. Кирилової, М. Махмутова, О. Пометун, Л. Пироженко, К. Плиско та ін. Означений підхід має дидактичну основу, тому поділ уроків здійснюється відповідно до мети навчання мови й мети організації навчального заняття. К. Плиско переконує, що «типи уроків доцільно виділяти за метою організації, тобто залежно від того, для чого вони організуються – для вивчення нової інформації, закріплення чи застосування [381, с. 206]». Безумовно, такий класифікаційний підхід заслуговує на увагу, однак, нам видається, що він відбиває лише одну сторону навчального процесу (дидактичну) й почасти оминає психологічну, яка відбиває внутрішні елементи процесу навчання.

III підхід – **за основними етапами навчально-виховного процесу** ґрунтується на аналізі особливостей процесу навчання, його складників (С. Іванов, Б. Єсаджанян, Є. Пасов, М. Поздняков, Н. Сафарова, М. Фіцула та ін.). До таких уроків М. Фіцула відносить «вступні уроки, уроки первинного ознайомлення з матеріалом, уроки формування понять, виведення законів і правил, уроки застосування знань на практиці, уроки повторення й узагальнення матеріалу, контрольні уроки, комбіновані уроки [518, с. 191]». Тип уроку відповідає кожному етапу процесу навчання. Як бачимо, типологія уроків, визначена за етапами навчальної діяльності, суголосна, за винятком вступних й уроків застосування знань на практиці, з навчальними заняттями, що класифіковані за дидактичною метою цієї ж навчальної діяльності.

Отже, питання класифікації уроків української мови було й залишається в колі наукових інтересів педагогів й лінгводидактів. Наявність різних класифікаційних ознак і типологій свідчить про складність та багатогранність уроку як категорії дидактики і лінгводидактики. У процесі аналізу найбільш прийнятним та найбільш вдалим є поділ уроків на основі дидактичної, або навчальної мети. При цьому слід мати на увазі, що окремо ні одна з класифікацій повною мірою

не може схарактеризувати урок, лише в сукупності вони служать основою такої характеристики.

Класифікаційний підхід як основа для визначення типу уроку спрямовує діяльність учителя-словесника, допомагає визначити правильний напрям навчальної роботи, у підготовці й проведенні уроку рідної мови. Однак для практики більш істотного значення набуває не тільки тип уроку, а його структура (будова), кількість структурних компонентів, їх послідовність і зв'язок. Структура уроку повинна бути багатокомпонентним цілим, в якому всі структурні частини взаємопов'язані та взаємозалежні, й разом з тим не має бути одноманітною, стандартно, аморфною, безликою і випадковою (за М. Скаткіним). Вибір структури певного уроку рідної мови, на думку О. Біляєва, «пов'язаний з його метою, характером навчального матеріалу та ступенем підготовки (розумової, мовної) учнів [290, с. 22]», а групування структурних компонентів має бути чітко продуманим і скомбінованим учителем-словесником.

Урок як структурна одиниця загальної системи мовної освіти своєю чергою виступає як складна діалектична система, що передбачає єдність форми і змісту, цілісне багатокомпонентне явище, що повноцінно функціонує як самостійна навчальна одиниця і має свою структуру. На думку більшості педагогів і лінгводидактів (Ю. Бабанський, О. Біляєв, В. Бондар, М. Махмутов, В. Онищук, М. Пентилюк, О. Текучов та ін.), з якою ми погоджуємося, структура навчального заняття гнучка і варіативна. Деякі дослідники (М. Скаткін, І. Казанцев, С. Іванов) стверджують, що структура уроку чітко фіксована, постійна і незмінна. Питання структури уроку української мови – одне із найбільш складних у теорії і практиці навчання.

О. Біляєв розглядає структуру уроку як «чіткий план, завчасно і добре продуманий учителем [41, с. 30]». При цьому вона може мати різні комбінації частин уроку і способи розгортання. Вибір структури організований, цілеспрямований і пов'язаний з метою уроку, характером навчального матеріалу та ступенем підготовки учнів. М. Пентилюк, поділяючи думки О. Біляєва, під поняттям структура уроку мови розуміє «сукупність різних варіантів взаємодії між його елементами, що виникає в процесі навчання і забезпечує його цілеспрямовану дієвість [290, с. 86]». Кожний типу уроку має свою макроструктуру, що зумовлена навчальною метою та завданнями і «залежно від змісту навчального матеріалу, підготовленості учнів, особливостей обладнання може частково змінюватися [535, с. 146]», і мікроструктуру, яка визначається способами та засобами навчання, за допомогою яких будуть вирішуватися дидактичні цілі. Макроструктура співпадає з основними макроетапами уроку, структурними компонентами, кроками навчального заняття, спрямованими

на досягнення поставлених навчально-пізнавальних завдань уроку. До складу мікроструктури входять методи, прийоми і засоби навчання, а також форми організації навчальної роботи учнів. Охарактеризуємо основні складники макроструктури уроку української мови – етапи його проведення, а мікроструктуру (методи, прийоми, засоби) розглянемо у наступних розділах у площині технології проведення сучасного уроку української мови.

Макроструктура уроку, що визначається на діалектичному підході до розуміння єдності змісту і форми уроку, повинна віддзеркалювати такі ключові моменти як підходи, закономірності та принципи навчання і логіку засвоєння учнем нових знань та вмій, навчальну діяльність учителя й пізнавальну діяльність учня. Т. Донченко вважає, що «структура уроку повинна відображати не стільки зовнішні прояви діяльності вчителя й учнів, скільки сутність процесів, з якими пов'язані методична творчість учителя й активна навчально-пізнавальна діяльність учнів, її логіка. Урок має відображати логіку засвоєння його змісту та керівництво вчителем цією роботою, досягнення мети через систему дидактичних завдань. Кожне з цих завдань спрямоване на досягнення якоїсь проміжної мети, роботу над певним змістом, тому йому відповідає певна частина в побудові уроку [132, с. 8]». Структурні елементи уроку мають чітко впорядковану ієрархічну будову, відповідають принципам наступності та перспективності, адже один момент плавно переходить в інший, логічно пов'язує попередній вид роботи з наступним, при цьому всі цілевизначені пізнавальні завдання мають бути об'єднані спільною ціллю – загальною метою всього уроку. О. Біляєв переконаний, що «істотне значення для практики має побудова (структура) уроку, яку характеризують його склад (з яких частин складається), послідовність (порядок розташування частин), зв'язність (як вони пов'язані між собою). Урок повинен відзначатися цілісністю, внутрішнім зв'язком, єдиною логікою розгортання діяльності вчителя та учнів [41, с. 29]». Вибір і визначення структури уроку залежить від його мети, характеру навчального матеріалу та ступеня підготовки учнів. Вважаємо, що структура уроку – це чіткий послідовний, продуманий, спроектований і складений учителем план проведення навчального заняття, спрямований на досягнення комплексної мети уроку, цільових завдань у процесі навчально-комунікативної суб'єкт-суб'єктної взаємодії на уроці. Розглянемо основні компоненти структури уроку рідної мови в основній школі.

У сучасній лінгводидактиці елементами структури уроку є його етапи – «відносно самостійна частина уроку, що має проміжну мету (завдання) відповідно до загальної мети уроку; практична реалізація під час уроку того чи іншого методу навчання [4]». Значущість кожного структурного компонента, їх взаємозв'язок, послідовність реалізації

визначається вчителем в кожному окремому випадку темою уроку, характером навчального матеріалу, особливостями учнів і конкретними умовами роботи. Структурні компоненти можна комбінувати, чередувати в межах певного типу залежно від особливостей навчального матеріалу, психолого-вікових особливостей учнів, мікроклімату в класному колективі тощо. «Характер елементів структури, – на думку Н. Лазаренко, І. Козак, – визначається тими завданнями, які слід вирішувати на уроках певного типу. Логіка процесу навчання полягає в поетапному просуванні учнів від незнання до знання: засвоєння нових знань неможливе без опертя на раніше набуті та на минулий досвід [296, с. 18]».

Відповідно до вимог сучасної системи мовної освіти і на основі визначених нами взаємопов'язаних етапів навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках української мови встановлюємо основні стрижневі структурні етапи уроку української мови, що відтворюють цілісний навчальний процес – організація класу, мотивація, перевірка домашнього завдання, актуалізація опорних знань і вмінь, цілевизначення, засвоєння знань, формування вмінь та навичок, рефлексія, корекція, пояснення домашнього завдання, підсумки уроку. У процесі перебігу уроку ці структурні етапи можуть створювати різні варіативні комбінації, змінювати послідовність залежно від типу уроку, його змісту й мети.

1. **Організація класу** покликана забезпечити позитивний психологічний мікроклімат освітньої взаємодії учасників педагогічного процесу і сприятливу зовнішню обстановку в класі. Упродовж кількох хвилин учитель повинен передбачити і реалізувати взаємне вітання, з'ясувати кількість учнів, оцінити їх зовнішній вигляд, фізичний стан і внутрішній емоційний настрій, визначити готовність класного колективу до уроку, організувати увагу.

2. **Мотивація учнів** – має на меті пробудити в учнів інтерес до навчальної теми, мобілізувати пам'ять, спонукати їх до пізнавально-дослідної діяльності, зацікавити подальшою роботою на уроці. М. Даденков, аналізуючи мотивацію теми як необхідний структурний компонент уроку, доцільно виділяє методи мотивації: формулювання навчальної проблеми, «постановка практичної проблеми, пов'язаної з подією, яка цікавить дітей, розповідь, що збуджує інтерес до даного питання, історичний екскурс і т.д. [119, с. 458]», показ життєвого практичного значення знань та вмінь, створення ситуацій успіху, постановка далеких і близьких цілей та перспектив у навчанні. На цьому етапі уроку словесник чітко формулює необхідність знань (що мають вивчити учні і чого досягти, якими поняттями оволодіти) та практичне значення набутих знань й вироблених умінь (для чого їм це потрібно, де і як можна їх застосувати). Мотивація навчання покликана заохотити учня до того, щоб він сам окреслив власні цілі і мав осмислений намір їх

досягти. Учитель має зосередити увагу учнів на пошуку відповіді на запитання «Для чого це мені знадобиться?». Важливо на початку уроку сформулювати усвідомлену мотиваційну готовність і підтримувати її впродовж всього часу проведення пізнавальної діяльності.

3. **Перевірка домашнього завдання** може відбуватися як окремий етап уроку з метою визначити рівень набутої компетентності (знань, умінь і навичок) учнів на певному етапі навчання, або входити в етап актуалізації знань, умінь та навичок, тобто використовується як засіб підготовки до нової навчальної роботи і здійснюється різними формами, методами та прийомами навчання. На думку М. Баранова, основна функція цього етапу – «з'ясувати ступінь усвідомлення пройденого і перевірка правильності виконання вправ. Додатковими функціями є контроль за виконанням, виховання, оцінка знань і вмінь учнів [298, с. 112]». Означений етап включає в себе безпосередню перевірку виконаного (усно чи письмово) домашнього завдання, опитування теоретичного матеріалу і виокремлення опорних знань.

4. **Актуалізація опорних знань і вмінь** – тісно пов'язана із перевіркою домашнього завдання і передбачає відтворення необхідних знань, умінь та навичок, що мають стати підґрунтям для засвоєння нових понять, умінь. Услід за І. Олійником, трактуємо цей етап як важливий процес «відновлення раніше вивченого або відомого учням з безпосередньої мовної практики матеріалу, потрібного для глибшого сприйняття й усвідомлення нового, це місток від відомого до нового [291, с. 107]». На основі активної стимуляції раніше засвоєних знань і сформованих умінь відбувається цілеспрямований розвиток нових знань, умінь, навичок і досвіду.

5. **Цілевизначення** – етап уроку, завданням якого є повідомити тему і мету, сформулювати цілі навчального заняття, «перевести» навчальну мету та цільові завдання уроку у внутрішній план діяльності кожного учня, залучити їх до цілеспрямованої роботи, поставити перед школярами чіткі цілі і окреслити кінцевий результат, якого необхідно досягти по завершенню навчального заняття. В. Чайка радить дидактичну мету і завдання уроку «донести до учнів у формі проблемного завдання, евристичного запитання, пізнавальної задачі, які доцільно заздалегідь записати на дошці або плакаті [535, с. 148]». Означені пропозиції є слухними, на часі, адже підтримують ідеї впровадження у практику проблемного і розвивального навчання.

6. **Засвоєння нових знань** – найважливіший етап уроку, що має ознайомити учнів з новою лінгвістичною теорією (істотною, оптимальною, відповідною до сучасних наукових досягнень) і забезпечити усвідомлене розуміння навчального матеріалу всіма учнями класу. Етап засвоєння знань реалізовується шляхом комплексного застосування словесних

методів навчання, спостереження, дослідницької й експериментальної роботи, ілюстративних засобів, а для підвищення ефективності усного викладу доцільно застосовувати «такі способи активізації розумової діяльності учнів: створення проблемних ситуацій, фіксація основних елементів знань у вигляді опорних схем; застосування системного підходу під час вивчення складних об'єктів; постановка пізнавальних запитань і завдань [535, с. 149]». На цьому етапі словесник лаконічно й глибоко повинен розкрити сутність, особливості та характерні ознаки навчального матеріалу і виробити в учнів початкові вміння застосовувати одержані знання в мовній і мовленнєвій практиці. Важливо не перевантажувати навчальний зміст уроку другорядними деталями.

7. **Формування умінь і навичок** – передбачає, за переконанням І. Олійника, «таку організацію навчального процесу, яка допомагає повному усвідомленню теоретичного матеріалу шляхом повторення найскладніших питань, навчає учнів застосовувати теорію для вирішення практичних завдань, ... проймає всю роботу ідеєю розвитку мовлення, забезпечує активну розумову діяльність, скеровану на розвиток логічного мислення [291, с. 109]». Аналізований структурний компонент покликаний встановити міцний зв'язок між щойно набутими знаннями і раніше засвоєними, розвинути вміння та навички використовувати знання у мовній й мовленнєвій практиці. Цей етап виконує одну із стратегічних функцій – закріпити одержані знання, оволодіти мовними, мовленнєвими і комунікативними вміннями та навичками, оволодіти досвідом їх застосування. Основними методичними засобами реалізації цього етапу є система традиційних та інноваційних методів (провідне місце серед яких займають методи комунікативного спрямування), сучасні технічні засоби навчання, а також різні форми організації навчальної роботи.

8. **Рефлексія** – важливий структурний етап уроку, що забезпечує зворотній оперативний зв'язок, дає змогу співставити очікувані результати, сформульовані на етапі цілевизначення, й одержані результати процесу навчання на уроці. Рефлексія розглядається як діяльність вчителя (з метою оцінки власної педагогічної роботи й результату учіння школярів), так і діяльність учнів (аналіз власного процесу учіння).

9. **Пояснення домашнього завдання** – має бути пояснено учителем, а не повідомлено. Домашнє завдання – це один із головних етапів навчання учнів, у процесі виконання якого здійснюється індивідуальне осмислення і присвоєння знань, вироблення умінь та навичок і «перетворення» їх у власні, особистісні компетентності. Л. Мамчур переконливо стверджує: «Учитель, даючи домашнє завдання, повинен показати учням, як поєднати осмислення теоретичних закономірностей з виконанням завдань практичного характеру [271, с. 30]», дати учням чіткі вказівки й інструкції щодо виконання домашніх вправ і завдань.



10. *Підсумки уроку* – це структурний компонент, на якому мають оголосити навчальні досягнення, зіставити поставлену на початку уроку мету і кінцеві результати. Роль означеного етапу – з'ясувати ступінь засвоєння змістового компонента уроку, а саме знань, умінь і навичок учнів.

Усі структурні компоненти уроку взаємопов'язані й невіддільні один від одного. Додамо, що окремі структурні етапи повинні бути обов'язковими на певному типі уроку, а їх кількість і послідовність можуть бути змінними та варіативними залежно від типу уроку. Крім того, урок не може бути закам'янілим (постійно повторювати фіксовану структуру, конструкцію, відображають чітко усталені методи і форми роботи), а повинен бути живим – постійно варіювати етапи проведення та вносити нові віхи в методи і форми навчальної діяльності.

Отже, в умовах сьогодення очевидно, що структурні етапи уроку української мови більшою залишилися традиційними, майже не змінилися, але суттєво змінилася роль учителя й учня на етапах навчального заняття. Для того, щоб урок рідної мови в умовах особистісно орієнтування і комунікативно компетентісного спрямування був ефективним, його структурна будова має бути ясною, чіткою та зрозумілою і для вчителя, і для учнів, які мають уявляти ту «навчальну дорогу», по якій будуть іти під керівництвом учителя упродовж 45 хвилин. Учень – це не пасивний слухач, а активний співучасник навчального процесу, пізнавальна робота – це його самостійна діяльність з метою усвідомлення засвоєння знань і вироблення вмінь. Школяр має не просто отримати готовий навчальний матеріал від учителя і запам'ятати та відтворити його, а осмислено здобувати необхідні знання, вміння, навички і досвід їх використання з метою подальшого успішного, правильного й доречного спілкування в різних життєвих ситуаціях, адже головне завдання системи освіти – не передати певний обсяг знань, а навчити учнів вчитися.

Підсумовуючи, потрібно підкреслити велику роль підходів як основної класифікаційної ознаки щодо поділу уроків мови на групи, типи і види, а в свою чергу «знання типу уроку допомагає вчителю визначити його технологію, зосередити увагу на головному [381, с. 207]». Найдоцільнішим нам видається класифікаційний підхід до уроків рідної мови в основній школі на основі дидактичної (навчальної) мети, прибічниками якого є більшість дидактів і лінгводидактів минулого й сучасності, методистів та учителів-практиків. У своєму дослідженні визначаємо класифікаційний підхід за навчальною (дидактичною) метою найбільш доцільним і головним у визначенні типології сучасних уроків української мови. З урахуванням пріоритетних напрямів мовної освіти ХХІ ст., на засадах визначеного підходу (за дидактичною метою), на основі

класифікацій О. Біляєва та М. Пентилюк ми дотримуємося поділу уроків української мови на дві групи:

❖ *аспектні уроки* – спрямовані на розвиток мовної і мовленнєвої компетентності;

❖ *уроки розвитку зв'язного мовлення*, які нині мають модернізовану назву – *уроки розвитку комунікативних умінь*, оскільки орієнтовані на розвиток комунікативної компетентності, вмінь здійснювати мовленнєву діяльність, спілкуватися.

Щодо структурних етапів сучасного уроку української мови, то вони є досить усталеними і традиційними, їх потрібно раціонально поєднувати в певній послідовності залежно від типу уроку і його навчальної мети. Основними етапами структури сучасного уроку української мови визначаємо такі: організація класу, мотивація учнів, перевірка домашнього завдання, актуалізація опорних знань і вмінь, цілевизначення, формування умінь і навичок, рефлексія, пояснення домашнього завдання, підсумки уроку. У процесі проектування уроку, за порадою сучасних дослідників, «учителєві не обов'язково дотримуватися формального поєднання послідовності етапів уроку, однак він не може порушувати закономірностей пізнавальної діяльності учнів [296, с. 18]». Типи уроків та їх структуру продовжують розробляти вчені і вчителі, а їх доцільність апробується й оцінюється за кінцевим результатом у практиці навчання української мови.

Теорія і методика сучасного уроку української мови в основній школі пов'язана з визначення конкретних типів уроків мови і характеристики їх структури, розгляд яких пропонуємо у наступних параграфах.

## **2.2 Аспектні уроки: витоки і сучасний стан**

Питання типології уроків найбільш глибоко розроблено у площині загальної дидактики, й концептуальні ідеї педагогів учені-лінгводидакти беруть за основу, використовують і трансформують в межах предметної методики, а саме в методиці навчання української мови. Проблему класифікації та структури уроків у загальнопедагогічному аспекті висвітлювали А. Алексюк, Б. Єсіпов, М. Данилов, С. Іванов, В. Кузьмінський, М. Махмутов, С. Омеляненко, В. Онищук, О. Савченко, М. Скаткін, М. Фіцула та ін. Загальнодидактичні класифікації дають лише загальні орієнтири для лінгводидактичної типології уроків української мови в основній школі, тому ними потрібно творчо послуговуватися і не ідеалізувати. Як відомо, у методиці навчання української мови всі уроки мови поділяються на дві групи: *аспектні уроки* й *уроки розвитку зв'язного мовлення*. У світлі нових завдань мовної освіти й пріоритетних напрямів

шкільного навчання рідної мови, відповідно до вимог чинних державних документів, виникає необхідність проаналізувати типи і види уроків в межах означених груп, визначити їх етапи, послідовність та варіативність етапів і розробити модернізовану та вдосконалену класифікацію – типологічну систематизацію сучасних уроків української мови.

Аспектні уроки вперше виділив в окрему групу М. Успенський у методиці російської мови [498], і до сьогодні їх визнають більшість науковців і сприймають як уроки, що пов'язані з вивченням різних аспектів теорії мови. О. Біляєв цілком справедливо підкреслює, що головна мета таких уроків – «на основі засвоєння теоретичних відомостей з мови сформувати і розвинути в учнів мовні, або первинні, уміння і навички, а саме: орфоепічні, лексичні, словотвірні, правописні – орфографічні [41, с. 28]». Погоджуючись із думкою вченого-методиста, додамо, що у світлі нових завдань мовної освіти аспектні уроки української мови спрямовані на розвиток мовної компетентності та покликані формувати мовні та частковомовленнєві вміння, навички й досвід їх застосування у практиці.

З урахуванням цього більш сучасним є визначення аспектних уроків, запропоноване Н. Остапенко, Т. Симоненко, В. Руденко. Вчені переконливо стверджуються: «Мета аспектних уроків полягає в тому, щоб на основі теоретичних знань з мови розвинути в учнів практичну мовнокомунікативну компетенцію відповідно до всіх рівнів мовної системи, а також сформувати правописні вміння й навички [337, с. 62]». Однак тут має місце уточнення використаних лінгводидактичних термінів, які в сучасній науковій літературі умотивовано відповідно до пріоритетів і вимог компетентнісної мовної освіти. Нині у науковому обігу функціонують два терміни – «компетентність» і «компетенція», які, на думку М. Пентилюк, «співвідносяться як загальне і конкретне, компетентність може виявляти людина, яка має конкретні знання в певній галузі [367, с. 3]». Спираючись на дослідження Т. Донченко, В. Мельничайка, С. Карамана, Л. Мамчур, М. Пентилюк, Г. Шелехової, ми також чітко розмежовуємо ці взаємопов'язані і взаємозалежні терміни. У нашому розумінні компетенція – це ціль державної мовної освіти, загально визначений перелік знань, умінь і навичок, що мають бути засвоєні учнями. Компетентність являє собою ступінь володіння компетенцією, рівень засвоєння знань і вмінь, якого досяг учень у процесі учіння. Компетенція – це суспільна норма, вимога, орієнтир, компетентність – це рівень досягнення цієї норми, показник того, чого учень спромігся навчитися – які знання були засвоєні, які вміння вироблені, який досвіду набутий. Комунікативна компетентність як комплексне системне поняття складається з низки складників, компетентностей – мовленнєвої, мовної, соціокультурної і діяльнісної (стратегічної). Тому сутністю аспектних уроків, на наш погляд, є вивчення всіх аспектів української мови, а

головним завданням – формування саме мовної компетентності учнів у взаємозв'язку з іншими компетентностями, а їх сукупність і становитиме цілісну комунікативну компетентність учня.

Класифікація аспектних уроків у науково-методичній літературі побудована за різними ознаками, а якщо класифікаційна ознака одна, то неоднакова кількість типів уроків, тому загальноновизнаної типології не існує. Класифікацією уроків мови займалися вітчизняні і зарубіжні вчені-методисти (О. Біляєв, С. Караман, М. Львов, Н. Остапенко, К. Плиско, М. Поздняков, М. Пентилюк, К. Плиско, М. Поздняков, Л. Рожило, Т. Симоненко, О. Текучов, І. Хом'як, С. Чавдаров та ін.). Розглянемо найбільш поширені класифікації уроків мови, розроблені лінгводидактами.

Одним із перших у лінгводидактиці української мови розробив класифікацію уроків С. Чавдаров і основним підходом визначив мету уроку, яка може бути, на думку вченого, різною: опанування нових знань, закріплення набутих знань, повторення навчального матеріалу, контролю вивченого [292]. Відповідно до навчальної мети вчений виділив три типи уроків, що мають чітке завдання і варіативну внутрішню структуру.

*Уроки, на яких подається новий матеріал*, покликані «з'ясувати те, чого учні досі зовсім не знали, або внести новий елемент у те знання, яке дістали раніше [292, с. 129]». Методист досить повно розкриває послідовність організації навчального процесу і зазначає, що заняття обов'язково повинно включати такі структурні елементи: повторення, що становить опору для переходу до викладу нового і яке можна здійснити «силами учнів» або самостійним нагадуванням вчителем попереднього матеріалу; вивчення нового, що здійснюється через пояснення вчителя, або через пояснення вчителя з аналітичною роботою учнів, або через організацію самостійної роботи учнів з наступним колективним узагальненням; вправи, які спрямовані на виявлення ступеня усвідомлення учнями поданого нового знання і закріплення його; домашнє завдання, мета якого зміцнити набуте знання, закласти основи для вироблення навичок. Позитивно відзначимо те, що під час вивчення нового матеріалу активною є абстрактно-аналітична мисленнєва діяльність учнів. На жаль, у структурі аналізованого типу уроку відсутній мотиваційний компонент, що є досить важливим для усвідомлення учнями необхідності одержати нові знання чи виробити нові вміння. Відповідно до вимог того часу, етап закріплення має носити характер, лише виконання вправ, а на сучасному уроці має включати реалізацію різноманітної кількості традиційних та інноваційних методів, які повинні носити і комунікативний характер.

*Уроки для закріплення вивченого* мають мету «якнайтвердіше» закріпити набуті знання і «піднести рівень знань учнів на вищій щабель; якщо цього немає, урок своєї мети не досягає [292, с. 137]». Лінгводидакт наголошує, що організація і підготовка таких уроків означеного типу

досить складана, тому вчителеві потрібно виявити більше енергії й винахідливості з метою забезпечення продуктивної навчально-пізнавальної діяльності учнів, концентрації їхньої уваги й зацікавленості роботою в класі. Позитивним є те, що вчений рекомендує проводити уроки на текстовій основі, адже «добором текстового матеріалу, організацією його в процесі розгортання уроку, всією сукупністю різноманітних способів ведення роботи вчитель може і свої уроки повторення зробити цікавими для учнів, жвавими, ефективними [292, с. 137]». Обов'язковими структурними компонентами уроку закріплення вивченого виступають такі, як: опитування учнів, під час проведення якого словесник повинен здійснити перевірку домашнього завдання, засвоєння правил, уміння застосовувати їх; виконання вправ проводиться з усіма учнями в класі та передбачає чергування й систематизацію різних їх видів; підсумок роботи, в межах якого повторно формулюються правила, уточнюються знання, звертається увага на виявленні труднощів, їх аналіз; визначення змісту домашніх завдань, який обов'язково потрібно пояснювати й інструктувати. Нам імponує те, що С. Чавдаров акцентує увагу на перевірці вмінь використовувати власні знання в усному чи писемного мовленні, що відповідає вимогам компетентнісного підходу щодо розвитку в учнів досвіду мовної і мовленнєвої діяльності, здійснювати роботу на основі тексту, на якій наголошує сучасна текстоцентрична спрямованість уроку.

У межах уроків закріплення методист виділив *уроки аналізу учнівських робіт*, які потрібно вести за таким планом: «1) дати загальну характеристику наслідків роботи; 2) визначити завдання для аналізу; 3) організувати вправи та пояснення правил, не засвоєних учнями; 4) підсумувати роботу і дати загальні та індивідуалізовані завдання додому [292, с. 142]».

Окремо у класифікації С. Чавдарова постають *уроки перевірки знань учнів* цілого класу, що найчастіше здійснюються через письмову роботу, однакову для всіх, можуть проводитися у формі усного опитування учня, залучаючи при цьому інших школярів для допомоги чи взаємоперевірки, або поєднувати усну і письмову роботу. Вважаємо, що в сучасних умовах письмова контрольна робота відповідно до особистісно орієнтованої спрямованості освіти повинна бути різних рівнів, і визнаємо позитивним, що усна перевірка не обмежується роботою з одним учнем, а охоплює більшість класного колективу. Методист цілком правомірно стверджує, що ці уроки досить варіативні, але в основі мають такі стрижневі структурні компоненти: інструктивні вказівки про хід уроку; перевірка знань учнів (усна чи письмова); підсумовуючий аналіз результатів; роз'яснення завдань для домашньої роботи.

Ураховуючи вагому значущість методичних рекомендацій С. Чавдарова і першу наукову спробу класифікувати навчальні заняття,

означена типологія уроків рідної мови потребувала вдосконалення. Практика навчання української мови в школі показала, що уроки мови є ще більш різноманітними, тому такого поділу замало. Досліджувати типологію уроків мови продовжили вітчизняні та зарубіжні вчені-методисти, серед яких вирізняється наукова класифікація М. Позднякова.

М. Поздняков науково класифікував уроки мови на основі стадій навчального процесу та ступенів засвоєння учнями мовного матеріалу виділив такі їх типи: уроки повідомлення нового матеріалу; перевірки одержаних відомостей; закріплення одержаних відомостей; перевірки засвоєння знань і навичок; узагальнення засвоєного. Як бачимо, у класифікації, що розглядається, не охоплено всіх різновидів навчальної роботи, що виливається у різні типи уроків, поза увагою залишилися уроки повторення, тому вона не є цілком досконалою.

О. Текучов поділяє уроки мови на основі мети навчання, навчальних завдань пропонує виокремити три основних типи, як-от уроки: повідомлення нових знань; закріплення вивченого, як різновид – уроки повторення; перевірки (контролю) знань і навичок. У другій половині ХХ ст. О. Текучов здійснив фундаментальні дослідження у царині лінгводидактики і зробив значний внесок у розроблення питання типології уроків, не розглядаючи, на жаль, їх будови і технології проведення. Учений вперше ввів поняття «комбінований урок» [484, с. 115], справедливо стверджуючи, що будь-який урок майже завжди комбінований, оскільки є складним утворенням, в якому складові елементи сполучаються по-різному, а час рівномірно розподілено між різними його елементами. Означений термін використовується і в сучасній методиці навчання. Однак у наш час, з урахуванням головних завдань сучасної мовної освіти, спрямованих на розвиток в учня мовленнєвої і мовної компетентності, означена класифікація уроків мови, звичайно, потребує внесення корективів.

Серед різноманітних класифікацій уроків заслуговує на увагу типологія уроків мови, розроблена М. Львовим на основі навчальної мети (уроки повідомлення нових знань, уроки закріплення, уроки узагальнення, контрольний урок) і за змістом (уроки граматики, фонетики й графіки, розвитку мовлення та ін.). Аналізуючи особливості означених типів, учений робить перехресну їх характеристику – за навчальною метою та змістом. Це є позитивним, адже на сьогодні відокремлено означені типи уроків у чистому вигляді не застосовуються і не можуть існувати окремо – вони взаємопов'язані і невіддільні. Слід відзначити, що урок закріплення знань, умінь і навичок вчений розглядає як вид уроків граматики, орфографії, лексики, на яких «поглиблення знань відбувається за рахунок все збільшуваної складності прикладів, за рахунок практичного застосування одержаних знань з теми в усе більш нових і нових умовах, із

збільшеним ступенем самостійності [265, с. 218]». Загалом класифікація є місткою і науково обґрунтованою. Однак поза увагою методиста лишилися уроки повторення й узагальнення. Ураховуючи позитивні сторони означеної класифікації, прибічники вченого як в українській, так і в російській лінгводидактиці уточнили деякі назви, так, уроки повідомлення нових знань правильно називати – уроки засвоєння знань, уроки закріплення – уроки формування знань, умінь і навичок.

Услід за О.Текучовим, власну науково обґрунтовану думку щодо класифікації уроків мови висловив М. Баранов [298]. Учений виділяє дві основні групи уроків – навчальні й контрольні, а також докладно характеризує основні структурні елементи уроку – оргмомент, перевірка домашнього завдання, пояснення нового матеріалу, формування вмінь і навичок, підведення підсумків, домашня робота. Навчальні уроки не залежать від змісту, тому можуть стосуватися і мовних, і правописних, і мовленнєвих, і стилістичних відомостей. У практиці навчання мови вчений використовує «вислів «уроки орфографії», «уроки розвитку мовлення» і т.д., але вони застосовуються не в типологічному розумінні, а відображають змістову сторону роботи [298, с. 122]». Означені уроки поділяються, в свою чергу, на чотири самостійних види: уроки повідомлення нового матеріалу, уроки формування вмінь, уроки повторення пройденого, уроки роботи над помилками учнів. Контрольні уроки включають такі види, як-от: контроль за засвоєнням знань і навчально-мовних умінь; контроль за оволодінням орфографічних умінь і пунктуаційною грамотністю; контроль за оволодінням навичками зв'язного мовлення. Окремою групою виступають *комбіновані уроки*, що поєднують в собі елементи навчання і контролю.

Аналізована класифікація заслуговує на увагу, адже в ній чітко представлені групи, типи і види уроків. Однак нам видається, що ця типологія має як позитивні, так і суперечливі якості, тому певною мірою є строкатою і потребує узгодження певних понять. Без сумніву, слухним є міркування про те, що на уроках пояснення не обов'язковими є такі етапи як перевірка домашнього завдання (не використовується, якщо нова тема складна) і пояснення домашнього завдання (не реалізується в кінці тижня, перед вихідним чи святковим днем, однак сучасні вчителі цієї поради не завжди дотримуються). Учений концентрує увагу на уроках повторення і конкретизує особливості їх підвидів – на початку року, в кінці навчального року, на початку вивчення нового розділу, в кінці розділу. М. Баранов окремо виділяє уроки роботи над помилками учнів, який, без сумніву, мав би велику користь, однак не може одноосібно існувати на практиці, а швидше за все є елементом уроку аналізу контрольної роботи. З урахуванням сучасних досягнень лінгводидактики, не можна також погодитися з тим, що уроки розвитку зв'язного мовлення (а

послугуючись модернізованими термінами, уроки розвитку комунікативних умінь), не можуть бути видом уроків, а становлять окрему групу.

Учені-методисти (М. Баранов, М. Львов, М. Поздняков, О. Текучов, С. Чавдаров) зробили суттєвий внесок у типологію уроків мови, розроблені ними класифікації зробили крок уперед у розвитку лінгводидактики. Проаналізовані класифікації (таблиця 2.1.) становили суттєве підґрунтя для подальшого визначення типології уроків мови.

**Таблиця 2.1**

**Класифікація аспектних уроків мови (середина ХХ ст.)**

Система аспектних уроків	
<b>С. Чавдаров</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• подачі нового матеріалу;</li> <li>• закріплення вивченого;</li> <li>• перевірки знань.</li> </ul>
<b>М.Поздняков</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• повідомлення нового матеріалу;</li> <li>• перевірки одержаних відомостей;</li> <li>• закріплення одержаних відомостей;</li> <li>• перевірки засвоєння знань і навичок;</li> <li>• узагальнення засвоєного.</li> </ul>
<b>О.Текучов</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• повідомлення нових знань;</li> <li>• закріплення вивченого;</li> <li>• перевірки (контролю) знань і навичок;</li> <li>• комбінований урок.</li> </ul>
<b>М.Львов</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• повідомлення нових знань;</li> <li>• закріплення знань умінь і навичок;</li> <li>• узагальнення;</li> <li>• контролю.</li> </ul>
<b>М.Баранов</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• навчальні (повідомлення нового матеріалу, формування вмінь; повторення; роботи над помилками);</li> <li>• контрольні (контролю за засвоєнням знань і навчально-мовних умінь; оволодінням орфографічних умінь і пунктуаційною грамотністю; оволодінням навичками зв'язного мовлення);</li> <li>• комбінований урок.</li> </ul>

Традиційною і найбільш поширеною в лінгводидактиці, але такою, що вдосконалювалася, є класифікація уроків української мови О. Біляєва, представлена у колективних дослідженнях [290] та спеціальних одноосібних публікаціях [41; 42]. З аналізу спадщини О. Біляєва випливає, що до групи аспектних уроків входять такі типи, як уроки: вивчення нового матеріалу; формування вмінь і навичок; проведення контрольної



роботи; аналізу контрольної роботи; узагальнення вивченого; повторення. Кожен тип складається з чітко визначених структурних етапів, які можна по-різному комбінувати. Узагальнено класифікацію уроків О. Біляєва подаємо у таблиці.

**Таблиця 2.2**

**Класифікація уроків української мови О. Біляєва**

<b>Урок вивчення нового матеріалу</b>	<b>Урок формування умінь і навичок</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Перевірка домашнього завдання.</li> <li>2. Підготовка учнів до сприймання нового матеріалу.</li> <li>3. Повідомлення теми і мети уроку.</li> <li>4. Пояснення нового матеріалу або розбір прикладів з метою з'ясування мовного явища.</li> <li>5. Вправи на закріплення одержаних знань.</li> <li>6. Підсумки уроку.</li> <li>7. Завдання додому та інструктаж.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Повідомлення теми, усвідомлення її учнями.</li> <li>2. Відтворення або усне закріплення теоретичних відомостей, застосування яких буде потрібним на уроці.</li> <li>3. Самостійна робота учнів та її перевірка.</li> <li>5. Завдання додому.</li> <li>6. Підсумки уроку.</li> </ol>
<b>Урок контрольної роботи</b>	<b>Урок аналізу контрольної роботи</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Повідомлення мети перевірки та способів її проведення.</li> <li>2. Усна перевірка знань учнів (фронтально).</li> <li>3. Самостійне виконання контрольної роботи.</li> <li>4. Відповіді вчителя на питання учнів.</li> <li>5. Підсумки уроку.</li> <li>6. Завдання додому.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вступне слово вчителя.</li> <li>2. Бесіда про характер недоліків і помилок та робота над ними.</li> <li>3. Підведення підсумків роботи.</li> <li>4. Завдання додому.</li> </ol>
<b>Урок узагальнення вивченого</b>	<b>Урок повторення</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Перевірка домашнього завдання.</li> <li>2. Повідомлення теми і мети уроку.</li> <li>3. Аналіз матеріалу з метою узагальнення вивченого.</li> <li>4. Робота над висновком.</li> <li>5. Вправи на застосування узагальнюючих правил.</li> <li>6. Оголошення вчителем оцінок.</li> <li>7. Завдання додому (з інструктажем).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ознайомлення учнів із завданням уроку.</li> <li>2. Повторення вузлових питань розділу.</li> <li>3. Усні та письмові вправи на матеріалі повторення.</li> <li>4. Підсумки проведеної роботи.</li> <li>5. Виставлення оцінок.</li> <li>6. Завдання додому.</li> </ol>

Нам імпонує думка вченого про те, що «такі складові елементи уроків, як перевірка, закріплення, повторення постійно схрещуються, входять у певних пропорціях в уроки різних типів. ... Майже на всіх уроках здійснюється в тій чи іншій формі перевірка якості знань учнів [290, с. 80]». Однак аналіз структурних компонентів уроків різних типів показує, що етап уроку «Оголошення оцінок» визначено лише на уроках узагальнення вивченого та повторення, хоч і передбачався ученим на інших типах, однак це не завжди виділено. Щодо такого досить важливого

етапу як «Завдання додому», то його проведення має бути на кожному уроці саме з інструктажем, пояснення з боку вчителя, хоча методист у такому формулюванні пропонує цей етап лише на уроці узагальнення вивченого. Крім цього, у класифікації простежується змішування різнорідних понять – вивчення нового матеріалу і формування вмінь а навичок. Це, на нашу думку, варто уніфікувати в класифікації, що розглядається, адже чітко визначені структурні компоненти допоможуть учителям більш точно спроектувати навчальну діяльність й визначити технологію проведення конкретного уроку.

Цілком переконливо О. Біляєв услід за О. Текучовим стверджує, що «чистих» уроків не буває, а визначати тип уроку потрібно з урахуванням того, яким є цей урок переважно – уроком вивчення, закріплення і т. п. Позитивним вважаємо, що вчений схему уроку не вважає догматичною і назавжди однаковою, її можна змінювати, апробувати нові структурні компоненти, коректувати й удосконалювати.

Слід відзначити, що класифікація О. Біляєва відповідає етапам навчання й дидактичним цілям, і тому визнана більшістю лінгводидактів та методистів, легко сприймається словесниками і найбільш поширена у шкільній практиці, проте також потребує вдосконалення, уніфікації різнорідних понять у назвах уроків (новий матеріал і знання, вміння і навички). Означену класифікацію беремо за основу для розроблення й узагальнення класифікаційної системи сучасних уроків української мови відповідно до вимог мовної освіти України.

Розроблення питання типології уроків української мови знаходимо лінгводидактичних дослідженнях Л. Рожило [291], послідовниці методичних ідей О. Біляєва, яка також справедливо переконує, що уроки мови доцільно виділяти за навчальною метою. Так, Л. Рожило визначає такі типи уроків: вивчення нового матеріалу, закріплення вивченого, перевірки й обліку набутих знань, умінь і навичок; аналізу контрольних робіт; узагальнення і систематизації вивченого; повторення певної теми, розділу [291, с. 68]. Кожний урок має чітко визначені структурні компоненти, регламентовані часом їх реалізації. Означена класифікація суголосна з традиційною типологією уроків мови О. Біляєва, але дещо видозмінена. Не зовсім правомірно, на наш погляд, упускати уроки формування умінь і замінювати їх уроками закріплення знань і вмінь. Позитивно, що під час повідомлення мети на уроці вивчення нового матеріалу вчена акцентує увагу на тому, щоб учитель повідомив про важливість теми, а учні усвідомили – це, по суті, і є мотивацію до навчальної роботи, визначення її необхідності. Для впровадження роботи з розвитку мовлення учнів Л. Рожило цілком слушно радить етап повторення організувати у вигляді зв'язного переказу, скласти казку на

етапі закріплення знань. Схвальним є те, що завдання додому не просто повідомляється, а словесник має підготувати учнів до його виконання.

К. Плиско класифікує уроки української мови іншою класифікаційною ознакою – за метою організації навчального заняття і розглядає типи уроків як цілісну систему, склад якої визначає з урахуванням її основи і меж. На думку К. Плиско, основою цієї системи уроків «служать етапи пізнання змісту, а межами – цілі навчання і ланки засвоєння інформації [381, с. 206]». Учена створює модель системи типів уроків, яка дає нові знання про їх типи і місце в системі, установлює зв'язки між ними і з зовнішнім середовищем, визначає основні складники і графічно зображує (Таблиця 2.3). Крім цього, у межах кожного типу, за переконанням лінгводидакта, співіснують методичні варіанти уроків, які передбачають формування (1-й тип), зміцнення (2-й тип), вдосконалення (3-й тип) знань, умінь та навичок і мають власну дидактичну мету. Комбіновані уроки, на переконання дослідниці, є ті, що поєднують рівноцінні дидактичні цілі уроків різних типів, а не методичних варіантів того самого типу.

Таблиця 2.3

**Модель системи типів уроків мови (за К. Плиско)**

Етапи пізнання інформації	Ланки засвоєння інформації		
	Сприйняття, усвідомлення	Осмислення, узагальнення	Відтворення
Вивчення інформації	Уроки вивчення інформації		
Закріплення інформації (в тому числі і повторення)		Уроки закріплення інформації (в тому числі й повторення)	
Застосування інформації			Уроки застосування інформації

Інваріантом системи-моделі, за К. Плиско, є *урок вивчення інформації*, які містять як мовну, так і мовленнєву інформацію, поєднують вивчення мови з розвитком літературного мовлення і включають в себе уроки розвитку зв'язного мовлення. Зміст уроків вивчення нової інформації – це теоретичні відомості (поняття, мовні явища, закономірності, правила), на основі яких розвиваються мовні знання; і вміння та навички, сформовані на основі застосування правил. Методичними варіантами цього типу є уроки: формування нових понять, вивчення мовних явищ; формування нових способів дій; формування нових понять і способів дій.

*Уроки закріплення інформації* мають дидактичну мету – зміцнити набуті знання, вміння і навички, «відтворити, закріпити, повторити, узагальнити і систематизувати інформацію, а також виконати тренувальні

вправи [381, с. 208]» і включають такі методичні варіанти: уроки закріплення мовних понять і способів дій; уроки повторення вивченої інформації; уроки узагальнення і систематизації вивченої інформації.

*Уроки застосування вивченої інформації*, на думку К. Плиско, покликані вдосконалити знання, вміння і навички, і для досягнення поставленої мети запроваджують різні види робіт, покладених в основу їх методичних варіантів, таких як уроки: розвитку зв'язного мовлення; перевірки і корекції вивченої інформації; аналізу контрольних робіт.

Як бачимо, К. Плиско у своїй класифікації типи уроків виділяє за метою організації уроку, а методичні варіанти – за дидактичною метою. Методист загалом виділяє 3 типи уроків і 9 методичних їх варіантів, цілком справлено акцентує увагу на тому, що на всіх уроках мови має місце робота з розвитку літературного мовлення. У моделі-системі, що включає типи уроків і їх методичні варіанти, вчена пропонує уроки розвитку зв'язного мовлення вважати методичним варіантом уроків застосування інформації, що є не зовсім правомірним. Досліджуючи систему уроків, К. Плиско не конкретизує структурні компоненти певного уроку української мови.

Послідовником К. Плиско у лінгводидактиці є сучасний лінгводидакт С. Караман. Розроблена вченою класифікація, але з уточненням, пропонується у дослідженнях С. Карамана [180], який визначає склад системи уроків рідної мови на основі етапів пізнання та з урахуванням ланок засвоєння інформації і встановлює три типи уроків – формування знань (1 тип), зміцнення знань, умінь і навичок (2 тип), удосконалення знань, умінь ці навичок (3 тип). Означені уроки передбачають навчальну роботу як з мовною інформацією, так і з мовленнєвою. На думку вченого, «на всіх типах уроків має місце робота з розвитком літературного мовлення, в тому числі зв'язного. Значить, робота з розвитку мовлення правомірно включається у вказані типи уроків [180, с. 82]». Безперечно, робота з розвитку мовлення – обов'язковий елемент кожного уроку рідної мови, однак нам важко погодитися з тим, що окремо уроки розвитку мовлення не існують. Як бачимо, у пропонованій класифікації методист підтримує і розвиває ідей К. Плиско щодо визначення основних типів уроків мови.

Н. Остапенко, Т. Симоненко, В. Руденко [337], послідовники О. Біляєва, класифікують аспектні уроки української мови за навчальною метою. Найпоширенішими, на думку вчених, є *уроки вивчення нового матеріалу*, технологія яких специфічна й усталена структура (перевірка домашнього завдання, пояснення нового матеріалу, вивчення й закріплення нового матеріалу, підбиття підсумків, домашнє завдання). *Уроки закріплення вивченого*, структура яких складається із шести традиційних компонентів (оголошення теми й мети уроку, перевірка

домашнього завдання, відтворення теоретичних відомостей із теми, що вивчається, виконання вправ на закріплення знань та формулювання вмінь і навичок; підбиття підсумків, ознайомлення з домашнім завданням), застосовуються відразу після уроків вивчення нового матеріалу, тому їх співвідношення 1:2, 1:3, 1:5, що зумовлює особливо ретельну підготовку до таких уроків з метою уникнення їх дублювання. *Урок повторення окремої теми, розділу* мають чітко визначену структуру і специфіку організації, яка полягає в тому, що «вчитель має застосувати особливу технологію: добирати такі методи й прийоми навчання, щоб учні зацікавилися темою, активізували власні знання [337, с. 66]». У характеристиці *уроку узагальнення та систематизації знань, умінь і навичок*, структура якого чітко не встановлена, знаходимо вдалі методичні вказівки щодо необхідності використання ефективних традиційних методів (підсумкової бесіди, роботи з підручником, мовних розборів) та інноваційних методів (пізнавально-пошукових завдань, програмованого навчання, конструювання висловлювань, метод укрупнення дидактичних одиниць), ефективність впровадження яких залежить від врахування особливостей пізнавальної діяльності учнів різного віку. *Урок контролю та корекції знань, умінь і навичок* містить чимало видів (диктант, переказ, твір, тестування, контрольна робота, залік, захист знань, захист творчих робіт, звіт) і має, безумовно, спільні етапи (оголошення теми, мети, інструктаж виконання контрольних завдань, самостійна робота, оголошення домашнього завдання). Цілком умотивованим вважаємо трактування особливостей *комбінованого уроку*, який «характеризується поєднанням (комбінацією) у його межах різноманітних видів навчальної роботи (пояснення нового матеріалу, бесіда з учнями, робота над перевіркою знань, умінь та навичок, міні-контроль) або елементів кількох типів аспектних уроків та уроків розвитку зв'язного мовлення [337, с. 70]». Структура комбінованого уроку, на якому поєднано дві і більше дидактичні мети, включає вісім компонентів (оголошення теми, мети і завдань уроку; підготовка до сприймання нового матеріалу; вивчення нового матеріалу; закріплення вивченого матеріалу; підготовчі вправи до написання творчого переказу; написання творчого переказу; підбиття підсумків; оголошення домашнього завдання).

Слід зазначити, що розглядувана класифікація є різновидом традиційної типології уроків рідної мови. Заслуговують на увагу визначення певного типу уроку, запропоновані лінгводидактами, в яких наголошено, що будь-який урок передбачає спільну діяльність учителя й учнів, адже вони є активними суб'єктами навчальної взаємодії. На жаль, у структурі уроків не простежується етап «Організація класу», що покликаний підготувати всіх учасників навчального процесу до сумісної

роботи, і відсутній такий важливий етап уроку як «Мотивація навчання», хоча методисти і зазначають подекуди про необхідність такої роботи.

Як відомо, класифікація уроків категорія змінна, залежна від змісту і завдань мовної освіти, тому постійно потребує вдосконалення. Ці зміни у кількості уроків та їх структурі помітні, але в своїй основі пов'язані із традиційною класифікацією, витриманою часом і найбільш визнаною лінгводидактами, методистами та вчителями. Переваги класичної типології уроків мови М. Пентилюк вбачає в тому, що «на кожному новому етапі розвитку освіти, зокрема й навчання української мови, вона легко модифікується, піддається організаційним і структурним змінам, залишаючись у своїй основі науково апробованою й виправданою [293, с. 85]». І з цим важко вести полеміку. Найбільш сучасною у лінгводидактиці української мови є класифікація уроків, розроблена М. Пентилюк, осучаснена, підведена під компетентнісну концепцію, створена з урахуванням вимог нових акцентів у рідномовній освіті. Так, учена, продовжуючи думку О. Біляєва, пропонує модернізовану класифікацію і виділяє п'ять основних типів аспектних уроків:

1. Урок засвоєння знань (формування мовної і мовленнєвознавчої компетентності).

2. Урок формування знань, умінь і навичок (формування мовної і мовленнєвої компетентності).

3. Урок повторення, узагальнення і систематизації знань, умінь і навичок (формування мовленнєвої компетентності).

4. Уроки розвитку комунікативних умінь і навичок (формування комунікативної компетентності).

5. Уроки контролю знань, умінь і навичок (перевірки володіння усіма видами мовленнєвої діяльності) [293, с. 85].

Класифікація, що розглядається, звичайно найбільш відповідає вимогам часу і має істинний сенс, але потребує також внесення певних коректив. Ураховуючи зміни в сучасній лінгводидактичній термінології, залишити лише одну дефініцію – уроки формування мовленнєвої компетентності. На нашу думку, уроки розвитку комунікативних умінь не є аспектними уроками, оскільки не пов'язані з вивчення окремих аспектів мови (про що у більшості сучасних дослідженнях стверджує М. Пентилюк), а становлять іншу групу, яка довготривалий час мала назву – уроки розвитку зв'язного мовлення. Щодо структури уроків, то вчена-лінгводидакт, дотримуючись традиційної структурної організації, справедливо визначає їх компоненти і наголошує, що «наведені варіанти не охоплюють побудови всіх аспектних уроків. У практиці навчання мови доводиться мати справу з найрізноманітнішими комбінаціями уроку, зумовленими тими інноваційними процесами, що охопили сучасну школу, і тими змінами, що відбуваються в змісті та структурі шкільних програм з

української мови [366, с. 28]». У контексті порушеної в дослідженні проблеми модернізована класифікація уроків, створена М. Пентилюк услід за О. Біляєвим, є найбільш вдалою і тому є стрижневою для розроблення вдосконаленої класифікації сучасного уроку української мови.

Усебічно проаналізувавши класифікації уроків української мови, доходимо висновку, що більшість учених поділяють уроки мови відповідно до їх навчальної мети. Позитивно відмітивши такий принцип, визначаємо основною класифікаційною ознакою уроків навчальну (дидактичну) мету, що безпосередньо відображає поетапність процесу пізнання нового і тому прямо пропорційно пов'язана із визначенням їх основних типів. Як відомо, процес пізнання нового має поетапний характер і передбачає:

- ✓ сприйняття, осмислення, запам'ятовування й усвідомлених знань;
- ✓ формування на основі засвоєних знань відповідних умінь і навичок;
- ✓ перевірку ступеня засвоєння знань, вироблення вмінь і навичок;
- ✓ повторення вивченого;
- ✓ практичне використання набутих знань, умінь і навичок.

Усе це дозволяє дещо уніфікувати класифікацію уроків української мови, узагальнити наукові типології вчених й удосконалити, осучаснити, модернізувати класичну типологію і розробити типологічну систематизацію уроків української мови відповідно до вимог і пріоритетних напрямів мовної освіти ХХІ ст. Уроки української мови відповідно до навчальної мети чітко виформовуються в дві групи: *аспектні* уроки й уроки розвитку зв'язного мовлення. У проекції порушеної у дослідженні проблеми вважаємо, що *аспектні уроки* – це уроки, спрямовані на розвиток мовної компетентності й передбачають засвоєння різних аспектів мовної системи й опанування мовних одиниць всіх рівнів мови (фонеми, лексеми, морфеми, синтаксичних одиниць, тексту) і формування мовних та частковомовленнєвих умінь та навичок. Услід за О. Біляєвим і М. Пентилюк визначаємо основні типи аспектних уроків української мови, враховуючи стратегічні підходи до процесу вивчення української мови в основній школі – відхід від «ЗУНівського» підходу і перехід до компетентнісного навчання, покликаною формувати комунікативну компетентність, найперше мовну й мовленнєву в поєднанні із соціокультурною та діяльнісною субкомпетентностями. З урахуванням вимог сучасної мовної освіти як соціальної інституції, в межах якої відбувається розвиток мовної особистості майбутнього громадянина України, і здобутків класичної та сучасної лінгводидактики визначаємо *систему аспектних уроків української мови* як цілісну, багатокomпонентну структуру, що складається із шести основних типів: уроки засвоєння знань, уроки формування умінь та навичок, уроки вироблення досвіду застосування знань, умінь та навичок, уроки контролю, уроки повторення,

узагальнення і систематизації, уроки аналізу й корекції навчальних досягнень.

### **1. Уроки засвоєння нових знань**

*Мета* – вивчення й осмислене усвідомлення нового теоретичного матеріалу (мовного або мовленнєвого поняття чи явища), первинне вироблення вмінь їх застосування.

*Структурні етапи:* організаційний момент, мотивація, актуалізація опорних знань, умінь та навичок, цілевизначення, засвоєння нових знань, формування первинних умінь, рефлексія, пояснення домашнього завдання, підсумки уроку.

### **2. Уроки розвитку умінь і навичок**

*Мета* – глибоке осмислення і закріплення знань, формування на основі засвоєних знань відповідних мовних і частковомовленнєвих умінь та навичок їх застосування в мовленнєвій діяльності.

*Структурні етапи:* організаційний момент, мотивація, перевірка домашнього завдання, цілевизначення, осмислення й закріплення опорних знань та вмінь, формування вмінь і навичок, рефлексія, пояснення домашнього завдання; підсумки уроку.

### **3. Уроки практичного застосування знань, умінь і навичок**

*Мета* – вироблення самостійного досвіду практично застосовувати комплекс знань, умінь і навичок з метою їх використання в різних мовленнєвих ситуаціях.

*Структурні етапи:* організаційний момент, мотивація, перевірка домашнього завдання, актуалізація опорних знань і вмінь, цілевизначення, вироблення досвіду використання знань, умінь та навичок, практичне застосування знань, умінь і навичок, рефлексія, пояснення домашнього завдання; підсумки уроку.

### **4. Уроки повторення, узагальнення і систематизації**

*Мета* – узагальнення комплексу знань, умінь, навичок і досвіду їх застосування, систематизація власної комунікативної компетентності.

*Структурні етапи:* організаційний момент, мотивація, перевірка домашнього завдання, цілевизначення, повторення, узагальнення і систематизація комплексу знань, умінь, навичок і досвіду їх застосування; рефлексія, пояснення домашнього завдання; підсумки уроку.

### **5. Уроки контролю**

*Мета* – визначення рівня сформованості компетентності – знань, умінь, навичок і досвіду їх застосування; корекція з метою підвищення індивідуальної компетентності учня.

*Структурні етапи:* організаційний момент, мотивація, цілевизначення, перевірка знань, умінь, навичок і досвіду їх застосування; рефлексія, пояснення домашнього завдання, підсумки уроку.



## **6. Уроки аналізу і корекції навчальних досягнень**

*Мета* – визначити рівень сформованої компетентності та якість навчальних досягнень, проаналізувати результати контрольних зрізів, рефлексійно співставити наперед визначені очікувані результати з досягнутими, виявити й усунути допущені помилки й недоліки.

*Структурні етапи:* організаційний момент, мотивація, цілевизначення, загальна оцінка виконаної роботи (позитивна та негативна), рефлексія, корекція, робота над усуненням помилок і недоліків (фронтальна й індивідуальна), пояснення домашнього завдання, підсумки уроку.

Представлені у дослідженні типові моделі аспектних уроків української мови, розроблені з урахуванням концепт-ідей сучасної мовної освіти і відповідно до ключових орієнтирів чинних державних документів, вважаємо найбільш прийнятними у теорії і практиці навчання рідної мови на початку ХХІ ст. Безумовно, означені моделі можуть змінюватися, але їх основні структурні компоненти, що визначають стратегічну навчальну мету уроку, є ядром уроку, його центром, що є сталим. Наприклад, для уроку засвоєння нових знань – це етап пояснення нового матеріалу і свідоме його розуміння й осмислення учнями. Всі інші етапи уроку можуть утворювати різні комбінації і варіації.

Сконструйована сучасно узагальнена класифікація аспектних уроків української мови включає типи уроків відповідно до стратегічного завдання мовної освіти – формування комунікативної компетентності учня й інтегрує в конкретному типі уроку традиційні та сучасні структурні елементи навчального заняття з метою створення модернізованої педагогічної методики й удосконаленої технології, що в цілому створюють систему ефективного навчання рідної мови в основній школі.

Констатуємо, що вище описані типи уроків є основними, найбільш продуктивними і розповсюдженими уроками з необхідними й оптимальними структурними компонентами, хоча можуть мати інші варіанти. У реальній практиці шкільного навчання української мови різнобарв'я навчальних занять набагато ширше й глибше в плану зовнішньої та внутрішньої макроструктури й організації кожного структурного компонента.

Аспекти уроки представляють досить вагомий, але не єдиний спектр практичного опанування української мови у школі, ще однією істотною гранню такої пізнавальної роботи є інша група уроків української мови, в межах якої досить помітні модернізовані змістові акценти відповідно до завдань рідномовної освіти. Уроки розвитку зв'язного мовлення, що потребують ретельного теоретико-методичного дослідження. Аналіз наукових праць та результати власних наукових розвідок порушеного питання пропонуємо в наступному параграфі.

### 2.3. Концептуальна система уроків розвитку комунікативних умінь

У системі мовної освіти України ХХІ ст. відбуваються фундаментальні зміни. Чинні державні документи утверджують пріоритетність компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, функційно-стилістичного підходів до навчання української мови, що вимагає від лінгводидактів пошуку шляхів удосконалення класно-урочної системи, поєднання її з іншими формами організації навчання, а також розробки новітніх дієвих технологій. Компетентнісна спрямованість шкільної освіти спрямовує вчителів змінити стратегію і тактику в підготовці та проведенні сучасного уроку української мови з чітко визначеною дидактичною метою – розвинути комунікативну компетентність учня, його здатність доцільно й ефективно спілкуватися в різних сферах соціального життя.

Метою сучасного навчального процесу, за Державним стандартом базової та повної загальної середньої освіти, є розвиток творчої мовної особистості учня, формування «мовленнєвої і читацької культури, комунікативної й літературної компетентності, естетичних смаків, ціннісних орієнтирів [122]», що здійснюється саме на уроці української мови. М. Пентилюк і Т. Окуневич визначають сучасним урок, який «за своїми цілями (освітньою розвивальною, виховною), змістом, структурою і методами проведення відповідає найновішим вимогам теорії і практики навчання в школі і є високоефективним [366, с. 13]». Додамо, що сучасний урок має відповідати державним та суспільним вимогам і соціальному рівню свого часу, оновленій парадигмі системи неперервної особистісно орієнтованої і комунікативно спрямованої освіти, покликаний розвивати мовну особистість кожного учня, його комунікативну компетентність, зокрема знання, вміння, навички і досвід мовленнєвої діяльності на основі опанованої мовної теорії та практики. Такий урок передбачає полілогічну взаємодію вчителя й учнів, що перебувають у суб'єкт-суб'єктних стосунках; дієвий, результативний для школяра, оскільки у співпраці з учителем-словесником він отримує необхідні знання, розвиває відповідні вміння, вдосконалює навички, набуває досвіду життєвої мовленнєвої діяльності. Відповідно до вимог нормативних державних документів головною спрямованістю сучасного уроку української мови є робота з розвитку мовленнєвої діяльності учнів, формування їхньої комунікативної компетентності, що складається з мовного, мовленнєвого, соціокультурного та діяльнісного складників. Нині перед учителем української мови першочергово стоїть завдання не тільки дати учням відповідні знання з рідної мови, а й сформувати мовну особистість, здатну комунікативно виправдано користуватися всіма засобами мови в різних життєвих ситуаціях.

Сучасна вітчизняна лінгводидактика прагне вдосконалити теорію та практику навчання української мови, визначити і розробити шляхи ефективного розвитку комунікативної компетентності учнів на уроках мови. Проблема розвитку усного й писемного мовлення учнів, визначення змісту і структури уроків розвитку зв'язного мовлення розглядається у наукових розвідках М. Баранова, О. Біляєва, Н. Голуб, О. Горошкіної, Т. Донченко, С. Карамана, В. Мельничайка, М. Пентилюк, М. Стельмаховича, Г. Шелехової та ін. На жаль, питання технології проведення і методичного забезпечення уроків, спрямованих на формування комунікативної компетентності учнів, залишається відкритим і потребує спеціального лінгво-методичного вивчення.

Переконані, що на сучасному етапі розвитку теорії і практики навчання української мови в загальноосвітній школі необхідно переосмислити роль і сутність уроків розвитку зв'язного мовлення, уточнити їх назву з урахуванням стратегічного напрямку і мети вітчизняної освіти, замінивши на «уроки розвитку комунікативних умінь», і відповідно до цього уточнити їх завдання і зміст, розробити структуру та технологію проведення. Уроки розвитку комунікативних умінь (РКУ) відображають цілеспрямований системний процес формування мовної особистості учня з високим рівнем комунікативної здатності і мовленнєвої самореалізації в життєвій, суспільній та професійній діяльності.

Провідна роль у розробці теорії і практики розвитку мовлення, окреслення основних підходів до вирішення проблем, пов'язаних з мовленнєвим розвитком школярів і формуванням їхніх мовленнєвих й комунікативних знань та умінь належить відомим ученим – О. Біляєву, Н. Голуб, О. Горошкіній, Т. Донченко, С. Караману, Т. Ладиженській, В. Мельничайку, М. Пентилюк, К. Плиско, Л. Симоненко, М. Стельмаховичу, О. Текучову, І. Хом'яку, Г. Шелеховій та ін. Концептуальні ідеї лінгводидактів та практика творчих учителів детермінують зміну структури й змісту сучасного уроку розвитку комунікативних умінь (РКУ), що відповідає суті Державного стандарту базової і повної середньої освіти. Тому виникає необхідність розглянути становлення теорії уроків РКУ в лінгводидактиці та визначити сучасні теоретико-методичні тенденції вдосконалення навчання української мови. Нині питання класифікації й систематизації уроків, на яких здійснюється розвиток мовленнєвої і комунікативної компетентності, визначення їх змісту, структури, технології проведення з урахуванням змін у змісті сучасної мовної освіти в Україні потребує перегляду й конкретизації.

У процесі дослідження теоретико-методичних засад сучасного уроку української мови виникає необхідність схарактеризувати динаміку розвитку, типологію та структуру уроків розвитку зв'язного мовлення, що, по суті, є першоосновою новочасних уроків розвитку комунікативних

умінь, прослідкувати тенденцію змін у практиці навчання української мови в основній школі і визначити місце, роль, зовнішню організацію та особливості побудови сучасних уроків розвитку комунікативних умінь.

Уроки розвитку зв'язного мовлення займають особливе місце в системі уроків рідної мови, оскільки вони найбільше спрямовані на практичне застосування мовної теорії у мовленнєвій діяльності учнів. У лінгводидактиці вчені дають різні трактування уроків розвитку зв'язного мовлення, серед яких особливої уваги заслуговують визначення О. Біляєва – це «уроки, які проводяться з метою формування і розвитку в учнів комунікативних (мовленнєвих) умінь і навичок [41, с. 28]»; і М. Пентилюк – це «уроки формування мовленнєво-комунікативної компетенції, теоретичною основою яких є мовленнєвознавчі поняття, практичною – види мовленнєвої діяльності, спрямовані на формування комунікативної компетенції [367, с. 49]». Такі уроки покликані навчити учнів сприймати і будувати тексти різних стилів, типів та жанрів літературного мовлення. Означені уроки мають чимало переваг у системі мовної освіти, а саме:

- сприяють розвитку мовленнєвих та комунікативних умінь, необхідних для продуктивної і репродуктивної мовленнєвої діяльності;
- дають можливість більш повно показати взаємозв'язок мовних одиниць і процесу їх реалізації;
- удосконалюють процес осмисленого розвитку діалогічного / монологічного, усного / писемного спілкування;
- активізують розвиток комунікативної компетентності учнів.

Поділ уроків розвитку зв'язного мовлення на типи, виділення серед них певних видів можна здійснити, використовуючи різні критерії. У лінгводидактиці прослідковується неоднозначний підхід учених (О. Біляєва, М. Пентилюк, Т. Симоненко, М. Стельмаховича, Г. Шелехової та ін.) до класифікації означених уроків. Причини цих розбіжностей зумовлені складністю означених уроків і відсутністю єдиної підстави для групування їх за типами. Найбільш правомірною, на нашу думку, є головна ознака уроку – його дидактична мета, що визначає, до чого повинен прагнути вчитель-словесник.

Широкий спектр мовленнєвих та комунікативних завдань, відсутність єдиного критерію для визначення класифікаційних ознак уроків розвитку зв'язного мовлення зумовили появу різних їх типологій у методиці навчання мови. Розглянемо найбільш відомі і загальноприйняті класифікації уроків розвитку зв'язного мовлення відомих учених-методистів, охарактеризуємо основні їх типи та структурні елементи.

Спроби виділити типологію уроків розвитку зв'язного мовлення прослідковуються в методиках і методичних посібниках середини ХХ ст. Так, О. Петровська виділяє урок навчального письмового переказу й аналізу письмового переказу [373, с. 37]. Г. Приступа бере за основу

розробленої класифікації вид роботи, виконуваної учнями, і виділяє урок вільного диктанту, урок творчого диктанту, урок навчального твору за картиною [405]. М. Львов називає такі групи уроків розвитку мовлення: твір, переказ, інші вправи з самостійного створення тексту, зв'язного мовлення [265, с. 220] і вважає, що вони можуть мати характер підготовки до твору (збір та систематизація матеріалу, складання плану, мовна підготовка тощо) або бути присвячені контрольному переказу чи твору. Л. Рожило, розглядаючи типологію уроків української мови зазначає, що уроки розвитку зв'язного мовлення набувають поширення у шкільній практиці роботи вчителя-словесника. На жаль, дослідниця окремо не характеризує означені уроки, хоча і визначає їх типи: уроки творчих робіт малих жанрів (усний переказ, написання автобіографії, розгорнутого протоколу, нарису, вільного або творчого диктанту), уроки великих за обсягом переказів і творів (навчаючих і контрольних), уроки аналізу творчих робіт [291, с. 78].

Значний унесок у розвиток не тільки теорії, але й практики уроку зробив відомий вітчизняний лінгводидакт О. Біляєв, який уперше окремо виділив уроки розвитку зв'язного мовлення й запропонував їх класифікацію відповідно до виду творчої роботи та мети її проведення. Вчений виділяє такі різновиди уроків розвитку зв'язного мовлення: уроки виконання «малих жанрів» творчих робіт (усний переказ, складання автобіографії, розгорнутого протоколу, розповідь про почуте або побачене, опис предмета, написання нарису, вільного або творчого диктанту); уроки проведення великих за обсягом переказів і творів (навчальних і контрольних); уроки підготовки до контрольного переказу; урок підготовки до контрольного твору [41; 42]. О. Біляєв наполягав на використанні спарених уроків для формування творчих умінь будувати власні висловлювання і визначив їх структуру:

❖ *урок навчального переказу*: вступна бесіда, читання тексту, бесіда за змістом прочитаного, складання плану, мовний аналіз тексту, повторне читання тексту, підготовка чорнового варіанта переказу, редагування роботи і переписування її начисто, перевірка й аналіз робіт, доопрацювання переказів;

❖ *урок контрольного переказу*: вступне слово вчителя, читання переказу, пояснення нових слів і запис їх на дошці, самостійне складання учнями переказу і повторне читання тексту, написання переказу;

❖ *урок аналізу контрольного переказу*: вступне слово вчителя, загальна оцінка якості виконання переказу, розгляд кращих робіт, аналіз допущених у переказах недоліків і помилок, проведення вправ на подолання помилок, визначення домашнього завдання;

❖ *урок навчального твору*: вступна бесіда (визначення мети уроку, ознайомлення з особливостями жанру), ознайомлення із зразком

(уришок з твору письменника або кращий твір учня), робота над усвідомленням теми та основної думки, колективне складання плану, складання усного твору, написання твору на чернетці, удосконалення написаного (редагування твору), перевірка й аналіз творів, доопрацювання робіт і переписування їх начисто;

❖ *урок підготовки до контрольного твору*: вступна бесіда, повторення видових особливостей твору, читання й аналіз зразка, лексико-стилістична робота, визначення домашнього завдання;

❖ *урок контрольного твору*: вступне слово вчителя, загальна характеристика виконання твору, розгляд кращих робіт або фрагментів з них, колективний аналіз допущених недоліків і помилок, проведення вправ на подолання помилок, індивідуальна робота учнів над виправленням творів, визначення домашнього завдання [41, с. 32–33].

Визначені О. Біляєвим типи уроків розвитку зв'язного мовлення визнані традиційними, найбільш досконалими і займають чільне місце в сучасній практиці навчання української мови, але не охоплюють усіх видів сучасної навчальної мовленнєвої діяльності відповідно до вимог чинної програми для основної школи, тому, на нашу думку, означена класифікація потребує подальшої розробки і доповнення з боку вчених-методистів.

М. Стельмахович серед уроків зв'язного мовлення виділяє такі типи: урок навчального переказу (твору), урок контрольного переказу (твору), урок аналізу переказу (твору), урок підготовки до контрольного твору. Спираючись на докладні характеристики структурних елементів кожного типу, вчений дає практичні поради у їх проведенні і наголошує, що у шкільній практиці можлива зміна та різноманітне поєднання структурних частин уроку залежно від навчально-виховної мети та цілі. Доцільність структури уроку розвитку зв'язного усного мовлення, на думку методиста, визначається його змістом, метою, рівнем мовної підготовки учнів [468, с. 133]. Учений розподіляє структурні елементи кожного різновиду так:

■ *урок навчального усного переказу*: вступна бесіда, виразне читання тексту, бесіда за змістом прочитаного, мовноінтонаційний аналіз тексту, складання плану, повторне читання, мовчазне попереднє обдумування викладу матеріалу, навчальний переказ змісту «своїми словами, аналіз усних переказів, визначення індивідуальних завдань учням;

■ *урок навчального усного творчо-самостійного висловлювання*: вступна бесіда, ознайомлення із зразком усного творчо-самостійного висловлювання, робота над усвідомленням теми та основної думки, колективне складання плану, складання начерків, робота над інтонаційно-експресивними та іншими засобами виразності усного мовлення, складання усного висловлювання, слухання та колективний аналіз висловлювань, усунення помилок;

■ *урок контрольного усного переказу*: вступна бесіда, виразне читання тексту, самостійне складання плану (з письмовою фіксацією), контрольний переказ змісту «своїми словами», коментування почутого переказу з виставленням відповідної оцінки, визначення завдань щодо дальшого самовиховання культури усного спілкування;

■ *урок підготовки до контрольного усного творчо-самостійного висловлювання*: вступна бесіда, повторення жанрових особливостей усного висловлювання, слухання зразків висловлювань, нагромадження робочих матеріалів на основі цілеспрямованих спостережень, лексико-фразеологічні та граматико-стилістичні вправи, нотатки, інтонаційні вправи на основі окремих типових фрагментарних висловлювань, підсумки роботи, визначення домашнього завдання;

■ *урок контрольного усного творчо-самостійного висловлювання*: вступне слово вчителя з переростанням у бесіду, яка дає змогу виявити, чи правильно розуміють діти тему і жанр майбутнього усного твору, обдумування учнями ходу висвітлення теми з фіксацією окремих штрихів плану, письмове складання плану, добір матеріалу та стислі робочі записи його для з'ясування кожного пункту плану, уявне виголошування твору (про себе) з попутнім редагуванням його, усне висловлювання перед класом, аналіз учителем почутого контрольного висловлювання, виставлення оцінки, висновки учителя про виконану роботу, визначення домашніх завдань;

■ *урок аналізу контрольних переказів чи усних творчо-самостійних висловлювань*: вступне слово вчителя, загальна характеристика виконання контрольного усного завдання, розгляд кращих усних переказів чи творчих висловлювань, виступи окремих учнів з усними переказами чи творчими висловлюваннями, усні вправи на подолання недоліків і помилок, визначення домашнього завдання [468, с. 129–133].

Представлені уроки розвитку усного зв'язного мовлення можна трансформувати в проекцію роботи з письмовим переказом і твором, однак особливу специфіку мають уроки аудіювання, читання, роботи з жанром офіційно-ділового стилю, що не входять до аналізованих типів. Ураховуючи комунікативну спрямованість сучасної системи мовної освіти в основній школі, вважаємо за необхідне додати, що тип уроку має відповідати процесу формування вмінь сприймати (аудіювати і читати) і створювати (говорити і писати) усні висловлювання монологічної і діалогічної форми.

Г. Шелехова вважає уроки розвитку зв'язного мовлення одними із найскладніших уроків, оскільки вони містять чималу кількість різнотипних завдань, спрямованих на інтелектуальний та мовленнєвих розвиток учнів, збагачення їхнього емоційного та духовного світу. В основу класифікації означених уроків учена кладе провідну мету і виділяє основні типи:

формування нових понять, формування комунікативних умінь, удосконалення усних й письмових висловлювань, контролю. Така характеристика певною мірою відображає комунікативну спрямованість сучасної мовної освіти, хоча може бути вдосконалена і деталізована, оскільки уроки розвитку зв'язного мовлення охоплюють різноманітні види мовленнєвої й комунікативної діяльності учнів загальноосвітньої школи. Методист окремо не виділяє структурні елементи в певному різновиді уроків і визначає, що до основного змісту уроків розвитку зв'язного мовлення повинні входити: ознайомлення з мовознавчими поняттями, особливостями побудови висловлювань різних жанрів; практична робота над певним жанром або переказом чи твором, що забезпечує підготовку учнів до володіння жанром мовлення; пізнавальний зміст дидактичних матеріалів, що використовуються для складання і написання творчих робіт, розгортання виховних можливостей матеріалу; методичні прийоми і засоби організації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Г. Шелехова переконана, що «для методично правильної організації навчання зв'язного мовлення важливе значення має не тільки зміст спеціальних уроків, а і їх чітке планування, дотримання послідовності, повторюваності, наступності та перспективності під час розробки системи творчих робіт, визначення можливих зв'язків між уроками розвитку зв'язного мовлення і матеріалом з мови, що паралельно визначається, часом і місцем для формування в учнів комунікативних умінь у процесі вивчення основ науки про мову, врахування тих знань, умінь і навичок, які одержали учні в початкових класах, та ін. [547, с. 20–21]». Цілком погоджуємося з думкою лінгводидакта про те, що робота з розвитку зв'язного мовлення носить системний характер і передбачає спочатку складання переказу відповідного тексту з попереднім аналізом, а потім створення висловлювання; робота над розповіддю, описом і роздумом, поєднання різних типів мовлення.

Більш об'єктивно відповідно до вимог сучасної системи шкільної мовної освіти представляються наукові позиції М. Пентилюк до класифікації уроків розвитку зв'язного мовлення, що пов'язана із мовленнєвою діяльністю учнів і включає такі типи: аудіювання; сприймання усної інформації; читання; сприймання писемної інформації; опрацювання ділових паперів, газетних публікацій; робота над усним діловим і публічним мовленням [365, с. 5]. На думку вченої, «уроки аудіювання й читання можна об'єднати в одну групу – уроки сприймання усної і писемної інформації. Щодо уроків складання діалогів, то він тяжіє до уроків творчих робіт (творів), однак має свою специфіку за формами й технологією проведення, бо процес будувати діалоги (полілоги) спирається на роботу в парах та групах і потребує особливої організації. Окрему групу становлять уроки опрацювання ділових паперів, а також



роботи над діловим мовленням загалом і ознайомлення з газетними жанрами [365, с. 5]». Структура означених уроків залежить від змісту та функційного призначення і відзначається різноманітністю, варіативністю й гнучкістю. *Уроки аудіювання і читання*, зазначає дослідниця, можуть мати таку структуру: вступне слово вчителя, актуалізація опорних знань, ознайомлення з технологією аудіювання (читання), аудіювання (читання) тексту, робота з тестами, підсумки уроку, домашнє завдання [365, с. 90]. Нам імпонує класифікація вченої, і тому ми вважаємо означену систематизацію уроків розвитку зв'язного мовлення більш досконалою в умовах сучасної школи, у ній окремо виділено уроки з розвитку усного і писемного мовлення, що мають свої особливості; уроки з вивчення жанрів офіційно-ділового мовлення. Враховуючи позитивні сторони поданої класифікації, можна ще виокремити в ній уроки створення монологічних і діалогічних висловлювань різних стилів мовлення.

На думку сучасних учених (Н. Остапенко, Т. Симоненко, Т. Руденко), що конкретизують класифікацію О. Біляєва, мета уроків розвитку зв'язного мовлення – «навчити учнів зв'язно викладати теоретичний матеріал підручника, сприймати й переказувати почуті тексти, писати перекази й твори різних видів, складати план усної відповіді, письмовий звіт про виконану роботу, замітки інформаційного характеру з висновками й пропозиціями тощо [337, с. 73]. Учені не узагальнюють навчальну мету цієї групи уроків, а перераховують конкретні навчальні цілі, які потрібно здійснити впродовж навчального заняття. Методисти розкривають особливості уроків навчального переказу і досить глибоко характеризують урок написання твору, докладно визначають структурні етапи кожного типу відповідно до виду творчої роботи. Поза увагою вчених залишилися такі види мовленнєвої діяльності як аудіювання, читання і говоріння. Критично осмисливши аналізовану класифікацію, помічаємо, що деякі типи уроків, на наш погляд, покликані реалізовувати подібні дидактичні цілі та мають схожу структуру, тому їх варто об'єднати. Тому вважаємо, що цю типологію уроків розвитку зв'язного мовлення необхідно вдосконалити.

Кожна із проаналізованих класифікацій уроків розвитку зв'язного мовлення, запропонована лінгводидактами у ХХ ст. (таблиця 2.3) має право на життя, але переосмислено, модернізовано відповідно до умов сучасної школи становить важливе підґрунтя у визначенні типів уроків розвитку комунікативних умінь та їх структурних компонентів. Представляємо порівняльну класифікацію уроків розвитку зв'язного мовлення у таблиці.

Таблиця 2.3

**Класифікація уроків розвитку зв'язного мовлення  
у лінгводидактиці ХХ століття**

<b>Урок розвитку зв'язного мовлення</b>			
<b>О. Біляєв</b>	<b>М. Стельмахович</b>	<b>Г. Шелехова</b>	<b>М. Пентилюк</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Навчального переказу</li> <li>▪ Контрольного переказу</li> <li>▪ Аналізу контрольного переказу</li> <li>▪ Навчального твору</li> <li>▪ Підготовки до контрольного твору</li> <li>▪ Контрольного твору</li> <li>▪ Аналізу контрольного твору</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Навчального переказу</li> <li>▪ Навчального творчо-самостійного висловлювання</li> <li>▪ Контрольного переказу</li> <li>▪ Підготовки до контрольного творчо-самостійного висловлювання</li> <li>▪ Контрольного творчо-самостійного висловлювання</li> <li>▪ Аналізу контрольного переказу чи творчо-самостійного висловлювання</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Формування нових понять</li> <li>▪ Формування комунікативних умінь і навичок</li> <li>▪ Уроки контролю</li> <li>▪ Удосконалення усних і писемних висловлювань</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Аудіювання</li> <li>▪ Сприймання усної інформації</li> <li>▪ Читання</li> <li>▪ Сприймання писемної інформації</li> <li>▪ Опрацювання ділових паперів, газетних публікацій</li> <li>▪ Роботи над усним діловим і публічним мовленням</li> </ul>

Як бачимо, прагнучи створити класифікацію уроків розвитку зв'язного мовлення, вчені враховували суттєві, але різні ознаки і принципи їх поділу. Уроки розвитку зв'язного мовлення стали підґрунтям і першоосновою новітніх уроків розвитку комунікативних умінь.

Аналіз вище розглянутих класифікацій засвідчив, що на початку ХХІ ст. в лінгводидактиці спостерігається тенденція динаміки розширення типів уроків розвитку зв'язного мовлення, а точніше уроків розвитку комунікативних умінь. Типологія і структура уроків розвитку зв'язного мовлення, розроблені О. Біляєвим, М. Пентилюк, М. Стельмаховичем, Г. Шелеховою, є основою для подальшої систематизації й удосконалення базових моделей уроків розвитку комунікативних умінь в основній школі.

У сучасній лінгводидактиці необхідно розглядати уроки розвитку комунікативних умінь у цілісності всієї системи уроків української мови, виявити багатоманітні зв'язки між ними і звести їх до єдиної теоретичної картини. Цього вимагає час. Найперше потрібно уточнити й уніфікувати назву, безперечно, уроки, спрямовані на розвиток мовленнєвої діяльності і комунікативної компетентності – це **уроки розвитку комунікативних умінь** (РКУ), на цьому наголошують більшість провідних лінгводидактів сучасності – Н. Голуб, С. Караман, М. Пентилюк, Г. Шелехова, І. Хом'як та ін. Необхідно, також створити єдину уніфіковану класифікацію уроків

розвитку комунікативних умінь, в основі якої покласти комунікативний системний принцип, можливо, з перехресною характеристикою видів практичної мовленнєвої діяльності учнів. Для здійснення такої класифікації необхідно виявити суттєві спільні риси уроків розвитку мовлення, що повторюються у багатьох типологіях, і окреслити загальні класифікаційні ознаки, що прослідковуються в сучасних уроках розвитку комунікативних умінь.

Освітні процеси в Україні III тисячоліття спрямовані на розвиток креативної мовної особистості, здатної доцільно та ефективно спілкуватися і досягати поставлених комунікативних цілей. Саме тому курс української мови в сучасній школі має комунікативне спрямування, адже повинен розвинути вміння і навички вільно виражати думку та почуття в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі) і в різних сферах спілкування (особистісній, публічній, освітній), а відтак покликаний виробити в учнів комунікативну компетентність як предметну, так і ключову. «Предметна комунікативна компетентність, – наголошує Н. Голуб, – формується у штучно створених учителем умовах на уроці української мови. Однак уміння й навички, сформовані на уроці, будуть цінними для учнів тоді, коли у них буде потреба за межами уроку й школи. На таке функціональне поле знань, умінь і навичок орієнтують ключові компетентності [97, с. 19]».

Одним із пріоритетних завдань українськомовного навчання в освітніх закладах є формування комунікативної компетентності учнів (одночасно і предметної, і ключової) у процесі навчально-тренувальної мовленнєвої практики на основі опрацювання мовної теорії. На думку О. Біляєва, яку ми поділяємо, у школі необхідно вивчати «мову як засіб спілкування та пізнання, і уроки з будь-якого розділу мови обов'язково передбачають роботу над розвитком мовлення учнів [41, с. 28]». Упродовж вивчення всього курсу української мови, а особливо на уроках розвитку комунікативних умінь, учні поряд із засвоєнням усіх рівнів мовної системи навчаються мотивовано, грамотно, доречно застосовувати теоретичні знання про лінгвістичні одиниці у мовленнєвій практиці відповідно до комунікативної ситуації. Уважаємо, що стрижнем кожного уроку рідної (української) мови має бути робота з формуванням комунікативної компетентності учнів, розвитку їхнього власного мовлення. Першочергове завдання вчителя – забезпечити засвоєння мовних знань і формувати вміння застосовувати їх у процесі спілкування, а саме вдало, доречно, правильно й ефективно здійснювати продуктивну і рецептивну мовленнєву діяльність в усній чи писемній формі з урахуванням ситуації спілкування.

У світлі комунікативно орієнтованих завдань загальної мовної освіти XXI ст. намітився новий етап у розв'язанні проблеми змісту, класифікації, структури і технології уроків розвитку комунікативних умінь, цілі яких

сьогодні відображають головне завдання вивчення української мови у школі – сформувати комунікативну компетентність учня, виховати комунікабельну і творчу особистість, здатну вільно виразити власні думки, доречно й уміло застосовувати різні мовні засоби у комунікативному спілкуванні.

Сучасні уроки РКУ спрямовані на формування вмінь спілкуватися, комунікувати, а саме сприймати, осмислювати, аналізувати, відтворювати готові тексти і на основі поданих зразків навчатися будувати, вдосконалювати та редагувати власне мовлення. Джерелом формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів є саме практична діяльність з мовним та мовленнєвим матеріалом, вивчення та закріплення якого відбувається на аспектних уроках. Уроки розвитку комунікативних умінь і навичок є умовною практичною лабораторією, в якій під час реалізації навчальних комунікативних ситуацій учні поряд із засвоєнням усіх рівнів мовної системи навчаються мотивовано, грамотно, доречно застосовувати теоретичні знання про лінгвістичні одиниці у мовленнєвій практиці відповідно до комунікативної ситуації.

Зміст уроків РКУ умінь спрямований на формування комунікативної компетентності, зокрема на:

- засвоєння відомостей про мовлення, теорії комунікативної лінгвістики, лінгвістики тексту, стилістики та культури мовлення;
- розвиток основних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письма);
- формування мовленнєвих і комунікативних умінь.

Уроки РКУ обов'язково повинні здійснюватися на текстовій основі, лише за такої умови учні засвоюватимуть мовні засоби на функційно-стилістичній основі, що є особливо ефективним для розвитку умінь створювати власні висловлювання. Слушною з цього приводу є позиція Т. Донченко, яка переконана, що вивчення мови на текстовій основі дає «змогу показати мовні одиниці в системі з іншими в живому мовленні, поєднати вивчення мовних одиниць з розв'язанням комунікативних завдань, посилити мотиваційне забезпечення навчального процесу, розвивати в учнів чуття слова; викликати і зберегти бажання говорити і писати рідною мовою [132, с. 37]». Текстоцентричність сприяє реалізації комунікативної спрямованості уроку і передбачає вивчення рідної мови на основі культурно зразкових й естетично цінних текстів, що мають типологічні характеристики певних жанрів мовлення [137, с. 264], культури українського народу, формул мовленнєвого етикету й ідіом, що мають колосальні комунікативні можливості та в яких закодовано максимальну кількість правил та законів спілкування, вивірених тисячолітнім досвідом наших предків.

На нашу думку, вчитель, готуючись до уроку розвитку комунікативних умінь, має професійно, методично досконало здійснити цілевизначення, чітко бачити перспективу кінцевого результату навчання, визначити комплексну мету і послідовні цілі, відповідно до яких будувати внутрішній стрижень кожного уроку, за яким формулювати його структурні етапи, проектувати й впроваджувати ефективні методи, прийоми та засоби учіння, спрямовані на розвиток комунікативної компетентності учнів. Структура кожного уроку повинна бути підпорядкована всій системі уроків розвитку комунікативних умінь з логічними переходами від опрацювання нового через повторення вивченого до його закріплення і підготовки до засвоєння майбутнього. За такої умови уроки розвитку комунікативних умінь відображатимуть системність навчання та учіння навчально-виховного процесу в умовах міжособистісного навчально-пізнавального дискурсу і формуватимуть комунікативну компетентність учня.

Учені-методисти слушно зауважують, що в роботі з розвитку мовлення «відтворюючої діяльності учнів замало, тут необхідна ще й комунікативна діяльність учнів у процесі говоріння і письма [290, с. 200]». Погоджуючись із висловленою думкою, вважаємо, що уроки розвитку комунікативних умінь не повинні зводитися тільки до аналізу та відтворення чужих готових текстів, а мають стати місцем творення власних живих висловлювань (дискурсів), що розвивають в учнів мислення і мовлення, перетворюють малоцікаве нудне повторення одного й того ж змісту на захоплююче спілкування в класі, де учні з інтересом висловлюють власні думки, вчать брати активну участь у навчальній комунікації, виступати перед аудиторією, обговорювати, критикувати й доповнювати співрозмовників. Все це сприяє формуванню в учнів комунікативних умінь, які згодом перетрансформуються у навички, що будуть реалізовуватися у майбутній життєвій комунікативній діяльності.

На уроках РКУ відбувається формування комунікативної компетентності (мовленнєвого складника) й активно реалізуються соціокультурна і діяльнісна (стратегічна) субкомпетентності. Ці уроки повинні відображати основні види робіт, передбачені чинною програмою в мовленнєвій змістовій лінії, а їх типи відповідати чітко означеній дидактичній меті. До змісту означених уроків входять теоретичні відомості про мовленнєві та комунікативні поняття і практична мовленнєво-комунікативна діяльність, спрямована на сприймання або вираження змістовного мовлення монологічного або діалогічного в усній чи писемній формі відповідно до ситуації спілкування. М. Пентилюк чітко формулює перелік основних видів робіт за кожним видом мовленнєвої діяльності:

- сприймання чужого мовлення: аудіювання, читання мовчки;

- відтворення готового тексту: виразне читання вголос, усні (говоріння) та письмові перекази;

- створення власних висловлювань: діалог, монолог (твір, відгук, виступ, доповідь, реферат, анотація), ділові папери та ін. [293, с. 266].

Зміст навчальної мовленнєвої діяльності на уроці передбачає: сприймання чужого мовлення: відтворення готового тексту; створення власних висловлювань. На нашу думку, **уроки розвитку комунікативних умінь** – це уроки, що передбачають формування мовленнєвої компетентності учнів, спрямовані на засвоєння мовленнєвої та комунікативної теорії, розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності і практичне вироблення мовленнєвих й комунікативних умінь. В умовах сьогодення визначилися нові тенденції у класифікації уроків розвитку комунікативних умінь. Вважаємо, що тип означених уроків варто пов'язувати з тим видом мовленнєвої діяльності, формування якої здійснюється на конкретному уроці. Услід за М. Пентилюк, на основі ключової навчальної мети і виду мовленнєвої діяльності виділяємо *основні типи уроків розвитку комунікативних умінь*:

- ✓ уроки сприймання чужого мовлення (аудіювання і читання);
- ✓ уроки відтворення готового тексту (переказ);
- ✓ уроки створення власних висловлювань (говоріння і письмо).

а їх стрижневим структурним елементом – практичну навчально-мовленнєву діяльність учнів. Для кожного виду уроку властивою є мета, структурні компоненти і різні види навчально-мовленнєвої роботи. Пропонуємо сучасну класифікацію уроків розвитку комунікативних умінь, в межах якої визначено мету, структурні етапи та види означених уроків.

### **Уроки сприймання чужого мовлення**

#### **Уроки аудіювання**

*Мета* – розуміти й осмислювати звукові тексти різних стилів, типів і жанрів мовлення, прогнозувати загальний характер змісту на основі теми, основної думки.

*Структурні етапи*: організація класу, мотивація, цільовизначення, виразне читання тексту, розуміння й осмислення тексту, перевірка розуміння тексту (змісту, мовного оформлення, композиційної структури), рефлексія, підсумки уроку, пояснення домашнього завдання.

*Види*: уроки аудіювання ознайомлювального / вивчального / докладного; глобального / детального / критичного.

#### **Уроки читання**

*Мета* – розуміти й осмислювати графічні тексти різних стилів, типів і жанрів мовлення, виділяти головне й деталі, оцінювати з погляду змісту й мовного оформлення.

*Структурні етапи*: організація класу, мотивація, цільовизначення, самостійне читання тексту, індивідуальна робота з текстом, перевірка

сприйняття тексту (змісту, мовного оформлення, композиційної структури), рефлексія, підсумки уроки, пояснення домашнього завдання.

*Види:* уроки читання вголос / мовчки; ознайомлювального / вивчального / переглядового; докладного / вибіркового.

### **Уроки відтворення готового тексту**

*Мета* – переказувати усно й письмово готові тексти, розуміти, осмислювати, точно відтворювати змістову інформацію і на основі почутого або прочитаного створювати власний текст

*Структурні етапи:* організація класу, мотивація, цільовизначення, виразне читання тексту, робота з текстом (змістом, мовним оформленням, композиційною структурою), повторне читання, підготовка чорнового варіанта, редагування тексту; створення чистового варіанта, рефлексія, підсумки уроку.

*Види:* урок переказу навчального / контрольного; усного / письмового; докладного / стислого; повного / вибіркового / з додатковим завданням; розповіді / опису / роздуму; різних стилів мовлення.

### **Уроки створення власних висловлювань**

#### ***Уроки говоріння***

*Мета* – складати діалоги (полілоги), досягаючи комунікативної мети і дотримуючись правил мовленнєвого етикету, відповідно до ситуації спілкування.

*Структурні етапи:* організація класу, мотивація, цільовизначення, моделювання мовленнєвої ситуації, ознайомлення із зразком усного висловлювання, підготовка, написання і редагування власного висловлювання (змісту, мовного оформлення, композиційної структури); реалізація тексту, рефлексія, підсумки уроку, повідомлення домашнього завдання.

