

**МІЖНАРОДНИЙ ЕКОНОМІКО-ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ АКАДЕМІКА
СТЕПАНА ДЕМ'ЯНЧУКА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

Груба Таміла Леонідівна

УДК [37.015.311:81'242]:37.011.3

ДИСЕРТАЦІЯ

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ
СТАРШОКЛАСНИКА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
(ПРОФІЛЬНИЙ РІВЕНЬ)**

13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)

Подано на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело

Т.Л. Груба

Науковий консультант –

Мацько Любов Іванівна, доктор філологічних наук,
професор, дійсний член НАПН України,

Рівне – 2019

Груба Т. Л. Методика формування мовної особистості старшокласника на уроках української мови (профільний рівень). Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова). Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2019.

У дослідженні узагальнено вагомі теоретичні й прикладні досягнення української та світової лінгводидактики, філософії, психології, психолінгвістики з проблеми формування мовної особистості учнів старших класів.

У дисертації визначено такі філософські тенденції мовної освіти, як: фундаменталізація мовної освіти, гуманітарно-особистісна та компетентісна парадигми освіти, технологізація процесу навчання, прагматична спрямованість шкільного курсу української мови, профілізація мовної освіти. У дослідженні гуманітарно-особистісну парадигму освіти охарактеризовано як основу взаємозв'язку й взаємозалежності знань, умінь, навичок, досвіду, життєвих і особистісних цінностей, що цілісно сприяють індивідуальному розвитку та соціалізації особистості, створенню *освітнього простору мовної особистості учня профільних класів* як багаторівневої структурованої взаємодії суб'єктів (особистість учня, вчителя, освітнє профільне середовище) і компонентів процесу вивчення української мови, спрямованої на індивідуальне становлення, розвиток, саморозвиток особистісних характеристик і якостей, мотиваційно особистісне зростання шляхом філологічної освіти; вироблення ставлення до української мови як інтелектуальної, духовної, моральної, культурної цінності та до власної освіченості як життєвої потреби, прагнення свідомого вибору майбутньої професії. Представлено трирівневу (макрорівень, мезорівень, мікрорівень) структурну модель освітнього простору мовної особистості, що забезпечує взаємозв'язки між особистістю учня та соціумом; увиразнює важливість розроблення умов і засобів пізнання, самопізнання, цільовизначення,

формування перспектив власної життєдіяльності особистості учня за допомогою освіти.

За логікою наукового пошуку уточнено змістові характеристики базових понять дослідження. З'ясовано сутність поняття «*мовна особистість*» як лінгвістичної, соціокультурної та лінгводидактичної категорії, встановлено її структуру й характерологічні особливості, схарактеризовано мотиви та цінності. У вивчених психологічних студіях констатовано, що особистістю є соціально-психологічна сутність людини, формування якої відбувається внаслідок засвоєння індивідом суспільних форм свідомості та поведінки, суспільно-історичного досвіду людства; нею стають під впливом суспільства, виховання, навчання, взаємодії, спілкування й інших чинників. Зважаючи на те, що учень є суб'єктом освітнього процесу, *мовну особистість учня профільної школи* потрактовано як суб'єкт освітнього процесу, який виконує регламентовану соціальну роль із певними функціями, підготовлений до засвоєння соціальних перспектив, має знання, соціально-комунікативний досвід, виявляє вміння та навички самореалізації, самовираження, самоствердження засобами української мови.

Доведено, що мовна особистість випускника профільної школи відзначається низкою ознак і якостей, як-от: здатність реагувати на мовнокомунікативні суспільні запити та виклики; відповідальність за власний мовленнєвий вчинок; сформованість соціальних, когнітивно-прагматичних мотивів і потреб, що стають імпульсом мовленнєвої діяльності; сформованість ключових і предметної компетентностей; усталена система цінностей; прагнення до самовдосконалення, саморозвитку й самоосвіти; високий рівень мовної свідомості; розвинена мовна здатність і мовна здібність; мовне чуття й мовний смак; здатність ідентифікувати себе як свідомого представника своєї нації; розвинена мовна стійкість та усвідомлена мовленнєва поведінка; сформовані вміння адекватно реагувати на вербальну агресію.

На ґрунті опрацювання психологічної та педагогічної літератури схарактеризовано психологічні чинники формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень).

Установлено, що продуктивність формування мовної особистості учнів старших класів у процесі навчання української мови значною мірою залежить від знання вчителем психологічних особливостей старшокласників і врахування їх в освітньому процесі. В означений віковий період молода особистість спирається на набутий досвід діяльності, зокрема мовленнєвої, навчальної та пізнавальної, накопичує завдяки запам'ятовуванню актуальну й потрібну для подальшої освіти інформацію, стає уважною до інших і до себе, критично аналізуючи мовні вчинки, принциповою щодо вибору мотивів.

На основі розроблених і детально описаних науковцями класифікацій мотивів (І. Зимня, Т. Левченко, Г. Розенфельд, П. Якобсон та ін.) виокремлено мотиви мовної особистості випускника профільної школи за змістовою та соціальною спрямованістю: когнітивні (навчально-когнітивні, прагматико-когнітивні) й соціальні. *Навчально-когнітивні мотиви* – це потреби, спроектовані на реалізацію освітньої діяльності старшокласників, здобуття ними знань, умінь і навичок, які зумовлені освітньою метою й завданнями предмета, стимулюють до отримання нової інформації для розвитку інтелекту, когнітивного стилю, пізнавальних уподобань. *Прагматико-когнітивні мотиви* спрямовують на продуктивну життєдіяльність, пов'язану з практико орієнтованими завданнями, інтересом до певної галузі знань, вибором майбутньої професії. Когнітивні мотиви спонукають мовну особистість до самовдосконалення, детермінують її прагнення не тільки накопичувати інформацію, а й застосовувати її як платформу для подальшого особистісного та професійного становлення, моделювання життєвих перспектив.

Соціальні мотиви – це «прагнення особистості через учіння утвердити свій соціальний статус у суспільстві загалом, у певному соціальному

колективі, вони пов'язані із впливом на свідомість суб'єкта вимог батьків, авторитету вчителів, колективу однолітків» (Т. Левченко). Саме соціальні мотиви «диктують» нині учневі престижність знання мови, переконують у взаємозалежності з особистісним становленням. Важливо й те, що функціонування мовної особистості відбувається в мікро- й макросоціумах, «тобто на рівні загальнолюдського спілкування і в межах всесвітнього інформаційного простору» (С. Ігнат'єва).

Студіювання теоретичних підвалин української лінгводидактики в контексті сучасних освітніх реалій і тенденцій уможливило визначення лінгводидактичних засад формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень). До таких належать сучасні підходи до навчання української мови, які є теоретико-методичними орієнтирами формування мовної особистості учнів старших класів профільної школи (компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний, текстоцентричний, соціокультурний, комунікативно-діяльнісний). Осмислення здобутків сучасної практики навчання української мови в профільній школі слугувало підставою для виокремлення комунікативно-жанрового лінгводидактичного підходу (інтеграція комунікативного та жанрового), що відкриває нові можливості, якісно новий напрям формування комунікативної компетентності як мети шкільного курсу української мови, посилює практичну спрямованість навчання, розвиток і вдосконалення комунікативно-жанрових умінь не тільки на спеціально відведених уроках мовленнєвого розвитку, а й у процесі вивчення всіх рівнів мовної системи (аспектні уроки). Тому *комунікативно-жанровий підхід* потрактовано як лінгводидактичний підхід у межах провідного комунікативно-діяльнісного, що передбачає вивчення мови крізь призму мовленнєвих жанрів, опрацювання комунікативно значущих жанрів у системі, акцентування уваги на змістово-композиційних, лінгвостилістичних особливостях жанрів у їхньому взаємозв'язку, побудову власних висловлювань різних жанрів,

адекватних ситуації спілкування, тобто відображає важливий аспект формування комунікативної компетентності як предметної та ключової.

За результатами дослідження констатовано, що основною формою навчання української мови в профільній школі є компетентісно орієнтований урок – інструмент навчання, виховання та розвитку особистості. На тлі найбільшої поширеності у старших класах уроків узагальнення й систематизації вивченого, повторення теми або розділу, застосовують і всі інші типи (інтегрований урок, урок-риторичний практикум), що зумовлено спрямованістю курсу мови на завершальному етапі його засвоєння на вдосконалення мовних, мовленнєвих умінь і навичок учнів. Спостережено збільшення останнім часом питомої ваги інтегрованих уроків, присвячених вивченню складних питань, що є предметом розгляду кількох навчальних дисциплін, як-от: мови та літератури; мови й історії; мови, літератури та образотворчого мистецтва; рідше – мови й математики, мови та географії.

Обґрунтовано, що ефективність організації профільного навчання української мови залежить від умотивованого добору лінгводидактичного інструментарію, зокрема методів навчання. Пріоритетним методом навчання української мови в профільних класах визначено метод вправ, який поєднано на уроці з групами інтерактивних методів, ситуаційним, проектним, а також груповою, парною й індивідуальною формами навчання. Зазначено про доцільність вивчення в профільній школі мовних явищ засобами міжпредметної інтеграції, що забезпечує використання дидактичних матеріалів з української та зарубіжної літератур, профільних дисциплін, даючи учням змогу спостерігати за функціонуванням мовних одиниць у текстах різних типів і стилів мовлення. Це сприяє різнобічному та цілісному розгляду певних мовних понять, збагаченню словникового запасу учнів, зокрема професійною лексикою, а відтак створює умови для формування свідомої, гармонійно розвиненої мовної особистості.

Розвиток творчого інтересу, підвищення ефективності освітнього процесу уможлиблює комплексне використання форм, методів і засобів навчання, підпорядковане навчальній та розвивальній меті уроку й спрямоване на формування мовної особистості учнів.

Доведено, що формування мовної особистості учнів старших класів передбачає обов'язкову організацію самостійної роботи як виду навчальної діяльності, виконуваної учнями поза безпосереднім контактом із учителем або керованої вчителем опосередковано за допомогою спеціальних навчальних матеріалів. Самостійну роботу з української мови учнів профільних класів витлумачено як вид пізнавальної діяльності, важливий складник навчально-виховного процесу вивчення української мови, одну з умов формування мовної особистості та предметної і ключових компетентностей учнів профільних класів. Змістовими особливостями самостійної роботи учнів класу філологічного напрямку названо врахування в організації самостійної роботи як окремого складника профілізацію вправ і завдань. Найважливішими методами самостійної роботи обрано проблемно-пошуковий (дослідницький), ситуативний, проектний і метод вправ.

Для з'ясування рівнів сформованості мовної особистості учнів профільних класів визначено критерії (*знаннєвий, когнітивно-навчальний, поведінково-ставленнєвий, мотиваційно-ціннісний*), які корелюють зі складниками предметної та ключових компетентностей – знаннями, уміннями, навичками, комунікативним досвідом, ціннісними орієнтаціями учнів. Кожен критерій характеризується низкою показників, виокремлених у розділах чинної програми «Рівні оцінювання навчально-пізнавальної діяльності учнів», «Вимоги до рівня підготовки випускників». Показники відтворюють певну властивість досліджуваного об'єкта – рівні сформованості мовної особистості учнів профільних класів: *високий, достатній, середній, низький*. Експериментальною методикою формування мовної особистості учнів старших класів передбачено інтегрування методично адаптованих відомостей із мовознавства й інших шкільних

предметів (історії, літератури, іноземної мови тощо) задля поглиблення в учнів знань про мовні явища, розширення й систематизації відомостей шкільного підручника; оптимальне співвідношення в організації урочної й самостійної роботи учнів, розроблення комплексу дослідницьких вправ і завдань, спрямованих на розвиток мовного чуття, критичного мислення, формування комунікативних якостей мовлення учнів. З огляду на те, що основним засобом розробленої методики став професійно орієнтований текст, апробовано такі види роботи з текстом, як: комплексний аналіз тексту, лінгвоестетичний аналіз, зіставний аналіз художнього тексту різних епох, риторичний аналіз тексту, аналіз художніх концептів тексту; залучено до опрацювання жанри, як-от: інтерв'ю, анотація, огляд, рецензія, есе, відгук, нарис, репортаж, конспект, реферат. Ефективність запропонованої методики формування мовної особистості профільної школи підтверджено динамікою позитивних змін та доведено доцільність її впровадження в практику інших закладів загальної середньої освіти.

Практичне значення отриманих результатів полягає у створенні й упровадженні в освітню практику профільної школи методики формування мовної особистості учнів старших класів на уроках української мови. Дослідження розкриває нові можливості для вдосконалення та коригування змісту навчальних програм, підручників і посібників української мови для учнів профільної школи, пропонує ефективні технології формування мовної особистості старшокласників на уроках української мови. Авторські навчально-методичні посібники можуть бути використані в освітньому процесі, а також для організації науково-дослідницької роботи студентів і проведення педагогічної практики.

Подальшого наукового пошуку потребує осучаснення методичного супроводу навчання, створення електронних підручників з української мови для учнів старших класів, розроблення мультимедійних комплексів, побудованих на дослідницьких засадах тощо.

Ключові слова: мовна особистість учня профільної школи, освітній простір учня профільних класів, комунікативно-жанровий підхід до навчання української мови в профільних класах, особистість у гуманістичній парадигмі, теоретичні концепти компетентнісного підходу до навчання української мови в профільній школі; мотиви та цінності мовної особистості, технології навчання української мови в профільних класах, компетентно орієнтований урок, комплекс вправ, професійно орієнтований текст, самостійна робота учнів старших класів.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографії

1. Груба Т. Л. Теорія і практика формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень): монографія. Київ, 2018. 336 с.

Навчальні та навчально-методичні посібники, методичні рекомендації

2. Груба Т. Л. Пам'ятка студенту-практиканту. Метод. рекомендації для студ. історико-філологічного факультету. Рівне: Тетіс, 1999. 38 с.

3. Груба Т. Л., Лещенко Г. П. Шкільний курс української мови та методика його викладання: освітня програма для студентів філологічних факультетів із спеціальності «Українська мова та література» педагогічних інститутів та університетів. Рівне, 2002. 33 с.

4. Груба Т. Л., Горошкіна О. М., Попова Л. О. Формування правописної компетентності учнів. Харків: Вид. група «Основа», 2016. 171 с.

5. Груба Т. Л. Практичний аспект формування мовної особистості старшокласника. Комплекс вправ. Київ: Український пріоритет, 2019. 102 с.

Статті в наукових фахових виданнях

1. Груба Т. Л. Інтегрований підхід до роботи з текстом на уроках української мови. *Педагогічні науки*. Вип. XXXXVII. Херсон, 2008. С. 108–111.

2. Груба Т. Л., Лещенко Г. П. Реалізація функціонально-комунікативного підходу у процесі формування мовної особистості. *Нова пед. думка*. 2011. № 3. С. 57–59.

3. Груба Т. Л., Лещенко Г. П. Концептуальний аналіз тексту як засіб формування мовної особистості учнів середніх класів. *Педагогічні науки*. Вип. LXIV. Херсон, 2013. С. 106–109.

4. Груба Т. Л. Жанр есе у лінгводидактичному вимірі. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. № 2 (12). Рівне: РВЦ МEGУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2014. С. 45–52.

5. Груба Т. Л. Особливості формування культури мовлення учнів профільної школи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія. Педагогіка» / ред. кол. І. Д. Пасічник, Р. В. Кламаж, І. М. Хом'як та ін. Острого: Вид-во НУ «Острозька академія», 2014. Вип. 29. С. 30–34.

6. Груба Т. Контроль у компетентнісній парадигмі сучасної лінгводидактики. *Українська мова і література в школах України*. 2015. № 9. С. 27–29.

7. Груба Т. Л. Формування полікультурної компетентності учнів профільної школи засобами тексту. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки* / за ред. проф. А. Л. Ситченка. № 4 (51), грудень 2015. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2015. С. 63–67.

8. Груба Т. Л. Використання методу проектів на уроках української мови в профільній школі. *Науковий вісник Донбасу*. 2015. № 4. URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4\(32\)/2](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4(32)/2).

9. Груба Т. Л. Електронний підручник з української мови як засіб професійно орієнтованого навчання учнів профільної школи. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ* / редкол.: А. С. Дем'янчук (голова) та ін. Вип. 1 (13). Рівне: МEGУ, 2015. С. 30–36.

10. Груба Т. Л. Підготовка майбутніх учителів-словесників до формування мовної особистості учнів профільної школи. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ* / редкол.: А. С. Дем'янчук (голова) та ін. Вип. 2 (14). Рівне: МEGУ, 2015. С. 43–48.

11. Груба Т. Л. Реалізація жанрового аспекту навчання української мови учнів профільної школи. *Народна освіта*. 2016. Вип. 2. С. 56–59.

12. Груба Т. Л. Професійно орієнтований текст як провідний засіб навчання української мови в профільних класах. *Теоретична і дидактична філологія*. 2016. Вип. 22. С. 24–32. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tdf_2016_22_5.

13. Груба Т. Л. Граматичні вправи як ефективний засіб формування граматичної компетентності учнів профільної школи. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / гол. ред.: М. Т. Мартинюк. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016. Вип. 2. С. 63–70.

14. Груба Т. Л. Сутнісні характеристики мовної особистості випускника профільної школи. *Науковий вісник Донбасу*. 2018. № 1–2. URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2\(37-38\)/gtlvps.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2(37-38)/gtlvps.PDF)

15. Груба Т. Л. Комунікативно-жанровий підхід до навчання української мови у профільних класах. *Нова педагогічна думка: науково-методичний журнал*. 2019. № 1 (97). С. 80–83.

16. Груба Т. Л. Сучасні підходи до формування мовної особистості учнів на уроках української мови (профільний рівень). *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки* / за ред. проф. Т. Степанової. № 1 (64), лютий 2019. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2019. С. 65–71.

17. Груба Т. Л. Проблема формування мовної особистості як міждисциплінарне поняття. *Наукові записки* / упор. Л. Л. Макаренко. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. СХХХХІІ (142). С. 51–60.

Статті в закордонних періодичних наукових виданнях

18. Груба Т. Л. Особливості застосування методу вправ на уроках української мови в профільній школі. *EUROPEJSKIE STUDIA HUMANISTYCZNE: Edukacja i Szkolenia*. 2016. Вип. II. С. 279–288.

19. Груба Т. Л. Урок української мови в профільній школі: проблеми і перспективи. *Scientific Journal «Virtus»*. ISSN-2410-4388, December, issue 10, 2016. pp. 89–92. URL: <http://virtus.conference-ukraine.com.ua/Journal10.pdf>

20. Груба Т. Л. Реалізація текстоцентричного підходу на уроках української мови в старших класах. *Intercultural Communication (Poland)*. ISSN-2451-0998. Vol. 2 (3). 2017. pp. 43–56.

21. Груба Т. Л. Філософські засади формування мовної особистості випускника профільних класів у перспекції сучасної мовної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. IV(63), Issue: b153. 2018. С. 28–31.

22. Груба Т. Л. Структурні особливості освітнього простору учнів профільних класів: теоретичний аспект. *Актуальные научные исследования в современном мире*. Переяслав-Хмельницький, 2019. Вып. 1(45). Ч. 4. С. 149–156.

Наукові праці апробаційного характеру

23. Груба Т. Л., Лещенко Г. П. Интегрированный характер компьютерных технологий в курсе изучения украинского языка на экономических факультетах. *Materialy z miedzynaradnomy konferemci j naukowej*. Slupsk, 22–24.X.2004. Slupsk, 2004. С. 233–243.

24. Груба Т. Л. Языковая способность как один из структурных компонентов языковой личности. *Иноязычное образование: лингвистический и методический аспекты*: материалы Международной научно-практической конференции (25–25 апреля, 2007; г. Барановичи, Республика Беларусь). 2007. С. 264–267.

25. Груба Т. Л. Використання засобів міжпредметної інтеграції у процесі формування мовної особистості. *Проблеми розвитку вищої школи та*

економіки в ХХІ ст.: тези виступів учасників Міжнародної науково-практичної конференції. Рівне, 2013. С. 162–165.

26. Груба Т. Л. Формування мовної особистості на засадах функційно-комунікативного підходу. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*. 17–18 грудня 2014 р.: у 2-х ч. Харків: НУЦЗУ, 2014. С. 23–25.

27. Груба Т. Л. Формування граматичної компетентності учнів профільної школи. *Історія української державності*: тези Всеукр. наук.-практ. конференції, присвяченої 25-річчю проголошення незалежності України. Рівне: РВЦ МЕРУ ім. акад. С. Дем'янчука. 2016. С. 14–17.

Наукові праці, які додатково відображають результати дисертації

28. Груба Т. Л., Лещенко А. П. Билингвальная коммуникативная компетенция как лингводидактическая проблема адаптации в европейское образовательное пространство. *Edukacja dla Bezpieczeństwa. Bezpieczeństwo, administracja i biznes w kontescie członkostwa w unii europejskiej*. Gdynia, 2005. С. 339–345.

29. Груба Т. Л., Лещенко Г. П. Інтегративний характер шляхів реалізації етнокультурознавчого (соціокультурного) компонента нового змісту навчання української мови. *Зб. наук. праць науково-дослідного інституту українознавства*. Т. V. Київ, 2005. С. 169–175.

30. Груба Т. Л. Формування національно-свідомої мовної особистості у процесі вивчення української мови. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. Вип. 5. Рівне, 2005. С. 153–156.

31. Груба Т. Л., Лещенко Г. П. Комунікативна компетенція і мовна здатність як складові національно-мовної особистості. *Збірник наукових праць науково-дослідного інституту українознавства*. Т. 9. Київ, 2006. С. 249–260.

32. Груба Т. Л. Змістові та структурні особливості поняття «мовна особистість». *Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів*. Рівне, 2006. С. 76–80.

33. Груба Т. Л. Інтегративна сутність мовної особистості у контексті нового змісту навчання української мови. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*. Т. III. Київ: Педагогічна преса, 2010. № 3 (38). С. 78–83.

34. Груба Т. Л., Лещенко Г. П. Реалізація принципу наступності та перспективності як умова формування комунікативної україномовної особистості учнів початкової і середньої ланок школи. *Вісник Прикарпатського національного університету*. Серія: Педагогіка. Івано-Франківськ, 2013. Вип. XLIX: у 2 ч. С. 192–197.

35. Груба Т. Л. Інтеграція змісту навчання в системі формування мовної особистості. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія*. Серія «Філологічна». Острог: Видавництво НУ «Острозька академія», 2013. Вип. 40. С. 185–188.

36. Груба Т. Л. Формування мовної особистості учня профільної школи засобами міжпредметної інтеграції. *Технології інтеграції змісту освіти*: зб. наук. пр. Полтава: ПОІППО, 2014. С. 93–98.

37. Груба Т. Л. Засвоєння учнями профільних класів правил мовленнєвого етикету як основа успішної соціалізації. *Методичні студії*: зб. наук.-метод. праць / укл. М. Вінтонів. Вип. 4. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. С. 187–195.

38. Груба Т. Л. Редагування тексту як засіб формування граматичної компетентності учнів профільної школи. *Українська мова і література в школах України*. 2016. № 6. С. 10–12.

39. Груба Т. Л. Навчальний переклад як засіб формування полікультурної компетентності учнів профільної школи. *Міжкультурна комунікація: мова, культура, особистість*. Рівне: РОІППО, Волинські обереги, 2016. С. 19–22.

40. Груба Т. Л. Самостійна робота у системі формування мовної особистості учнів профільних класів. *Українська мова та література в школі*. 2018. № 6. С. 3–6.

41. Програма з української мови (профільний рівень) / укл.: Мацько Л. І., Груба Т. Л., Семенов О. М., Симоненко Т. В. *Інформаційний збірник та коментарі МОН. Педагогічна преса*. 2017. № 12. 95 с. Наказ Міністерства освіти і науки № 1407 від 23 жовтня 2017 р.

Abstract

Hrubá T. L. Methodology of the development of the linguistic personality of senior students at the Ukrainian language lessons (profile level). Qualification scientific work upon the manuscript basis.

Dissertation for Doctor of Pedagogy degree in specialty 13.00.02 – Theory and Methods of Teaching (Ukrainian language). Borys Grinchenko University. Kyiv, 2019.

The study outlines the significant theoretical and applied achievements of Ukrainian and global linguodidactics, philosophy, psychology, psycholinguistics on the problem of developing the linguistic personality of high school students.

The dissertation identifies the following philosophical tendencies of the language education: fundamentals of language education, humanitarian-personal and competent educational paradigms, the technology in the teaching process, pragmatic induction of the school course of the Ukrainian language, profile-based language education. In the study, the humanitarian-personal paradigm of education is characterized as the basis of the interconnection and interdependence of knowledge, skills, life and personal values that holistically contribute to the development and socialization of the individual, creating the educational space of the linguistic personality of senior students as a multilevel structured interaction of subjects (personality of a student, a teacher, specialized learning environment) and components of studying the Ukrainian language, aimed at personal development, training of personal qualities, motivational and personal growth through philological education; developing an attitude towards the Ukrainian language as an intellectual, spiritual, moral, cultural value and towards self-education as a vital need, aspiration for conscious choice of future profession. The three-level (macro level, meso-level, micro level) structural model of the educational space of the

linguistic personality is provided, which establishes the relationship between the student's personality and society; identifies the importance of developing the conditions and means of cognition, self-knowledge, goal-definition, the formation of the prospects of student's life-activities through education.

According to scientific research, the content of the basic concepts of research is specified. The essence of the «linguistic personality» concept as a linguistic, socio-cultural and linguistic-didactic category is determined, its structure and features are determined, motives and values are characterized. The psychological studies stated that the personality is the socio-psychological essence of the person, which results in the individual's assimilation of social forms of consciousness and behavior, the socio-historical experience of mankind; The personality is shaped by the society, education, learning, interaction, communication, and other factors. Taking into account that the student is the subject of the educational process, the linguistic personality of senior student is taught as a subject of the educational process, which performs a regulated social role with certain functions, prepared for the assimilation of social prospects, has knowledge, social and communicative experience, reveals the skills and abilities of self-realization, self-expression, self-affirmation by means of the Ukrainian language.

Proven that the linguistic identity of a senior student is characterized by a number of features and qualities, such as: the ability to respond to linguistic public queries and challenges; responsibility for their own linguistic act; the formation of social, cognitive-pragmatic motives and needs that become the impetus of speech activity; the formation of key and substantive competencies; a system of values is established; the desire for self-perfection, self-development, and self-education; high level of linguistic consciousness; advanced linguistic ability; linguistic perception and linguistic taste; the ability to identify themselves as a conscious representative of their nation; the lingual stability and conscious speech behavior are developed; the skills to reply adequately to verbal aggression are formed.

On the basis of the development of psychological and pedagogical literature, the mental factors of development of the linguistic personality of senior students at the Ukrainian language lessons (profile level) are described.

Established that the productivity of the development of the linguistic personality of senior students in the process of teaching the Ukrainian language depends to a large extent on the teacher's knowledge of the psychological characteristics of senior students and their involvement into the educational process. In a certain period, the young person relies on the experience gained, in particular, the linguistic, educational and cognitive, accumulating information, relevant and necessary for further education, becoming aware of the others and himself, critically analyzing language actions, being persistent in choosing motives.

On the basis of the developed and detailed description of the classifications (I. Zimnya, T. Levchenko, G. Rozenfeld, P. Yakobson, etc.), the motives of the linguistic personality of the senior student for the content and social orientation are singled out: cognitive (educational cognitive, pragmatic- cognitive) and social. Educational-cognitive motives are designed for the implementation of educational activities of senior students, their acquisition of knowledge and skills that are determined by the educational purpose and objectives of the subject, stimulate the acquisition of new information for the development of intelligence, cognitive style, and preferences. Pragmatic-cognitive motives lead to productive livelihoods, associated with practically oriented tasks, interest in a certain field of study, future career choice. Cognitive motives encourage the personality of speech to self-improvement, determine its aspiration not only to accumulate information but also to use it as a platform for further personal and professional development, modeling of life perspectives.

Social motives are «the desire of the individual to establish his social status in society through the doctrine as a whole, in a particular social group, they relate to the influence on the consciousness of the subject of the requirements of parents, the authority of teachers, the colleagues or peers» (T. Levchenko). It is social motives that "dictate" the student's prestige of language knowledge nowadays, convincing of interdependence with personal formation. It is also important that the functioning of the linguistic personality takes place in the micro and macro

society, «that is, at the level of universal human communication and within the global information space» (S. Ignatieva).

The study of the theoretical foundations of Ukrainian linguodidactics in the context of modern educational realities and trends made it possible to determine the linguodidactic principles of the development of the linguistic personality of senior students at Ukrainian language lessons (profile level). These include modern approaches to the teaching of the Ukrainian language, which are theoretical and methodological guidelines for the development of the linguistic personality of students of specialized schools (competent, personally oriented, activity, text-centric, sociocultural, communicative-activity). Understanding the achievements of modern Ukrainian language teaching practice in the specialized school served as the basis for distinguishing the communicative-genre linguodidactic approach (integration of the communicative and genre), which opens new opportunities, a new direction in the formation of communicative competence as a goal of the school course of the Ukrainian language, enhances the practical orientation of learning, development and the improvement of communicative genre skills not only on the lessons of speech development, but also in the process of studying at all the language system levels(aspect lessons). Therefore, the communicative-genre approach is regarded as a linguodidactic approach within the framework of the leading communicative activity, which involves language learning through the lens of speech genres, the development of communicative genres in the system, the emphasis on the content-compositional, linguistic-style features of the genres in their interconnection, the construction of their own expressions of different genres, adequate to the situation of communication, that is, reflects an important aspect of forming communicative competence as a subject matter and key.