*Види:* урок усного висловлювання навчального / контрольного; діалогічного / полілогічного; бесіди / розповіді / дискусії.

#### ***Уроки письма***

*Мета* – створювати монологічні твори різних стилів, типів і жанрів мовлення, добираючи змістову інформацію, правильні мовні засоби, композиційну структуру відповідно до ситуації спілкування

*Структурні етапи:* організація класу, мотивація, цільовизначення, моделювання мовленнєвої ситуації, ознайомлення із зразковим текстом, колективна підготовка твору, індивідуальне написання і редагування власного висловлювання (змісту, мовного оформлення, композиційної структури), рефлексія, підсумки уроку, повідомлення домашнього завдання.

*Види:* урок письмового твору навчального / контрольного; на лінгвістичні теми / на основі власного досвіду; на основі почутого / прочитаного / побаченого; за картиною / серією малюнків / кінофільмом;

за опорними словами / з додатковим завданням; розповіді / опису / роздуму; різних стилів мовлення.

Важливе місце на уроках РКУ займають дидактичні методи та прийоми, що передбачають планомірне й систематичне формування мовленнєвих та комунікативних умінь, розвиток мовленнєвої діяльності. Розробці окремих методичних питань типології вправ з розвитку мовлення присвячені праці О. Біляєва, В. Мельничайка, М. Стельмаховича, М. Пентилюк та ін. Готуючись до такого уроку, вчителю потрібно творчо і з особливою увагою підійти до процесу використання вправ та завдань, визначити їх місце на уроці, щоб учні більш активно залучалися до роботи під час навчального процесу, врахувати те, «як вплине та чи інша вправа на вдосконалення мовлення учнів [290, с. 200]».

Суттєвими, методично необхідними й ефективними під час формування мовленнєвої і комунікативної субкомпетентностей учнів можна назвати види вправ, спрямовані на розвиток продуктивної та рецептивної мовленнєвої діяльності. У роботі з розвитку вмінь сприймати письмовий текст ефективним є різнотипне читання – вголос/мовчки, повне/вибіркове, спрямоване/опосередковане. Під час аудіювання варто застосовувати аналіз тексту, інтерпретацію тексту, метод символічного бачення смислу тексту, метод аналізу «шуму» в тексті тощо. У процесі розвитку вмінь говоріння позитивні результати у навчання вносять складання діалогів і монологів, реалізація полілогу; дискусія, обговорення, диспути; захист реферату, підготовка доповіді, презентації; дидактичні ігри, інтерв'ювання, виступ перед аудиторією (ведучий, опонент, доповідач тощо). Для формування вмінь писемного мовлення необхідно застосовувати метод творчих робіт (перекази, твори, реферати); складання ділових паперів, редагування тексту, рецензування висловлювань, створення текстів для Інтернет-форумів та електронної пошти, метод асоціацій, мозковий штурм та ін.

Уважаємо, що уроки розвитку комунікативних умінь мають займати значну частину навчального часу під час вивчення української мови у школі, адже вони беззаперечно забезпечують розвиток комунікативних умінь на основі мовних і частковомовленнєвих умінь, формування мовленнєвої вправності учнів, практичне оволодіння мистецтвом слова. Робота вчителя має бути спрямована на розвиток здібностей учнів до природного мовлення, оволодіння знаннями законів реалізації і функціонування мовних одиниць, ознайомлення із специфікою рідної (української) мови, яка втілює історію народу, риси його національного характеру, особливості мовної картини світу. Тільки за таких умов цільовизначення мовної освіти буде зреалізовано повною мірою, а уроки розвитку комунікативних умінь забезпечать формування комунікативної



компетентності учня, майбутнього громадянина України з високим рівнем національної гідності.

Підсумовуючи вище викладене, підкреслимо, що розвиток комунікативної компетентності – складний і багатогранний процес, що має важливе значення для розвитку всіх членів суспільства загалом і кожного учня як окремої мовної особистості зокрема. Формувати вміння та навички змістовно, доречно, правильно і чітко виражати власні та сприймати чужі думки необхідно найбільшою мірою на уроках розвитку комунікативних умінь, що стають пріоритетними у практиці сучасної школи.

#### **2.4. Структурна варіативність нетрадиційних уроків**

Перспективним у формуванні національно свідомої, духовно багатії мовної особистості є особистісно орієнтоване навчання рідної мови, що відкриває широкі можливості для утвердження творчого підходу до всебічного та гармонійного розвитку, реалізації інтелектуальних та креативних здібностей кожного учня, який є активним співтворцем навчального процесу. Все це передбачає переорієнтацію особистісної свідомості й професійної роботи вчителя на педагогіку співробітництва у підсистемах «учитель – учень», «учитель – учень – учитель», «учень – учень», «учень – батьки», разом з тим діяльність учителя має бути організована не за принципом інформаційного повідомлення від суб'єкта до об'єкта у формі монологічного мовлення, а у вигляді діалогу (полілогу) між суб'єктами, учасниками навчально-виховного процесу на уроці.

В умовах реформування мовної освіти в загальноосвітній школі урок є і, без сумніву, в майбутньому залишиться стрижневою організаційною формою навчання. Операційний компонент педагогічної діяльності вчителя на уроці представлений різноманітністю і багатством, що проявляються в типах та структурі уроків української мови, взаємодії вчителя й учнів на всіх етапах пізнавального процесу. Проблема типології уроку є актуальною, історично змінною і характеризується появою нових класифікаційних типів та видів. Проблемі сучасного уроку української мови, поєднанню в ньому традиційного і новаційного, визначенню його змісту, структури й організації приділяли увагу в своїх дослідженнях М. Баранов, О. Біляєв, М. Вашуленко, Л. Варзацька, Н. Голуб, Т. Донченко, С. Караман, Т. Ладиженська, Т. Окунович, М. Пентиліук, К. Плиско, О. Текучов, І. Хом'як та ін.

Традиційно в лінгводидактиці уроки рідної мови поділяють на дві групи: аспектні (вивчення окремих аспектів мови з метою засвоєння мовних одиниць й норм літературної мови і формування мовних умінь та навичок) і розвитку мовлення (зорієнтовані на формування комунікативно-мовленнєвих умінь та навичок). Кожна із цих груп має розгалужену

типологію. Представлена класифікація є основною, класичною, апробованою впродовж десятиліть ученими-методистами й вчителями-практиками, не втрачає своєї цінності й нині, але розвиток і вдосконалення мовної освіти вимагає змін у структурі й організації уроків рідної мови. Уроки, що становлять традиційну класифікацію, часто називають стандартними, які, на думку О. Біляєва, відповідають прийнятним вимогам (стандартам), вищого рівня, взірцевими [41, с. 27]. Прагнення актуалізувати процес навчання на уроці з метою досягнення високої ефективності навчання мови спонукав учителів не тільки до модернізації традиційних уроків, вдосконалення змісту, організації та способів проведення таких уроків, а також і до пошуку нових форм занять з учнями у межах основної школи.

Нині перед словесником стоїть нелегке завдання – забезпечити опанування учнями лінгвістичною теорією і сформованість мовленнєвих та комунікативних умінь, а також цілеспрямовано збагачувати інтелект школярів, задовольнити їхні естетичні потреби, розширювати знання про навколишній світ, історію, культуру, суспільство, моральні й етичні принципи життя спільноти тощо. Відповідно до освітніх вимог необхідно осучаснювати технології навчання, змінювати традиційні межі сучасного уроку української мови, оновлювати процес його проведення, посилювати змістову місткість, модернізувати структуру.

Як показує аналіз науково-методичної літератури, досвід творчих учителів урок у сучасній школі все більше набуває рис нестандартності. Дослідженням ефективності нетрадиційних уроків займалися вітчизняні й зарубіжні педагоги (С. Гончаренко, К. Гуз, Ю. Жидецький, Л. Джулай, О. Джулик, О. Савченко, В. Сидоренко, М. Фіцула, В. Фоменко та ін.) і методисти (О. Біляєв, Л. Варзацька, М. Вашуленко, О. Глазова, Н. Голуб, Т. Донченко, С. Караман, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Т. Симоненко, Л. Скуратівський, І. Хом'як та ін.). Проте однією з малодосліджених проблем лінгводидактики залишається обґрунтування теоретико-методологічних засад упровадження нетрадиційних уроків української мови. Життя зумовлює вивчення й осмислення концептуальних ідей провідних учених та творчого доробку вчителів-словесників, які досить часто використовуються такі навчальні заняття, і на науковому підґрунті розроблення новітніх, модернізованих практичних рекомендацій у царині методики проведення нестандартних уроків рідної мови в основній школі.

Сучасні науковці пропонують низку визначень нестандартного уроку, неординарного за структурою, проектуванням, організацією й методикою проведення. І. Хом'як акцентує увагу на тому, що нетрадиційні уроки «відзначаються новизною й оригінальністю їх змісту і захоплюючим способом проведення [526, с. 126]». Учений цілком справедливо стверджує, що такі уроки вирізняються

своєрідними особливостями організації. Н. Остапенко, Т. Симоненко, В. Руденко розглядають ці уроки як «еквівалент до визначених у науці типів [337, с. 59]» Т. Гусак вважає, що нестандартний урок – це «той, який не викладається (повністю або частково) у межах виробленого дидактичного часу, на якому вчитель не дотримується чітких етапів навчального процесу, методів, традиційних видів робіт [114, с. 49]». Головна особливість такого навчального заняття, на думку Е. Печерської, у викладанні певного матеріалу у формі, пов'язаній з численними асоціаціями, різними емоціями, що допомагає створити позитивну мотивацію навчальної діяльності [374].

**Нестандартним уроком** називаємо навчальне заняття, що має нетрадиційну (невстановлену), гнучку, нетривіальну будову, своєрідно спроектовані структурні етапи й оригінальний інноваційний лінгводидактичний інструментарій (методи, прийоми, форми навчання). Можливості нетрадиційних уроків значні: вони є засобом формування пізнавальної діяльності школярів, засобом активізації учнів у процесі навчальної роботи, а також одним із способів стимулювання й розвитку інтересу до навчання. Водночас вони мають реалізовувати навчальні, розвивальні й виховні завдання, які ставляться перед учнем на всіх без винятку уроках.

На думку науковців, сутність нестандартного уроку полягає в такій структурі змісту та форми, яка б викликала насамперед інтерес учнів і сприяла б їхньому ефективному навчанню, розвитку та вихованню. Сучасні дослідники (О. Митник, В. Шпак) вказують, що нестандартний урок народжується завдяки нестандартній педагогічній теорії, вдумливому самоаналізу діяльності вчителя, передбачення ходу тих процесів, які відбуваються на уроці, а найголовніше – завдяки відсутності штампів у педагогічній технології [301]. Нестандартні уроки мають певні особливості: учні, спираючись на здобуті знання, в процесі самостійної діяльності опановують нові; вчать застосовувати ці знання і вміння за різних умов; займаються конструюванням і розв'язанням таких ситуацій, які вимагають від них творчого підходу, самостійності й відповідного емоційного стану. Визначаємо істотні ознаки нестандартного уроку: гнучка структура, широка варіативність структурних компонентів; зміна традиційних усталених функцій учителя й учня; активне застосування колективної і групової форми роботи; максимальна реалізація міжпредметних зв'язків.

Специфіка нестандартних уроків рідної мови спричинила розробку адекватних технологій проведення таких уроків і поділ їх на певні види. Сучасна педагогіка налічує чимало таких класифікацій, розробку яких здійснювали вітчизняні та російські вчені (Н. Волкова, С. Кульневич, Т. Лакоценіна, В. Лозова, Т. Окуневич, М. Пентилюк, Г. Троцько, М. Фіцула, І. Хом'як та ін.). У творчо-методичному доробку вчителів-практиків існує

близько п'ятдесяти нестандартних форм організації процесу навчання на уроці. Однак до нині єдина систематизація нестандартних уроків ще не склалася, хоча добірка їх розмаїта і спроби їх класифікації були здійснено педагогами і лінгводидактами. Так, С. Кульневич та Т. Лакоценина пропонують класифікацію нетрадиційних навчальних занять на основі застосованих методів та форм проведення нестандартних уроків: уроки зі зміненими засобами; уроки, що спираються на фантазію; уроки, що імітують які-небудь заняття або види праці; уроки з ігровою змагальною основою; уроки, що передбачають трансформацію стандартних засобів організації [227]. До нестандартних уроків М. Фіцула відносить «інтегровані, міжпредметні, театралізовані, сугостопедичні, уроки з різновіковим складом учнів та інші [518, с. 170]». На думку вченого, нетрадиційні уроки, враховуючи вид навчально-виховної діяльності, можна поділити на такі типи: інтегровані уроки, уроки у формі змагання, уроки з перенесенням традиційних форм позакласної роботи; уроки, що імітують публічні форми спілкування; уроки, що імітують діяльність установ і організацій; уроки, що імітують культурні заходи; уроки із застосуванням фантазій; уроки, засновані на відомих у суспільній практиці жанрах, формах і методах роботи; уроки на основі нетрадиційної організації навчального матеріалу. І. Хом'як цілком поділяє справедливо нетрадиційні уроки української мови на інтегровані, уроки словесності, уроки довільної структури [525].

Названі класифікації заслуговують належної уваги і вивчення, мають право на життя, адже займають певне місце в лінгводидактиці, виконують свою роль у впровадженні нетрадиційних форм навчання у практику сучасної школи. Неузгодженість класифікацій і відсутність чітко визначених ознак для поділу нестандартних уроків показує, що на сучасному етапі розвитку мовної освіти в Україні це питання не є сталим, потребує подальшої розробки. Проте, на нашу думку, створити узагальнену класифікацію таких уроків досить важко, адже їх категорії змінні, зумовлені натхненною і творчою працею насамперед вчителів-словесників. Враховуючи основне завдання шкільної мовної освіти і беручи до уваги зміст, спосіб й форми уроку української мови, вважаємо, що нетрадиційні уроки поділяються на два типи – інтегрований урок, урок довільної структури і змістової спрямованості. Кожен тип має свою специфіку і форми.

Підготовка нестандартного уроку специфічна, вимагає ретельного розроблення й особливого моделювання навчально-пізнавальних дій. Означені уроки здійснюються переважно в колективній або груповій формі організації навчальної роботи й реалізуються за алгоритмом колективної творчої діяльності: формулювання мети, постановка навчального завдання, колективні чи групові пізнавальні дії, підсумки уроку. Всі типи нестандартних уроків повинні відображати означені структурні компоненти.

*Інтегровані уроки* серед нестандартних форм організації навчання рідної мови займають чільне місце і є найбільш поширеними та дослідженими. Питання інтеграції й впровадження міжпредметних зв'язків приділяли значну увагу в своїх наукових розвідках М. Бунаков, В. Давидов, Т. Донченко, Дж. Дьєї, Б. Єсипов, В. Онищук, В. Паламарчук, М. Рубінштейн, М. Скаткін, М. Сорокін, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. У процесі дослідження теоретичних і методичних засад сучасного уроку української мови в основній школі виникає необхідність визначити особливості новітніх інтегрованих уроків, з'ясувати структуру та технологію їх проведення в умовах компетентісно й особистісно орієнтованої освіти.

Інтеграція (від лат. *integration* – відновлення, заповнення, від *integer* – цілий) – це «процес, або дія, що мають за результат цілісність; об'єднання, з'єднання, створення єднання [514, с. 181]», процес зближення і зв'язку певних частин, елементів, об'єднання їх в єдине ціле. Вперше термін «інтеграція» у науковому обігу з'явився у 1857 р. у результаті досліджень англійського вченого Г. Спенсера й означав механічне об'єднання та комбінацію роз'єднаних елементів [175]. З часом термін набув поширення у різних науках, зокрема був упроваджений в наукову термінологію філософії, соціології, психології, педагогіки, лінгводидактики та ін. На нашу думку, доцільно охарактеризувати інтеграцію в аспекті дидактики. Інтегроване навчання – явище не нове у методиці, відоме ще з часів Відродження. Перша спроба інтегрувати навчальний процес і встановити взаємозв'язок між кількома предметами була зроблена Я. Коменським [202]. Учений наголошував, що під час опанування системи знань все має викладатися в такому самому зв'язку, в якому перебуває насправді у реальному світі. Педагог розробив міні-енциклопедії, в яких повідомлялися відомості про Землю, воду, світила, явища природи, тварини, рослини, людину і розкривалися їх взаємні зв'язки. К. Ушинський наголошував на необхідності використання міжпредметних зв'язків, які не тільки полегшують навчання, а і стимулюють інтерес учнів. Для методики навчання мови вчений створив ефективний аналітико-системний метод навчання грамоти, в якому інтегрував письмо і читання [503]. Найяскравішим прикладом інтеграції у навчанні є методична концепція В. Сухомлинського, а саме розроблені й апробовані «уроки мислення серед природи», що були високопродуктивними. У ході цих навчальних занять педагог-практик інтегрував основні види пізнавальної діяльності (спостереження, мислення, мовлення) з метою навчання, виховання і розвитку дітей [480].

Сучасна лінгводидактика трактує інтегроване навчання як таке, що «ґрунтується на поєднанні знань, одержаних з різних навчальних предметів, яке допомагає сприймати навколишній світ як єдине і неподільне ціле [162, с. 99]». У другій половині ХХ ст. в науці поняття «інтеграція» приходять на зміну поняттю «міжпредметні зв'язки». Нині ці поняття, з нашої точки зору,

пов'язані, але не тотожні, мають певні відмінності за змістом і функцією. У практиці неперервної загальної освіти все частіше проявляється активна робота із створення інтегрованих уроків, програм, курсів, факультативів тощо. Це сприяє формуванню «надпредметних» знань, умінь і навичок учнів, розвитку їхнього мислення, мовлення, уваги, пам'яті та інтелектуальних здібностей. Концепція загальної освіти визначає як один із пріоритетних напрямів напрямків оновлення змісту – відображення у змісті освіти інтегративних процесів, які відбуваються в сучасній науці та виробництві, запровадження ряду інтегративних курсів з метою формування цілісної наукової картини розвитку природи і суспільства й усунення навчального перевантаження учнів [207]. У наш час над проблемою інтеграції плідно працюють українські педагоги, психологи, методисти, вчителі-практики (І. Бех, Л. Варзацька, М. Васильєв, Т. Власенко, С. Гончаренко, О. Горошкіна, Л. Джулай, В. Доманський, В. Загвязінський, М. Іванчук, О. Руднянська, І. Свистунов, В. Фоменко та ін.). На початку ХХІ ст. учені розробили різноманітні інтегровані уроки, курси, однак в цілому означена проблема не вирішена, зокрема відкритим залишається питання інтегрованих уроків української мови, співвідношення навчальної програми і змісту уроку.

В «Енциклопедії освіти» чітко визначено можливості доцільного об'єднання кількох змістових елементів освіти у системну цілісність: «Інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосуванню методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень учнів, що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань [145, с. 356]». Означений підхід, на нашу думку, безпосередньо реалізується на інтегрованих уроках, мета яких – поєднати, спресувати споріднений матеріал декількох навчальних дисциплін навколо однієї теми. На таких уроках учні розглядають явище чи поняття з різних боків у межах не одного, а кількох суміжних предметів, водночас підвищують і поглиблюють рівень власного інтелекту, формують таку систему знань, умінь та досвіду, що відповідає актуальним і перспективним потребам мовної особистості. Реалізацію інтеграційного напрямку сучасної мовної освіти на уроці вбачаємо у практичному застосуванні багатоаспектної соціокультурної змістової лінії, що дозволяє поєднувати опанування різних наук у процесі вивчення рідної мови.

Інтеграція становить процес становлення цінностей, дає учням змогу сприймати предмети, поняття і явища цілісно, різнобічно, системно. Справедливим є твердження, що інтеграція як дидактичне поняття може бути повною і частковою. Повна інтеграція об'єднує в одному курсі різні навчальні предмети і досить поширена в зарубіжних шкільних системах (наприклад, курс мистецтво мовлення включає вивчення читання, усного і писемного

мовлення). Повна інтеграція, на думку О. Біляєва «дає змогу нівелювати деякі недоліки предметної системи навчання, якими є розрізнення і фрагментарність викладу, та залучити потрібні відомості із суміжних предметів, що сприяє різнобічному і цілісному засвоєнню знань [41, с. 62]». Часткова інтеграція, сутність якої вимагає поєднання змістового матеріалу з різних предметів, і становить основу побудови інтегрованих уроків. Інтеграція навчальних предметів освітньої галузі «Мова і літератури» передбачає формування в учнів цілісної духовної та мовної картини світу і здійснюється на рівні мети й завдань шкільних програм, а реалізується на рівні змісту кожного компонента і технологій проведення уроків у школі.

Отже, на початок III тисячоліття педагогічна наука накопичила певний досвід щодо вивчення явища інтеграції, її значущості і ролі в галузі освіти та практики використання у навчально-виховному процесі школи у вигляді інтегрованого навчання, інтегрованих курсів, інтегрованих уроків тощо.

Практика проведення інтегрованих уроків є одним із напрямів сучасного оновлення уроків у загальноосвітній школі. Інтегрований урок, на думку М. Пентилюк, – це урок, на якому «вивчають складні питання, що є предметом розгляду кількох навчальних дисциплін, наприклад, мови й літератури; мови й історії; мови, літератури й образотворчого мистецтва; меншою мірою – мови й математики, мови й географії. Часто інтегрованими бувають уроки розвитку зв'язного мовлення, зокрема твір-опис за картиною, під час якого з'ясовуються відомості про художника, малярська технологія (образотворче мистецтво) і реалізуються» вимоги чинної програми з мови [464, с. 61]». О. Савченко, досліджуючи дидактику початкової школи, трактує інтегровані уроки як такі, що поєднують блоки знань з різних предметів, підпорядковані одній темі [432]. Т. Донченко пропонує називати уроки, що інтегрують два або три предмети (мову і літературу, історію тощо), уроками словесності, які дають змогу «глибше пізнати слово, а через слово пізнати й самий дух народу, його неповторні національні риси [134, с. 36]» і спрямовані на формування в учнів знань законів української мови, її національної специфіки і водночас історії народу, його культури, літератури, мистецтва, рис національного характеру, особливостей бачення картини світу. Як бачимо, багатоплановість поняття «інтегрований урок» потребує більш досконалого вивчення і точного визначення терміну в лінгводидактиці. Вважаємо, що інтегровані уроки – це такий вид нетрадиційної організаційної форми навчання української мови, на якому в однаковій мірі поєднано змістовий матеріал кількох навчальних предметів відповідно до спільної теми, дидактичного матеріалу; який об'єднує дидактичні цілі кількох предметів, застосовуючи ефективні інтегровані методи і засоби навчання.

Особливу увагу лінгводидакти (Л. Варзацька, Н. Бондаренко, Н. Голуб, Т. Донченко, Н. Остапенко, М. Пентилюк та ін.) приділяють інтегрованим урокам мови, мовлення й української літератури, адже ці

предмети веде один вчитель-словесник. Т. Донченко підтримує думку об'єднаного вивчення мови, мовлення та літератури і пропонує впровадити в навчально-виховний процес інтегрований курс словесності. «Важливою особливістю уроків словесності, – на думку вченої, – є вивчення мовних одиниць на основі аналізу тексту (уривку з художнього твору) в єдності змісту і форми [133, с. 36]». Текст є предметом вивчення як мови, так і літератури, через його призму можна побачити весь людський світ і розкрити, як вдало підкреслив Л. Щерба, «те духовне світу, що ховається за словами» [550]. Одним із способів ефективної інтеграції на таких уроках є, на нашу думку, використання вдало дібраних, інформативно наповнених дидактичних текстів, які дають змогу висвітлити спільний для двох предметів навчальний матеріал. Розглядаючи окремо інтегровані уроки української мови і мовлення, Л. Варзацька серед них розрізняє такі види:

- вступні – уроки до певної навчальної теми з використанням міжпредметних зв'язків та інтегрованих видів діяльності;
- базові – спрямовані на вироблення, корекцію і контроль навичок, умінь узагальнювати і систематизувати виучуваний мовний матеріал;
- заключні – уроки з вивчення певної теми та широким використанням інтегрованих видів діяльності, що активізують словесну творчість, розкривають виражальні можливості мовних засобів (слова, граматичні форми, інтонації) [62, с. 8].

У процесі впровадження в практику навчання інтегрованих уроків реалізовуватиметься завдання мовної шкільної освіти філологічного циклу – формувати комунікативну компетентність учня, яка включає мовний, мовленнєвий, соціокультурний, діяльнісний складники. На думку Л. Фурсової, під час проведення інтегрованих уроків української мови і літератури «створюються реальні умови для розвитку творчих здібностей учнів, уміння розв'язувати проблемні ситуації, самостійно знаходити шлях вирішення поставленого завдання, співпрацювати з усіма учасниками навчально-виховного процесу [522, с. 17]». Суміжне вивчення мови і літератури забезпечує формування в учнів умінь уважно, вдумливо, критично читати і сприймати тексти художньої літератури, звертати увагу на мовні одиниці, що забезпечують яскравість, образність і виразність мовлення, аналізувати і визначати функції лінгвістичних засобів у творі тощо.

Структура інтегрованих уроків може бути різною, вона залежить від специфіки матеріалу, що інтегрується, і зумовлюється поставленими цілями та завданнями; детермінується змістом навчання, особливостями діяльності вчителів та учнів. Визначити структуру інтегрованого уроку досить важко, адже їх різноплановість унеможливорює уніфікацію їхньої будови. Структура інтегрованого уроку мови і мовлення має бути побудована з урахуванням даних психології про етапи мовленнєвої



діяльності (за О.О. Леонтьєвим) і включає три етапи: формування задуму висловлювання, творення тексту (усно й письмово), редагування – виразне читання (розповідання) складених творів, власне редагування, обговорення, зіставлення з творами художньої літератури (чи з поданим зразком) [243]. Найоптимальнішою, на наш погляд, є така структура інтегрованого уроку: організація класу; мотивація; актуалізація опорних знань, умінь і навичок; цілевизначення; вивчення нового матеріалу; застосування інформації; виконання пізнавальних і творчих завдань, спрямованих на сприймання художніх творів і створення власних текстів; формування комунікативної (мовної, мовленнєвої, соціокультурної, діяльнісної) і літературної компетентності; оцінювання; домашнє завдання; підведення підсумків.

Різновидом інтегрованого уроку є *бінарні уроки* (від лат. *binary* - подвійний) – це уроки, які готують і проводять декілька вчителів, об'єднуючи за змістом в одному часовому просторі вивчення двох предметів (мову і математику, мову й географію та ін.) здебільшого з метою зміцнення знань, умінь і навичок учнів. Бінарними, на думку Н. Лазаренко та І. Козак, є навчальні заняття, на яких «матеріал теми уроку подається блоками з різних предметів. Такий нестандартний урок готують учителі-предметники, кожен із яких проводить етап (блок) уроку відповідно до того предмета, який викладає [296, с. 26]». Технологія й організація бінарних уроків – складна і клопітка праця, що потребує: співпраці вчителя-словесника і вчителя, який веде інший предмет; їхньої злагодженої роботи, що відображає сучасні тенденції до інтеграції навчальних дисциплін і педагогіку співробітництва у підсистемі «учитель – учень – учитель»; наявності спільної для двох предметів мети уроку тощо.

Інтегровані уроки, у томі числі й бінарні, ставлять за мету спресувати споріднений матеріал декількох навчальних дисциплін навколо однієї теми, характеризуються високою інформативністю, фундаментальністю, різноплановістю. Діти розглядають явище, поняття з різних боків у межах не одного, а кількох наук, при цьому підвищують і поглиблюють рівень власних знань, формують таку систему знань, яка відповідала б актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства, держави.

Аналіз чинних програм загальноосвітньої школи, вивчення досвіду вчителів свідчить про широкі можливості для інтеграції навчального матеріалу з окремих предметів і доречність її практичного застосування у вигляді інтегрованих уроків у курсі рідної мови, що має «виразні інтегративні функції [406, с. 3]». Такі нестандартні уроки дають змогу вчителю разом з учнями оволодіти значним за обсягом навчальним матеріалом, досягти міжпредметних узагальнень, уникнути дублювання у вивченні, досягти цілісності знань. Інтеграція навчального процесу здійснює особистісно зорієнтований підхід до навчання мови, вивчення

якої має на меті вільний розвиток духовно багатой компетентної мовної особистості, яка зберігає свою індивідуальність, самобутність і гармонію з навколишнім світом. Інтегровані уроки відіграють важливу роль у формуванні особистості учнів, розвивають їхнє логічне мислення, інтелект, творчість, формують їхню емоційно-почуттєву сферу.

Сучасна лінгводидактика пропонує певні класифікації інтегрованих уроків, що базуються на різних ознаках і з урахуванням: предметів, що інтегруються (мова і література; мова і музика, мова, народознавство і музика тощо); мети уроку (автономними, домінуючими, супровідними цілями); місця проведення (класні, позакласні, комбіновані); часу проведення (урок, спарені уроки); кількості уроків (подвоєні, потроєні).

Л. Варзацька, досліджуючи інтегровані уроки, пропонує оптимальну їх типологію за сукупністю таких основ: цільової, діяльнісної, предметної, організаційної, тематичної. Найперспективнішою є «така організація пізнання, за якої об'єднуються уроки рідної мови та інших навчальних предметів (літератури, природознавства, образотворчого мистецтва, музики) спільною темою дидактичного матеріалу [60, с. 32]». Цікавим видається поділ вченої інтегрованих уроків на три тематичні групи: «Я – у світі природи», «Я – у світі культури», «Я – серед людей», які своєю чергою консолідуєть формування мовної, мовленнєвої і соціокультурної компетентностей.

Н. Острроверхова, визначає інтегрований урок в основному як урок систематизації та узагальнення та пропонує таку його структуру: повідомлення теми, цілей та завдань уроку; мотивація навчальної діяльності учнів; актуалізація та корекція опорних знань; повторення й аналіз основних фактів, подій, явищ; творче перенесення знань і навичок учнів у новій ситуації; узагальнення та систематизація навчальних досягнень учнів; основних ідей та наукових теорій, предметів, що є складовими інтегрованого уроку [340]. Розвивальні можливості інтегрованих уроків досить потужні, адже на них учні включаються у різні види життєвої діяльності людини. Найголовніше – спроектувати роботу школярів таким чином, щоб усі види навчально-виховної діяльності злилися в єдине ціле, при цьому необхідно викликати, підтримувати й активізувати їхню творчу діяльність, пізнавальні можливості, самостійну роботу. Визначення місця інтегрованих уроків у календарному плануванні курсу рідної мови для певного класу є важливою умовою ефективності його проведення. Такі уроки повинні не розривати мовної чи мовленнєвої теми, а йти до або після вивчення того чи іншого розділу, тому доцільним є впровадження вступних і підсумкових інтегрованих уроків, а на базових уроках мови слід застосовувати лише міжпредметні зв'язки.

Як бачимо, підготовка інтегрованих уроків довготривала, складна, вимагає ретельної творчої роботи вчителя (почасти впродовж місяця). З

погляду нашого дослідження можна визначити основні кроки проектування нестандартних уроків:

1. Аналіз програм і календарного планування з визначених предметів.
2. Зіставлення матеріалу дисциплін для виділення тем, близьких за змістом або метою застосування, для визначення їх спільності з метою одночасного опрацювання.
3. Формулювання теми (часто інтегрована тема дещо відрізняється від визначення, пропонованого програмами різних предметів).
4. Визначення дидактичних цілей, мети та цільових завдань уроку.
5. Вибір ефективних методів і прийомів навчальної діяльності учнів відповідно до поставленої мети та з урахуванням їхніх психолого-вікових особливостей, рівня підготовки; добір дидактичного матеріалу, мультимедіа, технічних засобів.
6. Обмірковування і побудова структури уроку з активним впровадженням пізнавальної, розвивальної, самостійної роботи учнів.
7. Чітке визначення часу (доцільно використовувати спарені уроки не частіше 1 разу на два тижні);
8. Ефективне проведення уроку з обов'язковою реалізацією триєдиної мети, що поєднує вивчення навчальних предметів.

Найвідповідальнішим етапом інтегрованого заняття є цілевизначення, що має сприяти цілісності навчального процесу, формуванню знань і вмінь учнів на якісно новому рівні. Враховуючи це, обирається навчальна, розвивальна та виховна мета для кожної з навчальних дисциплін, що інтегруються. Слушною є думка О. Савченко, що метою інтегрованих уроків є «створення передумов для різнобічного розгляду учнями певного об'єкта, поняття, явища, формування системного мислення, збудження уяви, позитивного емоційного ставлення до пізнання [432, с. 261]». Готуючись до інтегрованих уроків, учитель як професіонал і ерудит має уникати одноманітності в їх побудові, кожен такий урок має містити елемент новизни, інновації, свіжий методичний струмінь, бути цікавим для учнів. Вчителі повинні так спланувати проведення інтегрованого уроку, щоб на кожен предмет (мова та історія/ математика тощо) випала б однакова кількість навчального часу, а завдання не дублювалися, а доповнювали або продовжували один одного.

Важливим методичним аспектом вважаємо визначення перспективних методів, прийомів і засобів, добір дидактичного матеріалу для інтегрованих уроків. Вправи, що можуть бути застосовані на інтегрованих уроках мови, мовлення і літератури, мають на меті виконання завдань здебільшого зіставного, творчого характеру, при цьому тренувальні вправи майже відсутні. На інтегрованому уроці мови і літератури здійснюються різні види аналізу тексту: змістовий, мовний, мовленнєвий, літературний, стилістичний, типологічний, жанровий, композиційний тощо. Аналіз

тексту вимагає від учителя чіткого керівництва послідовними діями школярів, а від учнів – великої розумової діяльності, що базується на знаннях: всієї системи мови, необхідних для встановлення стильової, типологічної та жанрової приналежності висловлювання, літературних теоретичних понять, потрібних для розуміння мистецтва слова, змісту літературного твору, його жанрових і стилістичних особливостей. Вважаємо досить ефективними є інтерактивний метод проектів, який дає змогу підготувати і багатовекторно з тематичної точки зору охарактеризувати явище чи поняття, що вивчається. Міжпредметні проекти зацікавлюють учнів, дають можливість проявити себе як дослідника, так і знавця мови, ритора. До інтегрованих проектів відносимо «Влучні вислови поетів / письменників», «Історія фразеологізму», «Музика у словах», «Слова-фарби у пейзажі», «Мовний портрет головного героя твору» та ін.

Вправи, що можуть бути застосовані на інтегрованих уроках, мають на меті виконання завдань здебільшого зіставного, творчого характеру, при цьому тренувальні вправи майже відсутні. Під час проведення інтегрованих уроків пропонуємо застосовувати такі види робіт: німий диктант (демонстрація певних явищ за допомогою ТЗН (карта, картина, аудіо, відео, мультимедійна дошка) і запис їх назв, характеристик тощо); диктант-вікторина (запис лінгвістичних термінів, визначення яких подається); створення предметних словників, довідників (тлумачення слів-омонімів, що використовуються у термінологічних системах різних наук, наприклад, лексема «вид» у мові, літературі, географії, біології); розробка власного лінгвістичного проекту з проекцією на вивчення іншої навчальної дисципліни; творчі роботи (фіксування мовними засобами музичних вражень, базованих на звучанні музики та підсилених текстом музичного твору; порівняльна характеристика творів мистецтва (літератури, музики, живопису, скульптури, танцю); аналіз художнього концепту, який містить ключову лексему і дозволить формувати цілісне та повне уявлення про певне явище; створення характеристики образу (головного героя художнього, музичного чи живописного твору); побудова, перебудова, відновлення, редагування текстів та ін.

Досягнути високої ефективності реалізації інтегрованих уроків допоможе застосування на них різноманітних засобів навчання – мультимедійні дошки, ілюстрації, відеофільми, аудіозаписи, природній матеріал (колекції, гербарії), символічні засоби (карти, графіки) тощо. Найбільш оптимальним є проведення інтегрованих уроків у спеціально обладнаних кабінетах, що дає можливість наочно показати інтеграцію певних наук на практиці за допомогою використання різних матеріалів.

Процес застосування і впровадження у практику масової школи інтегрованих уроків має бути дуже обережним, адже їх часте використання може призвести до небажаних, неочікуваних результатів: гіпотетично з

одного боку міжпредметна інтеграція не дасть очікуваного навчально-виховного ефекту і просто надокучить учням, а з іншого інтеграція всіх предметів призведе до зниження загального рівня знань учнів, до неможливості користуватися конкретними методами для вирішення актуальних питань.

*Урок довільної структури і змістової спрямованості* має особливо гнучку структуру, відображає основний зміст навчального заняття та заснований на програмовому матеріалі. Основними видами таких уроків визначаємо урок-семінар, урок-конференція, урок-дослідження, урок-лекція, урок-залік, урок-гра.

*Урок-семінар* – це така форма навчального заняття, що сприяє, за твердженням С. Карамана, формуванню в учнів навичок самостійної роботи з науковими джерелами, дозволяє оптимально враховувати індивідуальні здібності й нахили учнів [180, с. 95]. Уроки-семінари проводяться після уроків вивчення нового матеріалу або лекцій для з'ясування рівня засвоєння учнями викладеного матеріалу. Семінарам властива низка ознак, які відрізняють їх від традиційних уроків, таких, як-от: 1) мають більшу міру самостійності у процесі підготовки до навчального заняття, активності під час колективного обговорення; 2) зміна ролі учасників навчального процесу: учні виконують інформативну і гносеологічну функції, а вчитель – регулятивну й організаційну. Аналізовані уроки можуть мати різне спрямування (узагальнювальний, репродуктивний або повторювальний) і застосовуватися із 7 класу, оскільки учні підліткового віку мають психологічну здатність до самостійного абстрагування та систематизації і прагнути колективного обговорення з метою особистісного самовираження й самоутвердження. З урахуванням цього на уроці-семінарі доречним є організація критичного аналізу навчального матеріалу проблемного характеру, різноманітні експерименти, обговорення творчих робіт учнів, проголошення креативних проєктів, виклад дослідних розвідок. Структура уроку-семінару складається із основних етапів: повідомлення теми і мети уроку, мотивація навчання, розкриття суті навчальних питань, обговорення і коментар повідомлень учнів, підведення підсумків.

Під час проведення семінару учні в процесі активної мисленнєвої діяльності мають змогу відстоювати свою точку зору, аргументувати і доводити власні погляди і переконання. До проведення семінару готуються всі учасники навчального процесу: вчитель-словесник організовує етапи пізнавальної роботи, добирають продуктивні методи, прийоми і засоби навчання. Учні самостійно опрацьовують ту завчасно підготовлену вчителем систему питань, яку будуть опрацьовувати, виконують індивідуальні чи колективні завдання.

У науковій літературі знаходимо ряд класифікацій уроків-семінарів. С. Кульневич і Т. Лакоценина виділяють такі види означених уроків: семінари щодо вивчення нового матеріалу, підсумкові семінари, семінари-дискусії, семінари-взаємонавчання (круглі столи) [227, с. 210–215]. Н. Островерхова поділяє уроки-семінари більш вдало на три основні типи: випереджувальні – застосовуються перед вивчення теми з метою орієнтування у змісті навчального матеріалу, виділення описового, пояснювального та інструктивного матеріалу; головного, істотного у змісті; навчальні – проводяться у процесі вивчення нового матеріалу і мають за мету поглибити знання, сформувати вміння та навички учнів, застосовувати теоретичні знання у практичній діяльності; узагальнювальні – впроваджуються після вивчення теми чи розділу і покликані формувати вміння та навички учнів самостійно систематизувати і поглиблювати знання, використовувати їх у практичній діяльності [310, с. 10–11].

Уроки-семінари є, по-суті, підготовчими семінарськими заняттями, або просемінарськими (за С. Караманом, М. Фіцулою) і є перехідною, проміжною формою від уроку як основної форми навчання в загальноосвітній школі через практичні заняття до власне семінарів як організаційної форми вищої школи.

*Урок-конференція* – це «комплексна форма узагальнення результатів самостійної пізнавальної діяльності учнів під керівництвом учителя [310, с. 14]. Конференції варто проводити під час закріплення, поглиблення і систематизації знань, умінь та навичок учнів. Уроки-конференції можуть носити як теоретичний, так і практичний характер або поєднувати їх. Найбільш ефективними є теоретико-практичні конференції, які покликані не тільки розширити і поглибити теоретичні відомості, а сприяють розвитку творчих здібностей учнів. У практиці основної школи поширеними є такі види уроків-конференцій:

✓ оглядові – порушують актуальні лінгвістичні питання, з яких учні повинні поглибити знання та отримати додаткову інформацію і проводяться упродовж навчального року;

✓ тематичні – порушують актуальні теми, суміжні з різними науками, і реалізуються відповідно до змісту навчального матеріалу;

✓ підсумкові – підводять підсумки вивчення певної теми, розділу та здійснюється у кінці семестру чи року.

Структура уроку-конференції складається із чотирьох складників: оголошення теми й мети уроку, мотивація навчання, учнівське повідомлення (теоретичне чи практичне); колективне обговорення порушеного питання; корекція з боку вчителя; підсумки уроку.

*Уроки-дослідження*, на думку Н. Лазаренко та І. Козак, – це «лінгвістична лабораторія [296, с. 27]», що створює умови для самостійної роботи учнів в опануванні навчального матеріалу. Ці уроки покликані

зацікавити інтерес учнів, стимулювати й активізувати їхню індивідуальну пізнавально-дослідну діяльність на уроці. Виділяють такі основні види уроку-дослідження: науковий урок-дослідження, урок-пошук, урок-розвідка, урок-лабораторія, урок-експедиція.

Урок-дослідження відображає в режимі технології розвивального й проблемного навчання може здійснюватися, на наш погляд, у такому покроковому алгоритмі:

1. Учитель, мотивує майбутню пізнавально-дослідну діяльність, чітко здійснює цілевизначення, ставить перед учнями проблему, окреслює стратегію і тактику її вирішення, а сам процес вирішення здійснюється учнем, класним колективом, групою учнів.

2. Словесник формулює проблемну ситуація, конкретизує проблемні завдання, але сам спосіб їх вирішення учень/ учні знаходять самостійно.

3. Педагог визначає проблему, а учні самостійно шукають шляхи її вирішення, розробляють рішення і формулюють висновки.

4. Учасники процесу навчання здійснюють рефлексію навчальної діяльності, порівнюючи початковий етап з кінцевим результатом.

Упроваджувати уроки-дослідження необхідно покроково: поступово ускладнюючи рівень і глибину досліджуваного питання. Учені переконані, що за навчальною метою уроки-дослідження поділяються на види, що подібні до традиційної класифікації навчальних занять: засвоєння знань, закріплення, повторення, узагальнення й систематизації, контролю. Використання уроків-досліджень дає змогу поєднувати індивідуальну і групову форми роботи, формує позитивну мотиваційну готовність до навчальної діяльності, сприяє активізації мисленнєвих, мовленнєвих і креативних здібностей учнів.

Однією із нетрадиційних форм навчання є *урок-лекція*, що будується на основі інформаційно-монологічного мовлення. М. Пентилюк визначає урок-лекцію як форму навчання, що «передбачає логічний довготривалий виклад підготовленого вчителем заздалегідь навчального матеріалу із застосуванням засобів і прийомів активізації пізнавальної діяльності учнів [464, с. 79]». Таке навчальне заняття залучає учнів до творчої діяльності, забезпечує науковий рівень вивчення матеріалу. Лекцію варто проводити під час вивчення нової теми з метою подання учням складної лінгвістичної інформації, узагальнення і систематизації вивченого матеріалу певного розділу/ теми, за умови відсутності теоретичного матеріалу в підручниках.

За визначенням С. Гончаренка, основні вимоги до лекції – це «науковість, доступність, єдність форми і змісту, органічний зв'язок з іншими видами навчальних занять [100, с. 189]». Враховуючи визначені вимоги, можна виділити вимоги до шкільного уроку-лекції: вона має бути тісно пов'язаною з іншими уроками, цілеспрямованою, мати пошуковий характер; реалізовувати навчальну, розвивальну і виховну мету; тема

повинна бути обрана з урахуванням принципу наступності та перспективності; бути місткою, цілісною, ритмічною; інформативність теоретичного матеріалу має доповнювати, а не повторювати зміст підручника, містити новизну матеріалу, що подається; бути цікавою для вчителя й учнів.

Залежно від форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів урок-лекція може бути монологічною, діалогічною і полемічною. *Монологічна лекція* викладається вчителем у формі розповіді або пояснення, в яких розкриваються питання навчальної теми у вигляді готових висновків. У процесі уроку усно сприймають інформацію, фіксують основні положення, теоретичні відомості і запам'ятовують їх. Вчитель, обираючи монологічний тип лекції, може чітко визначити зміст лекційного матеріалу, забезпечити його реалізацію, регламентувати свою діяльність і діяльність учнів, подавати матеріал блоками, варіювати їх залежно від того, як інформація сприймається старшокласниками. *Лекція у формі діалогу* передбачає активну участь учнів у процес вивчення програмового матеріалу, скеровану і спрямовану вчителем у певне русло. Ефективність уроку-лекції у діалогічній формі залежить від вчителя-словесника, а саме від заздалегідь добре продуманих і сформульованих ним запитань для бесіди з учнями, передбачених можливих відповідей, від їх аналізу і визначення серед найбільш істотних. *Полемічна лекція* вивчення лінгвістичного матеріалу у вигляді постановки дискусійних і проблематичних запитань і завдань, що вимагають вирішення у ході дискусії. Під час застосування полемічної лекції роль учителя досить складна, адже він має не тільки керувати процесом навчання, а і володіти мистецтвом полеміки, орієнтуватися у різних точках зору, спрямовувати учнів на правильні висновки, бути демократичним, справедливим, винахідливим ерудитом.

На нашу думку, шкільна лекція не повинна бути викладена у формі монологу вчителя, а має містити елементи бесіди, залучаючи до активної діяльності учнів. Сучасні лінгводидакти наголошують на поєднанні лекції і бесіди, що дасть «змогу ефективно організувати і спрямувати мислительну діяльність учнів, привчає їх аналізувати факти, робити висновки, узагальнювати [162, с. 123]». Під час проведення лекційного заняття варто час від часу застосовувати евристичну бесіду, а в кінці уроку – узагальнюючу бесіду для формулювання колективних висновків.

Зауважимо, що лекційна форма проведення сучасного уроку рідної мови готує учнів до активної розумової діяльності, що чекає їх у майбутньому під час навчання у старшій школі. Вибираючи певну форму навчання, окремий вид уроку-лекції, вчителі-словесники мають враховувати дидактичну мету заняття, зміст і характер навчального



матеріалу, навчально-матеріальну базу школи, власний досвід, запити і побажання учнів та ін.

*Урок-залік*, на думку М. Пентилюк і Т. Окуневич, сприяє «повторенню, узагальненню та систематизації вивченого матеріалу, активізації розумової діяльності учнів, вихованню серйозного ставлення до предмета [366, с. 69]». Залік є логічним завершенням вивчення розділу і в цілому може застосовуватися в сучасній основній школі з метою перевірки успішності та якості знань і вмінь учнів. Означений урок може проходити у різних формах: усної бесіди-опитування, письмового завдання або залікової картки. До залікової картки входить кілька завдань: теоретичне питання, практичне завдання, граматичний розбір, творча робота.

*Урок-гра* – це «імітаційна модель навчальної діяльності учнів, що відтворюється в умовах, максимально наближених до дійсності [310, с. 530]». Означені уроки передбачають побудову навчального процесу в формі рольової, комунікативної, інтелектуальної або театралізованої гри. Відповідно до цього виділяємо основні види:

- *урок рольова гра* – застосовується з метою набути шляхом гри життєвого досвіду суспільної мовленнєвої діяльності;

- *урок комунікативна гра* – передбачає відтворення реального процесу спілкування і повне занурення в навчальну мовленнєву ситуацію;

- *урок інтелектуальна гра* – використовується з метою обговорення певної теми з елементами змагання.

Урок-гра може бути проведений з метою узагальнення, систематизації і повторення знань, умінь та навичок. Аналізовані навчальні заняття створюють атмосферу колективної дії, дають учневі можливість самоутвердитися, самовиразитися і самореалізовуватися у міні-соціумі, виховують уміння співпрацювати, допомагають розкривати індивідуальні здібності, активізують їхню пізнавальну діяльність, сприяють розвитку комунікативної компетентності, оскільки охоплюють усі її складники і передбачають комплексний розвиток основних субкомпетентностей (мовленнєвої, мовної, соціокультурної, діяльнісної). Урок-гра викликає позитивні емоції в учнів, налаштовує їх на активну навчально-пізнавальну діяльність, збуджує інтерес до навчання, сприяє розвитку образного, абстрактного й креативного мислення і мовлення.

Дидактична гра, що реалізується на уроці, складається із основних структурних компонентів:

➤ ігровий задум – повідомляє назву гри і те навчальне завдання, що необхідно виконати, ознайомлює з умовами й вимогами гри;

➤ ігрові дії – розробляються відповідно до мети уроку і співвідносні з етапами навчального заняття. У процесі виконання ігрових дій учні опановують знання, виробляють уміння та навички, а регламентовані правила гри сприяють пізнавальній активності школярів;

➤ навчальний зміст – носить відповідно до мети уроку пізнавальний, проблемний, творчий, дослідний характер і складається із трьох основних компонентів (теоретичного, практичного і методичного);

➤ підсумки гри – відображають результати гри, показують рівень вирішення поставлених навчальних завдань.

Доцільно урок-гру використовувати під час контролю навчального процесу, закріплення або узагальнення знань, умінь і навичок. Означені навчальні заняття проводяться не так часто (2–3 рази на рік), тому що вимагають ретельної і довготривалої підготовки.

У сучасних умовах модернізації основної школи домінуючою є особистісна орієнтація навчання, що передбачає забезпечення оптимальних умов для різнобічного розвитку кожного учня, і комунікативно-діяльнісна спрямованість мовної освіти, що зумовлює організацію навчального процесу загалом і урок української мови зокрема таким чином, щоб створювати сприятливі умови для навчального спілкування і якомога більше залучити учнів до практичної продуктивної чи репродуктивної комунікації, найбільш наближеної до життєвої реальності. Метою вчителя як на традиційному, так і на нестандартному уроці має стати не тільки формування знань, умінь та навичок, а й розвиток індивідуальності кожної мовної особистості у класному колективі, створення оптимальних умов для такого розвитку їхньої комунікативної компетентності. У результаті такого навчання учень вступає у світ вільного й активного учіння під керівництвом і за допомогою вчителя-словесника. Успішному розвитку мовної особистості учня основної школи сприяють нетрадиційні уроки української мови, що дають можливість не тільки підвищити інтерес до вивчення рідної мови, а і розвивають їхні творчі здібності, когнітивні можливості, мовленнєві задатки.

Науково-методичний аналіз нестандартних уроків дозволяє стверджувати, що вище схарактеризовані типи і види навчальних занять нетрадиційного характеру можуть успішно впроваджуватися у практику сучасної основної школи, забезпечуючи реалізацію комунікативно-діяльнісного й особистісно орієнтованих підходів до навчання української мови. Питання теоретико-методичних основ інтегрованих уроків є на разі актуальним і остаточно не розробленим, оскільки такий вид нестандартної організаційної форми навчання української мови досить новий, займає особливе місце у класифікації уроків рідної мови й відображає сучасні гуманістичні тенденції розвитку вітчизняної лінгводидактики, пов'язані з інтеграційними процесами в освіті, що характеризуються розвитком єдиного світового інформаційно-освітнього простору.

На основі навчального змісту, способу й форми уроку виділяємо основні типи нестандартних уроків української мови: інтегровані (власне інтегрований урок та бінарний урок) і уроки довільної структури і змістової спрямованості (урок-семинар, урок-конференція, урок-дослідження, урок-лекція, урок-залік, урок-гра).

Перспективним, на нашу думку, є творче впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи нестандартних уроків, що дадуть можливість учням досягнути виучувані явища та поняття у системі міжпредметного узагальнення і наблизитися до сприйняття й побудови

моделі загальної картини оточуючого світу у взаємозв'язку, який об'єднується цілісністю нашого мислення. Дослідження особливостей нестандартних уроків, створення їх системи, визначення їх оптимальної кількості, тем, мети, структури й технологій, обґрунтування вибору змісту навчального матеріалу засвідчують та утверджують інноваційні процеси у сучасній лінгводидактиці, а розробка і впровадження їх у шкільну систему освіти сприятиме розвитку важливо необхідних компетентностей школярів.

## РОЗДІЛ ІІІ ПРОЕКТУВАННЯ СУЧАСНИХ УРОКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

### 3.1. Професійна компетентність сучасного вчителя-словесника

Модернізація шкільної освіти, спричинена соціальним замовленням суспільства розвинути мовну особистість учня, зумовлює оновлення фахового інструментарію вчителя-словесника, забезпечення готовності до роботи в нових освітніх умовах, вимагає особливої діяльності сучасного педагога – творчого, відповідального, здатного приймати компетентні професійні рішення. «Напрямок нової професійної переорієнтації вчителя – від просвітництва до здійснення життєтворчої та культуротворчої місії, від маніпулятивної, авторитарної педагогіки до педагогіки особистісно орієнтованої, педагогіки співробітництва [149, с. 104]». Реалізація компетентісно спрямованої системи шкільного мовного навчання потребує висококваліфікованого вчителя-спеціаліста, соціально комунікабельного, креативно розвиненого, який володіє необхідними професійними компетентностями, вміє працювати на уроці, на якому постійно змінюються умови педагогічної діяльності, спроможного передбачити зміни й готового прогнозувати результати навчальної діяльності учнів.

Цілі реформування мовної освіти зумовлюють потребу в учителях-словесниках нової формації, які впевнено діють у різнотипних професійних педагогічних ситуаціях, володіють різними техніками комунікації, мають розвинене творче мислення, інноваційну культуру, здатні генерувати новітні ідеї. Тому в межах нашого дослідження виникає необхідність розглянути професійну компетентність сучасного педагога, розкрити важливі якості особистості вчителя української мови, здатного методично досконало, продуктивно та вдало проектувати й реалізовувати новочасний урок української мови.

У науково-методичних студіях питання особисті вчителя різносторонньо досліджували вітчизняні й зарубіжні вчені (В. Адольф, В. Баркасі, Р. Барнет, О. Бігіч, Н. Бібік, О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, Д. Іванов, М. Іссіт, С. Караман, К. Климова, В. Луговий, А. Маркова, Л. Мацько, В. Мельничайко, Н. Остапенко, Є. Пассов, М. Пентиліук, М. Плющ, О. Савченко, Т. Симоненко, Г. Селевко, М. Сміт, В. Сухомлинський, Т. Хайланд, П. Ходкінсон, А. Хуторський, Г. Шелехова та ін.). Разом з тим фахова підготовка вчителя до навчально-виховного процесу в межах уроку української мови, його науково-методичне зростання, педагогічний професіоналізм є актуальною

проблемою сьогодення, що потребує дослідження в сучасних соціокультурних умовах.

За висновками А. Маркової, професіоналізм – це «не стільки характеристика продуктивності праці, скільки особливість прагнень, ціннісних орієнтацій, смислу праці професіонала як пристрасного ставлення до роботи, що дає змогу шукати нові, більш глибокі індивідуальні смисли, перетворювати ідеали в особистісні цінності [273, с. 67]». І в цьому є сенс. Професіоналізм розглядаємо як сукупність особистісних цілей дієво працювати і знань, умінь та навичок ефективно здійснювати професійну діяльність, а також досвіду інноваційної творчопізнавальної траєкторії педагога. Водночас прямої залежності між стажем, досвідом роботи і професіоналізмом учителя немає. Для становлення й набуття професіоналізму вчителеві необхідно постійно розвивати власний творчий професійний потенціал і креативні здібності, що проявляються у створенні інноваційних оригінальних продуктів педагогічної діяльності – нових технологій сучасного уроку української мови, концептуальних методичних ідей, ефективної інтеграції традиційних та інноваційних методів, прийомів і засобів навчання, продуктивних форм організації активної пізнавально-дослідної діяльності учнів, підвищення педагогічної майстерності.

Педагогічний професіоналізм визначається цілісністю діяльнісних та особистісних проявів, а його концепція конкретизується професіоналізмом педагогічної діяльності та особистісних якостей учителя як базовими складниками. Педагогічна позиція вчителя на сучасному уроці мови особлива – педагог є організаційно-управлінським і комунікативно-діяльнісним центром, який починає, веде, підтримує та спрямовує навчально-виховний процес. Під час педагогічної діяльності вчитель діє і відповідно сприймається учнем не тільки як спеціаліст у своїй галузі, а і як соціальна особистість. Педагогічна позиція вчителя, – підкреслює І. Бех, – є «унікальною, оскільки одночасно виступає й особистісною (вона виявляється у будь-якій зустрічі дорослого з дитиною), і професійною, необхідною для створення умов досягнення цілей і цінностей освіти. Принципово важливо наголосити, що педагог у своїй дійсно педагогічній позиції ніде й ніколи не зустрічається з дитиною як «об'єктом»; в особистісній позиції він завжди зустрічається з іншою людиною, а у власне професійній – з умовами її становлення і розвитку [37, с. 76]». У процесі зростання професіоналізму словесника в умовах сучасної мовноосвітньої парадигми надзвичайно важливу роль відіграють два аспекти високоякісної праці вчителя: професійна компетентність і особистісні якості, які у нерозривній взаємодії виявляють майстерність сучасного педагога та забезпечують процес ефективного навчання української мови

на уроках в основній школі. Розглянемо кожен аспект професіоналізму вчителя в контексті сучасного уроку української мови в основній школі.

У педагогічній діяльності професійна компетентність займає центральне місце й пов'язується з набуттям фахівцем освітньо-виховної сфери високорозвинутих компетентностей, глибоких знань, ґрунтовних умінь, вправності професійної поведінки. Феноменологія професіоналізму, професійної компетентності педагога, вчителя-словесника були об'єктом досліджень педагогів (Т. Браже, Н. Волкова, І. Зязюн, І. Підласий, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, В. Сластьонін, А. Хуторський та ін.), психологів (І. Бех, С. Дружилов, І. Зимня, О.О. Леонтьєв, А. Маркова, Л. Мітіна та ін.), лінгводидактів (О. Біляєв, З. Бакум, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, І. Дроздова, С. Караман, Л. Мацько, В. Мельничайко, А. Нікітіна, Н. Остапенко, М. Пентилюк, О. Семенов, Т. Симоненко, В. Сухомлинський, Г. Шелехова та ін.).

Професійна компетентність – це «інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця [144, с. 722]». Зарубіжні вчені (Є. Джеменз, М. Леннон, П. Мерсер та ін.) під педагогічною компетентністю розуміють не тільки знання свого фаху, свого предмета (змістова компетентність), але й педагогічні знання та вміння, до яких входять комунікативність, вибір ефективних методів викладання матеріалу, забезпечення можливості для практики й зворотного зв'язку, вміння працювати з різними учнями [576]. Сучасний російський дидакт В. Сластьонін трактує професійну компетентність педагога як таку, що виражає «єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності [458]». В. Сидоренко, конкретизує означене поняття в аспекті лінгводидактики і визначає професійну компетентність учителя української мови і літератури як «особистісну якість суб'єкта, ступінь сформованості знань, умінь, філологічних і педагогічних здібностей, необхідних для якісного, кваліфікованого проведення проектно-конструкторської (планувальної), аналітико-прогностичної, процесуальної діяльності на технологічному (інноваційному) рівні, забезпечення ціннісно-орієнтованого простору як для власного сталого саморозвитку і самовдосконалення, так і учня з проєкцією на одержання гарантованих досягнень наперед заданого спільного результату [444, с. 73]». Критично осмисливши міркування, представлені дослідниками, переконуємося у складності й багатогранності цього поняття. У нашому дослідженні **професійна компетентність учителя-словесника** визначається як інтегральна єдність сформованих предметно-фахових знань, умінь і навичок та досвіду навчально-методичної роботи, здатності креативно розв'язувати професійно-життєві завдання, які необхідні для якісного проєктування навчально-виховної

роботи та здійснення продуктивної процесуально-технологічної діяльності на уроці української мови.

Важливо в межах порушеної проблеми теоретико-методичних засад сучасного уроку української мови в основній школі розглянути компоненти професійної компетентності вчителя української мови, обґрунтувати конкретні компоненти цього комплексного поняття, які найбільшою мірою стосуються теоретико-методичної роботи в аспекті підготовки і проведення сучасного уроку. У структурі професійної компетентності вчені (С. Дружилов, Н. Голуб, О. Горошкіна, І. Зимня, С. Караман, Н. Кузьміна, Н. Остапенко, О. Семенов, В. Сидоренко, Т. Симоненко, А. Щербаков та ін.) виділяють різну кількість складників, пропонуючи виокремити сукупність найбільш важливих, ключових компетентностей.

І. Зязюн у змістовій структурі професійної компетентності виокремлює знання предмета, методику його викладання, педагогіку та психологію, рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості й професійно-значущі якості, стиль взаємовідносин із людьми, з якими він працює. Важливою особливістю професійних знань учений цілком справедливо вважає їх комплексність, що потребує від учителя вміння синтезувати матеріал для успішного розв'язання педагогічних задач, аналізу педагогічних ситуацій [171, с. 32]. Актуальним є визначення набору структурних компонентів професійної компетентності вчителя у дослідженні Н. Кузьміної, яка виділяє п'ять її видів: *спеціальна* компетентність в галузі навчальної дисципліни, що викладається; *методична* компетентність в галузі способів формування знань, умінь і навичок учнів; *соціально-психологічну* компетентність в сфері педагогічного спілкування; *диференційно-психологічну* компетентність в галузі мотивів, здібностей сприйняття учнів; *аутопсихологічна* компетентність в галузі гідності (позитивних якостей – І.К.) і недоліків власної діяльності й особистості [223, с. 83–87]. Позитивним в аналізованій п'ятирівневій ієрархії є виокремлення спеціальної та методичної компетентностей як обов'язкових для вдалої організації педагогічної діяльності на уроці мови і здійснення продуктивного педагогічного впливу на учасників навчального процесу.

С. Дружилов, досліджуючи професійну компетентність педагога, визначає чотири її компоненти: *мотиваційно-вольовий* включає в себе мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки, стимулює творчі прояви особистості у професії; *передбачає наявність інтересу до професійної діяльності*; *функційний* проявляється у вигляді знань про способи педагогічної діяльності, необхідні вчителю для проектування і реалізації тієї чи іншої педагогічної технології; *комунікативний* включає вміння ясно і чітко висловлювати думки, переконувати, аргументувати, будувати

докази, аналізувати, висловлювати міркування, передавати раціональну й емоційну інформацію, встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії з діями колег, вибирати оптимальний стиль спілкування в різноманітних ділових ситуаціях, організувати і підтримувати діалог; *рефлексивний* компонент виявляється в умінні осмислено контролювати результати своєї діяльності і рівень власного розвитку, особистісних досягнень; сформованість таких якостей і властивостей, як креативність, ініціативність, націленість на співробітництво, співтворчість, схильність до самоаналізу [138, с. 26]. Беручи до уваги важливість кожного компонента, визначеного вченим в діяльності вчителя, додамо, що необхідно виділити предметну компетентність, пов'язану із обізнаністю у сфері фахових наук, у нашому дослідженні – філологічних.

В. Сидоренко схильна вважати, що професійна компетентність учителя української мови та літератури, яка передбачає розвиток «інформаційної (знати), діяльнісної (вміти), креативної (володіти) та розвивальної (бути) функцій [444, с. 77]» і визначає індивідуальний стиль педагога, якість та ефективність його діяльності, містить значну кількість складників. Найважливішими серед професійно важливих елементів є компетентності: *мовно-літературна* (володіння нормами літературної мови, лінгвістична і літературна обізнаність...); *мовленнєва* (охоплює комунікативні здібності вчителя-словесника, комунікативно досконале мовлення...); *функційно-стилістична* (оперування стилістично забарвленими мовними одиницями або маркованими засобами мови тощо); *стратегічна або діяльнісна* (вбирає планування як власної діяльності, так і конкретного учня, класу, враховуючи знання методики й технологізації навчального процесу; *психолого-педагогічна* (охоплює володіння педагогічною і психологічною діагностикою...); *прогнозувально-рефлексивна* (включає вміння конструювати траєкторію мовного та літературного розвитку школяра, технологічно прогнозувати, конструювати, планувати хід навчально-виховного процесу); *етнопедагогічна* (містить уміння використовувати здобутки народної педагогіки й дидактики...); *афектно-поведінкова* (включає емоційно-креативні властивості вчителя) та інші компетентності (соціокультурну; концептуально-прогностичну; моніторингову; конструкторсько-операційну; програмно-інструментальну) [445].

Позитивно сприймаючи позицію вченої, переконуємося в широті й глибині парадигми ключових компетентностей словесника, важливості їх цілісності та змістовій розвиненості. Поділяючи погляди В. Сидоренко щодо значущості кожного традиційного та інноваційного складника професійної компетентності вчителя української мови та літератури в умовах особистісно орієнтованого навчання, зауважимо, що методичний аспект педагогічної діяльності варто було б виділити в окрему



компетентність – методичну, а такий компонент як афектно-поведінкова компетентність розглядати в межах особистісних якостей вчителя.

Як бачимо, структура професійної компетентності вчителя і змістове наповнення кожного компонента по-різному визначаються в сучасному науковому просторі. Не викликає сумнівів, що професійна компетентність є якісною характеристикою вчителя, що включає систему предметних наукових знань, глибокої обізнаності в галузі педагогіки, психології, методики навчання, а також творчої, креативної діяльності. З урахуванням цього вважаємо, що професійна компетентність учителя-словесника як складне комплексне утворення передбачає єдність обов'язкових фундаментальних компонентів – філологічна (фахова), дидактична, психологічна, методична, креативна компетентності й особистісні якості.

Передбачаючи ефективну, продуктивну педагогічну діяльність учителя, спроможність словесника успішно вирішувати навчально-виховні завдання на сучасному уроці української мови, визначимо особливості основних компонентів професійної компетентності вчителя української мови. Пропонуємо до розгляду характеристику їх сутності.

**Філологічна (фахова) компетентність** вчителя-словесника відповідно до специфіки професійної діяльності виявляється у галузі ключових філологічних наук (мови і літератури). З урахуванням того, що у нашому дослідженні ми розглядаємо діяльність учителя-словесника на уроці української мови, тому філологічну компетентність найперше співвідносимо із лінгвістичною, комунікативною, яка своєю чергою структурується на складники – мовну, мовленнєву, соціокультурну, діяльнісну компетентності. Основними показниками та критеріями професійної комунікативної компетентності вчителів-мовників, за висновками Т. Симоненко, Н. Остапенко, В. Руденко, є теоретико-практичні знання в системі комунікативних дисциплін; організаторські здібності; комунікативний самоконтроль; уміння продуктивно уникати конфліктних ситуацій [337, с. 27]. У науковому просторі не існує чіткої парадигми видів комунікативної компетентності, однак більшість науковців (Н. Голуб, Л. Мамчур, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін.) основними складниками справедливо вважають мовну, мовленнєву, соціокультурну, прагматичну компетентності.

Мовна компетентність передбачає оволодіння лінгвістичним матеріалом, охоплює знання мовної системи та її структури, передбачає уміння оперувати ними у процесі професійної педагогічної діяльності. І. Зимня під мовною компетентністю правомірно розуміє володіння мовою як засобом спілкування, тобто вміння правильно в графіко-орфографічному, лексичному, граматичному і стилістичному відношенні виражати свої думки [166]. На особливий інтерес заслуговує вичерпне тлумачення аналізованої дефініції у дослідженнях М. Пентилюк:

«...Мовну компетентність становлять знання особистості про саму мову, її граматичну структуру, словниковий склад, історію та закони її розвитку; роль мови в ментальності українського народу, в суспільному житті, розвитку інтелекту; уміння давати оцінку кожному з рівнів мовної системи, розрізняти мовні категорії, здатність усвідомлювати мову як своєрідну знакову систему, що забезпечує мислення людини, формування її думок і почуттів [293, с. 12]». Спираючись на дослідження сучасних учених, доходимо висновку, що мовна компетентність пронизує всі структурні рівні мовної системи й охоплює особливості всіх лінгвістичних одиниць. До мовної компетентності відносять уміння використовувати засоби мови, дотримуватися норм сучасної літературної мови, доречно вживати мовні засоби, утворювати різнотипні стилістично диференційовані висловлювання, редагувати власне і чуже мовлення, володіти всіма стильовими засобами мови. Вчитель української мови повинен так оволодіти мовною системою, щоб у процесі педагогічної діяльності передати власні знання і вміння учням, забезпечуючи належний рівень розвитку їхньої мовної компетентності.

Сукупність мовних знань і вмінь є фундаментом для вироблення мовленнєвих знань і вмінь, відповідно мовна компетентність є основою розвитку мовленнєвої компетентності, необхідної для здійснення мовленнєвої діяльності, яка є провідною у професійній педагогічній діяльності вчителя-словесника, ключовою під час навчального суб'єкт-суб'єктного спілкування.

Мовленнєву компетентність, услід за М. Пентилюк, розуміємо як «інтегральне поняття, що охоплює широке коло особистісних мовних здібностей, знань, вмінь і навичок, які забезпечують успішне здійснення мовленнєвої діяльності [362, с. 169]». До найважливіших вмінь, що становлять основу мовленнєвої компетентності вчителя-словесника на уроці, відносяться вміння реалізовувати навчально-пізнавальний діалог / полілог, дотримуючись вимог мовленнєвого етикету; створювати усні монологічні висловлювання – вести урок; швидко й адекватно сприймати на слух та аналізувати діалог і монолог учнів.

Мовна та мовленнєва компетентності тісно пов'язані з соціокультурною та прагматичною компетентностями. Н. Остапенко переконливо доводить, що «суть соціокультурної компетентності полягає в здатності особистості сприймати, аналізувати, оцінювати прочитані та почуті українські тексти, висловлювання про Батьківщину, родину, історію рідного краю, народні звичаї і традиції, мистецтво, національні свята, рослинний і тваринний світ України, загальнолюдські цінності тощо і добирати та використовувати ті з них, які необхідні для досягнення певної комунікативної мети [336, с. 6]. Беручи до уваги специфіку професійної діяльності вчителя української мови, соціокультурна компетентність є

важливим компонентом його професійної діяльності, адже словесник зобов'язаний мати цілий арсенал знань різного спектру наук (література, культура, історія, мистецтво, музика, географія, біологія, математика тощо). Т. Колодько розглядає соціокультурну компетентність як своєрідну систему, цілісне утворення, що складається із взаємопов'язаних елементів: країнознавчої, лінгвокраїнознавчої, соціолінгвістичної [198, с. 11]. Представлена структура сприймається нами позитивно. Соціокультурна компетентність учителя-словесника у нашому розумінні передбачає знання культури загальнолюдської цивілізації і надбань соціуму, власного народу та інших народів, здатність сприймати, осмислювати, аналізувати й доцільно використовувати у процесі життєвої та професійно-педагогічної діяльності. Широка обізнаність педагога, його ерудованість, застосована на уроці, уможливить формування соціокультурної компетентності учнів, трансформується у їхні знання і вміння. Тільки той учитель, який знає багато сам, зможе забезпечити різносторонній розвиток своїх учнів.

Прагматичну компетентність розглядаємо як особливий складник комунікативної компетентності вчителя-мовника. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти містять точне трактування прагматичної компетентності, яка «пов'язана із знаннями користувача / учня про принципи, за якими висловлювання / повідомлення: а) організуються, структуруються та укладаються («дискурсивна компетенція»); б) використовуються для здійснення комунікативних функцій («функціональна компетенція; в) узгоджуються згідно з інтерактивними та трансактивними схемами [153, с. 84]». Прагматична компетентність словесника охоплює знання і вміння досконало будувати професійний навчально-пізнавальний дискурс, практично організувати навчально-комунікативні дії, вдало й ефективно зреалізувати його під час педагогічної діяльності на уроці.

Досліджувана проблема передбачає аналіз суттєвого складника професійної компетентності вчителя української мови як **педагогічна компетентність**. У нашому розумінні педагогічна компетентність сучасного вчителя-словесника ґрунтується на знаннях теорії та практики навчання і виховання, загальнодидактичних закономірностях, принципах і правилах навчального процесу, педагогічної етики, вміннях проектувати педагогічну діяльність, здійснювати ефективно навчальне спілкування і продуктивну пізнавальну взаємодію тощо. У межах педагогічної компетентності деякі дослідники виокремлюють технологічний компонент, що є цілком слушним. Так, Ю. Азаров технологічний компонент трактує як сукупність засобів і прийомів, за допомогою яких педагог досягає необхідного педагогічного результату [3, с. 122]. У такому ракурсі педагогічна компетентність передбачає такий рівень оволодіння педагогічною технікою, вміння учителя досягти у процесі цілевизначення

поставленої мети і одержувати оптимальні результати навчально-педагогічної діяльності.

**Психологічна компетентність** у нашому розумінні передбачає сформованість знань загальної, вікової, педагогічної, соціальної психології, лінгвопсихології, психічних процесів, сприйняття, мислення, пам'яті, уваги, мотивації, мовленнєвої і пізнавальної діяльності учнів. Погоджуємося із думкою І. Зязюна про те, що знання вчителя мають бути звернені з одного боку до предмета, який він викладає, а з іншого – до учнів, психологію яких мусить добре знати. Готуючись до уроку, вчитель обмірковує зміст, методику, враховує особливості сприймання учнів певного віку, класу, власні можливості [171]. Психологічна підготовка словесника включає:

- ✓ усвідомлення головної мети навчання – розвиток мовної особистості учня, його комунікативної компетентності;
- ✓ осмислення ролі учня у педагогічному процесі – це повноправний, активний суб'єкт (а не об'єкт) навчальної діяльності;
- ✓ сприйняття учня як цінності, емпатії (здатності відчувати його почуття, переживання тощо);
- ✓ формування мотивованого учіння, спрямованого на саморозвиток і самореалізацію у мовленнєвому спілкуванні.

**Методична компетентність** як ціннісний компонент професійної компетентності вчителя є системним утворенням, що виявляється у теоретико-методичному обізнаності щодо педагогічної діяльності – викладання навчального предмета, здатності й готовності здійснювати проектування та реалізацію процесу навчання на уроці відповідно до сучасних вимог і пріоритетів мовної освіти, спроможності інноваційно збагатити власну педагогічну діяльність й успішно розв'язувати педагогічні ситуації. Підґрунтям методичної компетентності, згідно досліджень О. Семенов, є «знання методологічних і теоретичних основ методики навчання мови, літератури, концептуальних основ, структури і змісту засобів навчання, уміння застосовувати набутий досвід в освітній діяльності [439, с. 39]». Логічно, що методична компетентність учителя-словесника включає знання з питань методики навчання української мови, належне володіння педагогічним стилем і передбачає освоєння класичних та новітніх науково-методичних концепцій, опанування сучасних технологій навчання, володіння арсеналом традиційних та інноваційних форм, методів, прийомів і засобів навчання української мови. Деякі дослідники (В. Студенкіна та ін.) [474] окремо виділяють, лінгводидактичну компетентність. Вважаємо, що лінгводидактична компетентність співвідноситься із методичною компетентністю як поняття «методика» (пов'язана з вивченням окремих розділів і тем курсу української мови) і «лінгводидактика» (стосується змісту, форм, методів і

засобів навчання української мови). О. Біляєв у своїх дослідженнях переконує, що термін «лінгводидактика» вичленовується з назви «методика мови» (власне тому ми і розглядаємо лінгводидактичну компетентність як складник методичної) на означення більш загальних проблем методики, пов'язаних з лінгвістикою і дидактикою, якими, зокрема, є принципи, зміст, форми, методи навчання [41, с. 5]. У нашому дослідженні лінгводидактична компетентність учителя-словесника передбачає знання функційної частини методики (підходів й закономірностей, принципів та правил, формам, методів, прийомів і засобами навчання української мови), технологічне їх імплементація у навчально-виховний процес на уроці.

**Креативна компетентність** є важливим складником професійної компетентності сучасного педагога-професіонала, необхідною умовою його продуктивної творчої педагогічної діяльності. Згідно лексикографічних джерел, «креативність» – це «творча новаторська діяльність [68, с. 462]»; «здатність породжувати надзвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення [461]». Саме така креативна педагогічна діяльність має реалізовуватися у професійному житті сучасного словесника, який творчо спроектує, змоделює і проведе урок рідної мови в основній школі, вдало поєднуючи на ньому традиційну та інноваційну теорію й методику. Проблему розвитку креативності вчителя-словесника у галузі лінгводидактики і методики професійної освіти порушували О. Біляєв, М. Вашуленко, О. Горошкіна, Т. Донченко, В. Дороз, О. Кучерук, Л. Мацько, М. Пентиліук, К. Плиско, О. Семенов, Л. Струганець, Т. Симоненко та ін. Креативна компетентність є життєво необхідною якістю фахівця-інтелектуала і завжди пронизує всю його професійну діяльність. До загальноновизнаних якостей креативної особистості вчителя, в межах яких розглядаємо сконцентрованість, активність, чіткість, евристичність, оригінальність, фантазія, чутливість, З. Слєпкань цілком слушно додає такі якості, як «незалежність, висока працелюбність, інтуїція, схильність до гри, дотепність, вміння долати інерцію мислення, переносити знання і досвід у нові ситуації, здатність до самоуправління [459, с. 780]». На думку І. Бєха, існує три джерела творчості: а) спілкування з колегами-вчителями з метою поповнення та уточнення свого професійного досвіду; б) постійне опрацювання наукової літератури; в) власне натхнення, яке безпосередньо стимулюють вихованці [36, с. 186]». Беручи за основу концептуальні ідеї науковців, колег і власні, вчитель творчо підходить до педагогічної діяльності, постійно вдосконалює професійну майстерність. Креативна педагогічна діяльність словесника передбачає пошук оптимальних і нестандартних рішень, здатність до самовдосконалення і самоосвіти, розробки нових технологій, форм, методів і прийомів навчання, до формування індивідуального стилю

професійної діяльності. Креативна робота вчителя в усьому розмаїтті її форм є доцільною лише тоді, коли має реальне подальше застосування під час проведення уроку української мови.

**Особистісні якості** вчителя-словесника разом із вище зазначеними компонентами визначають сутність і цілісність його професійної компетентності вчителя-словесника. Н. Голуб, розробляючи професіограму сучасного вчителя, крім спеціальних компетентностей та здібностей професіонала, виділяє істотні особистісні якості, що забезпечують ефективний навчальний процес. Ідеальний словесник, справедливо зазначає дослідниця, має володіти такими якостями як прагнення до самовдосконалення, мобільність, педагогічна комунікабельність тощо [94]. У нашому дослідженні особистісні якості також розглядаємо як важливий і необхідний елемент професійно-педагогічної діяльності вчителя, тому й виділяємо як окремий складник.

Наукове обґрунтування особистісних якостей учителя знаходимо у працях О. Алексюка, О. Біляєва, І. Беха, М. Вашуленка, Н. Голуб, Л. Мамчур, Л. Мацько, Н. Остапенко, В. Сидоренко, Т. Симоненко, М. Пентилюк, В. Чайки, М. Фіцули та ін. Дані експериментальних досліджень свідчать, що учні переймають від учителя більше позитивних якостей, ніж від обох батьків разом узятих [37, с. 78]. Тому значущість, необхідність і важливість особистісних якостей вчителя-словесника безапеляційна. У процесі реалізації завдань гуманістичної трансформації освітньої парадигми і стратегічних цілей шкільної мовної освіти пріоритетна роль належить учителю рідної мови, якому притаманні найвищі позитивні якості особистості – Людини, від якої залежить реалізація державної мовної політики в справі навчання молоді, яку наслідують учні, за якою ідуть діти у майбутнє і яка відіграє ключову роль у становленні кожної учнівської «Я-концепції», індивідуальної мовної особистості, її комунікативної компетентності. Серед найсприятливіших в педагогічній діяльності якостей учителя І. Бех визначає такі: «емоційна стійкість, висока самооцінка і задоволеність собою, прийняття соціальних норм і адекватна інтеграція з суспільством, здатність до експерименту, професійна майстерність і її стійкість, здатність до творчості [37, с. 79]».

Попри відсутність єдиного підходу до характеристики особистісних якостей педагога, різноманітність поглядів на питання кількісного складу обов'язкових якостей, учені однакові в тому, що сучасному вчителю для реалізації успішної навчально-виховної діяльності на уроці необхідно володіти позитивними якостями, вивіреними часом і загально визнаними у суспільстві. Гуманістична трансформація освітньої парадигми, переосмислення позиції вчителя під час навчально-виховної діяльності на уроці рідної мови, значущість особистісних якостей словесника у процесі педагогічної діяльності дають підстави визначити найбільш важливі й

суттєві особистісні якості вчителя української мови, які ми розглядаємо у складі таких групових елементів:

✓ *загальні* – ерудиція, тактовність, етичність, гуманність, доброзичливість, емпатійність, рефлексивність, конгруентність, контактність, сугестивність, інтелігентність, вихованість, гречність, чуйність, урівноваженість, толерантність, людяність, емоційність, естетичний смак;

✓ *організаційні* – контакт із класом, уміння організувати роботу класного колективу загалом і кожного учня зокрема, вимогливість, витриманість, справедливість, об'єктивність.

Сукупність позитивних особистісних якостей учителя виформовує гармонійний імідж словесника, його яскравий образ у процесі педагогічної взаємодії з учнями. Домінантною нині стає постать учителя, який поєднує в собі риси гуманіста, патріота, педагога, психолога, філолога, соціолога, народознавця і покликаний, на думку О. Семеног, «наповнити життєдіяльність школярів досконало-вишуканим світом рідної мови, морально-етичним і культурно-естетичним потенціалом усної народної творчості та художньої літератури, цінностями української та світової культури, стимулювати прагнення до саморозвитку й самовдосконалення, виховувати молоду генерацію активних, діяльних громадян, які гідно репрезентуватимуть й утверджуватимуть свою державу в європейському співтоваристві [439, с.7]». Сучасний учитель має бути інноватором, володіти педагогічними технологіями, особистісно й професійно зростати у взаємодії з учнями досягати мети мовної освіти, визначеної у змісті середньої школи.

Отже, професійно компетентний учитель – це конкурентноспроможний фахівець з високим рівнем розвиненості всіх обов'язкових ключових компонентів професійної компетентності – філологічна (фахова), дидактична, психологічна, методична, креативна компетентності й особистісні якості. Стратегічними чинниками на шляху зростання власного професіоналізму виступають творчість і самоорганізація – самонавчання, самовдосконалення, самопланування та самоконтроль. Учитель-словесник має прагнути до акме-вершини професіоналізму, до високого рівня розвиненості кожного компонента професійної компетентності, до яскравої позитивно-гармонійної «Я-концепції» з професійно-педагогічними ціннісними орієнтаціями.

Накопичення досвіду професійно-педагогічної діяльності вчителя, набуття вправності на основі професійних компетентностей, фахових знань, досконалості особистісних якостей призводить до досягнення словесником професійної майстерності як найвищого стандарту і зразка педагогічної діяльності. Педагогічна майстерність учителя української мови здобувається у процесі систематичної креативної підготовки до

навчального процесу, ефективного та результативного проведення уроків мови, а також за рахунок аналізу й узагальнення власного досвіду, досвіду колег і створення на цій основі власної професійно-особистісної лабораторії. Одним із сучасних засобів акумуляції досвіду продуктивної педагогічної діяльності і розвитку професійної компетентності вчителя є створення педагогом власного портфоліо (з італійської «папка фахівця»). Професійне портфоліо вчителя – це «спосіб фіксації, накопичення матеріалів, що демонструють рівень професіоналізму вчителя і вміння вирішувати завдання своєї професійної діяльності. Портфоліо є показником рівня підготовленості педагога і рівень активності у навчальних та позанавчальних видах діяльності [402]».

Портфоліо може бути оформлено на папері або в електронному вигляді. У сучасному освітньому просторі портфоліо викликає інтерес лінгводидактів, методистів і вчителів-практиків. На сайтах Інтернету наявно чимало глобальних веб-портфоліо, створених учителями-словесниками. У системі основної школи професійне портфоліо є доцільним, адже передбачає накопичення і збереження професійних доробків учителя української мови в спеціальній папці (паперовій, електронній, веб-сторінці).

З урахуванням широкого спектру діяльності вчителя-словесника основними складниками професійного портфоліо, на наш погляд, є: науково-дослідний (науково-методична література), методично-організаційний (лінгводидактичні матеріали), виховний (сценарії позакласних заходів). Кожен складник у свою чергу має папки-компоненти, до складу яких входять інформаційні документи або файли. У процесі дослідження теорії і методики сучасного уроку української мови особливий інтерес становить такий складник професійного портфоліо як методично-організаційний, у межах якого функціонують і з часом збільшуються та вдосконалюються такі змістові папки: плани уроків, дидактичний матеріал, методи і прийоми навчання, технічні засоби навчання, самостійна робота, тощо (Таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

**Методично-організаційне портфоліо вчителя-словесника**

Плани уроків	Методи і прийоми	Технічні засоби навчання	Дидактичний матеріал	Самостійна робота
* Календарні * Тематичні * Поурочні	* Традиційні * Інноваційні	* Візуальні * Аудіовізуальні * Відео * Презентації	* Тексти * Таблиці * Картки	* Вправи * Завдання * Тести



За роки професійної діяльності вчитель удосконалює кожен папку, вносить корективи у розробки уроків української мови, наповнює новими інтелектуальними доробками змістовий, методичний і практичний компонент навчального заняття. Матеріали портфоліо відображають динаміку професійного зростання, показують шлях успіху педагога, дозволяють розвинути когнітивні та креативні особистісні якості.

Констатуємо, унікальність і самобутність професіоналізму вчителя виявляється у нероздільній цілісності, взаємозв'язку та взаємозумовленості всіх складників професійної компетентності – філологічної (фахової), педагогічної, психологічної, методичної, креативної компетентності та позитивних особистісних якостей педагога. Розглянуті сутнісні характеристики базових складників професійної компетентності переконують у їх важливості і значущості. Аналіз вищезазначених понять дозволяє визначити аксіологічне ядро професійної компетентності сучасного вчителя-словесника, що інтегрує всі компоненти (Схема 3.1).

Схема 3. 1



**Схема 3.1. Аксіологічне ядро професійної компетентності вчителя-словесника**

Отже, реформування мовної освіти спричиняє необхідність трансформації особистості вчителя, який нині має бути не транслятором знань, а організатором, консультантом і помічником у всіх видах діяльності школярів, авторитетом, яскравою особистістю, що володіє різноманітним методичним інструментарієм, несе на урок рідної мови барви української мови й сіє зерно рідноматеринського слова у душі учнів. Вчитель-словесник – це новатор, професіонал, який у щоденній педагогічній праці впроваджує новітні ідеї, технології, концепції, методики навчання на уроках української мови, володіє необхідними професійними компетентностями, має позитивні особистісні якості і може активно реалізовувати освітні проекти національного масштабу на уроці

української мови в основній школі. Такий педагог – це не шаблонна модель, під яку потрібно підганяти всіх словесників, а елітарний зразок учителя нової генерації, еталон, до якого повинен прагнути кожен. Таким чином, провідною тенденцією сьогодення в умовах переходу від знанневої до компетентнісно особистісної парадигми, є посилення особистісного начала у професійній педагогічній діяльності вчителя.

### **3.2. Цілевизначення – стратегічний орієнтир сучасного уроку**

У сучасній школі провідною формою організації мовної освіти є урок української мови, що, по-суті, виступає реальною функційною платформою, в межах якої засвоюються знання, формуються вміння і навички, розвиваються комунікативні компетентності учня, розкриваються його творчі задатки й реалізуються особистісні якості. Успіх реалізації мовної освіти в Україні XXI ст. прямо пропорційно залежить від того, які цілі, зміст матеріалу, структура й методичне забезпечення уроку, як він спроектований, технологічно розроблений і проведений. Суттєвий вплив на визначення основних компонентів уроку мають чинні державні документи, що визначають їх наповнюваність, композиційну організацію й опосередковано регламентують діяльність учасників навчально-виховного процесу – вчителя й учнів. Функціонування уроку як дидактичної системи пов'язане насамперед із визначенням його цілей і процесом їх реалізації. Оскільки новочасний урок передбачає досягнення високої якості організації навчального процесу, врахування сучасних підходів до організації педагогічної взаємодії суб'єктів навчання, виникає необхідність детальніше зупинитися на розкритті його цілей та визначенні форм і шляхів їх досягнення.

Цілі сучасного уроку української мови впливають із цілей освіти, що «визначають її задачі, які є конкретизацією цілей, передумовою утворення адекватних організаційних структур [144, с. 989]». Визначення загальноосвітніх цілей є закономірною реакцією педагогічної системи на потреби суспільства і вимоги держави, висунуті на певному етапі розвитку. Цілі навчання, за дослідженнями В. Скакуна, створюють певну ієрархію:

I рівень цілей – соціальне замовлення суспільства, його різноманітних соціальних груп усім системам освіти на визначений суспільний ідеал особистості людини як громадянина, професіонала.

II рівень цілей – освітня ціль для кожної освітньої програми, для кожного типу освітніх закладів окремо, в якому соціальне замовлення, тобто перший рівень цілей, трансформований в поняття і категорії педагогіки.

III рівень цілей – це ті педагогічні цілі, які реалізуються повсякденно, на кожному навчальному занятті [451, с. 6].

Перший рівень цілей віддзеркалює потребу соціуму і знаходить своє відображення у Державній національній програмі «Освіта (Україна ХХІ ст.)» – виховати всебічно розвинену особистість учня як цілісну особистість, розвинути її здібності й обдарування, збагатити на цій основі інтелектуальний потенціал народу, його духовність й культури, формувати громадянина, здатного до свідомого суспільного вибору [121]. Нині в системі національної мовної освіти основний акцент зміщено з формування мовної компетентності на комунікативну компетентність особистості й визначено пріоритетну позицію у навчально-виховному процесі – роботу над мовною теорією і формування лінгвістичних знань та вмінь підпорядковувати інтересам розвитку мовлення учнів, розвивати особистість учня-мовця, а не тільки учня-теоретика, учня-мовознавця.

Другий рівень цілей навчання задекларовано в Державному стандарті базової і повної середньої освіти – формувати комунікативну компетентність, «здатність особистості застосовувати у конкретному виді спілкування знання мови, способи взаємодії людей, що оточують її та перебувають на відстані, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями [122, с. 20]». Це конкретизовано у площині вивчення української мови в основній школі – формувати мовну особистість, людину, яка «знає мову, володіє багатством її виражальних засобів, продукує мовлення в різних життєвих ситуаціях, шанує, любить її і дбає про її збереження і розвиток [362, с. 18]» і зарегламентовано в чинній програмі – формувати національно свідому, духовно багату мовну особистість, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися засобами української мови – її стилями, типами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо) [406, с. 3].

У межах нашого дослідження особливо гостро постає проблема визначити третій рівень цілей навчання, що впливає на зміст, зовнішню та внутрішню структуру уроку й реалізується в конкретному типі уроку (аспектному чи уроці розвитку комунікативних умінь, традиційному чи нетрадиційному уроці). Стратегічною ціллю кожного уроку української мови має стати не тільки суто лінгвістичний розвиток учня, а й всебічний розвиток мовної особистості кожного учня, його мовного дару, талантів, природних задатків, розумових та креативних здібностей, виховання високих особистісних моральних якостей і духовних цінностей.

Цілі як ідеально прогнозовані результати мовної освіти є мотивами спрямування і регулювання навчально-педагогічної діяльності вчителя й учнів, основою для визначення змісту уроку, вибору методів, прийомів та засобів навчання. На думку В. Шарко, «ціль виступає як чинник, що обумовлює спосіб і характер діяльності, вона визначає відповідні засоби її досягнення, вона є не тільки спроектованим кінцевим результатом, а й

вихідним побудником діяльності [544, с. 9]». Чітко визначена ціль допомагає визначити стрижень уроку, зосередити діяльність учителя (навчання) й учнів (учіння) на її досягненні у взаємозв'язку і взаємотворчості.

Сутність *цілевизначення* розуміємо як інтерпретацію соціальних й освітніх потреб у чітко сформульовану мету уроку, спрямовану на розвиток мовної особистості учня в фіксованому чинними державними документами напрямку. Функціонування уроку як цілісної системи завжди пов'язане з процесом цілевизначення, що є комплексний утворення і складається з низки взаємопов'язаних складників – цілеспрямованості, власне цілевизначення та цілереалізації.

*Цілеспрямованість* уроку в аспекті сучасної мовної освіти базується на концептуальних орієнтирах, стратегічних підходах до вивчення української мови – особистісно орієнтованому (передбачає розвиток особистісної Я-концепції кожного учня), компетентнісному (зумовлює формування предметних знань, умінь, навичок і досвіду їх використання у процесі мовленнєвого спілкування) і комунікативно-діяльнісному (визначає пріоритетною основою навчального процесу міжособистісну комунікативну діяльність, найбільш наближену до реалій життєвого спілкування). Слушною з цього приводу є думка Т. Котик, про роль комунікативно-діялісного підходу, що встановився у системі сучасної освіти і який «на рівні мети передбачає розвиток мовленнєвих умінь і навичок на основі засвоєння знань про мову як засобу спілкування у процесі взаємопов'язаного і цілеспрямованого вдосконалення чотирьох видів мовленнєвої діяльності учнів – аудіювання, читання, говоріння й письма [210, с. 150]». Цілеспрямованість передбачає, на нашу думку, побудову ідеальної прогнозованої моделі уроку української мови з метою оптимальної узгодженості між метою і способами навчальної діяльності, пошук шляхів, засобів і методичного інструментарію досягнення поставлених цілей.

*Цілевизначення*, на думку Н. Мойсенюк, – це «трансформація загальної педагогічної мети в конкретні завдання, які можливо реалізовувати на даному етапі педагогічного процесу в наявних конкретних умовах [306]». Учена справедливо підкреслює, що завдання чітко окресленого реального процесу навчання підпорядковані загальній меті освітньої системи. Цілевизначеність, яку Ю. Мальований у зв'язку з нероздільністю цього поняття в той час асоціативно називає цілеспрямованістю, – це «правильне визначення мети заняття та її раціональна реалізація; збільшення питомої ваги активної пізнавальної діяльності учня на уроці; урізноманітнення її змісту, методів і форм; індивідуалізація такої діяльності, її організація з урахуванням реальних навчальних можливостей кожного учня; урізноманітнення змісту і видів

навчальних завдань; збільшення частки завдань творчого характеру; регулярність отримання інформації про хід і результати навчання; оперативність внесення на основі одержаних даних корективів у його хід [144, с. 946]». Цілевизначення дає змогу, на нашу думку, всім учасниками навчального процесу досягнути взаємозв'язок між поставленими цілями і засобами їх реалізації та досягненнями й можливими результатами навчальної діяльності. В. Чайка зазначає, що «процес цілевизначення полягає у виборі найсприятливіших з погляду можливостей навчального матеріалу і підготовленості учнів варіантів навчання, у яких зовнішні (матеріал, середовище, засоби) і внутрішні (готовність до учіння, зацікавленість, рівень знань, умінь, навичок) чинники співвідносять у зоні найближчого розвитку учнів у процесі їх пізнавальної діяльності [535, с. 40]. Власне цілевизначення у шкільній практиці знаходить своє відображення в триєдиній меті уроку, що конкретизує напрямки, акценти й можливості рідномовного навчання, розвитку й виховання учнів у процесі вивчення української мови. Важливим аспектом реалізації цілевизначення на сучасному уроці є чіткість формулювання, ознайомлення й усвідомлення його учнями, розроблення технології реалізації вчителем і самореалізації учнем, визначення необхідних продуктивних умов для впровадження у процес навчання за допомогою ефективних форм навчання (фронтальних, групових, парних, індивідуальних), методів та прийомів навчання, а також рефлексійності та контрольованості очікуваних і досягнених результатів.

*Ціллереалізація*, за твердженням В. Шарко, – це процес, у ході якого із внутрішньої мети людини (ціль – внутрішня причина) переходить у наслідок – результат діяльності [544, с. 10]». Додамо, що ціллереалізація на уроці – це справжній процес навчально-комунікативної взаємодії педагога й школярів, під час якого спроектована вчителем мета уроку переходить у загальний результат педагогічної діяльності вчителя (навчання) і самовизначені, самоуточнені цілі кожного учня одержують результат власної діяльності, особистісного учіння.

Під час підготовки і проведення навчально-виховного процесу означені процеси реалізуються в чітко визначеному алгоритмі (Рис. 3.1).

Як бачимо, означені поняття взаємопов'язані, становлять собою системну послідовність і трактуються нами так:

**цілеспрямованість** – це комплекси цілей рідномовної освіти, зумовлені потребами суспільства та концептуальними орієнтирами мовної освіти, спроектовані в меті і змісту сучасного уроку; прагнення їх досягти;

**цілевизначення** – триєдина мета уроку, інтерпретована відповідно до вимог чинних державних документів (Державного стандарту, концепцій мовної освіти, програми) і конкретизована в цілях певного чітко

окресленого процесу навчання; планування і проектування дій для досягнення цілей;

**цілереалізація** – методично спроектований і впроваджений на практиці шлях досягнення визначених навчально-пізнавальних цілей, конкретне здійснення навчально-пізнавальних дій для досягнення визначених цілей у процесі міжособистісної взаємодії вчителя й учнів на аспектних уроках та уроках розвитку комунікативних умінь.



**Рис. 3.1. Цілевизначення сучасного уроку української мови**

Основними системотвірними і вихідними складниками цілевизначення сучасного уроку є мета і ціль. У науковому просторі ці поняття часто вживаються як синонімічні, але ступінь їх синонімічності не абсолютна – дефініції мають певні семантичні нюанси у лексичному значенні. Наукова література тлумачить дефініцію «мета» як: «передбачення у свідомості результату, на здобуття якого спрямовано діяльність окремої людини, групи або усього суспільства [100, с. 205]»; «уявний, передбачуваний результат, все те, до чого цілеспрямовано й умотивовано прагне людина, спонукальною силою якого виступають усвідомлені потреби, почуття, інтереси, переконання, обумовлені вимогами життя [544, с. 10]». Ціль – це «ідеальне, мислене, уявне

передбачення результату діяльності [360, с. 484]», «те, що вказує напрям руху до результату, наперед передбачуваного метою. Ціль задається, мета досягається, результат отримується [51, с. 254]». Мета – це те, чого людина хоче досягти, а ціль – чого намагається досягти. Отже, мета – це головний результат, що ідеально мисленнево передбачається й очікується у процесі навчальної діяльності, а ціль є засобом досягнення мети. Навчальна мета, як і будь-яка інша, становить собою наперед визначений еталон результату педагогічної діяльності, модель, яка фіксує те майбутнє й бажане, до чого особистість прагне і що є для неї взірцем. Додамо, що поняття «мета» є одиничним іменником, що не має множини, а поняття «ціль» заповнює цю прогалину і дозволяє конкретизувати мету. Цілі – це заплановані реальні, конкретні завдання, зусилля, способи та дії особистості, що спрямовують її діяльність на свідомо визначений рух до запланованого результату і підпорядковані її волі у процесі досягнення поставленої мети.

На думку Т. Чернецької, мета і ціль мають чимало спільних особливостей і кожна з них може бути: проміжною і кінцевою, ближньою і віддаленою, окремою і загальною [538, с. 28]. Засобом реалізації навчальної мети й цілей є навчальні цільові завдання конкретного уроку, які «ставляться перед учнями поетапно, відповідно від первинного сприйняття матеріалу до його повного засвоєння, яке досягається за допомогою системи уроків різних типів. Конкретизація цільових завдань прямо пов'язана з процедурою структурування змісту навчального матеріалу, що виноситься на урок [51, с. 160]». Мета та цілі діють взаємопов'язано (Схема 3.2) і мають виняткове значення для проектування та технологічної організації уроку, визначення конкретних навчальних завдань й тісно пов'язана із дидактичними засобами її досягнення – формами, методами, прийомами і засобами.

У дидактиці поняття ціль і мета взаємопов'язані й невіддільні, тому часто сукупно трактуються як «ідеальне передбачення кінцевих результатів навчання, те, до чого прагнуть учитель, учні [51, с. 38]». Мета і цілі у процесі навчання виконують ряд суттєвих функцій і відіграють важливу роль упродовж усієї навчальної роботи на уроці – від цілевизначення і до одержання результатів. Проблему співвідношення цілей і очікуваних результатів навчання досліджував О. Караманова і виокремив низку стрижневих функцій цілей: *конструювання*, у якій слід виокремити прогнозування й планування навчального процес; *відбору оптимального змісту*, адекватного виявленим цільовим орієнтирам; *технологічну*, що передбачає визначення методів, прийомів, адекватних цілям; *перспективну розвивальну*, оскільки усвідомлення цілей уроку дає змогу учням орієнтуватися у майбутній діяльності, бачити її системно [182, с. 3].



**Схема 3.2. Цілевизначення сучасного уроку української мови**

Позитивно з точки зору сучасної теорії і практики навчання розглядати роль і дію цілей в аспекті системи уроків, комплексного поєднання низки різнотипних уроків, у процесі проектування і проведення яких цілі є головним чинником і стратегічної метою активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії учителя-словника (навчання, викладання) й учня (учіння). Чітко визначені й обґрунтовані вчителем у процесі проектування й проведення уроку осмислені, вмотивовані й зреалізовані учнями забезпечують особистісну спрямованість сучасного уроку української мови. З огляду на це цілі повинні бути докладними, конкретними для певного виду знань, умінь, навичок і рис особистої учня, робота з якими здійснюється на уроці, а мета уроку «конкретною, реальною, дієвою, націленою на ту ланку процесу засвоєння знань, у структурі якої буде розглядатися рух змісту навчального матеріалу від його джерела (слова вчителя, наочності, практичної дії) до свідомості учнів [51, с. 158]».

Зміст цілевизначення знаходить відображення в триєдиній меті уроку, яка конкретизує можливості навчання, розвитку й виховання учня на матеріалі певного предмета, у межах нашого дослідження – під час вивчення української мови в основній школі. Значний науковий доробок в осмисленні цілей уроку належить М. Львову, який визначає серед головних завдань основної організаційної форми навчання мови в школі такі: «виховання учнів, прищеплення любові до мови; повідомлення знань з фонетики, граматики, словотворення, лексики, стилістики, орфографії, розвиток усного і писемного мовлення учнів: збагачення їх словника, формування граматичної будови їх мовлення, навчання створення тексту;



формування вмінь і навичок в галузі письма й орфографії, читання й орфоєпії, граматичного розбору, інших видів мовного аналізу тощо [265, с. 220]». Як бачимо, вчений особливої ваги надає виховній меті, навчальну мету конкретизує здебільшого у межах мовної компетентності. Однак нині це потребує переосмислення й уточнення, адже пріоритетною ціллю уроку української мови є розвиток мовленнєвої діяльності учнів (аудіювання, говоріння, читання, письмо) і комунікативних умінь (спілкування в межах визначеної мовленнєвої ситуації) у взаємозв'язку із виробленням мовних умінь і навичок, вивчення лінгвістичних одиниць усіх рівнів.

Мета уроку виникає не хаотично, а організовано, узгоджується із цільовими настановами Стандарту мовної освіти, програмами з української мови для загальноосвітньої школи, враховує особливості учнів певного віку, відображає професійні, методичні і креативні можливості вчителя. М. Кларін, розробляючи технологію повного засвоєння знань, справедливо зазначає, що потрібно дотримуватися типових способів постановки цілей, а саме визначити цілі навчання через:

- зміст предмета (*вивчити поняття чи явище...*);
- діяльність учителя (*ознайомити учнів із...*);
- внутрішні процеси інтелектуального, емоційного, особистісного й інших видів розвитку учнів (*формувати вміння, розвивати мислення, вдосконалювати мовлення...*);
- діяльність учнів (*дослідити поняття, виконати вправу...*) [191].

Означений алгоритм проектування уроку, а саме визначення його мети і цілей, заслуговує схвалення та є досить ефективним, адже дає змогу вчителю чітко і правильно визначити зміст навчального матеріалу, глибоко вникнути в його суть і відібрати необхідну змістову інформацію (мовну, мовленнєву, комунікативну) відповідно до вимог чинної програми, спроектувати власну педагогічно-навчальну діяльність для найкращого розвитку особистості учня на окремому уроці. Мета уроку, визначена в такий спосіб, проектує діяльність як учителя, так і учнів, визначить характер їх взаємодії, а ефективність її досягнення залежить від того, наскільки обізнані з нею всі учасники педагогічного спілкування і чи прагнуть її досягти. М. Вашуленко наголошує, що мета уроку української мови повинна «передбачати навчальну діяльність школярів, намічати різні ступені їхньої пізнавальної самостійності у виконанні передбачених темою завдань, прогнозувати результати, а також орієнтувати учнів у значущості тих знань і вмінь, яких вони набудуть на уроці, для їхньої майбутньої навчальної і загальної життєвої діяльності [66, с. 29]». Поділяючи погляди вченого, додамо, що мета уроку повинна скеровувати не тільки діяльність учителя як керівника процесу навчання, розвитку і виховання підлітка, а й учня як основного суб'єкта пізнання. Тому педагог зобов'язаний повідомляти в доступній для учнів формі мету навчального заняття,

конкретні цілі та їхню діяльність упродовж уроку й мотивувати, для чого потрібно досягти поставлених цілей та де можуть будуть використані засвоєні знання чи сформовані вміння та навички.

Заслуговує на увагу і схвалення послідовне, покрокове визначення головних цілей уроку, що виявляються у грамотному формулюванні його мети, цільових завдань і конкретних очікуваних результатів. О. Караманов пропонує такі кроки для їх реалізації:

- ❖ визначити власне бачення очікуваних результатів навчального заняття на стратегічному, тактичному та ситуативному рівнях;

- ❖ планувати процес навчання у такий спосіб, щоб кожен учень мав змогу оволодіти тим рівнем знань і навичок, що відповідають його потребам та загальному рівню розвитку;

- ❖ визначити пріоритетний напрям у системі педагогічних цілей та бачити місце конкретної мети в ньому;

- ❖ урізноманітнити й розширити арсенал методів та прийомів, що будуть використані на уроці, надаючи перевагу інтерактивній методиці;

- ❖ уникати репродуктивності під час планування уроку шляхом заохочення учнів до активної пізнавальної діяльності на основі реалізації принципів зв'язку навчання з життям те теорії з практикою;

- ❖ аналізувати досягнуті результати, співвідносити їх з очікуваними результатами уроку та конкретизувати їх формулювання відповідно до навчальних компетенцій учнів [182, с. 6].

Така послідовність целевизначення дозволяє виробити ефективну технологію навчання, зреалізувати на уроці української мови особистісно орієнтовану і комунікативно компетентісно спрямовану стратегію мовної освіти в основній школі, використати перспективні методи, прийоми та засоби навчання (традиційні та інноваційні), здійснювати комунікативно-навчальний дискурс як основу опанування мовної системи і мовленнєвої діяльності з метою розвитку комунікативної компетентності учня.

Мета уроку тісно пов'язана із засобами її досягнення і має винятково важливе значення для формулювання й виконання конкретних завдань окремого навчального заняття. У галузі дидактичних і лінгводидактичних досліджень мета вивчення української мови переслідує розв'язання трьох взаємопов'язаних цільових завдань: навчальні (засвоєння наукових лінгвістичних знань, вироблення мовленнєвих, мовних і комунікативних умінь та навичок); розвивальні (розвиток мовлення, мислення, пам'яті, творчих здібностей тощо); виховні (формування світогляду, морально-етичних якостей, естетичної культури та ін.). Зміст цільових завдань та їх кількість визначається, на думку В. Бондаря, структурою змістового матеріалу, що необхідно вивчити, а їх конкретизація прямо пов'язана з процедурою структурування змісту навчального матеріалу, що виноситься на урок [51, с. 160]. Означені завдання взаємопов'язані й невіддільні один

від одного, тому функціують цілісно як єдина системна структура – мета уроку української мови, що складається із трьох компонентів – навчальної, розвивальної і виховної мети. «Пізнавальна діяльність учнів забезпечується органічним взаємозв'язком навчальної (дидактичної) мети і розвивальної (практичної), що сприяє формуванню мовних і мовленнєвих умінь і навичок учнів [366, с. 77]», а виховна мета покликана розвинути високо моральну і духовно багату мовну особистість учня. Схарактеризуємо кожний цільовий компонент і визначимо їх цілеспрямованість відповідно до вимог сучасної освітньої політики в Україні і мовної освіти в основній школі.

**Навчальна, або дидактична мета** «передбачає засвоєння лінгвістичної теорії, вироблення системи мовних і мовленнєвих умінь та навичок [464, с. 81]». Ми цілком солідарні з авторами Концепції мовної освіти в Україні (2011 р.) щодо навчання української мови в основній школі, в межах якої учні «засвоюють систему знань про мову, що стають підґрунтям для формування вмій і навичок, необхідних для досконалого володіння нею [207]». Такою є цілісна навчальна мета неперервної мовної освіти в Україні. Державний стандарт базової і повної загальної освіти ставить перед учителями й учнями 5–9 класів низку навчальних завдань освітньої галузі «Мови і літератури», особливо важливими в аспекті порушеного дослідження є ознайомлення із мовною системою і формування на її базі лексичних, граматичних, стилістичних, орфоепічних, правописних умінь і навичок; вироблення вмій і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо) та читацької діяльності, різних сферах спілкування (особистісна, публічна, освітня), формування комунікативної компетентності [122, с. 25]. Як бачимо, одним із пріоритетів чинних документів мовної освіти є практична спрямованість вивчення української мови, розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності – репродуктивної і продуктивної, що зумовило переорієнтацію вивчення програмового матеріалу згідно з чинною програмою – на перший план висунуто мовленнєву змістову лінію як пріоритетну і провідну, а послідовно за нею – мовну, соціокультурну, діяльнісну змістові лінії. З огляду на це основна навчальна мета сучасного уроку української мови віддзеркалює змістовий програмовий матеріал, тому спрямовує діяльність усіх учасників навчального процесу на вивчення понять і вироблення вмій та навичок у межах певної змістової лінії.

У навчальній меті уроку української мови сконцентровані найголовніші навчальні завдання, що впливають із наскрізних змістових ліній чинної програми (мовленнєвої, мовної, соціокультурної та діяльнісної) і відображають певну спрямованість пізнавальних дій у межах мовної чи мовленнєвої змістової лінії. Зазначені змістові лінії формують цілісну комунікативну компетентність та конкретно розвивають відповідні

її складники (мовленнєву, мовну, соціокультурну та діяльнісну субкомпетентності). Мета й цілі уроку на рівні педагогічного втілення визначаються відповідно до навчального матеріалу, що вивчається, а з іншого – досягнутого рівня знань, умінь і навичок учнів. Навчальна мета окремого уроку української мови визначається на основі мовленнєвої і мовної змістових ліній, кожна з яких має свої навчальні завдання.

Навчальна мета мовної змістової лінії реалізується на аспектних уроках української мови, а мовленнєвої – частково на аспектних уроків і спеціально на уроках розвитку комунікативних умінь. Тому із загальної навчальної мети випливає мета певного типу уроку. Головна мета аспектних уроків, на думку М. Пентилюк, – «на основі засвоєння теоретичних відомостей з мови сформувані й розвинути в учнів частковомовленнєві, або первинні, уміння і навички (фонетичні, лексичні, словотвірні, правописні тощо) [366, с. 13]». Аспектні уроки покликані формувати теоретичні знання з мови, мовні вміння відповідно до всіх рівнів мовної системи, розвивати мовну компетентність, що слугує науковим підґрунтям для розвитку мовленнєвої компетентності.

Уроки розвитку комунікативних умінь спрямовані на засвоєння мовленнєвих та комунікативних понять, вироблення мовленнєво-комунікативних умінь і розвиток мовленнєвої компетентності учнів. У зв'язку зі зміною акцентів у сучасній мовній освіті виникає необхідність розробити теоретичні й методичні засади як аспектних уроків, так і уроків розвитку комунікативних умінь, розробити їх типологію й технологію проведення, що і стало в полі нашого дослідження

Сучасний урок української мови орієнтований на формування, розвиток і вдосконалення мовленнєвої компетентності (репродуктивної та продуктивної мовленнєво-комунікативної діяльності, створення власних висловлювань) на основі розвитку мовної компетентності (засвоєння лінгвістичних знань, оволодіння мовними нормами, накопичення активної лексики і засобів граматичного оформлення висловлювання). Важливо акцентувати увагу на тому, що вивчення мовних одиниць, правильне їх використання забезпечить учням можливість успішно спілкуватися в реальному житті, вербально виражати власні думки і сприймати міркування інших людей. Тому цілі уроків – вивчати мову як засіб оволодіти вміннями створювати тексти різних стилів, типів й жанрів мовлення, виробити вміння використовувати і сприймати дискурси у процесі вербального спілкування.

**Розвивальна мета**, за сучасними лексикографічними джерелами, «реалізується у процесі оволодіння учнями досвідом пошукової, творчої діяльності, передбачає розвиток умінь переносу знань, умінь і навичок у нову ситуацію на основі проблемно-пошукової діяльності, мовної інтуїції, фонетичного й інтонаційного слуху, логічного викладення думок,

інтелектуальних і пізнавальних здібностей (слухової й зорової, оперативної та тривалої пам'яті, довільної та мимовільної уваги, уяви тощо) [463, с. 81]». Розвивальна мета сучасного уроку української мови відображає взаємозв'язок навчання й розвитку, відповідає навчальній меті уроку, за своїм змістом досить широка, різноманітна і спрямована на вироблення в учнів різних способів та прийомів розумової діяльності. В основі її формування лежать лінгвістичні поняття та явища, що вивчаються і складають зміст окремого навчального заняття.

Розвивальні цілі уроку О.Савченко характеризує за напрямками розвитку дитини і визначає вміння, що формуються з метою розвитку:

❖ мислення – аналізувати навчальний матеріал, порівнювати, встановлювати головне, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, узагальнювати, доводити, діяти за аналогією;

❖ самостійності – працювати за зразком і вказівками вчителя, таблицями; працювати з коментуванням своїх дій; самостійно застосовувати правило; самостійно пізнавати новий матеріал, спостерігати, контролювати проміжний і кінцевий результат, запам'ятовувати [432, с. 237].

Розвивальна спрямованість уроку української мови поширюються також на мовлення, формування якого є першорядною ціллю, його взаємозв'язку із мисленнєвими процесами, а також природними й особистісними задатками учнів. На уроці рідної мови важливо створити умови для розвитку усного і писемного мовлення; пам'яті, уваги, уяви, мислення; пізнавальних здібностей; творчих задатків; самостійності, спостережливості й активності.

Сучасний урок української мови, на нашу думку, має бути спрямований на розвиток не тільки мислення, а й мотиваційної сфери та самостійної діяльності учня. Реалізація розвивальної мети передбачає забезпечення формування способів розумової діяльності, проектування в текстах розвиваючої інформації, розвиток мовлення, мислення, мотиваційної готовності, природних задатків, креативних і когнітивних можливостей учнів. Особливий розвивальний вплив на школярів має пізнавальна робота з лінгвістичним матеріалом упродовж усієї навчальної мовленнєвої діяльності на уроці.

Новочасний урок рідної мови в основній школі повинен не тільки забезпечувати засвоєння лінгвістичної теорії і вироблення мовленнєво-комунікативної практики школярів, а й сприяти вихованню особистості учня. Це регулює і визначає **виховна мета** уроку. Ми схильні погодитися із справедливим твердженням О. Біляєва, що основна виховна мета уроків рідної мови полягає у тому, щоб «розкрити суть мови як суспільного явища, її комунікативні функції, закономірності розвитку [290, с. 17]», а також розкрити її красу, багатство виражальних засобів, милозвучність

мовних одиниць. Виховна мета, наголошує М. Фіцула, покликана «сприяти формуванню наукового світогляду, моральних, естетичних та інших якостей особистості кожного школяра, вихованню колективу класу [518, с. 199]». Однак зауважимо, що діапазон виховної мети ширший і охоплює ще й виховання учня як людини, члена соціуму, громадянина, його морально-етичних рис та емоційної сфери.

Реалізація виховної мети відбувається насамперед через зміст уроку, дидактичний матеріал, інформаційна наповнюваність якого повинна включати зразкові з боку моралі, етики, естетики повідомлення. Досягнення виховної мети здійснюється шляхом застосування проблемно-пошукових і творчих завдань, вирішення яких потребує від учня активної діяльності, висловлення власних позиції щодо певних фактів та аргументування своєї думки. Упродовж уроку вчитель влучно коментує їх, фіксує увагу учнів на корисних фактах і виховує у них якості і цінності справжньої людини.

На думку О. Савченко, «питання про доцільність формулювання виховної мети вчитель розв'язує, вдумливо й всебічно зважаючи на можливості матеріалу, з урахуванням і характеру засвоєваних понять, і специфіки оточення, в якому живе дитина [432, с. 235]». Щоб комплексна виховна мета була досягнута, словесник повинен подбати про виховну наповнюваність дидактичного матеріалу (слів, речень, текстів), розробити питання для осмислення інформаційних цінностей, суспільно-політичних понять і моральних ідей, а також передбачити, як його сприймуть учні. На уроці української мови варто використовувати тексти, що мають моральну, етичну й естетичну вартість і розвивають в учнів морально-етичні якості та естетичні смаки, викликають відчуття прекрасного, позитивні емоції та задоволення. М. Пентилюк та Т. Окуневич цілком слушно наголошують, що вчителю потрібно завжди пам'ятати – «найкращий текст не розв'яже завдань естетичного й етичного виховання, якщо не буде повноцінного, грамотного його сприйняття [366, с. 6]». З урахуванням цього варто наголосити, що кожен урок має бути проведений на текстовій основі, а робота з текстом (у смисловому, структурно-стилістичному і комунікативному аспектах) підготовлена та організована досконало й правильно в методичному плані. У процесі визначення виховної мети вчитель керується загальноосвітніми вимогами і враховує зміст навчального матеріалу та дидактичну мету конкретного уроку, психолого-вікові особливості учнів.

На нашу думку, на уроках української мови варто виховувати такі якості особистості: любов до мови, батьківщини, рідного міста (села); гордість за рідну мову і культуру; шанобливе ставлення до старших; опікувальний характер взаємовідносин з меншими, слабшими; уміння жити в колективі; доброту, гуманізм, толерантність, повагу, турботу,

співчуття, увагу, взаємодопомогу, відповідальність за сьогодні і майбутнє; бережливе ставлення до навколишнього середовища;

Педагогічні формули виховної мети повинні відображати конкретні виховні завдання певного уроку і можуть починатися так: *виховувати позитивне ставлення, пробуджувати почуття, викликати бажання, зміцнювати бажання, закріплювати прагнення, заохочувати* тощо.

Отже, виховання мовної особистості учня, національно свідомого майбутнього громадянина України – найголовніша виховна мета сучасного уроку української мови в основній школі і завдання вчителя-словесника – створити необхідні дидактико-методичні умови для розвитку глибоко моральної, гуманної, духовно багатой особистості.

Нині в освітньому просторі України утвердилася загальна тенденція акцентуалізації навчально-виховного процесу на особистісно орієнтоване, компетентісно спрямоване комунікативно-діяльнісне навчання. Ми вважаємо, що в сучасних умовах формування комплексної мети сучасного уроку української мови має здійснюватися в алгоритмі: *мета – цілі – цільові завдання*. Діяльнісний підхід передбачає визначення навчальних цілей, виконання яких можливе під час проведення конкретного уроку, розвивальні і виховні цілі не можуть бути реалізовані на одному навчальному занятті, їх формування відбувається поступово відповідно до визначеного еталону. О. Караманов пропонує формулювати виховні й розвивальні цілі не для кожного навчального заняття, а під час планування системи уроків (модуля). У такий спосіб цілі на кожному занятті виконуватимуть орієнтувальну функцію і будуть конкретизовані відповідно до змісту програмового навчального матеріалу. Таких сформованих цілей повинно бути небагато. Під час їх визначення важливо брати до уваги два чинники: виховні та розвивальні можливості змісту навчального матеріалу та особливості розвитку класу (вікові, інтелектуальні, моральні тощо) [182, с. 4]. Така думка щодо виховних і розвивальних цілей системи, або циклу уроків є позитивною та правильною, а головне – своєчасною. Вважаємо, що система, або цикл навчальних занять повинен об'єднувати навчально-інформаційний блок програмового матеріалу, складатися з уроків різних типів, мати цілісну змістову і спільну соціокультурну наповнюваність. Цього вимагає модуль-блокова система планування уроків української мови, що нині утвердилася в теорії і практиці навчання рідної мови. Компетентісний підхід вимагає уточнення цілей на рівні знання, вміння, навички і досвід з конкретизацією мовленнєвого, мовного, комунікативного, соціокультурного і діяльнісного (стратегічного) компонентів комунікативної компетентності учня. Особистісно орієнтований підхід зумовлює індивідуалізацію цілей з метою розкриття потенційних можливостей кожного учня. Під час формування цілей уроку учитель повинен використовувати інфінітиви, що позначають

активну дію, що саме має учень зробити (назвати, схарактеризувати, переказати, створити, написати, виділити, визначити тощо). Сформульовані цілі відображають очікуваний результат уроку – те, що вчитель конкретно планує досягти в процесі суб'єкт-суб'єктної навчально-комунікативної взаємодії з учнями. Цілі передбачати спільну діяльність всіх учасників процесі навчання – вчителя (навчання, викладання) й учня (учіння) – на шляху до розв'язання певної мовленнєвої, мовної, комунікативної проблеми, при цьому цільові завдання передбачатимуть кінцевий очікуваний результат навчальної діяльності учнів, який можна прогнозувати, контролювати й оцінювати.

У системі мовної освіти на перший план виступають завдання формувати в учнів комунікативну компетентність, що складається з основних компонентів (мовленнєвої, мовної, соціокультурної, діяльнісної (стратегічної) компетентностей), і розвивати такі якості особистості як самостійність, здатність правильно й успішно спілкуватися у соціальному середовищі, творчо підходити до мовленнєвої діяльності, комунікабельність тощо. Учитель повинен забезпечити процес пізнання в учнів: перехід невідомого у знання, невмінь у вміння й навички, а мета сучасного навчального заняття – здійснити трансформацію суспільних науково обґрунтованих мовних, мовленнєвих і комунікативних надбань в осмислені здобутки учня. У процесі дослідження передбачаємо розробити методичний аспект технології сучасного уроку, окреслити шляхи ціле визначення, визначити ефективні умови й способи проектування і проведення уроку з метою досягнення поставлених цілей уроку і шкільної мовної освіти загалом.

Підсумовуючи вище викладене, констатуємо, що формування мети та цілей мовної освіти узгоджується на міжнародному рівні, затверджується у державних документах та рекомендаціях і є стратегічним орієнтиром шкільного рідномовного навчання загалом та кожного уроку зокрема. Функціонування сучасної мовної освіти, компетентісно орієнтованої та особистісно спрямованої, необхідно упорядкувати до взаємодії на всіх рівнях ієрархічного упорядкування: від загальної соціальної цілі через освітню ціль до мети та навчально-пізнавальних цілей конкретного уроку.

Цілевизначення є важливим компонентом сучасного уроку української мови, що містить два аспекти: соціальний (вимоги суспільства й освіти до процесу вивчення мови) і особистісний (врахування потреби учня у власному інтелектуальному зростанні). На практиці ці аспекти імплементуються у цілісному процесі цілереалізації, під час якої здійснюється формування комунікативної компетентності школяра та його індивідуальних якостей. У світлі особистісно орієнтованого уроку до процесу цілевизначення долучаються як учитель-словесник – чітко



визначає, моделює і формулює триєдину мету уроку, спрямовує дії учнів у вибраному напрямі, так і учні – осмислюють особистісну мету уроку, інтерпретують її до власної «Я-концепції», ставлять перед собою чіткі завдання. В аспекті комунікативної спрямованості сучасного уроку цілевизначення передбачає відображення в реальному процесі навчання стратегічного акценту мовної освіти – опора на вивчення мови у зв'язку з мовленням, спілкуванням; необхідність упровадження нового усвідомлення і засвоєння мови не тільки як абстрактної системи лінгвістичних одиниць, а як живого комунікативного дискурсу, осмислення потреби у формуванні мовленнєвої компетентності (володіння всіма видами мовленнєвої діяльності) на основі опанування мовної компетентності. Означені положення становлять цілісну теоретичну концепцію формування загальної мети рідномовної освіти в основній школі і є поштовхом до цілевизначення уроку української мови, відображеного в конкретній меті (навчальній, розвивальній, виховній). Мета уроку української мови є комплексним цілісним утворенням, усі компоненти якого взаємозв'язані, підсилюють і конкретизують один одного. Визначення кожного виду певної цілі відбувається на конкретному уроці за допомогою специфічних педагогічних засобів: форм навчальної діяльності учнів, методів, прийомів і засобів навчання, що будуть розглянуті й обґрунтовані в наступних розділах дисертаційного дослідження.

### **3.3. Зміст уроку в аспекті пріоритетів сучасної мовної освіти**

На початку третього тисячоліття відбуваються суттєві зміни пріоритетних напрямів національно-освітньої політики України, зумовлені інтеграцією України у світову спільноту, глобалізацією та інтенсифікацією неперервної мовної освіти. Це ставить перед учителем-словесником нові завдання вивчення української мови в загальноосвітніх закладах – формувати учня, який не тільки знає одиниці всіх рівнів лінгвістичної системи, а й вільно володіє рідною мовою в усіх видах комунікативної діяльності та різних сферах спілкування. Означені цілі є невіддільними і взаємопов'язаними. Відповідно до ключових цілей рідномовної освіти виникає потреба перегляду змісту уроку української мови, а саме узгодженості зі стандартом базової та середньої освіти, концепціями мовної освіти, програмою з української мови для 5–9 класів, посилення інформаційної місткості, підвищення практично-комунікативної спрямованості й на цій основі вдосконалення технології підготовки та проведення навчального заняття. Питання змісту уроку української мови пов'язане зі змістом базової освіти і змістом предметної рідномовної освіти. З рахуванням цього постає необхідність простежити відповідність

змісту мовноосвітньої політики України і чинних державних документів шкільним програмам, а також з'ясувати їх відображення у змісті сучасного уроку української мови. У межах порушеної проблеми дослідження виникла потреба визначити взаємозв'язок змістових компонентів чинних державних документів, з'ясувати стрижневі домінанти змісту сучасного уроку української мови та їх реалізацію.

Проблему змісту уроку в загальнопедагогічному аспекті висвітлювали у своїх працях М.Баранов, Б. Єсипов, М. Данилов, В. Онищук, О.Савченко, М. Скаткін та ін., змістовий компонент уроку української мови крізь призму лінгводидактики досліджували О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, Т.Ладиженська, М.Львов, В. Мельничайко, М. Пентилюк, О. Текучов, Л. Симоненко, Л. Скуратівський, В. Сухомлинський, Л.Федоренко, С. Чавдаров, Г. Шелехова та ін. Висновки вчених стали важливим підґрунтям для модернізації сучасного уроку української мови, однак проблема його змісту залишається однією з найбільш актуальних у теорії й практиці навчання української мови в основній школі і потребує подальшого дослідження і розроблення. Для визначення змісту уроку необхідно з'ясувати сутність поняття «зміст».

За лексикографічними джерелами зміст – це «суть, внутрішня особливість чого-небудь. Певні властивості, характерні риси, які відрізняють явище, предмет від подібних явищ, предметів; Розумна основа, мета призначення чого-небудь [68, с. 373]»; «Суть, внутрішня особливість чогось. Розумна основа, мета, призначення чогось [315, с. 769]». Педагогічні словники конкретизують означене поняття й констатують, що «зміст освіти» – це «система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичних вмінь і навичок та способів діяльності, досвіду творчої діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки, якими повинен оволодіти учень у процесі навчання [100, с. 137]»; «система знань, умінь та навичок, оволодіння якими сприяє розвитку розумових та фізичних здібностей учнів, формулюванню в них основ наукового світогляду та моралі, належної поведінки, підготовці до життя та праці [360, с. 211]». Як бачимо, сутність означеної дефініції має чітке компетентнісне спрямуванням – знати, вміти і мати досвід, що відповідає вимогам часу і пронизує всю систему комунікативної підготовки молоді в загальних навчальних закладах.

Серед невеликої кількості лінгводидактичних словників знаходимо такі визначення: «зміст курсу української мови – це система знань, умінь і навичок, визначених програмою і підручниками [464, с. 58] і «зміст уроку мови – це навчальний матеріал, що вивчається на уроці, вміння, навички, які формуються у процесі навчання [162, с. 96]». Необхідно наголосити, що компетентнісний напрям в умовах сьогодення є пріоритетним в


організації і здійсненні процесу навчання рідної мови, тому вкрай важливо включити до змісту не тільки засвоєння знань і вироблення вмінь, а розвиток досвіду їх застосування, тобто зміст обов'язково повинен мати практичну спрямованість, у межах нашого дослідження – вихід у живе мовленнєве спілкування, навчальний дискурс на уроці.

Таким чином, кожен урок мови є однією з ланок системи опанування мовних і мовленнєвих знань та вмінь, на якому здійснюється процес пізнання нового, осмислення і закріплення засвоєного, вдосконалення і систематизація набутого, вироблення досвіду практичного використання сформованих знань, умінь та навичок у процесі навчально-мовленнєвого спілкування – тобто розвивається мовна особистість учня, його комунікативна компетентність. Зміст уроку має відповідати вимогам сучасної освітньої системи, узгоджуватися з єдиною освітньою парадигмою, віддзеркалювати смислову наповнюваність шкільної мовної освіти, поетапно реалізовувати мету й цілі навчання української мови в 5–9 класах, забезпечувати вивчення систематичного курсу рідної мови, формувати практичні мовні й мовленнєві вміння та навички, необхідні для мовленнєвої діяльності людини.

Відомо, що зміст сучасного уроку української мови повинен прямо пропорційно відображати зміст чинних державних документів (Схема 3.3) і конкретизувати їх змістову орієнтацію у змістовій наповнюваності кожного окремого навчального заняття. Концепції частково визначають зміст мовної освіти, Державний стандарт базової і повної середньої освіти їх окреслює, програма фіксує загальні контури шкільної мовної освіти, підручник (хоч і не повністю) його відображає, а урок, точніше його зміст, чітко конкретизує всю педагогічну роботу вчителя й пізнавально-практичну діяльність учня.

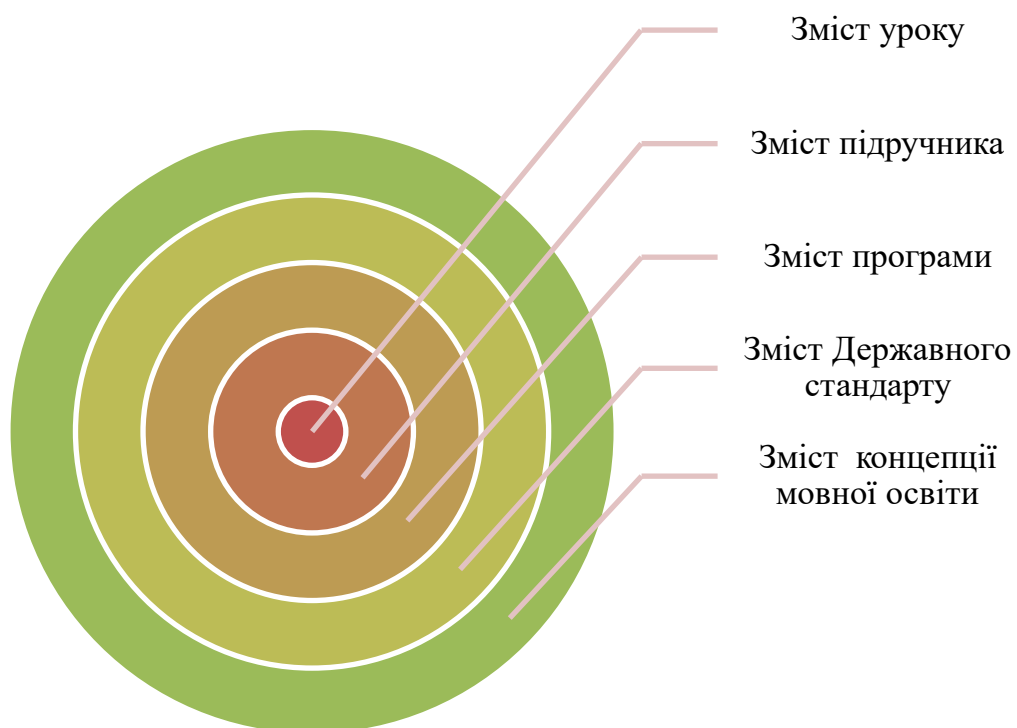
Концептуальні науково-методичні ідеї щодо проектування й реалізації змісту сучасного уроку ґрунтуються на методологічних засадах Концепції мовної освіти, Державного стандарту базової і середньої освіти, програми для учнів 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. У межах порушеної проблеми дослідження необхідно визначити взаємозв'язок змістових компонентів чинних нормативних документів і з'ясувати їх відповідність змістові сучасного уроку української мови.

Основа *мета* шкільного предмета «Українська мова»:

 за концепцією мовної освіти – «становлення духовно багаті особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися виражальними засобами мови, її типами, стилями, жанрами, формами в усіх видах мовленнєвої діяльності, орієнтуватися в постійно зростаючому інформаційному потоці, уміє самостійно навчатися і самовдосконалюватися [207, с. 6]»;

📖 за стандартом є «розвиток особистості учня, формування в нього мовленнєвої культури, комунікативної компетентності, гуманістичного світогляду, національної свідомості, високої моралі, активної громадської позиції, естетичних смаків і ціннісних орієнтацій [122, с. 23]»;

📖 за програмою «формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися засобами української мови – її стилями, типами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо) [407, с. 33]».



*Схема 3.3. Взаємозв'язок змісту мовної освіти і змісту уроку мови*

Як бачимо, у державних документах простежується практична спрямованість, першочергово пов'язана з комунікативним аспектом, компетентнісна уніфікованість, чітко виражена ціль мовної освіти – розвинути мовну особистість, наділену творчим потенціалом, з розвинутим даром володіння живим словом, яка вправно володіє лінгвістичними та паралінгвістичними засобами, вдало й грамотно формує і формулює власні думки у вербальній формі, адекватно сприймає, розуміє й осмислює чуже мовлення. Учень упродовж навчання в основній школі повинен стати такою національно-мовної особистістю.

Успішна реалізація поставленої мети, задекларованої в чинних державних документах, передбачає відповідного змістового наповнення

уроків української мови і виконання в межах навчального заняття таких, на наш погляд, першочергових завдань:

■ **формування** мовної особистості учня як комуніканта (мовця, що продукує усні й писемні тексти різних стилів, типів і жанрів мовлення) і як реципієнта (слухача і читача, що репродукує звукові та графічні висловлювання інших людей);

■ **розвиток** творчих здібностей, мислення, пізнавальної активності, самостійності;

■ **виховання** соціально активної людини, національно свідомого громадянина своєї країни та всесемної цивілізації, його морально-етичних рис і ціннісних орієнтацій.

Основна мета і завдання мовної освіти зумовили виділення в методиці й практиці шкільного навчання підходів до змісту уроку української мови. Услід за О. Біляєвим, М. Пентилюк, Г. Шелеховою виділяємо три найбільш суттєвих підходи: системно-мовний, функційно-стилістичний і комунікативно-діяльнісний. Пріоритетним на сучасному уроці постає комунікативно-діяльнісний підхід, який передбачає вивчення мови як засобу вербального спілкування й здійснення у процесі взаємопов'язаного та цілеспрямованого вдосконалення всіх видів мовленнєвої діяльності учнів (аудіювання, читання, говоріння й письма) і передбачає розвиток мовної, мовленнєвої, соціокультурної та діяльнісної (стратегічної) компетентностей під час навчально-практичного мовленнєвого спілкування і на фоні комунікативної діяльності. Системно-мовний підхід спрямований на формування мовної компетентності, вивчення й засвоєння системи лінгвістичних засобів, що служать будівельним матеріалом для створення власних висловлювань і засобом сприймання та розуміння чужих текстів. Зауважимо, що означений підхід обов'язково повинен мати комунікативне спрямування і раціонально поєднуватися із комунікативно-діялісним. Сутність функційно-стилістичного підходу, підкреслює М. Пентилюк, полягає в «навчанні не тільки відомостей про мову, а й у засвоєнні виражальних можливостей мовних одиниць, особливостей їх функціонування [362, с. 130]». Призначення цього підходу – показати взаємодію мови і мовлення, забезпечити розвиток взаємопов'язаних компетентностей (мовної та мовленнєвої) і практичне оволодіння продуктивним й репродуктивним мовлення, досвідом комунікативної діяльності. Побудова сучасного уроку на основі раціонального поєднання зазначених підходів дозволить реалізувати ідеї комунікативної і когнітивної методики навчання української мови.

Зміст уроку – цілісне поняття, що складається із взаємопов'язаних компонентів. Лінгводидакти (О. Біляєв, М. Вашуленко, В. Мельничайко, М. Пентилюк, В. Сухомлинський, Г. Шелехова та ін.), досліджуючи зміст

уроку мови, почасти розкривають суть означеного поняття і характеризують окремі його складники. «Зміст уроку мови – це навчальний матеріал, що вивчається на уроці, вміння, навички, які формуються у процесі навчання [41 с. 96]». Додамо, що сьогодення вимагає включити до змісту не тільки засвоєння знань і вироблення вмінь, а розвиток досвіду їх застосування, тобто обов'язково повинен мати практичну спрямованість, а саме вихід у живе мовленнєве спілкування, навчальний дискурс на уроці. О. Біляєв, ґрунтовно досліджуючи зміст уроку української мови, визначив його основні складники – 1) навчальний матеріал (теоретичний та практичний) 2) уміння та навички, що формуються в процесі вправ. Учений наголошує: «Урок повинен містити певний обсяг інформації, теоретичних відомостей, засвоєння яких збагачувало б учнів науковими знаннями, мовними і мовленнєвими вміннями та навичками. Обов'язок учителя – забезпечити раціональне змістове наповнення своїх занять, куди, просто кажучи, відносимо все, що конкретно говорять і роблять учасники педагогічного процесу (вчитель і учні) [41, с. 2]». Таким чином, змістовність уроку передбачає систематизацію і структурування навчального матеріалу (науково достовірного), відбір характеру й обсягу навчальної роботи, виділення найбільш суттєвого, ємного і доступного для учнів певної вікової категорії.

У теорії та методиці навчання мови спостерігаються основні підходи до змісту уроку: 1-й спрямовує навчальний процес на вивчення мовної системи (системно-мовний підхід), 2-й підхід пов'язаний із формуванням мовленнєвих умінь на основі засвоєння функціонування мовних одиниць у мовленні (функційно-мовний або функційно-стилістичний підхід), 3-й підхід передбачає засвоєння мови безпосередньо в її комунікативній функції, тобто в процесі комунікативної діяльності (комунікативний підхід) [366, с. 41].

Змістова наповненість уроку, за переконанням О. Біляєва, М. Пентилюк, Т. Окунович та ін., повинна відповідати лінгводидактичним вимогам науковості, оптимальності, єдності навчання і виховання, зв'язку із життям. Значущість і важливість цим понять вимагає їх потрактування в аспекті порушеної в дослідженні проблеми.

*Науковість* визначає відповідність навчального матеріалу сучасним досягненням мовознавства, а особливо комунікативної і когнітивної лінгвістики. Цілком слушною у цьому є позиція О. Біляєва: «Теоретичні відомості з мови в загальноосвітній школі повинні являти собою коротко і в доступній формі викладений науковий курс. Основна відмінність між курсами мови середньої і вищої школи має полягати не стільки в змісті, скільки в обсязі матеріалу, що вивчається в школі, у відборі його, а також у способах пояснення [41, с. 36]». Добір теоретичного матеріалу вимагає від учителя не дублювання найновіших лінгвістичних здобутків чи висновків і

не дзеркального відтворення суто традиційних правил чи догм, а особливої зосередженості, навіть, скрупульозності у поєднанні матеріалу, вивіреного часом і поданого з урахуванням змін у розвитку мовознавчої науки, адже його завдання – не просто вибрати основне з теорії, а найбільш необхідне, доступне й зрозуміле для осмислення учнем певного віку. Лінгвістична теорія повинна, на думку М. Пентилюк «являти собою коротко і в доступній формі викладений науковий курс української мови [362, с. 125]» і стати суттєвим підґрунтям для вироблення необхідних для вдалого мовленнєвого спілкування вмінь і навичок. Сучасна наука акумулювала традиційні знання щодо мови та мовлення і має новітні дослідження, з якими учні обов'язково мають бути обізнаними.

*Оптимальність* (від лат. *optimus* – найкращий: кращий з можливих варіантів чогось) пов'язана із науковістю і забезпечується доцільним й вдалим відбором теоретичного та практичного матеріалу на уроці – містким і ґрунтовним, але не занадто громіздким, оскільки перевантажить учнів. Ця теза є провідною у процесі досягнення оптимального змісту сучасного уроку. Навчальний процес варто здійснювати на високому й одночасно посиленому для учнів рівні трудності, у рамках вирішення проблемних завдань, постійно стимулюючи пізнавальний пошук школярів, а не механічно повідомляючи їм «готові» факти. У процесі структурування навчального матеріалу потрібно викладати матеріал згідно чинної шкільної програми, не оминати нововведеного і разом з тим не виходити далекого за її межі. Для досягнення оптимального змісту уроку важливо генералізувати теорію, виділяючи найбільш суттєві та значущі факти і явища, групувати і подавати навчальний матеріал логічно завершеними частинами, об'єднуючи їх у модуль-блоки, використовувати наочні засоби (візуальні, аудіовізуальні, мультимедійні), системно застосовувати проблемні завдання, стимулюючи осмислене засвоєння матеріалу, інтенсивно впроваджувати роботу із текстом, активізуючи мовленнєву і комунікативну діяльність учнів. Оптимальність, на переконання О. Біляєва, «при високому науковому рівні забезпечується найбільш доцільним за своїм характером і обсягом відбором теоретичних відомостей, практичних завдань і вправ [41, с. 37]» і передбачає досягнення всіх навчальних цілей уроку при економному використанні часу шляхом добору найкращого навчального матеріалу для вивчення, методів, прийомів і засобів його опанування, використання ефективних форм діяльності учнів.

Як бачимо, науковість й оптимальність тісно взаємопов'язані, а їх якість залежить від професійної компетентності вчителя і його методичної вправності генералізувати лінгвістичну теорію, подати навчально-практичний матеріал так, що він був водночас науково містким, істотним і найбільш необхідним для вивчення рідної мови на певному уроці.

М. Пентилюк одним із шляхів досягнення оптимальності змісту цілком справедливо розглядає «вивчення нового матеріалу укрупненими, логічно завершеними частинами (блоками) з використанням узагальнюючих таблиць і схем, що містять головні відомості, виділені для послідовного освоєння [366, с. 43]. У процесі проектування уроку оптимальність має бути вихідною позицією у доборі змісту навчального матеріалу, практичних вправ та завдань на його опрацювання і вироблення відповідних умінь і навичок.

*Навчально-виховна єдність* пронизує не тільки зміст уроку, а весь загальноосвітній процес підготовки мовної особистості учня. Єдність навчання і виховання забезпечується ефективним добром мовного матеріалу, спрямованого на розвиток національного, розумового, морального й естетичного виховання молодого покоління. Єдність навчання і виховання вимагає, щоб зміст уроку сприяв реалізації головного освітнього завдання, яке складається із двох взаємопов'язаних компонентів – одночасного навчання і виховання особистості учня. Означена вимога передбачає в межах навчального предмета «Українська мова» розкриття сутності й значущості мови, визначення її функцій, закономірностей розвитку, особливостей функціонування у сучасному суспільстві, а також через навчальний матеріал розширити кругозір учнів і збагатити інтелект. Більшою мірою єдність навчання і виховання конкретизує зміст соціокультурної лінії чинної програми, а її реалізація досягається вдалим добром ефективного дидактичного матеріалу (слів, фразеологізмів, словосполучень, речень, текстів) і тематикою робіт (переказів, монологічних / діалогічних висловлювань, творів), що сприяють становленню національної свідомості особистості учня і загальнолюдських моральних рис – честі, доброти, гордості, справедливості, гуманності, совісті, патріотизму, працьовитості, милосердя, скромності тощо. Зміст уроку повинен забезпечувати органічний розвиток всіх сторін виховання – розумового, морального, естетичного. Кожен аспект виховного процесу вкрай важливий для становлення гармонійної особистості учня, має особливе змістове наповнення і може здійснюватися різними шляхами.

*Зв'язок із життям* є суттєвою і обов'язковою вимогою до змісту уроку, адже сприяє не розрізненому вивченню абстрактного – «мови», а передбачає її засвоєння для опанування конкретного – «мовлення». Цьому має підпорядковуватися весь зміст уроку української мови. Найбільш ефективним є навчання, що пов'язує наукові теоретичні відомості з життєвими фактами і показує, для чого потрібно вивчення теорії, де вона буде застосована в життєвій практиці. Досягти цього можна, на думку О. Біляєва, коли:



- теоретичні положення і правила ілюструються (підкріплюються) фактичним матеріалом, прикладами із життєвого мовлення, кращих зразків художньої літератури та фольклору;

- учні внаслідок систематичного тренування, практики набувають умінь і навичок застосовувати здобуті знання як у стандартних (під час виконання вправ за зразком), так і нестандартних ситуаціях, особливо при створенні власного тексту;

- вся система занять з розвитку усного і писемного мовлення будується відповідно до вимог життя, практики, задовольняє потреби учнів у мовленнєвому спілкуванні і має забезпечити відповідні можливості в їхній майбутній трудовій діяльності [40, с. 5].

Зв'язок змісту уроку української мови з життям реалізується через осмислення учнями життєвої необхідності застосування програмового виучуваного матеріалу й забезпечується вчителем у процесі впровадження мовленнєвих ситуацій, занурення в навчальне спілкування, використання інтерактивних методів (дискусій, комунікативних тренінгів тощо).

На сучасному етапі модернізації шкільного мовного навчання особливої актуальності, значущості й важливості набуває дотримання комунікативної спрямованості й текстоцентричності у змісті уроку. Комунікативна практика має пронизувати більшу частину змістового наповнення уроку, як теоретичного (засвоєння знань) й практичного (вироблення вмінь, навичок та досвіду), так і методичного (форм, методів та засобів), і займати значну частину навчального часу, адже беззаперечно забезпечує розвиток риторично-комунікативних умінь на основі мовних і мовленнєвих умінь та навичок, формування комунікативної вправності учнів, практичне оволодіння мистецтвом слова. Текстоцентричність передбачає опанування мови на основі культурно зразкових й естетично ціннісних текстів, «підбір текстів-зразків, що мають типологічні характеристики певних жанрів мовлення [137, с. 264]», вивчення культури української народу, формул мовленнєвого етикету й ідіом, які мають колосальні комунікативні можливості і в яких закодовано максимальну кількість правил та законів спілкування, вивіреніх тисячолітнім досвідом наших предків.

Беручи за основу лінгводидактичні вимоги до змісту уроку (науковості, оптимальності, єдності навчання і виховання, зв'язку із життям), визначені О. Біляєвим та М. Пентиліюк, узагальнимо вище викладену їх характеристику у вигляді специфічних вимог до змісту сучасного уроку української мови:

- ❖ науковий рівень повинен відповідати достовірним відомостям сучасній науці про мову і мовознавчих наук, що сформувалися на суміжні з іншими галузями знань (психолінгвістики, комунікативної лінгвістики, етнолінгвістики, лінгвокультурології, лінгвістики тексту та ін.);

- ❖ лінгвістична теорія містить найбільш істотне для вивчення і чітко трансформована в навчальний матеріал відповідно до психолого-вікових особливостей і рівня підготовки учнів;
- ❖ належний рівень науковості має забезпечити оптимальність змісту;
- ❖ зміст має бути містким, але не перевантаженим;
- ❖ провідний компонент – практична комунікативна діяльність, наближена до реального життя;
- ❖ органічно й раціонально поєднувати вивчення теорії та вироблення практичних вмінь;
- ❖ вивчення лінгвістичної теорії і вироблення відповідних умінь та навичок здійснювати на текстовій основі;
- ❖ зміст уроку має сприяти національному, розумовому, морально-етичному й естетичному вихованню учня.

Реалізацію завдань та змісту Державного стандарту базової і повної середньої освіти регламентує програма, що будується за такими змістовими лініями: мовленнєвою, мовною, соціокультурною і діяльнісною (стратегічною). Змістовий програмовий матеріал структуровано концентрично і спіралеподібно – на новому етапі навчання передбачено повернення до раніше вивченого навчального матеріалу з метою збагачення його новими мовними чи мовленнєвими поняттями, поглиблення в науковому плані, розширення в інформаційній наповненості, вдосконалення у практичному використанні. Позитивно, що чинна програма визначає важливу спрямованість уроку рідної мови – не тільки опанувати знання, виробити вміння і навички, а сформувані «готовність учня застосовувати здобуті знання й набуті вміння й навички для розв’язання проблем, що виникають у реальному житті [407, с. 32]. Це особливо актуальне в умовах компетентнісної освіти і спрямовує вчителя на впровадження активної мовленнєво-практичної діяльності учнів, найбільш наближеної до справжніх життєвих комунікативних ситуацій. У програмі зазначено, що в процесі вивчення української мови в 5–9 класах виділено такі аспекти роботи: мова і мовлення, текст, синтаксичні одиниці, слово як морфологічна одиниця, слово як лексична одиниця, будова слова, звуки і букви.

Зміст навчального матеріалу, переконана В. Шарко, – це «той фактичний матеріал і теоретичні положення, що підлягають засвоєнню учнями. Він є матеріальною основою уроку, на базі якої здійснюється вся навчальна діяльність [544, с. 14]». Кожен елемент змісту навчального матеріалу має суттєвий дидактичний потенціал, адже покликаний формувати в учнів чітко визначені знання, вміння та навички і має потужні розвивальні й виховні можливості. Зміст уроку, трансформований в ефективний комплекс традиційні та інноваційних методів та прийомів, активних форм організації навчально-пізнавальної діяльності, найновіших

засобів навчання, забезпечує на уроці розвиток мовленнєвої, мовної компетентності, мислення, креативних здібностей, дослідницьких можливостей учнів.

Основними положеннями оптимального структурування змісту навчального матеріалу на уроці української мови, на нашу думку, є:

1. *Змістове узагальнення*, сутність якого полягає в організації навчального процесу від абстрактно-загального до конкретно-часткового. На уроці учні повинні засвоїти абстрактні знання і виробити загальні вміння, а потім поступово на практиці збагачувати їх конкретними явищами, поняттями чи фактами і виробляти відповідні способи мовних, мовленнєвих та комунікативних дій. У результаті такої організації навчального процесу учні сприймають і вивчають мову як цілісну систему, засвоюють приховані лексико-граматико-стилістичні взаємозв'язки лінгвістичних одиниць (звук – морфема – слово – речення – текст), а не засвоюють сукупність ізольованих понять та правил їх використання.

2. *Текстова основа*, що забезпечує цілісне сприйняття мовних одиниць на базі зв'язного висловлювання монологічної чи діалогічної форми.

3. *Модульно-блокова систематизація*, що дозволяє компактно структурувати зміст, послідовно викладати навчальний матеріал, варіювати навчальний процес, використовуючи традиційні та інноваційні форми, методи і засоби.

Зміст сучасного уроку української мови має бути повним, різноплановим, спрямованим на розвиток усіх складників комунікативної компетентності – мовних, мовленнєвих, соціокультурних і діяльнісних (стратегічних) знань, умінь, навичок та досвіду їх застосування у практиці навчального, а в подальшому життєвого спілкування. У змісті уроків належить якнайглибше висвітлити комунікативно спрямовані питання, як:

- ❖ функціонування української мови в суспільстві;
- ❖ функційна система стилів, типів і жанрів мовлення, культура мовлення і спілкування, нормативність та естетичність мовлення;
- ❖ теоретичні відомості про мову та її систему (фонетику, лексику і фразеологію, словотвір, морфологію, синтаксис, стилістику, орфоепію і правопис), трансформовані в навчальний матеріал відповідно до психолого-вікових особливостей учнів;
- ❖ самобутня культура українського народу, національно-специфічні надбання окремих культур і світової культури, загальнолюдських моральних і духовних цінностей.

У світлі нових завдань мовної освіти XXI ст., задекларованих концепціями, державними стандартом, чинною програмою з української мови, визначаємо оновлений зміст уроку рідної мови як багатокомпонентну цілісність, що спрямована на розвиток комунікативної компетентності й складається з низки взаємопов'язаних наскрізних

змістових ліній (мовленнєвої, мовної, соціокультурної й діяльнісної (стратегічної)), що органічно поєднуються, взаємопроникають й водночас автономно співіснують. Обсяг і характер змістового наповнення кожного змістового компонента встановлено нормативними державними документами, а вчитель конкретизує й реалізовує його на уроці з метою розвитку всіх складників комунікативної компетентності. Для опису змісту мовної освітньої галузі Державний стандарт визначає такі ключові поняття: «знає і розуміє», «уміє й застосовує», «виявляє ставлення й оцінює». Тому основними складниками змісту уроку є знання та вміння учнів, однак сьогодні, відповідно до вимогам компетентнісної рідномовної освіти в Україні, словесник усю навчальну роботу на уроці має зацентувати не тільки на формуванні знань, вмінь і навичок, а й на розвитку досвіду їх практичного використання у процесі спілкування. У мовній і мовленнєвій змістовій ліній провідними є теоретичний та практичний компонент, що містить конкретні знання й уміння, якими мають оволодіти учні. У соціокультурній та діяльнісній ліній істотно важливішу роль відіграють аспекти, пов'язані з особистісними характеристиками учнів, тому вони визначаються опосередковано і контролюються через вимоги до засвоєння суто предметних ліній.

З урахуванням вище зазначеного вважаємо, що зміст сучасного уроку – це цілісне і багатокомпонентне поняття, що складається з основних компонентів – теоретичного, практичного і методичного. Теоретичний змістовий компонент, спрямований на засвоєння знань. Практичний передбачає вироблення практичних умінь, навичок та досвіду. Ці компоненти є предметними, стабільними і визначені нормативними документами, чинною програмою, сформульований у підручниках і лише частково уточнений учителем. Методичний компонент змінний, дібраний учителем відповідно до конкретної теми, трансформований в ефективну систему традиційних та інноваційних методів і прийомів, найновіших засобів навчання, продуктивних форм організації навчально-пізнавальної діяльності з метою забезпечення розвитку всіх складників комунікативної компетентності – мовної, мовленнєвої, соціокультурної, діяльнісної (стратегічної). Цей компонент відображає теоретико-практичний зміст уроку. Узагальнено наповнюваність кожного змістового компонента сучасного уроку української мови в основній школі покажемо у вигляді таблиці 3.2.

Програма з української мови для 5–9 класів визначає навчальний матеріал для вивчення на певному році навчання, регламентує вимоги до кожного рівня компетентності, а вчитель повинен правильно спроектувати системне засвоєння знань, вироблення вмінь і навичок за допомогою доречного використання раціональних та ефективних форм, методів, прийомів, засобів навчання. Тому особливо важливим є правильно організувати проектування навчання, тобто визначити, який конкретно

мовний чи мовленнєвий теоретичний матеріал, у якій послідовності, та скільки пізнавально-тренувальних дій має виконати учень, щоб набути необхідного рівня компетентності.

Таблиця 3.2

**Зміст сучасного уроку української мови**

Змістова лінія програми	Компоненти уроку		
	Теоретичний	Практичний	Методичний
<b>Мовленнєва</b>	Мовленнєвознавчі поняття (текст, стилі, типи і жанри мовлення, стилістичні функції лінгвістичних засобів, форми мовлення, норми мовлення)	Здійснювати всі види мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, текстотворення), а саме: сприймати й розуміти усне і писемне мовлення, самостійно продукувати монологічні та діалогічні висловлювання усної та писемної форми різних типів, стилів, жанрів мовлення в різних сферах життя, користуватися всіма видами слухання, читання, вести діалог і полілог у різних комунікативних ситуаціях, правильно і доцільно висловлювати власні думки, аналізувати тексти, оцінювати і редагувати власну мовленнєву діяльність, оволодівати риторичною вправністю	Розповідь учителя, пояснення, бесіда, самостійна робота, спостереження над мовленням, самостійна робота, мовленнєві й комунікативні вправи, експеримент, редагування, читання, аудіювання, говоріння, письмо
<b>Мовна</b>	Мовні одиниці всіх рівнів (фонетика, лексика, морфологія, синтаксис, стилістика, орфоєпія, правопис), лінгвістичні поняття, факти, закономірності, норми літературної мови і культури мовлення	Оперувати всіма лінгвістичними засобами у процесі мовленнєвої діяльності, а саме: знаходити, вибирати, добирати, пояснювати, використовувати, розрізняти, утворювати, поєднувати, аналізувати, оцінювати, класифікувати, виправляти, відмінювати, вимовляти, писати та ін.	Розповідь, пояснення, бесіда, самостійна робота, мовні вправи, спостереження, мовний розбір, презентація мовного поняття, експеримент, дослідницькі методи, лінгвістична гра
<b>Соціокультурна</b>	Національні, світові і загальнолюдські культурні й духовні норми та цінності, соціокультурні відомості освітніх галузей «Мова і література», «Суспільствознавство» «Мистецтво» та ін.	Сприймати, аналізувати, добирати і використовувати мовні засоби з ціннісної позиції і відповідно до комунікативної ситуації, аналізувати й оцінювати тексти, опановувати морально-етичні норми, розвивати культурні, естетичні, моральні риси, виробляти уявлення про звичаї, традиції, культуру, історію України і світу	Аудіювання, читання, говоріння, письмо, рольові ігри, дидактичні ігри, комунікативні вправи
<b>Діяльнісна</b>	Базові мисленнєві методи, структура й організація мовленнєвої діяльності, комунікативна поведінка, стратегія і тактика спілкування	Мотивувати навчальну діяльність, визначати, планувати, реалізовувати й оцінювати власну пізнавальну діяльність, проектувати і моделювати висловлювання, прагматично організовувати й будувати стратегію комунікативної діяльності, самостійно здобувати, фіксувати й оцінювати інформацію, досліджувати	Моделювання комунікативних ситуацій, дидактичні ігри, рольові ігри, комунікативні тренінги,

Проектування змістових компонентів (теоретичного, практичного і методичного) на засадах визначених концептуальних підходах, закономірностях, принципах дає змогу вчителю успішно перейти від методики догматичного до методики активного, компетентнісного навчання, а учням – вивчити мову і як цілісну лінгвістичну систему, і як найважливіший засіб спілкування з метою розвитку високого рівня власної комунікативної компетентності. Уроки української мови повинні становити цілісну систему, спрямовану на розвиток комунікативної компетентності учнів, і забезпечувати поетапне опанування учнями курсу української мови для 5–9 класів. Здійснення ефективного навчально-виховного процесу вимагає від учителя-словесника цілеспрямованої проєктувальної діяльності змісту і структури кожного уроку української мови. У галузі лінгводидактики різні аспекти педагогічного проєктування технологій навчання рідної мови привертали увагу широкого кола вітчизняних дослідників (О. Білява, М. Вашуленка, О. Глазової, Н. Голуб, Т. Донченко, С. Карамана, О. Кучерук, Л. Мамчур, В. Мельничайка, М. Пентиліук, Л. Симоненкової, Л. Скуратівського, Г. Шелехової та ін.). Процес проєктування уроку є неперервним, адже щоразу вчитель вносить корективи й удосконалює методику проведення певного навчального заняття. Педагогічне проєктування стосується всіх компонентів змісту уроку і передбачає у межах:

❖ *теоретичного компоненту* – окреслити зміст й обсяг теоретичного навчального матеріалу, комунікативно спрямованого і змістовно значущого.

❖ *практичного компоненту* – прогнозувати результати навчального процесу у вигляді вправ і завдань, спрямованих на розвиток умінь, навичок та досвіду учнів й певного рівня комунікативної компетентності учня.

❖ *методичного компоненту* – добирати і комбінувати оптимальні комунікативно активні організаційні форми, методи, прийоми та засоби навчання; моделювати й проєктувати технології навчальної діяльності; окреслювати організаційні засади навчальної роботи.

Уся проєктна діяльність учителя фіксується під час розроблення робочої програми, підготовки технологічної моделі уроку, створення плану-конспекту уроку, формування пакету ілюстративно-дидактичних матеріалів, побудови цілісних навчально-методичних комплексів для вивчення певної теми, розділу, курсу. Саме вчитель-словесник передбачає і встановлює зміст конкретного уроку української мови та на його проєкційну роботу покладається найбільша відповідальність щодо відповідності змістового наповнення навчального заняття сучасним вимогам, викладеним у чинних нормативних документах. Змістові компоненти певного типу уроку української мови потребують розроблення і будуть розглянуті та описані в наступних параграфах.

### **3.4. Проектування як методологічна платформа навчальної діяльності вчителя**

У межах досліджуваної проблеми вважаємо за доцільне визначити особливості професійно-методичної підготовки вчителя, покликаного реалізувати комунікативно компетентнісну концепцію особистісно орієнтованої мовної освіти учнів основної школи. Одним із ключових і професійно важливих етапів педагогічної діяльності вчителя-словесника є процесуальний аспект підготовки до уроку, структурування навчально-методичного матеріалу і побудова конспекту заняття. Сучасна дидактика й лінгводидактика перспективним та найбільш продуктивним визначає процес педагогічного проектування, що створює можливості ефективного визначення майбутнього процесу проведення уроку, його структурних етапів, змістової наповнюваності, вибору форм, методів та прийомів навчання. Педагогічне проектування є важливим чинником, що впливає на результативність уроку рідної мови, оскільки пов'язане із реалізацією новітніх педагогічних технологій. В аспекті теоретико-методичних засад сучасного уроку української мови постає необхідність концентрувати увагу на специфіці педагогічного проектування уроку та моделювання його змістових компонентів і структурних етапів.

Вирішення проблеми модернізації технології сучасного уроку української мови в основній школі лежить у площині пошуку шляхів актуального й випереджувального реагування на виклики часу та визначення продуктивних способів педагогічного проектування, організації та керування пізнавальною діяльністю учнів упродовж навчального заняття. У проекції порушеної в дослідженні проблеми виникає необхідність:

- з'ясувати сутність й особливості процесу педагогічного проектування;
- визначити основні етапи педагогічного проектування;
- схарактеризувати особливості проектувальної діяльності вчителя-словесника;
- установити способи моделювання уроку як основної форми організації процесу навчання української мови в основній школі.

Довгий час у методичній теорії та освітянській практиці використовувався традиційний підхід до підготовки уроку, а в другій половині ХХ ст. у результаті модернізації освіти утверджується технологічний підхід до навчання української мови, що вимагає від учителя адаптуватися в умовах перманентних змін змісту освіти й технології навчання, оптимізувати й удосконалити власну професійну діяльність. Це стосується педагогічного проектування сучасного уроку української мови, його теоретико-методичного обґрунтування і розробки

системної цілісної взаємодії вчителя й учнів під час навчально-пізнавального процесу.

Проблемі класичного попереднього планування й прогнозування того, як саме буде проводитися урок мови, що на ньому вивчати, яким чином, за допомогою яких методів, прийомів, засобів, які організаційні форми запровадити, приділяли увагу педагоги, психологи та лінгводидактики в багатьох наукових розвідках (А. Алексюк, Г. Ващенко, В. Безрукова, О. Біляєв, М. Данилов, Д. Дмитровський, Т. Донченко, Т. Ладиженська, М. Львов, М. Махмутов, В. Мельничайко, В. Онищук, І. Олійник, М. Пентилюк, К. Плиско, М. Скаткін, Л. Скуратівський, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, О. Текучов, С. Чавдаров та ін.). Нині, крім традиційного планування, якість мовної освіти залежить від розроблення, обґрунтування й упровадження проектування й моделювання навчального процесу, що є предметом дослідження сучасних вітчизняних і зарубіжних учених (В. Безрукова, В. Воропаєв, Л. Гурьє, І. Єрмаков, О. Кучерявий, О. Лодатко, Т. Лопухіна, О. Сущенко, О. Макаренко, Г. Муравйова, І. Підласий, О. Пехота, В. Поздняков, Є. Полат, О. Пометун, Т. Чернецька, В. Шарко та ін.). Теоретико-практичний аспект використання педагогічного проектування процесу навчання української мови, уроку рідної мови у більшості сучасних методичних досліджень і публікацій автори (Л. Голодюк, Н. Голуб, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Г. Шелехова та ін.) торкаються не так часто і переважно побіжно. А тому нині бракує ґрунтовних наукових напрацювань щодо теоретичних і методичних засад педагогічного проектування сучасного уроку української мови в основній школі.

За лексикографічними джерелами, дефініція «проектування» (від лат. *projectus* – «кинутий вперед») означає «1. Складати, розробляти проект; конструювати що-небудь. 2. Планувати, намічати здійснити що-небудь [481, с. 592]» і походить від лексеми *проект*, що трактується як «план, задум організації, влаштування [481, с. 592]»; це «процес створення проекту, прототипу, праобразу майбутнього або можливого об'єкта чи стану, що передуює втіленню задуманого в реальному продукті [196, с. 2]», «творча, інноваційна діяльність, оскільки завжди спрямована на створення об'єктивно і суб'єктивно нового продукту..., категорія перетворювальної діяльності, яка конструюється проектом [144, с. 717]». Як бачимо, проектування включає всі основні етапи процесу як діяльності й чітко відображає послідовну роботу вчителя-словесника щодо підготовки й проведення уроку.

Аналіз філософських, психологічних і педагогічних наукових праць дозволив з'ясувати, що поняття «проектування» вживається у таких значеннях: специфічні особливості та принципи людської діяльності; метод наукового пізнання; сукупність прийомів або способів (методів), що



забезпечують створення проектів здійснення різних аспектів людської життєдіяльності. Педагогічне проектування – це індивідуальна діяльність учителя, спрямована на попереднє розроблення основних елементів педагогічної ситуації або цілісного педагогічного процесу: цілей і завдань, плану, організаційних форм, методів і засобів, форм і методів контролю, корекції та оцінки результатів педагогічної роботи й учіння [554, с. 343–344]. Використання терміна «проектування» в дидактиці та лінгводидактиці пов'язано з утвердженням системного підходу й розвитком технологічного підходу до організації навчання. Власне розроблення основних елементів системи навчання з наступним їх синтезом в єдине ціле і є створення проекту педагогічної системи. Це процес проектування навчально-виховної системи мовної освіти, у межах якої функціонує урок української мови. Поділяючи точку зору Н. Остапенко, що педагогічне проектування – «складна багатоступінчаста діяльність, що передбачає здійснення низки логічно послідовних дій, які допоможуть наблизити розробку передбачуваних завдань від загальної ідеї до точно описаних конкретних кроків [333, с. 41]», зауважимо, що педагогічне проектування проявляється як загальне (мовна освіта), так і конкретне (навчальне заняття). Педагогічне проектування, на думку І. Боровік, може здійснюватися на різних рівнях: рівні навчального предмета, рівні розділу, рівні уроку, рівні фрагменту уроку (педагогічної ситуації) [53, с. 9]. В аспекті досліджуваної проблеми особливої уваги заслуговує розгляд індивідуальної діяльності вчителя-словесника, а саме педагогічне проектування на рівні сучасного уроку української мови в основній школі, продуктами якого є тематичне планування, модель сучасного уроку, конспект уроку рідної мови.

Під педагогічними проектуванням розуміємо системний елемент професійної діяльності вчителя, цілісний комплекс його дій, спрямованих на визначення педагогічних умов, що забезпечують ефективну навчальну діяльність на уроці, розробку ефективної технології сучасного уроку та реалізацію педагогічного проекту з метою розвитку комунікативної компетентності учнів. Контент-аналіз існуючих у науковій літературі трактувань аналізованого поняття дозволив сформулювати власне визначення терміноелемента. **Педагогічне проектування** – це конструктивна і продуктивна діяльність учителя-словесника, що передбачає планування та побудову практики навчання мови, включає розробку інноваційної технологічної моделі сучасного уроку, передбачення основних сумісних дій педагога й учнів, визначення і конструювання етапів процесу перебігу уроку, прогнозування майбутніх його результатів, створення ідеального в теоретико-методичному плані образу уроку, здійснення та оцінка наслідків реалізації творчих методичних задумів словесника.

Педагогічне проектування тісно пов'язане із сучасним технологічним підходом до рідномовної освіти і власне з технологією навчання української мови, адже в процесі й за допомогою проектування створюється педагогічна технологія, що забезпечує розвиток учасників педагогічного процесу. Саме тому вкрай важливо застосування педагогічного проектування як ключового складника професійної діяльності вчителя-словесника у процесі розроблення продуктивної технології сучасного уроку рідної мови в основній школі.

З метою здійснення ефективного проектування уроку необхідно чітко усвідомити зміст поняття «процес навчання». У власних наукових пошуках С. Гончаренко, переосмислюючи аналізоване поняття з урахуванням вимог сьогодення, цілком справедливо визначає його сутність, наголошуючи, що процес навчання – це «реалізація процесу взаємопов'язаних діяльностей учителя (діяльність викладання й діяльність з організації й управління навчальною діяльністю учнів) і діяльності учнів (учіння), спрямованих на опанування учнями системи знань з основ наук, умінь і навичок їх практичного застосування, розвиток творчих здібностей [100]». Власне процес навчання і зреалізовується під час реального перебігу основної форми організації освітнього простору, а саме – на уроці української мови.

Крізь призму процесу навчання української мови простежуються основні складники педагогічного проектування, тобто чітко саме діяльність необхідно спланувати, розробити, організувати і здійснити на уроці української мови. Відповідно до сучасного семантичного наповнення дидактичного терміна «процес навчання» визначаємо основні компоненти проектування уроку української мови в основній школі – у полі діяльності вчителя й у полі діяльності учня (Схема 3.4). Діяльність учителя у процесі навчання в освітньому середовищі номінується як викладання, сутність якого «полягає в постановці перед учнями пізнавального завдання, повідомлення нових знань, організації спостережень, керівництві роботою учнів по засвоєнню, закріпленню й застосуванню знань, у перевірці якостей знань, умінь і навичок [100, с. 52]». У нашому дослідженні ми розуміємо діяльність учителя-словесника як процес викладання – проектування, організації і реалізації уроку, передачі знань, так і процес власне навчання, а точніше научання, під час якого педагог навчає учнів здійснювати певні дії – формує вміння, навички досвід мовленнєвої, мовної, комунікативної діяльності. З урахуванням цього педагогічну діяльність учителя сприймаємо довічно – викладання / навчання. Як бачимо, процес проектування стосується, з одного боку, викладання/навчання, організації й керування вчителем процесу діяльності учнів на уроці, а з іншого – учіння, навчально-пізнавальної діяльності учнів. Ефективність педагогічного проектування виявляється у продуктивній

взаємопов'язаній та взаємопроникаючій діяльності всіх учасників навчального процесу.



*Схема 3.4. Основні компоненти проектування процесу навчання на уроці*

Проектування сучасного уроку української мови – це, по суті, змістове наповнення поля діяльності вчителя й учнів відповідно до сучасної парадигми мовної освіти, теми й мети уроку, на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників навчального процесу з метою створення оптимальних умов для ефективного розвитку мовної особистості кожного учня в класі, формування його комунікативної компетентності (опанування знань, формування вмій та навичок, вироблення досвіду практичного застосування набутого) й активної самореалізації, самоутвердження й саморозвитку під час навчання.

В. Безрукова, розглядаючи педагогічне проектування як попереднє розроблення основних деталей майбутньої співдіяльності педагогів і дітей, виділяє три етапи проектування: педагогічне моделювання, педагогічне проектування, педагогічне конструювання. За висновками дослідниці, «педагогічне проектування (створення моделі) – це розробка цілей (загальних ідей) створення педагогічних систем, процесів або ситуацій і основних шляхів їх досягнення; педагогічне проектування (створення проекту) – подальше розроблення створеної моделі і доведення її до рівня практичного використання; педагогічне конструювання (створення конструктора) – це подальша деталізація створеного проекту, наближення його для використання в конкретних умовах реальними учасниками виховних відносин [33, с. 100]». Нам імпонує концепція вченої, яка є раціональною і плідною. Екстраполювавши цю ідею на площину інноваційної професійної діяльності вчителя-словесника, вважаємо, що педагогічне проектування сучасного уроку рідної мови складається із основних етапів: моделювання, власне проектування, конструювання.

**Моделювання** є вихідним етапом планування, на якому педагог визначає концепцію уроку, чітко формулює мету, конкретизує цілі, визначає зміст навчального заняття (теоретичний, практичний методичний компоненти), встановлює структурні етапи уроку. Таким чином створює таблицю-модель уроку.

**Власне проектування** – найбільш складний, креативний, плідний, дієвий етап відносно загального проектування, оскільки передбачає уточнення концепції та мети уроку, наповнення створеної моделі та всіх її складників, визначення ідеального теоретико-методичного образу уроку, створення і розроблення технології його проведення. Цей процес вимагає матеріальної фіксації на папері змісту й етапів уроків, форм, методів, прийомів, засобів навчання.

**Конструювання** – це деталізація створеного проекту відповідно до конкретного класного колективу. На етапі конструювання, що є навчальною і методичною діяльністю, необхідно адаптувати розроблену модель до реальних учасників навчально-виховного процесу, наблизити до справжніх педагогічних умов, передбачити особливості організаційних форм навчальної діяльності, методів і прийомів.

Педагогічне проектування реалізується шляхом створення різноманітних педагогічних документів і включає в себе опис майбутньої технології навчання. У дидактиці та лінгводидактиці визначають різні форми документування процесу педагогічного проектування уроку вчителем – конспект, план, таблиця, матриця, методична розробка тощо. Важливим у нашому дослідженні є розроблення плану-конспекту, тематичного і календарного плану. Відповідно до етапів педагогічного проектування В. Безрукова та інші правильно визначають тематичний план як проект загального навчально-виховного процесу, що реалізується впродовж навчального року, а план уроку – конструктор, що впроваджується в конкретній педагогічній ситуації, у визначеній класній аудиторії і в певний навчальний час. Педагогічна технологія як механізм розроблення теорії і практики сучасного створюється всією системою проектування, цілісно й у взаємозв'язку всіх його етапів (моделювання, проектування, конструювання), що показують як навчальна ціль і методична ідея вчителя поступово створюється, перетворюється, розробляється, вдосконалюється й упроваджується в реальне навчальне заняття.

Пропедевтичним етапом педагогічного проектування постає моделювання, що дає змогу прогнозувати й аналізувати реалізацію завдань сучасної мовної освіти, визначити концепції уроку, встановити його змістовий компонент та спрогнозувати технологію навчального заняття.

Процес проектувальної діяльності учителя повинен реалізовувати важливі стратегічні підходи до моделювання уроку української мови,

реалізація яких буде сприяти підвищенню рівня знань учнів, набуттю мовних, мовленнєвих, комунікативно дієвих, практично орієнтованих умінь і навичок, а також забезпечувати необхідні педагогічні умови для підготовки учня не тільки як «носія знань», а й формування його мовної особистості, здатної орієнтуватися й пристосовуватися до нових умов спілкування, творчо пізнавати та впливати на процес навчальної, а в подальшому життєвої мовленнєвої комунікації.

Одним із традиційних підходів до моделювання уроку більшість педагогів і лінгводидактів вважає застосування плану-конспекту уроку. Попри всі позитивні сторони такої підготовки до уроку (попередня підготовленість, послідовна схематичність, методична заданість, регламентація), виявляються певні негативні риси цього способу. Почасти наперед осторонь від учителя залишаються важливі складники поля діяльності вчителя й учнів: не завжди фіксуються різноаспектні форми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів (фронтальна, групова, парна, індивідуальна та ін.), не повністю прописується різновекторна суб'єкт-суб'єктна взаємодія словесника й учня (учитель – учень, учень – учитель – учень, учень – учні тощо), інколи поза увагою залишається процес самоучіння й саморозвитку, не повною мірою передбачена реалізація особистісно орієнтованого підходу. Нині пропонуються підходи до моделювання уроку з використанням макета багатовекторного плану, макета-таблиці, таблиці тощо. Розглянемо їх особливості.

І. Підласий запропонував особливий підхід до процесу педагогічного проектування і радить здійснювати моделювання навчання з використанням макета багатовекторного плану (Рис. 3.2), суть якого полягає у створенні поурочного плану на трьох-чотирьох рівнях складності. Це передбачає розроблення різних видів навчально-пізнавальної діяльності для учнів сильної, слабкої груп та обдарованих, і відбиття в поурочному плані загального для всіх й індивідуального. З огляду на це, вчений підкреслює, що «диференціація та індивідуалізація розглядається не як одноразовий педагогічний прийом, а як цілісна система дій протягом усього уроку, що забезпечує кожному учневі комфортне навчання та досягнення ним максимально можливих результатів [377, с. 597]». Позитивно сприймаємо те, що вчений ураховує як особистісно орієнтований підхід до кожного учня, так і прогнозує діяльність учнів усього класу, поділяючи його на групи різного рівня сформованості індивідуальної компетентності. Це дає змогу вчителю залучити до пізнавальної роботи кожного учня, надати йому оптимальної навчальної роботи – сприяти набуттю нових знань й умінь і разом з тим не перевантажувати й не давати «нудьгувати» впродовж уроку. Запропонований І. Підласим підхід до педагогічного проектування вважаємо плідним. У нашому дослідженні він буде врахований і впроваджений під час моделювання уроку рідної мови шляхом використання різних форм навчальної діяльності й за рахунок

комбінованих вправ, що забезпечить якісну технологію сучасного навчального заняття.

Дата \_\_\_\_\_ Клас \_\_\_\_\_  
 Тема уроку \_\_\_\_\_  
 Мета уроку \_\_\_\_\_  
 Тип уроку \_\_\_\_\_  
 Завдання уроку \_\_\_\_\_  
 Основні поняття \_\_\_\_\_  
 Знання \_\_\_\_\_  
 Уміння \_\_\_\_\_  
 Обладнання \_\_\_\_\_

Етап	Час, хв.	Зміст етапу уроку	Головні орієнтири вивчення уроку

#### ПЕРЕБІГ УРОКУ

Час, хв.	Етап уроку	Група низького рівня	Група середнього рівня	Група високого рівня	Обдаровані учні

**Рис 3.2. Макет багаторівневого плану уроку (за І.Підласим)**

Т. Чернецька, досліджуючи підходи до процесу педагогічного проектування, пропонує моделювати уроки з використанням макета таблиці-матриці (Рис 3.3), доцільність якого пояснює «умовами, за яких здійснюється процес навчання. Перш за все це активна діяльність учнів, сприймання їх як суб'єктів навчання та підпорядкування дій педагога не процесу засвоєння знань, умінь і навичок, а організації й управлінню діяльністю тих, хто навчається [538, с. 60]». Відповідно до теми та мети конкретного уроку, здійснюється змістове наповнення полів діяльності вчителя та учнів з урахуванням суб'єкт-суб'єктної взаємодії в різних за складом системах з метою створення оптимальних умов для активної навчально-пізнавальної діяльності кожного учня. Така позиція вченої є позитивною і сучасною, адже вчитель у процесі проектування повинен передбачити свою діяльність (навчання) і діяльність учнів (учіння), а також визначити їхні взаємозалежні завдання на уроці і змоделювати їхню взаємодію. Критично осмисливши концептуальні ідеї Т. Чернецької, зауважимо, що розроблений нею підхід до педагогічного проектування можна креативно екстраполювати у площину технології уроку рідної мови.

\_\_\_\_\_ клас  
 Навчальний предмет \_\_\_\_\_  
 Тема \_\_\_\_\_  
 Мета \_\_\_\_\_  
 Обладнання \_\_\_\_\_  
 Використана література \_\_\_\_\_

### Перебіг уроку

Діяльність учителя (викладання)	Діяльність учнів (учіння)	Діяльність учителя (організація й управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів)

**Рис 3.3. Макет таблиці-матриці моделювання уроку (за Т. Чернецькою)**

Н. Голуб, висвітлюючи особливості педагогічного проектування, пропонує власне бачення процесу моделювання структури навчального заняття і визначає типову модель сучасного уроку [98, с. 69], представляючи її у вигляді таблиці (Рис. 3.4). Аналізована модель заслуговує на схвалення, оскільки містить усі компоненти змісту уроку (теоретичний, практичний і методичний), конкретизує такий важливий складник педагогічної діяльності вчителя як жанри професійного педагогічного мовлення (запитання бесіди, риторичні запитання, розповідь тощо), що визначають особливості навчального спілкування впродовж уроку.

<b>Мета</b>	Навчальна:		
	Розвивальна:		
	Виховна:		
<b>Тип уроку</b>			
<b>Етап уроку</b>	<b>Методи, прийоми і засоби</b>	<b>Змістове наповнення (текстове) уроку</b>	<b>Жанр мовлення</b>

**Рис. 3.4. Типова модель сучасного уроку (за Н. Голуб)**

Схвально оцінюючи запропоновану автором модель уроку, додамо, що до її складу варто було б включити форми організації навчальної діяльності з метою розмежування діяльності вчителя (навчання) й учнів (учіння). Це допоможе учителю змоделювати різні форми навчальної роботи, вдало поєднати їх, чітко спроектувати колективну, групову й індивідуальну діяльність, поєднати активну й пасивну діяльність учнів.

У контексті особистісно орієнтованої і комунікативно компетентісно спрямованої парадигми рідномовної освіти вважаємо сучасним спосіб моделювання з використанням оновленої моделі уроку української мови. Ми вводимо поняття «**технологічна модель уроку**», під яким розуміємо результат професійно-методичної діяльності вчителя щодо проектування та моделювання уроку рідної мови.

**Технологічна модель сучасного уроку української мови** (Рис. 3.5) – це реально створена структура у вигляді таблиці-конспекту (або поширеного конспекту), що включає всі компоненти змісту уроку (теоретичний, практичний, методичний), відображає поля взаємопов'язаної діяльності вчителя-словесника й учня, відтворює послідовну співдіяльність

і взаємодію всіх учасників навчального процесу, технологію його проведення. Технологічна модель уроку містить послідовні навчально-методичні педагогічні дії вчителя, чітко передбачає особливості процесу учіння учнів, визначає жанри педагогічного спілкування. Все це в сукупності дозволить осмислювати й реалізовувати алгоритм проектування, моделювання і конструювання сучасного уроку. Такий спосіб дає змогу педагогу передбачити зміст власної педагогічної діяльності (навчання, організація й керування роботою учнів), визначити майбутню активну діяльність учнів (учіння), створити адекватні умови для формування комунікативно компетентної особистості, добирати навчально-методичний супровід реалізації гармонійного поєднання традиційного й інноваційного у практиці сучасного уроку української мови в основній школі.

<b>ТЕМА УРОКУ</b>				
<b>МЕТА</b>	Навчальна			
	Виховна			
	Розвивальна			
<b>Прогнозована компетентність (або результати)</b>		Знання	Уміння і навички	Досвід
	Мовленнєва			
	Мовна			
	Соціокультурна			
Діяльнісна				
<b>Методи, прийоми</b>				
<b>Форми навчання</b>				
<b>Засоби навчання</b>				
<b>Тип уроку</b>				
<b>ПЕРЕБІГ УРОКУ</b>				
<b>ЕТАП</b>	Змістовий компонент			
	Теоретичний	Практичний	Методичний	
			Співдіяльність учителя й учнів	

**Рис. 3.5. Технологічна модель сучасного уроку української мови**

Використання технологічної моделі уроку зумовлене діалогічністю / полілогічністю навчального спілкування і взаємодією всіх учасників навчального процесу, зміною ролі вчителя, активністю учнів, індивідуалізацією й диференціацією дидактичних впливів.

Цілком умотивованим вважаємо здійснення процесу моделювання уроку шляхом реалізації низки операцій, що діють у вигляді комплексного алгоритму, результатом якого є технологічна модель. На основі цього пропонуємо алгоритм моделювання уроку української мови як цілісної системи, що відображає зміст, структуру, форми, методи, прийоми та засоби навчання і складається із послідовних й взаємопов'язаних



компонентів. Сучасний урок, що має комунікативно компетентнісне й особистісно орієнтоване спрямування, повинен будуватися за таким алгоритмом:

1. Визначення теми й мети уроку.
2. Формулювання мети (навчальної, розвивальної, виховної) і головних цільових завдань – прогнозованих результатів (визначення компетентностей (мовленнєвої, мовної, соціокультурної, діяльнісної) до конкретного уроку.
3. Аналіз навчально-методичної інформації з позицій особистісно орієнтованого й комунікативно компетентнісного підходів. Добір навчально-методичної літератури.
4. Моніторинг аудиторії учнів.
5. Моделювання структурних етапів уроку.
6. Наповнення кожного структурного етапу навчальним матеріалом з урахуванням навчальної, розвивальної і виховної мети.
7. Дотримання відповідності між змістовим текстовим матеріалом і виховною метою з урахуванням соціокультурної змістової лінії програми.
8. Дотримання відповідності між видом та характером вправ і розвивальною метою.
9. Визначення методів та прийомів навчання (традиційних та інноваційних) відповідно до цільових завдань за їх дидактичними функціями (засвоєння, формування, узагальнення) та змісту навчального матеріалу (теоретичний, емпіричний, практичний).
10. Вибір й оптимальне поєднання форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів (колективна, групова, парна, індивідуальна).
11. Конкретизація засобів навчання.
12. Планування форм контролю і корекції знань.
13. Фіксація створеної технологічної моделі уроку.

Моделюючи поле діяльності учнів, потрібно передбачити їхні потенційні можливості та власні прагнення до активної навчально-пізнавальної діяльності. Для здійснення цього можна впровадити самомоделювання учнем власного процесу учіння шляхом використання індивідуальної таблиці для кожного школяра (Таблиця 3.3).

Таблиця 3.3

**Самомоделювання навчально-пізнавальної діяльності учнем**

Завдання уроку	На початку уроку	У кінці уроку	Умовні позначки
1.			«+» – достатню знаю і вмію
2.			«+/-» – частково знаю і вмію
3.			«?» – не знаю і не вмію
4.			«!» – хочу поглибити знання і вміння, набути досвіду

На початку уроку на етапі мотивації навчання вчитель оголошує мету і завдання навчального заняття для всіх учнів класу, а кожен школяр прогнозує власну майбутню пізнавально-дослідну роботу, в кінці уроку фіксує те, що він самореалізував. Для пришвидшення записів можна використовувати умовні позначки.

Таким чином, педагогічне проектування (моделювання, власне проектування, конструювання) сучасного уроку української мови в основній школі відбувається поетапно, з поступовою конкретизацією, уточненням, деталізацією, вдосконаленням у змістовому й методичному аспекті кожного компонента технологічної моделі уроку. Педагогічне проектування має здійснюватися шляхом гармонійного застосування традиційних та інноваційних методів, прийомів, засобів, організаційних форм з метою надання практичного спрямування й дієвості в аспекті реалізації освітньої стратегії перспективного формування мовної особистості кожного учня, його власної високорозвиненої комунікативної компетентності. Сучасне педагогічне проектування забезпечує розроблення ефективної технології уроку української мови, створює необхідні умови спільних навчальних дій учителя й учнів усього класу.

Отже, педагогічне проектування як феномен виник у результаті взаємодії новітніх наукових тенденцій у розвитку дидактичної та лінгводидактичної теорії та інноваційної практики навчання. Процес педагогічного проектування діяльності всіх учасників навчального процесу виступає нині як стратегічна платформа нового освітнього простору початку ХХІ ст. і постає одним із центральних, ключових механізмів перетворення парадигми мовної освіти, педагогічної дійсності та модернізації сучасного уроку української мови в основній школі. Педагогічне проектування як комплексне поняття, що охоплює моделювання, власне проектування та конструювання уроку, є вкрай важливим для розроблення теоретичних і методичних засад сучасного уроку української мови в основній школі, особистісно орієнтованого і комунікативно компетентісно спрямованого, оскільки забезпечує цілісність навчального процесу – від вихідних позицій професійної діяльності вчителя до засвідчення результатів взаємодії учнів й учителів під час навчального заняття.

### **3.5. Учіння як основна діяльність учня і компонент педагогічної дії вчителя**

Цілісність процесу рідномовного навчання, що здійснюється впродовж уроку української мови, забезпечується постановкою та досягненням цілей викладання та учіння, тому носить двобічний характер і неможлива без єдності діяльності всіх учасників навчального заняття.

Поле педагогічної діяльності вчителя-словесника – навчання / викладання – охоплює проектування (моделювання, власне проектування, конструювання), реалізацію й аналіз уроку як основної форми навчання; спрямування, організацію й управління пізнавальною діяльністю учнів упродовж навчального часу, контроль і оцінку їх виконання. Поле діяльності учнів – *учіння* – включає активну пізнавально-дослідну, креативну діяльність, спрямовану на оволодіння знаннями, формування вмінь і навичок, вироблення досвіду їх застосування у процесі спілкування (навчального і життєвого). Як бачимо, неодмінною умовою ефективності сучасного уроку мови в основній школі є взаємопов'язаність і взаємозумовленість процесів навчання (викладання) й учіння.

На сучасному етапі модернізації мовної освіти учіння відносять до активної суб'єктної діяльності учнів, що є важливим чинником у досягненні ефективності навчання на уроці української мови в основній школі. Т. Донченко переконливо стверджує, що лише включившись в активний процес учіння, учень може глибоко проникнути в систему рідної мови, засвоїти матеріал на рівні основних ідей, закономірностей і правил, оволодіти мовленням, навчитися використовувати здобуті знання та вміння для подальшого пізнання [131, с. 7]. З урахуванням значущості учіння як важливого чинника результативності мовного навчання переконуємося, що без активної участі тих, хто навчається і кого навчають, урок мови по-справжньому не може реалізуватися та відбутися.