According to the research results, it was stated that the main form of studying the Ukrainian language in the specialized school is a competence-oriented lesson – an educational, training and personal development tool. Against the backdrop of the greatest prevalence in the senior classes of generalization and systematization of the material, repeating the topic or section, all other types are

applied (integrated lesson, lesson-rhetorical workshop) due to the orientation of the course of language at the final stage on improving student speech skills. The recent increase in the share of integrated lessons devoted to the study of complex issues, which is the subject of consideration of several academic disciplines, such as: language and literature; language and history; language, literature and fine arts; rarier – languages and mathematics, language and geography.

It is substantiated that the effectiveness of the organization of professional education of the Ukrainian language depends on the reasoned selection of linguodidactic tools, in particular, teaching methods. The method of teaching the Ukrainian language in the senior classes is a primary method of exercises, which combined groups of interactive methods with situational, project, group, pair and individual forms of training. The expediency of studying language phenomena in the specialized school with means of interdisciplinary integration, which provides the use of didactic materials from Ukrainian and foreign literature, profile disciplines, gives students the opportunity to observe the functioning of linguistic units in texts of different types and styles of speech. It contributes to the comprehensive and holistic consideration of certain linguistic concepts, the enrichment of the students' vocabulary, in particular, vocational vocabulary, and thus creates conditions for the development of a conscious, harmonically developed linguistic personality.

The development of creative interest, increasing the efficiency of the educational process makes it possible for the complex use of the forms, methods and means of instruction, is subordinated to the educational and developmental purpose of the lesson and aimed at forming the linguistic personality of the students.

It is proved that the formation of the linguistic personality of high school students involves the obligatory organization of independent work as a kind of educational activity performed by students outside the direct contact with a teacher, led indirectly through special educational materials. Individual work is interpreted as a kind of cognitive activity, an important component of the

educational process of studying the Ukrainian language, one of the conditions for the development of the linguistic personality and the key competencies of the students of the senior classes. The content peculiarities of the independent work in philology are called the inclusion of exercises and tasks in the organization of independent work as a separate component of the specialization. The crucial methods of independent work are problem-search (research), situational, design and method of exercises.

To find out the levels of development of the linguistic identity of students certain criteria are defined (knowledge, cognitive-educational, attitude-behavior, motivational-value-oriented), which correlate with the components of the substantive and key competencies - knowledge, skills, communicative experience, value orientations of students, are determined for the definition of the levels of the development of the linguistic personality of senior students. Each criterion is characterized by a number of indicators, which is set out in the sections of the current program «Levels of assessment of educational and cognitive activity of students», «Requirements to the level of preparation of graduates». Indicators reproduce a certain property of the object under study - the levels of development of the linguistic personality of senior students: high, sufficient, average, and low. The experimental method of development of the linguistic personality of senior students provides for the integration of methodically adapted information from linguistics and other school subjects (history, literature, foreign language, etc.) in order to deepen students' knowledge of language phenomena, expand and systematize the information of the school textbook; the optimal correlation in the organization of the independent work, the development of a set of exercises and tasks aimed at developing the linguistic sense, critical thinking, communicative qualities of students' speech. Given that the main tool of the developed methodology has become a professionally oriented text, tested the following types of work with the text, such as: a comprehensive analysis of the text, linguistic and aesthetic analysis, comparative analysis of artistic text of different eras, rhetorical analysis of the text, analysis of artistic concepts of the text; The effectiveness of

the proposed methodology for development of the linguistic personality of senior students is confirmed by the dynamics of positive changes and proved the feasibility of its introduction into the practice of other institutions of general secondary education.

The practical significance of the results obtained is the creation and introduction into the educational practice of the profile school of the methodology of forming the linguistic personality of upper-class students in the lessons of the Ukrainian language. The research reveals new opportunities for improving and correcting the content of curricula, textbooks and manuals of the Ukrainian language for students of the profile school, and offers effective technologies for forming the linguistic identity of senior pupils in Ukrainian lessons. Author's teaching aids can be used in the educational process, as well as for the organization of research work of students and conducting pedagogical practice.

Further scientific research requires updating of methodological training, the creation of electronic textbooks in Ukrainian for senior students, the development of multimedia networks built on a research basis, etc.

Keywords: linguistic personality of the student of the specialized school, educational space of the student of senior classes, communicative-genre approach to teaching the Ukrainian language in senior classes, personality in the humanistic paradigm, theoretical concepts of competence approach to teaching the Ukrainian language in the specialized school; motives and values of the linguistic personality, methods of teaching the Ukrainian language in senior classes, competently oriented lesson, a complex of exercises, professionally oriented text, independent work of high school students.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Monohrafiï

1. Hruba T. L. Teoriia i praktyka formuvannia movnoi osobystosti uchniv starshoi shkoly na urokakh ukrainskoi movy (profilnyi riven): monohrafiia. Kyiv, 2018. 336 s.

Navchalni ta navchalno-metodychni posibnyky, metodychni rekomendatsii

2. Hrubá T. L. Pamiatka studentu-praktykantu. Metod. rekomend. dlia stud. istoryko-filolohichnoho fakultetu. Rivne: Tetis, 1999. 38 s.

3. Hrubá T. L., Leshchenko H. P. Shkilnyi kurs ukrainskoi movy ta metodyka yoho vykladannia: osvithnia prohrama dlia studentiv filolohichnykh fakultetiv iz spetsialnosti «Ukrainska mova ta literatura» pedahohichnykh instytutiv ta universytetiv. Rivne, 2002. 33 s.

4. Hrubá T. L., Horoshkina O. M., Popova L. O. Formuvannia pravopysnoi kompetentnosti uchniv. Kharkiv: Vyd. hrupa «Osnova», 2016. 171 s.

5. Hrubá T. L. Praktychnyi aspekt formuvannia movnoi osobystosti starshoklasnyka. Kompleks vprav. Kyiv: Ukrainyskyi priorityet, 2019. 102 s.

Statti v naukovykh fakhovykh vydanniakh

1. Hrubá T. L. Intehrovanyi pidkhyd do roboty z tekstom na urokakh ukrainskoi movy. Pedahohichni nauky. Vyp. XXXXVII. Kherson, 2008. S. 108–111.

2. Hrubá T. L., Leshchenko H. P. Realizatsiia funktsionalno-komunikatyvnoho pidkhydu u protsesi formuvannia movnoi osobystosti. Nova ped. dumka. 2011. № 3. S. 57–59.

3. Hrubá T. L., Leshchenko H. P. Kontseptualnyi analiz tekstu yak zasib formuvannia movnoi osobystosti uchniv serednikh klasiv. Pedahohichni nauky. Vyp. LXIV. Kherson, 2013. S. 106–109.

4. Hrubá T. L. Zhanr ese u linhvodydaktychnomu vymiri. Psykholoho-pedahohichni osnovy humanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v shkoli ta VNZ. № 2 (12). Rivne: RVTs MEHU im. akad. S. Demianchuka, 2014. S. 45–52.

5. Hrubá T. L. Osoblyvosti formuvannia kultury movlennia uchniv profilnoi shkoly. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia «Psykholohiia. Pedahohika» / red. kol. I. D. Pasichnyk, R. V. Klamazh, I. M. Khomiak ta in. Ostroh: Vyd-vo NU «Ostrozka akademiia», 2014. Vyp. 29. S. 30–34.

6. Hrubá T. Kontrol u kompetentnisnii paradyhmi suchasnoi línhvodydaktyky. *Ukrainska mova i literatura v shkolakh Ukrainy*. 2015. № 9. S. 27–29.

7. Hrubá T. L. Formuvannia polikulturnoi kompetentnosti uchniv profilnoi shkoly zasobamy tekstu. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnogo universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky / za red. prof. A. L. Sytchenka*. № 4 (51), hruden 2015. Mykolaiv: MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho, 2015. S. 63–67.

8. Hrubá T. L. Vykorystannia metodu proektiv na urokakh ukraínskoi movy v profilnii shkoli. *Naukovyi visnyk Donbasu*. 2015. № 4. URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4\(32\)/2](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4(32)/2).

9. Hrubá T. L. Elektronnyi pidruchnyk z ukraínskoi movy yak zasib profesiino oriientovanoho navchannia uchniv profilnoi shkoly. *Psykhologo-pedahohichni osnovy humanizatsii navchalno-vykhovnogo protsesu v shkoli ta VNZ / redkol.: A. S. Demianchuk (holova) ta in. Vyp. 1 (13)*. Rivne: MEHU, 2015. S. 30–36.

10. Hrubá T. L. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv-slovesnykiv do formuvannia movnoi osobystosti uchniv profilnoi shkoly. *Psykhologo-pedahohichni osnovy humanizatsii navchalno-vykhovnogo protsesu v shkoli ta VNZ / redkol.: A. S. Demianchuk (holova) ta in. Vyp. 2 (14)*. Rivne: MEHU, 2015. S. 43–48.

11. Hrubá T. L. Realizatsiia zhanrovoho aspektu navchannia ukraínskoi movy uchniv profilnoi shkoly. *Narodna osvita*. 2016. Vyp. 2. S. 56–59.

12. Hrubá T. L. Profesiino oriientovanyi tekst yak providnyi zasib navchannia ukraínskoi movy v profilnykh klasakh. *Teoretychna i dydaktychna filolohiia*. 2016. Vyp. 22. S. 24–32. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tdf_2016_22_5.

13. Hrubá T. L. Hramatychni vpravy yak efektyvnyi zasib formuvannia hramatychnoi kompetentnosti uchniv profilnoi shkoly. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Pavla Tychny / hol. red.: M. T. Martyniuk*. Uman: FOP Zhovtyi O. O., 2016. Vyp. 2. C. 63–70.

14. Hruba T. L. Sutnisni kharakterystyky movnoi osobystosti vypusknika profilnoi shkoly. Naukovyi visnyk Donbasu. 2018. № 1–2. URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2\(37-38\)/gtlvps.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2(37-38)/gtlvps.PDF)

15. Hruba T. L. Komunikatyvno-zhanrovyi pidkhid do navchannia ukrainskoi movy u profilnykh klasakh. Nova pedahohichna dumka: naukovometodychnyi zhurnal. 2019. № 1 (97). S. 80–83.

16. Hruba T. L. Suchasni pidkhody do formuvannia movnoi osobystosti uchniv na urokakh ukrainskoi movy (profilnyi riven). Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky / za red. prof. T. Stepanovoi. № 1 (64), liutyi 2019. Mykolaiv: MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho, 2019. S. 65–71.

17. Hruba T. L. Problema formuvannia movnoi osobystosti yak mizhdystyplinarne poniattia. Naukovi zapysky / upor. L. L. Makarenko. Kyiv: Vydvo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2019. Vyp. CXXXXII (142). S. 51–60.

Statti v zakordonnykh periodychnykh naukovykh vydanniakh

18. Hruba T. L. Osoblyvosti zastosuvannia metodu vprav na urokakh ukrainskoi movy v profilnii shkoli. EUROPEJSKIE STUDIA HUMANISTYCZNE: Edukacja i Szkolenia. 2016. Vyp. II. S. 279–288.

19. Hruba T. L. Urok ukrainskoi movy v profilnii shkoli: problemy i perspektyvy. Scientific Journal «Virtus». ISSN-2410-4388, December, issue 10, 2016. pp. 89–92. URL: <http://virtus.conference-ukraine.com.ua/Journal10.pdf>

20. Hruba T. L. Realizatsiia tekstotsentrychnoho pidkhodu na urokakh ukrainskoi movy v starshykh klasakh. Intercultural Communication (Poland). ISSN-2451-0998. Vol. 2 (3). 2017. pp. 43–56.

21. Hruba T. L. Filosofski zasady formuvannia movnoi osobystosti vypusknika profilnykh klasiv u prospektsii suchasnoi movnoi osvity. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. IV(63), Issue: b153. 2018. S. 28–31.

22. Hrubá T. L. Strukturni osoblyvosti osvithnoho prostoru uchniv profilnykh klasiv: teoretychnyi aspekt. Aktualnue nauchnue yssledovanyia v sovremennom myre. Pereiaslav-Khmelnyskyi, 2019. Vyp. 1(45). Ch. 4. S. 149–156.

Naukovi pratsi aprobatyinoho kharakteru

23. Hrubá T. L., Leshchenko H. P. Yntehryrovannui kharakter kompiuternukh tekhnolohyi v kurse yzuchenyia ukraýnskoho yazuka na ekonomycheskykh fakultetakh. Materialy z miedzynaradnomy konferemci j naukowey. Slupsk, 22–24.X.2004. Slupsk, 2004. S. 233–243.

24. Hrubá T. L. Yazukovaia sposobnost kak odyñ yz strukturnukh komponentov yazukovoi lychnosti. Ynoiazuchnoe obrazovanye: lynvystycheskyi y metodycheskyi aspektu: materyalu Mezhdunarodnoi nauchno-praktycheskoi konferentsyy (25–25 apreliá, 2007; h. Baranovychy, Respublyka Belarus). 2007. S. 264–267.

25. Hrubá T. L. Vykorystannia zasobiv mizhpredmetnoi intehtratsii u protsesi formuvannia movnoi osobystosti. Problemy rozvytku vyshchoi shkoly ta ekonomiky v KhKhI st.: tezy vystupiv uchasnykiv Mizhнародnoi naukovopraktychnoi konferentsii. Rivne, 2013. S. 162–165.

26. Hrubá T. L. Formuvannia movnoi osobystosti na zasadakh funktsiio-komunikatyvnoho pidkhotu. Materialy Mizhнародnoi naukovopraktychnoi konferentsii. 17–18 hrudnia 2014 r.: u 2-kh ch. Kharkiv: NUTsZU, 2014. S.23–25.

27. Hrubá T. L. Formuvannia hramatychnoi kompetentnosti uchniv profilnoi shkoly. Istoriia ukrainskoi derzhavnosti: tezy Vseukr. nauk.-prakt. konferentsii, prysviachenoi 25-richchiu proholoshennia nezalezhnosti Ukrainy. Rivne: RVTs MEHU im. akad. S. Dem'ianchuka. S. 14–17.

Naukovi pratsi, yaki dodatkovo vidobrazhaiut rezultaty dysertatsii

28. Hrubá T. L., Leshchenko A. P. Bylynhvalnaia kommunykativnaia kompetentsyia kak lynhvodydaktycheskaia problema adaptatsyy v evropeiskoe obrazovatelnoe prostranstvo. Edukacja dla Bezpieczenstwa. Bezpieczenstwo, administracja i biznes w kontescie czlonkostwa w unii europejskiej. Gdynia, 2005. S. 339–345.

29. Hrubá T. L., Leshchenko H. P. Intehratyvnyi kharakter shliakhiv realizatsii etnokulturoznavchoho (sotsiokulturnoho) komponenta novoho zmistu navchannia ukraïnskoi movy. Zb. nauk. prats naukovo-doslidnoho instytutu ukraïnoznavstva. T. V. Kyiv, 2005. S. 169–175.

30. Hrubá T. L. Formuvannia natsionalno-svidomoi movnoi osobystosti u protsesi vyvchennia ukraïnskoi movy. Psykholoho-pedahohichni osnovy humanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v shkoli ta VNZ. Vyp. 5. Rivne, 2005. S. 153–156.

31. Hrubá T. L., Leshchenko H. P. Komunikatyvna kompetentsiia i movna zdatnist yak skladovi natsionalno-movnoi osobystosti. Zbirnyk naukovykh prats naukovo-doslidnoho instytutu ukraïnoznavstva. T. 9. Kyiv, 2006. S. 249–260.

32. Hrubá T. L. Zmistovi ta strukturni osoblyvosti poniattia «movna osobystist». Problemy formuvannia movnoi osobystosti uchniv serednikh zahalnoosvitnikh zakladiv. Rivne, 2006. S. 76–80.

33. Hrubá T. L. Intehratyvna sutnist movnoi osobystosti u konteksti novoho zmistu navchannia ukraïnskoi movy. Pedahohika vyshchoi shkoly: metodolohiia, teoriia, tekhnolohii. T. III. Kyiv: Pedahohichna presa, 2010. № 3 (38). S. 78–83.

34. Hrubá T. L., Leshchenko H. P. Realizatsiia pryntsypu nastupnosti ta perspektyvnosti yak umova formuvannia komunikatyvnoi ukraïnomovnoi osobystosti uchniv pochatkovoï i serednoi lanok shkoly. Visnyk Prykarpatskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Ivano-Frankivsk, 2013. Vyp. XLIX: u 2 ch. S. 192–197.

35. Hrubá T. L. Intehratsiia zmistu navchannia v systemi formuvannia movnoi osobystosti. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia. Seriia «Filolohichna». Ostroh: Vydavnytstvo NU «Ostrozka akademiia», 2013. Vyp. 40. S. 185–188.

36. Hrubá T. L. Formuvannia movnoi osobystosti uchnia profilnoi shkoly zasobamy mizhpredmetnoi intehratsii. Tekhnolohii intehratsii zmistu osvity: zb. nauk. pr. Poltava: POIPPO, 2014. S. 93–98.

37. Hrubá T. L. Zasvoiennia uchniamy profilnykh klasiv pravyl movlennievoho etyketu yak osnova uspishnoi sotsializatsii. Metodychni studii: zb. nauk.-metod. prats / ukl. M. Vintoniv. Vyp. 4. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2015. S. 187–195.

38. Hrubá T. L. Redahuvannia tekstu yak zasib formuvannia hramatychnoi kompetentnosti uchniv profilnoi shkoly. Ukrainska mova i literatura v shkolakh Ukrainy. 2016. № 6. S. 10–12.

39. Hrubá T. L. Navchalnyi pereklad yak zasib formuvannia polikulturnoi kompetentnosti uchniv profilnoi shkoly. Mizhkulturna komunikatsiia: mova, kultura, osobystist. Rivne: ROIPPO, Volynski oberehy, 2016. S. 19–22.

40. Hrubá T. L. Samostiina robota u systemi formuvannia movnoi osobystosti uchniv profilnykh klasiv. Ukrainska mova ta literatura v shkoli. 2018. № 6. S. 3–6.

41. Prohrama z ukrainskoi movy (profilnyi riven) / ukl.: Matsko L. I., Hrubá T. L., Semenoh O. M., Symonenko T. V. Informatsiinyi zbirnyk ta komentari MON. Pedahohichna presa. 2017. № 12. 95 s. Nakaz Ministerstva osvity i nauky № 1407 vid 23 zhovtnia 2017 r.

ЗМІСТ

ВСТУП		30
РОЗДІЛ 1	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ	46
1.1	Філософські засади сучасної шкільної мовної освіти	46
1.2	Формування особистісного орієнтованого освітнього простору учня профільних класів	61
1.3	Особистість у гуманістичній парадигмі освіти	84
1.4	Психологічні аспекти формування мовної особистості учнів старших класів	92
1.5.	Роль соціокультурних чинників у формуванні мовної особистості старшокласників	105
Висновки до розділу 1		116
РОЗДІЛ 2	МОВНА ОСОБИСТІСТЬ У СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ Й СУСПІЛЬСТВІ	121
2.1	Мовна особистість як лінгвістична та лінгводидактична категорія	121
2.2	Мотиви й цінності мовної особистості	135
2.3	Структура та характеристика мовної особистості випускника профільної школи	146
Висновки до розділу 2		168
РОЗДІЛ 3	ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ	172
3.1	Сучасні підходи до формування мовної особистості учнів профільних класів	172
3.2	Компетентнісний підхід як теоретико-методичний орієнтир формування мовної особистості учнів	186
3.2.1	Теоретичні концепти компетентнісного підходу	186
3.2.2	Компетентності як структурний показник самореалізації особистості	199
3.3	Текстоцентричний підхід на уроках української мови (профільний рівень)	210
3.4	Комунікативно-жанровий підхід до формування мовної	222

	особистості учнів старших класів профільної школи	
Висновки до розділу 3		242
РОЗДІЛ 4	ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ	246
	МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ	
4.1	Технології формування мовної особистості старшокласників на уроках української мови	246
4.2	Форми навчання української мови у профільних класах філологічного напрямку	264
4.3	Самостійна робота як інструмент формування мовної особистості учнів профільних класів	291
4.4	Методи та прийоми навчання української мови у профільній ланці	319
4.5	Засоби професійно орієнтованого навчання української мови в старших класах	335
Висновки до розділу 4		346
РОЗДІЛ 5	ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	350
	ЗА РОЗРОБЛЕНОЮ МЕТОДИКОЮ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ	
	ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ (ПРОФІЛЬНИЙ	
	РІВЕНЬ)	
5.1	Критерії, показники та рівні сформованості мовної особистості учнів профільних класів	350
5.2	Зміст і структура експериментальної методики	358
5.3	Опис етапів педагогічного експерименту	371
5.3.1	Організація і проведення констатувального етапу педагогічного експерименту	371
5.3.2	Перебіг формувального етапу педагогічного експерименту	386
5.4	Аналіз результатів експериментального навчання	401
Висновки до розділу 5		416
ВИСНОВКИ		419
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ		426
ДОДАТКИ		502

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Інноваційні процеси в системі сучасної педагогічної освіти активізують пошук резервів удосконалення підготовки високоосвіченої, інтелектуально розвиненої мовної особистості, яка має значний внутрішній потенціал для самовдосконалення й самореалізації. Соціально-економічні, культурно-освітні перетворення в українському суспільстві зумовлюють оновлення змісту шкільного навчання, розроблення предметних стандартів, пошук ефективних підходів, зорієнтованих на формування мовної особистості старшокласника, свідоме засвоєння ним навчальних предметів, зокрема й української мови, на компетентнісній основі. Пріоритетним стає розвиток творчої особистості, здатної до толерантного міжкультурного спілкування, відповідальної, креативної, дисциплінованої. На це спрямовують законодавчі та нормативні акти (Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, Державні стандарти початкової, базової і повної середньої освіти, Концепція профільного навчання української мови, стратегічний документ «Нова українська школа»).

Стратегія компетентнісного підходу до навчання української мови зорієнтовує вчителів на врахування потреб та інтересів конкретного учня у професійному й особистісному становленні, проектування освітнього процесу на можливу галузь його майбутньої професійної діяльності. Тому актуальним для лінгводидактики є теоретико-практичне обґрунтування й пошук оптимальних шляхів формування мовної особистості старшокласника профільної школи.

Зміст навчання української мови у профільних класах передбачає реалізацію компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, текстоцентричного, соціокультурного, комунікативно-діяльнісного, комунікативно-жанрового підходів; актуалізацію роботи над усним і

писемним мовленням учнів, збагаченням їхнього лексико-фразеологічного запасу; спонукання старшокласників до аналізу текстів різної жанрово-стильової належності, ефективної комунікації, розв'язання проблемних ситуацій. З огляду на це навчання у профільній школі повинно відповідати сучасним запитам суспільства, давати учням змогу інтегрувати знання з різних предметів для опанування майбутнього фаху, закладати основи професійно орієнтованого спілкування. Саме тому сучасні дослідники приділяють значну увагу теоретичним і практичним пошукам у царині осмислення проблеми формування мовної особистості випускника профільної школи, зокрема:

- з'ясуванню сутності поняття «мовна особистість» як міждисциплінарного феномену, визначенню його структури та сутнісних характеристик (Г. Богін, В. Виноградов, Н. Голуб, А. Загнітко, В. Карасик, Ю. Караулов, В. Красних, Л. Мацько, М. Пентилюк, О. Селіванова, О. Семенов, К. Сєдов, Т. Симоненко, Л. Струганець та ін.);

- диференціації змісту навчання української мови залежно від профілю навчання учнів (Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, Л. Мацько, А. Нікітіна, Л. Паламар, М. Пентилюк, Л. Попова, О. Семенов, Т. Симоненко, В. Тихоша, Г. Шелехова й ін.);

- визначенню принципів, форм, методів і прийомів організації освітнього процесу, спрямованих на формування мовної особистості випускника профільної школи (З. Бакум, О. Біляєв, Н. Голуб, Т. Донченко, О. Кучерук, Т. Окуневич, М. Пентилюк, К. Плиско, Н. Солодюк, І. Хом'як та ін.);

- упровадженню сучасних підходів до формування мовної особистості (З. Бакум, Н. Голуб, Л. Мамчур, Л. Мацько, М. Пентилюк, О. Семенов, Т. Симоненко й ін.).

Означені аспекти пов'язані з проблемою формування мовної особистості випускника профільної школи, до найважливіших характеристик якої належать відповідальність, критичне мислення, мовна стійкість,

комунікативно доцільне оперування виражальними засобами мови, усіма видами, типами, стилями й жанрами мовлення, уміння швидко орієнтуватися у потоці динамічної інформації, визначати цілі самонавчання, самовиховання й саморозвитку.

Необхідність обґрунтування теоретико-методологічних засад методики формування мовної особистості випускника профільної школи, як-от: психолого-педагогічних основ навчання, теоретико-прикладного аспекту формування мовної особистості, упровадження ефективних технологій навчання української мови – зумовили вибір теми дисертаційної роботи: **«Методика формування мовної особистості старшокласника на уроках української мови (профільний рівень)»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація відповідає науковій проблематиці досліджень кафедри української мови та літератури Міжнародного економіко-гуманітарного університету ім. акад. Степана Дем'янчука «Актуальні проблеми сучасної філології та лінгводидактики», що є складником загальноуніверситетської теми «Виховання учнівської та студентської молоді на ідеях гуманізму та просвітництва» (реєстраційний номер 0118U001567). Тему дисертаційної роботи «Теоретико-методичні засади формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень)» затверджено вченою радою Міжнародного економіко-гуманітарного університету ім. акад. Степана Дем'янчука (протокол № 7 від 27.03.14), Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 4 від 29.04.14) та уточнено на засіданні кафедри української мови Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка із формулюванням **«Методика формування мовної особистості старшокласника на уроках української мови (профільний рівень)»** (протокол № 17 від 03.04.2019).

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні теоретико-методологічних засад, розробленні методики формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень).

Відповідно до теми й мети роботи визначено такі **завдання**:

1) проаналізувати стан вивчення проблеми дослідження в теорії і практиці й обґрунтувати теоретико-методологічні засади формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень);

2) уточнити поняттєво-категорійне поле дослідження;

3) схарактеризувати психологічні чинники формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень);

4) обґрунтувати лінгводидактичні засади формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень);

5) з'ясувати лінгводидактичний потенціал технологій формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень);

6) визначити критерії, показники, рівні сформованості мовної особистості учнів старшої школи;

7) розробити методику формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень) та експериментально перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – формування мовної особистості учнів старших класів на уроках української мови (профільний рівень).

Предмет дослідження – принципи, підходи, технології, форми, методи, засоби формування мовної особистості учнів старших класів на уроках української мови (профільний рівень).

Концепція дослідження. Потреба обґрунтування теоретико-методологічних засад і розроблення методики формування мовної

особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень) має не лише теоретичне значення для сучасної лінгводидактики, а й практичну значущість, зумовлену зміщенням акцентів із суто прагматичних (успішне складання ЗНО) на когнітивні та соціальні (усвідомлення мови як цінності, засобу досягнення успіху в професійній галузі, вияву національної ідентичності), а також соціальною вимогою формування мовної особистості випускника профільної школи. Актуалізація проблеми формування мовної особистості учнів профільного рівня спонукає до розроблення відповідної методики з урахуванням класичних апробованих та інноваційних технологій освітнього процесу.

Провідна ідея концепції полягає в розв'язанні на сучасному етапі проблеми формування мовної особистості учнів у профільній школі на основі методологічних підходів, зокрема компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, текстоцентричного, соціокультурного, комунікативно-діяльнісного, комунікативно-жанрового підходів; створенні освітнього простору мовної особистості учня профільних класів, спрямованого на індивідуальне становлення, розвиток і саморозвиток особистісних характеристик і якостей, мотиваційне зростання особистості учня завдяки філологічній освіті (урочна та самостійна форми реалізації).

Зasadничим положенням концепції є розроблення методики формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень), що передбачає: 1) реалізацію загальнодидактичних і специфічних принципів навчання української мови в старших класах (профільний рівень) та впровадження в освітній процес сучасних підходів до навчання української мови; 2) опертя на психологічні чинники формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень): когнітивні (навчально-когнітивні, прагматико-когнітивні) та соціальні мотиви; ціннісні орієнтації особистості; 3) урахування найважливіших складників освітнього простору особистості учня – освітнього середовища (соціальне, інформаційне, соціокультурне,

комунікаційне), типологічних характеристик суб'єктів освітнього процесу; 4) уведення методично адаптованого навчального матеріалу з української мови й інших шкільних предметів з урахуванням наукових здобутків у галузях сучасного мовознавства (комунікативної, когнітивної, комп'ютерної лінгвістики, соціолінгвістики та історії української мови) задля коригування змісту навчання української мови у профільній школі; 5) упровадження продуктивних технологій навчання української мови, зокрема особистісно орієнтованих, інформаційно-комунікаційних, інтеграційних, проблемно-дослідницьких, проектних, що розширюють когнітивно-комунікативні можливості учнів для раціонального накопичення системи знань, які є засобом забезпечення ефективної комунікації та успішної соціалізації старшокласників; 6) використання у практиці навчання української мови в старших класах філологічного напрямку комплексу вправ як основного засобу формування ключових і предметної компетентностей, розвитку мовної свідомості, мовної стійкості, мовного чуття й мовного смаку – складників мовної особистості учнів профільних класів.