Дослідження наукових засад і розроблення ефективної технології сучасного уроку з метою вдосконалення його продуктивності в реалізації основної мети рідномовного навчання в основній школі – розвитку мовної особистості школяра, високого рівня його комунікативної компетентності – зумовлює необхідність науково обґрунтувати особливо важливий аспект процесу навчання – учіння.

Теоретико-методичні аспекти процесу учіння як навчальної діяльності учнів окреслені в працях українських та зарубіжних педагогів (А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Бондар, І. Лернер, М. Махмутов, М. Скаткін, Т. Чернецька, М. Фіцула, В. Чайка та ін.), психологів (Б. Ананьєв, Д. Богоявленський, Л. Виготський, Д. Ельконін, І. Зимня, Г. Костюк, О. Леонтєв, Н. Менчинська, С. Рубінштейн, І. Синиця, Н. Тализіна та ін.), лінгводидактів (О. Біляєв, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, О. Кучерук, М. Пентилюк, Т. Симоненко, І. Хом'як, Г. Шелехова та ін.). Однак зміни в суспільстві, зокрема в системі освіти, спричиняють потребу дослідження процесу учіння відповідно до сучасних пріоритетних напрямів навчання. Проблема учіння полягає в проектуванні й організації активної мисленнєвої діяльності самого учня з метою розвитку мовлення, формування необхідних знань, умінь, навичок для сприйняття сучасної наукової мовної картини світу є найбільш складною і

найменш опрацьованою. Саме тому виникає необхідність акцентувати увагу на сутності учіння як навчальної діяльності учнів і компонента педагогічної діяльності вчителя.

Учіння як складна багатогранна проблема привертає увагу дослідників різних наук. В гносеологічному аспекті філософії учіння побутує як специфічна форма пізнання, у царині соціології як суттєвий чинник і фактор соціалізації індивіда. В галузі педагогіки С. Гончаренко трактує учіння як цілеспрямований процес засвоєння знань, оволодіння уміннями і навичками. У шкільній умовах – одна із складових процесу навчання, що охоплює діяльність учнів і керується вчителем [100, с. 342]. Н. Менчинська з позиції психології розглядає учіння як подвійний процес, що включає нагромадження знань і оволодіння способами оперувати ними. Під час упровадження раціональних методичних умов навчання на уроці обидва процеси прогресують рівномірно, а при неправильній організації навчання, слушно зазначає вчена, «інтенсивне нагромадження знань може сполучатися з недостатнім умінням оперувати ними. Друга сторона учіння пов'язана з мисленням, тоді як перша (нагромадження знань) може і не мати настільки тісний зв'язок з ним [289, с. 351]». Конкретизуючи аналізоване поняття в контексті методики навчання української мови, М. Пентилюк трактує учіння як діяльність учнів, спрямовану на засвоєння знань, формування мовної мовленнєвої і комунікативної компетентності, розвиток творчих здібностей [367]. Останнє із визначень нам імпонує, оскільки перебуває безпосередньо під кутом зору нашої наукової розвідки і вичерпно характеризує процес учіння, що зреалізовується на уроці рідної мови в основній школі.

Беручи до уваги погляди науковців, логічно визначаємо, що **учіння** – це осмислена пізнавально-дослідна діяльність учня під керівництвом педагога, спрямована на вироблення індивідуальної комунікативної компетентності (мовленнєвої, мовної, соціокультурної, діяльнісної (стратегічної)), а ефективність цього процесу характеризується не тільки досконалою науково-методичною організацією та реалізацією уроку з боку вчителя, а й обов'язковою цілеспрямованістю, цільовизначеністю й активністю навчальної діяльності самого учня.

Удосконалення організації процесу учіння можлива за умови розроблення і впровадження в практику концепції особистісно зорієнтованого та комунікативно компетентісно спрямованого уроку української мови. Особистісно орієнтований підхід є стратегічно важливим у процесі модернізації всієї системи мовної освіти й технології сучасного уроку рідної мови, про що свідчать активні наукові розвідки щодо його впровадження (І. Бех, С. Гончаренко, Л. Варзацька, В. Давидов, М. Пентилюк, О. Савченко, Г. Шелехова та ін.). За висновками Л. Варзацької, «особистісно зорієнтована освіта програмує нагромадження

думки в процесі педагогічної співпраці, де учень стає на шлях учіння, дослідного учіння, а педагог опановує способи розвивальної допомоги. Пізнання рідної мови має бути організоване як дослідження, експеримент, а не як спосіб передачі готових знань, умінь, навичок. При цьому важливо акцентувати на дослідженні реальних об'єктів дійсності, а не тільки вивченні інформації про них [61, с. 48]». На уроці, побудованому на основі принципу особистісно орієнтованого навчання, учіння має бути насправді самостійно керованою учнем пізнавально-дослідною діяльністю, в якій він зацікавлений, у першу чергу, сам, а вчитель допомагає школяреві на шляху здобуття, а не відтворення знань і оволодіння, а не копіювання вмінь. В умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що має побутувати на оновленому уроці мови в основній школі, словесник організовує процес учіння на фасилітативній основі, тобто допомагає у саморозвитку, створює сприятливі умови для самореалізації учня, а не суворо регламентує і чітко керує навчальною роботою школяра.

У процесі реалізації компетентнісного підходу до уроку процес учіння спрямований на кінцевий результат – формування системи визначених компетентностей (мовленнєвої, мовної, комунікативної, соціокультурної, діяльнісної). Зміст останніх, на думку А. Хуторського, включає в себе й особистісне ставлення учнів до предметів та процесів, що є необхідним для продуктивної діяльності щодо них [529]. Із досліджень сучасних науковців (Н. Голуб, С. Карамана, О. Кучерук, Л. Мамчур, М. Пентилюк, О. Семенов, І. Хом'яка, А. Хуторського та ін.) щодо впровадження компетентнісного підходу в практику загальноосвітньої школи випливає, що компетентнісна технологія навчання є найбільш доцільною в сучасній освітянській галузі, оскільки покликана гарантовано забезпечити запланований результат та формування мовної особистості. Універсум оновленого уроку рідної мови, комунікативно компетентнісно спрямованого, складають взаємопов'язані види діяльності вчителя (навчання), й учня (учіння), а також той комплекс знань, умінь, навичок, досвіду, які повинен опанувати кожен, щоб досягти чітко поставлених цілей. Урок має бути спроектований, організований і реалізований так, щоб кожен учень міг системно тренуватися і набувати досконалого володіння визначеними самостійно способами діяльності, такого набору компетентностей, які засвідчать високий рівень розвитку індивідуальної мовної особистості. У цьому процесі особливо важливо, щоб учень був зацікавлений у здобутті предметних знань, осмислював необхідність і важливість умінь, активізував власний процес учіння з метою особистісного зростання і формування персональних компетентностей.

З позиції діяльнісного підходу сучасний урок рідної мови представляє реальний процес навчання, відрізок академічного навчального часу, на якому відбувається насамперед засвоєння способів діяльності у

процесі активного когнітивного учіння, керованого вчителем. Учіння як активний вид діяльності учнів є сукупністю предметних навчальних дій, тому оволодіння способами їх виконання є особливо важливим етапом розвитку особистісних знань і вмінь. Успішність виконання навчальних дій залежить від обох суб'єктів навчального процесу: від учителя залежить як організовано, дібрано, скомбіновано ці дії, а від учня – від активності когнітивного учіння і рівня володіння способами навчальної діяльності. Т. Донченко вказує, що «учні, по-перше, мають засвоїти знання (правила), по-друге, спосіб застосування набутих знань для формування вмінь. Головне – донести до свідомості учня, що йому необхідно перетворити знання (правила) на способи дії як сукупність операцій [134, с. 63]. Результатом виконання навчальних дій на уроці мови є предметні знання, вміння, навички, досвід їх застосування, а їх сформованість становить відповідну компетентність (комунікативну, мовленнєву, мовну, соціокультурну, діяльнісну).

У площині особистісно орієнтованого і комунікативно компетентісно спрямованого уроку рідної мови учіння, на наш погляд, характеризується важливими ознаками:

- 1) виокремлення самостійної пізнавально-діяльнісної та творчої активності, що передбачає осмислене пізнання об'єкта навчання;
- 2) зміщення акцентів на розвиток особистісної комунікативної компетентності;
- 3) цільовизначеність і цілереалізація конкретної навчальної діяльності;
- 4) сприймання процесу навчання як суб'єктну взаємодію і співдіяльність, за якого учень є активним суб'єктом, а не об'єктом навчання.

Результатом учіння в системі сучасного уроку української мови є рідномовна навченість учня, яка виявляється в розвитку мовної особистості учня, сформованості власних комунікативних компетентностей і позитивних особистісних якостей. Найважливішим компонентом оновленого уроку української мови є опертя на суб'єктний (особистісний, власний) досвід учня, забезпечення його активної пізнавальної діяльності і позитивного емоційного стану. Продуктивність викладання й учіння на уроці української мови буде досягнута лише тоді, коли процес навчання буде двобічний і взаємодіючий.

Учіння пов'язане насамперед із активністю, дієвістю навчально-пізнавальної діяльності учня. Проте сама активність в учінні може бути різною. Т. Шамова справедливо переконує, що активним в навчально-пізнавальній діяльності може бути той учень, який свідомо оперує предметом діяльності. Це можливо за умови, якщо він має певні знання про цей предмет і володіє способами діяльності [540, с. 35]. Активність учнів є не що інше, як постійна пізнавально-дослідна діяльності, яка

спричиняє енергійне, цілеспрямоване, цільовизначене і цілереалізоване учіння, подолання пасивності, стандартності та стереотипності навчальної роботи. Більшість дослідників (І. Лернер, І. Зимня, Г. Костюк, Т. Шамова, Г. Щукіна, О. Ярошенко, Т. Чернецька та ін.) визначають рівні активності учнів у процесі учіння. На основі концептуальних положень учених визначимо рівні активності учіння на уроці української мови в основній школі.

I рівень – *репродуктивно-наслідувальний* – характеризується в межах сприймання й механічного відтворення інформації, джерелом якої є вчитель-словесник або підручник з рідної мови.

II рівень – *частково-пошуковий* – виявляється в самостійному розв'язуванні стандартних навчальних завдань завдяки допомозі вчителя й застосуванню інструктивних матеріалів.

III рівень – *творчий* – полягає в самостійному та нестандартному способі вирішення навчальних завдань або застосування одержаних знань у незвичній ситуації, характеризується інтересом проникнути в сутність мовного, мовленнєвого чи комунікативного явища.

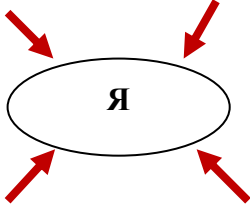
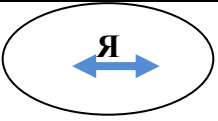
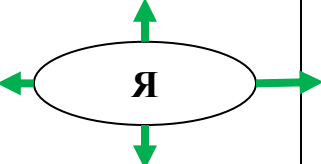
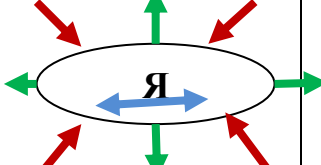
Перший рівень учіння завжди має місце у процесі навчання, передбачає засвоєння знань і пропедевтичне вироблення вмінь, а також є вихідною позицією для реалізованості наступних рівнів. Другий рівень – частково-пошуковий – формує усвідомлені знання, глибокі і гнучкі, при цьому міра пошуковості, проблематичності навчальної діяльності з кожним разом ускладнюється. Третій рівень – творчий – засвідчує удосконалені знання, реалізовані у процесі спілкування, в межах якого учень виявляє себе як креативну мовну особистість, комунікативно компетентну, здатного до толерантного спілкування. Різні рівні активності учіння можуть бути організовані вчителем-словесником на уроці як колективно (у межах навчальної, розвивальної і виховної мети), так й індивідуально (під час постановки особистісних завдань для певного учня або групи учнів). Управління й організація активності учіння традиційно називають активізацією процесу навчання. На уроці української мови активізація має бути постійно діючим процесом стимулювання учнів до енергійного, цілеспрямованого учіння, подолання пасивності, небажаності, стереотипності пізнавальної діяльності. Тобто спеціально організована вчителем активізації учіння учнів на уроці передбачає поступове вдосконалення рівня активності учнів – перехід від репродуктивно-наслідкового до рівня творчого.

Активність учня на уроці української мови має вияв в основних способах здійснення учіння. За висновками сучасних дослідників (В. Гузеєв, А. Остапенко, Т. Чернецька, В. Шуляр та ін.) існує чотири основних способи реалізації учіння на уроці. Беручи за основу теоретично розроблені В. Гузеєвим способи організації навчальної діяльності учнів,

визначимо способи діяльності учіння, що здійснюються на уроці української мови в основній школі, – учіння із-зовнішнє (екстрактивне), внутрішнє, у-зовнішнє (інтраактивне), чергування із-зовнішнього й у-зовнішнього (інтерактивне) (Таблиця 3.4).

Таблиця 3.4

**Способи здійснення учіння на уроці української мови**

Спосіб здійснення учіння	Схематичне зображення	Символ (за В.Гузєєвим)	Зміст способів здійснення учіння
Із-зовнішній (екстрактивне учіння)		ЕкстраА (Пасив)	Навчання мене будь-ким, будь-чим (Навчає вчитель, однокласник, батько, підручник, додаткова література, Інтернет тощо)
Внутрішній (внутрішнє учіння)		Актив	Самонавчання (Навчаю себе сам)
У-зовнішній (інтраактивне учіння)		ІнтраА	Навчання мною будь-кого (Навчаю інших)
Чергування із-зовнішнього й у-зовнішнього (інтерактивне учіння)		ІнтерА	Взаємонавчання (Навчаюсь у взаємодії – учусь (учіння) та навчаю (навчання))

Важливо, щоб на уроці української мови відбувалася почергова зміна способів учіння або одночасне інтегрування кількох видів учіння, це стимулює учнів до різнотипних способів учіння (пасивної (мене навчають), активної (навчаю себе сам), інтраактивної (навчаю інших), інтерактивної (учусь та навчаю)), це зумовлює реальне впровадження нової філософії учіння, яка передбачає досягнення результативного навчання, за якого більшість учнів не просто засвоюватимуть знання і формуватимуть уміння (мовленнєві, мовні, комунікативні), але й активно пізнаватимуть й осмислюватимуть їх сутність та особливості, тобто здійснюватимуть когнітивне учіння, спрямоване на розвиток власного мислення й особистісної комунікативної компетентності.

На сучасному уроці мови учень змінює власну позицію учіння: із одержувача готової змістової інформації (об'єкт навчання) перетворюється на здобувача інформації (суб'єкт навчання). Змінюється і роль учителя: із транслятора навчальної інформації стає організатором, фісилітатором (помічником) і експертом в процесі учіння учня. Така позиція учіння й



навчання суголосна з сучасною освітньою реформою і відповідає чинними пріоритетним напрямкам мовної освіти в Україні.

На думку Т. Чернецької, у процесі учіння, активності учня як суб'єкта навчання відбувається формування: вміння ефективно діяти у відповідності до ситуації (проблеми), поставленого завдання, вимог певної діяльності; здатності успішно задовольняти власні індивідуальні та соціальні потреби; вміння накопичувати досвід, що стосується різних способів оперування інформацією; здатності до освоєння різної рольової поведінки та формування вміння застосовувати набуте в процесі власної життєдіяльності [538, с. 145]. Як бачимо, на розвитку визначених ученою вмінь потрібно робити акцент на уроці мови, адже це стимулюють учня до активності, забезпечуватиме формування вміння вчитися, що вкрай важливо в умовах сьогодення.

Стрижневим і наскрізним завданням учня у процесі когнітивного, осмисленого учіння є розвиток уміння вчитися як ключової компетентності мовної Я-особистості. За висновками О. Савченко, вмє вчитися учень, який: «сам визначає мету діяльності або при має поставлену вчителем; проявляє зацікавленість у навчанні, докладає вольових зусиль; організовує свою працю для досягнення результату; відбирає або знаходить відповідні знання або способи діяльності для розв'язання задачі, виконання завдання; виконує в певній послідовності сенсорні, розумові або практичні дії, прийоми, операції; усвідомлює свою діяльність і прагне її вдосконалення; має вміння й навички самоконтролю та самооцінки [432, с. 261]. Уміння вчитися виробляється під час практичного осмисленого учіння, у процесі вміло керованої та методично досконалої організації його здійснення на уроці української мови.

Визначальною ознакою учіння є цільова орієнтація. Учіння, що здійснюється у процесі діяльності, яка прямо і пропорційно спрямована на оволодіння знаннями і вміннями Л. Фрідман називає цілеспрямованою навчальною діяльністю [520, с. 125]. Д. Ельконін справедливо підкреслює, що навчання діяльність є особливою, яка спрямована на досягнення цілей навчання і виховання, які сприймають учнем як власні цілі. У результаті такої діяльності відбувається зміна самого учня [553, с. 45]. Таким чином, ми розглядаємо учіння як активну суб'єктивну навчальну діяльність учнів, яка передбачає обізнаність школярів з цілями навчального заняття і є особливим аспектом комплексної цілеспрямованості сучасного уроку української мови. Безперечно, що продуктивна навчальна діяльність здійснюється і реалізовується саме на уроці за умови єдності діяльності вчителя (навчання) і діяльності учня (учіння), а суть її, на думку В. Блінова, «виявляється у відношенні взаємодії між діяльностями викладання та учіння і не зводиться до жодної з них взятих окремо [43, с. 18].

Більшість учених (О. Біляєв, М. Вашуленко, М. Львов, М. Пентилюк, О. Савченко, О. Текучов та ін.) переконані, що учнів потрібно інформувати про цілі уроку, а також мотивувати їхню навчальну діяльність так, щоб «це активізувало їхні зусилля й стимулювало до співробітництва з учителем [432, с. 239]». Ми також схилиємося до такого твердження і вважаємо, що словесник має допомогти у цілевизначеності учнів, зобов'язаний повідомляти в доступній для учнів формі мету уроку української мови й обов'язково конкретизувати їхню діяльність упродовж навчального часу і мотивувати, для чого потрібно досягти поставленої цілі та де можуть будуть використані засвоєні знання чи сформовані вміння й навички. Для повідомлення цілей уроку варто використовувати різноманітні способи інформування:

- ❖ вербальний (усне повідомлення вчителя),
- ❖ графічно-вербальний (запис на стаціонарній чи переносній дошці і коментар учителя);
- ❖ наочно-вербальний (оформлення на планшетах змінного компонента типу «Сьогодні на уроці», «Учні вивчають», «Ми повинні» тощо у поєднанні із словом учителя).

Мета уроку має бути сформульована чітко, доступно і нести в собі інформацію про кінцевий результат навчально-пізнавальної діяльності на уроці щодо засвоєння знань, вироблення вмінь, розвитку особистісних якостей і виховання моральних рис.

Нині в освітньому просторі України утвердилася загальна тенденція переорієнтації навчально-виховного процесу на особистісно орієнтоване навчання, в межах якого на перший план виступають завдання формувати в кожного учня високий рівень комунікативної компетентності, що складається з основних компонентів (мовленнєвої, мовної, соціокультурної, діяльнісної (стратегічної) компетентностей), і розвивати такі якості особистості як самостійність, здатність правильно й успішно спілкуватися у соціальному середовищі, творчо підходити до мовленнєвої діяльності, комунікабельність.

Абсолютно логічною та закономірною в площині проектування та реалізації когнітивного, осмисленого учіння в контексті особистісно орієнтованого і комунікативно компетентно спрямованого уроку української мови вважаємо думку Т. Чернецької, що сучасний процес навчання «ґрунтується на самостійному переході його суб'єктів від стратегії споглядання до стратегії самоперетворення (самонавчання, самовиховання, саморозвитку) та самоперебудови свого досвіду [538, с.58]». Учитель на уроці української мови повинен забезпечити процес усвідомленого пізнання: перехід невідомого у знання, невмінь у вміння й навички, а мета сучасного навчального заняття – здійснити трансформацію суспільних науково обґрунтованих мовних, мовленнєвих і комунікативних

надбань в осмислені здобутки учня. У процесі дослідження передбачаємо розробити методичний аспект такого навчально-виховного процесу, визначити ефективні умови і способи проектування і проведення уроку з метою досягнення поставлених цілей шкільної мовної освіти.

Реалізація учіння на уроці української мови здійснюється послідовно, у кілька етапів. На основі аналізу науково-методичної літератури нами визначено основні взаємопов'язані етапи учіння як активної навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках української мови в основній школі:

➤ *підготовчий* – актуалізація знань, зацікавлення, визначення мети і конкретних завдань;

➤ *мотиваційний* – пробудження інтересу до навчальної теми, створення мотивації, організація сприйняття й уваги, мобілізація пам'яті;

➤ *навчальний* – осмислення нової інформації, усвідомлення необхідності її засвоєння, організація аналітико-синтетичної роботи мислення й уяви, формування знань у вигляді понять, зв'язків і вмінь у вигляді оволодіння різними продуктивними способами вирішення різнотипних задач;

➤ *пізнавальний* – роздуми, формування власної думки стосовно навчального матеріалу, закріплення й автоматизація навичок у вигляді оволодіння самостійним аналізом проблемної ситуації і готовності самостійно вирішувати проблему, розвиток індивідуальної компетентності (мовної, мовленнєвої, комунікативної);

➤ *закріплювальний* – рефлексія, контроль і оцінка інформації, визначення власних результатів, самооцінка і корекція.

Дотримання такої послідовності дій дасть змогу вчителю української мови продуктивно спроектувати урок, вдало організувати навчальну діяльність учнів з метою забезпечення ефективного розвитку його мовної особистості. Вважаємо, що у процесі проведення уроків української мови вчитель невинен забезпечити позитивну динаміку розвитку навчально-пізнавальної діяльності учнів, щоб на кінцевому результаті вона зросла й стала мотивованою, цілеспрямованою і самостійною, креативною. Основні етапи процесу учіння змінні, динамічні, можуть бути поєднані в різні методичні комбінації залежно від мети (навчальної, розвивальної і виховної) і цілей (проміжних та супровідних) уроку. З метою організації успішного та результативного процесу навчання на уроці словеснику важливо залучити всі механізми учіння, до яких відносимо: формування асоціацій (встановлення зв'язку між окремими знаннями і вміннями), осмислене наслідування (виокремлення і відтворення найкращого мовленнєвого, мовного чи комунікативного явища чи поняття), розрізнення й узагальнення (виокремлення або об'єднання понять і явищ за певними ознаками), здогад (сприймання нового матеріалу в уже

відомому, знайомого з минулого), зворотній зв'язок (діагностична інформація щодо початкової), творчість (самостійна нова нестандартна мовленнєва діяльність), закріплення (фіксація знань, умінь, навичок, досвіду).

Ефективність учіння залежить не тільки від діяльності вчителя, його професійної компетентності, а і від особистісних якостей учня: його активності, самостійності, ініціативності, бажання вчитися. Становлення і розвиток таких якостей відбувається не тільки завдяки зусиллям школяра, а під керівництвом педагога, за допомогою добре продуманого різноманітного методичного інструментарію, який застосовується під час навчального заняття. На нашу думку, найважливішими ознаками особистості учня як суб'єкта активного пізнавального учіння є:

- ✓ вольові зусилля, спрямовані на засвоєння навчального матеріалу;
- ✓ усвідомлений інтерес до мовного, мовленнєвого, комунікативного навчального матеріалу;
- ✓ самостійність у вирішенні навчальних завдань;
- ✓ уміння підпорядковувати власні здібності й осмислені мотиви до організації процесу вирішення навчальних завдань;
- ✓ здатність інтегрувати мовний, мовленнєвий і комунікативний навчальний матеріал в життєвий особистісний досвід спілкування.

Отже, учіння є важливим елементом процесу навчання, що реалізовується під час уроку рідної мови. У контексті особистісно зорієнтованого і комунікативно компетентісно спрямованого уроку української мови учіння можна трактувати як активну навчально-пізнавальну діяльність учня і як особливий процес організації учіння вчителем, стрижневою метою якого є формування комунікативної компетентності, засвоєння спеціально структурованих знань, умінь, навичок (мовленнєвих, мовних, комунікативних). Удосконалення процесуального компонента сучасного уроку української мови, технології його проведення може бути здійснене лише за умови вдало організованого процесу учіння на основі особистісно орієнтованого, комунікативно компетентного, системного, діяльнісного, функційно-стилістичного, текстоцентричного підходів. Процесуальність учіння та його результативність залежать, з одного боку, від професійної компетентності вчителя, аксіологічним ядром якої є філологічна (фахова), педагогічна, психологічна, методична, креативна компетентності та особистісні якості, а з іншого – від активності учня, його здатності правильно сприйняти і засвоїти навчальний матеріал, розвинути вміння й навички, виробити досвід і, що особливо важливо, вміння і бажання вчитися.

Пріоритетної значущості в досягненні ефективності науково-методичної розробки технології й організаційного супроводу сучасного уроку української мови є розуміння кожним суб'єктом процесу навчання –

учителем й учнем – нової системи стосунків, цілісної взаємодії навчання й учіння, спільна цілеспрямованість і зреалізованість яких гарантували б отримання планованого кінцевого результату конкретного уроку, теми, розділу і курсу рідної мови в основній школі загалом.

Організація ефективного учіння, розроблення технології сучасного уроку української мови передбачає опанування рідної мови через розв'язання різних навчальних завдань (мовленневих, мовних, комунікативних), упровадження системи продуктивних традиційних та інноваційних методів, прийомів, форм та засобів навчання.

### **3.6. Комплекс вимог до сучасного уроку української мови**

В умовах всесвітньої глобалізації й інтенсифікації сучасної освіти українська спільнота у ХХІ ст. відчуває потребу в освічених, ініціативних, креативних громадянах, здатних до успішної соціалізації та комунікації і вимагає переорієнтації шкільної мовної освіти відповідно до новітніх освітніх цілей, визначених чинними державними документами. Розвиток мовної особистості учня основної школи буде більш продуктивним на модернізованому уроці української мови – сучасному, в якому методично правильно поєднано традиційні та інноваційні технології навчання. У процесі пошуку ефективних педагогічних технологій уроку української мови виникає необхідність в уточненні й конкретизації вимог, які, на наш погляд, зроблять навчальне заняття справді сучасним.

У працях педагогів (Ю. Бабанського, М. Данилова, Я. Коменського, М. Махмутова, В. Онищука, М. Позднякова, О. Савченко, К. Ушинського та ін.) і лінгводидактів (М. Вашуленка, О. Біляєва, Т. Донченко, М. Пентиліук, К. Плиско, В. Сухомлинського, Л. Скуратівського, М. Стельмаховича, С. Чавдарова, Г. Шелехової та ін.) сформульовані основні вимоги до уроку української мови, що орієнтують учителя на те, щоб кожне навчальне заняття було дієвим, продуктивним і сприяло розвитку пізнавальних інтересів учнів.

Сучасна наука вимоги до уроку як основної форми організації навчальної діяльності учнів розглядає у двох аспектах – загальнопедагогічному і методичному. М. Львов характеризує вимоги до уроку так: загальні – ті, «що впливають із завдань, які суспільство ставить перед школою [265, с. 212]» і спеціальні, що стосуються специфіки вивчення окремого навчального предмета, а саме – мови. Спеціальні вимоги до уроку мови, на думку вченого, – це «використання на уроці гарних, зразкових текстів – зразків мови, матеріалів для аналізу, вправ; достатню кількість занять, що забезпечують мовні вміння: письма, читання, аналізу власного мовлення учнів; достатня увага розвитку мовлення учнів; увага до каліграфії; використання словників, інших довідникових посібників; систематичне збагачення словника учнів,

активізація словника і синтаксису та ін. [265, с. 213]». Зазначимо, що соціально зумовлені та методично регламентовані вимоги алгоритмічно взаємопов'язані: останні практично діють з метою задоволення потреб суспільства й держави, акцентно підкреслюючи суттєву роль текстоцентричності мовного навчання, розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності з опорою на засвоєння лінгвістичних норм. І. Кочан та Н. Захлюпана цілком справедливо зазначають, що вимоги до сучасного уроку української мови «впливають із завдань сучасної школи: дати учням свідомі, глибокі та міцні знання, виробити у них уміння і навички мовлення, читання, письма, правопису, формувати учнів як особистість. ... Загальні вимоги до уроків: урізноманітнення методів і прийомів навчання, використання ТЗН, зокрема комп'ютерів, тематичний підбір дидактичного матеріалу [162, с. 62]». Таким чином, вимоги стосуються не тільки прогнозованих цілей мовного навчання, а і шляху їх досягнення завдяки використанню продуктивного лінгводидактичного інструментарію на уроці рідної мови.

Нам імпонує те, що вимоги до сучасного уроку української мови ставляться у двох параметрах: *загальнодидактичні* – зумовлені потребами суспільства та держави у розвитку громадянина нової генерації (забезпечити належний рівень знань і вмінь особистості); *лінгводидактичні* – відображають цілі й завдання мовної освіти (формувати національно-мовну особистість, розвивати комунікативну компетентність учня, його природній мовленнєвий потенціал і креативні можливості).

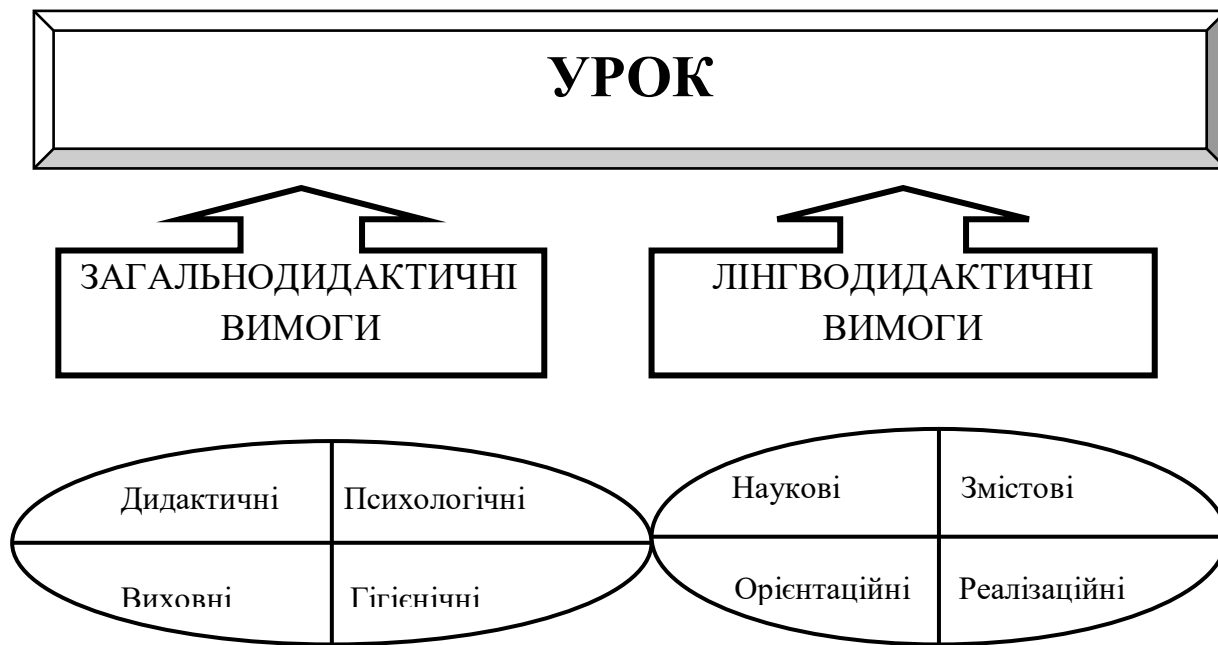
Пріоритети комунікативно компетентної й особистісно орієнтованої мовної освіти зумовлюють виокремлення новітніх вимог, що діють комплексно та взаємопов'язано. Враховуючи методичні настанови й рекомендації вчених, визначаємо й представляємо (Схема 3.5) комплекс новітніх вимог до сучасного уроку української мови, що складається із загальнодидактичних і лінгводидактичних вимог, які, в свою чергу, конкретизуються.

Традиційно серед низки загальнодидактичних вимог виділяють основні групи: дидактичні, психологічні, виховні, гігієнічні. Схарактеризуємо особливості кожної групи.

**Дидактичні вимоги**, згідно з Енциклопедією освіти, «виражені в системі тих навчальних завдань, які дитина повинна вирішувати у процесі навчання [144, с. 757]» і полягають у забезпеченні необхідних педагогічних умов для ефективної навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці. Серед низки загальнодидактичних вимог, визначених науковцями (Ю. Бабанським, О. Біляєвим, М. Даниловим, Т. Донченко, М. Махмутовим, В. Онищуком, К. Плиско, М. Пентилюк, О. Савченко, М. Скаткіним та ін.) виділимо найбільш суттєві, це: дотримання принципів і закономірностей навчання, визначення місця уроку в системі вивчення

мови певного року навчання, чітке цілевизначення, оптимальний зміст, організаційна чіткість структурних етапів уроку, раціональний вибір форм, методів, прийомів і засобів.

Схема 3.5



**Схема 3.5. Комплекс новітніх вимог до сучасного уроку української мови**

Дотримання дидактичних принципів як вихідна вимога лежать є опорним підґрунтям функційно-технологічної організації, цілісного проектування і продуктивного проведення уроку. Пріоритетними загальнодидактичними принципами навчання, що необхідні й достатні для забезпечення підготовки і проведення сучасного уроку української мови в основній школі, є такі: гуманізації і гуманітаризації, антропоцентризму, природовідповідності, науковості, систематичності й послідовності, наступності й перспективності, зв'язку теорії з практикою, єдності навчання, виховання і розвитку; наочності, доступності, свідомості, індивідуалізації й диференціації, культуровідповідності, застосування різних форми навчальної діяльності, реалізації міжпредметних зв'язків. Успішна реалізація означених принципів вимагає від учителя-словесника знань дидактичних закономірностей, додержання правил упровадження принципів навчання, педагогічної творчості й професійної майстерності.

Визначення місця уроку в загальній системі вивчення української мови в певному класі – це одна з першочергових дидактичних вимог, що виконуються на основі добре продуманого планування. Залежно від компонентів навчального процесу виділяють такі типи планування: календарне, тематичне і поурочне. Календарний план – це послідовний перелік програмних тем, розподілених за тижнями навчального року,

своєрідний орієнтир для реалізації цілей навчання української мови, визначених для певного класу. При складанні календарного планування М. Пентилюк радить враховувати такі чинники: «співвідношення змістових ліній програми, системи роботи з розвитку зв'язного мовлення, контрольної-корекційної роботи, тривалість шкільних канікул та ін. [293, с. 101]». Тематичний план визначає кількість годин на вивчення окремих питань теми. Поурочний план найчастіше розгортається у вигляді конспекту, в якому відображено тип уроку, чітко визначена мета, зміст, структурні етапи, зміст і послідовність методів та прийомів навчальної діяльності учнів.

Чітке цілевизначення – стратегічна дидактична вимога, що конкретизує загальну цілісну мету навчального заняття і уточнює комплекс цільових завдань уроку, першочергово навчально-пізнавальних, але обов'язково з урахуванням розвивальних та виховних. Сформульовані цілі уроку повинні чітко організовувати роботу вчителя та скеровувати процес учіння учнів, що саме вони повинні здійснити впродовж заняття – активізувати сформовану компетентність, ознайомитися з новим поняттям, повторити й закріпити вивчений матеріал, виробити визначені вміння, вдосконалити навички.

Визначення оптимального змісту уроку – важлива вимога успішності уроку. Правильний відбір і обґрунтована структуризація змісту уроку зумовлені змістом сучасної мовної освіти та чинної програми, а також рівнем підготовки учнів у класі. Вчитель визначає, структурує зміст уроку й формулює у вигляді навчальної мети. М. Сорокін переконаний, що в процесі визначення змісту уроку варто пам'ятати: «На виконання поставлених перед уроком задач негативно позначається як перевантаження, так і невеликий його об'єм [467, с. 176]». Завдання словесника – донести до учнів якомога більше лінгвістичних відомостей, однак не включати у навчальний матеріал понять, непосильних для осмислення учнями або науково новітніх термінів.

Організаційна чіткість структурних елементів уроку – вимога, що регулює проектування й реалізацію уроку, стосується своєчасного початку, осмисленої мотивації, чіткої орієнтації й цілевизначення, раціонального використання кожної хвилини навчального часу, логічної стрункості й завершеності. Означена вимога зумовлена переходом від традиційної суб'єкт-об'єктної діяльності учасників навчального спілкування до сучасної діалогічної взаємодії вчителя й учня, за якої учень є активним суб'єктом процесу навчання. Вчитель має встановити гармонійні відносини з усім класним колективом загалом і кожним учнем зокрема, організувати пізнавальну діяльність учнів так, щоб зацікавити їх навчальним матеріалом, довести необхідність його осмисленого засвоєння, пробудити творчу активність. Учень як активний учасник педагогічного



спілкування повинен осмислювати визначені вчителем цілі й завдання уроку, уявляти шляхи їх досягнення, передбачати кінцевий результат своєї праці. Це свідчить про наявність ще однієї вимоги до сучасного уроку – знати структуру уроку повинен не тільки вчитель, а й учень.

Раціональний вибір форм учіння, методів, прийомів і засобів навчання є вимогою, що здійснюється відповідно до дидактичної мети, особливостей навчального матеріалу, рівня забезпечення пізнавальної та творчої активності учнів і реалізовується на певному етапі уроку. Ефективність використання методів і прийомів залежить від вдалого поєднання із сучасними засобами навчання (аудіозаписами, відеофільмами, мультимедійними проектами, інтерактивними дошками та ін.). Варіювати необхідно способи викладу нового матеріалу (пояснення, розповідь, міні-лекція, евристична бесіда, самостійна робота, постановка проблеми, пошук істини тощо) і засвоєння знань та вироблення вмінь (традиційні та інноваційні методи і прийоми). Підвищенню навчально-пізнавальної активності учнів на уроці сприяє дидактична вимога, що передбачає поєднання різних форм навчальної діяльності учнів (колективна, групова, парна, індивідуальна) і вдале їх послідовне використання.

Підкреслимо, що дидактичні вимоги становлять собою цілісне комплексне поняття, до складу якого входять стратегічні складники, ієрархічна взаємозумовленість яких визначає їх послідовну взаємодію в процесі проектування й проведення сучасного уроку.

**Психологічні вимоги** до проектування, організації і проведення сучасного уроку української мови впливають із особливостей процесів та форм, що зумовлюють певний вид діяльності учнів, а також їхньої психічної діяльності у процесі навчання. Ключовими психологічними вимогами є врахування вікових і психологічних особливостей учнів, пізнавальної часової якості навчальної діяльності учнів, забезпечення розвивального та проблемного навчання, формування стійких пізнавальних мотивів, створення позитивного психологічного мікроклімату.

Основною психологічною вимогою до уроку є врахування вікових і психологічних особливостей кожного учня, а саме мислення, мотивації, пам'яті, уваги та сприйняття. Проектуючи урок української мови, вчитель також обов'язково має враховувати психолого-фізіологічні процеси, що протікають в організмі учня певної вікової категорії.

Урахування пізнавально-часової якості навчальної діяльності учнів – це вимога, що прямо пов'язана із попередньою. Відповідно до сучасних досліджень можна спроектувати структуру уроку (Таблиця 3.5), побудовану з урахуванням часу і якості сприймання та засвоєння навчального матеріалу школярами. Врахування співвіднесеності якості

учіння і навчального часу на уроці забезпечує активні фази обраної технології уроку та допомагає вчителю чітко спроектувати і синхронізувати етапи проблемно-пізнавальної діяльності – скільки саме потрібно часу відвести на ту чи іншу роботу, через який час потрібно активізувати учнів, підсилити інтерес тощо.

Забезпечення розвивального, проблемного навчання, поетапного формування навчальних дій, в межах яких учень стає активним суб'єктом навчального процесу, є однією з важливих психологічних вимог і вихідною у процесі проектування та проведення уроку. Здійснюється це за рахунок правильного планування і реалізації структурних етапів уроку (сформованого мотиву, осмисленої мети, продуктивних методів, прийомів та засобів навчання) і чіткої організації пізнавальної діяльності учнів. Упродовж уроку школярі повинні здійснювати під керівництвом учителя самостійну роботу – виконувати навчальні вправи проблемного та пошукового характеру.

Таблиця 3.5

**Структура уроку з урахуванням взаємозв'язку  
пізнавально-часової якості навчальної діяльності учнів**

<b>Етап уроку</b>	<b>Сприйняття і засвоєння</b>	<b>Часовий проміжок</b>
Початок, мотивація і орієнтація навчальної діяльності	60 %	1-4 хв.
Осмислення навчального матеріалу	80 %	5–24 хв.
Розвиток компетентності – знань, умінь, навичок, досвіду їх застосування	45–60 %	25–34 хв.
Закріплення і контроль	5–7 %	35–45 хв.

Формування стійких внутрішніх пізнавальних мотивів і вироблення мотиваційної готовності учнів, усвідомлення ними необхідності опановувати навчальний матеріал і виробляти вміння з метою використання у реальному житті, безумовно в психологічному аспекті впливає на результативність уроку. В. Онищук цілком справедливо підкреслює: «Вплив на мотиваційну сферу особистості учня, вмле керівництво мотивами учіння школярів, збудження і підтримка позитивних мотивів на основі формування інтересу до знань і процесу учіння, потреби в знаннях, залучення учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності, що створює у них почуття радості пізнання, задоволення успіхами в роботі, є необхідною стороною діяльності вчителя на уроці [328, с. 93]».

Серед психологічних вимог особливе місце займає створення позитивного психологічного мікроклімату і наявність ділової позитивної атмосфери на уроці, позитивних емоцій учителя й учня, створення полісуб'єктної активної взаємодії упродовж уроку. На дотриманні демократичного стилю спілкування наголошує А. Кузьмінський і С. Омеляненко, адже позитивні емоції «підносять людину, стимулюють її

до активної пізнавальної діяльності. Авторитарний стиль спілкування вчителя з учнями на уроці веде до пригнічення особистості школяра. У такому стані емоційні процеси загальмовані, а отже, й умови для активної пізнавальної діяльності вкрай несприятливі [226, с. 66]». Вимоги до уроку дотичні не тільки до вчителя, а і до учня, оскільки позитивна емоційна атмосфера кожного учасника педагогічної взаємодії зробить продуктивною професійну діяльність педагога і забезпечить ефективність навчальної діяльності школяра. Основним стрижнем емоцій має бути любов – до учнів, учителя, української мови, власної роботи, процесу пізнання.

**Виховні вимоги** відображають одне з основних завдань шкільної системи освіти – формувати гармонійну мовну особистість учня відповідно до завдань розумового, духовного, морального й естетичного виховання. Впровадження таких настанов здійснюється через зміст навчального матеріалу й організацію вчителем навчально-виховного процесу. Проектування уроку передбачає визначення виховної мети, конкретизації виховних цілей, постановка яких здійснюється в єдності з навчальною цілями. Інтеграція навчальних і виховних цілей свідчить про єдність навчально-виховного процесу на уроці, методологічна організація якого передбачає формулювання виховних цілей, вибір і цілереалізацію виховного потенціалу навчального матеріалу, визначення комплексу пріоритетів виховної системи і концентрація на уваги упродовж навчальної діяльності, використання доцільних і ефективних методів впливу на особистість учня. Тому важливим елементом комплексної, цілісної мети кожного уроку має бути виховний компонент, і не тільки його визначення, а обов'язкове дотримання і наскрізна реалізація на кожному етапі уроку – під час мотиваційної організації, пояснення, впродовж виконання вправ, використання дидактичного матеріалу, технічних засобів навчання, протягом контролю учнівських досягнень тощо.

**Гігієнічні вимоги** необхідні для забезпечення сприятливих природних умов для успішної та ефективної життєво-навчальної діяльності учнів. Означені вимоги здавна посідають значне місце у системі шкільної освіти, а в дидактиці вперше науково обґрунтовані Я. Коменським у вигляді принципу природовідповідності. Сформульовані вченим дев'ять основоположень природи, на яких має базуватися організація навчання, актуальні і в наш час. Серед основних гігієнічних вимог до сучасного уроку виділимо такі: належне освітлення й тепло, чисте повітря, відповідність меблів індивідуальним особливостям учнів, чергування різних видів навчальної роботи. Якщо перші вимоги стосуються більшою мірою забезпечення матеріальної бази у навчальному кабінеті, то остання вимога цілком пов'язана з проектуванням і реалізацією уроку. Види навчальної діяльності повинні постійно змінюватися: усна й писемна форма, сприймання матеріалу і практичне виконання завдань, колективна

робота й індивідуальна чи групова тощо. «Види занять, що вимагають напруженої мисленнєвої діяльності, – на думку В. Онищука, – повинні змінюватися практичними завданнями, роботою з наочним роздатковим матеріалом, таблицями, підручником, виконанням нескладних завдань і вправ [328, с. 93]». Учитель має постійно слідкувати за перебігом процесу учіння в школярів, щоб вони не перевтомлювалися, однак і не ледарювали, а активно і творчо працювали.

**Лінгводидактичні вимоги** до уроку української мови зумовлені особливостями вивчення мови і ґрунтуються на закономірностях процесу її засвоєння, принципах, методах і прийомах, тому «навчання рідної мови в закладах освіти вимагає враховувати ті закономірності процесу засвоєння мовлення, які забезпечать ґрунтовне засвоєння знань та інтенсивну мовленнєву практику [293, с. 30]». Урок української мови повинен відповідати лінгводидактичним принципам, серед яких найбільш суттєвими і важливими у процесі проектування, моделювання і проведення навчального заняття є такі принципи: взаємопов'язаного (інтегрованого) навчання мови і мовлення, видів мовленнєвої діяльності, діалогу культур; мисленнєво-мовленнєвої активності, взаємозв'язку у вивченні всіх розділів шкільної програми, функційно-комунікативної спрямованості в навчанні мови, взаємозв'язку в розвитку усного й писемного мовлення, текстоцентризму, ситуативності. З урахуванням цього лінгводидактичні вимоги висуваються передовсім до змісту уроку української мови і диференціюються залежно від характеру його складників. Так, на думку О. Біляєва, навчальний матеріал повинен відповідати вимогам «науковості, оптимальності, єдності навчання і виховання, зв'язку із життям [41, с. 36]». Нині у методологічній теорії та освітянській практиці сформувався чотири основні групи лінгводидактичних вимог: наукові, змістові, орієнтаційні, реалізаційні.

**Наукові вимоги** передбачають відповідність мовної шкільної освіти рівню досягнень сучасної науки (педагогіки, психології, мовознавства, комунікативної лінгвістики, лінгводидактики) в сукупності всіх цих галузей знань і відображається у дії принципу науковості, що визначає змістову наповнюваність уроку. Особливу увагу слід приділяти впровадженню знань у навчально-практичну комунікативну діяльність, а її реалізація найбільш чітко простежується і реалізується в таких складниках змісту уроку як зв'язок з життям та комунікативна спрямованість. Урок повинен мати відповідне теоретичне підґрунтя і сучасний науковий рівень змісту уроку відповідно до принципу науковості.

**Змістові вимоги** регламентують оптимальність, навчально-виховну єдність і теоретико-практичний зв'язок. Оптимальність як лінгводидактична вимога до уроку тісно пов'язана із його науковою відповідністю і забезпечується інформаційно містким навчальним

матеріалом. Важливо, щоб теоретичні відомості, практичні вправи й завдання були доцільними, посильними, але не перевантажували учнів. Це досягається укрупненням, логічно завершеним структуруванням навчального матеріалу з використанням узагальнюючих наочних засобів.

Урок – це функційний складник класно-урочної системи, в межах якої здійснюється навчально-виховний процес учнів загальноосвітньої школи. Тому цілком закономірною є вимога щодо єдності навчання і виховання. Означена вимога проявляється у цілісності мети уроку – навчальної, розвивальної і виховної. Конкретизує навчальні і виховні вимоги чинна програма з української мови: мовленнєва і мовна змістова лінії зумовлюють навчальні вимоги, а соціокультурна – виховні.

Обов'язковою вимогою до сучасного уроку є зв'язок теорії з практикою, про що відзначено у Концепції мовної освіти: «посилення практичної спрямованості навчання мови, орієнтація на різнобічний мовленнєвий розвиток, послідовне вдосконалення всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності [206, с. 16]». Знання теорії повинні забезпечувати навчальну практику, найбільш наближену до реальної мовленнєвої діяльності усної чи писемної форми. Здійснюється це через розкриття ролі і функцій мовних одиниць у мовленні, під час ілюстрування фактичного матеріалу прикладами живого спілкування чи дидактичними текстами-зразками, впродовж використання вправ комунікативної спрямованості.

**Орієнтаційні вимоги** регламентують процес проектування і моделювання уроку відповідно до сучасних пріоритетних напрямів національно-освітнього процесу. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) відображено новий зміст навчання, підходи до навчально-виховного процесу загалом і до мовної освіти зокрема. Саме урок української мови реалізує цілі й зміст освіти, забезпечує міцне та осмислене засвоєння навчального матеріалу і створює умови для розвитку комунікативної компетентності учня, тому має повністю відповідати вимогам, визначеним у чинних державних документах. Сучасна парадигма освіти передбачає перехід школи від орієнтації на знання, вміння та навички до розвитку здібностей і компетентностей учнів. Чинний стандарт базової і повної загальної середньої освіти трактує компетентність як «набуту в процесі навчання інтегровану здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці [122, с. 76]». Відповідно до цього констатуємо особливо актуальну вимогу – компетентісну спрямованість, що вимагає від учителя формувати в учнів спроможності ефективно використовувати отримані знання і вміння у практичній життєвій діяльності, забезпечити можливість учня самостійно здійснювати процес учіння, ставити перед собою цілі, шукати необхідні засоби їх досягнення, контролювати й оцінювати власні дії. На уроці

обов'язковими мають бути завдання, спрямовані на засвоєння знань, формування вмінь і набуття досвіду їх застосування, що у комплексі забезпечить розвиток компетентності учня.

У межах компетентнісної вимоги чітко прослідковується предметна – комунікативна компетентність, що складається з мовної, мовленнєвої, соціокультурної і діяльнісної (стратегічної) субкомпетеностей. Стратегії сучасної мовної політики загальноосвітньої системи освіти зумовлені процесами гуманітаризації, тому скеровують процес навчання української мови у комунікативному напрямку. Енциклопедія освіти виділяє комунікативні вимоги, які «визначають стиль і характер навчального спілкування у системах «учитель – учень» і «учень – учень» [144, с. 757]». Відповідно до цього визначимо одну із стрижених лінгводидактичних вимог до сучасного уроку – компетентнісну спрямованість, що полягає у зануренні в комунікативно-діяльнісному вивченні української мови з метою розвитку комунікативної компетентності учнів 5–9 класів.

*Реалізаційні вимоги* передбачають чітко організоване, методично досконале й ефективне проведення уроку у взаємозв'язку з науковими, змістовими й орієнтаційними вимогами. Важливою лінгводидактичною вимогою сучасного уроку української мови є його текстова основа, що «забезпечує сприйняття й відтворення тексту в єдності змісту (смислу) і форми [404, с. 82]» і дозволяє формувати мовленнєві й комунікативні вміння та навички на сучасних наукових засадах.

На уроці потрібно реалізовувати внутрішньо- і міжпредметні зв'язки. Внутрішні зв'язки дають змогу показати структурну цілісність мови, кожний елемент якої (фонема, морфема, лексема, синтаксична одиниця, текст) функціонують у висловлюваннях різних стилів, типів і жанрів мовлення. Врахування цих зв'язків, на думку К. Плиско, дасть можливість «усвідомити мову як систему підсистем, а також внутрішні закономірності кожного рівня мови, що й послужить основою для розвитку мислення й мовлення [381, с. 97]». Міжпредметні зв'язки зумовлені особливостями української мови, що є предметом вивчення і засобом навчання інших предметів. М. Пентилюк переконана, що «реалізація цих зв'язків впливає на осмислення учнями функцій української мови, насамперед комунікативної, пізнавальної (когнітивної), морально-етичної, естетичної, розвивальної, особистісно визначальної та ін. [362, с. 87]». Практично це має відбуватися передусім на вступних уроках та уроках розвитку комунікативних умінь і навичок.

Отже, відповідно до вимог сучасного суспільства щодо системи освіти в Україні і на основі наукових досліджень лінгводидактів (О.Біляєва, М.Львова, М.Пентилюк) визначаємо комплекс вимог до сучасного уроку української мови в основній школі, що включає загальнодидактичні (дидактичні, психологічні, виховні, гігієнічні) й

лінгводидактичні вимоги (наукові, змістові, орієнтаційні, реалізаційні), найсуттєвіші з них узагальнимо у вигляді таблиці (Таблиця 3.6).

Таблиця 3.6.

**Комплекс вимог до сучасного уроку української мови**

<b>Загальнодидактичні</b>	<b><u>Дидактичні:</u></b>	<b><u>Психологічні:</u></b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• дотримання дидактичних закономірностей, принципів, правил;</li> <li>• визначення місця уроку в загальній системі вивчення мови;</li> <li>• чітке цілевизначення;</li> <li>• з'ясування оптимального змісту;</li> <li>• організаційна чіткість структурних елементів уроку;</li> <li>• вибір раціональних методів, прийомів, форм і засобів навчання</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• врахування вікових і психологічних особливостей учнів;</li> <li>• врахування пізнавально-часової якості навчальної діяльності учнів;</li> <li>• забезпечення розвивального і проблемного навчання;</li> <li>• формування стійких пізнавальних мотивів учнів;</li> <li>• створення позитивного психологічного мікроклімату</li> </ul>
<b>Лінгводидактичні</b>	<b><u>Виховні:</u></b>	<b><u>Гігієнічні:</u></b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• забезпечення розумового, духовного, морального й естетичного виховання учня;</li> <li>• виховання гармонійної мовної особистості учня;</li> <li>• формування культури спілкування;</li> <li>• розвиток етичної комунікативної поведінки</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• забезпечення гігієнічних умов, необхідних для життєво-навчальної діяльності учнів;</li> <li>• належне освітлення й тепло;</li> <li>• чисте повітря;</li> <li>• відповідність меблів індивідуальним особливостям учнів;</li> <li>• чергування різних видів навчальної роботи</li> </ul>
<b>Лінгводидактичні</b>	<b><u>Наукові</u></b>	<b><u>Змістові</u></b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• відповідність рівню досягнень сучасної науки;</li> <li>• науково обґрунтоване підґрунтя теорії і практики навчання</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• оптимальність змісту уроку;</li> <li>• єдність навчання і виховання;</li> <li>• зв'язок теорії з практикою</li> </ul>
<b>Лінгводидактичні</b>	<b><u>Орієнтаційні</u></b>	<b><u>Реалізаційні</u></b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• компетентісна направленість;</li> <li>• комунікативна спрямованість;</li> <li>• особистісна зорієнтованість</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• практична мовленнєво-комунікативна діяльність;</li> <li>• текстова основа;</li> <li>• внутрішньо- і міжпредметних зв'язки;</li> <li>• суб'єкт-суб'єктна діяльність</li> </ul>

Ефективність сучасного уроку української мови прямо пропорційно залежить від дотримання вище викладених вимог, що тісно взаємопов'язані, взаємопроникають і впливають одна на одну. Сутність сучасного уроку української мови розкривається в комплексі вимог (загальнодидактичних і лінгводидактичних), а їх цілісне дотримання, безумовно, зробить урок більш продуктивним і дієвим відповідно до потреб суспільства.

## РОЗДІЛ ІV

### ТЕХНОЛОГІЯ СУЧАСНОГО УРОКУ РІДНОЇ МОВИ

#### 4.1. Технологічний підхід до навчання української мови

На шляху формування нового стану сучасної освіти особлива роль відводиться технологічному підходу до навчання, який відповідає новим завданням та сучасній компетентнісній парадигмі мовної освіти в Україні.

Технологічний підхід у сфері педагогічної та лінгводидактичної теорії і практики ґрунтовно досліджували вітчизняні і зарубіжні науковці (А. Алексюк, М. Баранов, С. Бондар, С. Гончаренко, І. Дичківська, В. Загвязинський, Н. Остапенко, М. Кларін, О. Кучерук, С. Пальчевський, О. Пехота, Є. Полат, М. Пентилюк, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, Т. Симоненко, С. Сисоєва, П. Сікорський та ін.). Проте різні аспекти технологічного підходу, розкриття сутності та суттєвих ознак найголовніших стрижневих понять і ключових положень досі залишаються вивченими недостатньо. З метою дослідження теоретичних і методичних засад сучасного уроку рідної (української) мови в основній школі, розроблення продуктивної та ефективної технології уроку слід проаналізувати в проекції сучасних наукових досліджень поняття «технологічний підхід», «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання», «технологія уроку». Сутність аналізованих термінів реалізується цілісно й поступово – від найбільш загального поняття до конкретного. З ієрархічної структури ці поняття правомірно розташувати у такому порядку: технологічний підхід – освітня технологія – педагогічна технологія – технологія навчання – технологія уроку. Об'єднують всі ці поняття актуальні для сучасного етапу розвитку рідномовної освіти технологізовані теорії, ідеї і парадигми.

Концептуальним стрижнем аналізованих термінів є поняття «технологія» (від грец. *techne* – мистецтво, майстерність, *logos* – наука, доказ, обґрунтована підстава) – це «сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чогонебудь. // Навчальний предмет, що викладає ці знання, відомості 2. Сукупність способів обробки чи переробки матеріалів, виготовлення виробів, проведення різних виробничих операцій тощо [68, с. 1245]». Як бачимо, в первинному семантичному трактуванні цієї дефініції простежується виробничий характер і технологічне тлумачення. Суттєвим і провідним у технології є детальне визначення кінцевого результату і точне гарантоване досягнення його. Сучасне використання поняття «технологія» в галузі дидактики й лінгводидактики «не суперечить задачам педагогіки: опису, поясненню, прогнозуванню, проектуванню педагогічних процесів [218, с. 318]», і тому обґрунтовано вкоренилося в



значенні дотримання змісту й чіткої послідовності етапів навчально-виховної діяльності, наука про мистецтво володіння процесом, майстерність педагога. О. Пометун переконана, що в наш час термін «технологія» все частіше використовують дослідники проблем організації процесу навчання, більш глибоко вивчаючи роль і функції учня, а також його взаємодії з іншими учасниками процесу навчання [398, с. 47]. Безсумнівно, «технологія» безпосередньо стосується уроку української мови, в межах якого здійснюється суб'єктна взаємодія учасників процесу навчання з метою досягнення задекларованої освітньої мети. Таким чином, поняття «технологія» у теорії і практиці сучасного уроку рідної мови розглядається нами у проекції з діями суб'єктів педагогічного процесу (вчителя й учня), які з одного боку підпорядковані дотриманню алгоритмізованим діям, нормам і правилам, а з іншого боку – творчо й імпровізовано здійснюють педагогічну діяльність задля досягнення запланованого результату. Упроваджувати технологію у педагогічну сферу дозволяє технологічний підхід.

**Технологічний підхід** є вихідним складником сутності новочасної освітньої парадигми, в межах якої впроваджується певна технологія чи їх сукупність. Аналіз джерел (В. Беспалько, Т. Донченко, М. Кларін, О. Кучерук, О. Новиков, Н. Остапенко, М. Пентилюк, О. Пометун, О. Савченко, Т. Симоненко, Н. Тализіна та ін.) дозволив встановити, що технологічний підхід передбачає системний, організований, цілеспрямований вплив на процес учіння учнів, а також управління і керівництво їх пізнавальними діями з метою досягнення наперед визначених цілей мовної освіти. М. Кларін, досліджуючи інноваційні методи навчання, відзначив, що технологічний підхід передбачає:

- чітку постановку вчителем цілей, їх уточнення з орієнтацією на досягнення результатів;
- підготовку навчальних матеріалів та організацію навчання відповідно до наперед визначених цілей;
- оцінювання поточних результатів, корекцію навчання, спрямовану на досягнення поставлених цілей;
- підсумкову оцінку результатів [193, с. 19–21].

Зазначимо, що визначені вченим сутнісні ознаки технологічного підходу є необхідною умовою проектування сучасного уроку української мови: прогнозування кінцевого результату, чітке цілевизначення, покрокова цілереалізація із поточним контролем результатів, моніторинг результатів і, в разі потреби, корекція педагогічної діяльності вчителя і навчальної діяльності учнів.

М. Пентилюк справедливо і вмотивовано переконує, що технологічний підхід до уроку дає можливість «конструювати такий навчальний процес, який би відповідав змісту, меті і навчальним цілям, що ставить перед

собою й учнями вчитель [366, с. 47]», «забезпечує системний спосіб його організації, спрямований на оптимальну побудову й реалізацію навчально-виховних цілей на діяльнісному підході [Там само, с. 49]». Це дозволить зробити систему навчання української мови більш результативною, ефективною і якісною. Основну ідею технологічного підходу О. Новиков вбачає в тому, щоб детально спроектувати педагогічний процес в усіх його компонентах (змісті, методах, засобах навчання, аби гарантовано одержати необхідних результат – досягнення запроєктованих освітніх цілей [317, с. 48]. Як бачимо, технологічний підхід дозволяє на якісно новому рівні прогнозувати наперед визначений результат, покроково здійснювати, порівнювати і корегувати навчальну діяльність на уроці мови, тому його впровадження в освітню практику, на наш погляд, є не тільки актуальним, а і науково виправданим, необхідним та доречним у системі мовного навчання у загальноосвітній школі.

Н. Остапенко, Т. Симоненко, В. Руденко, досліджуючи технологічний підхід в аспекті лінгвістики і лінгводидактики, стверджують, що нині пріоритетними в навчанні мови є принципи технологічного підходу:

- особистісно орієнтований – виявляється через уважне ставлення до особистості учня у зв'язку з його творчими, науковими здібностями, виявом високого рівня компетентності щодо граматики та стилістики сучасної української мови, загалом стосовно норм мовної системи на кожному окремому рівні;

- системної організації навчання – уможлиблює розгляд усього розвитку комунікативної компетентності учнів як єдиного цілого, виокремлюючи при плануванні навчального компонента відповідні складові, а також урахування особливостей зв'язку між усіма елементами;

- функційно-комунікативний – передбачає підхід до мови як засобу спілкування, забезпечує динаміку комунікативної майстерності школяра, уможлиблює розвиток сталих мовленнєвих умінь та навичок;

- інтегративний – враховує інтегративні процеси на міждисциплінарному рівні (мова, література, історія, географія, музика тощо) і міжрівневому (фонетика, лексика, морфологія, синтаксис);

- активної взаємодії – полягає в стимулюванні учнів до активної співпраці через участь у науково-практичній і навчальній роботі, системному послуговуванні активними методами (групові дискусії, навчальне моделювання, ігрове проектування тощо) [337, с. 43–44].

Ці принципи є засадничими для розвитку мовної особистості школяра, формування його комунікативної компетентності, що здійснюється в межах сучасного уроку української мови.

Сказане дозволяє зробити висновок: технологічний підхід сприяє цілеспрямованій реалізації мети мовної освіти, відкриває нові можливості

для методичної варіативності в проектуванні, організації й проведенні новочасного уроку української мови з метою досягнення наперед поставлених цілей шкільного рідномовного навчання, дозволяє по-сучасному спроектувати, змоделювати і зреалізувати навчальне заняття, вдосконалити його змістовий, процесуальний та інструментарний складники, модернізувати організаційні форми навчальної діяльності, синтезувати традиційні та інноваційні методи й прийоми навчання.

**«Освітня технологія»** – найбільш загальне і широке поняття, що використовується у педагогіці з 60-х років ХХ ст. (А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Безпалько, О. Біляєв, В. Бондар, М. Вашуленко, Н. Голуб, С. Гончаренко, О. Горошкіна, В. Гузеєв, І. Дичківська, І. Зязюн, О. Караман, М. Кларін, А. Нікітіна, В. Онищук, І. Підласий, М. Пентилюк, О. Пометун, Г. Селевко, С. Сисоєва, Н. Тализіна, Г. Шелехова та ін.) і потрактовується як «загальна стратегія розвитку освіти, єдиного освітнього простору [128, с. 68]», сукупність засобів упровадження позитивних результатів педагогічної діяльності, засіб підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Освітні технології, декларовані у чинних державних документах (Закон України «Про освіту», Національна доктрина розвитку освіти в Україні ХХІ століття, стандарти, концепції, програми), є, по суті, концептуальними орієнтирами, призначеними розв'язати стратегічні завдання освіти (прогнозування розвитку освіти, цілевизначення, проектування, планування результатів, основних етапів і форм навчального процесу). Саме освітні технології визначають дію інших компонентів мовної освіти – педагогічної технології, технології навчання і технології уроку.

**«Педагогічна технологія»** є складником освітньої технології. Згідно із результатами ґрунтовних досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців (В. Безпалько, І. Дичківська, Є. Єршов, Б. Ліхачов, Л. Мільто, М. Пентилюк, Є. Плат, Г. Селевко, М. Ярмаченко та ін.), термін «технологія» стосовно педагогічного процесу впроваджений англійським ученим Дж. Саллі, використовується і функціонує в сучасній освітній теорії і практиці у трьох рівнях: загальнопедагогічний рівень (синонімічний системі навчання) – цілісний навчально-виховний процес у певному закладі освіти на певному щаблі навчання, що «містить сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів і об'єктів навчального процесу [128, с. 67]»; конкретнометодичний рівень (дотичний до методики навчання) – окрема методика навчання, «сукупність методів і засобів реалізації певного змісту навчання та виховання в межах одного предмета, групи, в діяльності педагога [128, с. 67]»; локальний, або модульний рівень (тотожний технології уроку, технології певного виду діяльності) – окрема частина навчально-виховного процесу, вирішення конкретних навчальних і

виховних завдань. Таким чином, урок як основна організаційна форма навчання функціонує у межах локального рівня педагогічної технології й одночасно є невід'ємною частиною і загальнопедагогічного, і конкретнометодичного рівнів.

У наукових працях констатовано різні визначення наукової категорії *педагогічна технологія*, серед яких змістом вирізняються такі:

- сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний вибір і поєднання форм, методів, способів, прийомів навчання, організаційно-методичний інструментарій вчителя (Б. Ліхачов);
- проект певної педагогічної системи, що реалізовується на практиці, змістова техніка реалізації навчально-виховного процесу (В. Безпалько);
- опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів навчання; здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів (Г. Селевко);
- системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, завданням якого є оптимізація форм освіти (ЮНЕСКО);
- сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання і виховання, що дозволяють успішно реалізовувати поставлені освітні цілі (М. Ярмаченко);
- модель навчально-виховного та управлінського процесів у навчальному закладі, що об'єднує в собі їх зміст, форми і засоби (І. Дичківська);
- система, яку застосовують у педагогічному навчальному просторі і яка складається з набору чітко визначених відповідно до етапів навчальної діяльності методів, принципів і засобів роботи (Н. Остапенко, Т. Симоненко).

Спільним для всіх визначень є деталізація інструментальних аспектів педагогічного процесу, спрямованість на підвищення ефективності навчального процесу, його модернізацію з метою досягнення гарантованого кінцевого результату. На наш погляд, *педагогічна технологія* – це концептуально організована цілісна навчальна діяльність, модель стратегії, тактики і техніки реалізації лінгводидактичного інструментарію (методів, прийомів, форм, засобів навчання) у процесі спроектованої системи суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя й учня, спрямована на гарантоване досягнення задекларованої мети мовної освіти. Педагогічна технологія як наукова категорія складається із взаємозалежних компонентів: технологія навчання та технологія виховання. У нашому дослідженні, в межах якого розглядається переважно лінгводидактична сторона уроку, більш детально схарактеризуємо поняття

«технологія навчання», яким найчастіше оперують у теорії і практиці сучасного уроку української мови, тому що впродовж навчального заняття першочергово здійснюється процес навчання у єдності із вихованням.

У сучасному науковому просторі поняття *«технологія навчання»* розглядається в трьох аспектах: система навчання; метод, засіб навчання; алгоритм, певна послідовність дій. О. Пошетун тлумачить аналізовану дефініцію як «організацію процесу навчання, що передбачає певну систему дій і взаємодій усіх, але, насамперед, активних елементів навчального процесу (його учасників)»; «сукупність способів (методів, прийомів, операцій) педагогічної взаємодії, послідовна реалізація яких створює умови для розвитку учасників педагогічного процесу і передбачає його певний результат [398, с. 47]». Учена цілком вмотивовано концентрує увагу на тому, що технологія навчання детально описує систему дій не тільки вчителя, а й насамперед того, хто навчається, – учня; забезпечує, гарантує при конкретному застосуванні досягнення визначених результатів. В. Серіков розглядає технологію навчання як законотвірну педагогічну діяльність, що реалізовує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і якій притаманний більш високий ступінь ефективності, надійності та гарантованості результату, ніж традиційним способам навчання [441, с. 105]. Додамо, що підґрунтям технології навчання, що запроваджуються на уроці української мови, безперечно, є сучасні філософські, педагогічні, психологічні, психолінгвістичні, лінгвістичні, лінгводидактичні наукові теорії, концепції та положення.

М. Пентилюк, розглядаючи технологію навчання відносно до педагогічної технології як часткове до загального, правомірно підкреслює: «Технологія навчання відображає шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах педагогічної технології [366, с. 48]». О. Кучерук під технологією навчання розуміє «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» і конкретизує термін «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 [234, с. 246]». Цілком погоджуючись з думкою сучасних учених-лінгводидактів, наголосимо, що технологія навчання окреслює, моделює шлях вивчення конкретного навчального матеріалу (мотивація – цілевизначення – цілереалізація – рефлексія – корекція) в межах відповідного навчального предмета, теми, в аспекті нашого дослідження – на уроці української мови в основній школі.

Узагальнивши різні визначення вчених, вважаємо, що *технологія навчання української мови* – це системна лінгводидактична концептуальна організація навчального процесу, побудованого на основі активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя й учня; комплекс продуктивних та ефективних форм, методів, прийомів і засобів навчання, що мають комунікативно-діяльнісну основу; технологічна модель, проект, алгоритм педагогічної вмотивованої й цілевизначеної співпраці вчителя й учня, що забезпечує гарантоване досягнення наперед задекларованого результату. Отже, домінантою у процесі модернізації сучасного уроку української мови є розроблення його технології, що відображає організацію як діяльності вчителя-словесника (навчання/ викладання), так і учня (учіння), включає проектування їх суб'єкт-суб'єктної взаємодії в чітко визначеному алгоритмі (мотивація – цілевизначення – цілереалізація – рефлексія – корекція) й містить орієнтацію на попередньо запланований якісний кінцевий результат.

Технологія навчання за параметрами й ознаками найбільш наближена і дотична до методики навчання. До теперішнього часу ці суміжні поняття в науці часто ототожнювалися, однак нині більшість науковців (В. Загвязинський, І. Котова, Л. Крившенко, М. Пентилюк, О. Пометун, Л. Пироженко, Г. Селевко, С. Смірнов, Є. Шиянов та ін.) розмежовують їх і вважають, що різниця між методикою викладання предмета і технологією навчання полягає в «розставленні акцентів [437, с. 9]». Розглянемо відмінні ознаки понять «технологія» і «методика». Технологію від методики відрізняють дві принципові ознаки: гарантія кінцевого результату і проектування майбутнього навчального процесу. М. Пентилюк у дослідженнях доходить висновку, що «методика узагальнює досвід, а технологія проектується, враховуючи умови навчання, та орієнтується на заданий результат. Технологія не допускає варіативності, оскільки з неї не можна викинути якийсь елемент [366, с. 47]». Технологія, на відміну від методики, системна, алгоритмічна, має гарантовані заплановані результати, її можна «відтворити і тиражувати, гарантуючи високу якість тих педагогічних задач, які у ній закладені [218, с. 320]». Аналіз наукових джерел дозволяє констатувати, що у технології більше виявляються системний, процесуальний, кількісний, гарантований, розрахунковий компоненти, у методиках – узагальнений, цільовий, змістовий, варіативний, орієнтувальний.

Зазначимо, що технологію від методики навчання відрізняють ще дві суттєві ознаки – суб'єктний чинник і наявність зворотного зв'язку, що є необхідним складниками процесу технологізованого навчання.

*Суб'єктний чинник*, що забезпечує обов'язкову суб'єкт-суб'єктну (а не об'єкт-суб'єктну) взаємодію всіх учасників навчального процесу, різноаспектність навчальної взаємодії вчителя й учня / учнів. Методика

навчання передбачає вибір лінгводидактичного інструментарію (підходів, принципів, форм, методів, прийомів, засобів навчання), а процесуальне виведення методики на рівень технології навчання забезпечує саме суб'єктний чинник, адже педагогічний процес на уроці реалізують два активно взаємодіючих суб'єкти – вчитель (навчання / викладання) і учень (учіння). Технологія проектує, планує, моделює, організовує взаємодію обох суб'єктів навчальної діяльності (вчителя-словесника й учня), з'ясовує та чітко передбачає особливості їхньої цільовизначеної взаємодії, забезпечує можливість коригування мовних, мовленнєвих, комунікативних знань, умінь, навичок) після рефлексії. Таким чином, завдяки суб'єктному чиннику ефективно зреалізована методика трансформується у технологію навчання.

Наступною відмінністю між методикою та технологією навчання і одночасно важливим складником технології навчання є наявність оперативного зворотного зв'язку між етапами навчального процесу, «між учителем і учнями, що вимагає чіткого планування й моделювання кожного уроку [366, с. 51]». Вважаємо, що такий зворотний зв'язок є рефлексією.

*Рефлексія* (від лат. reflexus – відображення) є міждисциплінарним терміном, що широко використовується і досліджується в галузі педагогіки, психології, лінгводидактики (І. Зимня, І. Зязюн, Л. Дунець, А. Панченко, О. Пометун, М. Пентилюк, О. Савченко, Н. Тализіна та ін.). Рефлексія у наукових дослідженнях характеризується як:

✓ уважне і глибоке обдумування, роздуми, міркування, сповнене сумнівів, суперечностей; аналіз власного психічного стану; діяльність самопізнання, осмислення людиною власних дій [542, с. 427]. Ця рефлексія притаманна всім учасникам навчального процесу – вчителю й учню.

✓ ставлення до інших суб'єктів взаємодії через оцінку їхньої діяльності: потреба і готовність зафіксувати зміни в розвитку студента (учня – І.К.), визначити причини таких змін [185, с. 49]. Таку рефлексію на уроці здійснює переважно вчитель-словесник – діагностує, контролює і коригує результати пізнавальної діяльності учнів, разом з тим в окремих випадках ця рефлексивна діяльність може бути здійснена учнем (під час взаємоперевірки, взаємоаналізу тощо).

Можемо стверджувати, що рефлексія у загальному контексті – це осмислення й оцінка діяльності людини, здатність особистості до самоаналізу й аналізу іншого суб'єкта взаємодії, в педагогічному, лінгводидактичному аспекті – аналіз учителем й учнем своєї або чужої діяльності під час навчального процесу. І. Осадченко цілком вмотивовано стверджує: «Рефлексія як складник заняття із застосуванням технології навчання – це спосіб постійного зв'язку із попереднім етапом навчального етапу заняття та повернення до нього за умови отримання негативної

відповіді щодо самоаналізу виконаного етапу роботи або руху до наступного етапу заняття за умови успішного виконання попереднього [330, с. 21]. Таким чином педагогічна рефлексія на уроці української мови може здійснюватися як в цілому до всього навчального заняття, так і до окремого етапу уроку, а також до певної діяльності учнів / учня / групи учнів. Рефлексію визначаємо невід'ємним структурним компонентом технологічної моделі сучасного уроку української мови в основній школі.

Таким чином, в проєкції технології сучасного уроку української мови розглядаємо рефлексію як складник педагогічної діяльності, професійної компетентності вчителя-словесника, компонент процесу учіння учнів, обов'язковий етап застосування сучасних активних форм, методів і прийомів навчання. Рефлексія має постати необхідним структурним етапом уроку, обов'язковою частиною діяльності вчителя (навчання/ викладання) й учня (учіння), водночас пронизувати весь зміст і перебіг навчального заняття. Вважаємо, що саме наявність рефлексії, рефлексійна діяльність вчителя і формування рефлексійних умінь учня на уроці рідної мови відрізняє методикаку навчання від технології навчання.

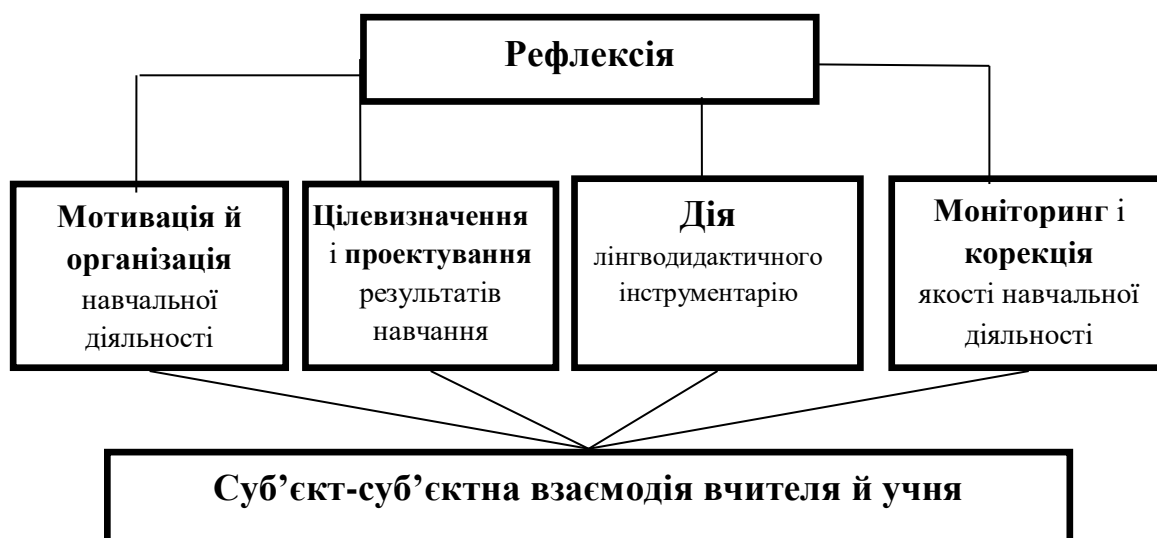
Отже, поняття «технологія» і «методика» – різні, методика є окремою теорією, а технологія – алгоритмом її реалізації на практиці, втілення концепції у практику навчання. Суттєвими ознаками технології визначаємо гарантованість кінцевого результату, проєктування майбутнього навчального процесу, суб'єктний чинник (суб'єкт-суб'єкта взаємодія), рефлексія.

Різницю між побудовою навчання в основній школі на основі технології і методик вчені (І. Дичківська, О. Кучерук, О. Савченко, М. Пентилюк, О. Пометун, Л. Пироженко, С. Смірнов та ін.) показують схематично у вигляді поетапної реорганізації навчального процесу від методів до технологій. Як відомо, технологія відображає шлях засвоєння конкретного навчального матеріалу в межах педагогічної технології. О. Савченко вважає, що застосування педагогічних технологій передбачає такі основні етапи: визначення чіткої системи цілей; конструювання навчального циклу, реалізація запропонованих завдань, контроль, оцінка й аналіз результатів діяльності учнів, повторне відтворення циклу без змін або корекцію [429]. М. Пентилюк, поділяючи думку О. Пометун та Л. Пироженко, до основних етапів процесу навчання, побудованого за технологічними принципами, відносить: планування, блок мотивації й організації учіння, дію засобів навчання, блок контролю якості засвоєння, корекція [366, с. 48]. Додамо, що для реалізації повноцінної технології навчання на уроці української мови в основній школі потрібно, по-перше, обов'язково враховувати суб'єктний чинник навчального процесу, по-друге, забезпечувати зворотній зв'язок між усіма етапами, який охоплював



би мотивацію, цільовизначення, організацію, діяльність, рефлексію, діагностику, корекцію, результативність дій засобів навчання.

Екстраполювавши висновки вчених (М. Пентилюк, Л. Пироженко, О. Пометун, О. Савченко) у площину предмета нашого дослідження визначаємо, що конструювання процесу навчання за технологічним принципом передбачає обов'язкове врахування суб'єктного чинника (суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя й учня) і включає такі етапи: мотивація й організація навчальної діяльності; цільовизначення й проектування запланованих очікуваних результатів навчання; дія лінгводидактичного інструментарію (методів, прийомів, форм і засобів навчання); моніторинг і корекція якості навчальної діяльності; рефлексія пронизує весь процес навчання (Рис. 4.1).



**Рис. 4.1. Технологічне конструювання процесу навчання на уроці української мови**

I етап – **мотивація й організація навчальної діяльності** – будується на основі технологічних принципів і включає мотивацію й організацію педагогічної діяльності вчителя (навчання/ викладання) та учня (учіння), а також моделювання і конструювання навчального циклу, визначання змісту уроку, встановлення структурних етапів навчального заняття.

II етап – **цільовизначення і проектування результатів навчальної діяльності** – будується на основі методики, де корекція виступає як засіб контролю ефективності організації діяльності учнів. Передбачає здійснення чіткого цільовизначення, яке об'єднує діяльність учителя й учнів на уроці. Залежно від мети та цілей визначається і прогнозується кінцевий результат. Визначити мету і сформулювати цілі необхідно так, щоб вони були діагностичними і про їх досягнення можна було твердити однозначно.

III етап – *дія лінгводидактичного інструментарію* – будується як технологічний процес і передбачає дію засобів навчання (підходів, принципів, форм, методів, прийомів, засобів), що визначають технологічну особливість навчального процесу, і забезпечення зворотного зв'язку та в разі потреби корекції. За технологічних умов найбільш вирішальним є застосування засобів поточного контролю, діагностики на ключовому етапі – етапі навчальної діяльності.

IV етап – *моніторинг і корекція якості навчальної діяльності* – здійснює прикінцевий контроль якості засвоєння знань та вироблення вмінь, сформованості комунікативної компетентності (мовленнєвої, мовної, соціокультурної, діяльнісної).

V етап – *рефлексія* – пронизує всю покрокову співдіяльність педагога й учнів на уроці, може здійснюватися цілісно до всієї навчальної діяльності (прикінцева рефлексія) або до певної навчальної дії (поточна рефлексія), передбачає рефлексійну діяльність як учителя-словесника, так і самого учня.

Загальний аналіз наукових джерел демонструє, що науковці та вчителі-практики (Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, О. Кучерук, Т. Окуневич, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Т. Симоненко, Г. Шелехова та ін.), прагнучи оптимізувати і модернізувати навчально-виховний процес, усе частіше оперують поняттям «технологія уроку», яка, на думку Н. Остапенко, Т. Симоненко, ґрунтується на гуманістичній освітній парадигмі, розширює спектр ініціативності дітей на уроці, підвищує якість їх взаємодії з учителем, враховує можливості розвитку потенціалу кожної дитини та стимулює їхні творчі здібності [337, с. 6].

Технологія уроку української мови, підкреслює М. Пентилюк, – це система змісту, форм, методів і засобів навчання і виховання щодо конкретної триєдиної мети, яку вчитель реалізовує на уроці з урахуванням технічних можливостей, учнівського потенціалу, спрямовує на досягнення певного розвитку учнів [464, с.124–125]. Технологія уроку передбачає системний підхід до навчального процесу. У зв'язку з цим розглядаємо технологію уроку української мови як системне ієрархічне комплексне утворення, що складається з низки важливих компонентів (цілі, зміст, лінгводидактичні засоби (форми, методи, прийоми і засоби навчання), визначений кінцевий результат) – чітко спроектоване, цільовизначене і зреалізоване у межах конкретного навчального заняття і з урахуванням реального контингенту учнів.

*Технологія сучасного уроку української мови* – це алгоритм цілеспрямованої спроектованої тактики, стратегії і техніки педагогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя й учня з метою досягнення чітко визначеної мети. Технологія уроку, на наш погляд, категорія «жива», змінна. У процесі проектування і реалізації сучасного уроку вчитель-

словесник адаптує технологію до вимог мовної освіти, власної професійної компетентності, враховує суб'єктний чинник певного класного колективу, таким чином, трансформуючи й удосконалюючи вибрану технологію. Технології сучасного уроку української мови виконують низку важливих функцій, як-от:

✓ *організаційна*: забезпечує мотивовану організацію учнів у процесі пізнавально-дослідного учіння в межах певного класного колективу;

✓ *освітня*: сприяє розвитку мовної особистості учня, цілеспрямованому формуванню його комунікативної компетентності, забезпечує засвоєння знань, вироблення вміння, навичок і набуття досвіду відповідно до вимог загальної мовної освіти, задекларованих у чинних нормативних документах;

✓ *дидактична*: слугує створенню оптимальних педагогічних умов для розвитку в учнів уміння вчитися, оволодіння школярем методами самостійної пізнавальної діяльності, прийомами саморозвитку та самореалізації;

✓ *розвивальна*: забезпечує умови для цілеспрямованого розвитку загалом особистості учня, його інтелекту, всіх природних та творчих здібностей;

✓ *виховна*: створює оптимальні умови для виховання учня як людини, мовної особистості, члена соціуму, громадянина, його морально-етичних рис;

✓ *перспективна*: вибудовує на основі наступності цілісну систему перспективних змістових і процесуальних частин мовного навчання;

✓ *моніторингова*: здійснює контрольну-корекційну роботу з метою розвитку еталонної мовної особистості учня.

Ці функції віддзеркалюються у цілісній меті уроку і реалізуються у взаємодії та взаємозв'язку як важливі орієнтири здійснення теоретико-методичного проектування й реалізації сучасного уроку на основі технологічного підходу до навчання.

Аналіз наукових джерел з досліджуваної проблеми (І. Дичківська, Г. Селевко та ін.) дозволяє визначити вимоги або критерії до вибору і майбутньої імплементації технології сучасного уроку української мови:

➤ *концептуальність* – наукова концептуальна ідея проектування і реалізації навчальної діяльності, що включає філософське, педагогічне, психологічне, психолінгвістичне, психодидактичне, лінгвістичне, лінгводидактичне обґрунтування досягнення цілей рідномовного навчання;

➤ *системність* – комплексна, цілісна, взаємопов'язана логічна система основних етапів навчальної роботи, педагогічних дій і дидактичних засобів навчання (форм, методів, прийомів) – від цільовизначення, проектування (моделювання, планування, конструювання) навчального процесу через цілереалізацію і до перевірки його продуктивності й ефективності;

➤ *алгоритмізованість* – спроектована організація навчальної діяльності вчителя-словесника й учнів за поетапним виконанням дій (педагогічних вчителя і пізнавальних учня), можливість декомпозиції процесу навчання;

➤ *відтворюваність* – можливість застосовувати технологію в інших педагогічних умовах, певною мірою повторювати, тиражувати застосування технології іншими суб'єктами; наявність зворотного зв'язку;

➤ *діагностичність* – оцінка на певному етапі навчання (прикінцевому або поточному) рівня сформованості комунікативної (мовленнєвої, мовної, соціокультурної, діяльнісної) компетентності, оцінка результатів навчальної діяльності, діагностика цільовизначення і педагогічного проектування, корекція навчального процесу на уроці за потреби підвищити позитивні результати і забезпечення зворотного зв'язку;

➤ *результативність* – досягнення задекларованих чітко визначених цілей у процесі цільовизначення, гарантоване досягнення задекларованого кінцевого результату шляхом застосування певної технології;

➤ *рефлексійність* – постійний оперативний зворотний зв'язок із попереднім структурним етапом, аналіз і самоаналіз певної діяльності;

➤ *суб'єктність* – суб'єкт-суб'єктна різноаспектна взаємодія і співпраця всіх учасників навчального процесу – учителя-словесника й учнів.

Отже, означені критерії є ключовими для визначення технології сучасного уроку в основній школі, найголовніше в якому єдність та цілісність форми й змісту, реалізація цілей і завдань. Лише за наявності всіх технологічних критеріїв можна розглядати технологічну наповненість навчального заняття й обґрунтувати перехід навчання на рівень технології.

Технологія уроку, як і будь-яка технологія, є комплексним поняттям. С. Сисоєва стверджує, що технологія складається із запланованих результатів, засобів оцінки для корекції та вибору оптимальних методів, приймів навчання; набору моделей навчання, розроблених учителем [449]. І. Дичківська вважає, що структуру технології утворюють: концептуальна основа, змістова частина (постановка, максимальне уточнення, формулювання цілей (загальних і конкретних) щодо досягнення результатів; зміст навчального матеріалу); процесуальна частина (організація навчального процесу відповідно до поставлених цілей, методи і форми навчальної діяльності учнів та діяльності викладачів; управління навчальним процесом (оцінювання поточних результатів, корекція навчання, спрямована на досягнення цілей); заключна оцінка результатів) [128, с. 70]. М. Пентилюк до складників технології уроку відносить цілі навчання, оптимальну організацію уроку, учителя й учня, структуру і зміст, методи, прийоми та засоби, оцінка уроку [366, с. 49]. Змістова частина технології навчання визначає її процесуальну частину. Всі

структурні елементи технології, що охоплюють змістовий і процесуально-інструментальний аспекти, адекватно відображають один одного, взаємопов'язані і діють у взаємозв'язку та взаємозалежності.

Спираючись на дослідження і висновки вчених (М. Пентилюк, О. Пометун, С. Сисоева та ін.), визначимо основні складники технології сучасного уроку української мови:

- ❖ суб'єкти навчання (вчитель-словесник та учень / учні);
- ❖ проектування (моделювання, планування, конструювання);
- ❖ цілевизначення (мета уроку, комплекс цілей і завдань);
- ❖ зміст (теоретичний, практичний і методичний компонент);
- ❖ підходи, закономірності, принципи та правила навчання;
- ❖ лінгводидактичний інструментарій (методи, прийоми, форми, засоби);
- ❖ етапи процесу навчання (мотивація, цілевизначення, цілереалізація, моніторинг, рефлексія / корекція);
- ❖ тип, структура і модель уроку.

Складники технології уроку української мови цілісно і комплексно функціують у взаємодії і взаємозв'язку в межах певних, чітко окреслених педагогічних ситуаціях.

Таким чином, під поняттям *«технологія уроку української мови»* слід розуміти системне, спеціально організоване, цілевизначене проектування навчальної співдіяльності вчителя й учнів на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, застосування технології (або їх комплексу), реалізація всіх технологічних компонентів, постійний зворотній зв'язок, поточна та прикінцева рефлексія, контроль і корекція дій з метою забезпечення гарантованого кінцевого результату, задекларованого чинними державними документами – формування мовної особистості, а саме комунікативної компетентності учня.

Технологія сучасного уроку української мови є системним утворенням, синтезом теорії і практики в аспекті лінгводидактики, поєднанням традиційних та інноваційних форм, методів, приймів і засобів навчання, досвіду минулого і надбання новітнього. Розробляючи технологію сучасного уроку української мови, виходимо з розуміння того, що абсолютний опис окремої технології подати наряд чи реально можливо, оскільки це проти річно виступило б природному розвитку практичної ситуаційно-функційної методики. Жодна технологія уроку не є універсальною, кожна з них вимагає вироблення власного індивідуального технологічного підходу до її використання у конкретних навчальних умовах та ситуаціях. Тому зміст мовного навчання в основній школі має реалізовуватися на уроці мови комплексом ефективних технологій навчання. На думку О. Кучерук, повний 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. [234, с. 248]. Безперечним залишається те, що ключовою фігурою на уроці був і залишається педагог, а центральним чинником поступової трансформації процесу навчання від методики до технології уроку – інноваційна педагогічна діяльність учителя-словесника, спрямована на організацію і прогнозоване проектування навчальної діяльності, цілісну реалізацію технології, постійний зворотний зв'язок, суб'єкт-суб'єкту взаємодію, рефлексію з метою досягнення кінцевого попередньо цілевизначеного результату.

З урахуванням вище зазначеного, нині відповідно до задекларованої стратегічної цілі мовної освіти – розвинути комунікативну компетентність учня – виникає необхідність розробити узагальнену технологію сучасного уроку української мови, що постане вихідною позицією для розроблення технологій конкретного уроку, що має чітко визначену мету й окреслені педагогічні умови реалізації на практиці. На сучасному уроці мови організовано можна застосовувати комплекс різних технологій, що забезпечать розвиток мовної особистості учня і формування комунікативної компетентності кожного члена учнівського колективу. Шляхи впровадження різних технологій уроку рідної мови розглянемо в наступних параграфах нашого дослідження.

#### **4.2. Особистісно орієнтована технологія сучасного уроку мови**

Сучасна система мовної освіти утверджує переорієнтацію процесу навчання на формування індивідуальної мовної особистості учня – всебічно розвиненої, комунікативно активної, висококультурної, – індивіда, що володіє засобами рідної української мови, активно і правильно здійснює мовленнєву діяльність, дбає про власну культуру мовлення та спілкування.

Нині однією з перспективних технологій загальнопедагогічного характеру, що забезпечує ефективність навчально-вихованого процесу з метою досягнення означених цілей рідномовного навчання, є технологія особистісно орієнтованого навчання як домінантна і визначальна ознака сучасної освіти. Впродовж ХХ ст. вчені шукали новаторські підходи до організації навчального процесу, акцент в якій зроблено на посиленні ролі учня в навчальній діяльності, розвитку його особистісних структур і якостей. Результатом такого пошуку стала педагогіка співробітництва (Ш. Амонашвілі, Є. Ільїна, В. Шаталова), що послужили базою для виокремлення особистісно орієнтованого навчання (Н. Бібік, І. Єрмаков,

С. Подмазін, О. Савченко, І. Якиманська та ін.), що закріплюється у нормативних документах як пріоритетне.

Основи особистісно орієнтованої технології, що базуються на особистісно орієнтованому підході до навчання, були закладені в педагогіці, психології, лінгводидактиці дослідженнями Б. Ананьєва, Г. Балла, І. Бежа, Н. Бібік, О. Біляєва, А. Богуш, Л. Варзацької, М. Вашуленка, Л. Виготського, Н. Голуб, О. Горошкіної, Т. Донченко, І. Зимньої, О.М. Леонтєєва, С. Карамана, А. Маслоу, Н. Остапенко, М. Пентилюк, С. Подмазіна, К. Роджерса, О. Савченко, О. Семенов, А. Хуторського, Г. Шелехової, І. Якиманської та ін. Висновки вчених становлять теоретико-методичне підґрунтя для розв'язання наукових завдань особистісно орієнтованої рідномовної освіти, задекларованої як пріоритетного напрямку освітньої системи й активно впроваджуються у сучасну практику навчання. Концептуальні ідеї вчених розглядаємо як ґрунтовні вихідні теоретико-методологічні положення, що сприяють науковому пошуку шляхів розроблення високо ефективної та дієвої особистісно орієнтованої технології сучасного уроку української мови й експериментальній імплементації в природних умовах сновної школи.