Концепцію, провідну ідею й основні положення дослідження зосереджено в **загальній гіпотезі**, що ґрунтується на припущенні про залежність ефективності формування мовної особистості учнів старших класів профільної школи від оптимального добору змісту й адекватних йому підходів, принципів, технологій, форм, методів, засобів навчання. Загальну гіпотезу конкретизовано в *часткових*, за якими формування мовної особистості учнів профільної школи на уроках української мови буде ефективним, якщо:

- урахувати здобутки сучасної лінгвістики, психолінгвістики та лінгводидактики в процесі навчання української мови на основі компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, текстоцентричного, соціокультурного, комунікативно-діяльнісного, комунікативно-жанрового підходів;
- моделювати освітній простір особистості учня профільних класів для

забезпечення максимально сприятливих умов саморозвитку та самореалізації особистості;

- дотримуватися оптимального співвідношення в організації урочної й самостійної роботи учнів;

- брати до уваги сучасні вимоги до уроку української мови, за яких він набуває ознак самобутності за своєю структурою, використанням інноваційного лінгводидактичного інструментарію, комунікативною спрямованістю, професійною зорієнтованістю, мотиваційним потенціалом самостійної навчальної діяльності учнів;

- організовувати самостійну роботу з української мови учнів профільних класів як важливого складника освітнього процесу у формуванні мовної особистості учня, його предметної та ключових компетентностей. Добирати методи самостійної роботи, які забезпечують залучення учнів до пошуку, готують їх до виконання завдань на найвищому рівні самостійності (проблемно-пошуковий (дослідницький), ситуаційний, проектний, метод вправ);

- упроваджувати в освітній процес особистісно орієнтовані, інформаційно-комунікаційні, інтеграційні, проектні та проблемно-дослідницькі технології, спрямовані на розвиток мовного чуття, критичного мислення, формування комунікативних якостей мовлення учнів;

- застосовувати комплекс професійно зорієнтованих вправ на основі текстів різних стилів і жанрів мовлення, що передбачають поетапне формування ключових і предметної компетентностей учня профільних класів.

Методологічною основою дослідження, що визначає його стратегію, є провідні засади теорії наукового пізнання, ідеї філософії освіти, положення філософії про діалектичне пізнання світу, єдність мови, мовлення й мислення, форми та змісту; положення про мову як засіб спілкування, пізнання й відображення дійсності в людській свідомості, закони України «Про освіту» і «Про вищу освіту», Державна національна програма «Освіта»

(Україна XXI століття) «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», «Концепція розвитку педагогічної освіти», концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа», Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, нормативні та розпорядчі документи Міністерства освіти й науки України, наукові дослідження з проблем обґрунтування теоретичних засад сучасних підходів до навчання, зокрема особистісно орієнтованого (Г. Балл, І. Бех, Н. Бібік, С. Гончаренко, І. Зязюн, С. Максименко, О. Пехота, А. Плігін, С. Подмазін, О. Савченко, А. Фасоля, І. Якиманська й ін.), компетентнісного (Н. Бібік, О. Божович, Н. Голуб, Е. Зеєр, І. Зимня, А. Маркова, О. Овчарук, О. Петрук, О. Пометун, Дж. Равен, І. Родигіна, Г. Селевко, О. Савченко, С. Трубачева, А. Хуторської та ін.) і діяльнісного (Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв, М. Олешков, В. Шандриков та ін.).

Теоретичною основою слугували концептуальні положення розвитку сучасної освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, І. Зязюн, В. Лутай, В. Огнев'юк, С. Подмазін та ін.); наукові здобутки в царинах психології та психолінгвістики (Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, І. Гальперін, Л. Засекіна, І. Зимня, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко, І. Синиця, В. Сластьонін, Н. Талізїна, а та ін.), педагогіки й дидактики (А. Алексюк, Н. Бібік, С. Гончаренко, І. Дичківська, А. Кузьмінський, О. Пехота, П. Підкасистий, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, А. Хуторської та ін.), а також із питань формування мовної особистості (З. Бакум, О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Гавриш, Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Загороднова, О. Караман, С. Караман, К. Климова, О. Копусь, І. Кучеренко, О. Кучерук, Г. Лещенко, О. Любашенко, Л. Мамчур, В. Мельничайко, І. Нагрибельна, А. Нікітіна, Л. Овсієнко, М. Оліяр, С. Омельчук, Г. Онкович, Н. Остапенко, М. Пентилюк, К. Плиско, О. Семенов, Т. Симоненко, Л. Струганець, І. Хом'як, С. Яворська й ін.).

Лінгвістичну основу роботи становлять дослідження, присвячені методологічним засадам формування мовної особистості (Ф. Бацевич,

Г. Богін, В. Виноградов, С. Єрмоленко, Ю. Караулов, Л. Масенко, Л. Мацько, І. Огієнко, О. Селіванова, Л. Струганець та ін.).

Для реалізації поставлених завдань використано такі **методи дослідження**:

•**теоретичні**: аналіз тенденцій розвитку шкільної мовної освіти, представлених у філософській, психологічній, лінгвістичній, психолінгвістичній, дидактичній і лінгводидактичній літературі з проблеми дослідження; теоретичне обґрунтування засад формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень); аналіз нормативних документів; інтерпретація результатів аналізу сучасних лінгвістичних концепцій; порівняння, аналіз і синтез результатів експериментального навчання; узагальнення педагогічного досвіду вчителів української мови й літератури;

•**емпіричні**: усне та письмове опитування, анкетування суб'єктів дослідження на різних етапах експериментального навчання; спостереження за освітнім процесом на уроках української мови; консультування вчителів-експериментаторів; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний і контрольний етапи), метод класифікацій, прогнозування результатів експериментального навчання.

Для отримання якісних і кількісних характеристик експериментального навчання реалізовано **метод статистичного оброблення й аналізу результатів експерименту**, який дав змогу перевірити сформульовані припущення та зробити узагальнені висновки щодо ефективності запропонованої методики формування мовної особистості учнів старших класів на уроках української мови (профільний рівень).

Наукова новизна полягає в тому, що *вперше розроблено й науково обґрунтовано* методику формування мовної особистості у процесі навчання української мови у профільній школі; *з'ясовано* сутність і змістові характеристики лінгводидактичних термінів «мовна особистість учня профільної школи», «освітній простір учня профільних класів»,

«комунікативно-жанровий підхід» та супроводжено їх авторськими дефініціями; *уточнено* сутність базових понять дослідження: «особистість у гуманістичній парадигмі», «компетентісно орієнтований урок української мови», «риторичний практикум»; *виокремлено* теоретичні концепти компетентісного підходу до навчання української мови у профільній школі; *визначено й описано* характерологічні особливості мовної особистості учня профільної школи, мотиви та цінності цього міждисциплінарного феномену; *з'ясовано* психологічні чинники й лінгводидактичні засади формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень); *розкрито* лінгводидактичний потенціал самостійної роботи, технологій формування мовної особистості учнів старших класів на уроках української мови (особистісно орієнтовані, інформаційно-комунікаційні, інтеграційні, проблемно-дослідницькі, проектні); *визначено* рівні сформованості мовної особистості учнів профільної школи, розроблено критерії та показники їхнього вимірювання.

Подальшого розвитку потребує інтеграція продуктивних методів, реалізація технологічного забезпечення, основою якого є активні форми роботи, прийоми та засоби навчання, осучаснення методичного супроводу навчання, створення електронних підручників, розроблення мультимедійних комплексів для учнів старших класів профільної школи.

Практичне значення отриманих результатів полягає у створенні й упровадженні в освітню практику профільної школи методики формування мовної особистості учнів старших класів на уроках української мови. Дослідження розкриває нові можливості для вдосконалення та коригування змісту навчальних програм, підручників і посібників української мови для учнів профільної школи, пропонує ефективні технології формування мовної особистості старшокласників на уроках української мови. Авторські навчально-методичні посібники можуть бути використані в освітньому процесі, а також для організації науково-дослідницької роботи студентів і проведення педагогічної практики.

Достовірність результатів дослідження забезпечено:

1) методологічним обґрунтуванням засадничих положень розробленої методики на основі сучасних досягнень психологічної, лінгвістичної, психолінгвістичної, дидактичної та лінгводидактичної науки; 2) ефективним застосуванням теоретичних та емпіричних методів, що відповідали предметові, меті й завданням дослідження; 3) позитивними результатами експериментального навчання; 4) упровадженням розробленої методики в закладах загальної середньої освіти всіх регіонів України; 5) апробацією результатів дослідження на міжнародних, усеукраїнських, регіональних конференціях, семінарах і круглих столах.

Експериментальна база дослідження. На різних етапах експериментальної роботи в ній узяли участь 46 учителів української мови й літератури та 452 учні 10–11-х класів закладів загальної середньої освіти (профільний рівень) Закарпатської, Запорізької, Рівненської, Хмельницької, Черкаської областей і м. Києва.

Упровадження результатів дослідження в педагогічну практику підтверджено актами Лінцівської загальноосвітньої школи I–III ступенів Ужгородської районної ради (протокол № 5 від 07.03.2019), загальноосвітньої школи I–III ступенів № 75 Запорізької міської ради Запорізької області (протокол № 4 від 06.03.2019), Старокостянтинівської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 1 Старокостянтинівської міської ради Хмельницької області (протокол № 22 від 01.03.2019), Рівненської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 22 Рівненської міської ради (протокол № 3 від 08.02.2019), Рівненської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 23 Рівненської міської ради (протокол № 5 від 06.03.2019), Черкаського колегіуму «Берегиня» Черкаської міської ради Черкаської області (протокол № 2 від 11.02.2019), Київської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 9 Оболонського району (протокол № 6 від 18.03.2019); в освітній процес Рівненського обласного інституту післядипломної

педагогічної освіти, зокрема кафедри суспільно-гуманітарної освіти (протокол № 2 від 26.10.2018).

Апробація матеріалів дисертації. Дисертацію обговорено на засіданні кафедри української мови Київського університету імені Бориса Грінченка.

Різні аспекти дисертації оприлюднено в доповідях і виступах на:

• *міжнародних наукових конференціях*: «Інтегративна сутність мовної особистості у контексті нового змісту навчання української мови» (м. Рівне, 2009); «Основні напрями формування жанрово-комунікативних умінь старшокласників» (м. Черкаси, 2014);

• *міжнародних науково-практичних конференціях*: «Інтеграція змісту навчання у системі формування мовної особистості» (м. Переяслав-Хмельницький, 2012); «Формування читацьких інтересів школярів у системі становлення і розвитку мовної особистості» (м. Рівне, 2013); «Використання засобів міжпредметної інтеграції у процесі формування мовної особистості» (м. Рівне, 2013); «Реалізація принципу наступності та перспективності як умова формування комунікативної україномовної особистості учнів початкових і середніх класів» (м. Івано-Франківськ, 2013); «Формування мовної особистості учня профільної школи засобами міжпредметної інтеграції» (м. Полтава, 2014); «Підготовка майбутніх учителів-словесників до формування мовної особистості учнів профільної школи» (м. Рівне, 2015); «Особливості засвоєння старшокласниками правил мовленнєвого етикету на уроках української мови в профільній школі» (м. Рівне, 2015); «Інтегрований підхід до формування полікультурної компетенції учнів профільної школи» (м. Бердянськ, 2016); «Особливості застосування методу вправ на уроках української мови в профільній школі» (м. Київ, 2016); «Особливості проектного навчання в системі формування мовної особистості студента-філолога» (м. Рівне, 2017); «Синтез мистецтв як умова формування емоційно-образної складової мовної особистості випускника профільної школи» (м. Суми, 2018); «Засвоєння учнями профільних класів правил мовленнєвого етикету як основа успішної соціалізації» (м. Вінниця, 2015);

• *міжнародних наукових читаннях*: «Граматична компетентність як основа формування мовної особистості учнів» (м. Рівне, 2016);

• *всеукраїнських наукових конференціях*: «Мотиваційний рівень мовної особистості» (м. Київ, 2009); «Особливості формування культури мовлення учнів профільної школи» (м. Острог, 2014); «Міжпредметні проекти у системі формування мовної особистості учнів профільної школи» (м. Київ, 2014); «Мовна особистість учня профільної школи» (м. Умань, 2014); «Жанр есе у лінгводидактичному вимірі» (м. Рівне, 2014); «Формування мовної особистості учнів профільної школи під час вивчення історичної прози» (м. Запоріжжя, 2014); «Вплив іншомовної комунікативної культури на становлення мовної особистості учнів» (м. Бердянськ, 2015); «Шляхи формування граматичної компетентності на уроках української мови в профільній школі» (м. Умань, 2016);

• *всеукраїнських науково-практичних конференціях*: «Розвиток мовлення учнів – умова формування мовної особистості» (м. Острог, 2012); «Слово, речення, текст: когнітивний, прагматичний та лінгводидактичний аспекти» (м. Херсон, 2013); «Інтеграція змісту навчання в системі формування мовної особистості» (м. Острог, 2013); «Українська фразеологія як чинник емоційної складової мовної особистості учнів профільної школи» (м. Луганськ, 2014); «Роль поетичного слова Шевченка у формуванні мовної особистості учнів профільної школи» (м. Рівне, 2014); «Формування мовної особистості на засадах функційно-комунікативного підходу» (м. Харків, 2014); «Особливості змісту й структури інтегрованих уроків української мови і літератури в профільній школі (на матеріалах творів Уласа Самчука)» (м. Рівне, 2015); «Сутність терміна «мовна особистість» у сучасній лінгвістиці, літературознавстві та лінгводидактиці» (м. Рівне, 2015); «Використання методу проектів на уроках української мови в профільній школі» (м. Острог, 2015); «Полікультурні параметри формування мовної особистості у процесі вивчення розділів «Лексика», «Фразеологія» (м. Старобільськ, 2015); «Мовна особистість у системі інваріантної основи

інтегрованого навчання» (м. Рівне, 2016); «Фаховий текст у перспекції формування жанрових умінь старшокласників» (м. Рівне, 2016); «Мотиви і цінності мовної особистості учня профільної школи» (м. Острог, 2017); «Формування мовної грамотності випускника профільної школи» (м. Черкаси, 2017); «Концептуальні засади формування мовної особистості учнів старшої школи в умовах профільного навчання» (м. Старобільськ, 2017); «Принципи укладання електронного підручника з української мови для учнів старших класів профільної школи» (м. Київ, 2017); «Мовна особистість учителя-словесника: параметри виміру» (м. Львів, 2017); «Лінгвокультурологічний підхід до навчання української мови: проблеми і перспективи» (м. Старобільськ, 2018); «Сутнісні характеристики випускника профільної школи» (м. Київ);

• **всеукраїнському науково-методичному семінарі:** «Особливості застосування інтегрованого підходу у процесі розвитку мовної особистості учнів профільних класів» (м. Умань, 2016);

• **круглому столі:** «Теоретичні концепти компетентнісного підходу» (м. Київ, 2018);

• **регіональних науково-практичних конференціях:** «Лінгвістичні, педагогічні, культурно-освітні аспекти культури мови у синтезі поняття «мовне виховання особистості» (м. Острог, 2010); «Формування мовних компетентностей випускника профільної школи» (м. Кропивницький, 2018);

• **міжвузівських науково-практичних конференціях:** «Пріоритетні напрями формування мовленнєвої особистості випускника загальноосвітніх закладів» (м. Сарни, 2013); «Роль навчального перекладу у формуванні полікультурної компетенції учнів профільної школи» (м. Дубровиця, 2014).

Публікації. За результатами дослідження опубліковано 51 наукову працю, із них – 1 монографія (одноосібна), 1 освітня програма з грифом МОН України (у співавторстві), 2 навчально-методичні посібники (1 – у співавторстві), 1 освітня програма (у співавторстві), 41 стаття в наукових журналах і збірниках наукових праць, зокрема 17 – в українських фахових

виданнях, 5 – у закордонних, 19 – у збірниках конференцій і науково-методичних журналах України.

Особистий внесок здобувача. У навчальному посібнику для вчителів «Формування правописної компетентності учнів» розроблено розділи «Використання тестів на уроках української мови», «Словникові диктанти»; підготовлено освітню програму «Українська мова 10–11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів» (I–II розділи); укладено освітню програму для студентів філологічних факультетів із спеціальності «Українська мова та література» педагогічних інститутів та університетів «Шкільний курс української мови та методика його викладання» (I–IV розділи).

У статті «Реалізація функціонально-комунікативного підходу у процесі формування мовної особистості» здобувачеві належить виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У статті «Интегрированный характер компьютерных технологий в курсе изучения украинского языка на экономических факультетах» дисертантці належить опис доцільності застосування комп'ютерних технологій в освітньому процесі. У статті «Билингвальная коммуникативная компетенция как лингводидактическая проблема адаптации в европейское образовательное пространство» здійснено теоретичне обґрунтування комунікативної компетенції як лінгводидактичного феномену. У статті «Інтегративний характер шляхів реалізації етнокультурознавчого (соціокультурного) компонента нового змісту навчання української мови» дисертантка визначила сутнісні характеристики соціокультурного компонента змісту навчання української мови.

У науковій статті «Концептуальний аналіз тексту як засіб формування мовної особистості учнів середніх класів» теоретично обґрунтовано складові концептуального аналізу текстів та особливості методики роботи з художнім концептом.

У науковій статті «Комунікативна компетенція і мовна здатність як складові національно-мовної особистості» дисертантці належить виклад основного матеріалу дослідження з характеристикою структурної та змістової організації компонентів мовної особистості.

У науковій статті «Реалізація принципу наступності та перспективності як умова формування комунікативної україномовної особистості учнів початкової і середньої ланок школи» автором виокремлено основні шляхи та умови реалізації принципу наступності та перспективності у формуванні українськомовної особистості учнів.

Результати захищеної 1998 р. в Інституті педагогіки АПН України (м. Київ) кандидатської дисертації «Збагачення мовлення учнів 5–6 класів синонімічними формами на міжпредметній основі» в тексті пропонованого дослідження не використано.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків, списку використаних джерел, що містить 787 найменувань, із них 17 – іноземні, та додатків. Повний обсяг дисертації становить 531 сторінку (із них – 398 сторінок основного тексту). У роботі вміщено 15 таблиць і 10 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

1.1. Філософські засади сучасної шкільної мовної освіти

Обґрунтування та розроблення методологічних засад сучасної освітньої парадигми логічно передбачає звернення до філософії як інструмента формування й розвитку особистості та водночас глобального чинника суспільної еволюції. До сьогодні філософські аспекти освіти виступали предметом студіювання когорти таких науковців, як: В. Андрущенко [16], Т. Андрущенко [17], О. Базалук [23], В. Бех [49], Ю. Бех [55], С. Клепко [303], В. Кремень [345], В. Лутай [396], С. Подмазін [532], І. Предборська [551], В. Рижко [568], М. Романенко [575] та ін.

Сучасна шкільна освіта перебуває у стані «перманентної реформації і модернізації», замінюючи та доповнюючи застарілі технології й методики, стандарти та програми новими, які створено у відповідь на виклики нового суспільства, що стрімко розвивається й вимагає від випускника закладу загальної середньої освіти сформованості вмінь швидко адаптуватися до мінливих вимог інформаційного соціуму, позиціонувати себе як високо компетентну особистість, здатну до саморепрезентації засобами мови. *Утім, через складність нинішнього суспільства та потребу зайняти в ньому певну нішу людина змушена набувати спектр певних навичок, зважаючи, проте, на трансформацію підходу до набуття таких унаслідок процесу суспільної інформатизації* [390, с. 44]. У такому сенсі погоджуємося, що «фахівець – це вже не той, хто раз у житті навчився щось робити як слід. Фахівець – той, хто засвоює знання, обсяг яких подвоюється що півтора року. І це не косметичне підправлення деяких моментів: використовувані в роботі технології й зміст роботи змінюються часто й всерйоз» [735].

У контексті наукових пошуків попередніх років видається недоцільним акцентувати лише на знаннєвому компоненті навчання та вважати самоціллю освіти лише накопичення знань з огляду на очевидний потенціал розвитку мислення учня, набуття ним досвіду певних видів діяльності.

За умов вільного доступу до інформаційних потоків особливої ваги набуває орієнтування та виокремлення потрібних відомостей, систематизування їх. Тому в сучасній освіті проблема здобуття знань закономірно зазнає певної пасивізації на тлі актуалізації проблеми розвитку мислення, а відтак – осмислення й усвідомлення, перероблення та продукування, аналізу й синтезу здобутих знань. У епіцентрі таких процесів залишається учень як суб'єкт навчання, що зазнає особливих труднощів, оскільки «діти постійно перебувають в умовах потужного впливу аудіовізуальної інформації й аудіовізуальних образів. Величезною є кількість «інформаційних забруднень» («інформаційного сміття», симулякрів, замаскованої під істинне знання квазіінформації) та «інформаційних агресорів» (медіанасильства, а також іншої аудіовізуальної інформації, здатної активувати агресивні почуття, думки і дії)» [526, с. 3]. В. Ільїн, схарактеризовуючи сучасну людину, зазначає, що вона «спрямована на спокуси, на насолоди, на чуттєвість, на одержання тілесного, а не духовного задоволення, на досягнення повноти споживання, а не абстрактних цінностей трансцендентного буття, пропонованих у категоріях просвітницьких цінностей» [276, с. 5–9].

Суголосними таким висновкам визнаємо думки Н. Сухової: «Така оцінка людини відповідає більшою мірою реаліям фінансової епохи, в якій сучасна людина вимушена випробувати себе і гартувати свій дух. ... На сьогодні ми чітко усвідомлюємо, що роль освіти не можна зводити тільки до її впливу на економічне зростання та ролі економічних показників на душу населення. Освіта стосується безпосередньо людини і повинна бути справедливо й ефективно розподілена між духовними і матеріальними сферами її існування. Великою спокусою для освіти є покладання на неї

завдання вивести країну на рівень конкурентноспроможної держави» [659, с. 122].

У такому ракурсі розроблення нової системи шкільної освіти загалом і мовної зокрема передбачає її побудову на засадах філософії, мовознавства, психології, психолінгвістики, дидактики, соціології з урахуванням перевіреного часом українського й зарубіжного освітнього досвіду та традицій. Метою такої системи постає формування мовної особистості випускника закладу освіти, здатного засобами мови репрезентувати себе у стрімкому інформаційному суспільстві, усвідомлювати мовні традиції та досвід як найвищі цінності громадянина. Виконання такої місії покладено на заклади освіти профільного рівня, покликані забезпечувати ґрунтовну загальноосвітню підготовку.

Як зазначають автори чинної програми, *«Особливістю профільного навчання з української мови є інтенсивний мовний та інтелектуальний розвиток старшокласників, їх творчого мислення, уяви, мовного чуття і мовного смаку, усвідомленої позитивної мовної поведінки, мовнокомунікативних умінь, творчих здібностей, формування навичок самостійної навчальної діяльності, мовленнєвого самовдосконалення, що значною мірою впливають на якість опанування інших шкільних предметів, визначають досягнення у майбутній професійній сфері, сприяють соціальній адаптації»* [683, с. 5]. Це й зумовлює потребу визначення філософських засад сучасної шкільної мовної освіти.

Саме філософія освіти, на переконання і теоретиків, і практиків, окреслює гуманітарний вимір, що сприятиме діалогу культур, розширенню комунікації, формуванню випускника освітнього закладу як високоінтелектуальної особистості, здатної до самоосвіти й самореалізації. Відтак, «освіта повинна мати широкий, загальний характер і бути тісно пов'язаною зі світовою культурою. Система ж освіти повинна стати обґрунтованою, усвідомленою як сфера буття й формування людини. Сучасна освіта має базуватися на засадах майбутнього антропогенного

соціокультурного середовища. Її завданням є формування особистості, котра зможе вижити в умовах соціокультурної невизначеності. Тому важливі не самі знання, а творче їх завдання в новій конфігурації, з новими акцентами й новими цілями. Освіта повинна підтримати творчий характер становлення особистості. Кінцева мета освіти – самоактуалізація формування цілісної особистості» [10, с. 15].

С. Гессен пріоритетне завдання освіти вбачав у «залученні людини до культурних цінностей, науки, мистецтва» ..., а метою освіти вважав «самі культурні цінності, до яких у процесі освіти має бути залучена людина» [115, с. 39].

Пошук філософських основ нових траєкторій освітньої системи загалом і мовної освіти зокрема – площина наукових візій знаних філософів сучасності, як-от: В. Андрущенко [16], Г. Батіщев [35], І. Бех [54], М. Бубер [86], Б. Гершунський [114], А. Гофрон [160], П. Давидов [197], М. Євтух [227], І. Зязюн [265], М. Качуровський [298], С. Клепко [303], В. Кремень [345], М. Култаєва [354], В. Лутай [396], М. Михальченко [14], С. Ніколаєнко [492], І. Степаненко [654], С. Терепищій [668] та ін.

Зі спектра причин актуалізації філософії освіти на сьогодні О. Базалук, Н. Юхименко виокремлюють такі:

- необхідність осмислення кризового стану, у якому опинилася система освіти, через перехід суспільства від постіндустріального періоду до інформаційного, що передбачає нову класифікацію та відбір предметного змісту знань, які забезпечать інформаційний арсенал особистості, що постійно самовдосконалюється, а також ціннісно-сміслові обґрунтування її діяльності;

- актуальність нових загальнолюдських цінностей, що потребують формування нового типу особистості, здатної міркувати категоріями космічних масштабів;

- потребу створювати додаткові спеціально організовані системи та можливості передавання культурного досвіду в умовах загальнонаціональної

системи освіти, що постійно удосконалюється. Адже освітній процес ґрунтується на досить суперечливих формах знання: ілюзіях, утопіях, міфах, стереотипах, які здійснюють відчутний вплив на процес соціалізації особистості. Одне із завдань філософії освіти – врегулювання, прогнозування та екстраполяція найбільш актуальних ірраціонально-інтуїтивних форм знання;

- спрямування та корегування еволюції процесу освіти, використовуючи новітні дослідження інших дисциплін, дотичних до педагогічної діяльності. Філософія освіти формує образ «людини майбутнього», зорієнтовуючи та змістовно наповнюючи педагогіку новими знаннями, методами, способами, цілями, котрі через процес освіти втілюються у формуванні внутрішнього світу конкретного покоління [23, с. 10].

Унаслідок теоретичних узагальнень науковці стверджують, що освіта (і виховання) є трансформацією «духу епохи» у структуру свідомості, світогляд, духовний світ, культуру і загальне єство особистості. Трансформований засобами освіти «дух епохи» стає її (особистості) стрижневою підвалиною, визначає співрозмірність (або неспіврозмірність) людини з її добою. Через освіту (культуру, виховання) цей дух визначає суспільно вагомі параметри особистості. Філософія ж освіти корегує, по-перше, його суспільну якість і значення; по-друге, ефективність реалізації педагогічними заходами в умовах і можливостях наявного типу культури; по-третє, відповідність загальноцивілізаційним магістралям розвитку людства у загальноісторичному аспекті [700, с. 10].

На основі вивчення спеціальних досліджень із проблем філософії освіти виявлено неоднотайність учених щодо визначення філософських тенденцій сучасної шкільної освіти. Так, В. Андрущенко зазначає, що у шкільній освіті наразі домінують такі тенденції, як: запровадження основного ядра знань, своєрідного базового мінімуму, на якому вибудовується подальший комплекс знань, умінь, відношень, навичок,

компетентностей; формування цілісного сприйняття світу; оновлення змісту традиційних дисциплін; запровадження нових нормативних і спеціальних курсів [16, с. 5–18].

Студіювання філософських аспектів освіти уможливило появу думки про переважання в нинішньому її просторі таких філософських тенденцій мовної освіти, як: фундаменталізація мовної освіти, гуманітарно-особистісна й компетентісна парадигми освіти, технологізація процесу навчання, прагматична спрямованість шкільного курсу української мови, профілізація мовної освіти. Названі філософські тенденції «відображають сучасні світоглядні пріоритети суспільства, спричиняють розвиток новочасної філософсько-освітньої парадигми й оновленої методики навчання української мови в загальноосвітній школі» [360, с. 23].

Фундаменталізація освіти на сучасній основі передбачає надання їй зорієнтованості на узагальнення універсальних знань, формування загальної культури, розвиток узагальнених способів мислення й діяльності. На думку Ю. Панфілова, «освіту можна вважати фундаментальною, якщо вона є процесом такої взаємодії людини з інтелектуальним середовищем, при якій особа сприймає її для збагачення власного внутрішнього світу і завдяки цьому дозріває для множення потенціалу самого середовища. Завдання такої освіти – створення оптимального середовища для виховання гнучкого багатогранного мислення, освоєння наукової інформаційної бази і сучасної методології осмислення дійсності, формування внутрішньої потреби в саморозвитку і самоосвіті впродовж усього життя людини» [500, с. 37].

Для забезпечення цілісності знань фундаменталізацію освіти доцільно розглядати крізь призму сучасних змін як синтез теорії і практики. «Лише фундаментальна освіта дає такі знання, які не старіють з часом, допомагають орієнтуватися у будь-якому незвичному середовищі і є універсальними за сутністю. Фундаменталізація змісту освіти не спрямована на збільшення обсягу змісту навчальних предметів чи термінів навчання. Необхідною умовою досягнення мети фундаменталізації змісту освіти є його

удосконалення, а в подальшому – розроблення нових навчальних курсів, які відрізняються від традиційних навчальних предметів своєю спрямованістю на універсальні і узагальнені знання, на формування загальної культури й на розвиток мислення. У цьому контексті особливого значення у шкільних програмах набувають курси як за окремими галузями знань, так і міжпредметні, які містять найбільш фундаментальні знання і є підґрунтям для формування загальнолюдської культури, вміння адаптуватися до нових умов соціального і професійного життя» [94, с. 19].

Фундаменталізація мовної шкільної освіти передбачає розроблення сучасної методики навчання з такою її наскрізною ідеєю, як фундаментальні знання з української мови, що уможливають сприймання та засвоєння учнями мови як системи, як відбитка культури й історії країни, як засобу самоідентифікації особистості, її успішності та професійної придатності. Мовні традиції та досвід різних видів мовленнєвої діяльності в такому вимірі поставатимуть фундаментом для формування мовної особистості випускника закладу загальної середньої освіти. Вважаємо за доцільне взяти до уваги вказані Т. Жиденко [238, с. 80] закономірності фундаменталізації мовної освіти й адаптувати їх до задекларованої в дослідженні проблеми. Дослідниця констатує, що ефективність фундаменталізації навчання безпосередньо залежить від рівня професійної компетентності педагога, основу якої складає його методологічна, інтелектуальна, креативна й інформаційна культура; від актуального рівня методологічної, інтелектуальної, інформаційної, креативної культури учнів; істотно підвищити і стійко гарантувати якість навчання в умовах його фундаменталізації вдається за умови поетапного розширення особистісно-значущого фундаментального освітнього простору, що забезпечує ціннісно-смысловий перехід студентів від однієї якості навчально-пізнавальної діяльності до іншої (більш високої); ефективність фундаменталізації пов'язана із системним і цілеспрямованим моніторингом якості навчання учнів, системоутворювальними інтегральними показниками якого є рівень і

динаміка розвитку їхньої інтелектуальної, креативної та інформаційної культури.

«Завданнєві обрії освіти значно ширші (за сформульовані в рамках її предметної центрованості) і визначаються необхідністю підготовки нових поколінь як суб'єктів соціальних дій, сукупність яких в їх взаємозумовленості, взаємозалежності утворює соціальну взаємодію. В ній відбуваються соціальні акти обміну (зокрема нематеріальними активами), в яких твориться смисл для людини навколишнього світу, отримують своє тлумачення дії інших людей, твориться той чи інший образ світу, ситуації тощо. І всі ці процеси необхідні, щоб зробити людину здатною вирішувати складні економічні, соціальні, культурні проблеми, з якими стикається людство» [456, с. 126–136].

Слушні висновки сучасних учених переконують у тому, що «сьогодні навчитися вчитися означає навчитися жити в нових умовах. ... навчитися жити – це не просто мати широкий доступ до сучасних баз даних і володіти новою інформацією, а й набувати глибокі фундаментальні знання з метою трансформації їх в мудрість вибудовувати життя і вміння жити разом» [595, с. 483–495]. Вищевикладене окреслює особливий вимір гуманітарно-особистісної парадигми освіти.

Науковці (О. Голобородько [121], П. Петровський [524], П. Саух, Ю. Саух [595] та ін.) потрактовують гуманітарно-особистісну парадигму освіти як основу взаємозв'язку та взаємозалежності знань, умінь, навичок, досвіду, життєвих і особистісних цінностей, які цілісно сприятимуть індивідуальному розвитку та соціалізації особистості. Центром такої парадигми мають стати суб'єкт-суб'єктні відношення, відношення рівності між учителем і учнем, спільність у досягненні мети – «запуск» і динамічний розвиток механізмів самореалізації, саморозвитку, саморегуляції, самоосвіти, самозахисту тощо. Інтерпретування основних положень означеної парадигми в контексті мовної уможлиблює виокремлення певних положень, спроектованих на вимоги до знаннєвого складника:

1) інструментальність, технологічність, техніко-рецептурність знань з української мови як своєрідного капіталу, що слугуватиме запорукою досягнення учнем професійної успішності;

2) створення на уроках мови едуктивно-освітнього середовища, що поєднуватиме мовні традиції та новації й уможливуватиме формування учня як особистості, що усвідомлюватиме мову як ультрасучасну цінність;

3) органічне поєднання на уроках української мови спеціальних і універсальних знань: перші складатимуть основу мовного курсу, стануть базою, а інші змінюватимуться залежно від обраного учнями профілю навчання.

Для моделювання процесу вивчення української мови в 10–11 класах важлива орієнтація на особистість учня, оскільки «стратегічний напрям розвитку системи шкільної освіти в різних країнах світу пролягає шляхом розв’язання проблеми особистісно зорієнтованої освіти – такої освіти, за якої особистість учня, студента поставала б у центрі уваги педагога, психолога, за якої діяльність учіння, пізнавальна діяльність, а не викладання, мислилася би провідною в тандемі учитель – учень, аби традиційну парадигму освіти учитель – підручник – учні було рішуче замінено на нову учень – підручник – учитель. Саме так побудовано систему освіти в країнах світу, що є лідерами» [470, с. 10].

Тому видається особливо присутнім, аби навчання української мови було «спрямовано на становлення учня як людини креативної, духовної, моральної, гуманної, людяної. Відповідно до принципу антропоцентризму система мовної освіти повинна забезпечити розвиток особистості нової генерації – комунікативно компетентної, активної, енергійної, комунікабельної, розум і душа, зовнішній вияв і внутрішній світ якої знаходяться в злагоді. В умовах глобалізації освітнього простору і трансформації мовної освіти учитель-предметник має сконцентруватися на особистісних здібностях і потребах учня, надавати змогу 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 сучасній системі мовної освіти є опора на суб'єктний досвід учня, створення позитивного емоційного стану школяра» [364, с. 23–26].

Входження України до європейського освітнього простору увиразнює логіку врахування змін, що відбуваються на практиці в освітніх системах країн ЄС. Ідеться про такі, як «фокусування змісту на навчальних результатах, виписаних у форматі ключових компетентностей; запровадження міжпредметного підходу та оптимізація змісту програм з предметів, навчальних підручників; практичне застосування змісту та його оптимізація; застосування оцінних технологій, що наближені до життєвих ситуацій. Таким чином, сучасний етап розвитку освіти в країнах ЄС характеризується трансформацією у бік компетентнісної моделі освіти, а базова освіта розглядається як основа для формування ключових компетентностей» [42, с. 35]. Загалом постає очевидним надання переваги компетентнісній парадигмі, що «передбачає спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу є формування загальної компетентності людини як сукупності ключових компетентностей, інтегрованої характеристики особистості. Така характеристика має сформуватися у процесі навчання і містити знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості» [750, с. 220].

Науковому обґрунтуванню проблеми реалізації компетентнісного підходу в навчанні мови, розмежуванню сутнісних ознак понять «компетенція» і «компетентність» присвячено численні публікації українських і зарубіжних науковців (Н. Голуб [125; 132], І. Зимня [258–260], С. Клепко [303], Л. Мацько [430], О. Пометун [539], Дж.. Скористаємося

зробленими науковцями висновками для формулювання найважливіших аспектів компетентнісної парадигми навчання української мови.

1. Рівень освіченості з позицій компетентнісного підходу визначається здатністю розв'язувати проблеми різної складності на основі здобутих знань, володіти способами діяльності, що дають змогу ці знання застосовувати на практиці. Варто наголосити: знаннєвий компонент не ігнорується, лише змінює свій статус, адже головну увагу зосереджено не на знаннях як таких, а на корисності їх і здатності учня використовувати у процесі розв'язання різних проблем [134].

2. Філософія К-підходу (компетентнісного підходу – *Т.Г.*) є ширшою від відомого підходу формування ЗУНів, оскільки останні не інтегруються переважно в певні цілісні результати, якими є культури, технології, метапрограми, стратегії діяльності. Компетентність – це орієнтація освіти на «вихід» («output»), який не може бути зведений лише до набору елементарних знань, умінь і навичок. Встановлюється *Differentia specifica* компетентності та К-підходу як формування в особистості здатності досліджувати певні сфери та оптимальні форми використання часу. Щоб реалізувати на практиці таке розуміння компетентностей необхідне систематичне їх моделювання, надаючи можливість свідомої передачі учням компетентності учителів і авторів підручників [303, с. 132].

3. У процесі реалізації компетентнісного підходу набуваються знання, формуються вміння й навички, спрямовані на вдосконалення компетентностей учня. За таких умов головною стає не наявність певної суми знань, особистих якостей та здібностей, а здатність застосувати компетентності в конкретних життєвих ситуаціях [24, с. 133–134].

«Нові завдання освіти у XXI столітті, – як слушно зазначає В. Кремень, – вимагають застосування в широкому масштабі інноваційних педагогічних технологій, що базуються на фундаментальних епістемологічних та герменевтичних аспектах педагогіки і дидактики, пов'язаних з мистецтвом розуміння та високою комунікативною культурою» [344, с. 16–17]. Тому

основною метою технологізованої освіти постає забезпечення ефективного засвоєння найцінніших компонентів культури з урахуванням реальних пізнавальних можливостей учнів (дітей, молоді, дорослих), а її спрямованістю – розв’язання найрізноманітніших цільових, змістовно-процесуальних і контрольно-оцінних проблем, зокрема вибір методів, засобів та організаційних форм освітньої діяльності, адекватних цілям і змісту освіти й таких, що сприяють диференціації освіти, її гуманізації, гуманітаризації [114, с. 49]. Технологічний процес завжди передбачає певну послідовність операцій з використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментів) і умов. У процесуальному розумінні технологія відповідає на питання: «Як зробити?», «З чого і якими засобами?» [265, с. 24].

З огляду на визнання технологізації освіти об’єктивним процесом, який зазнає постійного розвитку та вектор якого визначається здебільшого науково-технічним прогресом і технологізацією суспільства, І. Зязюн рекомендує для ефективного впровадження освітніх технологій «формулювати освітні цілі, концепції у вигляді моделей і критеріїв їх оцінки; відбирати сучасні технології на основі морально-етичних, психологічних, медичних, ергономічних, екологічних та інших підходів і критеріїв, а також оцінки їхньої ефективності і безпеки в умовах диференційованого навчання; створювати перспективні засоби навчання і на їх основі оригінальні педагогічні технології, популяризувати і втілювати їх у практику, оцінювати ефективність; розробляти державні освітні стандарти, нормативи і регламенти; керувати цим процесом, послуговуючись цільовими державними програмами і стандартами; контролювати запровадження технологій з точки зору «педагогічної чистоти» і «моральної безпеки» [265, с. 25].

Це розкриває особливу актуальність проблеми технологізації шкільної мовної освіти, оптимального вибору та застосування сучасних технологій навчання, а відтак – використання технологічного підходу в навчанні української мови. Погоджуємося з О. Кучерук, що технологічний підхід до

організації навчання мови передбачає логічну послідовність взаємопов'язаних етапів, як-от:

1) чітке формулювання навчальних, розвивальних і виховних цілей, конкретизація їх з урахуванням специфіки теми, мовної, мовленнєвої, соціокультурної і діяльнісної змістових ліній та запланованого результату;

2) визначення, з одного боку, індивідуальних особливостей учнів, рівня їхніх мовних, мовленнєвих знань, умінь та навичок, суб'єктивного досвіду, а з іншого – лінгводидактичних умов і низки ефективних навчальних дій, орієнтованих на практичне досягнення запланованого результату;

3) добір тематичного дидактичного матеріалу, проектування відповідно до заздалегідь визначених цілей організаційної моделі заняття з мови – оптимальних форм, методичних прийомів, навчальних технологій;

4) реалізація поставлених цілей, спрямування освітнього процесу з мови на досягнення позитивних результатів;

5) оцінювання поточних результатів, корегування системи навчання мови з огляду на показники досягнення поставлених завдань;

6) підсумкова оцінка та аналіз кінцевих результатів навчання мови [365, с. 17].

У цьому контексті постає проблема відбору ефективних технологій навчання української мови, впливу їх на формування мовної особистості учнів, досягнення балансу між традиційним навчанням та інноваційними методами, прийомами і засобами, розроблення такої методики навчання української мови, яка не лише урахувала б профіль навчання учнів, а й рівень їхньої підготовки, типологічні характеристики. А це своєю чергою спричиняє прагматичну спрямованість шкільного курсу української мови, бо сучасна шкільна освіта має не тільки забезпечувати засвоєння знань з предмета, а й показувати учням шляхи їх застосування як в освітньому процесі, так і за його межами. Одним із критеріїв добору відомостей для опанування в шкільному курсі української мови стає прагматизм.

Прагматична спрямованість мовної освіти, на думку багатьох українських науковців (Ф. Бацевич [38; 39], Р. Дружененко [219], Н. Іваницька [273], О. Леута [387] та ін.), постає на досягненнях лінгвістичної прагматики, когнітивної й комунікативної методики.

Лінгвістична прагматика охоплює мовленнєву діяльність людини як діалектичну єдність мовної системи і комунікативної діяльності особистості, що використовує ідіоетнічну мову в конкретному вимірі «тут і тепер» міжособистісного, групового, масового та інших типів спілкування. Саме це дозволяє твердити, що предметом лінгвістичної прагматики слід уважати комунікативну (мовну і мовленнєву) особистість, яка є джерелом вияву суб'єктивного в Мові, Мовленні й Комунікативній діяльності [39, с. 36–37].

Погоджуємося з Р. Дружененко, що прагматичний компонент процесу навчання мови за основу має не те, з чого складається висловлення і що воно виражає, а те, в умовах якої комунікативної ситуації, з якими намірами здійснюється мовленнєве спілкування і чи досягає воно мети взаєморозуміння чи впливу на адресата [219, с. 17]. Прагматичний ефект мовлення досягається структурним членуванням висловлення, відбором та використанням мовних засобів з прагматичною орієнтацією [38; 219].

Умова прагматичної спрямованості навчання української мови – дотримання принципів комунікативної та когнітивної методик. Метою когнітивної методики навчання української мови «є опанування учнями 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, виховання національної самосвідомості, поваги до мовних традицій українського народу й бажання наслідувати естетичні й етичні норми спілкування» [508]. Підґрунтям концепції слугують ідеї й наукові положення когнітивної лінгвістики,

основним у якій, як зазначають її автори, постає концепт як своєрідне уявлення про об'єкт, що відбите у психіці людини й відображене в мові. Важливо усвідомити, що концепт «як дискретна змістовна одиниця колективної свідомості відтворює предмет реального або ідеального світу і зберігається в національній пам'яті у вербально відтвореному вигляді» [487, с. 18–26].

Логічний зв'язок із попередньою має комунікативна методика навчання української мови, «зорієнтована на посилення практичної спрямованості змісту навчання мови, надання пріоритету формування в учнів умінь і навичок спілкуватися в різних сферах соціального життя» [514, с. 228]. Теоретичним базисом комунікативно спрямованої методики навчання української мови є усвідомлення сутності понять «мова», «мовлення», «мовленнєва діяльність» і «спілкування». Останнє мислиться стрижневим для її реалізації. Спілкування – це складний і багатогранний процес, що водночас виступає як процес взаємодії співрозмовників, інформаційний процес, ставлення людей один до одного, а також як процес взаємовпливу і співпереживання та взаєморозуміння [514, с. 229].

Отже, урахування означених філософських тенденцій забезпечить формування різнобічно розвиненої, ініціативної, конкурентоспроможної, соціально мобільної особистості, спроможної у майбутньому реалізуватися як професіонал в умовах динамічного розвитку інформаційного суспільства; особистості, якій притаманна справжня культура спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності; особистості, яка послуговується засобами самовираження рідною мовою, вміє аналізувати й продукувати тексти різних стилів, типів і жанрів мовлення залежно від комунікативної ситуації. Зважаючи на це, набуває актуальності розвиток в учнів здатності до креативно-когнітивної діяльності, підтримання в них високої мотивації до навчальних дій, формування вмінь моделювати тексти різної жанрово-стильової належності.

1.2. Формування особистісного орієнтованого освітнього простору учня профільних класів

Сучасний стан освіти в Україні позначений входженням до світового освітнього та наукового простору, що детермінує модернізацію освітньої діяльності в контексті загальноновизнаних світових вимог, побудову системи неперервної освіти, спрямованої на соціально-професійну орієнтацію особистості, формування освітнього, розвивального простору, конкурентоспроможного щодо світових аналогів. Ключовим у сенсі об'єднання різних напрямів модернізації освіти виступає освітній простір, створення якого передбачає забезпечення максимально сприятливих умов для саморозвитку й самореалізації особистості.

Аналіз літератури з означеної проблеми дає підстави стверджувати, що українські та зарубіжні науковці оперують у своїх дослідженнях двома понятійними категоріями – «простір» (Т. Борисова [82], М. Віленський [102], В. Гінеціанський [117], Н. Касярум [296; 297], О. Кондратьєва [322], В. Конєв [323], О. Леонова [382], Л. Михайлюк [445], В. Панов [499], О. Попов [543], О. Разуменко [562], А. Семенова [608], Т. Ткач [671], Г. Цветкова [719], А. Цимбалару [720], А. Цукер [723], І. Шендрик [743], Г. Щевельова [751] та ін.) і «середовище» (М. Васьківський [95], Н. Гладченкова [118], С. Дерябо [203], В. Доротюк [706], С. Кривих [347], Н. Левченко [706], М. Піддячий [706], К. Приходченко [552], Н. Радіонова [561], В. Слободчиков [630], Н. Усата [694], І. Шалаєв [732], В. Ясвін [767] та ін.), які функціонують і як синонімічні поняття, і як різні за змістовим наповненням ієрархічні структури. Розглянемо сутність кожного з таких понять. Так, у Великому тлумачному словнику української мови лексему «простір» подано як багатозначну, у спектрі значень якої наявне філософське – одна з основних об'єктивних форм матерії, яка характеризується протяжністю та обсягом [100, с. 989]. Крім того, простір – це необмежена протяжність; вільний великий обшир, просторінь; територія [100]. Лексему «середовище» у вищезгаданому словнику зафіксовано з таким

тлумаченням: 1. Речовина, тіла, що заповнюють будь-який простір і мають певні властивості, сфера; 2. Сукупність природних умов, у яких відбувається життєдіяльність якого-небудь організму; 3. Соціально-побутові умови життя людини; оточення // Сукупність людей, зв'язаних спільністю життєвих умов, занять, інтересів [100, с. 1116].

Дефініція «середовище» є дещо вужчою за змістовим наповненням і постає як частина простору, що його може бути наповнено. погоджуємося з думкою В. Доротюк, що простір по відношенню до середовища належить до вищого порядку, в складі якого може знаходитися кілька середовищ [214, с. 8]. Найбільш ґрунтовний аналіз співвідношення понять «простір» і «середовище» знаходимо у праці В. Ясвіна, який «освітнім середовищем» (середовищем освіти) називає систему впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також створення можливостей для її розвитку, що відбувається в соціальному та просторово-предметному оточенні [767]. Автор зазначає, що для наукового аналізу такої складної та багатовимірної соціальної реальності, якою є освітнє середовище, потрібно використовувати векторну, тобто логіко-матеріалістичну, модель і, відповідно, методи функціонального моделювання. Формальними параметрами освітнього середовища науковець визначає широту, інтегрованість, ступінь усвідомленості, стійкість, емоційність, узагальненість, домінантність, когерентність, активність, мобільність тощо [767]. Ю. Мануйлов і В. Слободчиков додають до запропонованого В. Ясвіним переліку параметрів ще один – структурованість – і розробляють правила реалізації «середовищного підходу» в педагогіці [411]. На сьогодні середовищний підхід до освіти визнано перспективним на рівні «Всесвітніх доповідей з освіти» ЮНЕСКО.

С. Дерябо пов'язує освітнє середовище із сукупністю всіх можливостей для навчання, виховання й розвитку особистості, причому можливостей і позитивних, і негативних [203]. Сутність понять «освітнє середовище», «навчально-виховне середовище» та суміжних із ними розкрито у студіях

педагогів Н. Гладченкової [118], В. Кохан [337], М. Піддячого [706], Н. Усатої [694] й ін. Для нашого дослідження, присвяченого навчанню учнів профільної школи, особливо присутні наукові доробки В. Доротюк, яка розглядає навчально-виховне середовище профільної школи як відкриту педагогічну систему, тісно пов'язану з зовнішніми чинниками, яка не може функціонувати поза їхніми межами та впливами; мобільну структуровану систему, що є *частиною* більш складної *системи вищого рівня* (виділення наше Т.Г.) [214, с. 32]. Учений характеризує освітнє середовище за двома показниками: насиченістю навчально-виховного середовища, тобто ресурсним потенціалом, і його організованістю, або способом організації [214, с. 13], що, відтак, спроектовані на виокремлення в ньому змістового та структурного чинників. Крім того, освітнє середовище поділяють на внутрішнє, або інформаційно-особистісне (життєвий досвід особистості) та зовнішнє, або інформаційно-педагогічне (вплив на особистість за допомогою педагогічних технологій [214, с. 32]).

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблем середовищно орієнтованого підходу до навчання й виховання виокремлено дві основні позиції дослідників щодо тлумачення сутності освітнього середовища. Учені потрактовують останнє, з одного боку, як систему впливів і умов формування особистості за заданим зразком (В. Ясвін), а з іншого – як полікультурну освіту, індивідуальну для кожного учня, середовище для побудови власного «Я», що забезпечує створення умов для актуалізації внутрішнього світу учня, його особистісного зростання, самореалізації, становлення самосвідомості (В. Доротюк). Надалі будемо дотримуватися поглядів на особистісно орієнтоване навчання В. Доротюк. Крім того, погоджуємося з думкою О. Кохан, що освітнє середовище – це засіб багатofакторної детермінації саморозвитку особистості учнів, генеральний фактор продуктивної освіти, поняття вужче за освітній простір [337].

Питання класифікації освітнього середовища слугувало об'єктом наукових пошуків філософів, соціологів, психологів і педагогів. Як наслідок

– на сьогодні напрацьовано бачення освітнього середовища як сукупності організованих чи стихійних мікросередовищ (соціокультурне, педагогічне, сімейне, родинне й ін.), які певним чином впливають на формування навчально-виховного середовища, спрямованого на розвиток і саморозвиток кожної залученої до нього особистості, систему умов для особистісного та творчого розвитку дітей і педагогів – усіх суб'єктів такого процесу, середовище розвитку й виховання особистості [214; 337; 347; 552; 630; 728; 757]. Освітнє середовище більшість дослідників стратифікують на позашкільне освітнє мікросередовище, комунікаційне, сімейне, середовище вікового спілкування, культурологічне, діяльність просвітницьких та релігійних, культових закладів і організацій. Це, як вважають М. Васьківський, В. Доротюк, Н. Левченко, М. Піддячий, неорганізовані мікросередовища вільної життєдіяльності, неформального спілкування. Позашкільне освітнє мікросередовище представлено в структурі освітнього середовища установами додаткової освіти, вплив яких на розвиток школярів має велике значення (музичні, спортивні, художні школи, студії, будинки творчості тощо [706, с. 13]. Освітнє середовище школи, зокрема й профільної, охоплює навчальну діяльність у школі, позакласну та позашкільну роботу з предметів варіативної частини навчального плану, способи взаємозв'язку із соціальним, культурним, природнім, інформаційним середовищами, що сприяє розвитку особистості, її талантів і обдарувань.

Загалом на сучасному етапі розвитку філософської, психолого-педагогічної, соціальної, методичної наук функціонують такі пов'язані ієрархічним співвідношенням два терміни, як «освітнє середовище» та «освітній простір». Найбільш уживаним серед учених, ширшим за обсягом і наповненим філософським змістом, є поняття «освітній простір» особистості, яким будемо послуговуватися у пропонованому дослідженні.

Філософські підвалини трактування категорії «простір» як зовнішньої організації процесу взаємної дії суб'єктів закладено ще у працях Дж. Берклі [45], Демокрита [357], І. Канта [282], Д. Локка [315], Д. Юма [756]. Т. Ткач

справедливо називає це поняття універсальним, зручним для опису різних предметних сфер, оскільки воно первинне та на його основі можна зафіксувати спільність різноякісних явищ у цілісному світі [671].

У сучасній загальній психології простір вважають важливим складником онтогенезу, що залежить від соціально-економічних умов життя, стану культури, самосвідомості людини (Б. Ананьєв [9], О. Запорожець [250], А. Міракян [444], Б. Рассел [563], Т. Ріхтерман [569] та ін.). Представники вітчизняної психологічної традиції (Л. Божович [72], Л. Виготський [109], П. Гальперін [112], Д. Ельконін [753] та ін.) осмислювали внутрішній простір ставлення суб'єкта діяльності до навколишньої дійсності. Популярним на сьогодні є вивчення такого поняття на ґрунті соціалізації особистості (П. Бергер [43], Л. Колберг [775], І. Кон [321], Т. Лукман [44], О. Маркова [413], Л. Михайлюк [445], Н. Смелзер [638] та ін.), за яким основне завдання освітнього простору визначається як розвиток, соціалізація й виховання особистості [445, с. 75].

Розглянемо різні підходи до визначення поняття «освітній простір». Так, на думку К. Приходченко, освітній простір – *територія*, поширена для визначення регіонального, галузевого ресурсу, що здійснює освітні функції [552]. Укладачі «Педагогічного словника» Г. Коджаспирова й А. Коджаспиров витлумачують освітній простір як загальнодержавну *єдність в освіті* під час проведення її децентралізації, що зберігає взаємозв'язок та *наступність структур* і збереження прав кожного громадянина держави на отримання повноцінної освіти незалежно від місця проживання [311]. П. Бондарев і В. Курочкина потрактовують освітній простір як *багаторівневу та складну соціальну організацію*, яка складається з формальної освіти (сітка різнорівневих і різнотипних освітніх закладів із єдиним освітнім стандартом), неформальної (мережа закладів додаткової освіти, які мають свободу щодо вибору змісту освіти), інформальної (неструктурована освіта шляхом взаємодії зі штучним середовищем) і інцедентальної (спонтанна взаємодія із соціумом) [75]. О. Кондратьєва

пояснює, що освітній простір – це *сукупність освітніх технологій*, позанавчальна робота, управління навчально-виховним процесом, взаємодії із зовнішніми освітніми та соціальними інститутами [322].

У своєму дослідженні В. Слободчиков визначає освітній простір як *освітню практику*, що як особлива сфера постає *органічним цілим*, здатним розвиватися та представленим у трьох своїх взаємопов'язаних предметних проекціях (освітні середовища, інститути, процеси) та двох механізмів його забезпечення (освітня політика й управління освітою) [630].

Освітній простір, за А. Семеновою, – *це підсистема соціального простору*, що має відповідну специфіку та пов'язана із цільовими настановами освіти; сукупність суб'єктів, між якими встановлені структуровані різноманітні зв'язки: цільові, змістовні, процесуальні, управлінські (організаційні); *складна, цілісна, відкрита система*, в якій відбуваються освітні процеси та яка на ґрунті синергетики самоорганізовується й еволюціонує [608]. Соціальний аспект освітнього простору (далі – ОП) підкреслено також у визначенні Л. Михайлюка, який убачає в освітньому просторі *організовану форму буття* особистості, яка *соціалізується* [445, с. 74–77]. З огляду на останнє постає очевидним, що для соціологів освітній простір – частина загального поняття, що впливає на зовнішні й внутрішні процеси його становлення.

Р. Чумичева та Л. Редько розглядають освітній простір як *цілісне, єдине утворення*, що складається із взаємозумовлених і взаємопов'язаних ліній просторів, шаблів, пластів, середовищ, соціально-освітніх ситуацій, які забезпечують вияви активності, ініціативності, творчості, потенційних можливостей у процесі реалізації суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних зв'язків, де середовище у просторі є вхідним елементом [728, с. 4].

Для О. Леонової освітній простір – це *педагогічна реальність*, яка заявляє про себе співбуттям Людини та Світу в освіті, постає *балансом культурного та цивілізаційного*, що набуває вираження завдяки знаковості освітнього середовища [382].