З урахуванням цього виникає потреба розробити й апробувати у процесі педагогічного експерименту особистісно орієнтовану технологію сучасного уроку української мови, що передбачає переведення учня в повноправний активний суб'єкт навчальної діяльності, забезпечує його індивідуальний розвиток не тільки як учня-мовознавця, носія теоретичних знань, а як учня-мовця, творчу активну мовну особистість з високим рівнем сформованості комунікативної компетентності.

Метою особистісно орієнтованої освіти, на думку Л. Варзацької, є не оволодіння знаннями, уміннями, навичками, як в авторитарному типі навчання, а вільний розвиток особистості, яка в процесі навчання зберігає свою індивідуальну неповторність, самобутність і гармонію з довкіллям [63, с. 4]. С. Подмазін підкреслює, що особистісно орієнтоване навчання надає кожному учневі, спираючись на його здібності, нахили, інтереси, особистісні цінності і суб'єктний досвід, можливість реалізувати себе в пізнавальній та інших видах діяльності [386, с.165]. А. Маркова переконана, що у процесі особистісно орієнтованого навчання здійснюється врахування не тільки індивідуально-психологічних особливостей учнів, а й формування та подальший розвиток школярів, їхніх пізнавальних інтересів, особистісних якостей, діяльнісних характеристик тощо [274]. Вище зазначене дозволяє стверджувати, що саме особистісно орієнтоване навчання як гуманне й антропоцентричне передбачає й забезпечує оптимальні умови для гармонійного розвитку кожного учня як індивіда, людини, становлення його позитивної особистісної Я-концепції і з урахуванням особистісних характеристик та

суб'єктного досвіду школяра формування персональної комунікативної компетентності, власного зростання та самореалізації.

**Особистісно орієнтована технологія навчання** на уроці української мови розглядається нами як суб'єктно зорієнтована, методично спроектована й реалізована вчителем-словесником організація й управління процесом активного учіння, спрямованого на вирішення і розв'язання спеціально визначених навчальних цілей (пізнавальних, дослідницьких, експериментальних, перетворювальних, проектних) комунікативно компетентнісного і мовленнєво-діяльнісного характеру, різної складності та проблематики. Сутність особистісно орієнтованої технології сучасного уроку української мови полягає у створенні оптимальних умов для формування індивідуальної мовної особистості учня, розвитку його персональної комунікативної компетентності, особистісних структур, вироблення власної освітньої продукції у процесі вивчення навчального предмета «Українська мова». Навчальна взаємодія двох діяльностей (навчання /викладання й учіння) передбачає партнерство учасників навчального процесу, побудоване на ідеях гуманізму, стимулювання до творчості й самореалізації як учня, так і вчителя. Особистісно орієнтована технологія сучасного уроку української мови базується на характерних положеннях і особливостях, які й відрізняють її від традиційної методики. На основі досліджень Л. Варзацької, С. Подмазіна, В. Шарко визначаємо такі ключові ознаки особистісно орієнтованої технології сучасного уроку української мови (Таблиця 4.1).

Теоретико-методичну основу пропонованої особистісно орієнтованої технології сучасного уроку склали інтегровані й модифіковані відповідно до навчального предмета «Українська мова» ключові положення й елементи технології особистісно орієнтованого навчання (І. Бех, Н. Бібік, О. Біляєв, Л. Варзацька, М. Пентилюк, С. Подмазін, Г. Селевко, І. Якиманська та ін.), компетентнісного підходу до навчання (Н. Бібік, Н. Голуб, О. Кучерук, Л. Мамчур, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін.), особистісного цілевизначення, вибору індивідуальної освітньої траєкторії, навчальної рефлексії (А. Хуторський), гуманізму, діалогічної взаємодії, педагогіки співробітництва (Т. Донченко, О. Савченко, Е. Палихата), застосування інноваційних методів навчання (О. Кучерук, О. Пометун, Л. Пироженко).



Таблиця 4.1

**Ключові ознаки особистісно орієнтованої технології уроку рідної мови**

Ознаки	Традиційна авторитарна методика	Особистісно орієнтована технологія
Концепція	Учитель – суб'єкт навчання Учень – об'єкт навчання Навчання – результат діяльності Суб'єкт-об'єктна діяльність Принцип змагання Орієнтація на зовнішню мотивацію	Учитель – суб'єкт навчання Учень – суб'єкт навчання Навчання – процес діяльності Суб'єкт-суб'єктна діяльність Принцип співробітництва Орієнтація на внутрішню мотивацію
Мета й цілі	Акцент на формальних знаннях, уміннях і навичках  Мета – формальний додаток до змісту навчання	Центрованість на усвідомленні необхідності знань, умінь, навичок і досвіду їх застосування Мета й цілі – стимул до діяльності, передбачає мотивацію, рефлексію та корекцію
Зміст	Має сталий фіксований обсяг Кінцева мета навчання Визначається як суто однопредметний	Характеризується гнучкістю Засіб досягнення мети Виявляється на внутрішньоприметному і міжпредметному рівні
Процес навчання	Концентрація на відтворенні знань  Орієнтація на середнього учня	Акцент на пошуку знань, виробленню власних компетентностей Індивідуальна орієнтація на кожного учня як окрему особистість
Оцінювання	Має формальний характер, часову фіксацію, конкретний термін проведення Ґрунтується на рівні засвоєних знань, вироблених умінь безвідносно до попереднього, сучасного і майбутнього	Має узагальнювальний характер, форму загальних рекомендацій, безперервний термін Ґрунтується на врахуванні зусиль, успіху і прогресу учнів, передбачає стимул і поштовх до саморозвитку й самоосвіти

У процесі розроблення експериментальної особистісно орієнтованої технології сучасного уроку української мови провідними виступають сучасні підходи – *особистісно орієнтований* (цілісна концепція навчання, що централізується на учневі та спрямована на розвиток, саморозвиток і самореалізацію учня як активного суб'єкта навчальної діяльності), *компетентнісний* (комплексний розвиток мовленнєвої, мовної, соціокультурної, діяльнісної компетентності (знань, умінь, навичок, досвіду) кожного учня), *діяльнісний* (акцентування уваги на свідомо-практичній мовленнєвій діяльності, організація мовленнєвої практики під час навчальної комунікації з урахуванням індивідуальних когнітивних, емоційних і вольових здібностей учня) і принципи – *природовідповідності* (орієнтація на послідовне використання у процесі пізнання вікових і психологічних особливостей особистості), *антропоцентричності* (усвідомлення сутності особистості, забезпечення гармонійного всебічного

індивідуального розвитку кожного учня, його Я-концепції), *гуманізації* (посилення уваги до особистості кожного учня як окремого індивіда, як найвищої цінності суспільства, головний акцент – на всебічному розвитку мовної особистості з високим інтелектуальними і духовно-моральними якостями), *диференціації й індивідуалізації* (створення умов для повного вияву і розвитку природних здібностей та задатків, мовного дару, індивідуального досвіду кожного учня, формування вміння вчитися впродовж усього життя), *розвивальної допомоги* (стимулювання внутрішніх сил і можливостей учня, актуалізація його власної активності, що мотивує вибір змісту, цілей, методів, поведінки і цінностей). Реалізація цих підходів та принципів діє інтегровано і передбачає зміни системи мовної освіти загалом і модернізації уроку української мови зокрема, вдосконалення змісту, методів, прийомів, форм і засобів навчання.

Основною формою навчання в концепції особистісно орієнтованої технології є урок, який, на думку І. Якиманської, концентрує всі положення організації особистісно значущого учіння:

- використання різноманітних методів і форм організації навчальної діяльності, що дозволяють розкрити суб'єктний досвід учня;
- створення атмосфери зацікавленості кожного учня у роботі класу;
- стимулювання учня до висловлювань, використання різних способів виконання завдань, право на помилку, одержання неправильних відповідей;
- використання на уроці дидактичного матеріалу, який дозволяє учневі вибрати найбільш значущі для нього вид і форму навчального змісту;
- оцінювання діяльності учня не тільки за результатом (правильно / неправильно), а й у процесі його досягнення;
- створення на уроці ситуацій спілкування, які дають можливість кожному учневі виявити ініціативу, самостійність, вибірковість у способах роботи; створення ситуацій для природного самовираження учня [557].

Таким чином, забезпечує реалізацію особистісно орієнтованого навчання саме урок, спрямований на створення необхідних умов для самопізнання, самореалізації, самовираження, саморозвитку кожного учня. За концепцією І. Зимньої, в центрі такого навчання знаходиться сам учень як особистість – його мотиви, цілі, неповторний психологічний склад. Виходячи з інтересів того, хто навчається, рівня його знань та вмінь, учитель визначає навчальну ціль заняття і формує, спрямовує і корегує весь навчальний процес з метою розвитку особистості учня [165, с. 86]. Особистісно орієнтована технологія передбачає створення на уроці української мови найбільш оптимальних педагогічних умов для всебічного розвитку індивідуальної мовної особистості учня з урахуванням його власних особливостей, можливостей, задатків, потреб, інтересів і надання необхідної допомоги в процесі особистісного зростання, власного

активного учіння. Спроектований і реалізований в аспекті означеної технології урок стимулює й забезпечує самопізнання, саморозвиток та самореалізацію кожного учня, привчає до самостійної пізнавально-дослідної роботи для досягнення наперед визначеної кінцевої цілі навчального заняття.

У нашому дослідженні особистісно орієнтована технологія передбачає насамперед створення на уроці необхідних педагогічних умов для розвитку мовної особистості кожного учня з урахуванням його індивідуальних особливостей. З огляду на це визначаємо, що урок української мови у технології особистісно орієнтованого навчання буде ефективним за умови дотримання і впровадження у практику основних ознак цієї технології, як-от:

- ❖ забезпечення розвитку і саморозвитку мовної особистості учня як суб'єкта пізнавальної та предметної навчальної діяльності, створення позитивної особистісної Я-концепції учня;

- ❖ урахування психолого-вікових особливостей і суб'єктного досвіду учня;

- ❖ вироблення індивідуальної мотиваційної готовності учня до процесу активного учіння;

- ❖ здійснення чіткого цілевизначення не тільки вчителем-словесником, а і самим школярем;

- ❖ забезпечення реалізації власної рефлексії в учня і, в разі потреби, корекції його навчальних дій;

- ❖ застосування різнотипних активних форм організації навчально-пізнавальної роботи комунікативно компетентнісного спрямування;

- ❖ використання комплексу традиційних та інноваційних методів, прийомів і засобів навчання;

- ❖ упровадження особистісно орієнтованих ситуацій.

Сукупність цих ознак забезпечує реальну участь учня в навчальному процесі на уроці.

Розглянемо шляхи реалізації особистісно орієнтованої технології сучасного уроку української мови в основній школі.

За технологією особистісно орієнтованого уроку, в першу чергу, визначаються індивідуальні особливості учня, на підставі яких проектується і конструюється зміст, лінгводидактичний інструментарій (методи, прийоми, засоби, форми навчання), здійснюється процес навчання на основі активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя (навчання / викладання) й учня (учіння). Пропонуємо впровадження цієї технології розпочати зі створення вчителем атласу індивідуальних особливостей і досягнень учнів, у якому фіксує рівень володіння мовленнєвою, мовною, соціокультурною, діяльнісною компетентністю, характеризує психологічні особливості (сприймання, пам'ять, мислення, увага, мотив), інтереси,

цінності, суб'єктний досвід тощо. Це дасть змогу під час проектування і проведення уроку індивідуалізувати та диференціювати процес навчання. Процесуально створення такого атласу починається на початку навчального року зі спілкування та спостереження за учнями і проведення зрізових контрольних робіт з метою виявлення рівня сформованості комунікативної компетентності кожного учня. За результатами написання робіт здійснюється поділ учнів на групи, що відповідають рівню засвоєння навчального матеріалу (репродуктивному, продуктивному, творчому). Необхідно також з'ясувати орієнтацію учнів на бажану майбутню навчальну діяльність і розробити перспективний проект переведення учнів із їхньої позиції на новий рівень і відповідно в іншу групу. У результаті учням буде надана можливість самостійно побудувати індивідуальну траєкторію особистісного зростання, засвоєння нового навчального матеріалу, вироблення вищого рівня сформованості персональної комунікативної компетентності, реалізувати повний цикл самовизначення і самоуправління власною пізнавально-дослідною діяльністю. Це потребує фіксації в атласі індивідуальних особливостей та досягнень учнів учителем і запису учнем в персональному зошиті у вигляді схематичного плану.

Особливо важливим в аспекті особистісно орієнтованої технології є структурування уроку. С. Подмазін переконливо доводить, що технологія особистісно орієнтованого уроку передбачає, щоб учень, перетворюючись на суб'єкт навчальної діяльності, має оволодіти основними етапами діяльності: орієнтація – визначення мети – проектування – організація – реалізація – контроль – корекція – оцінка [387]. В. Серіков, розробляючи теорію і практику проектування освітніх систем, стверджує, що організація діяльності в контексті особистісно орієнтованого навчання спрямована на усвідомлення учнями своєї суб'єктності шляхом: 1) усвідомлення особистої значущої мети діяльності; 2) усвідомлення норм навчальної діяльності та її етапів (орієнтація, цільовизначення, планування, виконання, контроль, корекція, оцінка); 3) усвідомлення цінності у контексті освітньої діяльності – це ті якості особистості учня, його дії і вчинки, які сприяють досягненню мети навчання; 4) реалізація можливості вибору суб'єктом діяльності визначених способів просування до поставленої мети Постійне тренування суб'єктності – здібності до вільного вибору і відповідальності; 5) встановлення позитивного зворотного зв'язку [441, с. 165]. З урахуванням концептуальних ідей учених у нашому дослідженні особливої уваги приділяємо розробленню структури навчального заняття і визначаємо основні структурні етапи особистісно орієнтованої технології уроку української мови: мотиваційний етап, цільовизначення, цілереалізація, рефлексійно-корегуючий етап. Технологія здійснення цих етапів уроку має відбуватися з урахуванням індивідуальних психологічних особливостей учнів, їх суб'єктного досвіду. Кожний етап проектується,

моделюється, конструюється і фіксується у технологічній моделі уроку як формі поурочного плану конкретного навчального заняття. Активність учня має бути забезпечена на кожному структурному етапі уроку.

Представляємо сконструйовану модель особистісно орієнтованої технології уроку української мови (Таблиця 4.2), що представляє стрижневі структурні етапи навчального заняття та змістові особливості уроку. Розглянемо їх сутнісні й методологічні характеристики.

Таблиця 4.2

**Модель особистісно орієнтованої технології уроку української мови**

<b>Етап уроку</b>	<b>Зміст</b>
<b>Мотиваційний</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> мотивація й ініціювання вчителем потреби в запланованій навчальній діяльності;</li> <li><input type="checkbox"/> настанова на необхідності пізнавальної роботи;</li> <li><input type="checkbox"/> стимулювання учнів до активного свідомого учіння.</li> </ul>
<b>Цілевизначення</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> сумісна постановка (учителя й учня) особистісно значущої загальної дидактичної мети здійснення навчальної діяльності;</li> <li><input type="checkbox"/> конкретизація цілей у вигляді наперед визначених і запланованих кінцевих результатів;</li> <li><input type="checkbox"/> визначення індивідуальних цілей.</li> </ul>
<b>Ціллереалізація</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> організація і саморганізація суб'єкт-суб'єктної діяльності вчителя й учня / учнів;</li> <li><input type="checkbox"/> реалізація сумісних навчальних дій учителя (навчання/ викладання) й учня (учіння);</li> <li><input type="checkbox"/> виконання учнем / учнями спроектованої вчителем навчальної роботи шляхом впровадження різнорівневих, індивідуалізованих і диференційованих активних форм, методів, прийомів;</li> <li><input type="checkbox"/> свідоме сприйняття навчального матеріалу;</li> <li><input type="checkbox"/> формування особистісних знань, умінь, навичок, досвіду, розвиток власної комунікативної компетентності.</li> </ul>
<b>Рефлексійно-корегуючий</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> організація рефлексії (оперативного зворотного зв'язку);</li> <li><input type="checkbox"/> контроль й оцінка засвоєння навчального матеріалу;</li> <li><input type="checkbox"/> усвідомлення учнями досягнення мети і цілей;</li> <li><input type="checkbox"/> відчуття успіху;</li> <li><input type="checkbox"/> корекція навчальної діяльності (у разі потреби);</li> <li><input type="checkbox"/> варіативність домашнього завдання.</li> </ul>

Початковим, вступним етапом особистісно орієнтованої технології уроку української мови є мотиваційний. Найпершою вихідною позицією проектування, організації та перебігу навчального заняття є вироблення свідомої мотивації в кожного учня. Мотиваційна готовність є необхідним, вкрай важливим початковим етапом активної цілевизначеної пізнавальної діяльності учнів. Саме внутрішня мотивація пов'язана з потребою пізнання, осмисленою необхідністю одержання знань, умінь, навичок. Услід за І. Зимньою у нашому дослідженні враховуємо те, що «діяльність завжди предметна і мотивована – непередметної, немотивованої діяльності

як активного цілеспрямованого процесу не існує. І якщо предмет діяльності – це те, на що вона спрямована, то визначення мотиву – це відповідь на запитання, заради чого здійснюється ця діяльність [165, с. 94]». Додамо, що мотивація завжди обумовлена темою уроку, цілевизначеним предметним змістом навчального матеріалу і зумовлює ступінь активності навчальної роботи учнів, адже дає змогу їм усвідомити необхідність та потребу в опануванні знань чи виробленні вмінь. Л. Варзацька дає слушну методичну пораду: «Учитель має знайти для учнів матеріал спільних переживань, захопити їх темою уроку, пробудити й підтримувати творчу реакцію та пізнавальний інтерес [63, с. 5]». Тоді навчальна робота перестане бути для учнів формальною і трансформується в особистісно значущу й персонально необхідну для учіння.

Найважливішим джерелом мотивації є особистісні потреби, інтереси, уподобання, цінності самого учня як окремого індивіда. Засоби і методи мотивації на уроці за умов особистісно орієнтованої технології різноманітні. О. Савченко переконана, що «особливо сприятливими для посилення мотивації учіння є ситуації вільного вибору, а також наявність різних за складністю завдань, емоційне «підживлення» розумових зусиль дітей [432, с. 22]». Джерело бажання вчитися, за Л. Варзацькою, – в емоційному забарвленні думки [63, с. 44], а мотиваційний аспект процесу опанування рідної мови здійснюється за допомогою мовленнєвих завдань і реалізується через: добір і використання системи зв'язних текстів (як матеріалу комплексних вправ) з урахуванням їх соціокультурних, розвивальних і дидактичних можливостей; поєднання різних видів мовленнєвої діяльності. Ці методичні ідеї є цінними для розроблення особистісно орієнтованої технології уроку рідної мови. Вважаємо, що забезпечити внутрішню мотивацію активного учіння можна за умови:

- постановки далеких і близьких цілей навчання;
- використання текстів для комплексних вправ (як способу прилучення дітей до культури з метою розширення їх світогляду, розвитку інтелекту; як способу унаочнення мовних явищ для активізації пізнавальних процесів і укрупнення навчальної інформації; як інструменту оволодіння вміннями репродукувати і продукувати тексти);
- показу життєвого практичного значення знань і вмінь;
- упровадження евристичних бесід, евристичний спостережень, індивідуальних і диференційованих вправ, креативних та проблемних завдань, комунікативних ситуацій пошукового характеру, творчих експериментів, проектів тощо;
- створення ситуації успіху.

Процесуально реалізація мотиваційного етапу забезпечується й уможлиблюється вчителем-словесником, який визначає місце уроку (у всьому курсі, розділі, блоці) й необхідність засвоєння навчального

матеріалу, стимулює учнів до спроектованої вчителем-словесником активної сумісної навчальної діяльності, забезпечує мотиваційну готовність до пізнавального усвідомленого учіння кожного школяра, активізує суб'єктний досвід учня, забезпечує позитивну атмосферу роботи. Учень у свою чергу свідомо мотивує власну активну навчальну роботу з метою особистісного зростання і підвищення рівня персональної комунікативної компетентності, усіх її складників (мовленнєвих, мовних, соціокультурних, діяльнісних знань, умінь, навичок, досвіду). Додамо, що сама мотивація не повною мірою визначає учіння, обов'язково необхідне попереднє окреслення кінцевого результату – установка конкретних цілей уроку, досягнення цілей під час цілереалізації, а також забезпечення оперативного зворотного зв'язку – рефлексійної діяльності учнів і, в разі необхідності, корекції.

Особливо важливим та вкрай необхідним етапом особистісно орієнтованої технології сучасного уроку української мови є цілевизначення. Формулювання спільної мети і конкретизація цілей уроку здійснюється, на наш погляд, з позиції кожного конкретного учня, але одночасно і з урахуванням всього класного колективу загалом. Навчальні, розвивальні та виховні цілі конкретизують мету уроку і характеризують усвідомлений у мисленні кожного учня наперед визначений кінцевий результат власного учіння на уроці та його реалізації за допомогою застосованих лінгводидактичних засобів (форм, методів, прийомів тощо). Цілевизначення реалізовується у співпраці всіх учасників процесу навчання (вчителя / учнів / кожного учня) і передбачає окреслення особистої аксіологічної значущості цілей для кожної особистості, усвідомлення необхідності їх досягнення (що може дати учневі вивчення навчального матеріалу в даний час («зараз і тут»), через деякий час, у майбутньому, для навчальної роботи та життєвої практики), осмислення можливих рівнів досягнення наперед визначених кінцевих результатів під час виконання поставлених завдань. Цілі уроку (учня і вчителя) обов'язково пов'язані з мотивами навчальної діяльності та передбачають також рефлексію як контроль/самоконтроль та співставлення наперед визначеної цілі та реально досягнутого кінцевого результату.

Ключовим етапом особистісно орієнтованої технології сучасного уроку української мови є цілереалізація – практична сумісна діяльність учителя (навчання / викладання) й учня (учіння). Вчитель-словесник упродовж цілереалізації організовує умови для вибору учнем оптимальних форм, способів, видів учіння та його фіксації, цілеспрямовує навчальну роботу учнів і здійснює регуляцію його особистісної навчальної діяльності. На етапі цілереалізації активне свідоме учіння учнів здійснюється шляхом впровадження активних організаційних форм, методів, прийомів, через зміст і вид навчальних вправ та завдань, характер

навчально-комунікативного спілкування, що стимулюють особистісну, аксіологічну, інтелектуальну пошуково-дослідну роботу учня, спрямовують їх пізнавальну діяльність. Особливої уваги потребує подання можливих варіантів і способів виконання навчальної роботи (усна / письмова, самостійна / колективна / групова / в парах), диференційованих вправ та варіативних завдань (креативних, пізнавальних, комунікативно продуктивних, дослідницьких, проектних, експериментальних тощо).

Діяльність учня під час цілереалізації є формою активної, усвідомленої, цільовизначеної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, спричиненої мотивами та потребами школяра, спроектованою на досягнення наперед визначеного якісного кінцевого результату. У дослідженні ми враховуємо судження О.М.Леонт'єва, який наголошує: «Поняття діяльності потрібно пов'язувати з поняттям мотиву. Діяльності без мотиву не буває [244, с. 153]». Саме тому вважаємо, що мотиви є необхідною передумовою цільовизначення й цілереалізації, індивідуальним джерелом учіння як активної навчальної діяльності учня на уроці в проекції особистісно орієнтованої технології. Діяльність учителя під час цілереалізації спрямована на передачу кожному учневі навчального матеріалу (мовленнєвого, мовного, комунікативного, соціокультурного) й організацію процесу формування індивідуальної комунікативної компетентності учня, а діяльність учня – передбачає власне вироблення особистісної комунікативної компетентності.

Прикінцевий етап уроку – рефлексійно-корегуючий – передбачає здійснення разом з учнями зіставлення наперед визначених цілей і одержаного кінцевого результату. Особливо важливі в ключі особистісно орієнтованої технології організація та здійснення обов'язкових прикінцевих чи поточних рефлексійних дій учня, який наприкінці кожного уроку (або по завершенню певного етапу навчального заняття, закінчення конкретної навчальної роботи) повинен відповісти, відзвітувати самому собі, що він сьогодні пізнав, чого навчився такого, чого не знав і не вмів на попередньому уроці. Системна рефлексія на уроці включає рефлексію учнями своєї діяльності після виконання певних навчальних дій та на заключному етапі всього заняття і рефлексію вчителем власної діяльності та навчальної роботи учнів. На цьому етапі здійснюється оцінка навчальної діяльності (вчителем й учнями) та в разі потреби корекцію власної діяльності («тут і зараз» або на наступних уроках, у подальшій роботі). Реалізація цього етапу уможлиблює залучення учнів до контролю, самоконтролю, взаємоконтролю (обов'язково з допомогою вчителя-словесника) перебігу власної пізнавально-дослідної роботи, участь їх в аналізі й корекції, виправленні помилок та недоліків, осмислення причин їх появи, виявлення якісного рівня особистісної компетентності. На основі цього визначається домашнє завдання (варіативне, різнорівнєве,



диференційоване за рівнем складності, формою, видом та способом виконання) й окреслюються перспективи подальшої діяльності з вивчення теми уроку. Варто додати, що вчитель має створити і забезпечити впровадження ситуації успіху для кожного учня, використовувати різні механізми оцінювання (оцінка, бал, рейтинг, подяка, грамота тощо) не тільки як результату, а й самого процесу навчання.

Циклічність проектування і процесуальної реалізації структурних етапів мотивація – цільовизначення – цілереалізація – рефлексія / корекція є важливими, суттєвими і пріоритетними проявами технології особистісно орієнтованого уроку української мови в основній школі.

Визначальним у забезпеченні ефективного проведення і в досягненні цілей особистісно орієнтованого уроку української мови вважаємо створення особливих педагогічних ситуацій та «занурення» в них учнів з метою їх цілеспрямованого власного самопізнання, самореалізації, саморозвитку. Такі ситуації В. Серіков [441], О. Пехота [375] характеризують як особистісно зорієнтовані ситуації, що мають на меті створити кожному учневі оптимальні умови для досягнення такого рівня психічного розвитку, аби вони свідомо керували власною поведінкою й діяльністю, займали певну позицію. Вчений стверджує: «Ситуація – це особливий педагогічний механізм, який ставить учня в нові умови, що трансформують звичний хід його життєдіяльності, потребуючи від нього нової моделі поведінки, яку випереджає рефлексія, осмислення, переосмислення ситуації, що склалася [441, с. 89]». О. Пехота, розглядаючи означені ситуації як найпростішу ланку особистісно орієнтованої технології, стверджує, що особистісно орієнтована ситуація – це така ситуація, опинившись в якій, дитина повинна шукати смисл, пристосовувати її до своїх інтересів, побудувати образ чи модель свого життя, вибрати творчий момент, дати критичну оцінку [375]. Структура особистісно орієнтованої ситуації включає такі аспекти: а) життєву проблему, якусь подію в житті особистості; б) педагога – носія особистісного досвіду як специфічного виду змісту освіти; в) учня, який відчуває потребу у власному розвитку, відчуває дефіцит у певному особистісному досвіді; г) «факторне поле» – особисту значущу життєдіяльність; г) процесуальні компоненти ситуації: завдання різної предметної природи з особистісним контекстом, система діалогів з носієм особистісного досвіду, ігрову імітацію соціального простору для індивідуальної самореалізації. Основні характеристики особистісно орієнтованих ситуацій – життєвість контексту, діалогічність, взаємодія її учасників – спрямовані на підвищення творчого потенціалу особистості. Услід за В. Серіковим виділяємо два важливих типи особистісно орієнтованих ситуацій. І тип проектує мотиваційну готовність, включеність у навчальну діяльність, що досягається створеною на уроці

атмосферою самовираження, самопізнання, саморозвитку. II тип характеризується змістовим аспектом пізнання, навчальної діяльності і словесної творчості, який знаходить вираження у системі ситуативних завдань, які не можна виконати на репродуктивному рівні.

Спираючись на аналіз наукових досліджень (О. Савченко, В. Серіков, О. Турянська), запропоновано такі види особистісно орієнтованих ситуацій, виділених за навчальною метою і відповідним способом формулювання цілі:

✓ *ситуація зацікавленості* – зумовлює виникнення мотивації до навчання, необхідності навчальних дій, уможлиблює набуття досвіду активної пізнавальної діяльності, осмислення цінності набутих особистісних знань, умінь і навичок;

✓ *ситуація вибору* – надає можливість вибрати навчальну діяльність, варіанти, способи, види, форми її здійснення;

✓ *проблемно-пошукова ситуація* – передбачає набуття досвіду проблемної, дослідної, пошукової, творчої навчальної діяльності; розвитку метакомпонентів мислення, впевненості у власній здатності до вирішення навчальних і життєвих комунікативних проблем; уможлиблює творчу, самостійну, пошукову пізнавальну діяльність;

✓ *рольова ситуація* – передбачає виконання певної комунікативної ролі, моделювання власної поведінки, виникає в умовах суб'єкт-суб'єктної інтеракції (взаємодії) учителя – учня – учнів в умовах гри, діалогізації навчання, забезпечує здобуття досвіду спілкування, комунікативної діяльності, впевненості у здатності до порозуміння з іншими людьми в різних ситуаціях спілкування;

✓ *ситуації успіху* – передбачає визнання учнем досягнутого результату як успіху, забезпечує надбання власного практичного досвіду, впевненості в спроможності до усвідомлених активних комунікативно-мовленнєвих практичних дій у навчанні, а потім у житті.

Наведемо приклад таких особистісно орієнтованих ситуацій.

### Ситуація зацікавленості.

❖ Ти хочеш взяти участь у проекті «Голос країни. Діти». Прочитай оголошення. Чому ти не можеш піти на кастинг? Як виправити і правильно написати оголошення?

*Оголошення*

*Завтра відбір на конкурс «Голос країни. Діти».*

*Приходь!!!! Співай!!!!!!*

### Ситуація вибору

❖ Відредагуй текст.

*Конец! Комп по-тупому завис. Вірус, глюк чи материнка накрылася? Добре, якщо перше чи друге. Можна полічити. А якщо останнє, потрібно для ремонту купу баксів. Кого набрати, щоб допоміг?*

1. Випиши слова-суржики, добери до них літературні відповідники.
2. Запиши текст, уникаючи суржику і сленгу.
3. Перетвори текст в рекламу комп'ютерного сервісу.

#### **Проблемно-пошукова ситуація**

❖ Прочитай і порівняй речення. Підкресли дієприслівникові звороти. Постав розділові знаки і поясни їх використання. Накресли схеми речень.

1. *Читаю п'єсу, звертаючи увагу на ремарки, і занотовую окремі думки.*
2. *Читаю п'єсу і, звертаючи увагу на ремарки, занотовую окремі думки.*
3. *Читаю п'єсу, звертаючи увагу на ремарки і занотовуючи окремі думки.*
4. *Читаю п'єсу, звертаючи увагу на ремарки, і, виписуючи окремі приклади, запам'ятовую їх.*

#### **Рольова ситуація**

❖ Уяви, що ти бібліотекар. Як ти поведешся у таких ситуаціях?

- 1) Читач затримав книгу до вказаного терміну;
- 2) Читач загубив книгу; 3) У книзі вирвані сторінки.

#### **Ситуація успіху**

❖ «*Радість однокласників*» – емоційний відгук класного колективу на успіх певного учня, констатація будь-якого, навіть незначного позитивного результату його навчальної діяльності, навіювання у дитини віри в себе, в свої сили.

❖ «*Лінія горизонту*» – перший успіх учня одразу помічається вчителем, підхоплюється і пропонується виконати завдання на більш складному рівні, наче «відсувається» лінія горизонту у навчальній спроможності школяра.

❖ «*Авансування*» – вчитель в індивідуальній роботі виконує з учнем завдання, пояснює його особливості і складні моменти у процесі його вирішення, а потім у класі дає подібне завдання, яке учень виконує самостійно і відчуває успіх у процесі його виконання.

Таким чином, головною умовою і ключовим моментом реалізації запропонованої технології сучасного уроку української мови є впровадження системи особистісно орієнтованих ситуацій, що мають широкий спектр комунікативно орієнтованих завдань продуктивного характеру. У процесі їх виконання учень має сам відшукати проблему (мовленнєву, мовну, комунікативну), знайти причину її виникнення і вирішити, подолати, усунути її (відредагувати, створити, продовжити текст, побудувати модель комунікативної поведінки тощо). Саме під час розв'язання таких ситуацій формується суб'єктний особистісний досвід учня.

Особистісно орієнтована технологія уроку рідної мови передбачає модернізацію лінгводидактичного інструментарію, а саме впровадження новочасних ефективних модернізованих методів, прийомів, форм і засобів навчання. Зауважимо, що навчальний лінгвістичний матеріал в умовах особистісно орієнтованого уроку виступає не як самостійний вид пізнання,

а як засіб і умова розвитку мислення, мовлення, креативних здібностей, формування комунікативної компетентності кожного учня як окремого індивіда. Знання (мовленнєві, мовні, комунікативні, соціокультурні) стають інструментом розвитку індивідуальної особистості учня.

Форми організації навчальної діяльності учнів у ключі особистісно орієнтованої технології мають забезпечувати врахування суб'єктного досвіду і реалізацію активного учіння, по можливості, кожного учня. Саме тому стиль навчального спілкування базується на педагогіці співробітництва, співпраці і співтворчості. Продуктивною в цьому аспекті виступає особлива навчально-пізнавальна діяльність – інтерактивне учіння (взаємонавчання, співнавчання) й інтраактивне учіння (навчаю інших). У виборі організаційних форм навчально-пізнавальної діяльності перевага надається колективній, груповій, парній роботі з поступовим збільшенням частки самостійних індивідуальних робіт експериментального, дослідного характеру комунікативно-мовленнєвого спрямування. Головним стає переорієнтація пасивних форм навчання на активну творчу навчальну суб'єкт-суб'єктну взаємодію всіх учасників процесу навчання.

В аспекті особистісно орієнтованої технології уроку найбільш плідним є використання активних методів і прийомів, що мають компетентнісне спрямування і реалізуються у процесі комунікативної співпраці вчителя й учня. Система методів як інтегративний синтез традиційних та інноваційних методів добирається відповідно до особливостей учнів, їхнього суб'єктного досвіду і рівня сформованості комунікативної компетентності. Цілісний комплекс спроектованих методів становить процесуальну основу особистісно орієнтованої технології сучасного уроку української мови, а їх реалізація передбачає практичну взаємодію вчителя й учня з метою досягнення наперед визначених очікуваних результатів, які задані й сформульовані під час цілевизначення. У структурі, доборі, проектуванні й упровадженні системи методів важливо враховувати їх призначення, функцію і різні етапи процесу навчання на уроці (мотиваційний, цілевизначення, цілереалізацію, рефлексійно-корегуючий). Можливості для варіювання методів навчання необмежені та нескінченні. Водночас поділяємо думку О. Кучерук: 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 взаємодіють відповідно до основних (проміжних) і супровідних цілей уроку, змістових його напрямів [234, с. 249]. Система методів є практична функція, діяльнісний стрижень уроку, що пронизує мотивацію, цілевизначення, цілереалізацію, рефлексію.

Під час реалізації особистісно орієнтованої технології уроку рідної мови учні розвивають власне вміння вчитися, тому прогресивним у цьому аспекті виступає індивідуалізація й диференціація навчальної діяльності учнів. Індивідуалізація пов'язана з урахуванням особистісних характеристик когнітивної, психологічної, емоційної природи учня, що повинні братися до уваги під час добору й використання потенційної складності вправ та завдань, і передбачає збільшення чи зменшення відповідно до цього когнітивного навантаження кожного окремого школяра. Диференціація на уроці представляє собою систему вправ, до кожної з яких додано 2–4 завдання, спрямованих на повторення, поглиблення, систематизацію, корекцію знань, умінь та навичок. Мета диференційованих завдань, це підкреслює також О. Савченко, «з одного боку, – розширити й поглибити уявлення та поняття про виучуваний матеріал, а з другого, – відпрацювати певні навички, що становлять труднощі для деяких учнів [432, с. 106]». Беручи до уваги настанови О. Савченко, вважаємо, що під час проектування і проведення уроку української мови в основній школі доцільними є такі способи диференціації:

- індивідуальна вимога до загального завдання;
- зміст однаковий для всіх учнів, а *для сильних учнів* – зменшення часу, збільшення обсягу, ускладнення способу виконання, творче завдання; *для слабших учнів* – допоміжний матеріал (зразок, таблиця, відповідь, алгоритм, схема, тощо), зменшення обсягу;
- зміст і ступінь складності різний для сильних та слабших учнів;
- самостійний вибір учнем завдання з кількох, запропонованих учителем, на етапі засвоєння нового матеріалу, закріплення, контролю;
- спрощення або ускладнення (креативність, комунікативно-діяльнісна реалізованість у власному висловлюванні, пошуковість, дослідження, експеримент, проект тощо) самостійної роботи;
- індивідуальна допомога слабшим учням (інструктаж) і повна самостійність сильніших школярів (індивідуальні картки).

Таким чином, означені способи диференціації дадуть змогу кожному учневі реалізувати власний потенціал, самовиразитися, стати повноцінним активним (а не пасивним) співучасником пізнавальної діяльності на уроці.

Важливою ознакою особистісно орієнтованої технології є надання учням свободи вибору варіантів вправ, завдань, способів їх виконання, форм звіту за результатами роботи і забезпечення необхідних умов для такого вибору: розроблення системи індивідуальних і диференційованих вправ та завдань, наявність додаткової літератури (наприклад, проведення навчального заняття в умовах «читального залу», коли є вільний доступ до словників, довідників, таблиць тощо). Диференціація на уроці мови, а також у домашній роботі створить сприятливі умови для успішного

особистісного розвитку кожного учня за умови, коли вони не будуть розділяти учнів на сильніших і слабших, не будуть орієнтувати їх на виконання спрощених або ускладнених вправ, а будуть різнитися ступенем самостійності прийомів мисленнєвої діяльності у процесі їх виконання.

У контексті технології особистісно орієнтованого навчання на уроці рідної мови роль учителя-словесника розглядаємо як одну з найголовніших, однак при цьому змінюються функції педагога: інформаційно-контрольна повинна уступити місце координаційній, фасилітативній ролі не тільки наставника, а помічника у навчанні. Вчитель-фасилітатор на уроці української мови – це педагог-помічник, координатор, одиодумець, друг, який працює в системі особистісно орієнтованої технології, сповідує заохочення й довіру як вираження власної впевненості в можливостях учня, його здібностях і задатках, підтримує їхню відкритість власним думкам, інтересам, переживанням, спрямовує активний процес учіння з метою розвитку індивідуальної комунікативної компетентності кожного учня як окремої особистості. Л. Виготський наголошує: «учитель – лише організатор соціального виховного середовища, регулятор і контролер його взаємодії з кожним учнем [78, с. 192]». Особистісно орієнтована технологія уроку зумовлює також зміну основної схеми взаємодії вчителя й учня і передбачає суб'єкт-суб'єктну чи полісуб'єктну взаємодію педагога та школяра, їх рівнопартнерську співпрацю. Сучасний учитель за умов особистісно орієнтованої технології сучасного уроку рідної мови – це творець уроку, режисер, актор – виконавець головної ролі, який спрямовує активну пізнавальну діяльність учнів, допомагає якісно здійснити пошуково-пізнавальну роботу, тримає школярів у позитивній емоційній напрузі. Упровадження особистісно орієнтованої технології сучасного уроку української мови передбачає, на наш погляд, досягнення стратегічних цілей педагогічної діяльності вчителя:

- визначити індивідуальні особливості кожного учня (досвід, психологічні характеристики, рівень інтелекту, пізнавальні здібності, мовні задатки тощо) і з урахування їх конкретизувати зміст навчального матеріалу, що уможливить особистісний розвиток у процесі активного учіння;
- забезпечити розвиток мотиваційної готовності до активної пізнавально-дослідної діяльності, усвідомлення необхідності й потреби у засвоєнні навчального матеріалу і виробленні вмій та навичок;
- здійснити чітке цілевизначення навчальної роботи;
- забезпечити якісне досягнення цілей під час навчальної роботи;
- організувати зворотній зв'язок – рефлексію.

Проведення уроку вимагає від учителя високорозвиненої професійної компетентності, психологічної готовності, ґрунтовної фахової теоретико-

практичної підготовки, вміння швидко пристосовуватися до змін у перебігу уроку, досконало проектувати урок, вдало мотивувати навчальну діяльність, правильно здійснювати цілевизначення, раціонально розподіляти навчальний час, методично продуктивно моделювати і конструювати етапи навчального заняття, у співпраці з учнями досягати поставленої мети.

Отже, сконструйована особистісно орієнтована технологія сучасного уроку української мови представляє методологічну розробку і розкриває особливості навчального заняття з позиції домінуючої антропологічної парадигми мовної освіти в Україні. Для уроку в аспекті особистісної технології акцентується увага на розвитку індивідуальної мовної особистості кожного учня як мовця-практика (а не мовознавця-теоретика), суб'єкт-суб'єктній взаємодії (процес навчання здійснюється не для учнів, а разом з ними), антропоцентричності (навчальна робота спрямовується не на клас в цілому, а на особистість кожного учня).

У контексті особистісно орієнтованого навчання весь лінгводидактичний інструментарій (зміст, цілі, форми, методи, прийоми, засоби навчання) максимально розглядається, проектується і реалізовується через призму особисті учня – його потреб, інтересів, цінностей, мотивів, можливостей, здібностей, активності тощо. Таким чином, особистісно орієнтована технологія уроку спрямована на те, щоб кожен учень під час проведення навчального заняття мотивував власну пізнавально-дослідну діяльність, визначив індивідуальні конкретні цілі, активно здійснював навчальні дії, відрефлексував початковий актуальний рівень знань і оцінив свої успіхи та особистісні досягнення. Проектування й організація особистісно орієнтованої технології має бути розроблено у ключі дослідного учіння, як пізнавальний експеримент, дослідження, а не як спосіб передачі готових знань від учителя до учня.

На наш погляд, особистісно орієнтована сутність навчального заняття повинна міститися в будь-якій технології навчання. А. Хуторський стверджує: «Якщо людина (учень, учитель), її природні, особистісні, індивідуальні особливості враховуються під час проектування, здійснення, діагностики освітнього процесу і здатні на нього впливати, то слід говорити про особистісно орієнтоване навчання [531, с. 22]». Таким чином, урахування індивідуальних особливостей учня обов'язкове у процесі проектування та проведення сучасного уроку української мови, і за таких умов кожен урок стане особистісно орієнтованим, дієвим і засобами спільної суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя й учня забезпечить формування індивідуальної мовної особистості кожного школяра.

Отже, особистісно орієнтована технологія уроку української мови реалізовується з позиції особистості учня в алгоритмі: *мотивація – цілевизначення – активна цілереалізація – рефлексія – контроль – корекція*.

Ця технологія уроку з позиції учителя-словесника здійснюється з урахуванням індивідуальності кожного учня та всього контингенту класного колективу. Процес навчання на уроці, зцентрований на особистості учня, «переломлюється» і розглядається через призму індивідуальності школяра, через його персональні мотиви, цілі, інтереси, цінності, перспективи тощо, бере їх за основу й узгоджується з ними. Сконструйована особистісно орієнтована технологія сучасного уроку української мови (Таблиця 4.2, додаток А) сприятиме розвитку мовної особистості кожного учня, вироблення власної комунікативної компетентності як здатності індивіда успішно розв'язувати практичні проблеми, ефективно діяти у нестандартних життєвих ситуаціях спілкування.

### **4.3. Урок української мови в аспекті проблемної технології**

Основною метою загальноосвітньої школи є формування дієвої гармонійної мовної особисті учня, всебічно розвиненої, комунікативно компетентної, активного учня-мовця з високим рівнем вільного самовираження. Досягти цього можливо за умови введення в освітню практику навчання, в якому вчитель, спираючись на закономірності розвитку учня, спеціальними педагогічними засобами, цілеспрямовано організовує і проводить навчальну роботу з розвитку особистісної креативної Я-концепції кожного школяра, який самостійно активно мислить, пропонує і розвиває власні ідеї, шукає шлях її вирішення. В сучасному науковому просторі потужним типом організації навчальної діяльності учнів, загальною тенденцією якої є самостійність пізнання, активність, креативність мислення, визнано проблемне навчання.

Різні аспекти розроблення й імплементації проблемного навчання висвітлено в дидактичних і лінгводидактичних працях М. Баранова, О. Біляєва, О. Власової, В. Давидова, Д. Ельконіна, Є. Голобородько, С. Карамана, В. Крутецького, Т. Ладиженської, М. Львова, М. Махмутова, М. Матюшкіна, М. Менчинської, В. Окуня, С. Омельчука, М. Пентилюк та ін. Зупинимося на аналізі сутності й особливостей проблемного навчання як сучасної продуктивної технології.

М. Махмутов визначає проблемне навчання як «цілеспрямовану діяльність учителя й учнів з постановки навчальних проблем, їх формулювання, висунення гіпотез, їх обґрунтування й перевірки [281, с. 6]». Учений чітко формулює не тільки сутність означеного типу навчання, а і вказує на етапність його перебігу. Розвиваючи ідеї попередників, В. Кудрявцев трактує проблемне навчання як «тип розвивального навчання, зміст якого представлено системою проблемних задач різного рівня складності; у процесі вирішення таких задач учнями в



їхній спільній діяльності з учителем і під його загальним керівництвом відбувається оволодіння новими знаннями і способами дій, а через це – формування творчих здібностей: продуктивного мислення, уяви, пізнавальної мотивації, інтелектуальних емоцій [221, с. 49]». Як бачимо, роль вчителя й учня в режимі проблемного навчання змінено – домінантою є активне учіння школяра задля власного саморозвитку. О. Власова вважає проблемним навчання, що «базується на здобуванні учнями нових знань через розв’язування теоретичних і практичних проблем [73, с. 73]», таким чином дослідниця підкреслює спектр проблемності – знаннєвий і діяльнісний.

У нашому розумінні *технологія проблемного навчання* – це спроектована вчителем організація процесу активного оволодіння учнями новими знаннями і способами дій, під час якого нові знання не даються учневі в готовому вигляді, а здобуваються ним у процесі активного розв’язування проблеми, сконструйованої педагогом. Рушійною силою є суперечність між знаннями й вміннями, якими учень володіє, і потребою в нових знаннях та вміння чи їх більшому обсязі. Вихідною точкою на цьому шляху є проблемна ситуація, в якій певні відомості потребують з’ясування, уточнення, розв’язання, вирішення. Ця технологія спрямована на самостійне вироблення учнем власної комунікативної компетентності, інтенсивне здобуття (а не одержання) ним знань і вироблення вмінь, розвиток самостійної активної пізнавальної діяльності проблемного спрямування. Означений тип навчання реалізується за умови введення системи стрижневих понять – проблем, проблемних ситуацій, проблемних задач (вправ), завдань, запитань, послідовне розв’язання яких активізує учіння і забезпечує процес самостійного «добування», пошуку учнем нових знань.

Додамо, що в аспекті технології проблемного навчання характер навчального процесу на уроці передбачає наявність спільної продуктивної співпраці вчителя й учня, під час якої вчитель цілеспрямовує пізнавальну активність учня, який оволодіває навчальними діями розв’язування проблемних завдань, оцінки результату і самоконтролю власної діяльності, вибору й застосування понять. На уроці української мови технологія проблемного навчання проявляється у самостійному пошуку учнем правильних, істинних рішень під час розв’язування проблемних (мовленнєвих, мовних, комунікативних) ситуацій, пізнавальних завдань, що організовує та скеровує вчитель, а потім вводить нову змістову інформацію, що підлягає засвоєнню на цьому уроці. Головною умовою ефективності технології проблемного навчання є постановка посиленого проблемного завдання: словесник не повинен ставити учня в складне становище, а має зацікавити його у пошуку істини. Основний зміст уроку в проекції технології проблемного навчання становлять організаційні форми,

методи та прийоми доцільного використання навчальних проблемних задач (вправ), що стимулюють активне учіння школярів. Додамо, що у ключі проблемної технології навчання активне інтенсивне учіння на уроці мови – це самостійна цілевизначена навчально-пошукова діяльність учня, що спрямована на подолання проблеми й обов'язково має пізнавальний інтерес, мотив і орієнтацію на одержання не тільки попередньо запланованих кінцевих результатів, а безпосередньо на зміну і розвиток його самого як особистості, яка вміє бачити, ставити і вирішувати нестандартні проблеми. Це найкраще відображається у формуванні його пізнавальних інтересів (навчальних і життєвих), зацікавленості до пізнавально-дослідної діяльності, отримання, здобуття знань, вироблення вмій та навичок.

Основою проблемної технології є взаємодія вчителя й учня з метою вирішення наперед визначеної проблеми. У режимі роботи проблемної технології, безсумнівно, має переважати суб'єкт-суб'єктна співпраця словесника і школяра, а саме педагогічне спілкування відбуватися у вигляді навчальної дискусії. Перебігом дискусії керує вчитель, а учні засвоюють нові відомості (мовленнєві, мовні, комунікативні), «опираючись на раніше засвоєні теоретичні знання загального характеру, обговорюють окремі випадки, що відносяться до конкретних тем, предметів, тобто у своїх роздумах переходять від абстрактного до конкретного [21, с. 79]», і врешті-решт знаходять істину. Педагог, аналізуючи відповіді учнів, робить висновок, пояснює нові теоретичний матеріал, невідомий раніше, але знайдений ними у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності на уроці. Проблема технологія повному організовує урок: учитель не пояснює, а ставить проблемні питання, що сприяють роздумам; спрямовує дії учнів у з'ясуванні зв'язків нового поняття з раніше вивченими, залучає до пошуку істинного весь класний колектив.

Технологія проблемного навчання та її імплементація на уроці української мови в основній школі базуються на важливих особливостях, що суттєво різняться від традиційного навчання. На основі досліджень провідних дидактів, психологів, лінгводидактів визначаємо ключові ознаки проблемної технології сучасного уроку української мови (Таблиця 4.3).

Таблиця 4.3

**Ключові ознаки проблемної технології  
сучасного уроку української мови**

Ознаки	Традиційна методика	Технологія проблемного навчання
Концепція	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Навчання – результат діяльності</li> <li>• Суб'єкт-об'єктне навчання</li> <li>• Орієнтація на зовнішню мотивацію</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Навчання – засіб розвитку, процес пізнання і саморозвитку</li> <li>• Суб'єкт-суб'єктне навчання</li> <li>• Орієнтація на внутрішню мотивацію</li> </ul>
Мета й цілі	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Одержання системи знань, вироблення вмінь і навичок</li> <li>• Розвиток мисленнєвих процесів</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Загальні та предметні компетентностей і пізнавально-дослідний шлях їх здобуття</li> <li>• Формування активної творчої особистості, її комунікативної компетентності</li> <li>• Розвиток критичного, креативного мислення, інтелекту, почуттів, волі, свідомості, емоційної та вольової сфери</li> </ul>
Зміст	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Програмовий сталий фіксований обсяг</li> <li>• Кінцева мета навчання</li> <li>• Визначається як суто однопредметний</li> <li>• Спрямований на розвиток предметних знань, умінь і навичок</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Характеризується гнучкістю, пізнавальною значущістю, проблемністю</li> <li>• Засіб розвитку учнів</li> <li>• Виявляється на міжпредметному рівні</li> <li>• Спрямований на формування ключових і предметних компетентностей</li> </ul>
Процес навчання	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Хід навчання – до учня</li> <li>• Передача учневі способів дій через сформульоване правило, представлений алгоритм, приклад</li> <li>• Авторитарне спілкування</li> <li>• Учитель – керівник і контролер</li> <li>• Однобічна модель взаємодії вчитель – учень</li> <li>• Фронтальна форма навчання</li> <li>• Розвиток пізнавального інтересу</li> <li>• Відсутність вольових зусиль</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Хід навчання – від учня</li> <li>• Передача принципів дій через самостійну мотивовану, цілеспрямовану, рефлексійну діяльність – активне учіння;</li> <li>• Демократичний стиль спілкування</li> <li>• Учитель – координатор, організатор</li> <li>• Різнобічна модель взаємодії учитель – учень, учитель – учні, учень – учень/ учні</li> <li>• Фронтальні, індивідуальні, групові форми</li> <li>• Розвиток інтересу до пізнавальної діяльності, одержання знань, вироблення вмінь, формування власної компетентності</li> <li>• Спрямованість на вироблення вольових зусиль, досягати необхідного результату</li> </ul>
Оцінювання	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Передбачення помилок</li> <li>• Одне правильне рішення</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Право на помилку</li> <li>• Варіанти правильних відповідей</li> <li>• Рефлексія навчальної діяльності</li> </ul>

Технологія проблемного навчання відрізняється від традиційної методики навчання тим, що сприймає учня як активного суб'єкта процесу навчання і ставить школяра в такі педагогічні умови, за яких він сам «вимушений» активно й інтенсивно мислити і мобілізувати власний інтелектуальний потенціал з метою досягнення наперед визначених цілей – вирішити проблему, сформулювати теоретичний висновок, розвинути вміння і навички, виробити персональний досвід. Результативність проблемного навчання залежить не тільки від учительської майстерності підготувати та провести урок, а і від того, як педагог зацікавить учнів, сформує їхню мотиваційну готовність, доведе необхідність здобути нові знання і не просто наслідувати їх від учителя, а самостійно шукати у процесі власної творчо-пізнавальної діяльності.

У процесі аналізу сутності й особливостей технології проблемного навчання можна дійти висновку, що така організація навчально-виховного процесу має значні можливості для розвитку комунікативної компетентності учня на уроці української мови і спроможна забезпечити формування креативного й когнітивного потенціалу мовної особистості учня, який має потребу в саморозвитку й самовдосконаленні та здатний самостійно вчитися, хоче, любить і вміє пізнавати нове.

У теорії і практиці технології проблемного навчання складовими поняттями є «проблемна ситуація», «проблемна задача (вправа)», «проблемне завдання», «проблемне запитання». Розглянемо ці вихідні поняття, необхідні для побудови наукової теоретико-методичної основи проектування, моделювання і проведення сучасного уроку української мови в ключі технології проблемного навчання.

**Проблемна ситуація**, за лексикографічними джерелами, – це ситуація, що «виникає тоді, коли в учнів для успішного розв'язання певного пізнавального (пошукового) завдання не вистачає потрібних знань [464, с. 106]»; «створюється учителем на підставі пізнавального завдання або проблемного запитання, що стимулює мислення учнів, підвищує їхню активність у набуванні знань, виробленні вмінь та навичок [162, с. 185–186]». Проблемна ситуація, цілком слушно переконує М. Львов, – це не просто складна ситуація, що виникає в результаті недостатнього знання: вона передбачає зацікавленість учнів, потребу вирішення, творчий вклад в її розв'язання [265, с. 155]». Продовжуючи міркування вченого, зауважимо, що проблемна ситуація – це осмислені учнем труднощі (теоретичні чи практичні), шляхи подолання яких вимагають пошуку нових знань чи способів дій. Підкреслимо, що процес вирішення проблемної ситуації можливий за умови наявності в школяра певних знань, як, як виявилось під час постановки проблемної ситуації, є недостатніми. Проблемна ситуація породжує проблемну задачу (вправу), суть якої формулює вчитель у вигляді проблемного питання і спонукає учнів до

самостійного креативного, критичного мислення з метою її вирішення. Проблемна ситуація повинна відповідати навчальній, розвивальній, виховній меті уроку, бути адекватна життєво наближеній реальній ситуації спілкування, зрозумілою для учнів, викликати навчальний інтерес, бажання, мотивацію навчальної діяльності, розвивати позитивну емоційну й вольову сферу. Така ситуація, на наш погляд, передбачає набуття досвіду дослідної, пошукової, творчої навчальної діяльності; розвитку метакомпонентів мислення, впевненості у власній здатності до вирішення навчальних і життєвих комунікативних проблем; уможливлє творчу, самостійну, пошукову пізнавальну діяльність.

Проблемна ситуація, за О. Матюшкіним, має психологічну структуру, що включає три компоненти:

1) невідоме поняття, спосіб або умова дії, що розкриваються у проблемній ситуації;

2) дія, необхідність виконання якої в поставленому завданні спричинить потребу в новому, що підлягає засвоєнню знань або способу дії;

3) можливість учня в аналізі умов поставленого завдання і засвоєння (відкриття) нових знань. Ні надто складне, ні надто легке завдання не викличе проблемної ситуації [280, с. 276].

Усі компоненти взаємопов'язані і виявляють ефективність тільки у чіткій послідовності їх виконання. Пошук невідомого (нових знань та вмій) відбувається за умови встановлення зв'язків з уже відомим (засвоєними раніше знаннями й набутими вміннями). Учень не отримує від учителя знання в готовому вигляді з метою запам'ятовування чи відтворення, а осмислено їх здобуває, тому що у нього виникла в них потреба і необхідність одержання знань чи вироблення певних умінь. О. Кучерук, досліджуючи вплив навчальної ситуації на морфологію методів навчання, виділяє типи навчальних ситуацій за метою взаємодії вчителя й учнів на уроці – це навчальні ситуації, пов'язані з: 1) організацією початку уроку – введенням учнів у тему заняття; 2) з оволодінням системою мовних знань; 3) з виробленням навчально-мовних умінь; 4) формуванням правописних умінь; 5) поглибленням мовленнєвознавчих понять; 6) розвитком видів мовленнєвої діяльності; 7) формуванням готовності до живого спілкування; 8) контролем, корекцією навчальних досягнень учнів; 9) рефлексією; 10) інструктуванням стосовно виконання домашнього завдання [234, с. 251]».

Створення проблемних ситуацій на уроці української мови – важлива ознака технології проблемного навчання. Проблемна ситуація, усвідомлена учнем, переростає в проблему, що на уроці існує у двох формах: як навчальна тема уроку і як питання, відповіддю на яке будуть нові знання (теоретичні чи практичні), що і є темою навчального заняття. Пошук

шляхів вирішення наперед визначеної вчителем, цілевизначеної проблеми у межах поставленої пізнавально-пошукової ситуації, уточненої та сформульованої у вигляді проблемної задачі (вправи), завдання, запитання, дозволяє кожному учневі проявити самостійність та ініціативу й у процесі колективної навчальної діяльності, скерованої вчителем-словесником, знайти правильне розв'язання проблеми. Під час розв'язання проблеми учні працюють над мовленнєвим, мовним, комунікативним матеріалом: спостерігають, порівнюють, групують, класифікують, роблять висновки, виводять правила та закономірності.

Можна виділити такі шляхи створення проблемних ситуацій на уроці української мови:

I – *проблемна ситуація з ускладненням* – в її основі покладено протиріччя між необхідністю виконати практичне завдання, запропоноване вчителем, і неможливістю його здійснити без нового матеріалу. Сформульоване протиріччя – це і є проблема;

II – *проблемна ситуація-діалог* – у структурі містяться репродуктивні завдання (пригадай, повідом) і мисленнєві (порівняй, проаналізуй, синтезуй) і на їх основі евристичні, сократівські запитання. Відповіддю на які буде потреба в нових знаннях чи вміннях, що є проблемою.

III – *ситуація-проблема* – формулювання проблеми як теми уроку, але мотивоване і чітко цілевизначене, теоретично і практично значуще для учня.

Нами запропоновано основні способи створення проблемних ситуацій:

- ❖ пояснити, назвати, сформулювати явище, поняття, (мовленнєвий, мовний, комунікативний);
- ❖ визначити й обґрунтувати невідповідність, суперечку, протиріччя між фактами, явищами;
- ❖ з'ясувати і пояснити причини явища та факту;
- ❖ вибрати правильний варіант відповіді й пояснити власну думку;
- ❖ порівняти, узагальнити факт чи явище в певному аспекті;
- ❖ зіставити, порівняти суперечливі факти і явища;
- ❖ змінити, вибрати, знайти лінгвістичні одиниці чи явища;
- ❖ дібрати, порівняти, утворити, згрупувати факти, поняття, явища.

Матеріалом для створення проблемних ситуацій можуть бути мовні, мовленнєві, комунікативні поняття, лінгвістичні одиниці різних рівнів, текст, евристичні запитання, сократівський діалог, проблемні питання, дослідницькі питання, загадки, експерименти, результати контрольної роботи, аналіз життєвих ситуацій тощо.

Пропонуємо як зразки варіанти проблемних ситуацій, виділених на основі шляхів їх створення.

### **Проблемна ситуація з ускладненням**

📖 Завдання. Вставити на місці пропусків необхідні букви Е – И.

*Гон...и, плач...мо, скаж...и, біж...мо, пиш...мо, кресл...и.*

Суперечка: вибір букви Е – И, причина їх правопису.

Сформульована проблема: написання Е-И в особових закінченнях дієслів.

Спосіб вирішення проблеми: 1. Індивідуально. 2. За допоміжними джерелами (підручником, схемою, алгоритмом). 3. З допомогою учителя.

Кінцевий результат звірити за правилом, сформульованим у підручнику.

📖 Завдання: Записати речення, знявши ризику.

*Народна пісня – то/ ж вона усій землі окраса.*

*Корить повинні дощову ми непокірну хмару, – то/ж сіймо у ріллю нову пшеницю ярову.*

Суперечка: невідповідність у написанні разом і окремо часток *тож – то ж*.

Сформульована проблема: правопис часток *тож – то ж*.

Спосіб вирішення: 1. Індивідуально. 2. За допоміжними джерелами (підручником, схемою, алгоритмом). 3. З допомогою учителя.

Кінцевий результат звірити за правилом, сформульованим у підручнику.

### **Проблемна ситуація-діалог**

📖 Прочитати текст. Згрупувати підкреслені слова.

*Куций хвіст і довгі ноги.*

*Уночі і вдень – тривоги.*

*Миру й спокою не знаю:*

*Всіх боюся, утікаю (Заєць).*

#### Репродуктивні запитання

- Повідомте, яке лексичне значення кожного слова?

#### Мисленнєві завдання.

- Проаналізуйте, чи можна на основі лексичного значення протиставити, або об'єднати ці слова у пари?

- До якої частини мови належать ці слова?

#### Сократівські запитання

- Які слова називають подібні поняття?
- Які слова називають суміжні, подібні поняття?

📖 Прочитати слова. Утворити словосполучення.

*Рагу (смачний)*

*Какаду (веселий)*

*Тбілісі (вечірній)*

*Міссісіпі (повноводий)*

#### Репродуктивні запитання

- Повідомте, як потрібно утворити словосполучення?

- Що необхідно зробити з прикметниками?
- Які існують роди прикметників? А який рід обрати для цих прикметників?


#### Мисленнєві запитання

- Пригадайте, яке лексичне значення мають іменники?

#### Сократівські запитання

- Порівняйте, до якої назви – загальної чи власної – належать іменники.
- Що означає кожне із цих іменників? (*страву, тварину, місто, річку*).

### **Ситуація-проблема**

 *Прислівники – це досить поширена у мовленні частина мови. Для того щоб бути гарним мовцем, кожен із нас повинен не тільки знати особливості цієї частини мови, а і правильно використовувати їх в усному і писемному мовленні. Правотис прислівників надзвичайно складний. Як записати слова, що спроектовані на екрані? В / горі, по / справжньому, по / правді, де / не /де. Всі вони пишуться по-різному. А чому ми дізнаємося у процесі вивчення сьогоднішньої теми уроку.*

Проблемна ситуація, усвідомлена учнем, осмислено і мотивовано прийнята ним, переростає в навчальну проблему. Проблема, що містить вказівку параметрів і умов рішення, є проблемною задачею (вправою), що, у свою чергу, може містити одне чи кілька проблемних завдань. Розглянемо

**Проблемна задача (вправа)** – це лінгводидактична одиниця змісту проблемного навчання на уроці української мови і специфічна форма навчального матеріалу, в якому є визначені умови, невідомі дані, що необхідно вирішити способом відновлення знань і вмінь, а також активною креативною мисленнєвою діяльністю: аналізом мовних, мовленнєвих, комунікативних фактів і явищ, пошук причин їх функціонування, з'ясування їх причинно-наслідкових зв'язків та ін. Проблемна навчальна задача є комплексом проблемних завдань чи питань, що потрібно вирішити, а у процесі їх розв'язання учень має здобути нові знання чи вміння. Слушними у методичному плані проектування уроку є міркування І. Лернера щодо впровадження навчальних задач: «Для того, щоб вирішення навчальних задач сприяло творчому перетворенню предмета, їх необхідно конструювати, опираючись на предметний зміст, враховуючи специфіку генезису і становлення. ...Розвивальне навчання, безсумнівно, повинно залучати школярів до емоційно-ціннісного сприйняття навколишньої дійсності у процесі вивчення навчальних предметів [249, с. 11]». В. Онищук переконаний, «навчальні задачі на уроці вирішуються в єдності з розвивальними, на одному і тому самому змісті, одними і тими ж методами [327, с. 26]». Додамо, що проблемні задачі виконують різні функції: пізнавальну, виховну, розвивальну. З урахуванням цього, можна



стверджувати, що ці ідеї суголосні із головними цілями сучасного уроку – розвивальною, навчальною і виховною, що діють комплексно, у нерозривній єдності. Будь-яка проблемна ситуація має у своєму змісті проблемну задачу, яка повинна становити для учнів певну теоретичну або практичну трудність.

На уроках української мови доречно пропонувати до виконання такі проблемні задачі (вправи).

📖 Відновити прислів'я. Вставити пропущені букви.

- *Праця людину годує, а ...*
- *... на завтра те, що ...*
- *На дерево дивис..., як родит..., а*
- *Мален...ка праця краща за...*
- *Хто не робит...*
- *Хто змолоду працює, той...*
- *С...огоднішн...ої роботи на ...*

📖 До поданих слів дібрати синоніми. Пояснити їх правопис.

*Портмоне, ревізія, декламатор, чаклун, темрява, юнак.*

📖 Перекласти українською мовою. Порівняти правопис прислівників.

*Осенью, вишурь, зачастую, на цыпочках, по двое, куда-то, сзади, на дом, навстречу, на память, тайком.*

📖 Продовжити речення.

*В односкладних реченнях, окрім ..., граматична основа складається з одного головного члена у формі ... 2. В українській мові всі самостійні частини мови є змінними, за винятком... 3. Речення, до складу якого, крім ..., входять один або кілька другорядних членів, називається поширеним. 4. Синтаксис – це розділ науки про мову, що вивчає будову синтаксичних одиниць, зокрема...*

Подані зразки проблемних вправ свідчать про те, проблемність може бути підґрунтям як теоретичного, так і практичного навчального матеріалу. Зауважимо, що проблемна задача (вправа) обов'язково має передбачати мотивацію і залучення учнів до активної самостійної навчально-пізнавальної діяльності, у процесі здійснення якої учні доходять певних висновків, пізнають явища, відкривають нові знання, формуються вміння, розвиваються когнітивні й креативні здібності.

Проблемна задача (вправа) містить одне або кілька проблемних завдань, що спрямовують пізнавально-пошукову діяльність учнів. Зупинимось на розгляді поняття «проблемне завдання».

**Проблемне завдання** – це «завдання, що передбачає застосування набутих умінь і навичок у нових умовах [162, с. 186]» і передбачає вказівку для учня про його подальшу самостійну пізнавально-дослідну діяльність на уроці, що спрямована на одержання необхідного результату – нових знань, умінь і досвіду. Проблемними є лише ті завдання, в яких міститься

теоретична чи практична трудність, суперечка, невідповідність, що потребують дослідної активності у процесі їх вирішення. Р. Мільруд класифікує навчальні завдання на чотири головних типи: поведінкові – до них відносяться завдання з метою обговорення і вибору поведінки в проблемній ситуації; морально-етичні – передбачають аналіз різних проблемних питань моралі й етики; соціально-політичні – носять політичний і суспільний характер; науково-дослідні – передбачають вирішення наукових питань [252]. Як бачимо, спектр проблемних навчальних завдань широкий і може бути творчо імплементований вчителем на різнотипних уроках української мови. у нашому дослідженні виділені вченим типи навчальних завдань взято за основу конструювання проблемних ситуацій, виділених за інформаційною наповнюваністю.

Проблемні завдання можуть мати різну спрямованість і відноситися до сфери мовних одиниць усіх рівнів (фонема, морфема, лексема, речення, тексту), стосуватися мовленнєвих понять (тексту, функційного стилю, типу і жанру мовлення) або мати комунікативну орієнтацію. С. Омельчук, розробляючи систему дослідних завдань, цілком слушно виділяє три їх групи: «Завдання перспективно-пізнавального характеру передбачають розвиток елементарних дослідних здібностей. ...Ціллю завдань аналітико-синтетичної діяльності є розвиток і удосконалення аналітико-дослідної діяльності учнів. ...Завдання власне дослідної спрямованості сприяють розвитку в учнів умінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити узагальнення і висновки, самостійно виконувати завдання дослідного і пошукового характеру, здійснювати теоретичні міркування [323, с. 29]». На уроці української мови, розробленого у проекції технології проблемного навчання, на наше переконання, найбільш ефективними є завдання власне дослідницької спрямованості, що спонукають учнів аналізувати, доводити, досліджувати, обґрунтовувати, узагальнювати і робити висновки.

Вважаємо, що центральним етапом уроку, сконструйованого у проекції проблемної технології, є процес вирішення проблемних завдань, що складається з таких структурно-функційних компонентів:

- постановка навчальних завдань учителем;
- мотивоване сприйняття завдань учнем;
- цілевизначення;
- виконання пізнавальних, дослідних, предметно-перетворювальних дій;
- контрольньо-оцінювальні дії;
- рефлексивна фіксація навчальних результатів вирішення задачі.

**Проблемне запитання** як складове поняття проблемної технології сучасного уроку рідної мови, відрізняється від традиційного запитання тим, що спрямоване на пошук відповіді із власної системи знань і вмінь.

Сутність проблемного запитання завжди орієнтована на протиріччя, іноді навіть двоїстість ситуацію і тому спричиняє пошук невідомого, необхідного, нового знання чи вміння.

Вважаємо, що сукупність цілеспрямовано спроектованих проблемних ситуацій мовленнєвого, мовного, комунікативного змісту покликане забезпечити реалізацію основних функцій технології проблемного навчання на уроці української мови: творче оволодіння навчальним матеріалом, пізнавально-дослідне вироблення вмінь та навичок, засвоєння досвіду креативної і когнітивної діяльності.

У нашому дослідженні розглядаємо такі **види проблемних ситуацій**:

➤ *за змістом навчального матеріалу* – мовленнєві, мовні, комунікативні;

➤ *за інформаційною наповнюваністю* – комунікативно-поведінкові, морально-етичні, соціально-політичні, наукові;

➤ *за характером навчальної діяльності* – ілюстративні, оцінні, дослідні;

➤ *за спрямованістю на пошук нового* – теоретичні (пошук знань, теоретичних відомостей), практичні (формування вмінь, пошук способів дій, вироблення досвіду), творчі (застосування знань та вмінь у нових умовах);

➤ *за структурним етапом уроку* – мотиваційні (стимулюють учнів до навчальної діяльності), цілеспрямовуючі (скеровують осмислене активне учіння з метою досягнення наперед визначеного кінцевого результату), функційно-практичні (пов'язані з виконанням конкретної навчальної роботи (мовленнєвого, мовного, комунікативного контексту) у процесі реалізації певного методу і прийому); рефлексійно-корекційні (співставляють очікуваний результат з одержаним, вносять за потреби корективи).

Пропонуємо зразки видів проблемних ситуацій, імплементованих у практику вивчення української мови на уроках в основній школі.

### **Проблемні ситуації за змістом навчального матеріалу**

#### Мовленнєві

I. *Ти листуєшся Інтернет-поштою із однолітком із Канади. Напиши йому, яке в тебе хобі. Розкажи нам про захоплення свої і друга.*

II. *Уяви себе режисером нового фільму «Лис Микита». Розкажи, якими повинні бути декорації, костюми, поведінка героїв.*

III. *Уяви, що ти повернувся із подорожі. Розкажи про визначні місця, які ти відвідав.*

#### Мовні

I. *Порівняй написання слів. Проаналізуй правопис знака м'якшення у словах бульці – булці.*

II. Зістав уживання літери *Г* у словах радісний – шістнадцять. Поясни їх правопис.

III. Визнач частину мови підкреслених слів смажена риба – смажена бабуся риба. Поясни, яку ознаку позначають виділені слова. До якої частини мови їх віднести?

#### Комунікативні

I. Ти прийшов зі школи пізніше, ніж зазвичай. Чому? Поясни мамі.

II. Ти прийшов після весняних канікул засмаглий. Розкажи однокласнику, де ти відпочивав?

III. Уяви, що ти відпочиваєш у міжнародному таборі. Розкажи, якими звертаннями користуються в нашій країні з сивої давнини. Поцікався, які форми звертань в різних народів світу.

#### **Проблемні ситуації за інформаційною наповнюваністю**

##### Комунікативно-поведінкові

I. Подискутай з однокласниками на тему «Лінивий двічі ходить, скупий двічі платить, а дурний двічі робить». Доведи справедливість або хибність поданої думки.

II. Уяви, що тебе запросили на телепередачі «Мастер-шеф». Поділися з усією Україною, які страви любляють готувати у вашому регіоні. По-можливості, розкрий секрет їх приготування.

##### Морально-етичні

I. Коли у давньогрецького мудреця запитали: «У кого ти навчився вихованості?», вони відповідали: «У невихованих. Я намагався не робити того, що вони роблять». Розкажи, як ти розумієш поняття «вихована особистість». Як стати такою людиною? Чи цінують вихованість у сучасному світі? Свої роздуми форм у вигляді твору-роздуму «Що таке вихованість» у публіцистичному стилі.

II. I. Котляревський стверджував: «Де злагода в родині, де мир та тишина, щасливі там люди, блаженна сторона». Чи можуть слова українського класика бути основою для щастя людини? А яка позиція членів сім'ї Букіних – головних героїв фільму «Щасливі разом»? Поділися своїми роздумами, що потрібно сім'ї для справжнього щастя. Напиши твір-роздум «Щаслива сім'я».

##### Соціально-політичні

I. Порівняй зірок естради ХХ століття і сучасних зірок шоу-бізнесу. Охарактеризуй їх поведінку, зовнішній вигляд, особливості таланту, шлях до успіху. Напиши твір-роздум «Зірка: краса і зовнішня, і внутрішня».

II. Візьми участь у дебатах «Справжній громадянин держави». Вислови свою позицію щодо напряму обговорення «Громадянин – патріот – житель». Оформи власні роздуми у формі твору-роздуму в публіцистичному стилі.

## Наукові

I. Яка частина мови має найменший кількісний склад і не поповнюється в наш час новими словами? Побудуйте лінгвістичне повідомлення про цю частину мови.

II. Якого правила стосується словосполучення «Кафе птах»? Перевірте, чи знають ці правила однокласники. Сформулюйте ці правила.

### **Проблемні ситуації за характером навчальної діяльності**

#### Ілюстративні

I. Запиши якомога більше асоціацій до слова **вечеря**. Утвори словосполучення і визнач їх тип за способом вираження головного слова

II. Утвори від поданих основ слова, що позначають назву професії. Поясни, чим займаються ці люди? Визнач спосіб творення слів і найбільш поширені засоби творення.

Журнал-, менедж-, учит-, бібліотек-, фінанс-, брок-, дил.-

#### Оцінні

I. Визнач відмінок у слові **матері**. Порівняй підкреслені слова у словосполученнях **колискові моєї матері** – **матері наших учнів**. Вислови власну думку, як визначити відмінок у таких словах. Обґрунтуй, наведи приклади таких слів.

II. Запиши речення, знявши ризик. Постав питання до кожного слова. Визнач частину мови. Зроби висновок щодо їх правопису.

Він повернув **у/бік**. – Ударив **у/бік**.

Нагадав йому **в/друге**. – Набери води **в/друге** відро.

Вивчи вірш **на/нам'ять**. – Подарунок **на/нам'ять**.

#### Дослідні

I. Доведи, що слова **біг, тепло, батьків** можуть виступати різними частинами мови. Побудуй із кожним словом речення. Як визначити їх частиномовну належність і синтаксичну роль? Чим відрізняються ці слова?

II. Досліди, чи мають деякі займенники під час відмінювання додатковий звук? Запиши подані займенники у дві колонки: 1) що не мають додаткового початкового звука; 2) що мають. Зроби висновок, які розряди займенників мають приставний звук.

*Спитав у (він), передав через (вони), глянув (вона) у вічі, прийшла до (вона), перед (він), люблю (вони), сміявся з (вони), бачилась із (вона), збудив (вона), згадав про (він), надіявся на (вони), допоможу (вона), в'ється над (воно), усміхнувся до (він), звільнили (воно), переказала через (вона).*

### **Проблемні ситуації за спрямованістю на пошук нового**

#### Теоретичні

I. Підкресли в реченнях граматичну основу. Визнач, якою частиною мови виражено присудок. Чи може бути присудок простим і складним?

*Моя матуся буде завжди молодою.*

*Моя матуся любить кулінарію.*

II. Хочете переконатися, що поняття «текст» – це одиниця мови і одиниця мовлення? Які є основні засоби мови? Які складники мовленнєвої ситуації? Яке місце займає текст у системі лінгвістичних одиниць і в ситуації спілкування?

### Практичні

I. Учитель просить учнів покликати Кочубей. Учень замислився, як звернутися і як покликати? У класі двоє учнів із таким прізвищем – Олена і Сергій. Як змінюються прізвище Кочубей? Як відмінюються українські прізвища, що закінчуються на приголосний і на –о?

II. Постав дієслова у формі 2 особи множини теперішнього часу. Чи схожі в них закінчення? Яку же букву Е чи И записати у закінченнях?

*Лягти, їздити, плакати, радити, мазати, летіти, мостити, хотіти.*

### Творчі

I. Чи знаєте ви, де живете? Скажіть, як називається ваша вулиця? Розкажи про те, чому вулиця так називається або чие ім'я носить? Напиши статтю до газети «Назва моєї вулиці».

II. Прочитай текст. Продовж розповідь. Запиши у формі твору на одну букву, яку вибери сам. У творі використай прості ускладнені речення, накресли їх схеми.

*Популярному поету Павлу Петровичу Подільчаку прийшло поштою приємне повідомлення: «Приїздіть, Павле Петровичу, – писав поважний правитель Підгорецького повіту Паскевич, – погостюєте, повеселитесь»...*

Вдало спроектовані й зреалізовані означені види проблемних ситуацій сприятимуть розвитку індивідуальної комунікативної компетентності учнів, їх індивідуального досвіду, творчих здібностей.

Як бачимо, технологія проблемного навчання вимагає нових форм проектування, організації і проведення уроку рідної мови, особливо на етапі вивчення нового матеріалу й формування вмінь та навичок, і тому передбачає розробку спеціальних структурних компонентів уроку. Проблемність може бути впроваджена на всіх етапах уроку – починаючи від мотивації, актуалізації знань та вмінь, пронизувати стрижневі етапи (засвоєння нових знань, формування вмінь та навичок, контроль, рефлексія, корекція) і прослідковуватися під час самостійного виконання домашнього завдання. Ураховуючи, що більшість дослідників виділяють послідовні етапи розв'язування проблемних ситуацій, задач (вправ) та завдань, визначимо алгоритм діяльності вчителя й учнів і відповідні етапи уроку української мови за умови впровадження технології проблемного навчання.

Застосування проблемної технології сучасного уроку української мови в основній школі як специфічної психолого-педагогічної системи лінгводидактичного інструментарію сприяє підвищенню ефективності

навчально-пізнавального процесу. Урок рідної мови в проекції технології проблемного навчання є ланцюгом послідовних навчальних проблем від усвідомлення проблемної ситуації до контролю за результатами виконання проблемних задач і завдань, що дає можливість учителю координувати процес навчання з метою активізації мислення учнів і оволодіння новими знаннями, вміннями та навичками, досвідом дослідної та творчої діяльності. Урок у ключі технології проблемного навчання є цілісним комплексом навчальних проблем, об'єднаних метою уроку й конкретизованих у його цілях, зреалізованих під час мотиваційного та пошукового етапів навчальної діяльності учнів і позитивно вирішених у процесі активного самостійного учіння учнів, яке мотивує, спрямовує, координує і контролює педагог. Словесник упродовж уроку створює проблемні ситуації, вислуховує різні точки зору учнів, пропозиції щодо шляхів їх вирішення, аналізує й знаходить вдалі та правильні форми і фіксує правильний одержаний результат.

Вище викладені положення дали нам підстави для побудови моделі проблемної технології уроку української мови (Таблиця 4.4.), зміст якої детально описано нижче. Розроблена модель дозволяє уявити стрижневі структурні тепи і зміст навчального заняття.

Беручи до уваги особливості технології проблемного навчання, вважаємо, що її реалізація можлива на уроках з окремими проблемними ситуаціями й уроках, в яких весь перебіг навчального заняття присвячено розв'язанню проблемної ситуації. Технологія проблемного навчання може бути цілісно представлена у таких формах як урок-проблемна лекція, урок-диспут, урок-семінар, урок-відкриття, урок-діалог, урок-пошук, урок-дослідження та ін. Власне, такі форми навчального заняття прямо пропорційно відображають сутність проблемного навчання в алгоритмі: виникнення проблеми (мовленнєвої, мовної, комунікативної) – шлях її вирішення (практичні справи і завдання пізнавально-дослідного характеру, спостереження, експеримент, узагальнення та ін.) – вирішення проблеми (досягнення наперед визначеної цілі).

Таблиця 4.4

**Модель проблемної технології уроку української мови**

Етап вирішення проблемної ситуації	Етап уроку	Функція	Діяльність учителя	Діяльність учня
«Закритий»	Мотиваційний Актualізація	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Усвідомлення загальної проблемної ситуації;</li> <li>✓ Створення емоційного настрою</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ставить проблему</li> <li>✓ Формулює її проблемні завдання в зрозумілій і цікавій формі</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Використовує всі відомі йому способи розв'язування аналогічних завдань;</li> <li>✓ Переконається, що вони не відповідають конкретним вимогам проблемного завдання</li> </ul>
«Відкритий»	Цілевизначення	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Виникнення проблемної ситуації;</li> <li>✓ Усвідомлення неповноти або невідповідності попередніх знань і вмінь новому</li> <li>✓ Створення особистісного ставлення кожного учня до проблеми</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Формує і формулює конкретну проблему</li> <li>✓ Подає інформацію в неповному обсязі з метою провокування інформаційного голоду;</li> <li>✓ Вводить у навчальний процес нову навчальну інформацію «Відкриває» її для учнів, пропонує шляхи і способи розв'язання проблеми</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Аналізує умови завдання і чітко усвідомлює, що його неможливо розв'язати наявними стандартними засобами</li> <li>✓ Переформулюють проблему через усвідомлення перспективності застосування для розв'язання її нового, запропонованого вчителем, принципу і способу дії</li> </ul>
«Пошуковий»	Цілереалізація	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Реалізація нового принципу і способу дії;</li> <li>✓ Індивідуальне створення гіпотез, варіантів розв'язку проблеми</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Організовує пізнавальну діяльність</li> <li>✓ Координує пошукові дії учнів;</li> <li>✓ Скеровує розвиток думки у правильному напрямку</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Висуває гіпотези щодо шляхів і способів розв'язання проблемної ситуації з урахуванням нової інформації</li> </ul>



«Контрольний»	Моніторинг, рефлексія	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Контроль результатів;</li> <li>✓ Створення ситуації успіху;</li> <li>✓ Вираження почуттів та емоцій</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Перевірка правильності вирішення проблеми</li> <li>✓ Рефлексія</li> <li>✓ Корекційна діяльність</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Переконавання у правильності прийнятого рішення;</li> <li>✓ Рефлексія;</li> <li>✓ Корекція, у разі потреби</li> </ul>
---------------	--------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Проблемна технологія уроку української мови в основній школі передбачає сучасне модернізоване впровадження лінгводидактичного інструментарію, в комплексі якого вдало поєднано низку традиційних та інноваційних форм, методів, прийомів і засобів навчання. Зауважимо, що у ключі проблемної технології навчальний матеріал виступає не лише як кінцева мета навчальної діяльності, а і як інтенсивний засіб самостійного особистісного активного розвитку учня, його критичного і креативного мислення, мовлення, персональної комунікативної компетентності.

В аспекті проблемної технології сучасного уроку мови процес вирішення проблемних ситуацій, задач і завдань можна вдало спроектувати шляхом використання на уроці різних форм навчання. Згідно цього більшість учених (М. Махмутов, А. Матюшкін, П. Москаленко) визначають групу навчальних проблем за способом організації процесу вирішення і виділяють основні їх типи: фронтальна, групова й індивідуальна. Фронтальна проблема висувається перед класним колективом і вирішується всіма учнями на уроці під час обговорення, дискусії, мозкового штурму, дидактичної гри тощо. Досить часто загальна навчальна проблема складається із часткових проблем, які доцільно розподілити між групами учнів і вирішити серед 3–10 школярів, а результат обговорити разом і спільними зусиллями вирішити цілісне навчальне завдання. У цьому і проявляється сутність групової проблеми. Індивідуальна проблема вирішується учнем самостійно. Важливо у процесі впровадження різних форм навчальної діяльності залучити всіх учнів класного колективу до роботи, сприяти тому, щоб, по можливості, кожен учень вніс свій внесок у процес вирішення проблеми, і під час позитивної співпраці і співавторства проблема була вирішена.

Досить ефективними для застосування проблемного навчання на уроці є використання традиційних (розповідь учителя у формі відкритого діалогу, евристична бесіда, вправи проблемного, експериментального, дослідного, пошукового характеру, самостійна робота) та інноваційних методів навчання (комунікативні ситуації проблемного спрямування, тренінги, дискусії, мозковий штурм, дидактичні ігри, навчально-дослідні проекти).

В аспекті технології проблемного навчання функція вчителя на уроці теж дещо змінена порівняно із традиційною методикою. Словесник, в першу чергу, є керманічем активного учіння учнів на шляху вирішення проблемних завдань, помічником у процесі їх вирішення. Проектування і реалізація сучасного уроку української мови в технології проблемного навчання вимагає від учителя-словесника таких педагогічних дій:

1. Формулювати і ставити перед учнями навчальні проблемні завдання у зрозумілій та цікавій формі.

2. Мотивувати необхідність вирішити проблемне завдання, спонукати до пізнавально-дослідної навчальної діяльності.

3. Виконувати роль координатора, фасилітатора, помічника учнів на шляху активного пошуку розв'язання поставлених проблемних задач.

4. Стимулювати креативне й критичне мислення.

5. Активізувати самостійний пошук інформації в різних джерелах.

6. Коректно виправляти помилки і спрямовувати навчальний пошук у правильне, потрібне русло.

7. Пропонувати власну допомогу лише в тих випадках, коли учні не можуть самостійно впоратися із поставленим проблемним завданням, не виголошувати істинну інформацію перед пропозиціями учнів.

Отже, технологія проблемного навчання, зреалізована на уроці української мови, розглядає учня як активного суб'єкта навчання і сприяє інтенсифікації процесів сприйняття (цілеспрямованого як наслідок аналізу, синтезу й диференціації явищ та понять), мислення (самостійного, осмисленого, творчого впродовж досвіду виконання навчально-проблемних завдань), уваги (внаслідок самоконтролю за власними діями), мотивації (усвідомленої з метою активізації пізнавальних дій). Ефективність уроку залежить, по-перше, від рівня розвитку учнів, їхніх психолого-вікових, самоорганізаційних особливостей і мотиваційної готовності до пізнавальної діяльності, по-друге, від педагогічної майстерності вчителя, його вміння раціонально спроектувати урок, правильно організувати пізнавальну діяльність учнів. Для того, щоб правильно спроектувати, організувати й зреалізувати сучасний урок української мови в аспекті технології проблемного навчання вчителю-словеснику потрібно орієнтуватися на модель уроку (Таблиця 4.4, Додаток Б), зосередити увагу на таких його елементах як сформований мотив, осмислена мета, цільовизначення, адекватні й продуктивні методи, прийоми та засоби навчання з метою отримання наперед визначеного позитивного кінцевого результату – сформувати мовну особистість школяра.

#### 4.4. Урок української мови у технології критичного мислення

Сучасною педагогічною системою, що забезпечує не тільки формування комунікативної компетентності учня як предметної, а і розвиток ключових компетентностей мовної особистості школяра, його особистісних якостей та природних задатків є освітня технологія розвитку критичного мислення. Досягти високого рівня розвитку критичного мислення можливо за умови цілеспрямованої комплексної навчальної діяльності, впровадженій впродовж системи уроків української мови в основній школі.

Педагогічна новація «технологія критичного мислення» виникла як модель інтерактивного навчання у США у ХХ ст., активно досліджувалася й апробовувалася провідними зарубіжними і вітчизняними вченими (О. Белкін, Л. Виготський, Дж. Дьюї, С. Заір-Бек, М. Кларін, Д. Клустер, Г. Костюк, М. Коул, М. Красивоцький, А. Кроуфорд, І. Лернер, М. Ліпман, О. Марченко, М. Махмутов, К. Мередіт, С. Метьюз, Р. Пауль, О. Пометун, Ю. Стежко, Р. Стернберг, Д. Стіл, Ч. Темп, Д. Халперн та ін.). У нашому дослідженні ставимо за мету розробити сучасний урок української мови в аспекті технології розвитку критичного мислення, узагальнено здійснити проектування уроку в ключі означеної технології, впровадити її елементи в освітню мовну практику та експериментально перевірити ефективність.

Теоретико-методичну основу пропонованої технології критичного мислення сучасного уроку рідної мови склали інтегровані й модифіковані стосовно навчального предмета «Українська мова» в 5–9 класах основної школи концептуальні ідеї та положення когнітивної методики навчання рідної мови (О. Горошкіна, А. Нікітіна, М.Пентилюк), технології критичного мислення (Д. Стіл, К. Мередіт, Ч. Темпл), компетентнісного підходу до навчання (Н. Бібік, Н. Голуб, О. Кучерук, Л. Мамчур, М. Пентилюк, О. Савченко, Т. Симоненко та ін.), особистісно орієнтованого підходу (Б. Ананьєв, І. Бех, Н. Бібік, О. Біляєв, А. Богуш, Л. Варзацька, М. Вашуленко, О. Горошкіна, Т. Донченко, І. Зимня, М. Пентилюк, С. Подмазін, А. Хуторський, Г. Шелехова, І. Якиманська), особистісного цілевизначення, вибору індивідуальної освітньої траєкторії, навчальної рефлексії (А. Хуторський), гуманізму (О. Біляєв, Л. Варзацька, В. Сухомлинський, М. Пентилюк), діалогічної взаємодії (О. Біляєв, Н. Голуб, Л. Мацько, Е. Палихата, М. Пентилюк), педагогіки співробітництва (Ш. Амонашвілі, О. Біляєв, Т. Донченко, Є. Ільїна, Е. Палихата, О. Савченко, В. Шаталов), застосування інноваційних методів навчання (О. Кучерук, М. Пентилюк, О. Пометун, Л. Пироженко). Лінгводидактичні засади технології критичного мислення суголосні з аспектами когнітивної методики, ключові аспекти якої висвітлено у

дослідженнях О. Біляєва, М. Вашуленка, Т. Донченко, В. Загороднова, Л. Мацько, В. Мельничайка, В. Нищети, М. Пентилюк та ін.

Критичне мислення – це когнітивна (пізнавальна) діяльність, антипод шаблонному, догматичному, усталеному, одноковому для всіх типу мислення. Р. Паул досить вдало формулює концепт поняття критичного мислення – це рефлексійне мислення, тобто мислення, яке перевіряє, аналізує само себе, де знання є відправною точкою для використання когнітивних технік та стратегій, що приводить до імовірнісної оцінки та логічного висновку, яким суб'єкт керується під час прийняття рішень [579, с. 17]. З огляду на це, стверджуємо, що критично мислити – значить порівняльно, оцінно, самостійно і творчо. Особистість, яка критично мислить, прагне самостійно прийняти рішення, переконало його аргументувати, розумно й обґрунтовано довести, що прийняте рішення є правильнішим, логічнішим, раціональнішим.

У дидактиці й лінгводидактиці технологія критичного мислення – це цілісна система, що формує навички роботи з інформацією у процесі репродуктивної та продуктивної діяльності, через читання і письмо. Суть технології критичного мислення, на думку сучасної дослідниці Д. Халперн, – це «використання таких когнітивних навичок і стратегій, які збільшують імовірність отримання бажаного результату. Відрізняється зваженістю, логічністю і цілеспрямованістю [523]». І. Загашев та С. Заір-Бек трактують критичне мислення як оцінне, рефлексійне, для якого знання є не кінцевою ціллю, а відправною точкою, аргументоване і логічне мислення, що базується на власному досвіді та перевірених фактах [154, с. 19]. У концепціях учених бачимо співзвучність позицій. З урахуванням цього визначаємо, що критичне мислення – це особливий вид інтелектуальної діяльності мовної особистості, що характеризується високим рівнем сприйняття, осмислення, розуміння, об'єктивності підходу до певного інформаційного поля з метою створення власного інформаційного змісту, власного тексту. У нашому дослідженні критичне мислення – комплекс якостей та вмінь учнів, що обумовлюють високий рівень їхньої дослідницької культури, активного самостійного аналітичного мислення, критичної репродуктивної мовленнєвої діяльності, сфокусованої на здійсненні продуктивної діяльності.

**Технологія критичного мислення** розглядається нами як практичне застосування наукового підходу до нетривіального розв'язання проблем в освітньому просторі, у контексті нашого дослідження – вирішення у процесі навчання мовленнєвих, мовних, комунікативних спрямованих; у рамках конкретного навчального заняття навчально значущих, а в майбутньому – життєво необхідних. В основі такого навчання є інформація (текст) та вироблення вміння розмірковувати над нею, висунення гіпотез, перевірка їх достовірності, розгляд альтернативних думок, доведення й

обґрунтування. Критичне мислення як складний психологічний процес на уроці рідної мови починається з ознайомлення з інформацією (мовленнєвою, мовною, комунікативною, соціокультурною), здійснюється через її вивчення, аналіз, синтез, а закінчується правильним рішенням – науково достовірним (теоретично), нормативно відповідно реалізованим (мовленнєво), доречним (комунікативно).

У технології розвитку критичного мислення синтезовано ідеї технологій розвивального, проблемного навчання, колективних і групових способів навчання. Ця універсальна надпредметна технологія спирається на ключові положення теорії когнітивної діяльності (когнітивної лінгвістики, когнітивної педагогіки, когнітивної психології) й критичного мислення, а саме створення проблемних ситуацій; ознайомлення учнів з принципами, стратегіями й етапами критичного мислення; впровадження ситуації вибору; використання диференційованих завдань; діалогічну суб'єкт-суб'єкту взаємодію; право на помилку, неправильну гіпотезу; передбачення гіпотез учнів, їх рефлексія та корекція.