Прикметно, що О. Борисова пропонує два визначення освітнього простору. На думку дослідниці, освітній простір є *сукупністю* матеріальних, політичних, ідеологічних і соціально-психологічних *факторів*, які безпосередньо взаємодіють з особистістю у процесі її життя та практичної діяльності; це ставить особистість з одного боку, а освітній простір – з іншого. Уважаємо це трактування суперечливим. Окрім того, освітній простір – це ще й реально існуючий *просторово-часовий континуум* функціонування певних відношень не тільки у сфері змісту й організації освіти, які базуються на реальній інформаційно-директивній основі, а й упорядковані, стійкі взаємодії особистості школяра з відкритим соціально-освітнім середовищем [82]. Останнє визначення, на нашу думку, більше відповідає сучасним тенденціям розвитку освіти.

Для відображення складності та багатовимірності аналізованого поняття А. Цимбалару також розробляє кілька його визначень [720; 721]. На думку вченої, освітній простір – це *педагогічна реальність*, у якій відбувається зустріч, взаємодія, осмислення і пізнання особистістю оточуючих її елементів – носіїв культури (освітнього середовища), що забезпечує суб'єктивізацію і прогресивний розвиток об'єктів; або *система педагогічних факторів та умов*, освоєння особистістю у процесі становлення спеціально організованого педагогічного середовища, складний та багатовимірний об'єкт [721, с. 42]. Дослідниця розмежовує *освітній простір навчального закладу*, потрактований як просторово-предметний компонент: предметні засоби, сукупність і певне розташування яких створює умови для організації потрібних дій суб'єктів (виховний, розвивальний, навчальний, педагогічний), та *освітній простір у навчальному закладі* – складне утворення, що складається з освітнього простору кожного учня, вчителя, батьків [720, с. 47]. Усі наведені визначення освітнього простору не суперечать одне одному, а відображають бачення його сутності під різними кутами зору.

У працях О. Маркової освітній простір – внутрішня структура освітньої реальності, порядок, який формує ієрархію інформаційних потоків, комунікативних просторів і педагогічних взаємозв'язків [413].

Як підсумок виокремлюємо такі два аспекти трактування змістового наповнення поняття «освітній простір» у сучасній філософській, психолого-педагогічній літературі, як *інституційний і субстанційний*. Перший аспект передбачає розгляд освітнього простору як частини соціуму, у якому створено умови для розвитку особистості (територія (К. Приходченко), соціальна організація (П. Бондарев, В. Курочкіна), наступність освітніх структур (Г. Коджаспирова, А. Коджаспиров), сукупність освітніх технологій (Е. Кондратьєва), освітня практика (В. Слободчиков), підсистема соціального простору (А. Семенова), просторово-часовий континуум (Т. Борисова), просторово-часове поле функціонування та розвитку системи освіти; поліструктурне утворення, безліч взаємопов'язаних і різних за масштабом освітніх систем (просторів) різного рівня (Н. Касярум), інтегративна одиниця соціуму (О. Разуменко), багатовимірне й різнопланове поняття (Г. Цветкова) та ін. Тобто більшість згаданих учених аналізованою дефініцією окреслюють певну територію, у якій розгортається освітній процес, і ,відповідно, виокремлюють глобальний, або світовий освітній простір, міжнародний освітній простір, європейський освітній простір, освітній простір регіону (країни, області, міста, району, села), окремої школи та шкільного класу. Таке бачення найбільш повно представлено у працях П. Бондарева, В. Курочкиної [75], А. Семенової [608], В. Слободчикова [630].

Інший підхід до визначення освітнього простору – *субстанційний, або індивідуальний* – спроектований на його представлення як можливості та наявності формування особистісного простору суб'єкта освітнього процесу. Таке бачення відповідає особистісно орієнтованому підходу до навчання, за яким освітній простір може поставати як взаємодія особистості з об'єктами середовища. У тому то й полягає феномен «освітній простір», який

концентрує в собі сутнісні ознаки простору, демонструє багатовимірність можливих виявів освітньої діяльності людини [720, с. 45].

Проведене теоретичне дослідження дає підстави погодитися з думкою А. Цимбалару про те, що освітній простір потрібно розглядати стосовно *особистості* (виділення Т. Г.), оскільки лише їй притаманна діяльність, завдяки якій освоюється освітнє середовище [721, с. 41].

Ієрархічну структуру багатовимірного поняття «освітній простір» можна уявити як піраміду, найвищим і найвужчим щаблем якої є освітній простір особистості учня профільної школи, а найширшим – глобальний (єдиний) освітній простір (див. рис. 1.1). Суб'єктний (індивідуально-психологічний) рівень освітнього простору утворюють, на думку психологів, ті психологічні конструкти, у яких індивід фіксує свій освітній досвід і життєві пріоритети, а саме: установки особистості на неперервну освіту; змістовні освітньо-пізнавальні інтереси; мотивація особистісного зростання завдяки освіті; ціннісні орієнтації, пов'язані із принципами саморозвитку та самовдосконалення; ставлення до власної освіченості як життєвої цінності тощо [630].

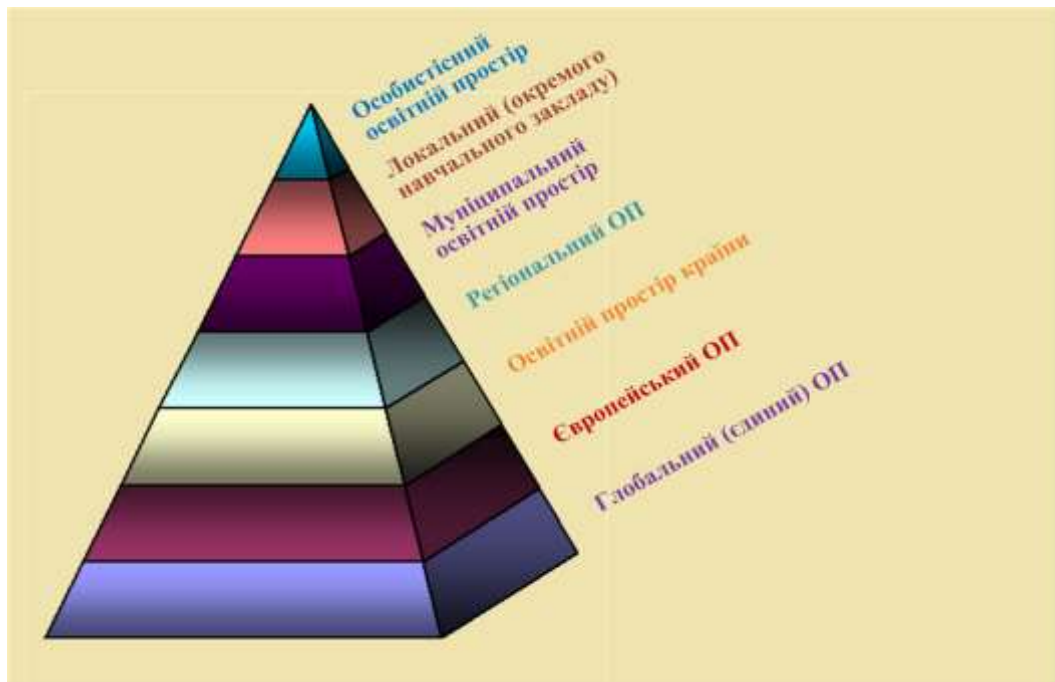


Рис.1.1. Структура освітнього простору

На наш погляд, оптимальним є сформульована О. Разуменко дефініція освітнього простору, прикметна об'єднанням обох напрацьованих у науці підходів (*інституційний і субстанційний*) до його трактування. Дослідниця вважає освітній простір ціннісною інтегративною одиницею соціуму та *світового освітнього простору*, яка нормативно або стихійно структурована та має свою систему координат, що визначають можливості для *саморозвитку особистості* на різних етапах її становлення (виділення Т. Г.) [562].

Дехто з учених (І. Колесникова, І. Фрумін, А. Цимбалару) розглядають освітній простір крізь призму поняття «педагогічна реальність», потрактовуючи її як «усю сукупність явищ, подій, процесів, станів, переживань, виявлених у теоретичному, практичному, духовному досвіді людини внаслідок реалізації педагогічних цілей і задумів» [312, с. 25]. Поняття, уведене до наукового обігу І. Колесниковою у 90-х роках ХХ ст. як «попередник» освітнього простору, на сучасному етапі розвитку освіти дало змогу А. Цимбалару сформулювати таке визначення: «освітній простір як педагогічна реальність виявляється через активну позицію особистості учня, який водночас є його суб'єктом і об'єктом і змінюється разом з ним у результаті цілеспрямованої організації взаємодії з оточенням» [720, с. 45]. З такої позиції освітній простір постає як сфера взаємодії трьох його суб'єктів – *учителя, учня й середовища*, кожен із яких становить синергетичну модель.

Взаємодія суб'єктів освітнього простору, на переконання вчених І. Фруміна, А. Цимбалару, І. Шендрика, є активними зв'язками із витлумаченим як інформаційний компонент освітнього простору середовищем, структурованим так, що воно чинить активний вплив на інших суб'єктів освітнього простору [720; 721; 743]. Саме це слугує для науковців підставою для кваліфікування освітнього середовища не як об'єкта, а суб'єкта освітнього простору, що забезпечує його самоорганізацію. А. Цимбалару зауважує, що виокремлення учителя, який стосовно учня є об'єктом його освітнього середовища, як окремого суб'єкта зумовлює його

активність та цілеспрямований вплив на інших суб'єктів освітнього простору – середовище й учня (формування) [720, с. 46].

Близькими до вищерозкритої позиції вважаємо погляди І. Шендрика, який убачає в освітньому просторі утворення, що виникає внаслідок взаємодії учня й педагога, і визначає оптимальним шляхом його формування проектування їхньої спільної діяльності [743, с. 106], а також його сприйняття учня як «відкритої системи, яка перебуває у постійній взаємодії з навколишнім світом» і є суб'єктом власного розвитку, здатним до «вільного вибору на основі співвіднесення суб'єктом себе, своїх особливостей і навколишнього» [743]. Іще виразніший акцент на учневі як суб'єкті освітнього процесу робить Т. Ткач, яка потрактує освітній простір особистості як певну можливість і джерело для організації освітньої діяльності, що має *особистісне значення*; «певний результат освоєння людиною соціального середовища, ступінь його пізнання, освоєння та присвоєння нею можливостей соціального середовища на підставі її суб'єктивного сприйняття, як *простір можливостей*, що дає змогу задовольнити особистісні потреби та інтереси» [671, с. 76]. Тобто освітній простір особистості загалом можна уявити як трикомпонентну структуру із тристоронніми суб'єктними зв'язками, взаємозумовленими, взаємовпливовими, взаємозалежними – освітнє середовище (соціальне, інформаційне, полікультурне, комунікаційне), особистість учня й особистість учителя (див. рис. 1.2).

Схема, на якій відображено взаємодію основних елементів освітнього простору, виступає підтвердженням думки О. Разуменко, що освітній простір – це педагогічний феномен зустрічі та взаємодії людини з навколишніми елементами – носіями інформації та культури (освітнім середовищем), завдяки чому відбувається їхнє осмислення та пізнання [562].



Рис. 1.2. Освітній простір особистості учня

Цілеспрямоване створення такого складного та багатовимірного об'єкта, як освітній простір, на переконання вчених Н. Касярум [296], І. Колесникової [312], С. Кривих [347], А. Криуліної [349], Н. Рибки [567], Т. Ткач [673], А. Цимбалару [721], І. Шалаєва [732], І. Шендрика [743] й ін., передбачає встановлення його структури та виявлення ефективних механізмів функціонування.

У дослідженнях багатьох психологів, соціологів, дидактів, присвячених функційним особливостям освітнього простору, виокремлено полікультурну, ціннісно-смилову, інтеграційну, рефлексивну функції освітнього простору і функцію випереджального розвитку [672; 720]. Погоджуємося із важливістю таких функцій для формування мовної особистості учнів профільних класів з огляду на те, що вони сприяють розвитку її основних компонентів. Так, на думку Т. Ткач, *полікультурна функція* освітнього простору набуває реалізації шляхом інтегрування у свідомість людини різноманітних смислів, значень, культурних зразків, носіями яких виступають певні знання й соціальні практики. Як наслідок – відбувається стимулювання сталого, збалансованого

й ефективного функціонування всіх сфер суспільства завдяки спрямуванню діяльності індивідів, організацій, окремих груп у загальнокультурне русло [672]. Переконані, що реалізацію полікультурної функції освітнього простору доцільно розглядати в межах соціокультурної функції, освітній простір особистості формується під впливом соціокультурних чинників – норм певного соціуму, мови, культури, соціальних відносин тощо. *Ціннісно-сміслова* функція освітнього простору пов'язана із соціалізацією особистості, визначенням пріоритетів і є показником якості її сукупного соціального рівня. Саме така функція постає провідною щодо встановлення різноманітних особистісних смислів усіх його учасників.

Т. Ткач зазначає, що освіта виправдовує власне існування, якщо призводить до змін у поведінці людини. Індивіду допомагають увійти у світ цінностей для того, щоб зробити вибір особистісно значущої для нього системи ціннісних орієнтацій в освітньому просторі, обрати свій шлях пізнання світу, професію тощо [672]. Реалізацію *рефлексивної* функції уможливорює формування та розвиток різних способів діяльності, творчих здібностей, необхідних для самореалізації у процесі пізнання, професійної та інших сфер життєдіяльності. *Інтеграційна* функція освітнього простору ґрунтується на поєднанні принципів інтеграції у процесі соціалізації особистості впродовж життя. Це забезпечує неперервність процесу її розвитку, а також сприяє культурній інтеграції соціальних верств суспільства, відповідає сутності інтегративного підходу до формування мовної особистості учнів профільної школи. *Випереджувальний характер* освіти зумовлений потребами такого розвитку освітнього простору, у якому потреби особистості, суспільства, професійної діяльності та життєдіяльності людини переплітаються, завдяки чому інтегровані знання, соціальна, комунікативна компетентність і здатність навчатися впродовж життя виявляються більш вагомими за опанування конкретними знаннями, уміннями й навичками [673].

На основі аналізу фахової літератури виокремлено декілька шляхів формування освітнього простору залежно від його бачення та структурування. Так, А. Криуліна пропонує створювати ергодизайн освітнього простору, очікуваними результатами якого є ергономічність та естетичність (комфортність учасників освітнього процесу й естетичність приміщень) [349]. Як бачимо, поняттю освітнього простору дослідниця надає фізичного (просторового) сенсу. Одні науковці вважають ефективними шляхами структурування освітній простір конструювання (О. Попов) [543], інші надають перевагу проектуванню (І. Колесникова [312], Т. Ткач [672; 673], І. Шендрик [743] та ін.) або моделюванню (В. Кохан [337], О. Маркова [413], О. Ордановська [490], А. Семенова [608], Т. Франчук [707] та ін.). Учені, що працюють над проектуванням освітнього простору, убачають у ньому цілеспрямований процес, що відзначається узгодженням цілей і потреб суб'єктів і об'єктів освіти з їхніми можливостями, реальними умовами та тенденціями розвитку [671].

На структурування освітнього простору впливає також аспект його розгляду – інституційний чи індивідуальний. Прихильниця інституційного підходу Т. Ткач у одній зі своїх наукових розвідок називає характерологічною ознакою освітнього простору існування особливих освітніх інститутів і взаємопов'язаної у їхніх межах системи організацій (інституцій), що обслуговують потоки освітніх послуг і контролюють їхню відповідність щодо соціальних запитів особистості та суспільства [671]. Освітні інституції, на думку автора, мають здатність розвиватися у площині освітнього простору під впливом соціальних і особистісних стимулів [671]. З огляду на це Т. Ткач вибудовує трикомпонентну інституційну модель освітнього простору особистості, яка охоплює *формальне, неформальне й інформальне* освітні середовища, відповідно інституціоналізовані [671]. За таких умов освітній простір визначається новою структурою культурних цінностей, що містить набір норм (правил, стандартів), які впливають на людину, а також загальні ідеї, якими вона керується [671]. У своїх працях

Т. Ткач презентує інституційну модель освітнього простору особистості, що відображає взаємодію трьох складників – гносеологічного, онтологічного й аксіологічного: *гносеологічний* складник набуває вияву в інтенції пізнання на довершеність і нескінченність; *онтологічний* відповідає за усвідомлення місця освіти в загальному процесі життєдіяльності людини; *аксіологічний* означає ствердження цінності власного розвитку завдяки освіті, тобто прийняття особистістю цінності саморозвитку як суб'єкта освітньої діяльності [671]. Надалі дослідниця розробила психолого-педагогічну технологію проектування освітнього простору особистості, у якій виокремила три блоки – *психолого-педагогічний, організаційно-діяльнісний і індивідуально-психологічний*. Психолого-педагогічний блок передбачає концептуальні засади, цілепокладання – формування цільових настанов (мети, змісту, ідей у межах освітніх систем цінностей і потреб), завдання й опис бажаних результатів. Організаційно-діяльнісний блок забезпечує взаємодію і перехід цільових конструктивів у конкретні результати, необхідні для практичної реалізації проектування ресурси, етапи проектної діяльності, тобто засоби, процесуальні й діяльнісні характеристики процесу проектування освітнього простору. Третій блок постає на основі індивідуальних результатів особистості, які фіксують у ході проектування. Це стосується формування суб'єктної позиції особистості (цілепокладання, рівень відповідальності, вияви потенційних можливостей, які характеризують ставлення до навколишнього світу, до інших людей) [672, с. 132–135].

Власний освітній простір для особистості є концептуальним механізмом її залучення до утвореного із сукупності об'єктів освітнього змісту світу, вияви якого вона відчуває тільки за допомогою сприйняття. У ході такого становлення й розвитку особистості, як зауважує Т. Ткач, освіта набуває просторових вимірів [672].

Трикомпонентну структуру має модель освітнього простору, розроблена О. Разуменко. Перший, *просторово-семантичний*, компонент

освітнього простору автор потрактує як архітектурно-естетичну організацію суб'єктів педагогічних зв'язків (архітектура будівель, дизайн інтер'єру та різні символи, настінна інформація тощо), що уможлиблює реалізацію останніх завдяки розвитку предметно-просторового середовища освітньої установи. Наступним, *змістовно-методичним*, компонентом освітнього простору О. Разуменко охоплює концепції навчання, виховання, навчальні програми, плани, підручники і т.ін.; форми й методи організації освіти (урок, заняття, дидактична гра, екскурсія; дослідницькі спільноти, форми самоврядування тощо), а його значення вбачає у збагаченні змісту педагогічних зв'язків, забезпеченні науковості формування картини світу. Третій, *комунікативно-організаційний*, компонент, репрезентує особливості суб'єктів освітнього середовища – розподіл статусів, ролей, національні, статеві особливості учнів, педагогів; їхні ціннісні установки, стереотипи. На думку дослідниці, у комунікаційній сфері відбувається формування стилів спілкування й викладання, просторової та соціальної щільності середовища суб'єктів освіти, ступеня скупченості. Організаційні умови сприяють реалізації творчих здібностей всіх суб'єктів педагогічного процесу [562].

Попри чіткість і послідовність О. Разуменко щодо відображення у моделі більшості функцій освітнього простору, на наш погляд, видається доцільним передбачити у структуруванні особистісний компонент, окремі складники якого вона розглядає в комунікативно-організаційному. Вважаємо важливим для структурування (проектування, моделювання) визнати центральним компонентом освітнього простору саме особистість учня, що відповідатиме концептуально-методологічним засадам «Нової школи» в Україні. Слід також зауважити, що в багатьох публікаціях із педагогічної періодики України фігурує термін «освітній простір», проте здебільшого у вузькому – просторовому – значенні, що відповідає лише одному зі складників цього багатокомпонентного поняття. Так, у статті М. Юрченко з «Урядового кур'єра» за 2018 р. зазначено, що нова українська школа створює новий освітній простір, принципи якого нині впроваджуються в 115 опорних

школах по всій Україні [757, с. 2]. Автор описує новий освітній простір, який відзначається креативним дизайном, що подобається учням, батькам, вчителям; матеріальним забезпеченням новим поколінням комп'ютерів, що створює умови для інтерактивної освіти; вільними бібліотеками, комфортною зоною відпочинку тощо [757, с. 2]. Просторовий компонент знаходимо й у інших спробах структурування освітнього простору за різних підходів. Наприклад, у моделі освітнього простору Л. Михайлюк розміщено різні компоненти, серед яких одним із найважливіших постає просторовий, а саме:

- матеріально-речове середовище (території й природні об'єкти, приміщення для різноманітної діяльності, оснащення й устаткування, зокрема книги, технічні засоби тощо);

- освітні установи на рівні мікросоціуму (дошкільні освітні установи, школи, дитячі й юнацькі установи культури, громадські організації, спортивні установи);

- джерела масової комунікації (теле- і радіопрограми, дитячі й молодіжні видання, періодичні журнали та ін.);

- змістовна сторона освітнього простору (соціальний досвід, «закодований» у змісті навчання, в іграх, у художній діяльності, спорті, дитячій і молодіжній субкультурах);

- організація освітнього простору (режим, організація часу й регламентація життя учасників освітнього простору, форми самоврядування, норми, заповіді, система влади й керування, що склалися; міри дисципліни тощо) [445, с. 75].

Утім, наведені Л. Михайлюк п'ять компонентів, на нашу думку, можна згрупувати у матеріально-речовий блок, де логічно розмістити періодичні видання; освітні установи на рівні мікросоціуму поєднати з організаційним блоком; змістовий блок доповнити нормативно-програмовими документами, які забезпечують змістове наповнення навчання й впливають на вибір його

технологій, методів і прийомів, що дасть змогу отримати трикомпонентну структуру освітнього простору.

Цікавий і ґрунтовний підхід до структурування освітнього простору особистості напрацьовано в сучасній методиці професійної освіти. Так, О. Ордановська запропонувала концепцію підготовки майбутніх учителів до роботи у профільній школі, що прикметна позиціонуванням складників такої діяльності як частин освітнього простору. Позитивним вважаємо розташування особистості студента-майбутнього вчителя в центрі моделі, що відповідає сучасним тенденціям освіти, пріоритетним підходам до навчання. Горизонтальна площина освітнього простору відображає структуру взаємодії суб'єктів освітнього простору (викладач, студентські групи, студент), вертикальна – систему зв'язків і відношень компонентів підготовки (змістовий, процесуальний, «рефлексія», «досконалість»). Змістовий компонент моделі О. Ордановської містить науково-методичне забезпечення навчального процесу, зокрема нормативні документи та інтерактивний комплекс дисциплін, які вивчають, а також студентську педагогічну продукцію (обов'язкову й індивідуальну) [490, с. 16].

Процесуальний компонент аналізованої моделі окреслює організацію навчання в системі «педагогічний ВНЗ – викладач – студенти – студент» і охоплює базовий навчальний план, діяльність викладача, групову й індивідуальну діяльність студентів. Компонент «рефлексія» передбачає діагностування й контроль навчальних досягнень майбутніх учителів, а також апробацію ними результатів виконання навчальних завдань, зокрема створеної під час семінарів-тренінгів та педагогічної практики педагогічної продукції, самоконтроль і взаємоконтроль діяльності. Компонент «досконалість» – організацію навчальних дисциплін за моделями внутрішньоспеціалізованої або мережевої організації підготовки; консультації, індивідуальні завдання, індивідуальні навчально-дослідні завдання для забезпечення корекції студентами неправильно чи невдало

виконаних ними навчальних завдань або вдосконалення завдань, які виконано успішно.

Процесуальний компонент надалі було трансформовано та модернізовано шляхом залучення нових форм, як-от: інтеракція професійно-практичних дисциплін, майстер-класи, семінари-тренінги, синектичний і мозковий штурми, залучення студентів до проектної діяльності, використання в освітньому процесі тих самих педагогічних технологій і прийомів, що стануть педагогічним інструментарієм студентів у їхній майбутній професійній діяльності тощо [490, с. 17–18]. Загалом позитивно оцінюючи підхід О. Ордановської до побудови моделі, її антропоцентризм, вертикальні й горизонтальні площини, що дає змогу розкрити взаємозв'язок багатьох складників, не можемо погодитися з уведенням у модель, крім змістового та процесуального, компонентів «досконалості» та «рефлексії» як окремих з огляду на те, що останні, на нашу думку, є вужчими поняттями, тож повинні утворювати «особистісний блок» або бути витлумаченими як спосіб досягнення мети (рефлексія) і як один із результатів (досконалість).

На основі аналізу фахової літератури з проблем освітнього простору й освітнього простору особистості в ході дослідження створено власну модель, специфіка якої полягає у відображенні внутрішніх якостей особистості та умов і механізмів їхнього набуття. Погоджуємося з науковою позицією Т. Ткач, яка вважає проектування освітнього простору особистості мотивованою, цілеспрямованою діяльністю особистості, засадами якої виступає ціннісне самовизначення суб'єкта проектування [672, с. 131], та припускає можливість зовнішнього впливу лише в разі його сприймання особистістю. Технологізація проектування освітнього простору набуває реалізації в різні способи вираження ідей, шляхом особистісного залучення всіх учасників педагогічного процесу, мовою конкретних цілей, завдань, засобів, шляхів їхнього досягнення, унаслідок визначення необхідних для практичної реалізації ресурсів [672, с. 130]. Посутніми визнаємо зауваги вченого щодо конкретності й точності відображення об'єкта проектування чи

модельовання: «реально моделі не описують нічого точно, вони є тільки ілюстраціями процесу або окремих його проявів» [672, с. 136].

На ґрунті сучасних тенденцій трактування освітнього простору філософами, психологами, соціологами й дидактами, з увагою до складності ієрархічної структури поняття та специфіки дослідження (мовна особистість учня профільних класів) визначено *освітній простір мовної особистості учня профільних класів* як багаторівневу структуровану взаємодію суб'єктів (особистість учня, вчителя, освітнє профільне середовище) і компонентів процесу вивчення української мови, спрямовану на індивідуальне становлення, розвиток і саморозвиток особистісних характеристик і якостей, мотиваційно особистісне зростання завдяки філологічній освіті; вироблення ставлення до української мови як інтелектуальної, духовної, моральної, культурної цінності та до власної освіченості як життєвої потреби, прагнення свідомого вибору майбутньої професії.

Відтак, погоджуючись із науковцями Г. Баллом [30], О. Генісаретським [113], Е. Зеєром [257], В. Семиченко [614], В. Слободчиковим [630], Т. Ткач [671], А. Цимбалару [721] й ін. щодо доцільності виокремлення в ході проектування чи модельовання освітнього простору особистості його структурних рівнів, під час побудови власної моделі формування освітнього простору мовної особистості учня профільних (філологічних) класів розмежовуємо на вертикалі такі три рівні, як: макрорівень, мезорівень і мікрорівень (див. рис. 3).

Макрорівень моделі формування освітнього простору мовної особистості учня профільних (філологічних) класів передбачає особливості інституалізації освітнього простору країни, регіону, пов'язаної із формуванням законів, загальних цінностей, правил, традицій, забезпеченням зв'язку між особистістю та соціумом. Саме на цьому рівні створюють стратегії, концепції, доктрини освіти, затверджують держстандарти, програми, які надалі реалізують у підручниках, посібниках, навчально-методичних матеріалах, затверджених МОН України.

Мезорівень репрезентує систему міжособистісної взаємодії суб'єктів освітньої діяльності, що забезпечує взаємодію та комунікацію певних соціальних груп – «провідників» утілення конкретних цінностей і соціально-психологічних орієнтирів. Це рівень освітнього простору формальних і неформальних навчальних структур – шкіл, об'єднань певних осіб за інтересами, потребами. У нашому контексті йдеться про школи із профільними філологічними класами, факультативні групи, гуртки, тренінги тощо.

Мезорівень є динамічним поєднанням суб'єктів освітнього процесу, в якому створено систему впливів і умов формування особистості, а також можливостей (внутрішніх, зовнішніх, динамічних, статичних) для особистісного розвитку; цілісним об'єктом, у якому проходить формування оптимальних координат освітньої діяльності в цільовому, змістовому, процесуальному, ресурсному й результативному аспектах. На цьому рівні відбувається гуманізація, гуманітаризація, антропоцентризм і діалогізація освітнього процесу, реалізація підходів, принципів, технологій і методів навчання, добір оптимальних форм навчання, профілізація, діагностування, контроль, взаємоконтроль і корекція результатів навчання, організація самостійної пізнавальної й науково-дослідницької, творчої діяльності, тобто набувають конкретизації та реалізації директиви й настанови попереднього макрорівня освітнього простору.

Мікрорівень відображає освітній простір мовної особистості, який постає площиною індивідуальної освітньої діяльності учня, міжособистісної взаємодії з іншими, особистісних подій із освітнім змістом. Рівень прикметний установленням індивідуально-особистісних результатів освітньої діяльності школяра, що сприяють його самозмінам. Серед самозмін психологи виокремлюють самовиявлення, самоактуалізацію, самопроекування, самоорганізацію тощо [672, с. 135].