Технологія критичного мислення, безперечно, спрямована на розвиток мовної особистості, освіченої, комунікабельної, креативної. Розроблення освітньої технології критичного мислення зумовлено тенденціями розвитку суспільства і вимогами державних документів, тому має бути адаптована до умов сучасного уроку української мови в основній школі. Головна ідея мовної освіти визначена в Держаному стандарті базової і повної середньої освіти, в якому задекларовано: «зростає роль уміння здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поновлювати та оцінювати, застосовувати способи пізнавальної і творчої діяльності [122]». У зв'язку з цим вважаємо, що сучасна технологія критичного мислення відображає сутність і співзвучність позицій концепції когнітивної методик навчання української мови в середній школі (М. Пентилюк, О. Горошкіна, А. Нікітіна), під якою розуміють «сукупність взаємопов'язаних та взаємозумовлених способів і засобів опанування мовних одиниць як основи пізнання й формування концептуальної та мовної картини світу і певного результату створення образу світу в уяві кожного учня [205, с. 71]». Пізнавальна діяльність є однією з провідних у процесі вивчення української мови на уроці.

Узагальнюючи дослідження вчених, визначимо концептуальні основи сучасного уроку української мови в контексті технології розвитку критичного мислення:

1. Утвердження життєвої необхідності, теоретичної значущості, практичного використання знань, умінь та навичок – прерогатива розвитку компетентності учнів (як ключової, так і предметної – комунікативної).

2. Проектування уроку від учня, з урахуванням його мисленнєво активної ініціативи, критичної точки зору, власної позиції.

3. Взаємодія учня й змістової інформації (тексту) у вигляді репродуктивної і продуктивної мовленнєвої діяльності.

4. Спонування учнів у процесі учіння здійснювати активну аналітичну роботу в алгоритмі:

- ✓ критичне осмислення інформації, її перевірка, усунення «шумів»;
- ✓ відбір потрібної, важливої, необхідної змістової інформації (репродуктивна діяльність, привласнення інформації);
- ✓ створення власного висловлювання (продуктивна мовленнєва діяльність).

5. Діалогічна активна суб'єкт-суб'єктна взаємодія на уроці.

6. Цілісність і тривалість процесу розвитку критичного мислення кожної особистості (мотивованого, цілевизначеного, рефлексійного) впродовж навчального заняття, з уроку в урок, з року в рік.

Аналізу й синтез концептуальних ідей дослідників технології розвитку критичного мислення, концептуальні основи означеної технології дозволяють визначити ключові ознаки технології критичного мислення крізь призму лінгводидактики (Таблиця 4.5).

Зупинимося на характеристиці виділених ключових ознак. Центрованість концепції технології критичного мислення – навчання як когнітивний процес розвитку мовної особистості, здатної критично мислити. Активне учіння на уроці в ключі означеної технології спрямовано на вироблення вмінь критично аналітично мислити і передбачає не просто активний пошук учнями навчальної інформації для засвоєння, а цілеспрямовану мотивовану пізнавально-дослідну діяльність: співвіднести те, що вони засвоїли, з власним досвідом, а також порівняння засвоєного з іншими джерелами (думками співрозмовників). Потрібно зазначити, що під час роботи з текстовою інформацією, що критично сприймається, відбувається сприйняття не тільки його змісту, а й аналіз точок зору співрозмовників у результаті чого інформація привласнюється і на основі цього створюється власне висловлювання.

Мета і цілі технології критичного мислення в ключі когнітивного спрямування сучасного уроку – формування креативної мовної особистості учня, його комунікативної компетентності, розвиток мовленнєвої діяльності (репродуктивної і продуктивної), опанування мовних одиниць як концептів – «глибинних значень розгорнутих змістових структур тексту, що є втіленням мотивів та інтенцій автора, з метою формування умінь адекватного сприйняття текстової інформації та створення власних (усних і писемних) висловлювань відповідно до комунікативної мети й наміру, розвитку пізнавальної активності учнів, підвищення їхнього інтересу до вивчення української мови [362, с. 72]».

## Ключові ознаки технології критичного мислення

Ознаки	Технологія критичного мислення
<b>Концепція</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Навчання – засіб і процес пізнання та саморозвитку</li> <li>✓ Критичне сприйняття інформації</li> <li>✓ Суб'єкт-суб'єктне діалогічне навчання</li> <li>✓ Орієнтація на внутрішню мотивацію</li> <li>✓ Цілеспрямоване активне учіння</li> </ul>
<b>Мета й цілі</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Розвиток пізнавального інтересу в учнів</li> <li>✓ Формування нового стилю критичного мислення: відкритого, самостійного, усвідомленого, внутрішньо мотивованого</li> <li>✓ Осмислена аналітична пізнавально-дослідна діяльність</li> <li>✓ Формування комунікативної компетентності</li> <li>✓ Розвиток самостійності, критичного мислення, креативності, комунікабельності, емоційної та вольової сфери</li> </ul>
<b>Зміст</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Характеризується гнучкістю, пізнавальною значущістю</li> <li>✓ Засіб розвитку інтелекту учнів</li> <li>✓ Цілеспрямований на формування ключових і предметних компетентностей</li> </ul>
<b>Процес навчання</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Хід навчання – від учня</li> <li>✓ Учитель – координатор, організатор, фасилітатор</li> <li>✓ Демократичний діалогічний стиль спілкування</li> <li>✓ Взаємодія учня й інформації (тексту)</li> <li>✓ Спонування до порівняння інформації з власним досвідом</li> <li>✓ Підтримка пізнавальної активності і чіткої аргументованості</li> <li>✓ Аналітична пізнавально-дослідна діяльність</li> <li>✓ Передача принципів дій через активне учіння – мотивовану, цілеспрямовану, рефлексійну навчальну діяльність</li> <li>✓ Різнобічна модель суб'єкт-суб'єктної взаємодії (учитель – учень, учитель – учні, учень – учень, учень – учні, учні – учні)</li> <li>✓ Фронтальні, індивідуальні, групові форми навчання</li> <li>✓ Комплекс традиційних та інноваційних методів і прийомів</li> </ul>
<b>Оцінювання</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Результат навчальної діяльності і процес критичного мислення</li> <li>✓ Право на помилку, неправильну гіпотезу</li> <li>✓ Варіанти правильних відповідей</li> <li>✓ Рефлексія навчальної діяльності, корекція</li> </ul>

Зауважимо, своєрідність технології полягає у сприйнятті, осмисленні, трактуванні навчальних лінгвістичних засобів – текстів-концептів – носіїв етнокультурної і соціокультурної інформації. Концепти поєднують процеси пізнання, критичного мислення й емпіричний особистісний досвід учня. Компонентами концептосистеми є фрейми, що розглядають у науковому просторі як система вибору мовних засобів – граматичних правил, лексичних одиниць, мовних категорій (Ч.Філмор); сукупність стандартизованих дійних і потенційних знань про явища, що мають складну багатоконпонентну структуру, цілісне уявлення про багаторівневий концепт (З. Попова, Й. Стернін); когнітивна модель, що

репрезентує знання й оцінки, пов'язані з конкретними, часто повторюваними ситуаціями (Ф. Унгерер, Х. Шмідт). Це дозволяє розуміти фрейм як цілісну багатогранну одиницю знань, що когнітивно організована навколо певного поняття, явища (мовленнєвого, мовного, комунікативного) і містить інформацію про його сутність та особливості. Фрейми є своєрідним структурним шаблоном, що відображає певні типові ситуації (вітання, пробачення, прохання тощо). У процесі опанування тривіальних фреймів на уроці мови виробляється вміння входити і творити нові комунікативні ситуації, вдало здійснювати в нових умовах мовленнєву діяльність.

Зміст організації навчального процесу в аспекті технології критичного мислення сконцентровано навколо тексту як провідного засобу навчання на уроці української мови. Головна роль у змісті відводиться інформаційному тексту, у процесі роботи з яким учні читають, сприймають, осмислюють, переказують, аналізують, трансформують, інтерпретують, дискутують і, в решті-решт, створюють власний текст. З урахуванням цього означена технологія може цілісно використовуватися на уроках розвитку комунікативних умінь, серед яких ми виділяємо уроки сприймання чужого мовлення (аудіювання й читання), уроки відтворення готового тексту (переказ) та уроки створення власних висловлювань (говоріння і письмо). Цінною буде впровадження означеної технології і на аспектних уроках, побудованих на основі текстоцентричного принципу, а саме у процесі роботи над текстом, під час аналізу й синтезу мовних одиниць, досліджень проблемного характеру, реалізації проектів, підготовлених заздалегідь.

Підкреслимо, що текст в умовах технології критичного мислення, впровадженій на уроці рідної мови, розглядаємо як лінгвістичне явище, позалінгвальне явище і як результат мовленнєвої діяльності. На уроці текст є об'єктом мовного, мовленнєвого, комунікативного та соціокультурного сприйняття та осмислення і замає позицію «між мовцями» як посередник між учасниками навчально-пізнавального спілкування – учнем і учителем. Текст дає змогу спроектувати і зреалізувати різноманітні вправи та завдання, спрямовані на вивчення, повторення й закріплення мовних одиниць усіх рівнів (фонема, морфема, лексема, речення) і мовленнєвознавчих понять (стиль, тип, жанр мовлення, способи зв'язку в тексті, актуальне членування цілого тощо). Саме у контексті змістової інформації, сконцентрованої у тексті, здійснюється тлумачення лінгвістичного засобу, з'ясування його семантики, понятійних зв'язків, стилістичної диференціації тощо. Проектування уроків української мови на текстовій основі сприяє розвитку комунікативної компетентності учня, цілісному розвитку всіх складників – мовленнєвої, мовної, соціокультурної, діяльнісною (стратегічною). У процесі добору текстів слід



дотримуватися таких критеріїв: рівень інформативної насиченості, відповідність психолого-віковим особливостям учнів, актуальність, доступність, науковість, соціальна і культурна значущість, стильова та стилістична диференціація, наявність високого виховного потенціалу, наповненість лінгвоінформаційними значущими мовними одинцями відповідно до теми уроку. Пріоритет надається високохудожнім текстам – національним, світовим, регіональним.

Процес навчання української мови у ключі технології критичного мислення має логічну структуру, а етапи впровадження цієї технології чіткі, стрункі, покрокові і відповідають закономірним етапам когнітивної діяльності особистості. На основі аналізу організації пізнавального процесу в теорії критичного мислення (К. Мередіт, Н. Новолокова, Д. Стіла, Ч. Темпла, В. Шарко) концепції когнітивної методики (М. Пентилюк, О. Горошкіна, А. Нікітіна) визначимо лінгводидактичну модель процесу навчання на уроці української мови в аспекті технології критичного мислення. Основні компоненти моделі, їх змістові та процесуальні особливості створено з урахуванням стадій когнітивного процесу критичного характеру (виклик – осмислення – роздуми), а їх імплементація на практиці передбачає мотивацію, цілевизначення, цілереалізацію, рефлексію аналітичної навчальної пізнавально-дослідної роботи, залучення учнів до пошуку інформації, обмірковування її сутності та прийняття необхідного рішення.

Проведений аналіз ключових ознак технології критичного мислення дає змогу розробити лінгводидактичну модель навчання української мови (таблиця 4.6), в межах якої визначаємо технологічні фази, у полі дії яких спроектований та застосований лінгводидактичних інструментарій дає змогу вчителю максимально гнучко, покроково використовувати різноманітні форми і стратегії роботи з текстом, організувати дискусії та здійснювати реалізацію проектів, підготовлених учнями.

Розроблена модель навчання української мови в ключі критичного мислення впроваджується в практику рідномовного навчання поступово і в різній мірі застосування на уроці української мови в основній школі – цілісно (на всьому уроці) і частково (на певному етапі). Для застосування означеної технології вчителю потрібно створити певні умови, що будуть стимулювати учнів до аналітичного сприйняття інформації, її критичного аналізу та синтезу. Вважаємо, що необхідними умовами імплементації технології критичного мислення на уроці української мови є такі:

1. Час. Учні повинні мати достатньо часу для збору інформації за певною проблемою (з кількох джерел). З'ясування відомого (ідей, гіпотез, думок), осмислення й обговорення, прийняття рішення, вибір оптимального способу презентації власного вирішення проблеми.

2. Дозвіл. Право на роздуми. Право на помилку, неправильну гіпотезу. Запис ідей, припущень, гіпотез. Встановлення їх правильності/неправильності.

3. Очікування ідей. Висловлення власних думок – різноманітних, креативних, нетривіальних, необмежених.

4. Спілкування. Обмін думками, сприйняття думок співрозмовників. Усвідомлення особистої значущості, власної відповідальності, вкладу в спільну діяльність, ситуація успіху.

5. Позитивний мікроклімат. Атмосфера співпраці, взаємоповаги, взаєморозуміння, сумісного пошуку правильного рішення.

6. Цінування позиції співрозмовника. Зацікавленість в думці іншого, осмислення її важливості.

7. Активна позиція. Мотивація критичного мислення. Інтенсивна навчальна діяльність, задоволення від здобування знань

Таблиця 4.6

**Лінгводидактична модель навчання української мови в ключі  
технології розвитку критичного мислення**

Фази	Дії учнів	Лінгводидактичний інструментарій	Реалізація
<b>Виклик</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Активізують власну компетентність;</li> <li>аналізують особистісні знання, вміння з даної теми;</li> <li>актуалізують життєвий досвід;</li> <li>мотивують майбутню діяльність;</li> <li>демонструють первинні знання і вміння.</li> </ul>	<p>Мозковий штурм, евристична бесіда, сократівські питання (фронтальні, групові, парні).</p> <p>Ключові поняття, терміни, одиниці</p> <p>Розбивка на кластери</p> <p>Знаю – хочу знати – дізнався</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Фіксація учнями питань, що вони знають;</li> <li>✓ формулювання питань, які ставить перед собою учень і що потребують вирішення;</li> <li>✓ демонстрація ключових слів, висловлення учнями припущення про їх значення, роль тощо;</li> <li>✓ запис слова або фрази, висловлення учням ідей-супутників.</li> </ul> <p>Зошит ділиться на три частини: I – «Знаю», II – «Хочу знати», III – «Дізнався».</p> <p>Учні: читають змістову інформацію (вголос, один одному, про себе), зупиняються після кожного абзацу, по черзі ставлять запитання, аналізують, осмислюють її.</p> <p>Учитель: підсумовує зміст, проектує і формулює запитання, стимулює до пошуку відповіді, виявляє невідповідність, пояснює незрозуміле, робить припущення про наступний абзац, ставить перспективне завдання.</p>

<b>Осмислення змісту</b>	Контактують інформацією: 3 • читають, • слухають, дивляться, • експериментують, досліджують, • проєктують тощо	Подвійний щоденник  Маркування тексту	Поділ сторінки зошити навпіл. I колонка – інформація, що вразила, викликала спогади, асоціації (життєві, особисті, навчально спроектовані) II колонка – особисті думки, питання, роздуми Фіксація нотатків до тексту на полях: «v» – «відомо, знаю; «-» – не знаю, суперечить тому, що знав; «+» – цікаве, несподіване; «?» – незрозуміле.
<b>Рефлексія</b>	Привласнюють інформацію, продукують власне висловлювання (висловлюють власну думку, аргументують, сприймають думку співрозмовників, обмінюються ідеями, гіпотезами)	Мозкова атака – фронтальне, групові, парне підбиття підсумків. Повернення до ключових слів; співставлення кластерів. Знаю – хочу знати – дізнався. Маркувальна таблиця. Проведення дискусії.	✓ Співставлення своїх записів, порівняння міркувань до і після роботи; ✓ порівняння міркувань, роздумів, думок до і після роботи; ✓ доповнення кластерів; ✓ заповнення III колонки – «Дізнався»

Лінгводидактична модель навчання української мови (таблиця 4.6) береться нами за основу для розроблення моделі уроку рідної мови в ключі технології критичного мислення. Структура уроку суголосна з структурними етапами, що відображають сутність технологічних фах критичного мислення. Додамо, що критичне мислення формується тривало, цілісно і поступово – упродовж кропінкою сумісної роботи вчителя й учня під час навчального заняття, з уроку в урок, з року в рік. Не можна виділити чіткий алгоритм дій учителя-словесника й учня з метою розвитку критичного мислення, але можна виділити особливі педагогічні умови – певні структурні елементи уроку, проєктування та реалізація яких здатне спонукати і стимулювати учнів до критичного мислення. Зміст і сутність структурних етапів уроку в ключі сконструйованої технології розвитку критичного мислення представлено у вигляді таблиці.


Вище викладені положення дозволили сконструювати модель технології уроку української мови в ключі технології розвитку критичного мислення (Таблиця 4.7), характеристику якої розглянемо далі.


**Модель технології уроку української мови  
у ключі технології розвитку критичного мислення**

Фази	Етап уроку	Зміст
<b>Виклик</b>	<b>Мотивація</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Формування пізнавального інтересу;</li> <li><input type="checkbox"/> внутрішня мотивація самостійної критично-пізнавальної дії;</li> <li><input type="checkbox"/> стимулювання до аналітичного свідомого учіння;</li> <li><input type="checkbox"/> актуалізація компетентності (знань, умінь, навичок, досвіду);</li> <li><input type="checkbox"/> створення позитивного мікроклімату в класі.</li> </ul>
	<b>Активізація</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Активізація власної компетентності;</li> <li><input type="checkbox"/> відтворення особистісних знань, умінь, навичок;</li> <li><input type="checkbox"/> пробудження пізнавального інтересу;</li> <li><input type="checkbox"/> пригадування того, що відомо.</li> </ul>
	<b>Цілевизначення</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Визначення цілісної мети;</li> <li><input type="checkbox"/> створення проблемної ситуації;</li> <li><input type="checkbox"/> постановка проблеми, проблемного питання, завдання;</li> <li><input type="checkbox"/> конкретизація цілей у вигляді наперед визначених очікуваних кінцевих результатів;</li> <li><input type="checkbox"/> з'ясування індивідуальних цілей.</li> </ul>
<b>Осмислення змісту</b>	<b>Цілереалізація</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Організація суб'єкт-суб'єктної діалогічної діяльності;</li> <li><input type="checkbox"/> ознайомлення з новою інформацією;</li> <li><input type="checkbox"/> критичне сприйняття й осмислення інформації;</li> <li><input type="checkbox"/> висування пропозицій, гіпотез;</li> <li><input type="checkbox"/> добір аргументів, системи доказів;</li> <li><input type="checkbox"/> сприймання думок і доказів співрозмовників;</li> <li><input type="checkbox"/> привласнення інформації, прийняття рішення;</li> <li><input type="checkbox"/> висловлення власної думки;</li> <li><input type="checkbox"/> виконання аналітичної пізнавально-дослідної діяльності шляхом впровадження комплексу активних форм, методів, прийомів (традиційних та інноваційних);</li> <li><input type="checkbox"/> формування власної комунікативної компетентності;</li> <li><input type="checkbox"/> розвиток критичного мислення, креативності, емоційної та вольової сфер</li> </ul>
<b>Рефлексія</b>	<b>Рефлексія-контроль</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Організація рефлексії (оперативного зворотного зв'язку);</li> <li><input type="checkbox"/> порівняння реальних результатів з очікуваними, їх аналіз;</li> <li><input type="checkbox"/> контроль й оцінка навчальної діяльності;</li> <li><input type="checkbox"/> корекція навчальної діяльності (у разі потреби);</li> <li><input type="checkbox"/> відчуття успіху.</li> </ul>

Потрібно зазначити, що розвиток критичного мислення – багатогранний і багатоступеневий різновекторний процес, який, в першу чергу, потребує впровадження на уроці діалогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників процесу навчання у різних позиціях (учитель – учень, учитель – учні, учень – учень, учень – учні, учні – учні). Це можливо за умови використання дискусійної форми навчання, під час якої



 Читання із зупинками. Доречне для репродукування графічної та звукової інформації – читання й аудіювання.

 Кластер (гранування, асоціативний кущ) (за Гудлат). Цей прийом застосовується на всіх етапах уроку. Передбачає виділення ключових одиниць (теми, тексту) та графічно оформлюється у вигляді грона. Навчальний матеріал розділяється на блоки і встановлюються зв'язки між елементами грона. Прикладом гранування є:

- Написати тему тексту (центральне слово). Визначити стиль, тип і жанр мовлення; головну думку, заголовок, ключові слова, мікротеми, план і т.д.

		<b>Тема</b>		
<b>Стиль</b>		<b>Тип</b>		<b>Жанр</b>
	Головна думка		Заголовок	
	Ключові слова		Мікротеми	
		План		

- Записати слово, уторити від нього слова за допомогою різних способів словотворення.

<i>Обновити</i>	<i>Новенька</i>	<i>Новітній</i>
<i>Поновити</i>	<b>Новий</b>	<i>Новина</i>
<i>Знову</i>	<i>Заново</i>	<i>Новатор</i>

- Записати частину мови – іменник. З'ясувати лексичне значення, навести приклади.

<b>Іменник</b>		
<b>Істоти</b>	Люди	<i>Хлопець, дівчина</i>
	Тварини	<i>Вовк, заєць</i>
	Птахи	<i>Голуб, орел</i>
<b>Неістоти</b>	речі	<i>Олівець, сумка</i>
	рослини	<i>Мак, тюльпан, дуб</i>
	Явища природи	<i>Сніг, вітер</i>

Ромашка запитань (За Б. Блумом). Упроваджується на всіх етапах уроку. Містить систему запитань, що передбачають критичне осмислення інформації та прийняття власного рішення. Ромашка складається із шести запитань (простих, уточнюючих, пояснюючих, творчих, оцінних, практичних). Система запитань, створена на основі розробленої відомим американським психологом і педагогом Б. Блумом [565] таксономії навчальних цілей, формулюється з урахуванням рівнів пізнавальної діяльності (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка). І. Загашев, розвиваючи ідеї попередників, розробив модифіковану систему запитань [154]. Услід за вченим визначаємо модель «Ромашки запитань», що містить низку складників:

*Прості запитання.* Це запитання, відповідаючи на які потрібно назвати певні факти чи явища (мовленнєві, мовні, комунікативні), згадати і відтворити певну інформацію, актуалізувати знання, вміння. Ці запитання використовують під час традиційних форм контролю й оцінювання як основу для побудови бесіди, тесту, диктанту тощо.

*Уточнювальні запитання.* Ціллю цих запитань є надавати учневі можливість для зворотного зв'язку відносно того, що він тільки що сказав. Їх ставлять з метою одержання інформації, що відсутня у повідомленні чи відповіді, але про неї йшла мова.

*Пояснювальні (інтерпретаційні) запитання.* Метою цих запитань є встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Смісловою базою є запитання – чому? Відповідь на це запитання передбачає елемент самостійності прийняття рішення. У разі відсутності самостійності і наявності відтворюючої інформації пояснююче запитання перетворюється на просте.


*Творчі запитання.* Містить елемент умовності, припущення, прогнозу.

*Оцінні запитання.* Ці запитання спрямовані на з'ясування критеріїв оцінки певних явищ, понять, фактів.

*Практичні запитання.* Передбачають встановлення взаємозв'язку між теорією і практикою.


Наведемо приклад «Ромашки запитань» за темою «Займенник». Відповідь записуємо на «листочках ромашки».

Запитання		Відповідь
Прості	<i>Яка повнозначна частина мови не має лексичного значення?</i>	
Уточнювальні	<i>На що вказує займенник?</i>	
Пояснювальні	<i>Чому один з розрядів займенників називається особові?</i>	
Творчі	<i>Чи можуть займенники переходити з одного розряду в інший? Якщо так, то які?</i>	
Оцінні	<i>До якого розряду належать виділені займенник – <u>заяча</u> шуба – <u>заячий</u> хвіст – <u>заяча</u> душа?</i>	
Практичні	<i>Який займенник немає називного відмінка? Провідмінійте це займенник.</i>	

 **Сенкан (Сінквейн).** Доречно використовувати на етапі мотивації, актуалізації, рефлексії. Форма вільного, неримованого вірша з п'яти рядків, що синтезує навчальну інформацію (засвоєну і нову). І рядок «Тема» – містить слово, що відображає назву теми (іменник). II рядок «Опис» – складається з двох слів, що являє собою опис теми (прикметник).


III рядок «Дія» – складається з трьох слів, виражає дію, пов’язану з темою.  
 IV рядок «Ставлення» – складається з чотирьох слів і виражає ставлення до теми.  
 V рядок «Перефразування сутності» – складається з одного слова – синоніма, що передає сутність теми. Пропонуємо під час вивчення теми «Другорядні члени речення» використовувати сенкан, що буде мати такий вигляд:

- 1 – Другорядні члени речення;
- 2 – несамотійні, потрібні;
- 3 – поширюють, служать, пояснюють;
- 4 – виконують важливу додаткову роль;
- 5 – діти головних членів речення.

 **Рафт** (за К. Санте). Рафт – це аббревіатура, утворена від основних компонентів цього прийому – роль, адресат, форма, тема. Передбачає занурення в навчальну комунікативну ситуацію, наближену до життєвих природних умов і обставин. На початку створення власного висловлювання учень обирає роль (особу-мовця, від імені якого будуватиме текст – історична постать, учитель, мати, бібліотекар тощо); з’ясовує аудиторію (особу-співрозмовника, до кого буде звертатися – однокласник, мати, вчитель, продавець тощо); визначає стиль, тип, жанр мовлення; уточнює тему висловлювання.

**РАФТ** (роль, аудиторія, форма, тема)

<b>Роль (мовець)</b>	<b>Аудиторія (співрозмовник)</b>	<b>Форма (стиль, тип, жанр)</b>	<b>Тема</b>
<i>Сільська дівчина</i>	<i>Голова села</i>	<i>Оголошення (офіційно-діловий стиль, розповідь)</i>	<i>Свято рідної мови</i>
<i>Одноліток, що живе за кордоном</i>	<i>Студент, що живе в Україні</i>	<i>Електронне повідомлення</i>	<i>Вибір професії</i>
<i>Герой твору</i>	<i>Герой іншого твору</i>	<i>Листівка</i>	<i>Улюблений куточок природи</i>

 **Сократівські запитання.** Застосовуються впродовж всіх етапів уроку. Передбачають з’ясування і прояснення ідей, дослідження змістової інформації (теоретичної і практичної), уточнення контексту, визначення припущень і формулювання власної думки.

Запитання для прояснення:

- *Що ти маєш на увазі, коли кажеш...?*
- *Яке завдання ти хочеш виконати ...?*
- *Який приклад ти можеш навести...?*
- *Чому ти сказав, що...?*
- *Яке відношення це має до ...?*

Запитання з припущенням:

- *Які припущення і гіпотези ти робиш?*
- *Чому це припущення?*



- Чому така гіпотеза...?
- Ти прискаєш, що...?

Запитання, що визначають перспективу думок:


- Чи є перспектива в тому, що...?
- Якою є твоя думка щодо...?

Запитання, що визначають факти, причини, докази:

- Які твої докази..?
- Чому ти так думаєш...?
- Наскільки ти впевнений в тому...?

Запитання, що досліджують висновки та результати?

- Який у тебе висновок ...?
- Який у тебе результат??
- Яким буде ефект від того, що ...?

 Дискусія, диспут. Передбачає постановку проблемних суперечливих питань, вправ, завдань, які повинні відповідати вимогам: відповідність навчальної інформації рівню компетентності учнів, їхнім психолого-віковим особливостям; практичний характер, комунікативна продуктивна спрямованість; проблемність, невідповідність. Брати участь у дискусії нелегко, важливо ознайомити учнів із мовними формулами – фреймами, що допомагають коректно відстоювати власну точку зору, сприймати чи заперечувати думку співрозмовника. Пропонуємо для імплементації такі мовні формули:

Мовні формули звернення до опонента

- Дайте пояснення, чому..
- Чому Ви думаєте, що...
- Чи згоді Ви?
- Чи правильно це?

Мовні формули для початку диспуту

- Я погоджуюсь, тому що...
- Я не погоджуюсь, тому що...
- Я звертаю увагу на той факт (аргумент, правило), що...
- Я вважаю,...
- Я стверджую ...
- З цього приводу я маю власну точку зору...

Запитання, що стимулюють до осмислення протиріччя, невідповідності, суперечки у проблемній ситуації:

- Що Вас здивувало?
- Яка Ваша думка?
- Які є точки зору?
- Які є гіпотези?
- Що Ви прискали і що насправді вийшло?


- Чим це завдання відрізняється від тих, що ми робили раніше?

Запитання, що стимулюють до перевірки висунутої гіпотези:

- Ви погоджуєтесь із такою думкою?
- Чи згодні з гіпотезою?
- Як її перевірити?
- Які ще існують думки?
- А хто думає інакше?

Зразки можливих звертань / початків гіпотез:

- Я думаю, що...
- На мою думку, ...
- Я впевнений, що...
- Я припускаю, що...
- Маю сумніви, що..
- Ви маєте право на свою точку зору, але ми не згодні з нею...
- Вислухавши ваші пропозиції, ми вважаємо, що...
- Ваші ідеї гарні, але, на нашу думку, ...

 «Лист по колу». Передбачає групову форми роботи. Кожен учень на аркуші паперу фіксує ключові поняття або тези теми (терміни, поняття, явища, лінгвістичні одиниці). Потім кожен учень має прочитати написане і доповнити його власною інформацією. Навчальні дії мають циклічний характер і закінчуються тоді, коли аркуш заповнений і повертається до першого учня, який вголос читає записи.

• *Лист по колу за темою «Апостроф».* 1 лист – написати, коли апостроф пишеться, 2 – написати, правила, коли апостроф не пишеться, 3 – написати слова-винятки.

Діалогічна суб'єкт-суб'єктна взаємодія є ключовим моментом технології розвитку критичного мислення і передбачає активність учня, який не тільки відповідає на запитання вчителя, вирішує проблеми, здійснює навчальну діяльність, а і сам ставить запитання. Навчити учнів ставити запитання – складний тривалий процес. Ядром сформульованого запитання в аспекті технології критичного мислення стають ключові запитання з метою здобуття різновекторної змістової інформації: *Хто? Що? Де? Коли? Як? Чому? «Що? Де? Коли?».* Пропонуємо для імплементації вправу, завдання якої побудовані на основі прийому «Що? Де? Коли?»». Прочитати речення, записані на дошці або спроектовані на екран. Дати відповіді на запитання.

*До найкоштовніших надбань кожного народу належить мова. Мова – найбільший духовний скарб, у якому народ виявляє себе творцем, передає нащадкам свій досвід і мудрість, перемоги й поразки, культуру, традиції, надії і сподівання.*

- *Хто творить мову?*

- *Що можна передати за допомогою мови?*
- *Де іменники в цих реченнях?*
- *Що означають підкреслені слова, яке їхнє лексичне значення?*
- *Як утворилися виділені іменники?*
- *Чому перед сполучником Й відсутній розділовий знак?*
- *Який рід, відмінок, число іменників?*
- *Іменник належить до самостійних чи службових частин мови?*

Наголосимо, що під час реалізації технології критичного мислення на уроці української мови впровадження системи запитань допомагають учневі пояснити лінгвістичні поняття, факти і явища, аналізувати, оцінювати й інтерпретувати змістову інформацію, синтезувати ідеї з метою формулювання власної думки. Головне завдання вчителя у процесі застосування різнотипних запитань – навчити учнів критично мислити у процесі активного учіння, здобуття нових знань та вмінь і під час застосування власної компетентності у новій навчальній ситуації.

Визначальною рисою новаційної технології критичного мислення є орієнтація на пошукову пізнавально-дослідну діяльність учнів, розвиток рефлексійних умінь. Методичним шляхом її впровадження є застосування такого виду діалогічної взаємодії учителя й учнів як діалогічний дискурс, різновидами якого є бесіда, обговорення, диспут, дискусія, дебати. Головне завдання цих форм діалогічної взаємодії є стимулювання, мотивація учнів, пробудження пізнавального інтересу, залучення до активного обговорення навчальних проблем, спонукання до осмислення різних точок зору, аргументацію власної позиції та думки інших. Основою для діалогічної взаємодії є проблемна ситуація, що має різні шляхи вирішення.

Діалогізм процесу навчання – необхідний складник сучасного уроку рідної мови, спричинений необхідністю розширити межі діалогового поля навчальної діяльності учнів й учителя, залучати школярів до діалогічного спілкування з однолітками, педагогом, автором тексту, уявним співрозмовником тощо. Під час діалогічної взаємодії учня активно здійснюють цілеспрямовану вчителем відповідно до мети уроку навчальну теоретико-практичну репродуктивну та продуктивну мовленнєву діяльність. У процесі критичного мислення в учнів формуються вміння активно самостійно сприймати та аналізувати інформацію, висловлювати власну точку зору, сприймати думку співрозмовників, помічати помилки у висловлюванні партнерів, аргументувати свої думки, змінювати їх (у разі їх неправильності), відстоювати власну точку зору (за умови аргументованих доказів) тощо. У процесі проектування і реалізації уроку рідної мови в контексті технології критичного мислення визначаємо основні етапи активного учіння:

I етап – ознайомлення з інформацією, сприйняття, осмислення (репродукування інформації);

II етап – аналіз змісту інформації, вибір правильної думки (привласнення інформації);

III етап – добір аргументів, розроблення системи доказів;

IV етап – прийняття рішення, що ґрунтується на істинних доказах, висловлення власної думки (продукування інформації).

Особливо важливо у реалізації технології розвитку критичного мислення створити позитивний мікроклімат у класі під час обговорення, створити атмосферу довіри, взаємоповаги та взаємодопомоги.

Беручи до уваги особливості технології розвитку критичного мислення, вважаємо, що її проектування і реалізація методично вмотивована, виправдана і можлива на уроках розвитку комунікативних умінь, в яких весь перебіг навчального заняття присвячено пошуку, відбору, осмисленню, привласненню інформації та висловлення власної думки з опорою на усвідомлену інформацію і добір системи доказів. Таким чином, сконструйована технологія розвитку критичного мислення може бути цілісно представлена на уроках розвитку комунікативних умінь і на аспектих уроках рідної мови, де можливе впровадження елементів технології критичного мислення.

Безперечно, імплементація уроку рідної мови в аспекті технології критичного мислення в умови реальної мовної практики сприятиме формуванню мовної особистості учня, його владної комунікативної компетентності. Такий урок української мови являє собою цілісну систему, що забезпечує розвиток комунікативної компетентності учня, а саме формує навички роботи з інформацією (текстом) у процесі репродуктивної і продуктивної мовленнєвої діяльності. Критичне мислення як вид високої інтелектуальної діяльності учнів характеризується високим рівнем сприйняття, осмислення, усвідомлення, аналізу тексту з метою створення власного висловлювання. Алгоритм уроку в ключі технології критичного мислення складається з основних технологічних фаз – виклик, осмислення, рефлексія (Таблиця 4.6), що покроково реалізуються на певних етапах уроку – мотивації, актуалізації, цілевизначення, цілереалізації, рефлексії, корекції – (Таблиця 4.7, Додаток В).

Упровадження технології критичного мислення – це складний, але цікавий процес оволодіння знаннями і вироблення вмінь, адже вимагає від вчителя-словесника ґрунтовної підготовки, тривалого проектування, вмілої реалізації, оскільки процес навчання носить яскраво виражений діалоговий характер. У результаті застосування технології критичного мислення в учнів виробляється аналітичне мислення, розвиваються креативні здібності, збагачується інтелект. Сконструйована технологія розвитку критичного мислення дає можливість в умовах сучасного уроку української мови виховати мовну особистість, активну, комунікативно компетентну, підготовлену до майбутньої життєвої комунікації, здатної

розв'язувати проблеми і приймати конкретні рішення у змінених обставинах спілкування. Учень, в якого розвинене критичне мислення, володіє вміннями сприймати, осмислювати, інтерпретувати, оцінювати інформаційний текст, аргументовано висловлювати власну точку зору, враховуючи думки співрозмовника. Саме таку мовну особистість покликана розвивати школа на сучасному уроці української мови в аспекті технології критичного мислення.

#### 4.5. Упровадження інтерактивної технології уроку рідної мови

Комунікативно-діяльнісна основа сучасної мовної освіти виходить на якісно новий рівень лінгводидактичної організації уроку української мови, що передбачає повне занурення у процес навчального спілкування з метою розвитку мовної особистості школяра. Досягти цього можливо за умови впровадження у шкільну освітню практику особливого навчання, що ґрунтується на діалогічній дискурсивній взаємодії суб'єктів навчального процесу з метою досягнення наперед визначеного кінцевого результату. Такою інноваційною формою організації навчального процесу є технологія інтерактивного навчання, що покликана створити комфортні педагогічні умови, в яких кожен учень під час активного учіння буде розвивати власну комунікативну здатність, інтелектуальну спроможність, особистісні якості.

Поняття «інтерактивна педагогіка» ввів у науковий простір німецький учений Г. Фріц, зацентрувавши увагу психологів і педагогів на важливості взаємодії у навчанні – інтерактивності (від англ. *inter* – поміж-, серед-, взаємо-; *act* – діяти). Розроблення елементів інтерактивного навчання знаходимо у розвідках Ш. Амонашвілі, Є. Ільїна, В. Сухомлинського, В. Шаталова та ін. Нині інтерактивні інновації активно досліджують і апробовують педагоги, психологи та лінгводидакти (А. Алексюк, Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Гузеєв, А. Гін, С. Караман, М. Кларін, О. Кучерук, М. Пентилюк, Л. Пироженко, О. Пометун, А. Фосоля та ін.) й впроваджують в освітню практику вчителі-словесники. Попри зростання інтересу дослідників до проблеми впровадження інтерактивних технологій і появу окремих теоретичних досліджень щодо їх імплементації, питання інтерактивної технології уроку української мови предметно не розглядалося.

Сутність інтерактивного навчання, переконують О. Пометун та Л. Пироженко полягає в тому, що «навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це взаємонавчання (групове, колективне, навчання у співпраці), де вчитель і учні є рівноправними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять на уроці [399, с. 7]». В аспекті лінгводидактики М. Пентилюк трактує інтерактивну технологію як таку організацію навчального процесу, що включає чітко

спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, та розумові навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів [366, с. 55]». Мета інтерактивної технології – в проектуванні й організації вчителем-словесником оптимальних умов для активного учіння, за яких учень сам особистісно буде відкривати, здобувати і конструювати знання, виробляти вміння, набувати досвіту та розвивати власну компетентність (ключову і предметну). Наголосимо, що в умовах інтерактивного навчання реалізовується дискурс, що є, на думку Т. Ван Дейка, «комунікативною подією, яка відбувається між мовцем і слухачем (спостерігачем тощо) у певному часовому та просторовому контекстах у процесі комунікативної дії (усної чи писемної, з вербальними та невербальними складниками) [58, с. 312]». Це дозволяє стверджувати про наявність у межах уроку навчально-пізнавального дискурсу, який кваліфікуємо як комунікативну репрезентацію контактного суб'єкт-суб'єктного спілкування вчителя – учня – учнів з метою передачі науково-змістової інформації і розвитку всіх складників комунікативної компетентності (мовленнєвої, мовної, соціокультурної, діяльнісної (стратегічної)). На наш погляд, квінстенція інтерактивної технології сучасного уроку рідної мови в основній школі – діалогічна / полілогічна суб'єкт-суб'єктна взаємодія всіх учасників процесу навчання, міжособистісний навчально-пізнавальний дискурс з метою розвитку мовної особистості, формування комунікативної компетентності мовця-школяра.

Вище зазначене дає змогу констатувати, що центральним моментом у ключі інтерактивної технології уроку мови вважаємо міжособистісну навчально-пізнавальну взаємодію, найголовнішою особливістю якої є здатність і спроможність учня «занурюватися» у навчальну комунікативну ситуацію, «переймати роль іншого», уявляти, як його сприймає співрозмовник, група партнерів і відповідно інтерпретувати дії інших та стратегічно конструювати й зреалізовувати власні дії. Під час втілення інтерактивної технології сучасного уроку учні формують «Я-Концепцію»: визначають «Я» актуальне (самоідентифікація себе), «Я» соціальне (погляд на себе з точки зору соціального оточення), «Я» потенційне (якості та цінності особистості за суттєвих змін життєвого світу), «Я» ідеальне (тенденції розвитку та самоздійснення особистості [300, с. 192]). У процесі такого міжособистісного навчально-пізнавального дискурсу і відбувається розвиток учня-мовця (а не учня-мовознавця) та підготовка його до життєвої комунікативної взаємодії. Супровідними завданнями у процесі навчально-пізнавального дискурсу на уроці виступають навчальні та розвивальні цілі, чітко визначені на початку уроку і внутрішньо мотивовані з метою досягнення наперед запланованих позитивних результатів. Шляхами досягнення визначених цілей є діалогічна взаємодія,

до якої залучаються всі учні класного колективу. У співпраці замість відтворення, репродукування «готової» інформації (абстрактно відірваної від життєвих реалій) школярі обґрунтовано висловлюють власні думки, «переживають» нові комунікативні ролі, здобувають нові знання, виробляють уміння, набувають досвіду.

Процес навчання на уроці в аспекті інтерактивної технології передбачає моделювання комунікативних ситуацій, проблемних ситуацій, використання дидактичних ігор (рольових, ділових), спільне вирішення поставленої пізнавально-дослідної проблеми. Інтерактивна співпраця виключає як домінування вчителя-словесника, так і однієї думки над іншою. У процесі співпраці всі учасники навчальної взаємодії – міжособистісного навчально-пізнавального дискурсу – приймають рішення, доходять спільної думки, вчаться бути демократичними, мовленнєво активними.

Проаналізованих вище концептуальні ідеї та положення інтерактивної технології навчання дають змогу трансформувати їх і узагальнено виділити ключові ознаки технології інтерактивного навчання в аспекті лінгводидактики (Таблиця 4.8) з метою їх експериментального впровадження у практику рідномовної освіти в основній школі.

Таблиця 4.8

**Концептуальні ознаки технології інтерактивного навчання**

<b>Ознаки</b>	<b>Технологія інтерактивного навчання</b>
<b>Концепція</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Навчання – активний процес взаємодії всіх учнів з метою пізнання та саморозвитку</li> <li>✓ Суб’єкт-суб’єктна діалогічна взаємодія</li> <li>✓ Орієнтація на внутрішню мотивацію</li> <li>✓ Цілеспрямоване активне учіння</li> <li>✓ Рефлексія навчальних дій</li> <li>✓ Співпраця, співнавчання, взаємонавчання</li> </ul>
<b>Мета й цілі</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Розвиток Я-концепції учня як мовної особистості</li> <li>✓ Формування комунікативної компетентності</li> <li>✓ Розвиток пізнавальних можливостей учнів</li> <li>✓ Активна пізнавально-дослідна діяльність</li> <li>✓ Трансформація знань, умінь і навичок у нові умови, ситуації</li> <li>✓ Розвиток глибокої внутрішньої мотивації</li> </ul>
<b>Зміст</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Інформація, здобута у процесі власного активного учіння</li> <li>✓ Інструмент для самостійного здобування знань</li> <li>✓ Засіб розвитку інтелекту учнів</li> <li>✓ Характеризується гнучкістю, пізнавальною значущістю</li> <li>✓ Цілеспрямований на формування ключових і предметних компетентностей</li> </ul>


<p><b>Процес навчання</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Міжособистісний навчально-пізнавальний дискурс</li> <li>✓ Моделювання навчальних комунікативних ситуацій</li> <li>✓ Учень – активний суб’єкт навчальної взаємодії</li> <li>✓ Учитель – координатор, організатор, помічник, фасилітатор</li> <li>✓ Демократичний діалогічний стиль спілкування</li> <li>✓ Взаємодія учасників навчального процесу</li> <li>✓ Різнобічна модель активної суб’єкт-суб’єктної взаємодії</li> <li>✓ Колективне, групове навчання у співпраці</li> <li>✓ Інтерактивні методи і прийоми</li> </ul>
<p><b>Оцінювання</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Результат навчальної взаємодії</li> <li>✓ Процес співпраці</li> <li>✓ Індивідуальні дії під час навчально-пізнавального дискурсу</li> <li>✓ Право на помилку, неправильну гіпотезу</li> <li>✓ Варіанти правильних відповідей</li> <li>✓ Рефлексія (вчителя, групи учнів, учня), корекція</li> <li>✓ Підведення підсумків</li> </ul>

Презентовані ключові ознаки є основоположними для розроблення моделі інтерактивної технології уроку української мови.

Інтерактивні технології як сучасна новація позиціонують в наукову просторі як комплексне поняття. О. Когут, О. Пометун, Л. Пироженко, М. Пентилюк, класифікують їх за метою уроку та формою організації навчальної діяльності. У нашому дослідженні такий поділ визначаємо вмотивованим і на основі нього виділяємо у межах інтерактивної технології сучасного уроку рідної мови такі технології: кооперативного навчання; колективно-групового навчання; ситуативного навчання; опрацювання дискусійних питань. Схарактеризуємо їх особливості.

*Інтерактивна технологія кооперативного навчання* передбачає парну і групову роботу. Цілісно означену технологію доречно впроваджувати на уроках засвоєння нових знань і уроках практичного застосування знань, умінь та навичок. Можлива крапельна імплементація її елементів після пояснення нового матеріалу, під час опитування, у процесі контролю, повторення, узагальнення. Робота в парах дає можливість кожному учневі висловити власну думку, сприяє розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь, критичному мисленню, креативності праці. Парна співдіяльність не дозволяє учневі уникнути, ухилитися від роботи, адже повною мірою активізує учіння кожної особистості. Роботу в малих групах, на думку О. Пометун, варто використовувати для вирішення складних проблем, що потребують колективного розуму [177, с. 70], у тих випадках, коли проблема (мовленнєва, мовна, комунікативна) потребує сумісної навчальної діяльності, а не індивідуальної роботи. Пропонуємо такі види інтерактивної кооперативної діяльності:

Робота в парах.

 Замінити виділене слово іншим словом з орфограмою «Апостроф». Обґрунтувати правопис за правилом.



- Яблуневий аромат, дзвінка пісня, розпушена земля.
- Запашний аромат, тусклі зорі, черства душа
- Червонобоке яблуко, темно-червоний захід, густий дощ.

Для довідок: п'янкий, дзвінка, рясний, м'яка, духмяний, тьмяні, кам'яна, багряний, рум'яне.

📖 Прочитати текст.

*Тиша оповила землю, вкриту снігом. Заколисаний хуртовинами, вдягнений у теплу снігову шубу, спить ліс. Дрімують ялини і сосни, чітко виділяючись своїм темно-зеленим вбранням на білизні снігу, очікують на тепло гаї і переліски. Мріють про весну опушені білим хутром берези й осики, клени і липи, граби і дуби (А. Волкова).*

- Виписати речення, в якому два дієприкметникові звороти. Пояснити пунктограми. Накреслити схему.

- Виписати речення із дієприслівниковим зворотом. Пояснити пунктограми. Накреслити схему.

- Виписати речення, в якому дієприкметниковий зворот не виділено комами. Пояснити пунктограми. Накреслити схему.

Робота в групах.

📖 Прочитати текст.

*У Київській Русі єдиного офіційного прапора не було. Прапорництво в Україні зазнає особливого розквіту з виникненням Запорізької Січі. Це було справді мальовниче видовище – козацьке військо під яскравими різнобарвними прапорами. Часто на Січі зустрічався синьо-жовтий прапор. (М. Слабошпицький).*

- Група 1. Виписати слова з м'яким знаком. Пояснити правопис.

- Група 2. Виписати власні назви. Пояснити правопис.

- Група 3. Виписати складні слова. Пояснити правопис.

📖 Створити текст.

- Група 1. Уявіть, що ви адвокат. Виступіть на захист розділових знаків, розставлених у реченні.

- *Нам, працівникам пера, вручено коштовний скарб, неоціненний алмаз: народне слово (М. Рильський)*

- Група 2. Уявіть, що ви блогер. Напишіть інтернет-повідомлення «Чи потрібні розділові знаки в смс?»

- Група 3. Уявіть, що ви історик. Розкажіть про історію виникнення розділових знаків.

Ключовим моментом *інтерактивної технології колективно-групового навчання* є одночасна спільна міжособистісна робота всього класу з метою з'ясування певних понять і явищ, прийняття рішення. Колективно-групове навчання, доводить М. Пентилюк, «відкриває для учнів можливість співпраці з іншими учнями, дозволяє реалізувати природне прагнення до спілкування, сприяє досягненню учнями високих

результатів засвоєння знань та формування вмінь [366, с. 56]». Ця технологія впроваджується у процес навчання під час обговорення проблеми в загальному колі всім контингентом учнів і передбачає впровадження таких методів як мікрофон, незакінчені речення, два – чотири – всі разом, ажурна пилка та ін. Така модель може використовуватись цілісно на уроці, а також вдало поєднуватися з традиційними формами навчання.

📖 Мікрофон. Дати відповіді на запитання.

- *На які групи поділяються частини мови?*
- *За якою ознакою частини мови поділяються на самотійні та службові?*

- *Які частини мови називаються службовими?*
- *Скільки є службових частин мови?*
- *Що називається прийменником?*
- *На які групи прийменники поділяються за будовою?*
- *До яких з цих груп належать слова без, до, для?*
- *До якої групи за будовою належать слова здля, посеред, навколо?*

📖 Незакінчені речення. Продовжити речення.

- *Стиль мовлення – це..*
- *В українські мови існують такі стилі мовлення ...*
- *Основна функція наукового стилю – ...*
- *Сфера виживання наукового стилю...*
- *У науковому стилі виділяють такі підстили ...*
- *Для науково стилю характерні такі мовні засоби...*

📖 Два – чотири – всі разом. Учні опрацьовують теоретичний матеріал за темою «Правопис прислівників» у парах, потім у групах і результати обговорюють усім класним колективом.

Група 1. *Правопис прислівників, утворених за допомогою суфіксів -ому, -ему і префікса по-*.

Група 2. *Правопис прислівників, утворених за допомогою часток будь-, небудь-, казна-, хтозна-*.

Група 3. *Правопис прислівників, утворених за допомогою часток аби-, де-, -сь, ні-*.

Група 4. *Правопис прислівників, утворених за допомогою прийменника і повнозначної частини мови.*

Група 5. *Правопис прислівників, утворених повторенням синонімічних або антонімічних слів.*

📖 Ажурна пилка. Експертні групи опрацьовують вдома тему «Поділ іменників на відміни». У класі експертні групи діляться здобутою інформацією з членами своєї групи, фіксують висновки у вигляді таблиці.

Група 1. *Іменники I відміни*

Група 2. *Іменники II відміни.*

Група 3. *Іменники III відміни.*

Група 4. *Іменники IV відміни.*

*Інтерактивна технологія ситуативного моделювання* є особливо важливою для досягнення результативності мовного навчання на уроці. В її основі – такий необхідний компонент кожного уроку, як ситуація спілкування. Означена технологія центрована на спеціально організованому інтерактивному навчанні учнів за умови, коли наперед запланований кінцевий результат (суголосний з метою та цілями уроку) досягається шляхом розв'язання широкого спектру комунікативних ситуацій, в межах яких закодовано завдання мовленнєвого, мовного, комунікативного характеру, теоретичного чи практичного спрямування. Проектування і проведення навчального заняття в режимі ситуативного моделювання передбачає навчальну роботу за допомогою включення учня у навчальну гру, підпорядковану меті й цілям уроку. Ігрова модель може бути реалізована у вигляді таких видів ігор:

➤ *імітаційна (симуляційна) гра* передбачає виконання певних дій, що відтворюють, імітують певні явища життєвого спілкування. Учні імітують певні ролі учасників комунікації, чітко виконують інструкції та настанови, обговорюють одержані результати, порівнюють їх з очікуваними. Виконання чітко визначених ролей і кроків, що копіюють соціум, дають можливість учневі «повести процес» у певне русло і прийняти певне рішення, під час складнішої комунікативної ситуації, умовно змодельованої вчителем в навчальному середовищі і природно наближеної до життєвих реалій;

➤ *рольова гра* спрямована на розігрування комунікативної ситуації за ролями. Шляхом розігрування рольової гри учень виконує власну комунікативну роль, вирішує визначену вчителем проблему в межах навчальної ситуації спілкування й одночасно здобуває певні знання, виробляє вміння та навички.

Наведемо приклади таких ігор:

📖 *«Розмова з навколишнім світом»*. Застосовується на уроці розвитку комунікативних умінь за темою *«Твір-опис місцевості на основі особистих спостережень і вражень у художньому стилі»*. Клас ділиться на групи. Завдання провести «розмову» із місцевістю (вулиці, міста, парку тощо).

📖 *«Екскурсія містом»*. Клас розподіляється на пари по партах. Учень лівого варіанта виконує роль гіда, екскурсорода, місцевого жителя, а правого – іноземного туриста, мешканця іншого міста. Орієнтовні запитання: *Які є шляхи пересування по місту? Які є види місцевого транспорту? Як заплатити за проїзд? Що робити, якщо автобус не їде у правильному напрямку?*

📖 *«Новий рік»*. Обрати учасники-мовці: дід Мороз, Снігурочка, Сніговик, вчителька, мати, батько, бабуся, дідусь тощо. Головні герої (дід Мороз, Снігурочка, Сніговик) повинні привітати людей з Новим Роком,

придумати подарунки, запросити на свято та ін. Завдання: дібрати мовні формули звертань, повторити розділові знаки при звертанні.

Інтерактивна технологія опрацювання дискусійних питань, що сприяє розвитку критичного мислення і стимулює комунікативну активність учіння учнів, передбачає широке обговорення спірного лінгвістичного питання, мовленнєвого явища, комунікативної проблеми тощо. У режимі роботи цієї технології учні мають можливість висловити власну точку зору, співставити її з думкою співрозмовника і сумісно прийняти правильне рішення. Суттєвими складовими елементами процесуальної сторони дискусії є реалізація таких активних методів і прийомів як метод ПРЕС, мозковий штурм, займи позицію, карусель тощо.

📖 Метод ПРЕС. Записати речення, поставити розділові, визначити вид складнопідрядного речення. Відповідь сформулювати, використовуючи початкові фрази: *Я вважаю ... Тому що ... Отже, ...*

1. *Сьогодні я такий веселий, що молодіти хочу знов (В.Сосюра).* 2. *Як буде, земле, ти щасливою, то буду в щасті жити і я! (П.Сингаївський)* 3. *Земля прекрасна, тому що на ній живуть дзвінкоголосі малюки (Ю.Безик).* 4. *Вечірня зірка, далека невідома красуня, алмазно світить з неба на чабанське подвір'я, де в задумі походить лютчик (О.Гончар)* 5. *Зроби так, щоб серце моє солов'їне забуло очей тих блакить (В.Сосюра)*

📖 Мозковий штурм.

- *З яким правилом асоціюється вислів «Кафе птах»?*
- *Сформулюйте це правило.*
- *Наведіть приклади слів з префіксом з- / с-.*

📖 Займи позицію. Розподілити дієприкметники у дві колонки: активного і пасивного стану. Виділити суфікси.

*Розквітлий, пошитий, написаний, згірклий, виконаний, спечений, збережений, згасаючий, зораний.*

📖 Карусель. «Відміни іменників». Проаналізувати іменники.

*Балакун, глибінь, іволга, обличчя, лоша.*

Група 1. *Виділити закінчення в іменниках.*

Група 2. *Визначити рід.* Група 3. *З'ясувати відміну.*

Група 4. *Визначити групу іменників.*

Сконструйовані технології реалізують як у цілому в контексті всього уроку, так і частково на певному етапі навчального заняття.

Розроблення інтерактивної технології сучасного уроку рідної мови дозволяє наголосити на важливих аспектах й умовах ефективної їх імплементації. Організація і проведення вчителем-словесником інтерактивних уроків здійснюється планомірно та поетапно: розробка стратегії, проектування (моделювання, планування, конструювання), оперативне управління, рефлексія, контроль, аналіз і корегування досягнутих педагогічних результатів.

Структура уроку в аспекті інтерактивних технологій являє собою, на думку О. Пометун, Л. Пироженко, п'ятиелементне поле, що складається з низки важливих компонентів: мотивація, оголошення, представлення теми й очікуваних результатів, надання необхідної інформації, інтерактивна вправа, підбиття підсумків, оцінювання результатів. У нашому дослідженні з урахуванням об'єктивних умов визначаємо основні структурні етапи інтерактивної технології сучасного уроку рідної мови в основній школі, як-от: мотивація, цільовизначення, інтерактивна цілереалізація, рефлексія. Беручи до уваги ключові ознаки інтерактивної технології (Таблиця 4.8) і визначені вище етапи презентуємо модель сучасної інтерактивної технології уроку української мови (Таблиця 4.9) з метою її імплементації в практику основної школи. Схарактеризуємо її змустове наповнення далі.

Таблиця 4.9

### Модель інтерактивної технології уроку української мови

Етап уроку	Зміст
<b>Мотивація</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Внутрішня особистісна мотивація навчальної співпраці;</li> <li><input type="checkbox"/> фокусація уваги на проблемі;</li> <li><input type="checkbox"/> пробудження інтересу;</li> <li><input type="checkbox"/> настанова на важливості й необхідності пізнавальної роботи;</li> <li><input type="checkbox"/> стимулювання до свідомого учіння.</li> </ul>
<b>Цільовизначення</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Забезпечення усвідомлення змісту навчальної діяльності;</li> <li><input type="checkbox"/> конкретизація цілей у вигляді запланованих кінцевих результатів;</li> <li><input type="checkbox"/> визначення колективних, групових і особистісних цілей.</li> </ul>
<b>Інтерактивна цілереалізація</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Організація інтерактивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, співпраці,</li> <li><input type="checkbox"/> надання вихідної навчальної інформації, необхідної для виконання теоретичної чи практичної роботи;</li> <li><input type="checkbox"/> впровадження інтерактивних методів і прийомів;</li> <li><input type="checkbox"/> реалізація інтерактивного учіння – колективних, групових, індивідуальних дій;</li> <li><input type="checkbox"/> засвоєння цільовизначеної навчальної інформації шляхом впровадження активних форм діалогічної взаємодії;</li> <li><input type="checkbox"/> свідоме сприйняття навчального матеріалу;</li> <li><input type="checkbox"/> формування особистісних знань, умінь, навичок, досвіду, розвиток власної комунікативної компетентності.</li> </ul>
<b>Рефлексія</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Організація рефлексії вчителя, групи учнів, учня;</li> <li><input type="checkbox"/> підведення підсумків;</li> <li><input type="checkbox"/> відчуття успіху.</li> </ul>

Розглянемо методичні особливості кожного складника сконструйованої моделі інтерактивної технології сучасного уроку рідної мови в основній школі.

*Мотивація*, сутність якої пов'язана з темою уроку, є стратегічною вихідною позицією, що уможливорює інтерактивність навчальної діалогічної взаємодії. Цільовою метою цього етапу, що триває кілька хвилин і займає не більше 5% навчального часу, є спонукання учнів до пізнавальної діяльності, фокусація уваги на проблемній комунікативній ситуації, налаштування на розв'язання проблеми (мовленнєвої, мовної, комунікативної; комунікативно-поведінкової, морально-етичної, соціально-політичної, наукової; ілюстративної, оцінної, дослідної; теоретичної, практичної, творчої), акцентування на необхідності та практичній важливості її вирішення, пробудження інтересу. Важливо забезпечити особистісну мотивацію кожного учня, щоб він усвідомив власну зацікавленість і персональну значущість. Методично виправданими для впровадження технологічного етапу мотивації є використання комунікативних ситуацій проблемного характеру, розповідь, бесіда, нескладна інтерактивна технологія (мозковий штурм, мікрофон).

*Цілевизначення*, що є принципово важливим етапом уроку в режимі інтерактивної технології, покликане забезпечити усвідомлення учнями змісту майбутньої діяльності та осмислення запланованого кінцевого результату. Для конкретизації цілей інтерактивного уроку беремо за основу таксономію цілей Б. Блума. Когнітивні цілі передбачають запам'ятовування і відтворення навчального матеріалу на репродуктивному, реконструктивному та креативному рівнях. У системі когнітивних цілей знання – це перший, вихідний, але найпростіший рівень. Пірамідальна ієрархія цілей складається з п'яти взаємопов'язаних компонентів, кожен з яких спрямований на формування певних навичок мислення (від простого до складного). Систематизатор когнітивних цілей (за Б. Блумом) [565] у контексті інтерактивної технології сучасного уроку української мови на етапі цілевизначення може бути представлений так:

Таблиця 4.10

**Систематизатор когнітивних цілей  
інтерактивної технології сучасного уроку рідної мови**

<b>Цілі</b>	<b>Функція</b>	<b>Зміст</b>	<b>Діяльність учителя</b>	<b>Діяльність учня</b>
<b>Знання</b>	Запам'ятовування та відтворення навчального матеріалу	Здатність дізнаватися, відтворювати лінгвістичну інформацію, переказувати і розпізнавати мовні, мовленнєві, комунікативні поняття, явища	Розповідає, пояснює, демонструє, керує	Слухають, запам'ятовують, засвоюють, вивчають напам'ять, впізнають, пригадують, відносять до певної категорії
<b>Розуміння</b>	Встановлення зв'язку нового навчального матеріалу з попередньо засвоєним, інтерпретація, прогнозування наслідків і перспектив	Розуміння навчальної інформації, переказування власними словами, привласнення інформації	Порівнює з нормою, звіряє відповідність з правилом, співставляє, демонструє	Переказують, розпізнають, обговорюють, пояснюють, демонструють, наводять приклади
<b>Застосування</b>	Використання засвоєної змістової інформації в інших умовах й обставинах нової комунікативної ситуації	Впровадження думок, ідей, концепцій в інших нових ситуаціях спілкування	Спрямовує, спостерігає, акцентує увагу, сприяє, допомагає, контролює, критикує, редагує	Застосовують, використовують, вживають лінгвістичні засоби, демонструють мовні, мовленнєві, комунікативні поняття і явища, інсценізують, ілюструють, аргументують, наводять приклади, пояснюють, визначають співвідношення
<b>Аналіз</b>	Усвідомлення й осмислення змісту навчального матеріалу, розуміння системності, внутрішньої структури	Розбиття змістової інформації (мовленнєвої, мовної, комунікативної) на зв'язані між собою складники	Спрямовує, супроводить, наставляє, допомагає	Аналізують, поділяють на складники, визначають зв'язки між мовними, мовленнєвими, комунікативними поняттями, явищами, упорядковують, систематизують, порівнюють, протиставляють, розрізняють, диференціюють лінгвістичні засоби і комунікативні явища, ставлять запитання, роблять висновки

<b>Синтез</b>	Поєднання, конструювання, комбінування знань і вмінь (мовленнєвих, мовних, комунікативних, соціокультурних, діяльнісних) з метою створення нового цілісного утворення (гіпотези, думки, правила, тексту)	Об'єднання змістової інформації для створення нового цілісного	Розширює, оцінює, відображає, впливає	Систематизують, відбирають, komponують, з'єднують мовні одиниці, проектують, розробляють, конструюють, формулюють гіпотези, власні думки, висновки, тексти, надають завершеного вигляду, правильного мовного, мовленнєвого, комунікативного обрамлення
<b>Оцінюванн я</b>	Оцінка значення змістової інформації, формування ціннісних суджень	Визначення цінності на основі критеріїв	Співставляє, вносить ясність, узгоджує, приводить до єдиної думки і згоди	Оцінюють, аргументують, доводять, роблять вибір, приймають рішення, відстоюють

Перші три рівні цілей є нижчого порядку (знання, розуміння, застосування) а наступні три – вищого порядку (аналіз, синтез, оцінювання). Ієрархічне впорядкування, проектування і впровадження цілей дозволяє вчителю-словеснику визначити порядок і перспективу вивчення змістового навчального матеріалу, виявити орієнтири й ідеали міжособистісної взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу у різних формах; створити можливість об'єктивно оцінити процес активного учіння учнів і їхні навчальні досягнення. Традиційна методика в основному зорієнтована на реалізацію трьох нижчих цілей. Інтерактивна технологія сучасного уроку української мови дозволяє досягати цілей вищого порядку, спонукає учнів до свідомого аналізу, синтезу й оцінювання змістової інформації (мовленнєвої, мовної, комунікативної) та власної продуктивної діяльності, а також сприяє розвитку комунікативної соціалізації школяра-мовця – входити в процес спілкування, здійснювати і завершувати його протікання, вести діалог, дискусію, працювати в групі, розв'язувати конфлікти, слухати співрозмовника тощо.

Безперечно, цілевизначення у режимі інтерактивної технології має на меті залучити учнів не тільки до міжособистісної взаємодії (часто цікавої ігрової форми, комунікативного тренінгу), що є обрамлювальною, візуальною, а чітко окреслити навчальні та розвивальні цілі майбутньої пізнавальної діяльності, що є на уроці центральною і стрижневою. Учні у процесі цілевизначення повинні усвідомити, що такий урок це не просто розвага чи гра, і зрозуміти те, що вони будуть робити упродовж навчального заняття, чого вони повинні досягти в результаті, чого від них чекає вчитель. Учитель цілеспрямовано підводить школярів до чітко спроектованого навчально-пізнавального діалогічного дискурсу, в межах якого здійснюватимуться сплановані пізнавально-ігрові дії, ознайомлює їх



із майбутніми діями (навчальними, розвивальними цілями) щодо засвоєння змістової інформації чи вироблення вмінь, передбачених темою уроку. Під час проектування і реалізації цілевизначення відбувається також формулювання наперед визначених кінцевих результатів, що повинні відповідати таким вимогам:

➤ висвітлювати результат учіння (*після цього я буду знати..., вміти..., здобуду досвід...*);

➤ чітко відображати рівень навчальних досягнень, наперед визначених позитивних результатів, запланований обсяг і рівень навчальної інформації, способів діяльності (пояснювати, визначати, характеризувати, співставляти, характеризувати, аналізувати, синтезувати, добирати, висловлювати й обґрунтовувати власну думку, особистісне ставлення);

➤ критерії оцінювання досягнутих навчальних результатів (оцінки, бали, ситуація успіху).

Зауважимо, що цілевизначення в ключі означеної технології може бути фронтальним (всього класного колективу), груповим (сформованої групи з 5-8 осіб) і, що найголовніше, індивідуальним, щоб кожен учень сфокусував свою діяльність на досягненні особистісно спроектованих цілей власного активного учіння у співпраці з іншими. Для усного проведення цього етапу уроку О. Пометун рекомендує: назвати тему уроку або попросити когось із учнів прочитати її; якщо тема містить нові слова або проблемні питання, звернути на це увагу учнів; поросити когось із учнів оголосити очікувані результати за текстом посібника або за записом учителя на дошці, зробленим заздалегідь, пояснити необхідні, якщо йдеться про нові поняття, способи діяльності тощо; нагадати учням, що наприкінці уроку ви будете перевіряти, наскільки вони досягли запланованих результатів, а також пояснити, як ви будете оцінювати їхні досягнення в балах [399]. Додамо, інструментарієм письмової фіксації цілевизначення, що носить підсилюючий характер пропонованих настанов, може бути таблиця, інтерактивна дошка, запис на дошці, змінна сторінка на мобільній дошці, індивідуальний запис у зошиті кожного учня / командира групи тощо.

*Інтерактивна цілереалізація*, безперечно, є ключовим етапом уроку, метою якого є спроектувати і зреалізувати процес засвоєння навчального змісту уроку шляхом використання інтерактивних методів і прийомів, проведення навчальної взаємодії у вигляді міжособистісного діалогічного навчально-пізнавального дискурсу. Цілереалізація здійснюється покроково і складається із двох ключових моментів: надання необхідної інформації і застосування інтерактивного методу. На першому підетапі учитель повідомляє навчальну інформацію (зміст уроку, навчальний матеріал теоретичного чи практичного характеру, мовленнєвого, мовного чи комунікативного спрямування) у формі міні-лекції, пояснення, читання

тексту, ознайомлення з роздатковим матеріалом, інструктування до способів дій. Ця інформація виступає навчальним підґрунтям для виконання певного завдання за мінімально короткий час. Центральною, найбільш тривалою частиною цілереалізації є другий підетап – впровадження інтерактивного методу чи прийому, під час виконання яких учні здобувають знання, виробляють уміння, опановують досвід. У процесі здійснення інтерактивної вправи здійснюється міжособистісний навчально-пізнавальний дискурс. Процесуальний бік інтерактивного підетапу уроку складається з низки компонентів:

Інструкція – вчитель наставляє учнів, конкретизує умови, ставить завдання, повідомляє правила їх виконання, послідовність дій, кількість часу, переконується у осмисленні завдання учням;

Групування – об'єднання в групи, розподіл ролей;

Виконання завдання – співдіяльність з метою виконання завдання, розв'язання проблеми, пошуку, дослідження, експерименту тощо. Учитель виконує роль організатора, помічника, ведучого дискусій.

Презентація результатів – демонстрація кінцевого рішення завдання.

*Рефлексія* як заключний структурний етап уроку забезпечує оперативний зворотний зв'язок і складається з двох взаємопов'язаних елементів – власне рефлексійні дії учасників навчального процесу і підведення підсумків. Рефлексійні дії вчителя-словесника передбачають порівняння й оцінювання діяльності учнів. Рефлексійні дії групи учнів містять пригадування деталей групової інтерактивної роботи й аналіз групової діяльності. Рефлексійні дії учня включають порівняння власної точки зору, способу діяльності з думками, діями, поглядами, почуттями інших, оцінювання персонального рівня навчальних досягнень і власного учіння. Технологічно рефлексія впроваджується у формі запитань, таблиці, обговорення, листка оцінювання тощо. Рефлексія, що може бути проведена після виконання певного завдання, зреалізації інтерактивного методу або в кінці всього уроку, складається з кількох елементів:

- порівняння очікуваних і реальних результатів;
- фіксація того, що навчилися, засвоїли, здобули, усвідомили;
- визначення міркувань щодо рівня навчальних досягнень;
- вираження емоцій;
- перспективний план на майбутній розвиток.

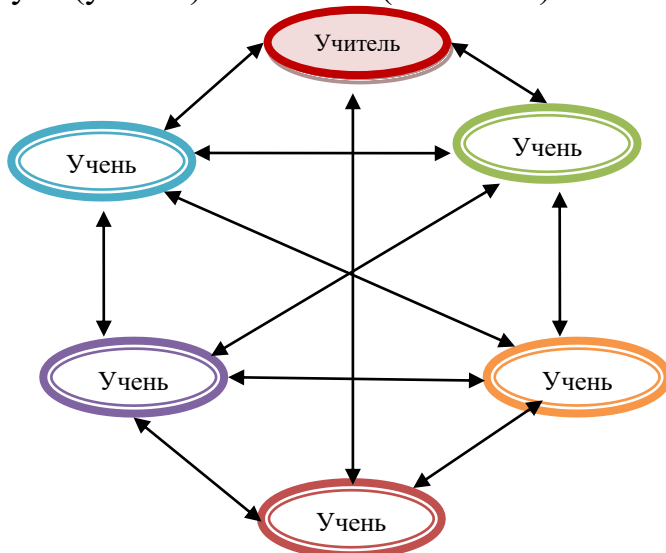
Після здійснення рефлексії відбувається кінцевий момент уроку – підведення підсумків, основною роллю якого є пояснити зміст опрацьованого, порівняти реальні результати з наперед визначеними, проаналізувати причини такого результату, зробити висновки, здійснити корекцію, намітити нові питання для вивчення й опрацювання. У процесі цього підетапу з'ясовується зміст зробленого, озвучується результат опанування знань чи вироблення вмінь, встановлюється зв'язок між

попередньо відомим (на попередніх уроках), засвоєним та виробленим (під час цього навчального заняття) і перспективно виучуваним (упродовж наступних уроків). Технологія проведення підсумків передбачає трьохетапність її складників:

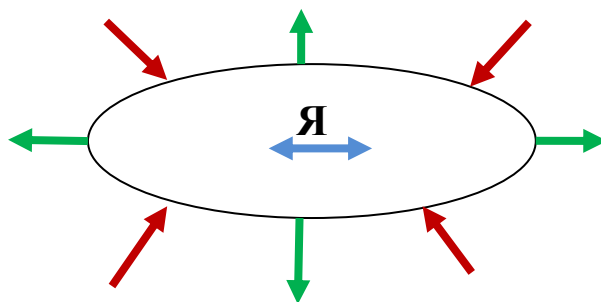
- визначення кінцевих результатів (*Що відбулося? Що засвоїли? Що навчилися? Які вміння виробили? Які знання опанували?*),
- аналіз причин (*Чому так сталося? Яка причина? Чи була можливість зробити по-іншому? Чи є можливість виправити?*),
- перспектива дій (*Що будемо робити далі?*).

Інтерактивна технологія сучасного уроку української мови передбачає проектування і впровадження інноваційного лінгводидактичного інструментарію, стрижнем якого виступають інтерактивні форми, методи, прийоми і засоби навчання, спрямовані на засвоєння науково-змістової інформації, вироблення відповідних умінь, навичок, здобуття досвіду, розвиток усіх складників комунікативної компетентності (мовленнєвої, мовної, соціокультурної, діяльнісної), засвоєння моделей комунікативної поведінки. Процес навчання на уроці в аспекті інтерактивної технології передбачає моделювання комунікативних ситуацій, проблемних ситуацій, використання дидактичних ігор (рольових, ділових), спільне вирішення поставленої пізнавально-дослідної проблеми.

Ефективними формами інтерактивної технології вважаємо роботу в парах, роботу в групах. Навчаючи і працюючи у таких формах навчальної взаємодії учні занурені в міжособистісний навчально-пізнавальний дискурс (Схема 4.1) і здійснюють інтерактивне учіння (Схема 2), сутність якого окреслюється як міжособистісна співпраця: навчаюсь у взаємодії – учусь (учіння) та навчаю (навчання).



**Схема 4.1. Модель міжособистісного навчально-пізнавального дискурсу в аспекті інтерактивної технології уроку рідної мови**



→	Із-зовнішнє, екстраактивне учіння – навчання мене будь-ким, будь-чим
→	У-зовнішнє – навчання мною будь-кого
↔	Внутрішнє учіння – навчаю себе сам

#### **Схема 4.2. Інтерактивне учіння учня**

На уроці в режимі інтерактивної технології навчання акцент робиться на інтерактивних методах, серед різноманітності яких перевагу надаємо таким:

**«Мікрофон»** – метод загальногрупового, колективного обговорення, що дозволяє швидко повідомити інформацію, по черзі відповідати на запитання, висувати гіпотези, наводити аргументи і докази, виражати власну точку зору та порівнювати її з думкою інших.

📖 *Скласти твір «Яблуня», повідомивши якомога більше інформації.*

- твір-розповідь;
- твір-опис;
- твір-роздум;
- твір у науковому стилі мовлення;
- твір у художньому стилі мовлення.

**«Мозковий штурм»** – метод фронтальної, колективної міжособистісної взаємодії, який спонукає учнів до вільного висловлення особистісних позицій, стимулює та концентрує увагу, розвиває креативність, активізує критичність мислення. Необхідний для того, щоб спонукати до формулювання гіпотез а одержання якомога більше ідей.

📖 Висловити власні думки і якомога більше ідей щодо поставленого питання. Правильні з них фіксуються на дошці у вигляді схем, таблиць тощо.

*I. Назвіть ознаки тексту.*

*II. Охарактеризуйте прикметник як частину мову.*

*III. З'ясуйте й охарактеризуйте складники комунікативної ситуації.*

📖 Теоретичний наступ.

- *Яка частина мови називається прикметником?*
- *Яке лексичне значення має прикметник?*
- *Які морфологічні ознаки прикметника?*
- *Яким членом речення може виступати прикметник?*

• Яким словом (головним чи залежним) у словосполученні найчастіше виступає прикметник?

• Як визначається рід, число, відмінок прикметника?

📖 Практичний наступ.

• За якою ознакою слово піч не схоже на слова село, праця, річка?

• Чим відрізняється слово казка від слів дерево, вікно, дзеркало?

• Чому слово олівці не схоже на слова учень, парта, зошит?

• Яке слово зайве: Київ, річка, Одеса, Харків?

• Вилучити зайве слово: камінь, людина, ніч, серце, сонце.

• Чим ці клени не схожі? Учень саджає клен. Клен росте в парку.

Незакінчені речення – передбачають почергову відповідь-продовження на попередньо висловлену інформацію. Цей прийом, що часто поєднується з мікрофоном на етапі мотивації, цілереалізації, рефлексії, дає змогу оперативно залучити учнів до міжособистісної взаємодії, актуалізують особистісну компетентність (мовленнєву, мовну, комунікативну, соціокультурну, діяльнісну). Пропонуємо таку модель незакінчених речень:

📖 Продовжити, твердження, навести приклади.

• Займенник – це частина мови, що...

• Займенники I особи ..

• Займенники II особи...

• Займенники III особи

• Семантичні розряди займенників такі...

Метод ПРЕС – передбачає обговорення проблемних питань, у процесі якого висуваються гіпотези, наводяться аргументи, виробляється власна позиція щодо поставленої вчителем проблеми. Процесуально структурується на чотири етапи: позиція, обґрунтування, приклад, висновки, що починаються фразами:

«Я вважаю..», «Тому що..», «Наприклад..», «Отже ...».

Аналіз ситуацій (кейс-метод) – передбачає обговорення комунікативної ситуації проблемного характеру (максимально наближеної до життєвої реальності і навчально спроектованої) з метою прийняття рішення, пошуку висновків, вирішення проблеми тощо.

📖 Ситуація 1. *Переконайте молодшого брата / сестру / неввічливого однолітка, що дотримуватися правил етикету створює імідж модної людини \_ освіченої, вихованої, комунікабельної тощо.*

📖 Ситуація 2. *Познайомся з однолітком, повідом про себе, розпитай про нього, зацікав його свої хобі.*

📖 Ситуація 3. *Зроби замовлення в кафе, поцікався кухнею шеф-повара, фірмовою стравою і та. ін.*

📖 Ситуація 4. *Розкажи молодшому братові про кругообіг води на землі.*

Метод проектів – передбачає конструювання і створення протягом певного часу проекту (тексту, дослідження (етимологічного, лексикографічного, морфологічного тощо), експерименту (стилістичного, комунікативного, ситуативного та ін.).

📖 Проект 1. *Звертання у коліскових. Розділові знаки при звертаннях.*

📖 Проект 2. *Числівники у загадках. Розряди числівників за значенням.*

📖 Проект 3. *Кольори веселки. Ступені порівняння прикметників.*

У режимі інтерактивної технології уроку рідної мови доречними, методично виправданими й ефективними є сучасні засоби навчання, як-от: аудіо-, відеоматеріал, мультимедіа, комп'ютер, Інтернет-мережа тощо.

Інтерактивна технологія уроку рідної мови в основній школі передбачає зміну ролі та позиції вчителя-словесника. Стратегія означеної технології розглядає партнерську суб'єкт-суб'єктну взаємодію педагога й учня в різноманітних позиціях. Співпраця і співдіяльність усіх учасників процесу на уроці проектується вчителем і, звичайно, організовується і проходить з ініціативи педагога. При цьому учитель упродовж навчального часу не домінує над учнями, а спрямовує навчально-пізнавальну взаємодію, стає учасником навчальної діяльності та сприймає учня як активного суб'єкта і партнера. Упровадження інтерактивної технології сучасного уроку української мови вимагає від учителя-словесника не тільки ретельного проектування навчального заняття, а і передбачає врахування таких настанов:

✓ поступове введення інтерактивного навчання у практику класного колективу: від застосування елементів цієї моделі до комплексної реалізації;

✓ крапельне введення інтерактивних уроків у цілісний системний навчальний процес;

✓ вироблення готовності учнів до занурення в інтерактивну взаємодію співробітництва та порозуміння;

✓ підготовка приміщення з метою забезпечення швидкого переміщення у малих групах;

✓ залучення всіх учнів класу до активного учіння;

✓ коректне ставлення, терпимість до висловленої думки;

✓ передбачення відповідей і корекція їх нормативності.

Отже, сконструйована інтерактивна технологія сучасного уроку рідної мови (Таблиця 4.9, Додаток Г) дозволяє формувати мовну особистість учня, його особистісну Я-концепцію, розвивати ключові й предметні компетентності, а саме цілісну комунікативну компетентність у суголосному взаєморозвитку всіх її складників (мовленнєвої, мовної, соціокультурної, діяльнісної субкомпетентностей). Дає можливість учителю-словеснику використовувати різні інтерактивні форми, методи, прийоми, засоби навчальної діяльності; сприяє позитивному становленню

емоційної сфери учнів, вихованню почуття колективної співпраці та міжособистісної взаємодії, встановленню комунікативно-поведінкових контактів учнів як учасників вербального навчально-пізнавального дискурсу з метою трансформації їх у майбутні життєві нові умови.

Введення інтерактивної технології сучасного уроку української мови в практику основної школи репрезентує її переваги над традиційною методикою, що проявляється в контексті навчальної діяльності і спрямовується на розвиток учня-мовця у співпраці, взаємоповазі з метою досягнення успіху в особистісному цілеспрямованому учінні.

#### **4.6. Лінгводидактичний інструментарій сучасного уроку української мови**

Продуктивність і ефективність сучасного модернізованого уроку української мови залежить від правильно обраного, спроектованого і зреалізованого лінгводидактичного інструментарію, що є невід'ємною частиною технології уроку рідної мови і покликаний відповідно до певної навчальної теми процесуально забезпечити її реалізацію в конкретних педагогічних умовах серед реального контингенту учнів. Лінгводидактичний інструментарій – це діяльнісна основа навчального процесу на уроці, чітко визначена і сконструйована система форм, методів, прийомів та засобів навчання, що визначається змістом, метою й цілями уроку, знаходиться у постійному взаємозв'язку і взаємодії, спрямовується та зреалізовується на досягнення наперед запланованого результату. Технологічний підхід, що є одним із стрижневих в сучасній лінгводидактиці, передбачає оптимальний синтез форм, методів, прийомів і засобів відповідно до наперед заданого результату, що відкриває для вчителя-словесника різновекторні можливості для впровадження варіативного лінгводидактичного інструментарію на конкретному уроці. Завдяки технологічному підходу система форм, методів, прийомів і засобів функціонує на якісно новому рівні та забезпечує результативність рідномовного навчання на уроці.

У зв'язку з цим виникає необхідність розглянути питання проектування, моделювання та конструювання вчителем-словесником лінгводидактичного інструментарію уроку української мови в основній школі й інтеграційне функціонування форм, методів, прийомів та засобів навчання упродовж навчального заняття.

Розроблення лінгводидактичного інструментарію як інтегрального об'єднання форм, методів, прийомів і засобів навчання спирається на концептуальні теоретико-методичні положення та ідеї методики навчання мови, висвітлені у дослідженнях лінгводидактів (О. Біляєв, М. Вашуленко, Є. Голобородько, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, О. Кучерук,

М. Львов, Л. Мамчур, В. Мельничайко, С. Омельчук, Н. Остапенко, Е. Палихата, К. Плиско, М. Пентилюк, Л. Рожило, Т. Симоненко, І. Хом'як, С. Чавдаров, Г. Шелехова та ін.).

У сучасній лінгводидактиці метод навчання позиціонує двобічно: як вид методичного задуму вчителя і як зміст технології уроку. У зв'язку з цим додамо, що метод навчання пронизує всю педагогічну діяльність словесника: від прогнозування майбутньої навчальної діяльності, проектування (це, на наш погляд, і є лінгводидактичний задум, ідея уроку, модель, що визначає взаємодію вчителя та учня та містить наперед спланований кінцевий результат, конкретизований у цілях уроку) і до реалізації у процесі суб'єкт-суб'єктної міжособистісної взаємодії навчання й учіння, а також рефлексії з метою порівняння очікуваного результату з одержаним (це зміст обраної технології уроку). Таким чином, дію методу навчання на уроці розглядаємо у двох площинах: під час педагогічного проектування вчителем відбувається створення системи методів навчання і в процесі проведення уроку здійснюється їх системна реалізація.

Зазначимо, що сучасна парадигма мовної освіти декларує відмову від знаннєцентричної основи й утверджує компетентнісне спрямування мовного навчання, зокрема і на уроці рідної мови в основній школі. Концепція сучасного уроку утверджує орієнтацію саме на розвиток мовної особистості учня, його комунікативної компетентності як здатності та спроможності здійснювати нормативно правильне, доречне й досконале спілкування у різних сферах міжособистісної комунікації. Наголосимо, що сучасний урок за своєю суттю є особистісно орієнтованим, компетентнісно спрямованим, комунікативно-діяльнісним, цілевизначеним і розвивальним. У зв'язку з цим найбільш оптимальним і продуктивним визначаємо лінгводидактичний інструментарій учителя-словесника, до складу якого входять традиційні та інноваційні активні методи. Розглянемо їх методологічні особливості.

Лінгводидактичний інструментарій розглядаємо як технологічну систему, складниками якої є методи, прийоми, форми і засоби навчання. Розглянемо, в першу чергу, найбільш потужний, на наш погляд, складник – систему методів навчання. Ми поділяємо думку О. Кучерук, що «технологічна система методів навчання (тобто система методів, яка стосується до певної технології навчання) – це практично функційна система взаємодії вчителя й учнів з метою досягнення очікуваних результатів, заданих у навчальних цілях [234, с. 247]. Сказане дозволяє стверджувати, що технологічна система методів (ТСМ) сучасного уроку рідної мови – це практичний діяльнісний вияв усієї цілісної технологічної системи методів навчання рідної мови загалом на конкретному навчальному занятті. Поняття технологічна система методів уроку



української мови і технологічна система методів навчання співвідноситься як конкретне та загальне.

Ефективність функційної системи методів навчання (СМ), 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); *функційність* (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) [234, с. 248]. У процесі проектування системи методів на сучасному уроці мови наведені показники є методологічним підґрунтям для вибору, інтеграції і комбінування методів навчання.

У нашому дослідженні виходимо з того, що чітко визначити всі можливі варіанти поєднання методів навчання відповідно до конкретної технології уроку неможливо. Кожен учитель як окрема професійно компетентна особистість має нескінченні можливості для варіювання методів навчання і розробляє індивідуальну технологію певного навчального заняття з урахуванням природного ситуаційно-функційного середовища та певного контингенту учнів. Переконані, що ТСМ уроку української мови можна окреслити лише узагальнено, а методологічно спроектувати можливо за допомогою конструювання технологічної моделі методів та прийомів конкретного уроку з певною навчальною метою, спрямованою на досягнення цілей, і визначеним класним колективом.

З урахуванням вище зазначеного, розглянемо процес конструювання технологічної моделі методів і прийомів відповідно до структури уроку української мови в основній школі. Вибір та функціонування методів навчання у рамках технології сучасного уроку здійснюється алгоритмічно й покроково: у першу чергу, зумовлюється темою уроку та контингентом учнівського колективу, конкретизується метою і цілями, враховує спроектовану навчально-пізнавальну ситуацію (часто проблемного, дослідного характеру), підпорядковується змістовому контексту уроку і, врешті-решт, перспективно діє відповідно до структурних етапів уроку на запланований кінцевий результат. ТСМ уроку мови повною мірою відображає обрану вчителем-словесником технологію навчання (особистісно орієнтовану, проблемну, розвитку критичного мислення, інтерактивну та ін.), або частково на уроці простежується домінування методів певного технологічного спрямування – пріоритет певних методів

(комунікативних, проблемних, креативних, когнітивних, інтерактивних тощо). Зауважимо, що ТСМ уроку, визначена в режимі обраної вчителем технології навчання, може мати різну структуру: лінійну – за умови покрокової їх зреалізації (домінує фронтальна діяльність), нелінійну – методи функціонують одночасно в умовах диференційованої групової форми навчання (парна, групова).

У сучасному науковому просторі дефініція «метод навчання» до сьогодні не має чітко визначення. Найпоширенішими, найбільш точними і влучними нам видаються такі їх трактування: методи навчання – це «упорядковані способи організованої діяльності вчителя й учнів, спрямовані на досягнення цілей освіти (О. Біляєв) [41, с. 74]»; «способи, прийоми, методика дослідження мовних явищ. За допомогою цієї категорії реалізуються всі функції навчання: освітня, виховна, розвивальна, спонукальна, контрольна-корекційна та ін. (М. Пентиліук) [464, с. 81]»; «спосіб досягнення мети, спосіб пізнання, упорядкована діяльність. ... упорядковані способи організованої діяльності вчителя й учнів, спрямовані на досягнення цілей освіти; комплекс навчальних засобів і прийомів, що сприяють виконанню певного завдання чи розв'язанню певної проблеми (І. Кочан, М. Захлюпана) [162, с. 156]»; «спосіб досягнення навчальної мети, що передбачає єдність навчальної діяльності вчителя й діяльності учіння школярів (О. Кучерук) [234, с. 54]»; інтеракція суб'єктів навчання, спрямована на реалізацію запланованих поурочних цілей, структурними елементами яких є прийоми навчання (І. Хом'як) [524, с. 10]. Зважаючи на сказане вище і враховуючи технологію уроку рідної мови, пропонуємо таке визначення дефініції **методи навчання** – це способи організації в межах уроку міжособистісної взаємодії суб'єктів навчально-пізнавального дискурсу, цілеспрямованих на досягнення сумісної мети і запланованого кінцевого результату. Методи навчання є комплексним поняттям, що складається із сукупності відповідних прийомів. Метод і прийом розглядаємо як близькі, взаємопов'язані пов'язані, але не тотожні, не рівнозначні. **Прийом** – це складник методу, тактичний вияв і засіб реалізації методу, конкретна дія вчителя й/або учня, що наближає їх до досягнення поставленої мети.

Спостерігаємо певну строкатість у класифікації методів навчання. Донині єдиного системного комплексу методів також не існує, адже класифікаційні ознаки їх систематизації можуть мати різне підґрунтя, а їх палітра поповнюється новими методами. Так, у лінгводидактиці методи навчання визначають на основі різних класифікаторів: за джерелом здобуття знань (Є. Дмитровський, О. Текучов, С. Чавдаров та ін.), за способи взаємодії вчителя й учнів на уроці (О. Біляєв, С. Караман, В. Мельничайко, М. Пентиліук, Л. Рожило, М. Шкільник та ін.), за специфікою роботи над розвитком мовлення (Л. Федоренко), за способом

взаємодії та рівнем пізнавальної діяльності учнів (К. Плиско), за напрямом організації навчання (Т. Донченко); на основі інтегративно-диференційованого підходу за різними розпізнавальними ознаками (О. Кучерук) та ін.

Спираючись на дослідження сучасних учених (О. Кучерук, Т. Донченко, М. Пентилюк, І. Хом'яка та ін.), ми поділяємо методи навчання за метою і компетентнісно-цільовим призначенням уроку на методи розвитку мовної, мовленнєвої, комунікативної компетентності; за напрямом організації процесу навчання на уроці на методи мотивації, засвоєння знань, формування вмінь і навичок, рефлексії. Узагальнено подаємо технологічну систему методів, що є оптимально ефективними для певного структурного етапу уроку. ТСМ уроку розглядається у нашому дослідженні відповідно до структурних етапів та цілей уроку (Таблиця 4.11). На наш погляд, методи мотивації, цілевизначення, засвоєння знань, рефлексії є спільними для всіх типів уроків рідної мови, а методи формування вмінь специфічними, адже зумовлені дидактичною метою уроку, відповідним типом уроку – аспектні уроки й уроки розвитку комунікативних умінь – у зв'язку з цим поділяються на теоретичні та практичні методи формування мовленнєвої, мовної, комунікативної компетентностей.

Таблиця 4.11

**Технологічна система методів і прийомів  
сучасного уроку української мови в основній школі**

Етапи уроку		Методи навчання			
<b>Мотивація</b>		Комунікативна ситуація, проблемний, дослідний, креативний методи, що конкретизуються різними прийомами: обговорення епіграфа уроку, розкриття мовних понять у ребусах, малюнках, передбачення мовних явищ, мовленнєво-комунікативних дій, уявлення комунікативних процесів, прочитання лінгвістичної казки, ігрова діяльність, «навмисна помилка», «лінія горизонту» (підведення до уявної межі майбутньої самостійної діяльності), комунікативна ситуація проблемного, пошукового, дослідного характеру, приклад з життєвого досвіду або художньої літератури, краєзнавча інформація, демонстрація мовленнєвих зразків та ін.			
<b>Цілевизначення</b>		Бесіда, планування, синтез, аналіз, «Дерево цілей»			
<b>Ціле-realізація</b>	<b>Засвоєння знань</b>	Доказова розповідь, проблемно-інформаційна розповідь, розповідь у формі діалогу, полемічна розповідь, розповідь-візуалізація, евристична бесіда, сократівська бесіда, спостереження над мовою			
	<b>Формування вмінь</b>	<b>Методи формування мовних умінь</b>	<b>Методи формування мовленнєвих умінь</b>		<b>Методи формування комунікативних умінь</b>
		Мовна вправа, мовний розбір, диктант, лінгвістична гра, лінгвістичний експеримент, проблемний метод, «Гронування», Мозковий штурм	репродуктивних умінь	продуктивних умінь	Мовленнєва вправа, ситуативна вправа, «Гронування», «Сенкан», «Мікрофон», Мозковий штурм метод діалогування, метод проєктів, креативні методи, метод придумування
<b>Рефлексії</b>	Рефлексійна бесіда, рефлексійна вправа				
<b>Контролю</b>	Бесіда, метод вправ, диктант, клоуз-тест, комп'ютерний контроль, самоконтроль та ін.				

Конкретизацію технологічної системи методів уроку пропонуємо здійснювати за допомогою конструктора А.Гіна [86], що має форму змінної таблиці. Із загальної системи методів навчання потрібно обирати методи уроку відповідно до певного його структурного етапу і конкретної цілі, що реалізується у визначеному проміжку навчального часу. У процесі конструювання методи уроку змінюються, урізноманітнюються за допомогою різнотипних приймів, обраних відповідально до мети й цільових завдань. Під час проектування ТСМ уроку української мови необхідно досконало добирати, моделювати і конструювати форми, методи, прийоми та засоби навчання. У нашому дослідженні ми виходимо з того, що проектування уроку фіксується у вигляді технологічної моделі, важливим складником якої є методичний компонент змісту уроку. З метою вдосконалення технології сучасного уроку української мови пропонуємо конструювати методичний компонент моделі уроку у вигляді технологічного конструктора, що дає змогу дібрати із загальної технологічної системи методів і по-різному змоделювати методи, проаналізувати їх продуктивність і, в разі потреби, змінити відповідно до теми й мети уроку.

У площині висвітлення питань технології уроку рідної мови зазначимо, що сьогодення вимагає створення і впровадження ТСМ на основі синтезу традиційних та інноваційних методів навчання, яка зумовлюється метою уроку, детермінується комплексом цілей і визначається процесом розгортання сумісної навчальної співдіяльності вчителя й учнів. Проаналізуємо методи і прийоми, що є основними складниками технологічної системи методів сучасного уроку української мови в основній школі.