Самовиявлення – це суб'єктне відчуття, безпосередньо пов'язане з очікуванням людини на успішне вирішення проблем, що зумовлює підвищення самоповаги, особистісної незалежності, упевненості у можливій самореалізації. Воно детермінує самоорганізацію особистістю власних індивідуальних рис, якостей, здатність до ухвалення рішень, мотиви й

потреби розвитку. Здатність до самоорганізації освіти особистості залежить від її знань, умінь і навичок, творчих здібностей, намірів взаємодії незалежно від індивідуальних і колективних ментальних і світоглядних особливостей. Усе це, на думку вчених, допомагає особистості визначитися з вибором професії, найповніше реалізувати себе у професійній діяльності та різноманітних суспільних відносинах [672, с. 135]. На цьому рівні важливою, на наш погляд, є розроблення умов і засобів, які стимулюють процес пізнання, самопізнання, цілепокладання, формування перспектив власної життєдіяльності за допомогою освіти.

З огляду на існування людини впродовж життя в різних освітніх просторах (дитяча дошкільна установа → загальноосвітня початкова, середня ланка → профільна школа → ЗВО), видається логічним констатувати про введення особистого освітнього простору в освітній простір країни, міста, селища, школи, класу, ЗВО, що забезпечує наступність і перспективність освітнього процесу.

Із широкого спектра напрацьованих ученими принципів функціонування освітнього простору для нашого дослідження присутні такі, як: принцип цілісності, взаємозв'язку системи, особистості й середовища; структурності як сукупності певних елементів, їхньої взаємодії та внутрішніх зв'язків, інтегрованості форм взаємодії суб'єктів освітнього процесу, дискретності й неперервності, надмірності та багатоваріантності. Вказані принципи слугували підґрунтям процесу моделювання освітнього простору мовної особистості учня профільних класів (див. рис. 1.2). Освітній простір мовної особистості учня профільних класів відображає систему реальних взаємодій людини з відкритим соціальним освітнім середовищем, спрямованих на використання освітнього потенціалу суспільства для задоволення власних освітніх потреб і саморозвитку.

1.3. Особистість у гуманістичній парадигмі освіти

Однією з основних ідей сучасної освіти є формування гуманістичного світогляду особистості, що передбачає розвиток таких її якостей, як «усвідомлення природи і людини в їхній єдності, відмова від авторитарного, міфологічного стилю мислення, терпимість, здатність до компромісів, поважне ставлення до чужої думки, до інших культур, цінностей, вірувань» [265, с. 24]. І це зрозуміло, оскільки на сьогодні особистість мусить бути готовою до входження у світовий освітній простір, який «зазвичай порівнюють з єдиним організмом, що формується за наявності в кожній освітній системі у глобальному та світовому аспектах глобальних тенденцій, а з другого – збереженням національних особливостей» [196, с. 7].

Водночас масштаби інформаційно-комунікаційного буму – це лише поверхневий опис тих змін, що нині відбуваються із людством. На тлі суспільних зрушень зазнає каузальної трансформації й сама особистість: сучасну розумну істоту можна умовно назвати «людиною інформаційною» – *homo informationes*. Для неї інформація мислиться одним із пріоритетних ресурсів робочого часу та дозвілля. У нашу епоху вже не новина – бачити безліч людей з інформаційними трансляторами в руках. Люди знаходять дедалі більше часу для типового «нематеріального споживання» епохи під час руху у транспорті, вживання їжі, відпочинку тощо. «У повсякденності людина є тим, чим вона зайнята», тож її нинішня діяльність постає суцільно інформатизованою [668, с. 132].

Як доводять науковці, у «новітніх плюралістичних та цивільних суспільствах замість ініціації з'являється ініціатива. Передача знань здійснюється публічною освітою, спрямованою на розвіювання містерії, поширення певною мірою об'єктивних знань, а вишкіл замінюється підтримкою критичного глузду та особистої автономії. Підготовка особистості до автономії має на меті звільнити особистість від застарілих конформізмів, від заздалегідь визначених істин, які втовкмачує школа, щоби

поставити її на рівень реалізації свого покликання, допомогти їй стати собою. Замість того, щоби провадити особистість від самого народження дорогою, визначеною зірками, кастою, класом та сім'єю, її готують до використання свого шансу, своєї особливої пригоди» [303, с. 21–22].

Попри намагання впровадити нові моделі інституцій освіти, сьогодні все ще співфункціонують дві такі з них, як: 1) авторитарна (традиційна) модель – вектор інтересів влади повністю домінує над вектором інтересів суспільства, які втискаються до рівня відновлення існуючої соціальної стратифікації та відновлення робочої сили, а вектор інтересів особистості, яка не належить до владних соціальних груп, мінімізується майже до нуля; 2) особистісно орієнтована (гуманістична) модель, у якій збалансовано вектори інтересів основних суб'єктів розвитку освіти, влади – з одного боку, й особистості та суспільства – з іншого боку, за умови розвинутості демократичної правової держави та громадянського суспільства [532, с. 6; 303, с. 60]. Шляхом зіставлення попередньої парадигми освіти із сучасною науковці доводять її ґрунтованість на універсальності навчальних програм, фронтальному спілкуванні, стандартних оцінках знань і вмінь, примусовості, трансляційній формі передавання інформації вчителем і пасивності учнів. Натомість гуманістичний підхід до навчання «апелює до особистісно зорієнтованого і диференційного навчання з передбаченням індивідуальних нормативів і програм розвитку, радості учіння, творчості. Найважливіше у цьому підході – не формування в учнів якихось нормативних знань, а розвиток механізмів самоучіння, саморозвитку, самовиховання з врахуванням максимального вияву індивідуальних здібностей кожного учня» [228]. Вектором і попередньої, і нинішньої освітніх парадигм було прагнення у площині освітнього процесу прищепити–розвинути–сформувані такі моральні якості, які традиційно вважають життєвими орієнтирами особистості, маркерами, за якими оцінюють її успішність. Але якщо попередня освітня парадигма відзначалася акцентуванням на знаннєвому компоненті, то нинішня – на особистісному, компетентнісному. Тому

можемо констатувати, що основним цільовим орієнтиром сучасної освіти є особистість, яка розуміє-усвідомлює-критично оцінює результати своєї діяльності не тільки для себе, а й для суспільства загалом, відчувається відповідальною за власні вчинки не лише перед собою, а й перед людством.

З огляду на це гуманізація освіти постає «необхідною передумовою цивілізованого входження людства у XXI століття», «способом творчої орієнтації особистості на утвердження людини як найвищої соціальної цінності, засобом найповнішого розкриття її здібностей та задоволення освітніх потреб» [766, с. 27–28], тобто уможливорює «олюднення» системи освіти, докорінну зміну власне спрямування та характеру освіти: «з традиційно соціального, коли пріоритет надається соціальним вимогам до людини як громадянина, трудівника, члена громадських і соціальних об'єднань і співтовариств, її здатності до громадсько корисної праці, готовності до соціальної самовіддачі, на особистісно орієнтоване, коли безумовний пріоритет надається інтересам і запитам особистості, її своєрідності й можливостям, максимальній реалізації і самореалізації кожного учня, розвитку рефлексії, створенню умов для виявлення й розвитку його природних задатків і здібностей» [145, с. 4].

Переконані, що гуманістична парадигма освіти передбачає увагу не тільки до змісту навчання, а й до формування цілісної особистості, забезпечення комфортних умов «розвитку кожної дитини, реалізація яких обов'язкова для створення оптимального психологічного клімату, для її навчання і виховання. Передусім слід враховувати, що дитина активна і бере з наших освітніх і виховних впливів лише те, що хоче, – згідно з власною ієрархією потреб, мотивів і цінностей» [228].

Концепція гуманізації постає на таких підвалинах, як захист гідності особистості, визнання її прав на свободу, щастя, розвиток і створення належних умов для вільного вияву її здібностей. Мірою гуманізації вважають «відповідність створених умов для самореалізації особистості, виховання громадянина-гуманіста, здатного робити вибір у різних життєвих ситуаціях.

Особливу роль у такій системі пріоритетів відіграє забезпечення атмосфери комфорту, психологічної безпеки, саме тому дослідники наполягають, що психологічна підтримка має супроводжувати будь-який гуманістично спрямований педагогічний процес» [625, с. 6]. Як зазначає О. Барановська, якщо зміст поняття «гуманізація» більшості дослідників цілком зрозумілий, то поняття «гуманітаризація», незважаючи на значну увагу до нього, психолого-педагогічні працівники осмислили недостатньо. Здебільшого науковці витлумачують поняття «гуманізація освіти» як соціально-ціннісну та морально-психологічну основу взаємин між суб'єктами педагогічного процесу, де критерієм виступає ступінь індивідуального самовизначення, у якому набуває реалізації особистісна свобода. Процес становлення особистісної свободи має бути пов'язаний із соціокультурними цінностями, забезпечуючи гармонійне існування (комунікацію) людини в культурному й соціальному просторі [32, с. 5].

Учені (В. Воронкова [107], Н. Голуб [142], О. Ельбрехт [222], К. Часова [725] та ін.) наголошують, що гуманізація передбачає утвердження людини як найвищої соціальної цінності, задоволення її освітніх потреб, визнання пріоритету загальнолюдських і національних цінностей, формування гармонійних взаємовпливів людини й довкілля, суспільства та природи тощо. У філософсько-культурологічній інтерпретації поняття «гуманізація» постає сукупністю «філософських, гносеологічних, психологічних, соціокультурних, правових поглядів, які зумовлюють цілі та завдання освіти в ракурсі посилення гуманізації духу, саморефлексії людини: якщо технократичний підхід до освіти орієнтував лише на розвиток самого виробництва і робив неможливим реалізацію творчого потенціалу особистості, то викладання гуманітарних наук означає ніщо інше як розвиток цілісної гармонійної особистості» [107, с. 205]. На думку Н. Голуб, такий підхід сприяє створенню умов пріоритетності суб'єкт-суб'єктного типу взаємин, характерними ознаками якого вважають унікальність, активність, внутрішню свободу та духовність. «Цілком очевидний зв'язок між

усвідомленням внутрішнього смислового плану гуманізації й реалізацією зовнішнього плану – зміною психологічної атмосфери системи освіти (панування в педагогічних колективах духу взаєморозуміння, взаємоповаги, співробітництва і творчості)» [142, с. 20].

Для педагогічних студій до сьогодні лишається актуальним питання визначення сутнісних ознак гуманістичної освіти. Не вступаючи в дискусію, услід за Н. Мельник гуманістичною освітою називатимемо процес побудови педагогічного процесу на засадах гуманізму як пріоритетного принципу загальнолюдської моралі, що містить: а) визнання права всіх учасників педагогічного процесу (учителя й учня) бути самим собою, що передбачає взаємне розуміння інтересів, запитів, взаємне довір'я; б) визнання права всіх учасників педагогічного процесу на свій шлях самовдосконалення та творчості в процесі співпраці в навчально-виховній діяльності; в) створення суспільством умов для радісного творчого життя всім учасникам педагогічного процесу [431].

І. Степаненко, підсумовуючи сучасні інтерпретації духовності в річищі нової парадигми гуманізму, зупиняється на кількох основних моментах. По-перше, заснування нового гуманізму на оновленому сприйнятті людини. Загальними контурами сучасного бачення людини постає відмова від субстанціального розуміння її сутності й витлумачення останньої як становлення, що є принципово неоднозначним. З огляду на нову парадигму гуманізму духовність також набуває ознак плюралізму, гетерогенності, контраверсивності. По-друге, відмова нового гуманізму від бачення людини як атомарної істоти. Комунікація, дискурс, спільнота – ось категорійний ланцюг понять, які виражають таку трансформацію. Звідси й у духовності як становленні відбувається актуалізація формування відповідної низки раціональних, моральних, комунікативних якостей особистості, здатності до взаєморозуміння, толерантності на тлі розмежування себе й іншого, свого й чужого, як спроможності самоідентифікації у плюралістичному соціокультурному контексті. По-третє, упровадження новим гуманізмом

оновлених засобів універсалізації своїх принципів. Попри відмінності таких засобів у наявних теоріях гуманізму, сама ідея необхідності досягнення згоди щодо ключових принципів і питань спільного співбуття поступово набуває загального визнання. Це детермінує появу нових принципів обґрунтування й універсалізації нормативної моделі духовності. По-четверте, і нове бачення людини, і впровадження нових засобів універсалізації принципів гуманізму означає, що він уже не може бути якоюсь унітарною програмою, під яку слід підганяти життя, котра «настановляє» життю досконалість, однозначно програмує його майбутнє. Стосовно духовності все вищезазначене може бути інтерпретовано як неможливість застосування ідеальної, нормативної моделі духовності як унітарної програми духовного саморозвитку людини, під яку має підганятися життя, котра «настановляє» людині досконалість, однозначно програмує її персональний образ [654, с. 260–261].

Науковці (Н. Мельник [431], В. Сиволога [616], І. Чистовська [726] й ін.) окреслюють такі шляхи гуманізації: формування доброзичливих суб'єкт-суб'єктних взаємин між усіма учасниками педагогічного процесу; прищеплення учасникам педагогічного процесу морально-емоційної культури взаємостосунків; раціональне спілкування на паритетних умовах; формування в учнів емоційно-ціннісного досвіду розуміння людини; створення матеріально-технічних умов для нормального функціонування педагогічного процесу, що виховує гуманну особистість – щирю, людяну, доброзичливу, милосердну, із розвинутим почуттям власної гідності, поваги гідності іншої людини. Реалізація кожного із названих шляхів розгортається в комунікативному середовищі, у якому проживає, навчається, формується особистість. Безумовно, на думку В. Кременя, «інформаційні, контактні впливи суперечливі, і для того, аби людина залишалась сама собою, а тим більше, щоб була ефективною у будь-якому виді діяльності або громадянському співіснуванні, вона має аналізувати всі ці впливи і діяти свідомо, відповідним чином реагуючи на інформацію та контакти. Це

означає, що ми маємо формувати людину в особистісному значенні більш розвинуту» [343, с. 16].

Відтак, можемо стверджувати про феноменальну цінність мови з огляду на її статус як одного з виняткових чинників (разом із історією, культурою, територією, системою цінностей та ін.) формування та становлення нації, бо «значення фактора рідної мови для становлення і розвитку особистості складно переоцінити... саме із цим фактором пов'язані як та картина світу, так і той первинний образ світу, які формуються у мовної особистості в процесі становлення її та соціалізації і, узявши які на озброєння ця особистість іде у «великий» світ» [585, с. 58], а також зважаючи на її функціональність: завдяки мові набувають утілення комунікативні потреби особистості, а її комунікативний потенціал може слугувати базисом для опанування інших, що у майбутньому уможливить входження особистості в глобальний освітній простір. Тому під час організації навчання мови в школі варто пам'ятати, що учні «вивчають мову як основу побудови будь-якого дискурсу, засвоюють суспільне життя, пізнають довкілля, учаться висловлювати й сприймати емоції, виявляти емпатію, опановують знання про предмети, явища, активно формуючи мовну картину світу засобами рідної мови, та долучаються до світової культури за допомогою інших мов» [465, с. 111].

Безсумнівно, що сучасним вектором освіти є формування вільної та водночас свідомої особистості, яка відчувається відповідальною перед собою та суспільством. Як констатує Н. Скотна, розроблення категорії «особистість» належить до безперечних пріоритетів сучасної філософської думки. Дослідниця вважає, що основна світоглядна інтрига полягає в онтологічному статусі особистості: в ній знаходить свою мету як суспільство, так і сам індивід. Де-факто особистість – це точка перетину і функціональної взаємодії людини та суспільства [626, с. 48]. За визначенням С. Гончаренка, особистість, у загальному сенсі, – це «конкретна цілісна людська індивідуальність у єдності її природних і соціальних якостей; у вузькому

філософському розумінні – індивід як суб'єкт соціальної діяльності, властивості якого детерміновані конкретно-історичними умовами життя суспільства» [144, с. 243].

Грунтовний аналіз поняття «особистість» знаходимо у праці В. Рибалки «Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці» [566]. Автор робить такі висновки: особистість – це людина, особа із соціально, культурно й індивідуально, антропологічно зумовленою системою психічних властивостей, що визначається її залученістю до опанування та створення суспільних, культурних, історичних, вітальних, власне особистісних цінностей. Така система набуває вияву та формування у процесі свідомої, прогресивної, продуктивної, культурної, предметної діяльності, міжособистісного спілкування та життєдіяльності. На нашу думку, до такого переліку діяльності доцільно додати й таку її ознаку, як раціональність, бо з огляду на вимоги сучасного соціуму «раціональність залишається найважливішим регулятивом діяльності людей» [303, с. 31]. Для того, щоби бути раціональним, потрібно мати, як вважає Н. Решер, п'ять основних здатностей:

- 1) уяву – здатність формувати альтернативні можливості та проекти;
- 2) інформативність – здатність з'ясовувати, що можна здійснити і що не можна;
- 3) оцінювання – здатність установлювати корисність тих чи тих цілей;
- 4) відбір – здатність здійснювати вибір між альтернативами;
- 5) діяльність – здатність досягати поставлених цілей [781].

Не зовсім погоджуємося з автором щодо категорійної визначеності названих понять – здатності. На наш погляд, ідеться про п'ять основних маркерів раціональної особистості, пріоритетність яких вважаємо незаперечною, бо вміння прогнозувати власні дії, критично оцінювати свої можливості, вміти з-поміж безлічі пропонованих рішень обирати єдине виважено правильне, логічно вибудовувати траєкторію дій для досягнення

поставлених цілей – параметри характеристики сучасної успішної особистості.

Отже, гуманістична парадигма освіти передбачає формування цілісної особистості, що здатна не тільки до індивідуальної самореалізації та конкурентної боротьби, а й до вияву вищих людських якостей, які відповідають її духовно-моральному розвитку та визначають світоглядну, громадянську й життєву позицію [664, с. 183]. Саме освіта та її практико-зорієнтовані технології покликані відповісти на запитання про міру відповідальності людини на шляху вирішення глобальних проблем, а також про її пріоритети й цінності у майбутньому. Цьому сприяє наявна на сьогодні система освіти, яка відзначається спрямованістю лише на одержання, збереження, перероблення та трансляцію знань і, тому, виявилася неспроможною задовольнити потреби сучасності, особливо за умов щорічного подвоєння обсягу інформації.

1.4. Психологічні аспекти формування мовної особистості учнів старших класів

Продуктивність формування мовної особистості учнів старших класів під час навчання української мови значною мірою залежить від знання вчителем психологічних особливостей старшокласників і їхнього врахування в освітньому процесі. У такому вимірі актуально звучать слова К. Ушинського, який стверджував: «Ми не кажемо педагогам: дійте так або інакше, але говоримо їм: вивчайте закони тих психічних явищ, якими ви хочете керувати, і чиніть відповідно до цих законів і тих обставин, в яких ви хочете їх застосувати» [696, с. 48].

Життя диктує сучасним учням, які вміння й навички стануть потрібними їм у майбутньому, бо «з одного боку, зміни суспільства, науково-технічний прогрес вимагають від підлітка розширення його світогляду, розвитку нових вмінь і навичок, а з іншого боку – ускладнюють процес

становлення юної особистості, що виникає у сфері взаємодії та взаємин» [239, с. 243].

Складність підліткового віку науковці пов'язують із тим, що «в підлітковому віці, особливо в роки старшого отрочства, закономірними є вже не абстрактні мрії про майбутнє, а свідоме зважування своїх сил і можливостей, роздуми про те, ким я стану, що мені доступне. Вихователям треба зберегти, зробити тривалим захоплення якраз тим заняттям, яке найбільшою мірою відповідає силам, задаткам підлітка» [662, с. 332]. На основі синтезу визначених психологами та педагогами характеристик підліткового віку виокремимо такі:

- домінування словесно-логічної довготривалої пам'яті, вибірковість пам'яті, оперування найбільш прийнятними для себе способами запам'ятовування, зростання продуктивності пам'яті [536, с. 175];

- інтенсивне інтелектуальне зростання [335];

- рефлексуючи власний досвід, особистість підлітка здійснює відкриття морально-духовних потенціалів свого «Я»: ціннісне ставлення до інших і самої себе, права і обов'язки, власні цінності та переконання, особливості своєї поведінки [87, с. 36];

- домінувальними потребами підліткового віку є такі: потреба в спілкуванні з однолітками, потреба в самоствердженні, потреба бути і вважатися дорослим [105];

- бажання оригінально самовизначитися природне для цього віку; старшокласник уже замислюється над власною долею, його цікавлять проблеми щастя, життєвого успіху, кохання і дружби, непроминальних цінностей, морального вибору [675, с. 27].

На увагу заслуговує думка О. Флярковської про те, що підліток прагне розширити свої соціальні горизонти, ознайомитися з альтернативним соціальним досвідом, отримати уявлення про системи цінностей, на які орієнтуються його однолітки, і знайти власне бачення світу. Крім універсальних загальнолюдських цінностей (істина, краса, добро, цілісність,

справедливість, гармонія, простота, вільність, грайливість), ідеться про ще такі, як пізнання себе, розвиток своїх здібностей, повноцінне спілкування з людьми, успішна навчальна діяльність [703, с. 101]. З огляду на такі міркування постає очевидним, що в підлітковому віці соціум детермінує пріоритети особистості, творить її світогляд, зумовлює прерогативу спілкування. Тому, зважаючи на особливу вагу соціальності в це час, формування мовної особистості такого вікового періоду доцільно розглядати крізь призму соціальної ситуації: «підлітковий вік характеризується виходом дитини на якісно нову соціальну позицію, пов'язану з пошуком свого місця в суспільстві: підліток починає інтенсивно рефлексувати на себе, на інших, на суспільство, інакше розставляються акценти – сім'я, школа, однолітки набувають нових значень і смислів» [105].

Зазначене вище узагальнює Н. Обухова: «Очікування соціуму від людини в такому (підлітковому – *Т.Г.*) віці зазвичай завищені. Підліток хоче сам розуміти, що йому потрібно робити, і він не навчиться цього без помилок» [84].

Найважливішими елементами соціальної ситуації, що визначають розвиток підлітка, А. Іванова вважає такі:

1. Сім'ю – батьків, родичів, які впливають на життя підлітка та формують моделі взаємин, які він засвоює та на ґрунті яких вибудовує стосунки з іншими людьми.

2. Навчальний заклад (школу чи інший), у якому навчається підліток. Школа є основним інститутом соціалізації підлітка, в якому він відпрацьовує моделі побудови соціальних зв'язків.

3. Друзів, референтну групу однолітків. Спілкування з друзями сприяє виникненню відчуття належності до групи та можливості виявити свою унікальність.

4. Захоплення, хобі, що є середовищем соціалізації та побудови підлітком взаємин з однолітками та шановними дорослими, а також уможлиблюють самореалізацію.

5. Інформаційне середовище – засоби масової інформації довкола підлітка – Інтернет, телебачення, радіо й ін., які задовольняють потребу підлітка в отриманні різної інформації про світ і формують його світогляд [267].

На тлі здебільшого нівелювання думки батьків і вчителів особливого значення для старшокласника набуває інформаційне середовище. Це увиразнює доцільність звернення уваги на психологічну стабільність останнього щодо впливу різнотематичної інформації.

За результатами опитування, проведеного Центром незалежних соціологічних досліджень «ОМЕГА» на замовлення Міністерства молоді та спорту України, доведено, що «... молодь вважає найважливішим для себе у найближчі три роки підвищити кваліфікацію/отримати перекваліфікацію, приділити увагу релігійному або духовного розвитку, громадській активності, захисту національних інтересів України, а також зробити щось значуще для свого народу, волі та єдності українського суспільства, майбутнього країни» [722, с. 8]. Суголосна з результатами опитування й наша принципова позиція, підґрунтя якої – власні спостереження за освітнім процесом у закладах загальної середньої освіти: більшість учнів розглядає мову як одну з найвищих цінностей особистості, як надважливий складник системи цінностей – «регулятора поведінки людини, а також основи для успішної соціалізації її в суспільстві» [550, с. 9].

Цікавою в такому сенсі є наукова студія О. Баришпольця, присвячена аналітичним здібностям учнів, які вони виявляють у ході функціонування в інформаційному середовищі. Дослідника цікавило, яку насолоду отримують учні від сприймання тієї чи тієї медіаінформації, як-от читання художньої літератури, спілкування в інтернеті, перегляд телефільмів тощо. Усебічне вивчення поданого в статті аналізу результатів опитування спонукало до акцентування на таких міркуваннях її автора:

1) міжособове спілкування найбільш популярне серед молоді, бо де ж іще з такою насолодою можна обмінятися враженнями від побаченого,

думками та висновками щодо нього. Віртуальне спілкування в інтернеті значно бідніше за безпосереднє, позбавлене емоційного розмаїття, виразу обличчя, інтонаційних особливостей і т. ін.;

2) різні види спілкування стимулюють аналітичну роботу тому, що в розмові учень отримує можливість продемонструвати знання предмета обговорення, визнання друзями його спостережень і висновків підвищують самооцінку і впевненість;

3) на розвиток аналітичних здатностей найбільший вплив мають різні види міжособового спілкування та читання художньої літератури. Виявлено взаємостимулювальний вплив дозвіллевих практик і критичного мислення: чим вищі рівні насолоди від отримуваної медіаінформації, тим активніше вдаються учні до її аналізу, до вибору джерел інформації та свого перебування в медіапросторі [33].

Відтак, видається раціонально виправданим удосконалення чинних програм, моделювання освітнього процесу, а саме – навчання української мови у профільній школі, перегляд застосовуваних вчителями технологій, форм, методів і засобів навчання з наданням переваги таким, що зумовлюватимуть активне спілкування учнів, бо «психологія спілкування в юнацькому віці будується на ґрунті суперечливого переплетення двох потреб: відособлення й афіліації, тобто в потребі приналежності, включеності в якусь групу або спільноту» [83, с. 3–4].

На основі аналізу фахової літератури [335; 536; 559; 675 та ін.] виокремимо найважливіші ознаки підліткового віку, серед яких: відкриття потенціалу власного «Я», прагматизм досягнення мети, високий рівень мотивації, інтелектуальна дорослість (пов'язана із розвитком стійких пізнавальних інтересів, появою самоосвіти), істотне підвищення критичності до себе, набуття власної індивідуальності тощо. На цьому віковому зрізі молода особистість спирається на набутий досвід діяльності, зокрема мовленнєвої, навчальної та пізнавальної, накопичує завдяки запам'ятовуванню актуальну й потрібну для подальшої освіти інформацію,

критично аналізуючи мовні вчинки, стає уважною до інших і до себе, принциповою щодо вибору мотивів, намагається самостійно оцінити власну діяльність на шляху досягнення поставленої мети. Зрозуміло, що вплив соціуму на особистість визначає й зміну її пріоритетів. Однак здатність до критичного аналізу власної пізнавальної позиції, яка, за нашими переконаннями, є основою критичного мислення та детермінантом рефлексії й мотивації, нині залишається одним із найвагоміших психологічних маркерів успішної мовної особистості.

Тому вважаємо логічним звернення до сутності й особливостей розвитку таких психічних якостей, як здатність до критичного аналізу власної пізнавальної й мовленнєвої діяльності, а відтак і критичного мислення, пам'яті, уваги, рефлексії, мотивації тощо.

Зауважимо, що в ході аналізу наукових праць останніх років простежено певну нечіткість фігурування у фаховій літературі понять «здатність» і «здібність». Не вдаючись до дискусії, скористаємося тлумаченнями, зафіксованими в одинадцятитомному словнику української мови. Так, «здатність – 1. властивість за значенням *здатний*, тобто який може, уміє здійснювати, виконувати, робити що-небудь, поводити себе певним чином; 2. природне обдаровання, *здібність*» [634, с. 532], а «здібність – природний нахил до чого-небудь; обдарування, талант; властивість, особливість, що виявляється в умінні робити, здійснювати що-небудь» [634, с. 538].

Прикметно, що у реєстри Психологічного тлумачного словника найсучасніших термінів не внесено дефініцію поняття «здатність», а поняття «здібності» подано як «індивідуально-психологічні особливості людини, які виражають її готовність до оволодіння певними видами діяльності і до успішного їх виконання. Такими особливостями вважають високий рівень інтеграції та генералізації психологічних процесів, властивостей, стосунків, дій і їхніх систем, що відповідають вимогам діяльності» [556, с. 143]. Тому для уникнення сплутування вищеназваних понять і в контексті визначення

психологічних чинників формування мовної особистості доцільно послуговуватися поняттями «мовні здібності», «мовленнєві здібності», «здатність до критичного аналізу власної пізнавальної позиції» (останнє у площині пропонованого дослідження варто розглядати в ракурсі пізнавальної позиції учня, пов'язаної з його мовленнєвою діяльністю). Рациональність побудови ланцюга вищезгаданих понять убачаємо й у нелогічності відмежування мовних, мовленнєвих здібностей від здатності до критичного аналізу власної пізнавальної позиції. Спробуємо обґрунтувати це з огляду на висновки окремих українських науковців.