**Методи мотивації** як вихідні способи міжособистісної взаємодії вчителя й учня на уроці забезпечують успіх процесу навчання, стимулюють і спонукають усіх учасників навчально-виховного процесу до активної співдіяльності, зреалізованої під час міжособистісного навчально-пізнавального дискурсу з метою досягнення наперед визначеного кінцевого результату. А. Маркова пропонує до впровадження «мотиваційну партитуру уроку», до якої входять початкова мотивація входження в засвоєння, спеціальна організація мотивації ходу й процесів засвоєння і мотивація завершення заняття [275, с. 31]. Погоджуючись із думкою вченої, вважаємо, що мотивація має пронизувати всю структуру уроку, застосовуватися як на початковому етапі, так і у вихідній позиції постановки навчальної проблемно-дослідної ситуації, або перед виконанням певного завдання, але найважливішою вважаємо цілісну початкову мотивацію уроку. Спираючись на дослідження Е. Бравермана, В. Шарко до найважливіших внутрішніх мотивів пізнавальної діяльності учнів на уроці відносимо: пізнавальний, пов'язаний з інтересом до нового,

невідомого; мотив «саморозвиток», зумовлений бажанням знати і вміти якомога більше; мотив «досягнення», спричинює бажання одержати якісно високі результати власної діяльності; мотив «професійно-життєвого самовизначення», дія якого пов'язана з прагненням досягти вершини у майбутній професії; комунікативний мотив, покликаний виробити бажання спілкуватися, взаємодіяти; емоційний мотив, що викликає радість, подив, здивування та ін.

Питання забезпечення мотиваційної функції методів на уроці порушує О. Кучерук і пропонує підтримку мотивації в навчанні мови здійснювати за такими напрямками: 1) формування пізнавального інтересу засобами предмета; 2) стимулювання особистісного успіху в навчанні; 3) розвиток потреб самостійної навчально-пізнавальної діяльності; 4) спонукання до мовотворчого самовираження [234, с. 253]. З урахуванням цього вважаємо, що методи мотивації покликані сформуванню пізнавального інтересу засобами рідної мови; стимулювати формування власної комунікативної компетентності кожного учня; забезпечувати особистісний успіх у процесі активного учіння; розвивати усвідомлення необхідності активної навчально-пізнавальної діяльності, спонукати до самовираження і самореалізації.

Методи мотивації реалізуються у таких методах навчання як дидактична гра, комунікативна ситуація, проблемний, дослідний, креативний методи, що конкретизуються різними прийомами: обговорення епіграфа / гасла уроку, розкриття мовних понять у ребусах, малюнках, передбачення мовних явищ, мовленнєво-комунікативних дій, уявлення комунікативних процесів, прочитання лінгвістичної казки, ігрової діяльності, «навмисна помилка», «лінія горизонту» (підведення до уявної межі майбутньої самостійної діяльності), комунікативної ситуації проблемного, пошукового, дослідного характеру, приклад з життєвого досвіду або художньої літератури, краєзнавча інформація, демонстрація мовленнєвих зразків та ін.

Зазначимо, що методи мотивації застосовуються на аспектних уроках та уроках розвитку комунікативних умінь, спроектованих у різних технологіях (особистісно орієнтованій, розвивального навчання, критичного мислення, інтерактивного навчання).

**Методи цілевизначення** передбачають осмислений вибір учнями цілей і створення таксономії особистісних цілей. Цінність методів цілевизначення, стверджує Н. Мойсеюк, полягає в тому, що вони забезпечують «усвідомлення учнями цілей свого навчання; формування умінь визначати ціль на основі результатів рефлексії; умінь визначати репродуктивні, пізнавальні і дослідницькі цілі; умінь надавати цілям реалістичності, значущості і повноти; умінь розширювати ціль, будувати ієрархію власних цілей і завдань; умінь співвідносити свої цілі з цілями

інших людей (однокласників, батьків, учителів), школи, суспільства [306]». Вважаємо, що реалізація цих методів здійснюється впродовж невеликого часу (3–5 хвилин) й передбачає усвідомлене учнем особистісне окреслення запланованого образу майбутнього кінцевого результату (з очікуваним позитивним якісним показником), який з'єднаний з установкою на активну пізнавальну діяльність щодо досягнення цього очікуваного результату. Фіксація цільовизначення може відбуватися цілісно до всього контингенту учнів у класі (наприклад, на дошці, переносному стенді, мультимедійно тощо) й індивідуально кожним учнем (у зошиті, персональному блокноті та ін.). Традиційними методами цільовизначення є бесіда, опитування, планування, синтез, аналіз, а серед інноваційних методів навчання заслуговує на увагу метод «Дерево цілей».

*Метод «Дерево цілей»* (П. Друкер) передбачає систематизацію цілей і цільових завдань з метою їх декомпозиції. Декомпозиція цілей – це процес поділу, конкретизації цілей на відповідні підцілі, цільові завдання, їх чітке формулювання і фіксація. Дерево цілей – це деревоподібна графічна схема (граф), що може привести в порядок цілі в систему. У вершині графа нотується одна або кілька цілей уроку, запис цільових завдань, виконання яких є необхідною умовою досягнення цілі попереднього рівня, цільові завдання повинні бути взаємопов'язаними й одночасно здатними самореалізуватися. Дерево цілей показує ієрархію цілей, конкретизує їх таксонімію не тільки на один урок, а перспективно визначає цілі наступного рівня, що будуть досягнуті у найближчий час. Пропонуємо такі способи фіксації цільовизначення:

#### *«Дерево цілей»* (за П. Друкером)

Комунікативна компетентність								
Субкомпетентності								
	Мовна		Мовленнєва		Комунікативна		Соціокультурна	Діяльнісна
	Знання	Уміння, навички, досвід	Знання	Уміння, навички, досвід	Знання	Уміння, навички, досвід		
Віддалені								
Ближчі								
Цілі уроку								

#### *«Мої цілі»*

Цілі уроку	На початку уроку	У кінці уроку	Умовні позначки
1.			«+» – достатню знаю і вмію
2.			«+/-» – частково знаю і вмію
3.			«?» – не знаю і не вмію
4.			«!» – хочу поглибити знання і вміння, набути досвіду

**«Знаю – хочу – дізнався»**

<b>Цілі уроку</b>	<b>Знаю</b>	<b>Хочу знати</b>	<b>Дізнався (лася)</b>
✓ Ознайомити із формами дієслова; ✓ Виробити вміння визначати форми дієслова (неозначені, особові, родові, дієприкметник, дієприслівник)	✓ Що таке дієслово ✓ Запитання ✓ Синтаксичну роль ✓ Часи дієслова	✓ Які є форми дієслова ✓ На які запитання відповідають ✓ Як їх розрізнити ✓ Яку синтаксичну роль виконують	

**Методи цілереалізації** співвідносяться з методами навчання, що безпосередньо спрямовані на формування предметних компетентностей і пов'язані з інтеріоризацією змісту мовної освіти, що передбачає внутрішнє утворення в учня мовної, мовленнєвої, комунікативної компетентності як сукупності відповідних знань, умінь, навичок, і досвіду. У структурі технологічної системи методів уроку української мови серед методів цілереалізації розглядаємо методи засвоєння знань і методи формування умінь та навичок, які, розвиваючи ідею О. Кучерук щодо класифікації методів навчання, умовно поділяємо на взаємопов'язані групи:

I група – *методи формування мовної компетентності*;

II група – *методи формування мовленнєвої компетентності*;

III група – *методи формування комунікативної компетентності*.

У свою чергу кожна група методів складається з методів засвоєння теоретичних знань й методів формування практичних умінь і становить цілісну єдність, спрямовану на розвиток відповідної компетентності. На уроці кожна група функціонує у взаємозв'язку, взаємодії і взаємопроникненні. Перша група методів впроваджується у систему аспектних уроків рідної мови – на уроках засвоєння знань, уроках формування умінь та навичок, уроках вироблення досвіду застосування знань, умінь та навичок, уроках контролю, уроках повторення, узагальнення й систематизації, комбінованих уроках. Друга та третя група методів цілісно імплементується на уроках розвитку комунікативних умінь (уроках сприймання чужого мовлення (аудіювання і читання); уроках відтворення готового тексту (переказ); уроках створення власних висловлювань (говоріння і письмо)) і крапельно застосовується на аспектних уроках.

Методи засвоєння нових знань імплементуються у процес навчання на уроці з метою введення, засвоєння, сприйняття, вивчення, осмислення й усвідомлення теоретичних відомостей (мовних, мовленнєвих, комунікативних). Цілеспрямоване навчання з боку вчителя й активне



учіння учнів здійснюється шляхом порівняння, аналізу, синтезу, абстракції, узагальнення, конкретизації, індукції, дедукції.

Загальними для опанування всіх видів лінгвістичних знань (мовних, мовленнєвих і комунікативних) є традиційні методи навчання, випробувані практикою і широко впроваджені у процесі навчання. Однак їх технологія застосування на модернізованому уроці має бути переосмислена вчителем і зорієнтована не суто на передачу інформації від словесника до учня, а спрямована на свідоме активне здобуття знань учнями. У зв'язку з цим найбільш прийнятними в режимі технології сучасного уроку рідної мови визначаємо наступні методи навчання.

Важливу роль в ієрархії методів відведено слово вчителя. Перевагу серед методів, спрямованих на засвоєння теоретичних знань, більшість учених і вчителів-практиків віддають саме методу усного викладу матеріалу – розповіді, поясненню. З огляду на сучасну освітянські технології, вважаємо характер організації розповіді вчителя на уроці може бути не лише суто традиційним – інформаційно-описовим, а й іншого спрямування. З огляду на це, пропонуємо оптимально уточнені види методу розповіді:

*Доказова розповідь* – цілеспрямоване і цілісне інформування теоретичних відомостей, що за своєї суттю є, на думку О.Біляєва, змістовним, аргументованим поясненням фактів і явищ, супроводжуване аналізом прикладів, демонструванням таблиць і схем, використанням різних технічних засобів [41, с. 75].

*Проблемно-інформаційна розповідь* покликана викласти і пояснити певну інформацію відповідно до програмового матеріалу, охарактеризувати і по можливості вирішити наперед поставлені проблемні питання, що існують з цього приводу в сучасній науці. Вчитель, на нашу думку, має репрезентувати і пояснити основні, ключові питання теми, з'ясування яких дасть можливість учням більш глибоко засвоїти матеріал. Важливим у проектуванні й організації цього методу є вміння словесника так дібрати і згрупувати матеріал, щоб під час заняття учні включалися в обговорення поставлених проблемних питань, логічно осмислили закономірності й особливості будови та функціонування явищ і фактів, що вивчаються.

*Розповідь у формі діалогу* передбачає активну участь учнів у процес вивчення програмового теоретичного матеріалу, скеровану і спрямовану вчителем у певне русло. Ефективність такого методу залежить від учителя-словесника, а саме від заздалегідь добре продуманих і сформульованих ним запитань для бесіди з учнями, передбачених можливих відповідей, від їх аналізу і визначення серед найбільш істотних.

*Полемічна розповідь* передбачає вивчення лінгвістичного матеріалу у вигляді постановки дискусійних і проблематичних запитань та завдань, що

вимагають вирішення у ході дискусії. Під час застосування такого методу роль учителя досить складна, адже він має не тільки керувати процесом навчання, а і володіти мистецтвом полеміки, орієнтуватися у різних точках зору, спрямовувати учнів на правильні висновки, бути демократичним, справедливим, винахідливим ерудитом.

*Розповідь-візуалізація* є способом передачі інформації, зміст якої підсилюється використанням різних семіотичних систем і різноманітних образних форм (малюнків, графіків, схем, відеослайдів, мультимедіа, опорних сигналів тощо). На думку М. Буланової-Топоркової, «відеоряд, будучи сприйнятим та усвідомленим, зможе служити опорою адекватних думок та практичних дій [354, с. 112]». Така розповідь активізує процес учіння, привертає увагу до вивченого матеріалу, підвищує рівень засвоєння знань, пришвидшує їх сприйняття. Особливість підготовки вчителя до такої лекції полягає в пошуках шляхів переконструювання навчальної інформації у візуальну форму, запропоновану учням за допомогою наочності, ТЗН, комп'ютера, мультимедіа, інтерактивної дошки тощо. Ефективність цього методу залежить від правильного і доречного коментування вчителем підготовлених заздалегідь матеріалів, що розкривають сутність теми, створення проблемних ситуацій, залучення учнів до активної діяльності з наочною інформацією, обговорення побаченого чи почутого.

*Евристична бесіда* передбачає розкриття змісту теоретичного матеріалу, що вивчається, під час активної розумової діяльності у відповідях на цілеспрямовано поставлені вчителем запитання. Готуючись до евристичної бесіди, наставляє О.Біляєв, «треба глибоко продумати систему запитань, які будуть поставлені дітям, передбачити їхні відповіді, зокрема і неточні або помилкові, та кого з учнів викликати для виправлення допущених неточностей і помилок [41, с. 80]. Процес упровадження евристичної бесіди носить покроковий характер: створення навчальної проблемно-дослідної ситуації, спонукання до висловлення думок, гіпотез, аргументація власної точки зору, пошук істини, корекція (у разі потреби), формулювання правильного вирішення поставленої проблеми.

*Сократівська бесіда* передбачає покрову відповідь на спроектовані вчителем проблемні запитання у процесі самостійного пошуку шляху їх розв'язання. Відповіді до діалогу можуть бути різного типу: вступні (*Як ви вважаєте, чи можна з цим погодитися?*); прямі уточнювальні, що прояснюють гіпотезу, тезу (*Що ви мали на увазі? Як ви по-іншому можете сформулювати свою думку?*); запитання, що прояснюють аргументацію (*Чому ви зробили такий висновок? Які ваші докази?*); запитання, що допомагають стати на іншу точку зору (*А що б сказали з цього приводу ваші опоненти? Чи співпадає ваша точка зору з думкою інших?*).

*Спостереження над мовою* є одним із дієвих методів засвоєння знань і передбачає цілеспрямоване осмислення і засвоєння теоретичного матеріалу шляхом виявлення, знаходження, коментування, узагальнення, використання лінгвістичних одиниць, фактів, понять, явищ. У деяких методичних джерелах спостереження замінюється на термін «аналіз мови», що має ту ж саму сутність. В. Сухомлинський наголошує: «Із спостережень не тільки здобувають знання, – у спостереженнях знання живуть, завдяки спостереженням вони, можна сказати, ідуть в обіг, застосовуються як інструменти праці. Якщо повторення – мати навчання, то спостереження – мати осмислювання й запам'ятовування знань [478, с. 472]». Важливим елементом методу спостереження І. Хом'як вважає лінгвістичний експеримент, який «допомагає осмислити мовні явища, наближує учнів до самостійного розв'язання навчальних проблем [524, с. 11]».

Методи засвоєння знань передбачають свідоме засвоєння лінгвістичної інформації, опанування термінів, понять, явищ і цілісно спрямовані на формування мовної компетентності учнів відповідно до рівнів мови (фонетики, й орфоєпії, лексики та фразеології, морфології, синтаксису, орфографії, правопису), мовленнєвої компетентності (текст, стилі, типи і жанри, форми мовлення, стилістичні функції мовних одиниць і т.д.), комунікативної компетентності (ситуація спілкування, мовленнєвий акт, висловлювання, текст, комунікативний акт, комунікативний жанр, комунікативна поведінка, невербальні засоби спілкування та ін.). Методи цієї групи впроваджуються на всіх уроках рідної мови і функціонують на більшості структурних етапів навчального заняття. Серед багатоманіття методів засвоєння знань виділяємо продуктивними також метод порівняння, метод узагальнення, пояснення, показ фактів і явищ, роботи з підручником та ін. Підкреслимо продуктивність специфічних методів пізнання, таких як:

*Метод виведення висновків* з факту приналежності об'єкта до спеціального поняття передбачає формулювання вчителем тези щодо приналежності лінгвістичної одиниці до певного поняття, визначення учнями ознак цього об'єкта, формулювання висновку щодо наявності у об'єкта обов'язкових ознак поняття, з яким він співставляється.

*Метод пізнання об'єкта під поняттям* (поетапно видозмінений до попереднього) – формулювання словесником поняття, під яке потрібно підвести аналізований лінгвістичний об'єкт, визначення умов віднесення об'єкта до певного поняття, встановлення через спостереження наявних у об'єкта ознак визначеного поняття, синтез ознак.

**Методи формування умінь і навичок** мають практично-діяльнісне спрямування і пов'язані з виробленням в учнів умінь оперувати й використовувати знання мовного, мовленнєвого, комунікативного змісту.

Зважаючи на специфіку понять «мова – мовлення – комунікація», методи формування умінь і навичок поділяються на методи формування мовних, мовленнєвих, комунікативних умінь, що мають свої характерні вияви й особливості. У ТСМ сучасного уроку української мови позиціонують специфічні методи формування вмінь, на розгляді яких зупинимося далі.

Методи формування мовних умінь і навичок покликані практично засвоїти мовний теоретичний матеріал і відпрацювати специфічну різнотипну діяльність з лінгвістичними одиницями всіх рівнів. Методично вмотивовано у процесі формування мовних умінь та навичок впроваджувати до практики такі методи навчання:

*Мовна вправа* є класичним і традиційним методом у методиці навчання рідної мови. Цей метод забезпечує тренування в певних навчально-мовних діях – групувати, порівняти, визначити, ранжувати в певному порядку, проаналізувати, класифікувати, скласти парадигму, розширити, вибрати, скласти, записати, вставити, конструювати, дібрати асоціативну пару, редагувати, перекласти та ін.

*Мовний розбір* як аналітичний метод навчально-практичної діяльності включає виокремлення мовних одиниць у морфемах, словах, реченнях, висловлюваннях, текстах, ідентифікацію мовної одиниці, поділ її на частини та характеристику ознак. Мовний розбір залежно від обсягу ознакової характеристики може бути повним (характеристика всіх ознак мовної одиниці) або частковим (аналіз лише частини ознак чи однієї з них).

*Моделювання мовних одиниць* передбачає конструювання мовних одиниць всіх рівнів самостійно або за опорою (схемою, моделлю, таблицею, малюнком, мультимедійним слайдом, комунікативною ситуацією тощо).

*Диктант* як метод закріплення і вироблення навичок містить у своїй основі не тільки репродуктивну діяльність, а і передбачає продуктивну діяльність (вибрати орфограму чи пунктограму).

*Лінгвістична гра* покликана до цікавого пошуку вирішення проблемного завдання, у контексті якого закодована мовна одиниця різного рівня (фонема, лексема, фразеологізм, словосполучення, речення та ін.), її особливості чи теоретичне потрактування.

*Лінгвістичний експеримент* передбачає добір і конструювання мовних засобів, синонімів, антонімів, синтаксичних одиниць тощо

*Портретування слова* – прийом, сутність якого полягає в послідовному ґрунтовному описі лексичного значення слова шляхом інтуїтивних міркувань з метою чіткого формулювання значення певного слова.

*«Грунування»*, або асоціативний куш передбачає «установлення асоціативних зв'язків між окремими поняттями для узагальнення [404,

с. 68]» і ґрунтується на стимулюванні пошуку зв'язків (семантичних, словотвірних, граматичних, синтаксичних, асоціативних тощо) між окремими мовними одиницями, поняттями, явищами.

*Синектика* (Дж. Гордон) ґрунтується на різних видах аналогій. Спочатку обговорюються загальні ознаки проблеми, висуваються початкові гіпотези, генеруються аналогії, що використовуються для осмислення проблеми, вибирають альтернативи, приймається рішення.

*Проблемний метод* спрямований на залучення учнів до активного пошуку шляхів, умов і способів розв'язання поставленого проблемного завдання в межах спроектованої проблемної ситуації.

**Методи формування мовленнєвих умінь** пов'язані з розвитком мовленнєвої діяльності учнів, що має, як відомо, репродуктивний і продуктивний характер. Такі методи навчання спрямовані на розвиток умінь сприймати, осмислювати, й інтерпретувати змістову вербальну інформацію (звукову та графічну), доцільно використовувати мовні засоби і правильно оформлювати власну думку за допомогою них, створювати сласні висловлювання, тексти в усній чи писемній формі. Ефективність методів мовленнєвого розвитку, на думку О. Кучерук, «визначається тим, що опанування тактик різних видів мовленнєвої діяльності має відбуватися в поєднанні з активним формуванням системи мовленнєвих дій [234, с. 185]». У розробленій ТСМ уроку мови виділено умовні групи специфічних методів формування мовленнєвих умінь – методи, спрямовані на розвиток репродуктивних умінь, і методи, спрямовані на розвиток продуктивних умінь. Розглянемо особливості їх імплементації на уроці.

#### **Методи, спрямовані на розвиток репродуктивних умінь:**

*Мовленнєва вправа репродуктивного характеру* передбачає осмислене розуміння тексту (звукового чи графічного) в різних аспектах: змістовому, логічному, лінгвістичному, композиційно-структурному тощо. Відповідно до цього такі вправи містять після прослуховування чи прочитання тексту низку завдань: дати відповіді на запитання щодо змістової інформації, порівняти змістову інформацію кількох текстів, знайти мовні одиниці в тексті, дібрати лінгвістичні одиниці до ілюстрацій, перерозподілити одиниці відповідно до змісту тексту, скласти план, висловити власну міркування, продовжити чи закінчити зміст та ін.

*Інтерпретації тексту* спрямований на розвиток умінь цілісно сприймати й усвідомлено розуміти змістову інформацію, трактувати її сутність, контексті та підтекст.

*Тестування* дає змогу осмислено сприймати контекст змістової інформації. Важливо, щоб у запитаннях тесту містилися відомості про текст різного характеру (змістового, мовного, семантичного, композиційного, стилістичного, причиново-наслідкових зв'язків тощо).

*Спрямоване читання* передбачає шляхом цілеспрямованих запитань з'ясувати рівень розуміння учнями тексту під час читання мовчки.

*Спрямоване читання й обмірковування* «полягає в читанні з урахуванням вказівок до тексту: зробити припущення, аргументувати їх, перевірити, чи є ці припущення справедливими [488].

*Аналіз тексту* включає в себе характеристику різних аспектів тексту (сміслового, структурно-композиційного, стильового, жанрового, типологічного, комунікативного тощо) і спрямований на розвиток умінь створювати, конструювати, й удосконалювати на прикладі чужого мовлення власні висловлювання відповідно до цільових установ та спроектованої навчальної ситуації.

*Переказування* прийом, що передбачає осмислення змістової інформації з метою її відтворення (повного часткового, творчого).

### **Методи, спрямовані на розвиток продуктивних умінь:**

*Мовленнєва вправа продуктивного спрямування* забезпечує розвиток умінь створювати власні висловлювання в усній чи писемній формі відповідно до запропонованої ситуації спілкування, навчають способів формулювання думки та реалізації під час говоріння чи у процесі письма. У процесі реалізації методу мовленнєвих вправ в аспекті говоріння важливо здійснювати процес діалогізації у парах із змінним складом, що створює ефекти новизни, підвищує мотивацію й активізацію вербального спілкування, розвиває комунікабельність і позитивну емоційність у спілкуванні.

*Інтеактивний метод*, що реалізовується такими прийомами: «Групування» спрямований на пошук різнотипних зв'язків (семантичних, інформаційних, композиційних, структурних тощо) у тексті, висловлюванні, серед мовних одиниць; «Сенкан» передбачає складання п'ятирядкового вірша, що синтезує програмний навчальний матеріал та коротко генералізує й описує тему та зміст уроку; «Мікрофон» дає змогу швидко активізувати мовленнєву діяльність учнів з метою миттєвого реагування на поставлені завдання (сформулювати, доповнити, проаналізувати, дібрати тощо); *Мозковий штурм* передбачає спільне обговорення поставленої проблеми, пошук істини й аргументів. Цей метод, на думку Т. Федорчук, дозволяє учням виявити свою індивідуальність і творче мислення шляхом вільного висловлювання поглядів на проблему, аргументувати та чітко формулювати свої думки, шукати контраргументи [510, с. 12]». Такий спосіб організації у процесі учіння особливо важливий в умовах особистісно орієнтованого уроку, стратегічного метою якого є розвиток персональної комунікативної компетентності кожного учня. Мозковий штурм проходить у два основних етапи. На I етапі формулюється проблема чи висувається теза для обговорення. Учні / група учнів висувають ідеї, гіпотези (будь-яка думка підтримується вчителем),

при цьому можлива і графічна гіпотеза та аргументи щодо її правильності. На II – відбувається обговорення доказів, виявлення помилок в аргументах, розподіл їх за ступенем значущості, пошук істинності тверджень учасників обговорення, формулювання висновків.

*Діалогівання* як різновид методу бесіди підпорядковано навчальним цілям уроку, що мають практичне комунікативне спрямування – установити, підтримати, продовжити, завершити контакт спілкування, переконати чи спонукати співрозмовника, повідомити або з'ясувати інформацію та ін. Використання діалогівання передбачає індивідуальне занурення учня в навчальну комунікативну ситуацію й в процесі її реалізації забезпечує ситуативно-мотивоване використання власної мовної компетентності, вироблення персональної мовленнєвої та комунікативної компетентності, допомагає розвинути в учнів особистісний досвід здійснювати різні функції спілкування – комунікативну, інформаційну, спонукальну, пізнавальну, регулятивну, емоційно-експресивну тощо. Діалогівання варто проводити у парах, малих групах із трьох-чотирьох учнів. За таких умов учні виконують, а потім і змінюють різні комунікативні ролі – мовця, співрозмовника, слухача, при цьому вони здійснюють самоконтроль і взаємоконтроль, редагують власне і чуже мовлення. Запроваджувати діалогівання потрібно як на аспектих уроках мови, так і на уроках розвитку комунікативних умінь.

*Метод проектів* виконує важливу мотиваційну функцію, сприяє розвитку індивідуальної мовної особистості учня, його комунікативної компетентності, креативності, дозволяє презентувати власні ідеї, залучає до дослідної, пошукової роботи, спонукає до експерименту, знаходження нових шляхів розв'язання мовних, мовленнєвих, комунікативних проблем, виховує почуття особистої відповідальності за виконання виконаного завдання, дає змогу створити ситуацію успіху. Технологія сучасного уроку української мови передбачає проектну діяльність учнів, що є однією з провідних, оскільки, на думку А. Хуторського, створює оптимальні умови для активності учня як співтворця навчально-виховного процесу на всіх його етапах. Реалізація проекту передбачає високий рівень креативної та когнітивної індивідуальної активності учня, усвідомлення відповідальності за навчально-дослідну роботу і, врешті-решт, одержання успіху і визнання у власному колективі. Теми для проектів учитель презентує учням заздалегідь, школярі самі їх обирають і оформлюють у вигляді доповідей, публікацій, буклетів, мультимедійних презентацій. На уроці реалізовується лише комунікативний етап проектування – демонстрація навчального проекту (творчого, комунікативного, мовного, мовленнєвого, комунікативного тощо), якому передують тривала підготовка і формулювання власне текстового матеріалу, урізноманітненого мультиметодійними засобами, аудіа- чи відеоматеріалом, ілюстраціями тощо. Метод проектів

дає змогу реалізувати особистісно орієнтоване навчання на уроці, адже саме завдяки методу проектів досягається опанування знань і вироблення вмінь як особистісно значущих та необхідних для учня.

*Креативні методи*, сутність яких зводиться до вироблення власного мовленнєвої продукту – власного висловлювання, тексту, міні-тексту, діалогічної репліки тощо. Під час виконання креативних вправ учні будують власні висловлювання на визначену вчителем тему, застосовуючи всі мовні засоби, якими володіють, і на практиці демонструють їх семантичні, граматичні, стилістичні властивості. Креативні методи розкривають креативні можливості учнів, їхній природній дар мови, дають можливість виразити власну думку, особистісно зреалізуватися, а це особливо важливо у процесі розвитку комунікативної компетентності мовця-школяра. А. Хуторський серед креативних методів виділяє типи: інтуїтивний (опираються на нелогічні дії учнів, що мають інтуїтивний характер), алгоритмічний (спрямовані на створення логічної опори для створення учнем навчальної продукції), евристики (дають можливість учням вирішувати завдання «наведенням» на можливе їх вирішення і шляхом скорочення варіантів перебору таких рішень) [530, с. 331]. Креативні методи реалізуються за допомогою прийомів програмування, експерименту, дослідження, заміщення, синтезу, доповнення тощо.

У розробці експериментального дослідження застосовувалися **методи формування комунікативних умінь**, стратегічною метою яких є навчити учнів спілкуватися, націлені на розвиток умінь практичної комунікативної діяльності, створення продукту вербальної комунікації (власного висловлювання, мовленнєвого акту, тексту, дискурсу) вихідним пунктом якої є не структура, композиція, стильова приналежність (на це направлені методи розвитку мовленнєвих умінь), а ситуація спілкування і смисл висловлювання. 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 [234, с. 202]». Концептуальною основою означених методів є ідея комунікативно-ситуативної діяльності в межах міжособистісного навчально-пізнавального дискурсу на уроці, умови якого найбільш наближені до життєвих реалій вербального спілкування. Для їх функціонування характерна міжособистісна взаємодія, співпраця всіх учасників процесу навчання на уроці, тому домінуюча роль відводиться у їх реалізації інтерактивній діяльності. Особливістю цих методів є:

- ситуації спілкування, максимально наближені до життєвих реалій;



- процес навчання є не тільки засвоєнням знань і формуванням вмінь, а процесом практично-діяльнісного їх використання з метою набуття комунікативного досвіду;

- міжособистісний навчально-пізнавальний дискурс у комунікативно-емоційно насиченому середовищі.

Серед методів формування комунікативних умінь найбільш оптимальними і придатними для впровадження у технологію сучасного уроку рідної мови в основній школі є такі:

*Комунікативний метод* передбачає навчальне занурення в ситуацію спілкування з метою розвитку вмінь здійснювати різну комунікативну діяльність – вступати в діалог, стратегічно прогнозувати його перебіг, успішно розвивати діалог, коректно завершувати комунікацію.

*Комунікативна вправа* передбачає занурення учнів у спроектовану вчителем-словесником ситуацію спілкування, що містить комунікативні навчальні проблемно-пошукові чи дослідницькі завдання. Процес її виконання, що здійснюється в умовах міжособистісного навчально-пізнавального дискурсу, відображає активну комунікативну діяльність учнів з метою розвитку мовного чуття, інтелектуальних здібностей, дару слова, мислення, мовлення тощо. Комунікативні вправи, підкреслює Л.Мамчур, повинні пронизувати весь навчальний процес у школі і реалізовувати взаємозв'язок мовного та мовленнєвого навчального матеріалу з комунікативною ситуацією, тобто здійснюватися на ситуативній основі [271, с. 185]». Серед розмаїття комунікативних завдань виділяємо такі основні їх типи: я і співрозмовник; я та аудиторія; я й адресат графічного тексту; автор графічного тексту та я; автор звукового тексту та я. З огляду на це необхідно підкреслити, що комунікативні вправи повинні бути вдало спроектовані вчителем відповідно до теми і мети уроку, а місце їх використання має охоплювати всі типи уроків рідної мови – цілісно проваджуватися на уроках розвитку комунікативних умінь і крапельно на аспектних уроках. Комунікативні вправи виступають як ефективний метод навчання, сприяють готовності учнів до вербальної комунікації, спонукають до спілкування, найбільш наближеного до життєвої реальності, й передбачають активну навчально-мовленнєву діяльність. Виконання комунікативних вправ обов'язково потрібно здійснювати на основі культурно зразкових й естетично ціннісних текстів, опиратися на лінгвокультурні особливості та національні традиції українського народу, використовувати формули мовленнєвого етикету й ідіоми рідної мови, які мають колосальні риторичні можливості і в яких закодовано максимальну кількість правил і законів спілкування, вивірених тисячолітнім досвідом наших предків.

*Риторична вправа* передбачає системний цілеспрямований розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, аудіювання,

письма) і вироблення спеціальних риторичних умінь є: готуватися до публічного виступу і проектувати власне висловлювання (вибирати тему, формулювати комунікативні цілі, добирати інформацію); будувати комунікативно доцільні, риторично змістовні, виразні тексти; використовувати нормативні й стилістично доречні мовні засоби з урахуванням ситуації спілкування; сприймати, осмислювати, оцінювати чужі тексти з погляду його риторичного змісту, комунікативної мети й мовного оформлення; аналізувати ситуацію спілкування; характеризувати аудиторію щодо кількості, освіченості, соціально-культурних ознак тощо; володіти усним мовленням (інтонацією, тоном, темпом тощо); добирати цікаві, переконливі аргументи на захист своєї позиції; дотримуватися правил мовленнєвої поведінки; використовувати формули мовленнєвого етикету. Н. Голуб класифікує риторичні вправи за організаційною ознакою і поділяє їх на види: *підготовчі* – формують уміння визначати тему виступу, формулювати мету, основну думку, моделювати висловлювання, добирати й опрацьовувати матеріал, характеризувати аудиторію; *творчі* – розвивають уміння і навички композиційно правильно вибудовувати текст виступу, засвоєння елементів зацікавлення аудиторії; коригування текстів, оригінальне мовне оформлення, удосконалення; побудова логічної схеми (логографа тексту); *тренувальні* – тренують дихання, голос, дикцію, інтонацію, пам'ять, жести, міміку; *вправи на тренування виголошення промови частинами і повністю*; *ситуативні вправи*; *аналітичні* – розвивають аналітичне мислення, формують уміння і навички риторичного аналізу тексту чи його частини та аналізу публічного виступу [95, с. 11–12]. На уроці рідної мови риторичні вправи можуть бути використані під час вивчення більшості мовних чи мовленнєвих тем і плавно пронизувати весь навчальний матеріал.

*Ситуативна вправа* зумовлена спроектованою в навчальний процес мовленнєвою ситуацією, що спонукає до розв'язання проблемних завдань комунікативного, мовленнєвого, практично-діяльнісного характеру.

*Комунікативний тренінг* як метод навчання забезпечує реалізації міжособистісного навчально-пізнавального дискурсу, в межах якого учні цілеспрямовано формують власну комунікативну компетентність, цілісно розвиваючи кожен із її складників (мовну, мовленнєву, соціокультурну, діяльнісну субкомпетентності). У процесі впровадження комунікативних тренінгів, підкреслює Л. Мамчур, школярі «вчаться аналізувати та прогнозувати поведінку співрозмовників, набувають умінь встановлення й підтримки контакту між учасниками спілкування, комунікативних умінь та навичок ефективного спілкування; розвивають уміння використовувати мовні одиниці у власних висловлюваннях, мовленнєві вміння їх планування, побудови, продукування і, в разі потреби, корекції [271, с. 198]». Процес реалізації цього методу має покрокову етапність:

мотивація (спонукає і зацікавлює учнів у інтерактивній взаємодії); підготовка (поділ на групи, визначення комунікативних ролей, постановка пізнавально-комунікативних завдань, аналіз ситуації спілкування); основний (пошук шляхів вирішення завдання, обговорення і виконання поставлених завдань, реалізація комунікації); заключний (рефлексія, корекція комунікативної діяльності, підведення підсумків, контроль-оцінка визначення якості досягнутого результату). Тренінг має починатися із внутрішньої мотивації, чіткого цілевизначення (очікуваний результат), пройти етап цілереалізації (формулювання думки, аргумент, контраргумент, висновки) і привести до запланованих результатів. Техніками застосування комунікативного тренінгу є: активне слухання з комунікативним завданням, відриті запитання (спрямовують шлях пошуку розв'язання поставленого завдання), рольові гри тощо. Вважаємо, що впровадження комунікативного тренінгу доречно на аспектах уроках (відповідно до теми уроку містить, крім комунікативного завдання, ще й завдання мовного спрямування) і на уроках розвитку комунікативних умінь з розширеним комунікативно-мовленнєвим завданням.

*Метод дидактичної гри* (ділової, рольової, комунікативної, ситуативної, інтелектуальної) використовуються з метою активізації комунікативної діяльності в умовах, найбільш наближених до життєвих реалій, дають змогу учням виконувати різні комунікативні ролі, креативно мислити, самостійно вибудовувати стратегію спілкування, шукати змістову інформацію та шлях вирішення комунікативного завдання. М. Пентилюк справедливо стверджує, що під час застосування дидактичних ігор «учителі намагаються поєднати весь навчальний матеріал «наскрізним» сюжетом, застосовуючи імітаційне моделювання [362, с. 246]». На уроці метод гри може використовуватися вчителем по-різному: займає весь навчальний час, є елементом комунікативного спрямування. Реалізація гри здійснюється у спроектованому алгоритмі: мотивація пізнавально-ігрової діяльності, цілевизначення у формі ігрового завдання, усвідомлення нового програмового матеріалу відповідно до теми уроку, введення елемента змагання, виконання ігрового завдання, який має містити пізнавальний концепт і передбачений кінцевий результат ігрового учіння учнів, рефлексія та корекція ігрової діяльності, контроль і оцінка процесу навчання.

*Метод дискусій* передбачає широке публічне обговорення ціле визначеного відповідно до теми уроку спірного питання, стрижнем якого є пошукове, дослідне, проблемне завдання практично-діяльнісного комунікативного спрямування. Процес виконання цілеспрямованого до теми уроку завдання «забезпечує розвиток умінь критично мислити, відокремлювати суттєву інформацію від комунікативних «шумів», доречно і ясно висловлювати свою точку зору, аргументувати її [271, с. 202]».

Означений метод дає можливість кожному учневі індивідуально висловити власну точку зору, аргументувати й відстояти її, критично осмислити думки співрозмовників і, в результаті, прийняти спільне правильне рішення. Найпоширенішими прийомами методу дискусії, на думку більшості сучасних лінгводидактів (Н. Голуб, О. Горошкіна, О. Кучерук, М. Пентилюк та ін.) є метод ПРЕС, займи позицію, зміни позицію, круглий стіл, форум, дебати, акваріум, ажурна пилка тощо.

*Метод-кейс, або метод аналізу комунікативних ситуацій* організовує проектну пізнавально-дослідну діяльність учнів на уроці й передбачає характеристику, студіювання і використання ситуацій спілкування з навчальною метою та визначеним проблемним завданням: орієнтація, осмислення, аналіз, синтез, створення, реалізація тощо.

**Методи рефлексії** зумовлені етапністю процесу навчання на уроці і взаємозалежні з структурними етапами уроку, виконують важливу функцію на уроці української мови, оскільки репродуктивно співставляє і підсумовує суб'єкт-суб'єктну взаємодію вчителя й учнів на уроці. Виробити в учнів рефлексійні вміння щодо побудови і реалізації власної траєкторії учіння так же важливо, як і сформувати певну компетентність. Застосування рефлексійних методів у процес навчання на уроці є показником суб'єктності навчання, що дозволяє всім учасникам навчальної роботи (вчителю й учням) особистісно аналізувати, регулювати власну активність, траєкторію діяльності й кінцевий результат. Основними методами рефлексії є:

*Рефлексійна бесіда* містить запитання у вигляді незавершених речень, які учні продовжують. Наприклад, *З якою метою ви робили цю вправу? Які конкретні завдання були визначені? Якого результату очікували? Якого результату досягли? Чому ти особисто навчився? Що ти особисто зрозумів? Які почуття вона у вас викликала? Чому хотіли б навчитися в майбутньому? Я дізнався, що ... Я навчився.. Мене здивувало, що... Мені сподобалося, що... Я зрозумів, що зможу...*

*Рефлексійна вправа* містить більш складні завдання у порівнянні із завданнями, що були поставлені на початку уроку.

**Методи контролю** виконують оцінну і контрольню-регулюючу функції. З урахуванням форми перевірки засвоєння знань чи сформованості вмінь виокремлюють індивідуальний контроль, під час якого вчитель перевіряє окремого учня, і фронтальний, що є одночасною перевіркою всіх учнів класу. Методи контролю наскрізно пронизують урок: підсумовують виконання певної вправи і цілісно підводять підсумки всього навчального заняття. При цьому важливо, що метод контролю не відокремлювався від цілісного процесу навчання на уроці, а був його компонентом. Окрім традиційних методів контролю (усне опитування,

диктант, вправа), на сучасному уроці доречно застосовувати такий метод контролю як клоуз-тест.

*Метод клоуз-тест* передбачає контроль засвоєння програмового матеріалу у швидкому темпі. Може застосовуватися з метою актуалізації знань, перевірки домашнього завдання, підсумку уроку в процесі фронтальної роботи, або у груповій формі, поєднуючись із моментом змагання. Наприклад, *Дієприслівник – це... Відповідає на запитання.. У реченні виступає ... Має морфологічні ознаки ...* і т.д.

Отже, запропоновані методи навчання на уроці конкретизують і окреслюють шлях від мотивації навчальної діяльності, визначених цілей до запланованого кінцевого результату. У структурі методу наявні прийоми навчання, що формують його і визначають функційну дієвість на уроці. Визначені методи навчання мають діяти в межах уроку у взаємозв'язку і взаємозалежності, пов'язуючись і доповнюючи один одного. Умовою ефективності й продуктивності використання певного методу є його відповідність меті та цілям уроку. Проектування і впровадження технологічної системи методів конкретного уроку складається із комплексу традиційних та інноваційних методів, цілеспрямованих на активне свідоме і міцне опанування програмового матеріалу і вироблення власної мовленнєвої, мовної, комунікативної компетентності.

Методи, прийоми і форми організації навчальної діяльності на уроці тісно пов'язані один з одним, адже являють собою внутрішній та зовнішній вияв цілісної процесуальної структури міжособистісної взаємодії учасників навчального процесу. У технології сучасного уроку методи і прийоми навчання виражаються в різноманітних формах навчальної роботи. Класифікація форм організації навчальної діяльності на основі кількісного складу учасників передбачає такі форми роботи: індивідуальну, парну, кооперативну (до 5 осіб), групову, фронтальну. Ці форми навчання є основними на сучасному уроці і застосовуються відповідно до обраної технології навчання (особистісно орієнтованої, розвивального навчання, критичного мислення, інтерактивної взаємодії). Найбільш комунікативно спрямованою є групова, кооперативна і фронтальна діяльність, особистісно орієнтована, – індивідуальна. Продуктивність застосування форм учіння на уроці залежить від відповідності обраного типу і визначеної технології.

Однією з ефективних форм організації навчальної діяльності учнів на уроці може бути створений учителем Співтовариство, Ораторський клуб, учасниками якого будуть усі учні класного колективу. Для заохочення і зацікавленості школярів можна запровадити Академію, до складу якої будуть входити найкращі учні-мовці, обрані з-поміж всього класного колективу. Важливо, щоб упродовж навчального процесу всі учні мали можливість переходити із клубу в академію, а завдання вчителя –

контролювати цей процес та стежити, щоб, навіть не досить успішні чи пасивні учні залучалися до роботи, і хоча б один раз стали «академіками». Це сприятиме їхньому самоутвердженню та розвине мотивацію для наступної роботи. У ході такої організаційної форми навчальної діяльності учні стануть цілеспрямованими особистостями і прагнутимуть саморозвитку, самореалізації та із задоволенням допомагатимуть розвиватися іншим.

Мета й цілі сучасного уроку української мови будуть сповна зреалізовані в межах обраної технології навчання за умови, якщо вчитель-словесник доречно, виправдано, мудро поєднає використання традиційних та інноваційних засобів навчання й учіння. Традиційні засоби (таблиці, схеми, малюнки, ілюстрації, роздатковий матеріал, текст тощо) витримали випробування часом і вправно використовуються вчителями-практиками. У межах нашого дослідження розглянемо інноваційні засоби, що потребують оновлення технологічного аспекту педагогічної діяльності вчителя і методичного розроблення особливостей їх імплементації в умовах сучасного навчального заняття. Інноваційні засоби навчання передбачають використання інформаційно-комунікативних технологій: мультимедійних технологій, відеоматеріалів, аудіоматеріалів, електронних засобів, комп'ютерних програм, інтернет-засобів тощо.

Мультимедійні технології як новітній ефективний засіб навчання активізують процес учіння учнів, забезпечують мотиваційну готовність, формують комунікативну, мовну, мовленнєву, соціокультурну субкомпетентності школярів, цілісно реалізують навчальний, розвивальний і виховний аспект. Саме мультимедійні технології, що можуть замінити значну частину наочності (таблиці, схеми, роздатковий матеріал тощо) дають змогу вчителю-словеснику по-новому репрезентувати нову програмову інформацію та здійснювати емоційний вплив на учнів. У процесі застосування мультимедіа відкривають потужні можливості для ознайомлення з культурою власного народу й інших народів та націй, історичними пам'ятками, що оптимізує процес відкриття нового на уроці. Означені засоби навчання можуть наскрізно використовуватися упродовж більшості структурних етапів уроку (від мотивації, під час ціле визначення, у процесі пояснення нового матеріалу, формування вмінь і навичок, рефлексії) і на всіх типах сучасних уроків рідної мови. До найбільш продуктивних мультимедійних засобів, які методично виправдано впроваджувати на сучасному уроці мови, відносимо: презентації, виконані в Power Point, відеоматеріали, демонстраційні слайди, слайди-таблиці, слайди-схеми, використання Інтернет-ресурсів тощо.

Сучасні мультимедійні технології навчання дозволяють розвинути й розширити межі уроку та дозволяють використовувати нові технологічні

засоби, серед яких особливе місце займає *відеоматеріали*, що можуть бути використані фрагментарно на різних типах уроків рідної мови в основній школі, так і на різних структурних етапах навчального заняття. Відеоматеріали дають змогу вчителю-словеснику чути зразкове українське мовлення, побачити власними очима комунікативну ситуації, яка навчально проектується і впроваджується. Особливе місце відводимо відеосюжетам на уроках розвитку комунікативних умінь, оскільки саме представлена в них інформація, різні життєві комунікації, монологи, діалоги сприяють зануренню у певну ситуацію спілкування, побачити і відчувати життєвий реальний матеріал, що є підґрунтям для створення власного висловлювання. В. Сухомлинський широко впроваджував у власній методиці уроки мислення серед природи, які ефективно сприяли розвитку мовлення учнів. Нині, саме відеоматеріали дають змогу вчителю разом з учнями умовно «опинитися» серед природи, відчувати барви і кольори навколишнього середовища з метою побудови на основі спостережень відеоряду власного тексту. Відеофільми є додатковим джерелом змістової інформації для вивчення нового матеріалу, формування вмінь і навичок, закріплення вивченого, сприймання чужого мовлення, побудови власного висловлювання тощо. У процесі безпосереднього перегляду відеофільму, на думку Д. Разумного, «має місце періодичне призупинення перегляду натисканням «паузи» задля усного опитування на розуміння змісту побаченого – застосування так званого «стоп-кадру»; або ж перегляду певного діалогу чи уривку фільму без звуку, а потім завдяки заздалегідь роздрукованим карткам відновити діалог героїв з уривку фільму [415, с. 48]». Використання відеопідтримки під час виконання вправ дозволяє використовувати всі види комунікативної діяльності (аудіювання, говоріння, читання та письма). Відеоматеріал, або його фрагмент відео файлу забезпечують більш ґрунтовне і змістовне засвоєння знань у їх емоційно-поняттєвій та емоційно забарвленій цілісності, сприяють розширенню кругозору учнів, формуванню їхньої мовленнєвої, комунікативної і соціокультурної субкомпетентностей.

Сконструйована технологічна система методів, прийомів, форм та засобів навчання є орієнтиром для проєктувальної та організаційної діяльності вчителя-словесника, а її впровадження у практиці сучасного уроку української мови в основній школі забезпечує процес досягнення мети і цілей навчального заняття.

## ВИСНОВКИ

У монографії розглянуто актуальну для лінгводидактики проблему теоретико-методичних засад сучасного уроку української мови в основній школі, висвітлено теоретичне осмислення й узагальнення нових підходів і шляхів модернізації й удосконалення технології навчання рідної мови, спрямованої на досягнення стратегічної освітньої мети – формування високорозвиненої мовної особистості учня. Значного підвищення рівня комунікативної компетентності учня можна досягти за умови вдосконалення проектування, організації й проведення вчителем-словесником процесу навчання й імплементації науково обґрунтованих продуктивних технологій і лінгводидактичного інструментарію уроку. Результати дослідження підтвердили правомірність вихідних положень і дали змогу сформулювати таку висновки й рекомендації:

□ суттєвим філософсько-методологічним підґрунтям сучасної мовної освіти є стандартизація змісту навчання, особистісно орієнтована й комунікативно компетентісна спрямованість процесу навчання, переосмислення функцій учителя в навчальному процесі, діалогізація навчальної співдіяльності, застосування ефективних технологій навчання;

□ класно-урочна система має пріоритет в освітній системі України, змінюється, вдосконалюється і збагачується новими концепціями, але в своїй суті залишається традиційною;

□ вихідною, методично важливою платформою проектування уроку є пріоритетні підходи (компетентісний, когнітивний, особистісно орієнтований, діяльнісний), закономірності (педагогічні, гносеологічні, психологічні, соціологічні, організаційні, лінгводидактичні), принципи (загальнодидактичні – гуманізації та гуманітаризації, антропоцентризму, природовідповідності, науковості, систематичності й послідовності, наступності й перспективності, зв'язку теорії з практикою, єдності навчання, виховання і розвитку; наочності, доступності, свідомості, індивідуалізації й диференціації, застосування різних форм навчальної діяльності, реалізації міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків; лінгводидактичні – інтегрованого навчання мови і мовлення, видів мовленнєвої діяльності, діалогу культур; мисленнєво-мовленнєвої активності; взаємозв'язку у вивченні всіх розділів шкільної програми; функційно-комунікативної спрямованості, взаємозв'язку в розвитку усного і писемного мовлення, текстоцентризму, ситуативності) і правила навчання;

□ врахування психологічних чинників таких, як-от: психолого-вікові особливості, цілеспрямоване сприйняття, самостійне креативне мислення, концентрована увага, позитивна усвідомлена мотивація, психологічні аспекти і вдале моделювання традиційних та інноваційних освітніх теорій



навчальної діяльності, оптимальний психологічний мікроклімат навчальної взаємодії сприяють оптимізації сучасного уроку рідної мови;

□ структура уроку української мови є багатокомпонентним чітко продуманим і спроектованим вчителем-словесником цілим, що складається з низки стрижневих структурних етапів (організація класу, мотивація, перевірка домашнього завдання, актуалізація опорних знань і вмінь, цільовизначення, засвоєння знань, формування вмінь та навичок, рефлексія, корекція, пояснення домашнього завдання, підсумки уроку), що взаємозалежні, пов'язані з метою уроку, характером навчального матеріалу та ступенем підготовки учнів, можуть створювати різні варіативні комбінації, змінювати послідовність залежно від типу уроку, його змісту, мети і спрямовані на покрокове досягнення комплексу цілей навчального заняття;

□ на засадах найбільш доцільного класифікаційного підходу за навчальною (дидактичною) метою й з урахуванням пріоритетних напрямів мовної освіти XXI ст. представляємо типологічну систематизацію сучасних уроків української мови в основній школі, в межах якої класифікуємо уроки на *традиційні*, що мають класичну структуру та відповідають прийнятим стандартам, і *нетрадиційні*, що мають невстановлену, гнучку, нетривіальну будову, своєрідно спроектовані структурні етапи й оригінальний інноваційний лінгводидактичний інструментарій. Традиційні уроки включають *аспектні уроки* – спрямовані на вивчення всіх аспектів мови, розвиток мовної компетентності у взаємозв'язку з іншими компетентностями; *уроки розвитку комунікативних умінь*, орієнтовані на розвиток комунікативної компетентності, вмінь здійснювати мовленнєву діяльність, спілкуватися. Кожна група уроків рідної мови є цілісною структурою, що своєю чергою з урахуванням концепт-ідей сучасної мовної освіти і відповідно до ключових орієнтирів та стратегічних завдань шкільного мовного навчання складається з основних типів: *аспектні уроки* поділяються на уроки засвоєння знань, уроки формування умінь та навичок, уроки вироблення досвіду застосування знань, умінь та навичок, уроки контролю, уроки повторення, узагальнення і систематизації, уроки аналізу й корекції навчальних досягнень; *уроки розвитку комунікативних умінь* ранжуються на уроки сприймання чужого мовлення (аудіювання і читання); уроки відтворення готового тексту (переказ); уроки створення власних висловлювань (говоріння і письмо); *нетрадиційні уроки* включають інтегровані уроки й уроки довільної структури і змістової спрямованості;

□ професіоналізм сучасного вчителя-словесника виявляється у нероздільній цілісності, взаємозв'язку та взаємозумовленості всіх складників професійної компетентності, аксіологічним ядром якої є

філологічна (фахова), педагогічна, психологічна, методична, креативна компетентності та позитивні особистісні якості педагога.

□ цілевизначення є важливим компонентом сучасного уроку української мови, що передбачає відображення в реальному процесі навчання стратегічного акценту мовної освіти та головних завдань чинної програми, й відображається в конкретній меті (навчальній, розвивальній, виховній) і комплексі цілей. У процесі цілевизначення уроку беруть участь як учитель-словесник (визначає, моделює і формулює мету уроку, спрямовує дії учнів у вибраному напрямі), так і учні (осмислюють особистісну мету уроку, інтерпретують її до власної «Я-концепції», ставлять перед собою чіткі завдання).

□ оновлений зміст сучасного уроку української мови спрямований на розвиток усіх складників комунікативної компетентності – мовленнєвої, мовної, соціокультурної і діяльнісної (стратегічної) компетентностей (знань, умінь, навичок та досвіду їх застосування у практиці навчального, а в подальшому життєвого спілкування), віддзеркалює всі змістові лінії чинної програми, що органічно поєднуються, взаємопроникають й водночас автономно співіснують, і як цілісне системне утворення складається з взаємопов'язаних компонентів (теоретичного, практичного і методичного);

□ педагогічне проектування як конструктивна і продуктивна діяльність учителя-словесника передбачає планування та побудову практики навчання мови, включає розробку інноваційної технологічної моделі сучасного уроку української мови, передбачення основних сумісних дій учителя-словесника й учнів, визначення і конструювання етапів процесу перебігу уроку, прогнозування майбутніх його результатів, створення ідеального в теоретико-методичному плані образу уроку, здійснення та оцінка наслідків реалізації творчих методичних задумів;

□ комплекс новітніх вимог, визначений з урахуванням вимог сучасного суспільства і пріоритетів мовної освіти, включає загальнодидактичні (дидактичні, психологічні, виховні, гігієнічні) й лінгводидактичні (наукові, змістові, орієнтаційні, реалізаційні) вимоги, що діють комплексно та взаємопов'язано і безпосередньо впливають на продуктивність уроку;

□ технологія сучасного уроку української мови – це алгоритм цілеспрямованої спроектованої тактики, стратегії і техніки педагогічної суб'єктної взаємодії вчителя-словесника й учня з метою досягнення чітко визначеної мети. Основні компоненти технології – суб'єкти навчання; проектування; цілевизначення; зміст; підходи, закономірності, принципи та правила навчання; лінгводидактичний інструментарій; етапи процесу навчання; тип, структура і модель уроку – функціують на уроці у взаємодії і взаємозв'язку;

□ сконструйовані технології уроку української мови в аспекті особистісно орієнтованої технології, розвивальної проблемної технології, технології розвитку критичного мислення, інтерактивної технології та розроблений лінгводидактичний інструментарій, що є комплексом традиційних та інноваційних активних методів, прийомів, форм і засобів навчання, об'єктивно зумовлюють підвищення педагогічної професійної роботи вчителя-словесника і сприяють збільшення рівня навчальних досягнень учнів з української мови, зокрема рівня розвитку їхньої власної комунікативної компетентності.

Розроблене науково-методичне забезпечення сучасного уроку української мови дає змогу раціонально поєднувати в шкільній практиці традиційні та інноваційні технології навчання української мови. Наведені в монографії лінгводидактичні рекомендації щодо реалізації сконструйованих технологій і розробленого лінгводидактичного інструментарію сучасного уроку рідної мови в основній школі, їх імплементації у практику відповідають реальним тенденціям розвитку рідномовної освіти в Україні та є перспективними. Сформульовані теоретичні положення, висновки, рекомендації зможуть бути використані вчителями-словесниками у шкільній практиці вивчення української мови, викладачами вищих навчальних закладів під час викладання методики навчання мови, методистами в системі післядипломної педагогічної освіти.

У ході дослідження визначено низку інших пріоритетних проблем, що потребують подальшого студіювання і спеціального наукового розв'язання: унормування поняттєво-термінологічного апарату української лінгводидактики в аспекті технологізації сучасного освітнього простору; технологія сучасного уроку української в початковій школі; технологія сучасного уроку української мови в профільній старшій школі; технологія нетрадиційних уроків української мови; розроблення евристичної технології сучасного уроку рідної мови; уточнення механізмів функціонування інноваційних методів у комплексі з традиційними; використання комп'ютерних технологій сучасного уроку.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович С. Мовленнєва комунікація: підручник / С. Д. Абрамович, М. Ю. Чікарьова. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 472 с.
2. Адольф В. А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: дис. ... д-ра пед. наук: зі спец. 13.00.01 / Адольф Владимир Александрович. – М., 1998. – 357 с.
3. Азаров Ю. П. Мастерство воспитателя / Ю. П. Азаров. – М., 1971. – 231 с.
4. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб, 1999. – 472 с.
5. Алексєєва М. Мотиви навчання учнів / М. І. Алексєєва. – К.: Радянська школа, 1974. – 116 с.
6. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі / Анатолій Миколайович Алексюк. – К.: Радянська школа, 1973. – 264 с.
7. Алексюк А. М. Методи навчання і методи учіння / Анатолій Миколайович Алексюк. – К.: Знання. – 1980. – 48 с.
8. Алексєєнко І. В. До проблеми конструювання змісту уроку іноземної мови у старшій школі / І. А. Алексєєнко // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол., гол. ред. В. М. Мадзігон; наук. ред. О. М. Топузов]. – К.: Пед. думка, 2011.
9. Амонашвили Ш. О. Здравствуйте, дети! / Шалва Александрович Амонашвили – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
10. Амонашвили Ш. А. Принципы гуманного педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили // Размышления о гуманной педагогике. – М., 1995. – С. 186–193.
11. Андреева О. И. Основы развития критического мышления студентов педагогического колледжа [Електронний ресурс] / Андреева О. И., Николаева А. И., Леснякова Т. – Режим доступу: <http://culture.16mb.com/page/02/trkm.pdf>.
12. Андрущенко В. Філософія освіти ХХІ століття: пошук пріоритетів / В. Андрущенко // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 5 – 18.
13. Андрущенко В. Філософія освіти ХХІ століття: у пошуках перспективи. / В. Андрущенко – Філософія освіти. – 2006. – № 1 (3). – С. 6 – 12.
14. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю / В. П. Андрущенко. – 2-ге вид., допов. – К.: Знання України, 2008. – 819 с.
15. Ануфрієва Н. М. Соціальна психологія: навч.-метод. посібник / Н. М. Ануфрієва, Т. М. Зелінська. – К.: Каравела, 2009. – 216 с.
16. Архипова Е. В. Основы методики развития речи учащихся: учеб. пособие / Елена Викторовна Архипова. – М.: Вербум–М, 2004. – 192 с.
17. Аршинов В. И. Становление субъекта постнеклассической науки и образования / Аршинов В. И., Буров В. А., Гордин П. М. // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 114 – 136.

18. Ахмедов Б. А. К вопросу о закономерностях, принципах и методах преподавания русского языка / Б. А. Ахмедов // Русский язык в школе. – 1969. – № 4. – С. 20 – 24.
19. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
20. Бадер В. Взаємозв'язок у розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів : автореф. ... д-ра пед. наук : зі спец. 13.00.02 / В. І. Бадер. – К., 2004. – 36 с.
21. Бадмаев Б. Психология в работе учителя: в 2 кн. – Кн 1: Практическое пособие по теории развития, обучения и воспитания / Борис Циренович Бадмаев. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000, – 240 с.
22. Базалук О. О. Філософія освіти: навчально-методичний посібник. / О. О. Базалук, Н. Ф. Юхименко – К., 2010. – 164 с.
23. Бакум З. Текстцентризм у сучасній системі принципів навчання української мови / З. П. Бакум // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 47. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2008. – С. 91 – 94.
24. Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії : монографія / Зінаїда Павлівна Бакум. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2008. – 338 с.
25. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. / Г. А. Балл – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
26. Баранов М. Организация учебного процесса по русскому языку в школе / М. Баранов // Методика преподавания русского языка [под ред. М. Т. Баранова]. – М., 1990. – 368с.
27. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук : зі спец. 13.00.04 / Баркасі Вікторія Володимирівна. – Одеса, 2004. – 252 с.
28. Батищев Г. С. Диалектика общения. Гносеологические и мировоззренческие проблемы. / Г. С. Батищев, Б. И. Пружинина – М., 1987. – 125 с.
29. Баханов К. Технологізація процесу навчання: дидактичні та філософські виміри / К. Баханов // Українсько-німецькі педагогічні студії: Збірник наукових праць учених університету Фрідріха-Александра та Бердянського державного педагогічного університету / [за ред. К. О. Баханова]. – Бердянськ : БДПУ, 2005. – С. 243 – 264.
30. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с.
31. Башинська Т. Проектувальна діяльність – основа взаємодії вчителя та учнів / Т. Башинська // Дайджест педагогічних ідей та технологій – 2003. – № 3. – С. 49 – 52.
32. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика: учеб. пособие / В. С. Безрукова. – Екатеринбург, 1996. – 331 с.
33. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В. С. Безрукова, 2000. – 53 с.

34. Беянин В. П. Психолінгвістика : учебник / В. П. Беянин. – М. : Флінта, 2004. – 232 с.
35. Беспалько В. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
36. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навч.-метод. видання. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
37. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : навч.-метод. посібник. / І. Д. Бех – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
38. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И. Л. Бим. – М., 1977. – 288 с.
39. Білоусенко П. Проблемно-ситуативні завдання на уроках української мови [текст] : посібник для вчителя / П. І. Білоусенко, В. В. Явір. – К. : Освіта, 1992. – 128 с.
40. Біляєв О. Зміст уроку мови / Олександр Михайлович Біляєв // Українська мова і література в школі. – 2003. – № 4. – С. 2– 6.
41. Біляєв О. Лінгводидактика української мови : навч.-метод. посібник / Олександр Михайлович Біляєв. – К. : Генеза, 2005. – 180 с.
42. Біляєв О. Сучасний урок української мови : навч.-метод. посібник / Олександр Михайлович Біляєв. – К. : Радянська школа, 1981. – 176 с.
43. Блинов В. Я. Эффективность обучения / В. Я. Блинов. – М. : Педагогика, 1976. – 192 с.
44. Богданович М. В. Проблема систематизації дидактичних принципів / М. В. Богданович, О. Я. Савченко // Радянська школа. – 1980. – № 6. – С. 15 – 20.
45. Богословская О. Тренинг как обучающая технология / О. Богословская, В. Павлова // Вестник высшей школы «Alma mater». – 2007. – № 5. – С. 8 – 11.
46. Богоявленский Д. Психология усвоения знаний в школе. / Д. Богоявленский, Н. Менчинская – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 345 с.
47. Богуш А. Закономірності та принципи навчання дітей рідної мови / Алла Михайлівна Богуш // Дошкільна лінгводидактика : теорія і практика. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – С. 40 – 48.
48. Богуш А.М. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія / А.М.Богуш, О.С.Трифоновна, О.І.Кисельова, Ж.Д.Горіна, М.П.Черкасов. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. – 365 с.
49. Бойко А. І. Людиноцентризм як принцип особистісно орієнтованого навчання / А. І. Бойко // Вища освіта України. – 2008. – № 4. – С. 37 – 43.
50. Больнов О. Ф. Філософська антропологія та її методологічні принципи / О. Ф. Больнов // Сучасна зарубіжна філософія. – К. : Либідь, 1996. – С. 32 – 35.
51. Бондар В. Дидактика / Володимир Бондар. – Київ : Либідь, 2005. – 264 с.

52. Боринштейн Є. Соціокультурні особливості мовної особистості Є. Боринштейн // Соціальна психологія. – 2004. – №5 (7). – С. 63 – 72.
53. Боровік О. Педагогічне проектування як показник творчого потенціалу вчителя / О. М. Боровік. // Матеріали Міжнародної науково-методичної конференції «Сучасний стан природничо-математичної та технологічної освіти: тенденції, перспективи» / [наук. ред. Г. С. Юзбашева] – Херсон : Айлант, 2010. Випуск 13. – С. 17 – 19.
54. Браже Т. Г. Развитие творческого потенциала учителя / Т. Г. Браже // Советская педагогика. – 1989. – № 8. – С. 89 – 94.
55. Бубер М. Я и Ты / Мартин Бубер // Два образа веры. – М., 1999. – 592с.
56. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні / Н. Ю. Бутенко. – К. : КНЕУ, 2004. – 383 с.
57. Валлон Анри От действий к мысли / Анри Волон – М., 1956.
58. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация : сб. работ / Т. А. Ван Дейк пер. с англ., сост. В. В. Петров; под. ред. В. И. Герасимова; вступ. ст. Ю. Н. Караулова и В. В. Петрова. – М. : Прогрес, 1989. – 312 с.
59. Варзацька Л. Інтегровані уроки рідної мови і мовлення. 5 клас Посібник для вчителя / Лариса Олександрівна Варзацька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. – 120 с.
60. Варзацька Л. Методика інтегрованого уроку мови / Лариса Олександрівна Варзацька // Дивослово. – 2004. – №3. – С. 31 – 50.
61. Варзацька Л. Особистісно зорієнтоване навчання української мови в старшій школі / Лариса Олександрівна Варзацька // Вісник Львівського університету. Серія філологічна. – 2010. – Випуск 50. – С. 47 – 56.
62. Варзацька Л. Інтерактивні технології в системі особистісно-зорієнтованої освіти / Л. Варзацька, Л. Кратасюк // Дивослово. – 2006. – № 4. – С. 15–25.
63. Варзацька Л. Формування оргдіяльнісних умінь на уроках української мови в старшій школі на академічному рівні: метод. посіб. / Лариса Олександрівна Варзацька. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 144 с.
64. Варнавська І. Формування мовленнєвої компетентності учнів 5-7 класів у процесі засвоєння виражальних засобів української мови : автореф. дис.... канд. пед. наук.: 13.00.02 / І. В. Варнавська. – Херсон, 2005. – 24 с.
65. Васильченко Л. В. Професійна компетентність керівника школи / Л. В. Васильченко, І. В. Гришина. – Х. : Основа, 2006. – 208 с.
66. Вашуленко М. Українська мова і мовлення в початковій школі : метод. посіб. / Микола Самійлович Вашуленко. – К. : Освіта, 2006. – 268 с.
67. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів / Григорій Григорович Ващенко. – Київ : Укр. видав. спілка, 1997. – 441 с.
68. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
69. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход./ А. А. Вербицкий – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.

70. Вихованець І.Р. Роль мови у формуванні соціально активного індивіда / І.Р. Вихованець // Мова і культура. – К., 1986. – С. 30 – 50.
71. Вища освіта і Болонський процес : навчальний посібник / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін. / [за заг. ред. В. Г. Кременя]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
72. Вікіпедія. Вільна енциклопедія [Електронний ресурс] : Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki/>
73. Власова О. Педагогічна психологія : навчальний посібник / Олена Іванівна Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
74. Волкова Н. Професійно-педагогічна комунікація : навчальний посібник / Наталія Павлівна Волкова. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
75. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник / Наталія Павлівна Волкова. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 576 с.
76. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
77. Выготский Л. С. Мышление и речь / Лев Семенович Выготский. – М. : Лабиринт, 2005. – 352 с.
78. Выготский Л. С. Вопросы теории и истории психологии / Лев Семенович Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. – М., 1982. – Т.1. – 488 с.
79. Вьюшкова Л. Совершенствование чтения на уроках русского языка / Людмила Николаевна Вьюшкова // Русский язык в школе. – 1998. – № 1. – С. 3 – 9.
80. Габай Т. Педагогическая психология : учебное пособие / Т. В. Габай. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1995. – 160 с.
81. Гадамер Г. Истина и метод / Г. Гадамер; [пер. с нем. Б. Н. Бессонова]. – М. : Прогресс, 1988. – 699 с.
82. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / Петр Яковлевич Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. М., 1966 – С. 236 – 277.
83. Гальперин П. Я. Введение в психологию : уч. пособие для вузов / Петр Яковлевич Гальперин. – [3-е изд.]. – М. : Книжный дом «Университет», 2000. – 336 с.
84. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17 – 24.
85. Гершунский Б. С. Философия образования / Б. Г. Гершунский. – М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 1998. – 432 с.
86. Гин А. Приемы педагогической техники / Анатолий Александрович Гин. – М. : «Вита-Пресс», 2009. – 112 с.
87. Глазова О. Тьютер, тренер чи все ж таки вчитель? / Олександра Глазова // Методичні діалоги. – 2011. – № 5 – 6. – С. 10.
88. Глазова О. П. Перспективність і наступність у формуванні текстотворчих умінь в учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої



- школи : автореф. дис. канд. пед. наук. : спец. 13.00.02 / О.П.Глазова. – К., 1999. – 23 с.
89. Гнаткович Т. Д. Формування мовної компетентності учнів основної школи у процесі вивчення синтаксису української мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. Д. Гнаткович. – Херсон, 2011. – 21 с.
  90. Голобородько Є. П. Аспекти підготовки сучасного вчителя / Є. П. Голобородько // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон : ОЛДІ-плюс, 2001. – Вип. XIX. – С. 14 – 17.
  91. Голобородько Є. П. Загальні питання інтерактивного навчання / Є. П. Голобородько // Збірник наукових праць: Інтерактивне навчання: Досвід впровадження / За заг. ред. В. Д. Шарко. – Херсон : ОЛДІ-плюс, 2000. – С. 3 – 6.
  92. Голобородько Є. П. Комплексний аналіз тексту на уроках мови / Є. П. Голобородько // Збірник наукових праць. Пед. науки. – Херсон : ОЛДІ-плюс, 2009. – Вип. LII. – С. 75 – 80.
  93. Голодюк Л. Моделювання уроку у площині використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання / Л. Голодюк. – Наукові записки. Серія : Педагогічні науки. – Випуск 108. – Кіровоград, 2009. – С. 186 – 192.
  94. Голуб Н. Ідеал сучасного вчителя : мовно-риторичний аспект [Електронний ресурс] / Ніна Борисівна Голуб. – Режим доступу : <http://studentam.net.ua/content/view/8903/95>
  95. Голуб Н. Практичний аспект риторизації процесу навчання української мови і літератури в школі / Ніна Борисівна Голуб // Українська мова і література в школі. – 2008. – № 1. – С. 11 – 16.
  96. Голуб Н. Система вправ з риторики / Ніна Борисівна Голуб // Українська мова і література в школі. – 2011. – № 6. – С. 2 – 8.
  97. Голуб Н. Ситуативний метод на уроках української мови в школі / Ніна Борисівна Голуб // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 7. – С. 18 – 23.
  98. Голуб Н. Моделювання як метод навчання у вищій школі / Ніна Борисівна Голуб // Вісник Львівського університету. – Серія філологія. – 2010. – Випуск 50. – С. 66 – 72.
  99. Гончаренко С. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / Семен Устимович Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.
  100. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
  101. Гончаренко С. Педагогічна суть гуманітаризації шкільної освіти / С. Гончаренко, Ю. Мальований // Рідна школа. – 1994. – № 10. – С. 30.
  102. Гончарова Е. Психодидактическое проектирование процесса обучения : автореф. дис.... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Е. Н. Гончарова. – Барнаул, 2003. – 21 с.
  103. Гончарук А. Психологія навчання / Петро Антонович Гончарук. – К. : Вища школа, 1985. – 141 с.

104. Горошкіна О. Особливості використання інтерактивних методів навчання української мови в старших класах / Олена Горошкіна // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 4. – Бердянськ : БДПУ, 2009. – С. 39 – 43.
105. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : монографія / Олена Миколаївна Горошкіна. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 362 с.
106. Гофрон А. Філософські засади сучасних європейських освітніх тенденцій : автореф. дис. ... д-ра філософ. наук: 09.00.03 / Анджей Гофрон. – К., 2005. – 47 с.
107. Гришкова Р. Формування іншомовної соціокультурної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей // Раїса Олександрівна Гришкова. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. – 424 с.
108. Гузев В. В. Образовательная технология: от приёма до философии / Вячеслав Валерьянович Гузев. – М. : Сентябрь, 1996. – 112 с.
109. Гузев В. В. Методы и организационные формы обучения / Вячеслав Валерьянович Гузев. – М. : Народное образование, 2001. – 128 с.
110. Гузій Н. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія / Наталія Василівна Гузій. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
111. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм в аксіологічному вимір / Наталія Василівна Гузій // Вища освіта України 3 (додаток 1). – 2010. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т.2. – С. 89 – 96.
112. Гуревич П. С. Философско-антропологическое истолкование жизни / П. С. Гуревич // Жизнь как ценность. – М. : ОФРАН, 2000. – 240 с.
113. Гурье Л. И. Проектирование педагогических систем : учеб пособие / Л. И. Гурье. – Казань, 2004. – 212 с.
114. Гусак Т. Нестандартні уроки: формування відповідного ставлення школярів до учіння / Т. М. Гусак // Рідна школа. – 2006. – № 9. – С. 49 – 50.
115. Давидов П. Безперервна освіта – вимоги часу чи нова філософія освітньої діяльності / П. Г. Давидов // Вісник Донецького національного університету економіки і торгівлі імені М. Туган-Барановського. – Серія : Гуманітарні науки. – 2010. – № 2. – С. 170 – 175.
116. Давыдов В. О понятии развивающего обучения // Василий Васильевич Давыдов / Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 29 – 39.
117. Давыдов В. Проблемы развивающегося обучения : опыт теоретического и экспериментального психологического исследования учеб. пособие / Василий Васильевич Давыдов. – М. : Академия, 2004. – 283 с.
118. Давыдов В. Теория развивающего обучения / Василий Васильевич Давыдов. – М. : Интор, 1996. – 544с.

119. Даденков М. Організація навчальної роботи в школі / Микола Федорович Даденков / Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / [за ред. В. Г. Кременя]. – К. : «Знання», 2003. – С. 455–460.
120. Демьяненко М. Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам / Демьяненко М. Я., Лазаренков К. А., Кислая С. В. – К. : Вища школа, 1976. – 282 с.
121. Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)». – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
122. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Дивослово. – 2004. – № 3. – С. 76 – 81.
123. Державний стандарт загальної середньої освіти. Українська мова. – Дивослово. – 1997. – № 7. – С. 18.
124. Дидактика современной школы : пособие для учителей / [под ред. В. А. Онищука]. – К. : Радянська школа, 1987. – 351 с.
125. Дидактика средней школы : учебное пособие для студентов / [под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина]. – М. : Просвещение, 1975. – 302 с.
126. Дидактика средней школы. Некоторые вопросы современной дидактики : учебное пособие / [под ред. М. Н. Скаткина]. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.
127. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / [состав. В. Ротенберг]; [общ. ред. Е. Н. Медынского]. – М. : Учпедгиз, 1956. – 374 с.
128. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
129. Дідук Г. І. Лінгвостилістичні та комунікативно-ситуативні вправи на уроках української мови у 5 – 7 класах / Г. І. Дідук. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 80 с.
130. Дольська О. Діалогічна раціональність в сучасній освіті як альтернатива інструментальній раціональності / О. О. Дольська // Вісник Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут». Збірник праць. Тематичний випуск: Філософія. – Харків : НТУ «ХПІ». – 2009. – № 26. – С. 3– 12.
131. Донченко Т. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови: монографія / Тамара Кузьмівна Донченко. – К. : Фондація О. Ольжича, 1995. – 251 с.
132. Донченко Т. Структура уроку української мови (Проблема структури уроку вимагає переосмислення) / Тамара Кузьмівна Донченко // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 3. – С. 6 – 11.
133. Донченко Т. Уроки мови мають стати уроками словесності / Тамара Кузьмівна Донченко // Дивослово. – 1995. – № 4. – С. 36 – 38.
134. Донченко Т. Організаційна діяльність учнів на уроках української мови / Т. К. Донченко // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – II Бугайківські читання. – 2011. – № 5. – С. 63 – 66.

135. Донченко Т. Мета навчання української мови як системне утворення та шляхи її реалізації / Т. Донченко // Українська мова і література в школі. – 2011. – № 1. – С. 2 – 6.
136. Древис У. Организация урока (в вопросах и ответах). Век XX. Оценки и отметки : пер. с нем. : пособие для учителя / У. Древис, Э. Фурманн. – М. : Провещение, 1984. – 128 с.
137. Дроздова І. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей : монографія / І. П. Дроздова. – Х. : ХНАМГ, 2010. – 320 с.
138. Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический поход / С. А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. – Научно-публицистический альманах: СО РАО, СПК, г. Новокузнецк. – 2005 (выпуск 8). – С. 26 – 44.
139. Друкер П. Ф. Практика менеджмента / П. Ф. Друкер. – М. : Вильямс, 2003. – 394 с.
140. Дубовик О. Моделювання уроку як педагогічної системи / О. С. Дубовик // Освіта на Луганщині. – 2003. – № 1. – С. 92 – 94.
141. Дунець Л. Психологія спілкування: навчальний посібник / Л. М. Дунець. – Хмельницький : ТУП, 2003. – 142 с.
142. Дьюи Дж. Демократия и образование / [пер. с англ. Ю. И. Турчаниновой и др.]. – Москва : Педагогика-пресс, 2000. – 384 с.
143. Дьюї Дж. Школи майбутнього / Дж. Дьюї, Е. Дьюї. – Берлін : Госуд. Вид-во. РРФСР, 1922. – 178 с.
144. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України [головний ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
145. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-укладач Н. П. Наволокова. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 176 с.
146. Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія : підручник / А. М. Єрмоленко. – К. : Лібра, 1999. – 488 с.
147. Єрмоленко С. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови / С. Єрмоленко, Л. Мацько // Дивослово. – 1994. – № 7. – С. 28 – 34.
148. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 159 с.
149. Життєва компетентність особистості від теорії до практики : науково-метод. посібник / [за ред. І. Г. Єрмакова]. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.
150. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз [Електронний ресурс] / О. С. Заблоцька. – Режим доступу: <http://visnyk.zu.edu.ua/Articles/40/08zosipa.zip>
151. Заброцький М. Основи вікової психології : навч. посіб. / Михайло Михайлович Заброцький. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2009. – 112 с.

152. Загальна психологія : навч. посіб. / О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук. – К. : Просвіта, 2005. – 464 с.
153. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
154. Загашев И. О. Критическое мышление: технология развития / И. О. Загашев, С. И. Заир–Бек. – СПб: Изд-во «Скифия», «Альянс–Дельта», 2003. – 482 с.
155. Загвязинский В. И. О современной трактовке дидактических принципов. // Советская педагогика. – 1978. – № 10. – С. 66 – 72.
156. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.
157. Закон України «Про загальну середню освіту» // Історія української школи і педагогіки : хрестоматія [упоряд. О. О. Любар; [за ред. В. Г. Кременя]. – К. : Т-во «Знання», КОО, 2003. – С. 666 – 688.
158. Закревська О. Використання мультимедійних технологій на уроках української словесності / Оксана Закревська // Дивослово. – 2009. – № 2. – С. 17 – 19.
159. Занков Л. Наглядность и активизация учащихся в обучении / Л. В. Занков. – М. : Учпедгиз, 1960. – С. 51– 79.
160. Занков Л. В. Дидактика и жизнь. – М. : Просвещение, 1968. – 175 с.
161. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. – М. : Педагогика, 1990. – 424 с.
162. Захлюпана Н. М. Словник-довідник з методики викладання української мови / Н. М. Захлюпана, І. М. Кочан. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І.Франка, 2002. – 250 с.
163. Зимняя И. А. Вербально-коммуникативная функция в восприятии и порождении текста / И. А. Зимняя // Психологические механизмы порождения и восприятия текста. – М. : МГПИИЯ, 1985. – Выпуск 243. – С. 23.
164. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебное пособие / Ирина Алексеевна Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480 с.
165. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. / И. А. Зимняя. – 3-е изд., пересмотр. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 448 с.
166. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
167. Зимняя И. А. Психология обучения народному языку / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Рус. язык, 1989. – 219 с.
168. Зязюн І. Дидактичне проектування технологій і методів учіння у вимірах педагогічної дії / І. А. Зязюн // Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки. – Полтава, 2010. – Випуск 7. – С. 63 – 73.
169. Зязюн І. Технологізація освіти як історична непевність / І. Зязюн // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Випуск 1. – С. 78 – 85.

170. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси, 2008. – 608 с.
171. Зязюн І. А. Професія вчителя у вимірі педагогічної майстерності / І. А. Зязюн // Педагогічна і психологічна науки в Україні : в 5Т. / НАПН України ; [ред. рада : В. Г. Кремень (голова), В. М. Мадзігон, В. І. Луговий та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Т. 4 : Професійна освіта і освіта дорослих. – С. 229 – 245.
172. Иванов С. В. Типы и структура уроков. – М. : Учпедгиз, 1952. – 345 с.
173. Иванов Д. И. Профессиональная компетентность учителя / Д. И. Иванов // Директор школы. – 2007. – № 6. – С. 54 – 57.
174. Ильницкая И. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке / И. А. Ильницкая. – М : Знание, 1985. – 80 с.
175. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учеб. пособ. / [под ред. Л. И. Пискунова]. – 2-е изд. испр. и дополн. – М. : ТИ Сфера, 2001. – 512 с.
176. Інтерактивні методи навчання в практиці початкової школи / [упоряд. О. В. Стребна, А. О. Соценко]. – Х. : Основа, 2006.–176 с.
177. Інтерактивні технології навчання в початковій школі : навч. посіб. / О. І. Пометун, Г. І. Коберник, О. А. Комар та ін. – Умань : РВЦ «Софія», 2009. – 264 с.
178. Іонова І. Сутнісні складові навчальної проектної діяльності вчителя / Ірина Іонова // Рідна школа. – 2007. – № 2. – С. 43 – 46.
179. Казанцев В. Д. Урок в советской школе. – М. : Учпедгиз, 1956. – 351 с.
180. Караман С. Методика навчання української мови в гімназії / С. О. Караман. – К. : Ленвіт, 2000. – 272 с.
181. Караман С. О. Зміст і технологія навчання української мови в гімназії : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Станіслав Олександрович Караман. – К., 2000. – 36 с.
182. Караманов О. В. Проблема співвідношення цілей і очікуваних результатів уроку у процесі формування національного курикулуму / О. В. Караманов // Постметодика. – 2009. – №1 (85). – С. 2 – 6.
183. Карасик В. И. Языковой круг личности, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 200. – 477 с.
184. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М. : Наука, 1987. – 263 с.
185. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : дис.. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Лариса Георгіївна Карпова. – Харків, 2003. – 202 с.
186. Касьянова О.М. Педагогічний аналіз навчального процесу в загальноосвітній школі як засіб підвищення його ефективності: : дис.. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / О.М.Касьянова. – К, 2005.

187. Качур А. М. Філософські засади вивчення української мови у початковій школі / А. М. Качур. // Збірник наукових праць «Педагогічний процес. Теорія і практика» – 2013. – № 2. – С. 83 – 90.
188. Качуровський М. Філософські засади формування нової освіти / М. О. Качуровський // Філософія науки: традиції та інновації. – 2009. – № 1. – 268 с.
189. Кильпатрик В. Основы метода. / В. Кильпатрик. – Л., 1928. – 115с.
190. Киричук О. В. Принцип розбудови інноваційної педагогічної системи освітнього закладу / О. В. Киричук // Рідна школа. – 2000. – № 11. – С. 3 – 9.
191. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе / М. В. Кларин. – М. : Педагогика, 1989. – 175 с.
192. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике / Михаил Владимирович Кларин. – Рига : Эксперимент, 1995. – 176 с.
193. Кларин М. В. Инновационные методы обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М., 1994. – 222с.
194. Климов Е. А. Пути в профессионализм (Психологический анализ): учебное пособие / Е. А. Климов. – М. : Флинта, 2003. – 320 с.
195. Когут О.І. Інноваційні технології навчання української мови і літератури / Ольга Когут. – Тернопіль : Астон, 2005. – 204 с.
196. Колесникова И. Педагогическое проектирование : учебное пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская / Под ред. И. А. Колесниковой. – М. : «Академия», 2005. – 215 с.
197. Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов / Е. Коллингс . – М., 1926. – 96с.
198. Колодько Т. М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Т. М. Колодько. – Київ, 2005. – 24 с.
199. Коменский Я. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. – М. : Педагогика, 1989. – 416 с.
200. Коменский Я. Учитель учителей. Избранное. / Я. А. Коменский. – М. : Карапуз, 2008. – 288 с.
201. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / [сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский]. – М. : Педагогика, 1988. – 416 с.
202. Коменський Я. Велика дидактика. Закони добре організованої школи / Ян Амосович Коменський // Коваленко Є. І. Історія зарубіжної педагогіки : хрестоматія : навч. посіб. / Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна ; М-во освіти і науки України, Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя. – К. : Центр учбової літ-ри, 2006. – С. 155 – 185.
203. Концепція вивчення української мови в 5-12 класах загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання // Книга для вчителя

- української мови та літератури: [довідн.-метод. вид.] / [упоряд.: Н. І. Шинкарук]. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 352 с.
204. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) Затв. Постановою Колегії МОН України та Президією АПН України №12/5-2 від 22.11.2001р. // Управління освітою. – 2005. – № 15 – 16. – С. 3 – 24.
  205. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. І. Пентилюк, О. М. Горошкіна, А. В. Нікітіна // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5 – 9.
  206. Концепція мовної освіти 12-річної школи // Дивослово. – 2002. – № 8. – С. 58 – 62.
  207. Концепція мовної освіти в Україні. Проект // Освіта України. – 2011. – № 1–2. – С. 6.
  208. Костюк Г. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк. – К. : Рад школа, 1989. – 608 с.
  209. Котик Т. Перспективи розвитку системи принципів навчання в українській лінгводидактиці / Тетяна Миколаївна Котик // Вісник Львівського університету. – Серія філологія. – Випуск 50. – С. 105 – 111.
  210. Котик Т. М. Концептуальні орієнтири визначення змісту навчання рідної мови молодших школярів / Т. М. Котик // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. – Випуск 40. – С. 147 – 151.
  211. Кочан І. М. Культура рідної мови / І. М. Кочан, А. С. Токарська. – Львів : Світ, 1996. – 232 с.
  212. Крайг Г. Психологія розвитку / Г. Крайг. – М. : Питер, 2000. – 992 с.
  213. Красных В. В. Основы психолінгвістики и теории коммуникации / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2001. – 270 с.
  214. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум. / Василь Григорович Кремень. – К. : Грамота, 2010. – 576 с.
  215. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
  216. Кремень В. Г. Освіта і суспільство в парадигмі синергетичного мислення / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 2. – С. 5– 11.
  217. Кривонос О. Б. Евристична діяльність як оптимізація учіння / О. Б. Кривонос. – Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми, 2012. – № 8 (26). – С. 149 – 155.
  218. Крившенко Л. П. Современные технологии обучения / Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф-Сысоева // Педагогика : учеб. / [под ред. Л. П. Крившенко]. – М. : ТК Веб-лби, Изд-во Проспект, 2006. – С. 261 – 273.
  219. Крутецкий В. Основы педагогической психологии / Вадим Андреевич Крутецкий. – М : Просвещение, 1972. – 255 с.
  220. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников : книга для учителей и классных руководителей. – М. : Просвещение, 1976. – 303 с.



221. Кудрявцев В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В. Т. Кудрявцев. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
222. Кузь В. Модель учителя нової генерації / Володимир Григорович Кузь // Рідна школа. – 2005. – № 9 – 10. – С. 33 – 35.
223. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастерства производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
224. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Нина Васильевна Кузьмина. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.
225. Кузьмінський А. Теорія і методика виховання / Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. – К. : Знання, 2008. – 415 с.
226. Кузьмінський А. І. Технологія і техніка шкільного уроку : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський, С. В. Омеляненко. – К. : Знання, 2010. – 335 с.
227. Кульневич С. В. Современный урок : научно-метод. пособие / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценин. – Ростов-на-Дону : Учитель, 2005. – 516 с.
228. Кучеренко И. Проектирование содержания урока языка на основе коммуникативности и текстоцентричности / Ирина Кучеренко // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – Курск. – 2013. – №7 (85). – С. 194 – 197.
229. Кучеренко И. Современный урок украинского языка в проекции проблемного обучения / Ирина Кучеренко // General and Professional Education, 3/2013. – pp. 34 – 40.
230. Кучеренко І. Загальнодидактичні і лінгво-методичні вимоги до сучасного уроку української мови / І. Кучеренко // Українська мова і література в сучасній школі. – 2013. – № 20. – С. 12 – 17.
231. Кучеренко І. Зміст уроку української мови в аспекті комунікативно спрямованої освіти / Ірина Кучеренко // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 7. – С. 7 – 13.
232. Кучеренко І. Інтегровані уроки як вид нетрадиційної організаційної форми навчання мови / Ірина Кучеренко // Українська мова і література в школі. – 2011. – № 1. – С. 10 – 14.
233. Кучеренко І. Цілевизначення як основа проектування сучасного уроку української мови / Ірина Кучеренко // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. – Випуск 40. – С. 206 – 210.
234. Кучерук О. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : монографія / О. А. Кучерук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 420 с.
235. Кучерук О. Концепція системи методів навчання мови в основній школі / О. Кучерук // Українська мова і література в школі. – 2008. – № 7 – 8. – С. 10 – 16.

236. Кучерук О. Методологічні засади особистісно орієнтованої лінгводидактики / О. Кучерук // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 6. – с. 20 – 24.
237. Кучерук О. Гра як засіб розвитку пізнавального інтересу школярів до вивчення української мови / О. Кучерук, Т. Сушкевич // Дивослово. – 2009. – № 2. – с. 28 – 31.
238. Кучерявий О. Проектування системи модульно-розвивального навчання у загальноосвітній школі / О. Г. Кучерявий // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2007. – № 1. – с. 72-81с.
239. Лавренова М. Психологічні засади формування українського літературного мовлення молодших школярів в умовах діалектного середовища Закарпаття / М. Лавренова // Педагогіка і психологія. – 2010. – №1 (66). – С. 119 – 129.
240. Ладыженская Т. А. Педагогическое речеведение : словарь-справочник / Т. А. Ладыженская. – М. : Флинта-Наука, 1998. – 312 с.
241. Ларионова Л. Коммуникативно-деятельный подход к изучению орфографических правил в средней школе / Л. Г. Ларионова. – Ростов-на-Дону, 2005. – 432 с.
242. Левківський М. Історія педагогіки : підручник / М. Левківський. – К : Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.
243. Леонтьев А. Н. Избранные психологические труды : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – Т. 2. – М., 1983. – 318 с.
244. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 287 с.
245. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А. А. Леонтьев. – М. : Московский психо-социальный институт, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 214 с.
246. Леонтьева М. Р. Об использовании метода проектов в образовательной области «Технология» / М. Р. Леонтьева // Школа и производство. – 2000. – № 6. – С. 6 – 8.
247. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Изд. 3-у / А. А. Леонтьев. – М. : КомКнига, 2005. – 216 с.
248. Лернер И. Процесс обучения и его закономерности / И. Лернер., В. В. Краевский // Дидактика средней школы / Под ред. М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1982. – С. 129 – 181.
249. Лернер И. Развивающее обучение с дидактических позиций / И. Я. Лернер // Педагогика. – 1999. – № 2. – С. 7– 11.
250. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
251. Ливингстоун К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам / К. Ливингстоун. – М. : Высшая школа, 1988. – 169 с.
252. Лінгвістическа педагогіка / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова. – Тамбов, 2003. – 133 с.
253. Лихачев Б. Т. Педагогика / Б. Т. Лихачев. – М. : Юрайт-М, 2001. – 607 с.

254. Лодатко Є. О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання: that is that? / Є. О. Лодатко // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. У 2-х тт. – Вип 3. – 2011. – Т. 1. – С. 339–344.
255. Лодатко Є. Методологічні засади моделювання соціокультурних процесів / Є. О. Лодатко // Рідна школа. – 2008. – № 3 – 4 (939–940). – березень-квітень. – С. 13 – 20.
256. Лодатко Є. Моделювання педагогічних систем і процесів : монографія / Євген Олександрович Лодатко. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 148 с.
257. Лукач С. Бесіда на уроках мови : посібник для вчителя / С. П. Лукач. – К. : Радянська школа, 1990. – 112 с.
258. Лунячек В. Стратегія розвитку освіти в Україні в контексті загальноцивілізаційних тенденцій / В. Е. Лунячек // Актуальні проблеми державного управління : зб. наук. пр. – Х. : Вид-во ХарРІ НАДУ «Магістр», 2009. – № 2 (36). – С. 171 – 180.
259. Лутай В. Реформування вищої освіти на основі становлення філософсько-методологічної парадигми пост класичної науки. Рух на випередження / В. С. Лутай. // Вища освіти України. – 2001. – № 1. – С. 33 – 43.
260. Лутай В. С. Філософія освіти навчальний посібник / В. С. Лутай. – К. : Центр «Магістр-S», 1996. – 256 с.
261. Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії навчання української мови студентів неспеціальних факультетів вищих навчальних закладів : автореф. дис. ...докт. пед. наук / Олеся Вадимівна Любашенко. – К., 2008. – 43 с.
262. Ляшкевич А. Наступність і перспективність формування діалогічного мовлення учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої школи: дис. к-та пед. наук : 13.00.02 / А. І. Ляшкевич. – Херсон, 2003. – 175 с.
263. Львов М. Методика развития связной речи младших школьников / М. Р. Львов. – М., 1985. – 176 с.
264. Львов М. Проблемы преемственности и перспективности в обучении русскому языку / М. Р. Львов // Преемственность и перспективность в обучении русскому языку Сборник статей их опыта работы / [сост. А. Н. Матвеева]. – М. : Просвещение, 1982. – С. 4 – 14.
265. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка : учебн. пособ. / Михаил Ростиславович Львов. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.
266. Макаренко В. Уроки української мови та літератури: традиції і новаторство // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2008. – № 11 – 12. – С. 12 – 22.
267. Макаренко В. М. Як опанувати технологію критичного мислення / В. М. Макаренко, О. О. Туманцова. – Х. : Основа, 2008. – 96 с.

268. Максименко С. Психологія проблемного навчання / С. Д. Максименко, Ю. Д. Руденко. – К. : Знання, 1978. – 45 с.
269. Максимчук Г. Інтерактивні методи навчання української мови / Галина Максимчук, Іван Хом'як // Дивослово. – 2012. – № 8. – С. 18 – 21.
270. Малихін О. Суть і дидактичні умови формування стилю навчальної діяльності учнів сучасних загальноосвітніх навчальних закладів / О. Малихін // Загальна школа. Гуманізація навчального процесу. – Випуск LXI. – Слов'янськ, 2013. – С. 358 – 365.
271. Мамчур Л. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : монографія / Л. І. Мамчур. – Умань, 2012. – 449 с.
272. Мамчур Л. Лінгводидактична спадщина В. О. Сухомлинського / Л. І. Мамчур. – Умань : РВЦ «Софія», 2009. – 170 с.
273. Маркова А. К. Психологія професіоналізму / А. К. Маркова. – М. : міжнародний центр «Знання», 1996. – 308 с.
274. Маркова А. К. Психологія усвоєння мови як засобу навчання / А. К. Маркова. – М., 1974. – 240с.
275. Маркова А. К. Стратегії формування мотивації навчання / Аэлита Капитоновна Маркова // Перспективи: питання освіти. – 1991. – № 3. – С. 23 – 36.
276. Марченко О. Г. Формування критичного мислення школярів / О. Г. Марченко. – Х. : Основа, 2007. – 160с.
277. Марычева Л. Теоретичні основи проєктивної компетентності майбутніх учителів / Л. Е. Марычева // Інновації в освіті. Вестник Нижегородського університету ім. Н. І. Лобачевського. – 2008. – № 6. – С. 36 – 38.
278. Масальський В. Преподавання російської мови в середній школі / В. І. Масальський. – К. : «Вища школа», 1977. – 212 с.
279. Маслоу А. По напрямку до психології буття / Абрахам Маслоу. – М. : ЕКСМО-Прес, 2002. – 271 с.
280. Матюшкин А. Теоретичні питання проблемного навчання / А. М. Матюшкин // Хрестоматія по віковій і педагогічній психології / Під ред. І. І. Ільєсова, В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1981. – С. 274 – 279.
281. Махмутов М. Проблемне навчання. Основні питання теорії / М. І. Махмутов. – М. : Педагогіка, 1975. – 368 с.
282. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у проєкції педагогічного дискурсу / Л. Мацько // Дивослово. – 2006. – № 7. – С. 2 – 5.
283. Мацько Л. І. Риторика : навч. посіб. / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 311 с.
284. Машбиц Е. І. Психологічні основи управління навчальною діяльністю / Е. І. Машбиц. – К., 1987. – 224с.
285. Машбиць Ю. І. Психологічні механізми навчання: теоретико-методологічні аспекти / Ю. І. Машбиць // Розвиток педагогічної і

- психологічної науки в Україні 1992 – 2002 рр. : 3б. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Харків, 2002. – С. 469 – 481.
286. Мельничайко В. Я. Лінгвістика тексту у шкільному курсі української мови: посібник для вчителів / В. Я. Мельничайко. – К. : Радянська школа, 1986. – 168 с.
287. Мельничайко В. Я. Удосконалення змісту і методів навчання української мови / Мельничайко В. Я., Пентилюк М. І., Рожило Л. П. – К. : Радянська школа, 1982. – 192 с.
288. Мельничайко О. Рідна мова. Комунікативні вправи : навч. посіб. / О. І. Мельничайко. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 48 с.
289. Менчинская Н. Мышление в процессе обучения / Н. Менчинская. // Исследование мышления в советской психологии. – М., 1966. – С. 349 – 357.
290. Методика вивчення української мови в школі / О. М. Біляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк та ін. – К. : Рад. ш., 1987. – 246 с.
291. Методика викладання української мови в середній школі / І. С. Олійник, В. К. Іваненко, Л. П. Рожило, О. С. Скорик. – К. : Вища школа, 1979. – 309 с.
292. Методика викладання української мови в середній школі [за ред. С. Чавдарова і В. Масальського]. – К. : Рад. шк., 1962. – 371 с.
293. Методика викладання української мови в середніх освітніх закладах / [за ред. М. Пентилюк]. – К. : Ленвіт, 2009. – 400 с.
294. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика : підручник / Бігіч О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / [за аг. Ред.. С.Ю.Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
295. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / [за ред. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
296. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник / [за наук. ред. М. С. Вашуленка]. – К. : Літера ЛТД, 2012. – 364 с.
297. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
298. Методика преподавания русского языка : уч. пособие / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов и др.; [под ред. М. Т. Баранова]. – М. : Просвещение, 1990. – 368 с.
299. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні : монографія / Олександр Павлович Мещанінов. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – 460 с.
300. Мистецтво життєтворчості особистості : науково-методичний посіб. : в 2 ч. / за ред.. В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань [та ін.]. – К. : ІЗМН, 1997. – Ч. 2. Життєтворчий потенціал нової школи. – 936 с.
301. Митник О. Народження нестандартного уроку / О. Митник, В. Шпак // Початкова школа. – 1997. – № 12. – С. 11 – 23.

302. Михайловская Г. О принципах, определяющих систему упражнений по формированию речевых умений на аспектных уроках / Г. Михайловская // Сучасні аспекти педагогічного процесу. – Херсон, 1997. – Вип. 2. – С. 19 – 25.
303. Михайловская Г. А. Лингводидактические основы формирования речевых умений в процессе обучения русскому языку : монография / Г. А. Михайловская. – К. : Изд. Центр ОАО УкрНИИПСК, 1999. – 208 с.
304. Михальченко М. Аілософія освіти і соціокультурна теорія / М. І. Михальченко // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – 46 – 50.
305. Мілерян Є. Увага учнів на уроці / Є. О. Мілерян / Психологічні умови поліпшення якості уроку : Збірник статей за ред. Г. С. Костюка, І. О. Синиці. – К : Рад школа, 1959. – С. 17 – 40.
306. Мойсеюк Н. Педагогіка : [навч. посіб.] / Н. Є. Мойсеюк. – К. : ВАТ «Білоцерківська книжкова фабрика», 2007. – 656 с.
307. Момот Л. Л. Проблемно-поисковые методы обучения в школе / Людмила Людвиговна Момот. – К. : Радянська школа, 1984. – 63 с.
308. Муравьева Г. Е. Теория и технология обучения проектированию образовательного процесса : монография. – Шуя : Изд-во «Весть» Шуйского гос. пед. университета. – 2005. – 104 с.
309. Національна доктрина розвитку освіти: Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 [Електронний ресурс] // Нормативно-правові акти про організацію освіти у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
310. Нестандартні уроки в школі та їх аналіз : навчально-методичний посібник. – [за ред. Н. М. Островерхової]. – К. : Видавництво Харитоненка, 2003. – 152 с.
311. Никишина И. В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе: использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов / И. В. Никишина. – 2-е изд. – Волгоград; Учитель, 2008. – 91 с.
312. Ницета В. Життєвий проект як орієнтир у просторі майбутнього / В. А. Ницета // Моделі компетентного випускника 12-річної школи: сутність, пріоритети, пошук відповідей на виклики ХХІ століття: матер. Всеукр. науково-пошукової конференції / гол. ред. Мадзігон В. М. – К. : Донецьк, 2007. – С. 4 – 9.
313. Ницета В. Риторизовані технології в шкільній мовній освіті / Володимир Ницета. – Вісник Прикарпатського національного університету. Серія: Педагогіка. – 2013. – Випуск XLIX – С. 233 – 239.
314. Ницета В. Технологія життєво творчих проектів у формуванні життєвої компетентності старшокласників у процесі навчання українознавчих предметів : монографія / Володимир Ницета. – Донецьк : Юго-Восток, 2011. – 234 с.

315. Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах) [уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко] – том 1, А – К. : Аконіт, 2001. – 928 с.
316. Новіков Б.В. творчість як предмет філософського дослідження : дис.. ... д-ра філософ. Наук : 09.00.11 / Борис Володимирович Новіков. – К., 1994. – 335 с.
317. Новиков А. М. Развитие дидактической базы: методы и средства / Александр Михайлович Новиков // Школьные технологии. – 2007. – № 5. – С. 40 – 50.
318. Нові педагогічні та інформаційні технології в системі освіти: навчальний посібник для студентів пед. вузів / Є. С. Полат, М. Ю. Бухаркін, М. В. Моїсеєва, А. Є. Петров. – М. : Академія, 2000. – 272 с.
319. Новый философский словарь [Електронний ресурс] : Режим доступу : <http://filpedia.ru/114/>.
320. Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе : Постановление ЦК ВКП (б) от 25 августа 1932 г. / Історія української школи і педагогіки : Хрестоматія / Упоряд. О. О. Любар ; За ред. В. Г. Кременя. – К. : Знання, КОО, 2003. – С. 419 – 425.
321. Оконь В. Введение в общую дидактику: пер. с польск. Л. Г. Кашкуевича, Н. Г. Горина. – М. : Высш. шк., 1990. – 382 с.
322. Олексенко В. П. Жанрово-стильові особливості педагогічного дискурсу Василя Сухомлинського // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 54. – Частина 1. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. – С. 19 – 23.
323. Омельчук С. Глаголы в формулировке условий исследовательских заданий по морфологии украинского языка / С. Омельчук // General and Professional Education. – 2012. – № 4. – С. 28 – 35.
324. Омельчук С. «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки / С. А. Омельчук // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 2. – С. 2 – 7.
325. Омельчук С. А. Усі уроки української мови. 5 клас / С. А. Омельчук. – Харків : Основа, 2009. – 478 с.
326. Омельчук С. А. Усі уроки української мови. 7 клас / С. А. Омельчук. – Харків : Основа, 2008. – 348 с.
327. Онищук В. Типы, структура і методика уроку в школі / В. Онищук. – К. : Радянська школа, 1973. – 159 с.
328. Онищук В. Урок в современной школе : пособие для учителей / Василий Анисимович Онищук. – М. : Просвещение, 1981. – 191 с.
329. Онищук В. А. Типы, структура и методика урока в школе / Василий Анисимович Онищук. – К. : Рад. школа, 1976. – 184 с.
330. Осадченко І. Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи : монографія / І. І. Осадченко. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – 414 с.
331. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; [за заг. ред. О. М. Пехоти]. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.

332. Основы дидактики / [под ред. Б. П. Есипова]. – М. : Просвещение, 1967. – 472с.
333. Остапенко Н. Місце моделювання як методу навчання в педагогічному проектуванні (на матеріалі вищої школи) / Н. Остапенко / Українська мова і література в школі – 2004. – № 6. – С. 41 – 46.
334. Остапенко Н. Особливості методики проведення нетрадиційних уроків рідної мови в загальноосвітній школі / Н. Остапенко // Українська мова і література в школі. – 2011. – № 7. – С. 5 – 8.
335. Остапенко Н. Суб'єкт-суб'єктні відносини та формування лінгводидактичних компетентностей як складові професійної компетентності майбутнього вчителя на заняттях з лінгвометодики у ВНЗ [Електронний ресурс] / Н. Остапенко // Педагогічні науки: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2008. – № 1. – Режим доступу : <http://intellect-invest.org.ua>
336. Остапенко Н. Теоретичні основи формування комунікативної компетентності учнів загальноосвітньої школи на уроках української мови / Н. Остапенко // Українська мова і література в школі. – 2010. – № 3. – С. 5–8.
337. Остапенко Н. Технологія сучасного уроку української мови : навч. посібник / Н. М. Остапенко, Т. В. Симоненко, В. М. Руденко. – К. : ВЦ «Академія», 2011. – 248 с.
338. Остапенко А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии / А. А. Остапенко. – М. : Народное образование, 2005. – 384 с.
339. Остапчук О. Ефективні педагогічні системи: інноваційна стратегія проектування / Олена Остапчук // Рідна школа. – 2005. – № 8. – С. 16–19.
340. Островерхова Н. М. Аналіз уроку: концепції, методики, технології. – К. : Фірма «ІНКОС», 2003. – С. 331.
341. Охитина Л. Т. Психологические основы урока. В помощь учителю / Людмила Тимофеевна Охитина. – М. : «Просвещение», 1077. – 96 с.
342. Паламар Л. М. Функціонально-стилістичний принцип формування мовної особистості : автореферат дис... д-ра філол.. наук. – К., 1997. – 45 с.
343. Паламар Л. М. Лінгводидактичні умови формування україномовної особистості / Л. М. Паламар. – К. : Либідь, 1997. – 235 с.
344. Паламарчук О. С. Ситуативні вправи на уроках рідної мови в 6 класі / О. С. Паламарчук, А. Г. Галетова // Зб. наук. праць. Педагогічні науки. Випуск 31. – Херсон : Видавництво ХДПУ, 2002. – С. 104 – 107.
345. Палихата Е. Рідна мова. Уроки усного діалогічного спілкування. 5–9 клас. Матеріали факультативних занять з діалогічного мовлення. 8–9 класи: Книга для вчителя / Е. Я. Палихата. – Тернопіль : ТДПУ, 2002. – 143 с.



346. Палихата Е. Система навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи : автореф. дис. ...д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Е. Я. Палихата. – К., 2004. – 41 с.
347. Палихата Е. Я. Діалог в усномовленневому спілкуванні / Е. Я. Палихата // Мандрівець. – 2000. – № 1. – С. 71 – 77.
348. Панов Ю. Образовательные технологии в психодидактический парадигме развивающего образования // Журнал научно-педагогической информации. 2010. № 10. [Электронный ресурс] Режим доступа : <http://www.paedagogia.ru/2010/47-10/219-panov>
349. Панченко А. Навчання в дії: Як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання : метод. посібник / А. Панченко, О. Пометун, Т. Ремех. – К. : А.П.Н., 2003. – 72 с.
350. Пасів Є. І. Комунікативна методика / Є. І. Пасів. – М. : Изд-во Аркто, 2005. – 28 с.
351. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в школе / Е. И. Пассов. – Минск, 1982. – 180 с.
352. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иностранному общению / Е. И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.
353. Педагогика : учеб. пособ. / В. А. Сластьонин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : школа-Пресс, 1997. – 512 с.
354. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособ. / Буланова-Топоркова М. В., Духавнева А. В., Столяренко Л. Д. и др. – Ростов на Дону. : Феникс, 2002. – 544 с.
355. Педагогика : учебник / [под ред. Ю. К. Бабанского]. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.
356. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб завед. / И. А. Колексникова, М. П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И. А. Колесниковой. – М. : «Академия», 2005. – 288 с.
357. Педагогіка : навч. посіб. / В. М. Галузьяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця : «Книга-Вега, 2003. – 416 с.
358. Педагогічна енциклопедія : В 4 т. — М.,1965. – Т.4. – 912с.
359. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред.. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 2004. – 286 с.
360. Педагогічний словник / [за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д.] – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
361. Педагогічні технології у безперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, Л. Є. Сігаєва та ін. [за ред. С. О. Сисоєвої]. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
362. Пентилюк М. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.
363. Пентилюк М. Дидактичні засади роботи з науковою термінологією у вищій школі / М. І. Пентилюк // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 59. – Херсон : ХДУ, 2011. – С. 10 – 15.

364. Пентилюк М. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті / М. Пентилюк // Українська мова і література в школі : Науково-методичний журнал. – 2010. – № 2. – С. 2 – 5.
365. Пентилюк М. Сучасні підходи до типології уроків / Марія Іванівна Пентилюк // Дивослово. – 2008. – № 6. – С. 2 – 5.
366. Пентилюк М. Сучасний урок української мови / М. І. Пентилюк, Т. Г. Окунович. – Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 176 с.
367. Пентилюк М. І. Методика навчання української мови у таблицях і схемах: навчальний посібник / М. І. Пентилюк, Т. Г. Окунович. – К. : «Ленвіт», 2006. – 134 с.
368. 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.
369. Пентилюк М. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. Пентилюк, О. Горошкіна, А. Нікітіна // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5 – 9.
370. Пентилюк М. І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови / М. І. Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 2000. – № 3. – С. 8 – 10.
371. Пентилюк М. Варіативні форми проведення сучасного уроку української мови / М. Пентилюк, Т. Окунович // Українська мова і література в школі. – 2014. – №1(111). – 64 с. – С. 2–6.
372. Перова С. В. Розвиток ключових компетентностей майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах : автореф. ... канд. пед. наук / Світлана В'ячеславівна Перова. – Луганськ, 2012. – 20с.
373. Петровська О. Основні типи уроків з української мови в 5 – 7 класах / О. А. Петровська. – Київ : Радянська школа, 1959. – С. 36 – 2.
374. Печерська Е. Уроки різні та незвичайні / Е. А. Печерська // Рідна школа. – 2009. – № 4. – С. 62 – 65.
375. Пехота О. Особистісно орієнтоване навчання : підготовка вчителя : монографія / О. М. Пехота, А. М. Старєва. – Миколаїв: ІЛЮН, 2005. – 272 с.
376. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / Ж. Пиаже. – М. : Просвещение, 1969. – 659 с.
377. Підласий І. Практична педагогіка або три технології : [інтерактивний підручник] / І. П. Підласий. – К. : Видавничий дім «Слово», 2006. – 606 с.
378. Підласий І. П. Як підготувати ефективний урок : книга для вчителя / І. П. Підласий. – К. : Радянська школа, 1989. – 204 с.
379. Пінчук Є. Концептуальні основи та тенденції розвитку безперервної освіти / Є. А. Пінчук // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2011. – Випуск 1. – С. 71 – 77.

380. Плахотник В. Вправи і завдання в лінгводидактиці / Василь Плахотник // Українська мова і література в школі. – 2009. – № 9. – С. 43 – 45.
381. Плиско К. Принципи, методи і форми навчання української мови (теоретичний аспект) : навч. посіб. / К. М. Плиско. – Х. : Основа, 1995. – 240 с.
382. Плиско К. М. Теорія і методика навчання української мови в середній школі / Катерина Миколаївна Плиско. – Харків : ХДПУ, 2001. – 115 с.
383. Плющ М. Я. Вивчення морфології в 5 – 6 класах : посібник для вчителів / М. Я. Плющ. – К. : Радянська школа, 1988. – 168 с.
384. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
385. Подласый И. П. Исследование закономерностей дидактического исследования / И. П. Подласый. – К., 1991. – 157 с.
386. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / Сергей Иванович Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 349 с.
387. Подмазин С. І. Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз) : автореферат дис. ... докт. філософ. наук за спеціальністю 09.00.03. / Сергій Іванович Подмазин. – Дніпропетровськ. – 2006. – 44 с.
388. Подмазин С. І. Особистісно-орієнтований освітній процес. Принципи. Технології / Сергій Іванович Подмазин // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 37 – 43.
389. Подмазин С. І. Технологія особистісно орієнтованого уроку / Сергій Іванович Подмазин // Сучасні шкільні технології : [упоряд. І. Рожнятовська, В.Зоц]. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. – Ч. 1. – С. 64 – 65.
390. Подобедова Т. Теория и практика педагогического проектирования / Т. Ю. Подобедова // Проблемы сучасної педагогічної освіти : зб. статей : Серія : Педагогіка і психологія / Кримський державний гуманітарний університет. – Ялта, 2004. – Випуск 6., Ч. 2. – С. 81 – 87.
391. Подранецька Н. Застосування проектних технологій на уроках української мови та літератури як один із напрямів розвитку мовної особистості / Н. Подранецька // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 4. – С. 22 – 25.
392. Поздняков Н. Методика преподавания русского языка / Н. С. Поздняков. – М. : Учпедгиз, 1955. – 280 с.
393. Полат Е. С. Метод проектов на уроке иностранного языка / Евгения Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3 – 10.
394. Полат Е. С. Современные тенденции развития образования / Е. С. Полат // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Буханкина. – М. : Академия, 2008. – С. 18 – 103.

395. Пометун О. Основи критичного мислення : навчальний посібник / Пометун О., Пилипчатіна Л., Суєнко І., Баранова І. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан. – 2010. – 216 с.
396. Пометун О. Інтерактивні технології навчання : Теорія, практика, досвід : метод. посібник / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 135с.
397. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К., 2007. – 144 с.
398. Пометун О. І. Інтерактивні методики та система навчання / О. І. Пометун. – К. : Шкільний світ, 2007. – 112 с.
399. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; [за ред. О. І. Пометун]. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
400. Пономаренко А. І знову розвиток мовлення : моделююча технологія / А. Пономаренко // Українська мова і література в школі. – 2005. – № 4. – С. 7 – 11.
401. Попова З. Д., Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике / З.Д.Ф.Попова, И.А.Стернин. – Воронеж: Истоки, 2001. – 191 с.
402. Портфолію вчителя // Статті з питань освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.osvita.org.ua/articles/798.html>
403. Практикум з методики навчання української мови / Колектив авторів за редакцією М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 302 с.
404. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах : модульний курс : посібник для студентів / Кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2011. – 366 с.
405. Приступа Г. Н. Методика преподавания русского языка / Г. Н. Приступа. – Рязань, 1971. – 330 с.
406. Програма «Українська мова для шкіл з українською мовою навчання 5 – 9 класи». 2012 р. [Електронний ресурс] : Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/content/constitution.html/>
407. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. Українська мова 5–9 класи // Українська і література в школі. – 2013. – № 1. – С. 32 – 54.
408. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5 – 12 класи. – К.; Ірпінь: Перун, 2005. – 176 с.
409. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
410. Психологічні умови поліпшення якості уроку : Збірник статей за ред. Г. С. Костюка, І. О. Синиці. – К : Рад школа, 1959. – 250 с.
411. Психологія навчання / [за ред. Б. Баєва]. – К. : Рад школа, 1972. – 135 с.
412. Пузанкова Е. Развитие языковой способности при обучении морфологии (5 класс) / Е. Н. Пузанкова / автореф. дис. ... канд пед. наук. – М., 1996. – 16 с.

413. Радченко А. Є. Професійна компетентність учителя / А. Є. Радченко. – Х. : Вид. група «Основа», 2006. – 128 с.
414. Развитие речи : теория и практика обучения: 5–7 кл. : кн. для учителя / В. И. Капинос, Н. Н. Сергеева, М. С. Соловейчик. – М. : Линка-Пресс, 1994. – 196 с.
415. Разумный Д. Видео на уроке: Альтернатива традиционным методам / Д. Разумный // Директор школы. – 2000. – № 2. – С. 45 – 51.
416. Реформа и развитие высшего образования : Программный документ. – ЮНЕСКО, 1995.
417. Рідна мова : підручник для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів / О. П. Глазова, Ю. Б. Кузнецов ; [наук. ред. І. Вихованець]. – К. : Освіта України, 2005. – 288 с.
418. Рідна мова : підручник для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів / М. І. Пентилюк, І. В. Гайдаєнко, А. І. Ляшкевич, С. А. Омельчук ; [за заг. ред. М. І. Пентилюк]. – К. : Освіта, 2005. – 278 с.
419. Рідна мова : підручник для 6 класу загальноосвітніх навчальних закладів / О. П. Глазова, Ю. Б. Кузнецов ; [наук. ред. І. Вихованець]. – К. : Освіта України, 2006. – 279 с.
420. Рідна мова : підручник для 6 класу загальноосвітніх навчальних закладів / М. І. Пентилюк, І. В. Гайдаєнко, А. І. Ляшкевич, С. А. Омельчук ; [за заг. ред. М. І. Пентилюк]. – К. : Освіта, 2006. – 272 с.
421. Рідна мова : підручник для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів / О. П. Глазова, Ю. Б. Кузнецов ; [наук. ред. І. Вихованець]. – К. : Зодіак – ЕКО, 2007. – 288 с.
422. Рідна мова : підручник для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів / М. І. Пентилюк, І. В. Гайдаєнко, А. І. Ляшкевич, С. А. Омельчук ; [за заг. ред. М. І. Пентилюк]. – К. : Освіта, 2007. – 288 с.
423. Рідна мова : підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів / О. П. Глазова, Ю. Б. Кузнецов ; [наук. ред. І. Вихованець]. – К. : Зодіак – ЕКО, 2008. – 240 с.
424. Рідна мова : підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів / М. І. Пентилюк, І. В. Гайдаєнко, А. І. Ляшкевич, С. А. Омельчук ; [за заг. ред. М. І. Пентилюк]. – К. : Освіта, 2008. – 272 с.
425. Рідна мова : підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів / О. П. Глазова, Ю. Б. Кузнецов ; [наук. ред. І. Вихованець]. – К. : Зодіак – ЕКО, 2009. – 224 с.
426. Рідна мова : підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів / М. І. Пентилюк, І. В. Гайдаєнко, А. І. Ляшкевич, С. А. Омельчук ; [за заг. ред. М. І. Пентилюк]. – К. : Освіта, 2008. – 272 с.
427. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М., 1994. – 480 с.
428. Родигіна І. В. **Гуманізація та гуманітаризація природничо-наукової освіти школярів:** автореф. дис. ... канд.. пед. наук / І. В. Родигіна. – Луганськ, 2000. – 47 с.

429. Рожило Л. П. Проблемні завдання на уроках мови / Л. П. Рожило // Українська мова і література в школі. – 1969. – № 4. – С. 54 – 58.
430. Рубинштейн С. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М., 1958. – 147с.
431. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С. Л. – СПб : Питер, 1999. – 720 с.
432. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник / Олександра Яківна Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
433. Савченко О. Я. Теоретичні підходи до визначення якості шкільної освіти / О. Я. Савченко // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2. – С. 27 – 34.
434. Сагач Г. М. Золотослів : навч. посіб. / Галина Михайлівна Сагач. – К. : Райдуга, 1993. – 378 с.
435. Сафонова В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 226 с.
436. Селевко Г. Энциклопедия образовательных технологий : В 2 Т. / Герман Константинович Селевко. – Т. 1. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
437. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.
438. Селіванова О. О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики (аналітичний огляд) / Олена Олександрівна Селіванова. – К. : Вид-во Українського фітосоціологічного центру, 1999. – 148 с.
439. Семенов О. Етнолінгводидактична культура вчителя-словесника : навч.-метод. посіб. / Олена Семенов. – К. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2003. – 108 с.
440. Сергеев И. С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности / И. С. Сергеев, В. И. Блинов. – М. : АРКТИ, 2007. – 132 с.
441. Сериков В. В. Образованность и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.
442. Сидоренко В. Форми розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в контексті нової освітньої парадигми / В. В. Сидоренко // Особистість у єдиному освітньому просторі : Збірник наукових тез III Міжнародному форуму. – 2012. – Випуск №2. [Електронний ресурс]. Режим доступу : [http://www.zoippo.zp.ua/pages/el\\_gurnal/pages/vip8.html](http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip8.html)
443. Сидоренко В. В. Акме-синергетичний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців [Текст] / В. В. Сидоренко // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – Донецьк, 2010. – № 2. – С. 111 – 117.
444. Сидоренко В. В. Модель професійної компетентності вчителя української мови і літератури в контексті впровадження компетентнісно

- зорієнтованого підходу / В. В. Сидоренко // Наукова скарбниця Донеччини. – 2011. – № 1. – С. 72 – 77.
445. Сидоренко В. В. Шляхи удосконалення професійної компетентності учителя української мови та літератури в умовах особистісно орієнтованого навчання : навч.-метод. посібник / Вікторія Вікторівна Сидоренко. – Донецьк : Каштан, 2008. – 193 с.
446. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. – СПб : Речь, 2007. – 208 с.
447. Симоненко Т. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : монографія / Т. Симоненко. – Черкаси : Вид. Вовчок О. Ю., 2006. – 328 с.
448. Синиця І. О. Психологія усного мовлення / І. О. Синиця. – К. : Радянська школа, 1974. – 206 с.
449. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя : навчальний посібник / С. О. Сисоєва. – К. : ІСДОУ, 1994. – 112 с.
450. Ситниченко Л. Першоджерела комунікативної філософії: навчальний посібник / Л. Ситниченко. – К. : Либідь, 1996. – 176с.
451. Скакун В. А. Организация и методика профессионального обучения : Учебное пособие / Владислав Александрович Скакун. – М. : ФОРУМ: ИНФРА–М, 2007. – 336 с.
452. Скалкин В. Л. Коммуникативные упражнения на английском языке: пособие для учителя / В. Л. Скалкин. – М. : Просвещение, 1983. – 127 с.
453. Скалкин В. Л. Обучение монологическому высказыванию / В. И. Скалкин. – К. Рад. шк., 1983 – 117 с.
454. Скалкін В. І. Вправи з розвитку усного комунікативного мовлення : посібник для вчителів / В. І. Скалкін. – К. : Радянська школа, 1978. – 127 с.
455. Скаткин М. Требования к современному уроку / М. Н. Скаткин // Народное образование. – 1969. – № 7. – С. 140.
456. Скаткин М. Совершенствование процесса обучения. – М. : «Педагогика», 1971. – 206с.
457. Сковорода Г. Повне зібрання творів : у 2-х т. / Григорій Сковорода. – К. : Наукова думка, 1973. – Т. 1. – 532 с.
458. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : Педагогіка, 1997. – 348 с.
459. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі навч. посібник / З. І. Слєпкань. – К. : Вища школа, 2005. – 239 с.
460. Слобин Д., Грин Дж. Психолінгвістика. [перевод с англ. Е. И. Негневицкой] / [под общей ред. А. А. Леонтьева]. – М. : Прогресс, 1976. – 336 с.
461. Словник іншомовних слів / [заг. ред. Є. І. Мазніченка]. – К. : Наукова думка, 2000. – 426 с.

462. Словник іншомовних слів / [уклад. Л. О. Пустовіт та ін.] – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.
463. Словник іншомовних слів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.pcdigest.net/metesearch/ua/main.shtml>.
464. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник. / [за ред. М. І. Пентиліук] [О. М. Горошкіна, Н. Єсаулова, О. Лук'янченко та ін.]. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.
465. Слюсаренко Н. Розвиток організаційних форм навчання / Н. В. Слюсаренко // Збірник наукових праць. Педагогічна науки. Випуск 31. – Херсон : Видавництво ХДПУ, 2002. – С. 26 – 30.
466. 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.
467. Сорокин Н. Дидактика : учебное пособие. / Н. А. Сорокин. – М. : Просвещение, 1974. – 222 с.
468. Стельмахович М. Розвиток усного мовлення на уроках української мови в 4 – 8 класах / М. Стельмахович. – К. : Радянська школа, 1976. – 188 с.
469. Стельмахович М. Г. Етнопедagogічні основи методики української мови / М. Г. Стельмахович // Українська мова і література в школі. – 1993. – № 5. – С. 19 – 23.
470. Стельмахович М. Г. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення в 4 – 8 класах / М. Г. Стельмахович. – Київ : Радянська школа, 1981. – 132 с.
471. Стіл Дж. Методична система «Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів» : посібник / Стіл Дж., Мередіт К., Темпл Ч. – Київ : Інтеллект, 1998. – 162 с.
472. Столяренко Л. Педагогическая психология / Людмила Дмитриевна Столяренко. – Ростов на Дону : «Феникс», 2000. – 544 с.
473. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения; пер. с англ. / [под ред. Н. Ф. Талызиной]. – М. : Педагогика, 1984. – 472 с.
474. Студенкіна В. Лінгводидактична компетентність учителів української мови в структурі методичної / В. Студенкіна // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 22 (209). – Ч. I. – С. 85 – 90.
475. Сурмін Ю. П. Метод аналізу ситуацій (case study) та його навчальні можливості / Юрій Петрович Сурмін // Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології : колективна монографія. – К. : МАУП, 2005. – С. 173 – 199.
476. Суховершина Ю. В. Тренинг коммуникативной компетенции / Ю. В. Суховершина, Е. П. Тихомирова, Ю. Е. Скоромная. – М. : Академический Проект : Трикта, 2006. – 112 с.
477. Сухомлинский В. А. Воспитание коллективизма у школьников. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 272 с.



478. Сухомлинський В. Сто порад учителям / Василь Олександрович Сухомлинський // Вибрані твори в 5-ти томах. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 2. – 661с.
479. Сухомлинський В. Слово рідної мови / Василь Сухомлинський // Українська мова і література в школі. – 1968. – № 12. – С. 2 – 10.
480. Сухомлинський В. О. Вибрані твори у 5 томах. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – Т5. – 670 с.
481. Сучасний тлумачний словник української мови : 50 000 слів / [заг. ред. В. В. Дубічинського]. – Х. : Вид. ШКОЛА, 2006. – 832 с.
482. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Ф. Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – 141 с.
483. Тамберг Ю. Т. Развитие творческого мышления ребенка / Ю. Т. Тамберг. – СПб : Речь, 2002. – 176 с.
484. Текучев А. Методика русского языка в средней школе / А. В. Текучев. – М. : Просвещение, 1980. – 414 с.
485. Терепищій С. Сучасний філософсько-освітній дискурс / С. О. Терепищій // [Електронний ресурс] : Режим доступу : <http://terepishchy.com/philosophy-of-education/>
486. Терепищій С. О. Стандартизація вищої освіти (спроби філософського аналізу) : монографія / С. О. Терепищій. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 197 с.
487. Технология портфолио в системе педагогической диагностики : метод. рек. для учителя по работе с портфолио проектной деятельности учащихся / Г. Б. Голуб, О. В. Чуракова. – Самара : Изд-во «Профи», 2004. – 62 с.
488. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер ; [наук. ред. О. І. Пометун]. – К. : Вид-во «Плечди», 2006. – 220 с.
489. Технологія сучасного уроку рідної мови / Н. Голуб, О. Дяченко, Н. Остапенко, В. Шляхова. – Черкаси : Відлуння, 1999. – 128 с.
490. Турянська О. Питання особистісно орієнтованого навчання в педагогічній літературі Ольга Федорівна Турянська // Молодь і ринок. – 2010. – № 9 (68). – С. 84 – 89.
491. Турянська О. Педагогічні ситуації, їх види, роль і місце в особистісно орієнтованому навчанні історії в школі / Ольга Федорівна Турянська // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : збірник наукових праць. – Луганськ. – 2010. – Випуск 2. – С. 118 – 128.
492. Удосконалення змісту і методів навчання української мови / В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк, Л. П. Рожило. – К. : Рад. школа, 1982. – 216 с.
493. Українська мова. 5 – 6 класи. Розвиток ситуативного мовлення : навчальний посібник / Н. Ф. Баландіна, А. П. Безноса, О. В. Волошко, О. І. Кобзар та ін. / [за ред. Н. Ф. Баландіної]. – Х. : Вид-во Ранок, 2007. – 270 с.

494. Українська мова. Енциклопедія / [редкол.: Русанівський В. М., Тараненко О. О. (співголови), Зяблюк М. П. та ін.] – К. : Українська енциклопедія, 2000. – 752 с.
495. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / [за ред. С. Я. Єрмоленко]. – К. : Либідь, 2001. – 224 с.
496. Уліщенко А. Застосування інформаційних технологій у навчанні мови та літератури : методичний посібник / А. Уліщенко, В. Уліщенко. – Х : ХОНМІБО, 2006. – 96 с.
497. Успенский М. Б. Совершенствование методов и приемов обучений русскому языку в национальной школы / М. Б. Успенский. – М. : Педагогика, 1979. – 128 с.
498. Успенский М. Б. Типология уроков русского языка / М. Б. Успенский // Русский язык в школе. – 1982. – № 4. – С. 28 – 29.
499. Ушинский К. Человек как предмет воспитания : Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Избранные педагогические сочинения : В 2 т. – М., 1974. – Т. 1. – С. 229 – 547.
500. Ушинський К. Про користь педагогічної літератури / К. Д. Ушинський // Твори : В 6 т. – Т. 1.
501. Ушинський К. Д. Рідне слово / К. Д. Ушинський. – К. : Радянська школа, 1955. – Т 2. – С. 554 – 575.
502. Ушинський К. Д. Стислий підручник педагогіки / К. Д. Ушинський. – Т. 6. – С. 337.
503. Ушинський К. Д. Твори : В 6 т. / К. Д. Ушинський. – К. : Радянська школа, 1955. – Т 2.
504. Фасоля А. На порозі особистісно-зорієнтованого навчання / Анатолій Фасоля // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 1. – С. 16 – 19.
505. Фасоля А. Особистісно-зорієнтоване навчання: шлях становлення / Анатолій Фасоля // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 5. – С.45–49.
506. Фасоля А. М. Мета, зміст. Технологія уроку / Анатолій Фасоля // Дивослово / А. М. Фасоля. – 2004. – № 6. – С. 19 – 25.
507. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1984. – 160 с.
508. Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1973. – 160 с.
509. Федорова І. Комунікативні стратегії сучасної філософії освіти / І. І. Федорова // Вісник національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» . – 2007. – № 2. Частина 2. – С. 89 – 91.
510. Федорчук Т. Організаційні форми, методи і прийоми навчання риторики в старшій школі / Тетяна Федорчук // Українська мова і література в школі. – 2009. – № 8. – С. 9 – 16.

511. Федчик В. Лінгвістичні засади комунікативної методики / В. А. Федчик // [Електронний ресурс] : Режим доступу : [http://www.rusnauka.com/18\\_EN\\_2009/Philologia/48655.doc.htm](http://www.rusnauka.com/18_EN_2009/Philologia/48655.doc.htm)
512. Федчик В. А. Типологія уроків як проблема дидактики і лінгводидактики // [Електронний ресурс] : Режим доступу : [http://www.rusnauka.com/19\\_NNM\\_2007/Philologia/23209.doc.htm](http://www.rusnauka.com/19_NNM_2007/Philologia/23209.doc.htm)
513. Философская энциклопедия : в 4-х т. / [гл. ред. Ф. В. Константинов]. – М. : Советская энциклопедия, 1967. – Т.4. – 1967. – 591 с.
514. Философский энциклопедический словарь / Губский Е. Ф., Кораблева Г. В., Лутченко В. А. – М.: Инфра-М, 1997. — 576 с.
515. Філософія / Є. М. Причепій, А. М. Черній, Л. А. Чекаль. – К. : Академвидав, 2007. – 576 с.
516. Філософія освіти : навчальний посібник / [за заг. ред. В. Андрущенко, І. Предборської]. – К., 2009. – 330 с.
517. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (голова редакції). – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
518. Фіцула М. Педагогіка : навчальний посібник // Михайло Миколайович Фіцула. – К. : Академвидав, 2009. – 560 с.
519. Формування критичного мислення на уроках української мови : Монографія / Колектив авторів за заг. ред. Дороз В. Ф.: Дороз В. Ф., Романова Л. Я., Ярова О. Б., Ницета В. А., Удовиченко Г. А. – К. : Освіта України. – 2008. – 336 с.
520. Фридман Л. М. Психологическая наука – учителю / Л. М. Фридман, К. Н. Волков. – М. : Просвещение, 1985. – 224 с.
521. Функції і структура методів навчання / [за ред. О. В. Онищука]. – К. : Радянська школа, 1979. – 159 с.
522. Фурсова Л. Інтегровані уроки мови й літератури : проблемний підхід / Л. Фурсова, Н. Гайдукова, С. Гулькіна, Є. Ісайкіна, І. Коробко та ін. – Тернопіль Мандрівець, 2008. – 224 с.
523. Халперн Д. Психология критического мышления / Дайана Халперн. – СПб : Издательство «Питер», 2000. – 356 с.
524. Хом'як І. Внутрішня організація уроків мови / Іван Миколайович Хом'як // Українська мова і література в школі. – 2014. – № 2. – С. 8 – 12.
525. Хом'як І. Класифікаційний аналіз уроків мови / Іван Миколайович Хом'як // Українська мова і література в сучасній школі. – 2012. – № 10. – С. 2 – 7.
526. Хом'як І. Проблема типології уроків мови / Іван Миколайович Хом'як // Теоретична і дидактична філологія. Випуск 12, – 2012. – С. 122. – 129.
527. Хом'як І. М. Наукові основи навчання орфографії в середній школі / Іван Миколайович Хом'як. – Рівне : ППФ «Волинські обереги», 1998. – 228 с.
528. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / [под ред. И. И. Ильасова, В. Я. Ляудис]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 304 с.

529. Хуторской А. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / Андрей Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 64.
530. Хуторской А. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / Андрей Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 415 с.
531. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / Андрей Викторович Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
532. Хуторской А. В. Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) / А. В. Хуторской, А. Д. Король // Вопросы философии. – 2008. – № 4. – С. 109 – 115.
533. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / Андрей Викторович Хуторской – СПб : Питер, 2001. – 544 с.
534. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування : навчальний посібник / І. М. Цимбалюк. – К. : ВД «Професіонал», 2004. – 304 с.
535. Чайка В. Основы дидактики : навчальний посібник / В. М. Чайка. – К. : Академвидав, 2011. – 240 с.
536. Чередов И. О дифференцированном обучении на уроках / И. М. Чередов. – Омск, 1973. – 86 с.
537. Чередов И. М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе. – М., 1987. – 150 с.
538. Чернецька Т. Сучасний урок : теорія і практика моделювання : [навч. посібник] / Т. І. Чернецька. – К. : ТОВ «Праймадрук», 2011. – 352 с.
539. Чечель И. Д. Метод проектов : субъективная и объективная оценка результатов / И. Д. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 4. – С. 3–10.
540. Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – М. : Педагогика, 1989. – 209 с.
541. Шанский И. М. Русское языкознание и лингводидактика / И. М. Шанский. – М. : Русский язык. – 1985. – 214 с.
542. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – Харків, Прапор, 2007. – 640 с.
543. Шарко В. Д. Методологічні засади сучасного уроку: посібник для вчителів і студентів / В. Д. Шарко. – Херсон, вид-во ХНТУ, 2009. – 111 с.
544. Шарко В. Д. Сучасний урок : технологічний аспект / посібник для вчителів і студентів / Валентина Дмитрівна Шарко. – К. : СПД Богданова А. М., 2007. – 220 с.
545. Шевцова Л. С. Методика застосування мовленнєвих ситуативних завдань : методичний посібник. – Житомир, 2004. – 94 с.
546. Шелехова Г. Зміст і структура оновленої програми з української мови для основної школи крізь призму сучасних підходів // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 2. – С. 60 – 64.

547. Шелехова Г. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення на уроках рідної мови в середній школі: автореферат ... канд. пед. наук : зі спец. 13.00.02. / Г. Т. Шелехова. – К., 1996. – 45 с.
548. Шелехова Г. Т. Розвиток зв'язного мовлення / Г. Т. Шелехова // Дивослово. – 1997. – № 2. – С. 53 – 56.
549. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови : підручник / Каленик Федорович Шульжук. – К. : Академія, 2004. – С. 7 – 42.
550. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – М., 1974. – 423 с.
551. Щукин А. Лингводидактический словарь : более 2000 единиц / Анатолий Николаевич Щукин. – М. – Астрель : АСТ : Хранитель, 2008. – 746 с.
552. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.
553. Эльконин Д. Б. Избранные педагогические труды / [под ред. В. В. Давыдова, В. И. Зинченка]. – М. : Педагогика, 1989. – 554 с.
554. Энциклопедия профессионального образования. – М. : РАО, 1999. – Т. 2. – 446 с.
555. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения / П. А. Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989. – 272 с.
556. Ягупов В. В. Педагогіка : навчальний посібник / Василь Васильович Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.
557. **Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.**
558. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. – М. : Просвещение, 1969. – 317 с.
559. Ярмолюк А. Текст як засіб розвитку комунікативних умінь учнів 5-х класів / А. Ярмолюк // Українська мова і література в школі. – 2005. – № 7. – С. 15 – 20.
560. Ясвин В. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 366 с.
561. Яшенкова О. В. Основы теории мовної комунікації / О. В. Яшенкова. – К. : Академія, 2010. – 312 с.
562. Apter M. J. Motivational Styles in Everyday Life A Guide to Reversal Theory. – Washington, 2002/ – 371 p.
563. Barnett, R. and Griffin, A. (eds) (1997), The End of Knowledge in Higher Education. London, Cassell.
564. Bikel W. E. Effective school // Educational Researcher. – 1984. – № 12(4). – p. 3–5.
565. Bloom B. / Taxonomy of education objectives: The classification of educational goals: Handbook S: cognitive domain / Bloom B. S. – New York: Longman, 1956.
566. Bloom B. S. Evaluation to Improve Learning / B. S. Bloom, G. F. Madaus, J. T. Hastings. – New York, 1981. – 121 p.

567. Brumfit Ch. J. *Communicative Methodology in Language Teaching*. – Cambridge: Cambridge Univ. Press. – 1990. – 166 p.
568. Dalton S., Tharp R. *Standards for pedagogy: research, theory and practice* // In G. Wells & Guy Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21 century*. – Oxford, UK: Blackwell Publishing. – 2002. – 453 p.
569. Haustein H. D., Mair H. *Innovation Glossary*. Oxford, New-York, Toronto. Sydney, Frankfurt. 1986. – 224 p.
570. Hymes D. *On Communicative Competence* // C. J. Brumfit and K. Johnson (Eds.). *The Communicative Approach to Language Teaching*. – London, 1979. – P. 5 – 27.
571. Kaplan S. N. et al. *Differentiated curricula for the gifted*. Ventura, CA: Ventura County Superintendent of Schools Office, 1982.
572. Kilpatric W. H. *The Project Method*//*Teachers College Record*.-1918.-19 September/- P. 319-334.
573. Krashen S. D. *Principles and practice in second language acquisition* // *English Language Teaching Series*. – London: Prentice-Hall International (UK) Ltd., 1981. – 202 p.
574. Livingstone C. *Role Play in Language Learning* / C. Livingstone. – London, 1983. – 94 p.
575. Maslow A. *Motivation and Personality* / A. Maslow. – N.Y., 1954.
576. Murray H., *Ethical Principles in University Teaching* / H. Murray, E. Gillese. M. Lennon, P. Mercer, M. Robinson. – Society for Teaching and Learning in Higher Education, 1996. – 386 p.
577. Osgood Ch. E. *Psycholinguistics*. «*Psychology: a study of science*», v.6. – N.Y., 1963. – 248 p.
578. *Quality education and competencies for life / Workshop 3 / Background*. – 2004. – p. 286.
579. Richard Paul. *Critical thinking: Tools for Taking Charge of your Learning and your Life* / Richard Paul & Linda Elder. – Prentice Hall, 2001. – 428 p.
580. Spector J. Michael de la Teja, Ileana. *ERIK Clearing on Information and Technoly* Syracuse NY. *Competencies for Online teaching*. *ERIK Digest*. *Competence, Competencies and Certification*. – p. 175
581. Tharp R. *Effective teaching how standards come to be*, 1999. – Retrieved January 24, 2004 from [www.crede.org](http://www.crede.org).
582. Fillmore C. J., Baker C. *A Frames Approach to Semantic Analysis* // *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis* / B. Heine, H. Narrog (Eds.) – Oxford: Oxford Un-ty Press, 2010. – P. 313–340.
583. Ungerer F. *An Introduction to Cognitive Linguistics* / F. Ungerer, H. J. Schmid. – London and New York : Longman, 1996. – 293 p.

## ДОДАТКИ

Додаток А

### Модель особистісно орієнтованої технології уроку української мови

ТЕМА	Ступені порівняння прислівників			
<b>МЕТА</b>	<b>Навчальна</b>	Осмилення і закріплення навчального матеріалу про ступені порівняння прислівників; формувати вміння аналізувати, утворювати і правильно вживати у мовленні різні форми ступенів порівняння прислівників		
	<b>Виховна</b>	Виховувати любов до рідної мови, пошану до рідного слова, прагнення спілкуватися українською мовою		
	<b>Розвивальна</b>	Розвивати увагу, спостережливість, критичне мислення, творчі здібності		
<b>Прогнозована компетентність</b>		<b>Знання</b>	<b>Уміння і навички</b>	<b>Досвід</b>
	<b>Мовленнєва</b>	Повторити стилі і типи мовлення, стилістичні функції прислівників	Використовувати ступені порівняння прислівників у стилістично маркованих текстах	Удосконалювати орфоепічну компетентність, набувати досвіду творення власних висловлювань
	<b>Мовна</b>	Усвідомлювати категорію ступенів порівняння прислівників, знати форми ступенів порівняння, засоби їх творення, фонетичні зміни під час їх творення	Осмилено утворювати всі форми ступенів порівняння прислівників; визначати ступінь порівняння, його форму, використовувати різні ступені порівняння прислівників у мовленні	Знаходити, визначати, будувати різні ступені порівняння прислівників, доцільно використовувати їх у мовленні
	<b>Соціокультурна</b>	Я і українська мова. Учень усвідомлює функції мови у житті суспільства і її роль у власному розвитку		
	<b>Діяльнісна (стратегічна)</b>	Здійснювати власне цілевизначення, аналізувати, визначати ступені порівняння прислівників, переносити раніше засвоєні знання у нову ситуацію, робити припущення, аргументувати власну думку		
<b>Методи прийому</b>	Вправи (мовні, комунікативні), метод проектів, «Дерево цілей», «Мозковий штурм», моделювання мовних одиниць, евристичне спостереження, проблемно-пошукове дослідження, експеримент (лінгвістичний, творчий), «Мікрофон»			
<b>Форми</b>	Фронтальна, групова, парна, індивідуальна			
<b>Засоби</b>	Мультимедійна дошка, слайди, таблиця, роздатковий матеріал, мультимедіа			
<b>Тип уроку</b>	Урок розвитку вмінь і навичок			

## ПЕРЕБІГ УРОКУ

### I. Організація класу.

Рольова ситуація. Уявіть, що рекламне агентство «Мрія» запросило вас на роботу. Ви дуже хочете там працювати і на співбесіді з директором потрібно показати, що ви спеціаліст, який добре знає рідну мову. Ми з вами володіємо українською мовою? Тоді вперед!

Гасло

*Прощітай, українська мово,  
заохочуй красою нас!  
Що багатий твій слів запас,  
легше вибрати влучне слово (Д.Білоус)*

Прочитайте епіграф. Яка його основна думка?

Яку діяльність має здійснювати мовець для того, щоб бути гарним знавцем мови і створювати досконалі власні висловлювання?

Яке слово в епіграфі виражає міру вияву ознаки предмета, а яке міру ознаки дії? Випишіть ці слова.

### II. Мотивація. Особистісно орієнтована ситуація зацікавленості.

✓ Порівняйте слова на слайдах. Чи відрізняються вони один від одного?

✓ На яке запитання відповідають ці слова? Що означають?

✓ До якої частини мови належать слова кожного стовпчика?

✓ Як утворюються ступені порівняння прикметників?

✓ Як утворюються ступені порівняння прислівників?

✓ Визначте частину мови і ступінь порівняння слів, вписаних із епіграфа.

Слайд 1.

<b>Яскравий</b>	<b>Яскравіший</b>	<b>Яскраво</b>	<b>Яскравіше</b>
<b>Широкий</b>	<b>Ширший</b>	<b>Широко</b>	<b>Ширше</b>
<b>Зелений</b>	<b>Зеленіший</b>	<b>Зелено</b>	<b>Зеленіше</b>

Українська мова багата на слова, що виражають різну міру ознаки дії особи чи предмета. Нам необхідно знати ці слова, щоб охарактеризувати, яку міру діяльності ви, хтось або щось виконує.



### III. Перевірка домашнього завдання. Диференційовані завдання.

Завдання 1. Метод проектів. Створити лінгвістичний проект «Ступені порівняння прислівників», що показує морфологічні особливості слів *говорити* і *читати*.

#### Проект 1.

Говорити		
Мудро	Мудріше	Наймудріше
Весело	Веселіше	Найвеселіше
Сумно	Сумніше	Найсумніше

#### Проект 2

Читати		
Голосно	Голосніше	Найголосніше
Тихо	Тихіше	Найтихіше
Виразно	Виразніше	Найвиразніше

Завдання 2. Мовна вправа. Дібрати до слів *говорити* та *читати* прислівники. Утворити форми ступенів порівняння прислівників, побудувати з ними словосполучення. У словосполученнях виділити головні й залежні слова, поставити запитання.

Завдання 3. Комунікативна вправа. Ситуація спілкування: у школі проходить конкурс «Найкращий мовець», що діє у двох номінаціях «Читання» і «Говоріння». Описати дії учасників-конкурсантів, які по-різному здійснюють мовленнєву діяльність. Використовувати різні форми ступенів порівняння прислівників до слів *говорити* і *читати*.

### III. Цілевизначення.

Для того, щоб бути гарним спеціалістом, знавцем української мови, потрібно на уроках вивчати мовні норми та правила і розвивати свої вміння. Згадайте, яку важливу тему ми вивчали на попередньому уроці? Тепер давайте продовжимо поглиблювати свої знання та вміння і чітко визначимо, що будемо робити на сьогоднішньому уроці. Мета нашого уроку: виробити власні вміння і навички характеризувати ступені порівняння прислівників, набути досвіду їх творення і застосування у

мовленні. Для досягнення цієї мети ми повинні реалізувати цілі, що «проросли» на нашому «Дереві цілей».

### Дерево цілей

		Цілі уроку	
		Знання	Уміння, навички, досвід
<b>Комунікативна компетентність</b>	<b>Мовна</b>	1. Знати ступені порівняння прислівників, форми вищого і найвищого ступеня порівняння, засоби і способи їх творення	2. Утворювати всі форми ступенів порівняння прислівників; визначати ступінь порівняння, його форму, використовувати різні ступені порівняння прислівників у мовленні
	<b>Мовленнєва</b>	3. Повторити відомості про стилі і типи мовлення, стилістичні функції прислівників	4. Використовувати ступені порівняння прислівників у текстах
	<b>Комунікативна</b>	Вдало пройти співбесіду з директором рекламного агентства, показати себе гарним знавцем української мови	
	<b>Соціокультурна</b>	Я і українську мову	

Кожен з учнів здійснює особисте цілевизначення у власному блокноті «**Мої цілі**».

Цілі уроку	На початку уроку	Наприкінці уроку	Умовні позначки
1.			«+» – достатню знаю і вмію
2.			«+/-» – частково знаю і вмію
3.			«?» – не знаю і не вмію
4.			«!» – хочу поглибити знання і вміння, набути досвіду

### **VI. Осмислення й закріплення опорних знань та вмінь.**

Перед тим, як розпочати свій навчальний шлях до визначених цілей, давайте продемонструємо директору рекламного агентства наші знання і вміння, які ми вже маємо. Мозковий штурм.

Теоретична атака. Колективна діяльність.

- *Яка частина мови називається прислівником?*
- *Яке лексичне значення має прислівник?*
- *Які морфологічні ознаки прислівника?*
- *Яким членом речення може виступати прислівник?*
- *На які групи за значенням поділяються прислівники?*
- *Чи всі прислівників можуть утворювати ступені порівняння?*


- Який розряд за значенням може мати ступені порівняння?
- Яке значення мають означальні прислівники?
- На які групи поділяються означальні прислівники?
- Від якої групи означальних прислівників можна утворювати ступені порівняння?
- Що виражає лексико-граматична категорія ступені порівняння прислівника?
- Які є ступені порівняння прислівника?
- Як твориться вищий ступінь порівняння?
- Як твориться найвищий ступінь порівняння?

Практичний наступ. Робота в групах.

- Які прислівники можуть утворювати ступені порівняння?  
*Лагідно, високо, учетверо, приємно, затишно.*
- Утворити вищий ступінь порівняння.  
*Тепло, добре, швидко, миттєво, погано.*
- Знайти прислівник вжитий у формі найвищого ступеня.  
*Мова і пісня – дві найважливіші фортеці, які народ має оберігати найтількише. Втративши мову, народ навіки може зникнути з лиця землі.*

#### **V. Цілереалізація. Формування умінь і навичок.**

Настав час по-справжньому активно працювати. Отже, до роботи. Хто найкращий знавець мови? Директор рекламного агентства підготував для нас мовні, мовленнєві і комунікативні випробування.

 Моделювання мовних одиниць. Робота в групах.

Група 1. Утворити ступені порівняння прислівників. Заповнити таблицю. Чи від усіх прислівників можна утворити ступені порівняння? Чому?

Ступінь порівняння	Вищий		Найвищий	
	Проста	Складена	Проста	Складена
Форми				
Засіб творення				
Приклад				

*Яскраво, холодно, природно, велично, кмітливо.*

Група 2. Утворити найвищий ступінь порівняння прислівників. Виділити засіб творення. Які суфікси можуть випадати під час творення?


*Швидко, важко, далеко, близько, глибоко.*

Група 3. Утворити вищий ступінь порівняння. Який засіб творення ви використали? Чи всі прислівники утворюють ступені порівняння за допомогою суфікса?

*Гарно, мало, погано, добре, гарно.*

Група 4. Утворити просту форму вищого ступеня порівняння прислівників. Пояснити зміну приголосних, записавши фонетичну транскрипцію слів.

*Низько, високо, вузько, легко.*

 Евристичне спостереження. Прочитати спроектований на екран текст. Визначити стиль і тип мовлення, тему і головну думку.


*Як парость виноградної сльози,  
Плекайте мову. Пильно й ненастанно  
Політь бур'ян. Чистіша від сльози  
Вона хай буде. Вірно і слухняно  
Нехай вона щоразу служить вам,  
Хоч і живе своїм живим життям (М.Рильський).*

Завдання 1. Виписати прислівники. Визначити розряд зазначенням.

Завдання 2. Виписати прислівники, утворити вищий ступінь порівняння. Визначити засоби і способи творення.

Завдання 3. Виписати прислівники, утворити найвищий ступінь порівняння. Визначити засоби і способи творення.

Завдання 4. Виписати прикметники, визначити їх розряд за значенням. Утворити ступені порівняння. Які прикметники можуть утворювати ступені порівняння?

 Проблемно-пошукове дослідження «Порівняй – Міркуй – Роби висновок!».

Група 1. Прочитати речення. Виписати прислівники і прикметники. Визначити ступінь порівняння.

*Їм всім хотілось якнайчастіше казати те слово нове, мов тільки знайдене, просте і рідне (М.Коцюбинський).*

*Українська пісня – це найрозкішніша, найзапашніша з усіх гілок на дереві світової народної творчості (В.Яременко).*

Група 2. Прочитати словосполучення. Визначити частину мови виділених слів. Який ступінь порівняння вони виражають? Який засіб творення виражає цей ступінь?

*Добре слово – добре обдумане  
Найдороще слово – найдороще створіння  
Довше думати – довше коромисло  
Чистіше проспівано – чистіше повітря  
Найяскравіша промова – найяскравіша афіша*

*Якнайдетальніше* підготовлено – *якнайдетальніше* розслідування.

📖 Лінгвістичний експеримент. Прочитати прислівники, виписати ті, що можуть утворювати ступені порівняння. Поєднайте їх із поданими нижче словами так:

- *ховатися, тримати, прибирати*, утворивши просту форму вищого ступеня порівняння;
- *одягатися, сідати, бігати*, утворивши складну форму найвищого ступеня.

📖 Творчий експеримент. Робота в парах.

Група 1. Дібрати синоніми до прислівників. Утворити від дібраних синонімів просту форму найвищого ступеня.

*Пестливо, поважно, пильно, плавно, поблажливо.*

Слова для вчителя: *солідно, дбайливо, поступово, терпимо.*

Група 2. З поданих слів скласти прислів'я, розкрити дужки, утворивши ступені порівняння прислівників.

1. Вір, (багато), а, чужим, не, речам, своїм, очам. 2. Багатство, мова, (багато) народу. 3. (Багато), (мало), слів, діла. 4. Говорять, як, діла, (голосно), слова.

Група 3. Перекласти українською мовою

*Менее быстро, более громко, менее энергичнее, увереннее, ярче, ближе, раньше, ближе всех, лететь выше, петь чище, поступать увереннее.*

📖 Мовна вправа. Індивідуальна робота.

Переписати речення, підкреслити форми ступенів порівняння прислівників. Поставити до них питання, з'ясувати спосіб і засіб творення.

*Вчіть скоріше нас співати гарну пісеньку легку* (Н.Забіла).

*А нумо співати про нашу Наталку Полтавку! Цю пісню мій тато найдужче співати любив* (С.Литвин)

*І дуже хочеться мені, щоб сад наш вічно цвів й співало в нашій стороні найбільше солов'їв* (В.Швець)

*Гей, цимбали! Швидше! Голосніш, музики!!!* (Леся Українка)

📖 Лінгвістична гра «Піймай помилку». Прочитати прислівники. Чи правильно утворені форми ступенів порівняння? виправити помилки.

*Добре – добріше – найдобріше*

*Акуратно – акуратніше, найбільш акуратніше.*

*Надійно – най надійно, більш надійніше, надійніше.*

## **VI. Рефлексія.**

Сьогодні ми з вами пройшли справжнє випробування й директор рекламного агентства хоче провести швидке бліц-опитування і дає вам мікрофон для висловлення власних відповідей на запитання.

### Мікрофон.

- *Які прислівники можуть утворювати ступені порівняння?*
- *Як утворюються прислівники вищого ступеня?*
- *Як утворюються прислівники найвищого ступеня?*
- *Як можна відрізнити прислівники від однозвучних прикметників?*
- *Які зміни приголосних відбуваються під час творення ступенів порівняння?*
- *Які суфікси випадають під час творення простої форми вищого ступеня?*

## **VII. Пояснення домашнього завдання**

Група 1. Переписати подані прислівники, утворити всі форми ступенів порівняння.

*Чудово, чесно, схвильовано, темно, красиво, погано, мало, багато, голосно, нестливо, гарно.*

Група 2. Скласти з двома із вище поданих слів по два речення. У першому реченні, щоб слово виступало прикметником вищого ступеня порівняння, а в другому – прислівником вищого ступеня порівняння.

Група 3. Використовуючи новоутворені прислівники вищого і найвищого ступеня порівняння, написати рекламний твір «Люби і бережи рідну мову!».

## **VIII. Підсумки уроку.**

Підведемо підсумки уроку і зробимо висновки про діяльність кожного з нас. Погляньте на наше «Дерево цілей». Чи зміг кожен із вас досягти поставлених цілей. А тепер заповніть свою таблицю «Мої цілі» і визначте, чого ви досягли на уроці.

Модель уроку в проєкції *проблемної технології*

ТЕМА	Складносурядне речення			
МЕТА	<b>Навчальна</b>	Узагальнювати і систематизувати знання про складносурядне речення (ССР), вдосконалення вмінь знаходити ССР, встановлювати зв'язки між його частинами, визначати види, розмежовувати ССР і прості, ускладнені однорідними членами, правильно ставити розділові знаки		
	<b>Виховна</b>	Виховувати любов до природи, почуття відповідальності і бережливого ставлення до всього живого на землі		
	<b>Розвивальна</b>	Розвивати вміння аналізувати, порівнювати, встановлювати головне, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, узагальнювати, доводити, увагу, спостережливість, критичне мислення, творчі здібності		
Прогнозована компетентність		<b>Знання</b>	<b>Уміння і навички</b>	<b>Досвід</b>
	<b>Мовленнєва</b>	Повторити стилі і типи мовлення, стилістичні функції однорідних членів речення і ССР у стилістично диференційованих текстах	Використовувати ССР і прості речення, ускладнені однорідними членами в стилістично маркованих текстах	Удосконалювати орфоепічну компетентність, набувати досвіду творення власних висловлювань
	<b>Мовна</b>	Узагальнювати і систематизувати знання про складносурядне речення (ССР)	Удосконалювати вміння знаходити ССР, встановлювати зв'язки між його частинами, визначати види, розмежовувати ССР і прості, ускладнені однорідними членами, правильно ставити розділові знаки	Виробляти досвід аналізувати, використовувати, редагувати ССР, відрізняти від інших синтаксичних засобів, ставити розділові знаки
	<b>Соціо-культурна</b>	Я і Батьківщина. Природа різних регіонів України.		
	<b>Діяльнісна (стратегічна)</b>	Здійснювати власне цілевизначення, аналізувати, визначати ССР, переносити раніше засвоєні знання у нову ситуацію, робити припущення, аргументувати власну думку		
<b>Методи, прийоми</b>	Проблемна ситуація, бесіда, мовна вправа, лінгвістичний експеримент			
<b>Форми</b>	Фронтальна, групова			
<b>Засоби</b>	Мультимедіа, карта досліджень, таблиця, роздатковий матеріал			
<b>Тип уроку</b>	Урок узагальнення і систематизації Урок-дослідження			

## ПЕРЕБІГ УРОКУ

### I. Організація класу. Колективне обговорення.

Проблемна ситуація. Прочитай речення. У яких випадках сполучник *I* з'єднує прості речення у складносурядному, а в яких – сполучає однорідні члени. Постав розділові знаки. Що впливає на їх розстановку? У яких реченнях відсутній розділовий знак? Чому?

Слайд

*I він поніс у вечір пахощі нового хліба добрі людські голоси і гудіння вітряка і вчорашній дощ і рожеві долоні розквітлих гречок (М.Стельмах)*

*Далеко й лунко оддавався голос солов'я (С.Васильченко)*

*Де-не-де біля вирв синіє безводний полин і куциться пахучий чебрець (О.Гончар)*

*Довкола будиночків цвів бузок і на білі стіни падала прозора тінь від листя (П.Панч)*

### II. Мотивація.

Сьогодні громадське об'єднання «Зелена планета» і лабораторія «Веселкова мова» запрошують вас, теоретиків, практиків, експериментаторів, до плідної праці. Вам доручають важливу справу – показати себе гарним знавцем рідної мови і дбайливим охоронцем природних багатств нашої землі. Для цього нам потрібно зробити чимало досліджень із теми «Складносурядне речення» і створити карту «Розділові знаки у ССР», у яку записати можливі схеми розстановки розділових знаків у ССР і «Природна Україна», в яку записати назви рослин, птахів, дерев, кущів, назви яких сьогодні прозвучать.

#### КАРТА ДОСЛІДЖЕНЬ

Складносурядне речення	Природа України
П, і 0.	Калина

### III. Цілевизначення.

Для того, щоб конкретизувати нашу дослідно-пізнавальну діяльність, визначимо ті цілі, до яких ми будемо йти на шляху подвійного пошуку.

#### Карта «Мої цілі»

		Цілі уроку	
		Знання	Уміння, навички, досвід
<b>Комунікативна компетентність</b>	<b>Мовна</b>	1. Складносурядне речення; 2. Сміслові зв'язки у ССР; 3. Засоби зв'язку в ССР; 4. Розділові знаки у ССР; 5. Відмінність між ССР і простим реченням, ускладненим однорідними членами	1. Знаходити ССР; 2. Установлювати зв'язки між частинами ССР; 3. Визначати види ССР; 4. Розмежовувати ССР і прості, ускладнені однорідними членами; 5. Правильно ставити розділові знаки



<b>Мовленнєва</b>	1. Стилї і типи мовлення; 2. Стилїстичнї функції однорїдних членів речення і ССР	1. Використовувати ССР і прості речення, ускладнені однорїдними членами в стилїстично маркованих текстах
<b>Комунїкативна</b>	Вдало вести бесїду, аргументувати власну думку	
<b>Соціокультурна</b>	Я і Батькївщина. Природа рїзних рєгїонїв України	

#### IV. Повторення. Робота в групах.

##### Проблемна ситуація на пошук нового.

➤ Теоретична проблемна ситуація. Група «Теоретики». Дати відповіді на запитання і заповнити таблицю-дослідження.

	Складносурядне речення	Просте речення, ускладнене однорїдними членами
Визначення		
Види зв'язку		
Сполучники		
Види сполучників		

- Які члени речення називаються однорїдними?
- Які речення називаються складносурядними?
- За допомогою якого виду зв'язку однорїдні члени речення поєднуються між собою?
- Які смислові зв'язки між частинами складносурядного речення?
- Якими є засоби зв'язку частин складносурядного речення?
- Якими сполучниками з'єднуються однорїдні члени речення і складносурядні речення?
- Які їх види? Наведіть приклади
- За допомогою якого виду зв'язку поєднуються прості речення у ССР?

➤ Практична проблемна ситуація. Група «Практики». Проаналізуй речення. Визнач засоби зв'язку в ССР і простому реченні з однорїдними членами речення. Накресли схему.


*Вже цвітуть гвоздики й чорнобривці, ротики, і сальвія, і мак*  
(В.Бичко)

*Верби сплакували листям, і золоті сльози гнало за водою*  
(Г.Тютюнник)

➤ Творча проблемна ситуація. Група-експериментатори. Утворити з поданими словами ССР з різними видами зв'язку. Створити мініповідомлення «Символи України».

*Барвінок, калина.*


**V. Цілереалізація. Узагальнення і систематизація комплексу знань, умінь, навичок і досвіду їх застосування.**

 Порівняй речення. Доведи, що ці речення складносурядні. Чому тільки в першому реченні на межі простих частин стоїть кома? Накресли схему. Поясни лексичне значення слова *море*.

1. *Чарівне море, та найміліша серцю така земля* (Р.Іваничук)

2. *Тільки невсипує море бурхає десь здалеку та зорі тремтять в нічній прохолоді* (М.Коцюбинський)

3. *Вже світло впало на ціле море напружених, схвильованих облич і крізь вікно в хату влетіла стоока тривога* (М.Коцюбинський).

 Проблемна ситуація за змістом навчального матеріалу. Робота в групах. Прочитай текст.

*На всій земній кулі люди зрозуміли, що, охороняючи природу – тварин, рослини, ліси, ґрунт, – вони охороняють багатство і красу рідної землі. Але цього замало, – треба охороняти все живе, що не приносить школи. Людина – на те вона і людина – захисник живого на землі.*

*І ти – людина, нехай ще маленька, але порівняно з мурашкою, квіткою, синицею ти просто велетень. Кого ж ти можеш захистити, хто чекає на твою допомогу?*

*Влітку ти обов'язково підеш з рідними чи друзями на луки, де ростуть ромашки і дзвіночки, де в траві горять, як жаринки, червоні гвоздики, їх безжалісно обривають пожадливі руки, тягнуть у міста не букети, а цілі снопи.*

*Не будь жадібним і розкажи дітям, що вже мало ромашок, дзвіночків та інших польових квітів залишилося біля великих міст. Польові квіти не заповідні, але їх треба берегти. Без них не такі яскраві й барвисті луки і горобки, літо вже не те (Н.Надеждіна).*

➤ Мовне проблемне завдання. Група «теоретики». Випиши речення у такій послідовності: 1) з безсполучниковим зв'язок; 2) з сурядними єднальним; 3) з сурядним протиставним. Визнач їх вид. Накресли схеми.

➤ Мовленнєве проблемне завдання. Група «Практики». Визнач стиль, тип мовлення. З'ясуй тему, головну думку. Випиши ключові слова. Склади план. Перекажи зміст.

➤ Комунікативне проблемне завдання. Група «Експериментатори». Уяви себе членом організації «Зелений патруль». Склади два гасла: на захист природи у формі ССР і простого речення з однорідними членами речення.

📖 Мовна вправа з елементами проблемно-дослідного конструювання. Запиши речення, розстав розділові знаки, поясни їх вживання. Які види зв'язку між частинами ССР? Випиши прикметники, утвори всі можливі ступені порівняння? Чи від усіх слів це можливо?

*Цвітуть білі вишні і пахне ліловий бузок та найбуїніше квітує калина (Б.Харчук).*

📖 Лінгвістичний експеримент. Прочитай речення, обравши найбільш доречний сурядний сполучник. Визнач смислові зв'язки між частинами.

1. *Прилинув вітер, ... в тісній хатині він про весняну волю заспівав, ... з ним прилинули пісні пташині, ... любий гай свій відгук з ним прислав (О.Олесь).* 2. *На дубі довго не розкриваються бруньки, ... довго восени дуб не ронить свого листя (О.Копиленко).* 3. *Дерево стояло ще голе, ... на віттях його вже починалося пташине життя (Ю.Бедзик).* 4. *... то солової щебетали, ... і капали роси з туманів, ... трави співали квітами (О.Олесь)*


Для довідок. *Чи, і, то, та, а, зате, однак.*

📖 Проблемна ситуація за спрямованістю на пошук нового. Творче конструювання. Використовуючи різні сурядні сполучники, продовжити речення так, щоб утворилися складносурядні. Записати, поставити розділові знаки, накреслити схеми.

1. *По узліссі й на галявині зеленіє перший ряст ...*
2. *Над водою вставав туман...*
3. *З теплого вирію прилетіли лелеки...*
4. *На травах тремтіла прозора роса...*
5. *Зелений острів купався в голубій воді...*

📖 Проблемна ситуація за характером навчальної діяльності. Оцінна проблемна ситуація. Встанови відповідність між реченнями і смисловими зв'язками. Розстав розділові знаки. Заповни колонку, накресливши схеми.

Одночасність	<i>То шумів зелений лист то в вінку мінився ряст весняний</i>	
Послідовність	<i>Весна завітчала поля і гаї, літо запахло на рідній землі.</i>	
Протиставлення	<i>Вітер дмухнув, але стебельця лише забриніли</i>	
Чергування явищ	<i>То соловейко подасть свій голос із саду, то горлиця тихо проворкоче від ріки</i>	

 Прочитай речення. Розстав розділові знаки. Розподіли на ССР і прості речення, ускладнені однорідними членами речення (запиши цифрами 3, 5). Накресли схеми речень.

1. *Не тільки жайворонки нас мене й товаришів вітали але й гречки в той само час рожевим гомоном співали* (М.Рильський). 2. *Ранньої весни коли ще не цвітуть конвалії півники і тендітні сокирки школярки носять до школи ті жовті, соковиті і рипучі квіти* (Г. Тютюнник). 3. *То пронесеться над болотом чайка то промайне бистрий чибіс і грудкою впаде в сиду землю* (А.Шиян). 4. *Дощило і в повітрі віяло прохолодою* (А.Головко). 5. *Прилетіла ластівонька сіла собі край віконця та й зачала щебетати господаря викликати* (Нар. тв.). 6. *То сонечко пече то вітер його пхає* (П.Мирний). 7. *Прилетіли журавлі сіли в полі на ріллі то пасуться, то курличуть мабуть це весну вже кличуть* (О.Олесь).

## **VI. Рефлексія.**

Урок-дослідження наближається до завершення. Давайте подивимося на карту, яку ми заповнювали впродовж уроку. Ця карта допоможе нам правильно застосувати пунктуаційні правила у мовленні і приверне увагу до природних живих організмів, які разом з нами живуть в Україні.

У кожного із вас є власна карта «Мої цілі», заповніть всі колонки. Порівняйте, які зміни відбулися?

## **VII. Пояснення домашнього завдання.**

Група «Теоретики». Підготувати лінгвістичний проект «Складносурядне речення і просте речення, ускладнене однорідними членами речення: спільне та відмінне».

Група «Практики». Виписати з художньої літератури 5 складносурядних речень і 5 простих речень, ускладнених однорідними членами. Скласти схеми.

Група «Експериментатори». Створити рекламний ролик на екологічну тему. У тексті використати складносурядні речення.

## **VIII. Підсумки уроку.**

Сьогоднішнє дослідження показало, що ви, теоретики, практики, експериментатори, є справжніми шанувальниками і знавцями рідного слова і охоронцями природи. Від нині вас зараховано до двох організацій «Веселкова мова» і «Зелена планета». До нових цікавих досліджень!

**Модель уроку української мови в аспекті  
технології критичного мислення**

ТЕМА	<b>Твір-розповідь про процес праці</b>			
<b>МЕТА</b>	<b>Навчальна</b>	З'ясувати особливості побудови твору-опису про процес праці за власними спостереженнями, дотримуватися стилю й типу мовлення, доречно використовувати мовні засоби		
	<b>Виховна</b>	Виховувати пошану і любов до праці, прагнення в усьому бути майстром		
	<b>Розвивальна</b>	Розвивати творчі здібності, критичне мислення, увагу, спостережливість, самостійність		
<b>Прогнозована компетентність</b>		<b>Знання</b>	<b>Уміння і навички</b>	<b>Досвід</b>
	<b>Мовленнєва</b>	Узагальнити відомості про стилі і типи мовлення, стилістичні функції мовних засобів	Збирати, систематизувати інформацію для твору, складати твір за планом, дотримуватися стилю і типу мовлення, створювати текст відповідно до ситуації спілкування, оцінювати текст (зміст, форму, задум і мовне оформлення)	Удосконалювати орфоепічну й орфографічну компетентність, набувати досвіду творення власних висловлювань
	<b>Мовна</b>	Усвідомлювати відомості про мовні засоби	Осміслено добирати, утворювати різнотипні мовні одиниці	Знаходити, визначати, будувати різні мовні засоби і використовувати їх у мовленні
	<b>Соціо-культурна</b>	Я і національна культура. Роль праці у житті людини. Українська кухня.		
	<b>Діяльнісна</b>	Здійснювати власне цілевизначення, аналізувати, визначати ступені порівняння прислівників, переносити раніше засвоєні знання у нову ситуацію, робити припущення, аргументувати власну думку		
<b>Методи прийоми</b>	Сократівські запитання, спостереження за мовою, інсерт, кластер (гронування), РАФТ, метод проектів, моделювання, рефлексійна бесіда			
<b>Форми</b>	Колективна, групова, індивідуальна			
<b>Засоби</b>	Текст, відеоматеріал, роздатковий матеріал, схеми			
<b>Тип уроку</b>	Урок розвитку комунікативних умінь, урок створення власних висловлювань (письмо)			

## ПЕРЕБІГ УРОКУ

### I. Організація класу.

Праця – це велична робота, якою люди займаються з давніх-давен. Праця різноманітна і різнобарвна. Працює людина в різних сферах і затрачає для цього багато зусиль. Набуті вміння люди передавали один одному і наступним поколінням. Щоб і ви були вправними у праці, потрібно бути уважними і спостерігати за процесом праці інших людей, щоб самому навчитися і навчити цьому інших.

### II. Мотивація.

Уявіть, що оголошено конкурс «Кулінарний бренд мого народу», в якому ви хочете взяти участь. Для цього потрібно надіслати редактору лист-заявку, в якій розповісти про процес приготування страви, що є брендом української кухні. Подивіться на екран (ілюстрації, інсценування тощо)

### III. Цілевизначення. Виклик.

Щоб стати учасником конкурсу, потрібно не тільки знати, як приготувати страву, а і правильно розповісти про цей процес. Здійснити це можна, написавши твір-розповідь про процес праці. Для того, щоб конкретизувати нашу роботу, визначимо цілі, яких потрібно досягти. Запишемо їх у таблицю.

Цілі уроку	На початку уроку	У кінці уроку	Умовні позначки
1.			«+» – достатньо знаю і вмію
2.			«+/-» – частково знаю і вмію
3.			«?» – не знаю і не вмію
4.			«!» – хочу поглибити знання і вміння, набути досвіду

### IV. Моделювання мовленнєвої ситуації.

Учні дивляться відеозапис процесу приготування вареників.

#### Сократівські запитання.

- *Який трудовий процес показано?*
- *Чи можна вважати вареники, брендом української кухні?*
- *Які трудові операції було виконано?*
- *Які продукти обов'язкові для приготування вареників?*
- *Які начинки можуть бути у варениках?*
- *Хто може робити вареники?*


### IV. Ознайомлення із зразковим текстом. Осмислення змісту.

Учні читають текст, розданий кожному.




- *Визначте ключові слова.*
- *Із яких мікротем складається текст?*

## **V. Цілереалізація. Колективна підготовка до твору. Осмислення змісту.**

 **Спостереження за мовою.** З'ясувати лексичне значення слів.

*Бренд, репутація, сироватка, ряжанка, рецепт, кулінарія, повар, майстер, начинка, шедевр.*

 **Бесіда за змістом інструкції**


*«Як працювати над твором-розповіддю про процес праці»*

1. *Вступ – назва трудової дії, особа, що виконує роботу, популярність і значення трудової дії.*

2. *Основна частина – покроково описати процес праці, дотримуватися чіткої послідовності опису виконуваних дій, використовувати спеціальні слова (спочатку, потім, далі, пізніше, з тим, нарешті, насамкінець тощо). Використовувати слова, що аналізують виконані операції.*

3. *Висновок – зацікавте продуктом праці і самим процес його виготовлення.*

4. *Використовуйте художні засоби (епітети, метафори, порівняння, пестливі слова).*

 **Моделювання.** Колективне складання узагальненої моделі плану майбутнього тексту-розповіді про процес праці.

*Модель плану*

1. *Трудовий процес, який мені довелося спостерігати / виконувати (коли, де, ким).*

2. *Як це робиться – розповідь про послідовно виконувани операції.*

*«Відоме» – особа, час, спосіб виконання; «нове» – назва складника / інгредієнта, виконуваної дії.*

3. *Чому це процес припав до душі / запам'ятався / вразив?*


*Орієнтовний план.*

1. *Вареники – бренд української кухні.*

2. *Процес приготування шедевру:*

- *змішування тіста;*
- *підготовка начинки;*
- *виготовлення вареників;*
- *варіння;*
- *сервіровка столу.*

3. *Подача до столу.*

 **Кластер (групування).** Дібрати асоціації до слів:

*працювати (як?) – спокійно, серйозно, вправно, цікаво, творчо*  
*рухи (які?) – швидкі, вправні, енергійні, повільні, обережні*  
*праця (яка) – відповідальна, сумлінна, нелегка, плідна, цікава*  
*вареники (які?) – смачні, соковиті, м'які, пухкі, корисні*



📖 Лист по колу. Записати синоніми до слів  
*Господиня, праця*

📖 Метод проектів. Презентація проектів, підготовлених учнями вдома.  
*Проект 1. Прислів'я, приказки, загадки про вареники.*  
*Проект 2. Пісні про вареники.*  
*Проект 3. Художні твори, в яких згадуються вареники.*

## **VI. Індивідуальне написання і редагування власного висловлювання (змісту, мовного оформлення, композиційної структури).**

Тепер переходимо для створення власного твору-розповіді. Налаштуємося на творчу роботу.

📖 РАФТ – чітко уявити, кому і для чого ви будете створювати текст-розповідь

РАФТ (роль, аудиторія, форма, тема)

Роль (мовець)	Аудиторія (співрозмовник)	Форма (стиль, тип, жанр)	Тема
<i>Я (учень) – прагну стати учасником конкурсу</i>	<i>Редактор</i>	<i>Художній розповідь з елементами есе, заявка</i>	<i>Вареники – бренд української кухні</i>

## **VII. Рефлексія.**

📖 Рефлексійна бесіда

✓ *Що нового ти дізнався на уроці? Чи зможете ви приготувати вареники?*

✓ *А знаєте, як це зробити?*

✓ *Чи знаєте ви, як написати твір-розповідь про процес праці?*

✓ *З яких частин складається такий твір?*

✓ *Про що потрібно у цих частинах розповісти?*

📖 Заповнення таблиці «Мої цілі»

## **VIII. Повідомлення домашнього завдання.**

Група 1. Відредагувати чорновий варіант твору-розповіді про процес праці.

Група 2. Підготувати повідомлення про інших учасників конкурсу «Кулінарний бренд мого народу».

## **IX. Підсумки уроку.**

Сплинув час нашого заняття, кожен із вас тепер не тільки знає, яка страва є брендом української кухні, а і знає, як її приготувати. Твори-розповіді про процес праці, які ви напишете редактору, здасте мені. Ми відправимо їх колективно.

**Модель інтерактивної технології  
сучасного уроку української мови**

ТЕМА	Односкладні прості речення			
МЕТА	Навчальна	Ознайомити з особливостями односкладних речень, видами односкладних речень, з'ясувати їх роль у мовленні		
	Виховна	Виховувати прагнення до пошанування духовних цінностей людини, мотивацію до їх надбання		
	Розвивальна	Розвивати вміння аналізувати, порівнювати, встановлювати головне, узагальнювати, доводити, увагу, спостережливість, критичне мислення, творчі здібності		
Прогнозована компетентність		Знання	Уміння і навички	Досвід
	Мовленнєва	Стиль, тип, жанр мовлення, виражальні можливості і стилістичні функції односкладних речень	Оцінювати виражальні можливості і роль односкладних речень у текстах художнього, розмовного, публіцистичного стилів	Удосконалювати мовленнєву компетентність, набувати досвіду сприймання і творення висловлювань
	Мовна	Односкладне речення, ознаки односкладних речень, види односкладних речень	Виділяти односкладні речення, визначати їх види, конструювати односкладні речення	Аналізувати, конструювати односкладні речення, відрізняти від інших синтаксичних засобів
	Соціо-культурна	Духовна культура людини.		
	Діяльнісна (стратегічна)	Здійснювати власне цілевизначення, аналізувати, визначати мовні, мовленнєві, комунікативні явища, переносити раніше засвоєні знання у нову ситуацію, робити припущення, аргументувати власну думку		
	Методи прийому	Бесіда, метод ПРЕС, спостереження над мовою, «Карусель», «Мозковий штурм», «Гронування»		
Форми	Фронтальна, групова, парна, індивідуальна			
Засоби	Текст, таблиці, схеми, мультимедіа			
Тип уроку	Урок засвоєння нових знань			


## ПЕРЕБІГ УРОКУ

### I. Організація класу.

Один мудрець сказав: «*Живи, добро звершай! Та нагороди за це не вимагай!*». Діти, як ви думаєте, що таке добро?

**II. Мотивація.** Інший мудрець говорив: «*Світ не без добрих людей*». І це дійсно так. Сьогодні на уроці ми дізнаємося, що означає бути добрим і як стати такою людиною? Подивіться на дошку, там записані вислови мудреців. Упродовж уроку ми ознайомимося з мовними ознаками цих речень.

### III. Актуалізація опорних знань, умінь та навичок.

 **Займи позицію.** Прочитати речення. Розподілити їх за кількістю головних членів речення. Чи потребують речення, в яких один головний член, доповнення другим головним членом?

1. *Шануй учителя, як родителя* (Нар. тв.)
2. *Олесь шанує своїх батьків* (О.Петрененко)

#### Мозковий штурм.


- *Які речення називають двоскладними?*
- *Скільки головних членів обов'язково має бути у двоскладних реченнях?*
- *Які речення називаються односкладними?*
- *Чому ці речення називаються односкладними?*
- *З чого складається граматична основа в односкладному реченні?*
- *Чи можуть бути односкладні речення поширеними?*

### IV. Цілевизначення.

На сьогоднішньому уроці ми будемо плідно працювати. А що саме будемо робити, дізнаємося із таблиці «Цілі уроку», в які конкретизовано наші спільні цілі. Ми будемо вивчати види односкладних речень, виробляти вміння визначати, аналізувати їх ознаки, створювати різні види односкладних речень, спостерігати за їх виражальними можливостями в різних стилях мовлення і використовувати різнотипні односкладні речення у мовленні. Із певними питаннями ви вже знайомі, але більшість знань і умінь будуть для вас новими. Зафіксуйте свої цілі у персональному блокноті.

Цілі уроку	Знаю	Хочу знати	Дізнався
<u>Здобути знання:</u> ✓ види односкладних речень <u>Виробити вміння:</u> ✓ визначати види односкладних речень ✓ аналізувати ознаки; ✓ створювати різні види; ✓ з'ясовувати виражальні можливості; ✓ використовувати у мовленні.	✓ Що таке односкладне речення		

## V. Цілереалізація. Засвоєння нових знань.

 Ажурна пилка. Експертні групи опрацьовують вдома тему «Види односкладних речень». Групи готують одне блок-питання, що є складником теми. У класі експертні групи діляться здобутою інформацією з членами своєї групи. Після цього переходять в інші групи, обмінюються інформацією. Для вивчення нового матеріалу застосовують створені інформаційні таблиці. Працюючи з реченнями прикладами, учні визначають граматичну основу, ставлять запитання. Визначають частину мови і форму вираження головного члена речення.

### «Види односкладних речень»

Вид	Визначення	Головний член речення	Приклад
Називні	Односкладні речення із головним членом підметом	Іменник в Н.в. Кількісно-іменникова сполука Займенник	Ніч. Тиша (В.Сосюра) Два літа. Три літа. А там дивись і в школу помандрує (Я.Мельник) Вона, Боже, вона (В.Самійленко)
Дієслівні			
Особові			
Означено-особові			
Неозначено-особові			
Узагальнено-особові			
Безособові			

📖 «Групування». Побудувати схему «Види односкладних речень», назвати ознаки кожного виду односкладних речень, навести приклади.



📖 Робота з підручником. Опрацювання теоретичного матеріалу.

## VI. Формування первинних умінь

📖 Метод ПРЭС. Визначити вид односкладного речення. Підкреслити граматичну основу. Визначити частину мови і граматичне значення присудків. Відповідь сформулювати, використовуючи початкові фрази: *Я вважаю ... Тому що ... Отже, ...*

1. *Живу без слів. Читаю книгу наймудрішу із літер, листя і трави* (В. Крищенко). 2. *Летить у вирій журавлями назустріч сонцю і весні* (О.Олесь). 3. *Мене любили, я любив – і це найбільше щастя* (М.Стельмах). 4. *В залі знають, чом їх в парі величають* (Б.Олійник). 5. *Іноді людям щастить у житті* (В.Собко). 6. *Сталь гартується в огні, а людина – у труді* (Нар. тв.). 7. *Любий друже, працюй, славних дітей вітай* (О.Гончар).

📖 Робота в групах. Знайти вид односкладного речення, виписати. Визначити морфологічні форми головного члена речення.

Група 1. Називні речення.


Група 2. Безособові речення.

Група 3. Означено-особові речення.

Група 4. Неозначено-особові речення.

Група 5. Безособові речення.


1. Мужай, прекрасно наша мова (М.Рильський). 2. Лине пісня в садах солов'їна (І.Нехода). 3. Так серцю босому в цім світі незатишно! (С.Шпарівська). 4. Ключі від щастя в наших руках (М.Стельмах) 5. Для добрих друзів відчиняю дім (А.Малишко). 6. Люблю матусю, батька люблю, люблю хатину рідну свою, і рідну школу, і вчителів (М.Підгірянкя). 7. Не берися не за своє діло. 8. Що посієш, те й пожнеш 9. Дерево міцне своїм корінням, а людина – друзями 10. Улюблена праця. 11. Двічі молодим не бути. 12. Чесне діло роби сміло (Нар. тв.).

 Робота в групах. Прочитати текст. Визначити стиль, тип мовлення. З'ясувати головну думку і мету тексту. Знайти односкладні речення. Визначити вид, охарактеризувати ознаки. Які стилістичні функції виконують односкладні речення в цьому стилі мовлення?


Група 1. *Будьте добрими дітьми своїх батьків і матерів... Що означає бути добрим сином, доброю дочкою? Це означає приносити всім тільки мир, спокій, радість і щастя. Не приносити тривоги, горя, прикрості, ганьби. Не допустити, щоб старість батька чи матері була отруєна ганебною поведінкою. Турбота про мир і про спокій в сім'ї, про радість і щастя батьків повинна стати головним бажанням твого життя* (В.Сухомлинський)

Група 2. *Вітайся з усіма людьми скрізь і всюди, особливо з літніми. Хочеш мати здоров'я, вітайся з усіма.*

*Допомагай людям, чим можеш, особливо бідному, хворому, ображеному і нужденному. Роби це з радістю. Озовись на його нужду душею й серцем. Переможеш в собі жадібність, лінощі, самовдоволення, здирство, жах, лицемірство, гордовитість. Вір людям і люби їх, не говори про них несправедливо. Задуми не відокремлюй від діла. Прочитав – добре, а найголовніше – роби! Розповідай і передавай досвід цієї справи, але не вихваляйся і не заносся в цьому. Будь скромним.*

 «Карусель». Творче спостереження з елементами аналізу. З'ясувати стилістичну роль односкладних речень, визначити їх вид.


*З добрими людьми завжди згоди можна дійти. 2. Друга шукай, а знайдеш – тримай. 3. Цілий рік барвінок шанували, вважали символом життя. 4. Гостинність – найкраща справа. 5. Маєш голос – буде й пісня. 6. Розум прагне справедливості, нікчема – вигоди. 7. Сокіл шанує свої крила, а людина – ім'я. 8. Честь – найвище дерево в лісі.* (Нар. тв.)

 Робота в парах. Дослідження-моделювання. Перебудувати двоскладні речення в синонімічні односкладні. Виділити головні члени речення, з'ясувати їх частину мови, граматичне значення.

- *Я знаю Олену давно. Сніг покryw усю землю.*
- *Я вивчу урок на відмінно. Ви зробіть це на завтра.*
- *Ти будь веселим. Дівчата хочуть співати.*
- *Вода розірвала греблю. Пахне спечений хліб. У полі запахли волошки.*

 Робота в групах. Встановити відповідність.

1. Означено-особові	<i>Дарованому коневі в зуби не дивляться</i>
2. Неозначено-особові	<i>Ведуть коня вороного розбиті корита</i>
3. Узагальнено-особові	<i>Люблю їхати верхи</i>
4. Безособові	<i>За наше жито, та ще й нас бито</i>
	<i>Спали думки у мудрих головах</i>

 Займи позицію. Прочитати речення. Підкреслити головні члени речення, визначити морфологічні ознаки. З'ясувати позицію речення у таблиці, вписавши у відповідну колонку номер речення. Визначити вид односкладного речення.

Головний член речення				
Дієслово І ос. одн. дійсного способу теперішнього часу	Дієслово І ос. мн. дійсного способу теперішнього часу	Дієслово ІІ ос. мн. дійсного способу теперішнього часу	Дієслово І ос. одн. наказового способу	Дієслово ІІ ос. одн. наказового способу

1. *Не кидай іскри у попіл.* 2. *Бога не просим, а хліб покосим* 3. *Не забуваймо про народні пісні.* 4. *Плекаймо ж любов до рідного слова.* 5. *Шила в мішку не втаїш.* 6. *У своїй хаті кочерги помагають.* 7. *Думаючи про світ, думаєш про себе.* 8. *Не біжи поперед батька в пекло (Нар. тв.).* 9. *Страждаю, мучусь, і живу, і гину, благословляю біль твоїх тенет.* 10. *Моя любове! Я перед тобою. Бери мене в свої блаженні сни (Ліна Костенко).*

## VII. Рефлексія.

### Мікрофон

- *На які групи поділяються односкладні речення?*
- *Як називається речення з головним членом підметом?*
- *Як називається речення з головним членом присудком?*
- *Які з цих речень ще поділяються на групи? На які?*
- *Які речення називаються односкладними?*

- *Охарактеризуйте їх підвиди*
- *Які речення називаються безособовими?*

### **VIII. Пояснення домашнього завдання.**

• Записати 10 прислів'їв або приказок, що виступають односкладними реченнями. Визначити їх вид, головний член речення, його морфологічне значення.

• Написати твір-роздум «Доброта врятує світ», використовуючи односкладні речення.

**IX. Підсумки уроку. Ситуація успіху.** На уроці кожен із вас працював сумлінно і заслуговує похвали. Тепер давайте повернемося до слів мудреців, які почули на початку уроку. Які то види односкладних речень? А я хочу зачитати повністю слова першого з мудреців. Дотримуйтесь їх у житті!

*Людина починається з добра.  
Сказав мудрець:  
Живи: добро звершай!  
Та винагород за це не вимагай!  
Лише в добро та в правду віра  
Людину відрізняє від мавпи й звіра.  
Хай оживає істина стара:  
Людина починається з добра.*



**ІРИНА КУЧЕРЕНКО**

**Теоретичні і методичні засади  
сучасного уроку  
української мови  
в основній школі**

**Монографія**

Підписано до друку 08.09.2014. Формат 60x90 1/32

Папір офсет.

Обл.-вид. арк. 25,4. Ум. друк. арк. 17,3.

Тираж 300. Зам. № 2521.

**Видавець та виготовлювач  
ФОП Жовтий О.О.**

20300, м. Умань, вул. Садова, 2  
(УДПУ, навчальний корпус № 1)

Тел. 097 255 65 07

047 44 3 51 33

093 540 78 82

e-mail: [nastek@meta.ua](mailto:nastek@meta.ua)

[www.foto-na.net.ua](http://www.foto-na.net.ua)

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготівників  
і розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК, № 2444 від 22.03.2006 р.