Як переконливо доводить О. Горошкіна, освітній процес потрібно скеровувати на «учня, який виступає його головним суб'єктом і визначається особистістю, здатною до саморозвитку» [148, с. 51]. Позаяк сутність поняття «особистість» буде розкрито в другому розділі дисертації, принагідно наголосимо лише на тому, що «особистість варто потрактовувати як соціальну властивість індивіда, як сукупність інтегрованих у ній соціально значущих особливостей, утворених у процесі безпосередньої й опосередкованої взаємодії певної особи з людьми. Це робить її суб'єктом праці, пізнання, спілкування» [321, с. 7]. Повертаючись до соціальних чинників, особливостей, які постають детермінантами структури сучасної особистості підлітка, процитуємо суголосні нашим міркуванням висновки З. Бакум, яка вважає особистістю «конкретну людину в системі її стійких, соціально зумовлених психологічних характеристик, що проявляються в суспільних зв'язках і стосунках, визначають її моральні якості й мають суттєве значення для неї самої та тих, хто її оточує» [24, с. 119]. У проекції виокремлення зі структури особистості такого чинника, як здібності, науковець зараховує до переліку спеціальних здібностей мовні з такими складниками, як: інтелектуальний компонент (володіння логіко-граматичними операціями, відчуття образності); мовний (здатність сприймати семантику мовних одиниць, лексичне і граматичне значення); мовленнєвий (уміння будувати зв'язні лінгвістичні висловлювання,

використовувати тропи, стилістичні фігури, володіння засобами інтонаційної виразності усного мовлення) [24, с. 120].

Запропонована З. Бакум трикомпонентна структура мовних здібностей увиразнює їхній зв'язок із аналізованою вище здатністю: на нашу думку, інтелектуальний компонент активує здатність до критичного аналізу, що передбачає визначення особистістю правдивості, достовірності або ймовірності сприйнятої інформації. До того ж «інтелект опосередковує успішність діяльності людини. ... від нього залежить розумність поведінки в міжособистісних стосунках; рішення комплексу навчальних, життєвих та професійних проблем; соціальний статус та самореалізація в житті. <...> вчені характеризують як загальну здібність, метакогнітивну структурну організацію, систему психічних механізмів, як інформаційну, адаптивну та регулятивну діяльність, що полягає у здатності ефективно розв'язувати задачі, навчатися, використовувати набутий досвід для вирішення проблем, адаптуватись у суспільстві» [235]. Зрозуміло, що здатність до критичного аналізу й інтелектуальний фон учня взаємозалежні, а може, й взаємозумовлені, бо «чим складніший матеріал, який потрібно запам'ятати, чим більше узагальнень, висновків, правил, які необхідно зберегти у пам'яті», чим більше фактів необхідно відокремити від суджень, чим складнішого оцінювання й обґрунтування вимагають зроблені судження й висновки, «тим значнішим має бути «інтелектуальний фон» процесу навчання» [661].

Аналіз чинних програм з української мови та законодавчих документів галузі освіти дає підстави констатувати про нагальність формування в учнів здатності до критичного аналізу передусім з огляду на потребу перевірки сприйнятої ними інформації на актуальність, пізнавальну цінність, а також зіставлення її з уже засвоєною впродовж опанування базового курсу української мови. Під час критичного аналізу учень, оперуючи запам'ятованим і усвідомленим, розчленовує отриману інформацію на

частини, критично оцінює кожен з них і запускає процес мислення, зокрема критичного.

У вищевказаному контексті слушним стане розгляд таких психічних категорій, як пам'ять, мовлення та мислення, на предмет з'ясування їхнього взаємозв'язку. У підлітковому віці загальний розвиток пам'яті передбачає її тісну взаємодію з мисленням до досягнення максимальних значень. Розвиток мислення в цей період є менш динамічним порівняно із розвитком пам'яті, що знижує ефективність запам'ятовування та зберігання через неналежне оброблення засвоєного матеріалу. Хоч пам'ять і досягає високого рівня, проте потік інформації, що необхідно засвоїти, зростає набагато швидше [557]. Усунути таку неузгодженість між рівнем розвитку пам'яті й успішністю мисленнєвої діяльності можна завдяки структуруванню навчальної інформації, навчанню учнів конспектувати опрацьовані джерела із залученням різноманітних пам'яток, алгоритмів тощо. Це дасть змогу акумулювати досвід мовленнєвої діяльності, зіставити запам'ятоване з новим, запустити механізм мовної пам'яті.

Розглянемо дефініцію терміна «мовна пам'ять» крізь призму визначення пам'яті – «процесу організації та збереження минулого досвіду, який дозволяє повторне використання його в діяльності або повернення в сферу свідомості» [556, с. 309]. Цікавими для нас є висновки В. Ковшикова й В. Глухова про досить істотне значення для пам'яті саме мови та мовлення (зокрема внутрішнього). На переконання науковців, по-перше, запам'ятовування думок, емоцій, почуттів і інших складників психіки уможлиблює їхнє співвіднесення з мовою (або актуалізацію у свідомості за її допомоги), під час якого останні можуть зазнавати «стискання», «розширення», модифікування, інтегрування чи трансформації. По-друге, мовні знаки, зазвичай, дають змогу доповнювати здобуті знання та набувати нових. Завдяки мові відбувається запам'ятовування, зберігання та відтворення «мовних значень», образів-уявлень різної модальності, різного ступеня узагальнення, постають їхні поєднання та зв'язок, а також оцінні

характеристики таких образів і їхні зв'язки [310, с. 175–181]. Загалом мовна пам'ять – це результат процесу організації та збереження минулого досвіду мовленнєвої діяльності, який може бути повторно використано під час подальшої мовленнєвої діяльності або інших видів діяльності, наприклад навчальної, пізнавальної тощо. Зрозуміло, що мова не зберігає знання: завдяки мовним знакам мовна пам'ять трансформує їх в образи-уявлення, що й підлягають збереженню.

На нашу думку, мовну пам'ять варто співвідносити з чуттям мови й мовленнєвим досвідом, для формування якого необхідне не лише знання мови як системи знаків у сукупності фонетичних, лексичних і граматичних сполучень, а використання таких знаків у дії – під час сприймання, розуміння та породження мовлення. Л. Засекіна вважає, що саме інтеріоризація мови як складника національно-культурного простору людини у психічний процес – мовлення – забезпечує формування мовленнєвого досвіду особистості. Чуття мови посідає проміжну ланку між мовленнєвим досвідом і мовним знанням, слугуючи результатом і наслідком першого та, водночас, важливою передумовою формування останнього за такою схемою: мовленнєвий досвід – чуття мови – мовні знання – мовна компетенція [252, с. 47]. Переконані, що з огляду на певні зміни освітньої парадигми схему доцільно доповнити таким складником, як мовна пам'ять. У такому разі схема матиме вигляд: мовленнєвий досвід – мовна пам'ять і чуття мови – знання, уміння й навички з мови – предметна компетентність.

Пам'ять певною мірою вибіркова: не все сприйняте особистістю запам'ятовує однаково. Найкраще вона фіксує у пам'яті те, що пов'язане із досягненням поставленої мети, її потребами та мотивами. Тому для забезпечення ефективного процесу запам'ятовування учнями відповідної інформації передусім потрібно пов'язати останню з їхніми потребами та мотивами. Так, під час навчання української мови видається виправданим надавати мотивації спрямованості на підпорядковану їй мовленнєву діяльність, наприклад, ураховувати профіль навчання, інтереси учнів.

Джерелом активізації мовленнєвої діяльності, на думку Т. Левченко, постає комунікативно-пізнавальна потреба, яка, реалізуючись у предметі мовленнєвої діяльності – думці, стає мотивом, котрий визначає мовну взаємодію суб'єктів навчання, а також єдність вираження смислу та смислового сприймання, що становлять внутрішній зміст рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності. Цілком погоджуємося з науковцем, що мотиваційним ресурсом є розроблення методичних стратегій, у яких домінуватиме потребово-мотиваційна сфера, спонукально-мотиваційний аспект, актуалізація випереджального відображення (синтезу) в мовленні, ймовірність прогнозування в читанні, списки номінацій інтенцій, типових мовних структур, взаємодія видів мовленнєвої діяльності, а також цілеспрямована зміна їхньої домінанти на різних етапах навчання [380, с. 250].

Звернемося до запропонованої В. Статівкою моделі взаємопов'язаного навчання, що має вигляд такої схеми: послідовність роботи з видами мовленнєвої діяльності: слухання – говоріння – письмо; читання – говоріння – письмо; спільний мовленнєвий матеріал: тексти для аудіювання, читання й переказу, інтерпретації в інших мовних формах; уміння, спільні для всіх видів мовленнєвої діяльності та специфічні для кожного з них. Взаємопов'язане навчання передбачає:

- а) рівнобіжне навчання всіх видів мовленнєвої діяльності на основі спільного мовно-мовленнєвого матеріалу;
- б) послідовність у роботі з видами мовленнєвої діяльності (від рецептивних видів – до продуктивних);
- в) управління формуванням предметного плану висловлень;
- г) керівництво самостійною інтелектуально-мовленнєвою діяльністю [653, с. 16].

Домінуючими принципами взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності стануть мотивація навчально-пізнавальної та мовленнєвої діяльності, комунікативна спрямованість навчання,

індивідуалізація в навчанні, самостійність і творчість особистості, активність в інтелектуально-мовленнєвій діяльності [653, с. 20].

З огляду на те, що успішній мовленнєвій діяльності старшокласників сприяє її вмотивованість, відповідний аналіз і критичне оцінювання щодо досягнення поставленої мети, важливо осмислити значення їхніх мотивів щодо такої діяльності. Так, мотив у науковому дискурсі визначають як складне психологічне утворення, що спонукає людину до свідомих дій і є основою цих дій; внутрішнє спонукання, це внутрішній рушій, що спонукає людину до діяльності. Мотиви діяльності та поведінки людини генетично пов'язані з її органічними та культурними потребами, в яких людина відчуває необхідність [241], мета ж «організовує діяльнісний стан людини» [384, с. 264]. Мотив і мета як психічні ознаки властиві будь-якій свідомій вольовій особистості та постають на її потребах та інтересах.

Мотиви навчання класифікують на такі основні групи:

1) мотиви, закладені в самій навчальній діяльності:

- навчально-пізнавальні мотиви, пов'язані зі змістом навчальної діяльності, які спонукають пізнати нові факти, опановувати теоретичними знаннями й узагальненими способами дій, проникати в сутність явищ тощо;

- навчальні мотиви, пов'язані із процесом навчання, які спонукають до виявлення інтелектуальної активності, подолання перешкод у процесі розв'язання задач (у такому разі йдеться також про процес рішення, а не тільки очікувані результати);

2) мотиви, пов'язані з тим, що лежить поза самою навчальною діяльністю:

- широкі соціальні мотиви (мотиви обов'язку та відповідальності перед батьками, викладачами, суспільством);

- мотиви самовизначення (розуміння значущості знань для майбутньої професії і постійне самовдосконалення);

- вузькоособистісні мотиви: прагнення одержати схвалення, добрі оцінки (мотивація благополуччя); бажання бути першим, зайняти гідне місце в групі (престижна мотивація);

3) негативні мотиви: прагнення уникнути прикростей із боку викладачів, батьків (мотивація запобігання прикростей) [648].

Узагальненим баченням класифікації мотивів може слугувати думка І. Кучеренко, з якою складно не погодитися: «Мотиви навчання школяра спонукають його до власної активної пізнавальної діяльності, від якої залежить, *що і як* він осмислює і засвоює, а в кінцевому результаті – продуктивність і якість виробленої, здобутої компетентності» [359]. Підтримаємо дослідницю в тому, що засобом розвитку мотивації учнів на уроці є використання традиційних та інноваційних, а особливо інтерактивних методів навчання, проблемних ситуацій, комунікативних вправ, креативних завдань, що заохочують учнів, залучають до активної пізнавальної діяльності, занурюють у колективне навчальне спілкування.

У тому руслі, що мотивація – це один із етапів, який зорієнтований на стимулювання мовленнєвої діяльності, етапом, спрямованим на перевірку успішності її реалізації, постає рефлексія. Важливість останньої вчені пояснюють тим, що рефлексія дає змогу учневі/студентові «усвідомити свою індивідуальність, унікальність і призначення, навчає свідомо планувати свою діяльність, допомагає сформулювати одержані результати, визначити і перевизначити цілі подальшої роботи, скоректувати свій освітній шлях» [140, с. 249]. Зауважимо, що аналізований віковий період відзначається ще остаточно не сформованими рефлексійними вміннями та навичками. Більшість психологів наголошує, що до особливостей рефлексії підлітків належить її вияв у суб'єкт-суб'єктній взаємодії, тобто в діалогічному мовленні. «У процесі діалогу відбувається значимий дослідницький акт, у результаті якого людина співвідносить свої почуття й переживання з почуттями й переживаннями іншої людини, що дозволяє їй побачити себе й оцінити ситуацію, а також побачити себе в ній ніби з боку, що сприяє більш

адекватній оцінці ситуації й вибору моделі власної поведінки» [208]. Навчити учнів рефлексії можна завдяки упровадженню рефлексійних вправ, мета яких полягає у формуванні здатності до рефлексивного контролю власних дій.

Отже, на означеному віковому зрізі особистість, оперуючи набутим досвідом діяльності, зокрема мовленнєвої, навчальної та пізнавальної, накопичує внаслідок запам'ятовування актуальну й потрібну для подальшої освіти інформацію, стає уважною до інших і до себе, критично аналізуючи мовні вчинки, принциповою щодо вибору мотивів, намагається самостійно оцінити власну діяльність щодо досягнення поставленої мети.

1.5. Роль соціокультурних чинників у формуванні мовної особистості старшокласників

Входження України у міжнародний освітній простір активізувало пошук нових шляхів ефективної підготовки високоосвіченого, інтелектуально розвиненого випускника освітнього закладу, здатного репрезентувати себе у міжкультурному спілкуванні засобами мови як особистість; зумовило інтенсивне формування концептуальних засад національної системи освіти, апробацію сучасних підходів до засвоєння різних навчальних предметів, зокрема й української мови. За таких умов пріоритетного виміру набуває розвиток мовної особистості нового типу – економічно грамотної, здатної до толерантного міжкультурного спілкування, творчого мислення, відповідальної та дисциплінованої. Це увиразнює доцільність урахування потреб та інтересів конкретного учня щодо професійного й особистісного становлення, проєкції на можливу галузь його майбутньої діяльності, засвоєння ним культурно-освітніх цінностей інших культур на основі знання культури своєї етногрупи.

Посилення актуальності проблеми взаємодії мови, культури й соціуму детерміноване розширенням міжнародних контактів, високодинамічним освітньо-інформаційним обміном між представниками різних національних

колективів. Такі зрушення підкреслюють справедливість доведених на практиці, перевірених за допомогою досвіду висновків відомих українських і зарубіжних лінгвістів та педагогів про мову як соціокультурний феномен. Так, основні положення концепції В. Гумбольдта про співвідношення мови і культури узагальнено можна подати так: «матеріальна і духовна культура втілюються у мові; будь-яка культура національна, її національний характер виражається в мові шляхом особливого бачення світу, мова має специфічну для кожного народу внутрішню форму; внутрішня форма мови – це вираження «народного духу», його культури; мова є посередником між людиною і навколишнім світом» [34, с. 182]. І. Огієнко наголошує на національній ознаці мови: «мова – це наша національна ознака, в мові наша культура, ступінь нашої свідомості. Мова – це форма нашого життя, життя культурного і національного, це форма національного організування. Мова – душа і цінність кожної національності, її святощі і найміцніший скарб... і доки живе мова – житиме й народ, як національність... Не стане мови, не стане національності» [477, с. 7]. В унісон вищезгаданим міркуванням звучать твердження сучасників:

- «Мова, культура й етнос становлять неподільну єдність» (Л. Масенко) [414, с. 157];

- «Мова не може існувати окремо від культури, втім, як і культура окремо від мови. ... вербальна іпостась культури є не просто однією з істотних форм репрезентації останньої. Вона являє собою мало не найістотнішу форму репрезентації культури, бо, по-перше, дає можливість предметно диференціювати і, отже, «розрізнити» культуру в її функціональних спрямуваннях, по-друге, не дозволяє подібній предметній диференційованості перетнути кордон, що відділяє багатство розмаїття від одноманітності хаосу, ентропії» (О. Лановенко, Ю. Швалб, О. Кубеліус) [378];

- «Мова віддзеркалює ієрархію цінностей, а також систему значень, відкриває світ і пізнає його в заданий спосіб, оскільки містить модель світу і

призводить до того, що ця модель формує наше бачення світу і впливає на його картину. Мова впливає на суспільну поведінку, організовуючи і регулюючи її, а також керуючи нею; навколо мови концентруються, а також відділяються від інших суспільні спільноти, які завдяки використанню спільної мови стають комунікативно-культурними спільнотами. Мова також служить для верифікації і кодування культурних змістів» [640, с. 564].

Зрозуміло, що «етнічна культура не лише виробляє і передає орієнтири спільної мовної діяльності, але і одночасно розподіляє між його членами різні ролеві функції відповідно до успадкованих традицій, звичаїв і вірувань. Внаслідок цього утворюються і зберігаються унікальні мовні елементи локального соціокультурного досвіду, мовні відмінності етносу, стійкі поведінкові установки, які разом формують національний характер» [419, с. 17].

Одним із соціокультурних чинників формування мовної особистості можна вважати усвідомлення нею інтегративного зв'язку мови, культури та соціуму, що передбачатиме різнорівневе засвоєння культурних надбань людства загалом і українців зокрема в історичній ретроспективі, аналіз впливу соціуму на розвиток мови й культури. У ракурсі розгляду соціокультурного контексту формування особистості Я. Пономаренко зазначає, що «особистість зростає у соціумі і завжди піддається впливу соціокультури. ... Вся система цілеспрямованої діяльності соціальних суб'єктів має бути скерована на створення всебічних умов для формування особистості та самореалізації духовного потенціалу людини. ... Необхідно розуміти, що ... усі дії та вчинки людей, що живуть зараз, формують соціокультуру, в якій будуть жити майбутні покоління. І від цього залежатиме формування їх особистостей, а відтак залежатиме і розвиток та формування гармонійного суспільства» [542, с. 4]. З огляду на це кожна особистість постає тим посередником, від усвідомлення й засвоєння соціокультурного досвіду яким залежить передання унікального соціокультурного коду, закладеного й відбитого в мові, бо «мова може

сприйматися як компонент культури і як знаряддя культури. ... мова водночас автономна стосовно культури загалом і може розглядатися як незалежна, автономна семіотична система» [34, с. 183].

Засвоєння соціокультурного досвіду відбувається на уроках української мови завдяки дотриманню вимог соціокультурної змістової лінії. Автори чинних програм так визначають її сутність, завдання і зміст:

- соціокультурна змістова лінія є інтегративною, реалізується в системі навчальних тем з етно-, соціолінгвістики, лінгвокультурології, лінгвокраєзнавства, текстів і усних висловлювань, які віддзеркалюють національну культуру українського народу та подають кращі зразки світової культури та ін. Соціокультурна змістова лінія спрямовується на формування вмінь виконувати історико-культурологічні коментарі до національно-культурних лексем, проводити етно-, соціолінгвістичне дослідження, укладати етнолінгвістичні альбоми етнографічних районів України; вчити вилучати соціокультурну інформацію з різних джерел, опановувати різні способи збору, узагальнення, систематизування лінгвокультурної інформації, готувати тематичні екскурсії, зустрічі, олімпіади, вікторини, ігри, конкурси, укладати тематичний словник-тезаурус [683];

- соціокультурна змістова лінія покликана забезпечувати системність патріотичного, морального, естетичного виховання учнів, реалізовувати завдання соціалізації шкільної молоді, бути орієнтиром у спрямуванні навчання на оволодіння всіма ключовими компетентностями; соціокультурний компонент програми також визначає вектор формування загальної культури учнів через ознайомлення їх із культурною спадщиною свого народу й світу, виховання патріотизму й моральності. Реалізації цих завдань сприятиме текстоцентричний підхід до навчання мови [684].

Реалізація такої лінії програми забезпечує соціокультурний розвиток мовної особистості учня. Останній, слідом за О. Кучерук, потрактуємо «як керований учителем послідовний процес засвоєння юним носієм мови певної системи соціокультурних знань, норм, цінностей, у результаті чого

відбуваються позитивні зміни в системі мовної особистості; удосконалення структурно-функціональних рівнів підростаючої мовної особистості (вербально-семантичного, когнітивного, прагматичного тощо) під впливом різних чинників соціокультурного спрямування. Водночас соціокультурний розвиток мовної особистості школяра можна розглядати як навчально-виховний результат, що становить ступінь соціокультурної освіченості й духовної зрілості юного носія мови» [371, с. 2–3]. Завдання вчителя полягатиме в тому, аби «привернути увагу учнів на вивчення й опис певного культурного простору через призму мови і дискурсу та культурний фон комунікативного простору. Таке навчання мови сприяє виявленню за допомогою й на основі мовного матеріалу базові опозиції культури, закріплені в мові й ті, що проявляються в дискурсі; відображені в «дзеркалі мови» і в ньому зафіксовані уявлення про окультурені людиною сфери; давні уявлення, що проявилися через призму мови і співвідносні з культурними архетипами» [213, с. 85].

Слушною вважаємо думку науковців (В. Дороз [213], Т. Левченко [381], В. Новосьолова [469] та ін.) про важливість не тільки ознайомлення учнів із «національною лексикою» чи з «національно-культурними реаліями», а й забезпечення розуміння ними життя народу. Тому одна з проблем упровадження соціокультурного підходу – це добір лексичних одиниць як основи дидактичного матеріалу. Візьмемо за основу виділені О. Полєвіковою [535, с. 74] критерії та екстраполюємо їх у площину нашого дослідження: практична значущість лексеми, тобто її роль у лінгвокогнітивній діяльності учнів; частотність уживання лексеми, тобто відносно регулярне використання її у мовленнєвій практиці учнів; семантична доступність, зокрема урахування здатності учнів усвідомлювати сутність явища, позначеного словом; якісна повноцінність слова в семантичному, емоційно-експресивному, стилістичному, граматичному й орфографічному аспектах тощо.

На окрему увагу заслуговує окреслення перспектив застосування концептного аналізу на уроках української мови. Посутнім для вивчення та використання видається залучення тих концептів, імена яких є згорнутими національно-культурними центрами, що набули повторення й інтерпретації в інших знакових системах – живописі, музиці, скульптурі, стали темою прислів'їв, приказок, поетичних і прозових народних текстів, є ядром фразеологізмів, а відтак дають змогу сформувати повне уявлення про національну картину світу. Робота з концептом сприяє реалізації всіх змістових ліній шкільного курсу української мови, має великий виховний і розвивальний потенціал.

Найбільш цікавою, з погляду реалізації мети мовної освіти, видається робота з художнім концептом, який, з одного боку, є текстом, а з іншого – носієм лінгвокультурологічної особистісної інформації. Культурний (художній) концепт на сьогодні постає згорнутим текстом, культурно-семіотичним феноменом, у якому поєднано архітипічні та міфопоетичні параметри, а також культурно-історичні знання про текст. Зміст художніх концептів, притаманних тому чи тому майстру слова, зумовлений особливостями його світогляду, художньо-образного світосприймання й індивідуально-авторської картини світу.

Загалом методична модель концептуального аналізу передбачає:

– аналіз художнього концепту (творів народної творчості, художніх текстів), який містить ключову лексему в індивідуально-авторському контексті, що дає змогу виокремити концепт, з'ясувати його специфіку в такому контексті та роль щодо побудови тексту, інформаційне, культурне та художньо-образне наповнення;

– укладання словесного портрета слова-концепту (лексема на рівні Словника – лінгвістичного й енциклопедичного: робота зі словниковими статтями різних типів і побудова на їхній основі власних словникових статей);

– робота із фразеологізмами, пареміями (добір фразеологізмів із аналізованим концептом, прислів'їв і приказок, їхній аналіз, виявлення значення концепту в кожному контексті, спостереження за стилеутворювальною роллю концепту);

– добір до концепту означень, які виступали б епітетами на позначення предметних, емоційно-чуттєвих, характерологічних і ситуаційних ознак, що дає змогу визначити рівень розуміння та сприймання значення концепту, підготувати до побудови власних висловлювань, збагатити мовлення новими влучними словами-ознаками;

– створення власного контекстуально-метафоричного портрета слова на рівні словосполучення та мікротексту (написання творів-мініатюр, побудова речень, складання загадок, відгадки яких – слово-концепт тощо);

– укладання власного словесного портрета концепту (слово на рівні зв'язного тексту й у діалозі культур);

– розв'язання ситуаційних лінгвокультурологічних завдань [172].

Означену методичну модель – з огляду на характер концепту – можна розширювати шляхом вилучення окремих пунктів або доповнення іншими, як-от: використовувати не один художній текст, а декілька невеликих уривків, виконуючи їхній порівняльний аналіз для доповнення змістових, асоціативних аспектів концепту або подання діахронічних відомостей; аналізувати тексти різних стилів; поєднувати роботу над словом і творами мистецтва – музикою, картинами, гравюрама тощо. Концептний аналіз не обов'язково проводять на одному уроці. Опрацювання соціокультурних тем, структурні особливості чинної програми та підручників передбачають вдумливу роботу з текстом упродовж певної кількості уроків вивчення мовного матеріалу та побудову власних висловлювань соціокультурної тематики на уроках розвитку мовлення.

Цілком слушною вважаємо пропозицію науковців (В. Александрова [2], О. Горошкіна [153], О. Кучерук [366] та ін.) про посилення соціокультурного спрямування шкільного курсу української мови шляхом

упровадження в освітній процес лінгвокраєзнавчого компонента. Формування підлітка як мовної особистості відбувається передусім у межах його лінгвосоціуму, тому вивчення того, що довкола нього, «стає ціннісною, етичною й логічною необхідністю» (О. Горошкіна), бо «мала батьківщина назавжди входить у свідомість, почуття, емоції особистості першим досвідом пізнання життя, першими емоційними та розумовими відкриттями, своєю особливою природною аурую. Це першосвіт, який несе початкове інформаційне навантаження про навколишні реалії та реальність, від якого й залежать подальші віхи в розвитку особистості – психологічному, духовному, життєвому» [122, с. 24]. О. Горошкіна наголошує на тому, що в сучасному суспільстві спостерігаємо парадоксальну ситуацію: людина виростає з «макрознаннями про макросвіт» (Я. Голобородько), проте з мінімальним обсягом відомостей про рідний край. Це призводить до порушення одного із законів становлення особистості: формування в ній знань про великий світ проходить без ґрунтовної обізнаності з її «першосвітом» [153].

О. Семенов доводить, що вчителі визнають важливість лінгвокраєзнавчого матеріалу для набуття мовнокомунікативної, лінгвокультурознавчої, дослідницької компетенцій учнівської молоді. Знання особливостей українських говорів, діалектних норм сприяють кращому усвідомленню законів історичного розвитку мови, подоланню орфографічних та орфоепічних помилок, зумовлених впливом місцевої говірки [610].

Не нова в сучасній дидактиці й лінгводидактиці проблема формування полікультурної компетентності учнів і студентів. Так, у дослідженнях Г. Гулецької [192], І. Кушнір [372], М. Сімоненко [624] й ін. наголошено на винятковому значенні полікультурної компетентності для ефективної адаптації особистості в європейському освітньому просторі. Особливості методики формування полікультурної компетентності учнів розкрито в наукових працях М. Денисенко [202], Л. Перетяги [519], І. Пескова [522] й ін. Організації процесу формування полікультурної компетентності майбутніх

фахівців різних галузей, визначенню її компонентів, ефективних форм і методів присвячено наукові публікації Л. Гончаренко [350], Л. Данилової [199], О. Івашко [274], І. Соколової [641], О. Щеглової [752] та ін.

Одним із завдань полікультурної освіти є формування полікультурної компетентності як комплексної якісної характеристики індивіда, результативного блоку, витвореного на ґрунті знання не тільки рідної, а й інших культур, уміння застосовувати свої знання у процесі міжкультурної комунікації, досвід міжкультурного спілкування, толерантне ставлення до представників інших культур, поведінкові реакції в умовах міжкультурного спілкування [372, с. 76].

Загалом у центрі уваги методистів і викладачів постає не просто учень як суб'єкт процесу навчання, а бікультурна, білінгвальна мовна особистість, здатна до адекватної, соціокультурної діяльності в умовах іншої культурної та мовної спільноти [262, с. 31]. Не вдаючися до дискусії, в дисертації послуговуватимемося поняттям «полікультурна компетенція» і розглядаємо її як складник соціокультурної компетентності – міжгалузевої, що перебуває «на межі» кількох ключових, зокрема спілкування іноземними мовами й загальнокультурної.

На основі аналізу наукових студій (І. Кушнір, І. Пєсков та ін.) виокремлюємо такі компоненти полікультурної компетенції, як:

- *когнітивно-інформативний компонент*: набуття знань про історію, культуру, звичаї та побут тієї держави або народу, мову якого аналізують;

- *комунікативно-практичний компонент*: засвоєння особливостей міжкультурного спілкування;

- *ціннісний компонент*: опанування системи загальнолюдських цінностей, представлених в уявленнях народу тієї держави, з мовою якої ознайомлюється (вивчає) учень.

Думку про те, що процес формування полікультурної компетенції «може бути успішним за таких дидактичних умов: забезпечення інтеграції полікультурної інформації з основним програмовим матеріалом навчальних

предметів та забезпечення взаємозв'язку навчальної та позанавчальної діяльності в процесі формування полікультурної компетентності» [519], вважаємо слушною і раціональною. Реалізації таких умов сприятиме методично правильно організована робота з текстом, котрий варто розглядати як засіб формування ціннісних орієнтацій, комунікативної, мовної, полікультурної компетентностей учнів; джерело інформації, об'єкт розуміння та вивчення.

Властиві для сучасної лінгводидактики зрушення, як-от перегляд усталеного бачення тексту (текст – мета, засіб, реалізація навчання), широке залучення даних лінгвістики тексту, когнітивної лінгвістики, психолінгвістики, соціолінгвістики й етнолінгвістики, виокремлення «герменевтичних і наративних напрямів» дослідження тексту (С. Гіндін [116], М. Каспарова [295], Т. Ніколаєва [458] та ін.), розкривають актуальність організації багатоаспектної роботи з текстом під час формування полікультурної компетентності. На думку О. Кучерук, учні пізнають картину світу крізь культурний вимір, ототожнюють себе з «іншим», продукують духовно-естетичні висловлювання, обмінюються думками – відбувається розуміння «іншого» в процесі інтерсуб'єктної мовленнєвої взаємодії, а герменевтичний аспект лінгвометодики пов'язується з риторичним [371]. Крім того, працюючи із текстом, учні збагачують свій інтелектуальний і культурний потенціал, набувають уявлень про різні грані життя різних епох і націй, вчаться логічно мислити, доводити власну думку. Старшокласники засвоюють, з одного боку, відбиті в тексті особливості життя, побуту, традицій, звичаїв, моральних та естетичних цінностей окремого етносу, а з іншого – взірці мовленнєвої поведінки, які є відображенням національно-мовної картини світу, тобто національно специфічними мовними елементами, що у своїй сукупності постають своєрідним засобом пізнання, оцінювання й відображення етносом довкілля [218].

Завдання вчителя-предметника в такому контексті – організувати планомірну, цікаву, кваліфіковану роботу з текстом, що забезпечить

опанування багатства усного та писемного мовлення, адже правильне сприйняття тексту постає необхідною основою формування мовної та мовленнєвої компетентностей, засвоєння знань з інших культур.

На наш погляд, робота з текстом дасть змогу учням не лише ознайомитися з інформацією про особливості розвитку націй, народностей, що населяють Україну, Європу, світ і з якими можливе потенційне спілкування, а й виробити комунікативно значущі вміння працювати з нею (скорочувати, доповнювати, виокремлювати основне тощо). Вивчення методичних праць, узагальнення досвіду вчителів-предметників уможливило констатацію про доцільність її виконання в три етапи:

1 етап – засвоєння текстотворчих функцій мовних одиниць загалом: під час аналізу тексту необхідно знайти їх, дати граматичну характеристику, визначити відмінності в структурі і семантиці подібних конструкцій, з'ясувати стилістичну роль, а отже, пояснити функціональне навантаження мовних одиниць тексту, у семантиці яких зосереджена вага й актуальна культурна інформація [426, с. 61];

2 етап – формування вмінь і навичок оперувати прийомами реалізації основних текстових категорій за допомогою того чи того мовного засобу;

3 етап – удосконалення сформованих у процесі аналізу текстів умінь завдяки виконанню тренувальних вправ: учні створюють власні висловлювання з огляду на ті чи ті мовні явища. Найважливіше завдання полягає у створенні тексту чи його фрагментів.

Зрозуміло, що «у профільній школі вивчення мовних явищ на текстовій основі має відбуватися завдяки міжпредметній інтеграції, що забезпечує використання дидактичних матеріалів із зарубіжної літератури, іноземної мови, географії, історії, дозволяючи учням не лише спостерігати за функціонуванням мовних одиниць у текстах різних типів і стилів мовлення, але й дає змогу репрезентувати соціокультурні концепти, визначені в соціокультурній змістовій лінії програми, з поступовим розширенням їхнього інформаційного поля» [508, с. 5–7].

Отже, вагомим соціокультурним чинником формування мовної особистості є усвідомлення нею інтегративного зв'язку мови, культури та соціуму, що передбачає різномірне засвоєння культурних надбань людства загалом і українців зокрема в історичній ретроспективі, аналіз впливу соціуму на розвиток мови й культури. У такому сенсі видається перспективним не тільки ознайомлення учнів із «національною лексикою» або з «культурно-національними реаліями», а й наближення їх до розуміння життя народу. Загалом систематична робота з концептами сприяє реалізації всіх змістових ліній чинної програми з української мови, відзначається потужним виховним і розвивальним потенціалом.

Висновки до розділу 1

Аналіз і синтез методологічних положень, нормативних і законодавчих документів, спеціальних досліджень із проблеми формування мовної особистості учня старших класів уможливили визначення філософських засад сучасної шкільної мовної освіти

З'ясовано, що фундаменталізація освіти зумовлює надання їй зорієнтованості на узагальнення універсальних знань, формування загальної культури, розвиток узагальнених способів мислення й діяльності. Фундаменталізація мовної шкільної освіти передбачає розроблення сучасної методики формування мовної особистості учнів старших класів філологічного профілю з такою її наскрізною ідеєю, як фундаментальні знання української мови, що уможливлять сприймання та засвоєння учнями мови як багаторівневої системи, засобу відображення культури й історії країни, маркера самоідентифікації українськомовної особистості, її успішності та професійної придатності.

У розділі розглянуто гуманітарно-особистісну парадигму освіти як основу взаємозв'язку та взаємозалежності знань, умінь, навичок, досвіду, життєвих і особистісних цінностей, що цілісно сприятимуть індивідуальному

розвиткові та соціалізації особистості. Інтерпретування найважливіших положень означеної парадигми в контексті мовної світи дало змогу виокремити певні положення, спроектовані на вимоги до знаннєвого складника, з-поміж яких: інструментальність, технологічність, техніко-рецептурність знань з української мови як своєрідний капітал, що слугуватиме запорукою досягнення учнем професійного успіху; створення на уроках мови едуктивно-освітнього середовища, що поєднуватиме мовні традиції та новації й уможливлуватиме формування учня як особистості, що усвідомлюватиме мову з її статусом ультрасучасної цінності; органічне поєднання на уроках української мови спеціальних і універсальних знань: перші становитимуть фундамент навчального предмета, стануть його базисом, а інші зазнаватимуть змін залежно від обраного учнем профілю навчання.

Установлено, що технологізація шкільної мовної освіти апріорі окреслює вагомість оптимального вибору ефективних технологій навчання української мови, їхнього впливу на формування мовної особистості учнів, балансу між традиційним навчанням та інноваційними методами, прийомами й засобами, розроблення такої методики формування мовної особистості учнів старших класів філологічного профілю, у якій було би враховано не лише профіль навчання учнів, а й рівень їхньої підготовки, базовий мінімум знань, умінь і навичок. Це зумовлює прагматичну спрямованість курсу української мови, бо шкільна освіта має не тільки надавати навчальній інформації предметного характеру й посилювати її засвоєння шляхом запам'ятовування та відтворення за зразком (знання, уміння, навички), а й забезпечувати її застосування в нестандартних, зокрема життєвих, ситуаціях. Прагматизм проголошує корисність і практичну значущість певних ідей критерієм їхньої цінності, стверджує пріоритет дії та досвіду над фіксованими принципами й абстрактними доктринами.

Ключовим у контексті об'єднання різних напрямів модернізації освіти визначено освітній простір, створення якого пов'язане із забезпеченням

максимально комфортних умов для саморозвитку та самореалізації особистості. У роботі освітній простір мовної особистості учня профільних класів витлумачено як багаторівневу структуровану взаємодію суб'єктів (особистість учня, вчителя, освітнє профільне середовище) і компонентів процесу вивчення української мови, спрямовану на індивідуальне становлення, розвиток, саморозвиток особистісних характеристик та якостей, мотиваційне зростання особистості учня завдяки філологічній освіті; вироблення ставлення до української мови як інтелектуальної, духовної, моральної, культурної цінності; визнання власної освіченості життєвою потребою.

На основі вивчення джерельної бази (Г. Балл, О. Генісаретський, Е. Зеєр, М. Піддячий, В. Семиченко, В. Слободчиков, Т. Ткач, А. Цимбалару й ін.) виокремлено три рівні (макрорівень, мезорівень і мікрорівень) моделі формування освітнього простору мовної особистості учня профільних (філологічних) класів. Макрорівень відображає особливості інституалізації освітнього простору країни, регіону, пов'язаної із формуванням законів, загальних цінностей, правил, традицій, забезпеченням зв'язку між особистістю та соціумом. Мезорівень репрезентує систему міжособистісної взаємодії суб'єктів освітньої діяльності, що забезпечує взаємодію та комунікацію певних соціальних груп – «провідників» утілення конкретних цінностей і соціально-психологічних орієнтирів. Це рівень освітнього простору формальних і неформальних навчальних структур – шкіл, об'єднань певних осіб за інтересами, потребами, а в контексті дослідження – шкіл із профільними філологічними класами, факультативних груп, гуртків, тренінгів тощо. Мікрорівень представляє освітній простір мовної особистості, який постає площиною індивідуальної освітньої діяльності учня, міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. На цьому рівні видається важливим розроблення умов і засобів, які стимулюють процес пізнання, самопізнання, цілевизначення, формування перспектив власної життєдіяльності за допомогою освіти.

Вивчення наукових праць уможливило виокремлення із широкого спектра принципів функціонування освітнього простору присутні щодо формування мовної особистості учнів профільних класів, а саме: принцип цілісності, взаємозв'язку системи, особистості й середовища; структурності як сукупності певних елементів, їхньої взаємодії та внутрішніх зв'язків, інтегрованості форм взаємодії суб'єктів освітнього процесу, дискретності й неперервності, надмірності та багатоваріантності, що слугували підґрунтям процесу моделювання освітнього простору мовної особистості учня профільних класів. З'ясовано, що освітній простір мовної особистості учня профільних класів охоплює систему реальних взаємодій людини з відкритим соціальним освітнім середовищем, спрямованих на використання освітнього потенціалу суспільства для задоволення власних освітніх потреб і саморозвитку.

Установлено, що продуктивність формування мовної особистості учнів старших класів у процесі навчання української мови значною мірою детермінована знаннями вчителя про психологічні особливості старшокласників та їхнім урахуванням в освітньому процесі. В означений віковий період молода особистість звертається до набутого досвіду діяльності, зокрема мовленнєвої, навчальної та пізнавальної, накопичує завдяки запам'ятовуванню актуальну й потрібну для подальшої освіти інформацію, критично аналізуючи мовні вчинки, стає уважною до інших і до себе, принциповою щодо вибору мотивів, прагне самостійно оцінити власні досягнення на шляху до поставленої мети.

У роботі обґрунтовано, що вагомим соціокультурним чинником формування мовної особистості є усвідомлення нею інтегративного зв'язку мови, культури та соціуму, що передбачатиме різнорівневе засвоєння культурних надбань людства загалом і українців зокрема в історичній ретроспективі, аналіз впливу соціуму на розвиток мови й культури. Останнє увиразнює важливість не тільки ознайомлення учнів із «національною лексикою», «національно-культурними реаліями», а й наближення їх до

розуміння життя народу-носія мови. Наголошено, що систематична робота з концептами сприяє реалізації всіх змістових ліній чинної програми з української мови, має значний освітній, виховний і розвивальний потенціал.

Результати дослідження за першим розділом подано в таких публікаціях: [168], [171], [183], [184], [187], [191].

РОЗДІЛ 2

МОВНА ОСОБИСТІТЬ У СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ Й СУСПІЛЬСТВІ

2.1. Мовна особистість як лінгвістична та лінгводидактична категорія

Проблема формування мовної особистості вже тривалий час залишається предметом наукових пошуків і українських, і зарубіжних учених. Детермінантом її актуальності постає зміна дослідницького фокусу із продукту висловлення на його продуцента – людину, яка «виступає суб'єктом породження та сприйняття мовних повідомлень». Перефразовуючи Фердинанда де Соссюра, І. Голубовська стверджує, що інтерес лінгвістів (і не тільки – Т.Г.) наразі перемістився з дослідження правил гри у шахи (структурно-семантичний підхід) на самих гравців (антропоцентричний підхід) [143, с. 25]. З огляду на спрямованість окремих векторів вивчення означеного поняття на соціологію, психологію, лінгвістику, філософію, педагогіку, лінгводидактику тощо, вбачаємо причиною наукової популярності поняття «мовна особистість» її міждисциплінарний статус, зумовлений намаганням дослідників шляхом синтезу основних його маркерів пояснити феномен особистості в її мовленнєвій діяльності.

Розробленню проблеми мовної особистості у сфері психолінгвістики присвячено праці Г. Богіна [65], Л. Засекіної [251], О. Леонтьєва [384] та ін.; мовознавства – І. Білодіда [58], Ю. Караулова [293], Л. Мацько [425], О. Потебні [546], О. Селіванової [601], Л. Струганець [657] та ін., лінгводидактики – Н. Голуб [132], М. Пентилюк [511], Т. Симоненко [617] та ін. Справедливою вважаємо думку Н. Голуб про «складність і багатовимірність» проблеми формування мовної особистості як такої, що пронизує всі аспекти вивчення мови й людини, водночас руйнує межі між соціолінгвістикою і психолінгвістикою, між соціальною психологією і

вивченням етнічної самосвідомості [132, с. 2; 293, с. 3]. У пропонованому контексті особливий інтерес становлять два напрями опрацювання мовної особистості – *лінгвістичний*, що здебільшого набуває реалізації в аспектах психолінгвістики, лінгвостилістики або соціолінгвістики, і *лінгводидактичний*. Наведемо визначення поняття «мовна особистість», що їх, як дає підстави констатувати аналіз наукових студій українських і зарубіжних учених, більшість із останніх або вважає засадничими, або оперує ними для ретроспективного осмислення його генези.

Дослідники схиляються до того, що першим у науковому дискурсі дефініцію мовної особистості сформулював Г. Богін (до нього, не надаючи чіткого визначення, поняттям послуговувалися Й. Вайсгербер [90; 786], В. Виноградов [103], Бодуен де Куртене [68], Ф. де Соссюр [649] та ін.). У роботі «Современная лингводидактика» він називає мовною особистістю «людину, яку розглядають із точки зору її готовності реалізовувати мовні вчинки. ... Мовна особистість – той, хто привласнює мову, тобто той, для кого мова є мовленням. Мовна особистість характеризується не так тим, що вона знає про мову, як тим, що вона може з мовою робити» [66, с. 3]. Надалі, у докторській дисертації, автор скорегував дефініцію: «людина, яку розглядають з точки зору її готовності здійснювати мовні вчинки, створювати та сприймати мовленнєві твори» [65, с. 1].

У студії «Русский язык и языковая личность» Ю. Караулов використовує два визначення мовної особистості: «сукупність здібностей і характеристик людини, які зумовлюють створення і сприйняття нею текстів, що відзначаються: а) ступенем структурномовної складності, б) глибиною та точністю відображення дійсності, в) певною цілеспрямованістю» [293, с. 245]; «мовна особистість є особистістю, вираженою у мові (текстах) і через мову, є особистістю, реконструйованою в основних своїх ознаках на базі мовних засобів» [293, с. 38]. Як бачимо, обидва визначення людиноцентричні та пов'язані з реалізацією мовленнєвої діяльності.

В. Красних виокремлює чотири різновиди особистості – носія певної мови: 1) «людина, яка говорить» – особистість, одним із видів діяльності якої є мовленнєва діяльність, що охоплює і процеси породження, і сприйняття мовленнєвих повідомлень; 2) мовна особистість – особистість, що реалізує себе у мовленнєвій діяльності на основі сукупності певних знань та уявлень; 3) мовленнєва особистість – особистість, що реалізує себе в комунікації, обираючи та реалізуючи ту або ту стратегію і тактику спілкування, яка обирає та використовує той або той репертуар засобів (і суто лінгвістичних, і екстралінгвальних); 4) комунікативна особистість – конкретний учасник конкретного комунікативного акту, що діє в реальній комунікації [341, с. 50–51].

І. Білодід мовну особистість потрактовує крізь призму її суспільної ролі й інтимного виявлення: «У загальному плані мовно-психічного механізму норма, комплекс, коло мовних асоціацій, узвичаєних у практиці даного мовного колективу, тобто багатство системи асоціацій певної національної мови, певної культури народу, зумовлюються всім суспільним та інтимним життям мовця; адже кожна мовна особистість більшою чи меншою мірою володіє асоціаціями побутовими, загальнокультурними, професійними, науковими, різного роду ремінісцентними (історія, лінгвістика, мистецтво, міфологія тощо). Створення ширшого чи вужчого діапазону асоціацій, уявлень зумовлюється освітою, вихованням, культурою індивідуума; активність і цілеспрямованість їх використання – це риси психічного механізму мовлення, тобто діяльності мозку, зокрема пам'яті...» [58, с. 405].

О. Селіванова розглядає мовну особистість як іманентну ознаку особистості як носія мови й комуніканта, що характеризує її мовну й комунікативну компетенцію та реалізацію їх у породженні, сприйнятті, розумінні й інтерпретації вербальних повідомлень, текстів, а також в інтерактивній взаємодії дискурсу [602, с. 370].

У Короткому тлумачному словнику лінгвістичних термінів мовну особистість витлумачено як «поєднання в особі мовця його мовної

компетенції, прагнення до творчого самовираження, вільного, автоматичного здійснення різнобічної мовної діяльності. Мовна особистість свідомо ставиться до своєї мовної практики, несе на собі відбиток суспільно-соціального, територіального середовища, традицій виховання в національній культурі» [691, с. 92–93].

У «Словнику сучасної лінгвістики» мовну особистість визначено як конкретну особистість, що досконало знає мову, усвідомлено й творчо володіє нею, сприймає мову в контексті національної ментальності й культури як їхнє духовне осердя, уживає мову як невід’ємний елемент самотворення, самопізнання, самоствердження й самовияву, розвитку та вдосконалення власних інтелектуально-розумовних та емоційно-рольових, експресивно-почуттєвих можливостей і як найнеобхідніший засіб соціалізації особистості в людському суспільстві [243, с. 345–346]. Автор аргументовано доводить, що мовна особистість цілком свідомо й відповідально ставиться до власної мовної практики, є виявом соціально-корпоративного, суспільно-культурного, територіально-регіонального середовища, традицій виховання.

У дещо пізнішій публікації А. Загнітко розкриває інший аспект мовної особистості. Науковець зазначає, що «мовна особистість становить множину лінгвоіндивідуацій та лінгвоіндивідуалізацій. Лінгвоіндивідуація виявлювана у спонтанній потребі мовця реалізуватися в мову і через мову: вербалізуватиосмислюване, передати прочитане тощо. Лінгвоіндивідуація співвіднесена з природним процесом розвитку особистості, що свідчить про два основних різновиди лінгвоіндивідуації – зовнішній і внутрішній». На думку автора, «Перший ґрунтовано на утвердженні власного мовного Я, створення мовної «маски» з її адаптуванням до відповідного мовного середовища. Внутрішня лінгвоіндивідуація значною мірою замкнута на внутрішній світ комуніканта поглибленням потреб лінгвальної самоідентифікації, мовного самоототожнення. Лінгвоіндивідуацію слід розглядати як навмисне виділення суб’єкта, пов’язане з його прагненням набути мовної самості, впізнаваності, витворити такі прийоми мовного

оперування, коли вони набувають статусу діагностичних індикаторів. Останнє охоплює закономірності синтаксичного структурування, навантаження морфологічних і словотвірних засобів, а також створення палітри лексичних засобів, посилення обертонів звучання слова. Граничним виявом лінгвоіндивідуалізації можна вважати okazionalistiku – створення власне-авторських слів, а також формування потужного okazionalного образно-метафоричного тла, також стихію мовної гри з активним використанням різних мовних ресурсів» [244, с. 60].

Ф. Бацевич розглядає мовну особистість як індивіда, який володіє сукупністю здатностей і характеристик, які зумовлюють створення і сприймання ним текстів, що вирізняються рівнем структурно-мовної складності та глибиною й точністю відображення дійсності [41].

Наголосимо й на тому, що у напрацюваннях українських і зарубіжних дослідників мовну особистість розглядають як носія національної мови та культури (А. Боднар [67], Й. Вайсгербер [786], І. Голубовська [143], Т. Космеда [334], Е. Стрига [656] й ін.). Так, достатньо переконливими видаються твердження про детермінованість психоментального простору мовної особистості такими чинниками:

1) залежність мисленнево-мовленневої діяльності суб'єкта комунікації від концептуальної системи світобачення та світосприйняття тієї лінгвокультурної спільноти, до якої належить мовна особистість;

2) комунікативна інтенція, що виформовує глобальну змістову настанову мовленневої діяльності;

3) комунікативна компетентність – знання носія мови про те, як використовувати мовні ресурси в різних соціокультурних ситуаціях, їх правильність, нормативність, доречність;

4) соціальна роль адресанта, динамічний аспект, орієнтований на ситуативну варіативність синтаксичних засобів залежно від зміни статусу (ролі) мовця;

5) пресупозитивний та екстралінгвальний характер комунікативної ситуації: соціально-біологічний тип комуніканта, конкретний мотив, ситуація, що спонукають адресанта до мовленнєвої діяльності;

6) стиль спілкування, обраний мовцем для реалізації інтенційних потреб [729, с. 47].

Виокремлені чинники слугують підставою для констатації про змінність і динамічність мовної особистості залежно від комунікативного потенціалу ситуації спілкування, набутого соціального, спілкувального та професійного досвіду, рівня сформованих компетентностей. Мовна особистість послуговується системою національно-культурних цінностей, властивих представникам певного ментального типу, тому «мова становить найбільш загальне культурне надбання. Ніхто не володіє мовою лише завдяки своїй власній мовній особистості; навпаки, це мовне володіння виростає в ній на основі належності до мовної спільноти ...» [90, с. 81].

Вихід дослідження мовної особистості в міждисциплінарну площину спричинив до появи нових його аспектів і – як наслідок – розширення термінологійного поля.

На основі опрацювання широкого спектра фахових джерел виявлено, що у наукових студіях українських і зарубіжних учених фігурують такі поняття, як «*мовленнєва особистість*» (М. Вашуленко [97], В. Красних [341], О. Кулик, І. Рубан [353] та ін.), «*комунікативна особистість*» (В. Карасик [292], В. Конецька [324], Й. Стернін [377] та ін.), «*дискурсна особистість*» (А. Нікітіна [465], С. Плотникова [531], Л. Солощук [647] й ін.), «*національно мовна особистість*» (Є. Голобородько [119], Ю. Колядич [314], Л. Мамчур [408] та ін.), «*елітарна мовна особистість*» (Л. Мацько [423], А. Романченко [578] й ін.), «*homoloquens*» та «*комунікант*» («*мовна особистість*») (О. Семенюк [612]).

Зіставному аналізу понять «*мовна особистість*», «*комунікативна особистість*» і «*дискурсна особистість*» присвячено чимало досліджень. Привертає увагу наукова розвідка А. Романченко, у якій логічно

обґрунтовано кореляцію таких понять. Погоджуємося із такими висновками автора: «мовну особистість варто кваліфікувати як особистість, яка реалізує себе через вербальну поведінку, утілену за допомогою сукупності лінгвістичних та екстралінгвістичних засобів в усному або письмовому дискурсі. ... це уможлиблює використання наведеного поняття як гіпернімічного стосовно інших суміжних понять. З такого потрактовування випливає розуміння нами терміна мовна особистість як широкого поняття, до складу якого залучено й комунікативну та дискурсивну особистість, які є частковим виявом особистості» [577, с. 69].

Аналіз понять «мовна особистість» і «мовленнева особистість» дослідники розгортають з огляду на дихотомію «мова–мовлення» і реалізують її шляхом уведення в терміносполуку з поняттям «особистість». Зокрема, О. Кулик, І. Рубан вважають, що мовна особистість – статична; мовленнева – така, що відображає колізії сучасного мовленнєвого середовища, характеризується більшою динамічністю й залежністю від ситуаційного контексту. На їхню думку, «мовна особистість – це людина, вбудована в концептуальну систему мови, що дивиться на світ крізь «мовні окуляри» (об’єкт, сформований культурою мовлення); мовленнева особистість – людина, здатна говорити, досягати поставленої мети, виразно, доречно, долаючи бар’єри спілкування й уміло використовуючи контексти – лінгвістичний (вербальний), паралінгвістичний (голос, темп, інтонація), екстралінгвістичний (міміка, жести), проксемічний (організація простору, кінестетика), ситуаційний (актуалізація мовної особистості, суб’єктивний вибір мовних засобів у мовному поводженні)» [353, с. 87]. Таке бачення мовленнєвої особистості співвідносне із обстоюваними М. Вашуленком [97], Л. Клобуковою [305; 306], В. Красних [341] та ін. трактуваннями мовленнєвої особистості як одного зі способів реалізації мовної особистості. Визнаємо слушність окресленої наукової позиції.

Змістове наповнення поняття «національно мовна особистість» дослідники (Є. Голобородько [119], Ю. Колядич [314], Л. Мамчур [408] та

ін.) розкривають на основі взаємозв'язку дефініцій «національна культура», «рідна мова», «національна свідомість», наголошуючи на потребі формування національно мовної особистості, «мовна і мовленнєва діяльність якої була б спрямована на виховання любові й поваги до рідного слова, утвердження засобом слова духовних цінностей та ідеалів народу, усвідомлення необхідності внутрішньої потреби спілкуватися й пізнавати світ через рідну мову» [142, с. 141].

Найважливішою особливістю сформованості особистості психологи (О. Лозорко [376], Т. Тернопільська [669], В. Хитра [711] та ін.) називають відповідальність. Сучасні соціокультурні реалії увиразнюють актуальність формування національно свідомої мовної особистості, яка здатна взяти на себе відповідальність за долю рідної мови, за власний мовленнєвий учинок. Критеріями сформованості національного компонента мовної особистості (за О. Ткаченком) Н. Голуб вважає почуття національної солідарності, мовну стійкість, тактичну гнучкість, культ національної історії, освіти, книжки, музики і пісні; пошанування власної національної еліти, дієвий патріотизм, усвідомлення престижу української мови, доброзичливий інтерес до інонаціональних етносів [142, с. 141–142]. Водночас у останніх на часі дослідженнях ідеться про нерозривний зв'язок мовної особистості, мовної ментальності й національного характеру, оскільки «в мові кодуються глибинні пласти національної самосвідомості, культурної самобутності народу. Отже, культурна спадкоємність, як спосіб зв'язку між поколіннями даного народу, можлива лише через мову. Всі інші форми спадкоємності (матеріальна культура з усім її різноманіттям, різновиди художньої творчості) вторинні щодо мови» [67, с. 59].

Цікавим ракурсом розгляду проблеми вирізняються міркування О. Семенюка про те, що в сучасній мовознавчій науковій парадигмі особистість постає переважно в іпостасях «людина, яка говорить» (*homoloquens*), «комунікативна особистість», «мовна особистість», «мовленнєва особистість». «*Homoloquens*», на думку вченого, «вступає в

комунікацію не як глобальна особистість, у якій поєднано всі її складники, а як особистість «параметризована», що виявляє в акті мовлення одну зі своїх соціальних функцій або психологічних аспектів, у зв'язку з якими й слід інтерпретувати її висловлювання. Відтак доцільно розглядати комуніканта як парадигму особистостей (ролей, позицій) та рівнів, яким властиві різні комунікативно-мовні підсистеми й відповідні комунікативні та метакомунікативні оргресурси, що взаємодіють із такими самими підсистемами партнера-комуніканта залежно від соціальних функцій (умов) спілкування». Автор визначає мовну особистість «як модель представлення особистості, що ґрунтується на аналізі дискурсу носія мови й узагальнено об'єктивує особливості використання ним системних засобів мови як з метою відображення його світобачення, так і для реалізації комунікативних інтенцій», і зауважує, що «більшість дослідників використовує поняття «мовна особистість» як для опису мовної особистості конкретної людини, так і для узагальнених характеристик, що об'єднують мовців певних етнічних та інших соціокультурних угруповань» [612], акцентуючи на актуалізації понять «індивідуальна мовна особистість» і «колективна мовна особистість». О. Семенюк висловлює думку, що «*homoloquens* майже ніколи не говорить без мети і, як правило, спрямовує своє повідомлення іншому, тобто є учасником комунікативного процесу. Тому поняття «*homoloquens*» та «комунікант» («мовна особистість») можна вважати синонімами» [612, с. 57].

З огляду на наявність значного переліку запропонованих лінгводидактами визначень поняття «мовна особистість» наведемо окремі з них у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

ТРАКТУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІНГВОДИДАКТИЦІ

ВИЗНАЧЕННЯ	АВТОР
Той носій мови, який не лише володіє сумою лінгвістичних знань (знає поняття й відповідні правила) чи репродукує мовну діяльність, а й має навички активної роботи зі словом. Підвалини мовної особистості – пробудження індивідуальної мовотворчості, таке	Навчально-виховна концепція вивчення української

засвоєння мови, яке забезпечує вільне самовираження особистості у різних сферах людського спілкування.	(державної) мови
Узагальнений образ носія мовної свідомості, національної мовної картини світу, мовних знань, умінь і навичок, мовних здатностей і здібностей, мовної культури і смаку, мовних традицій і мовної моди.	Л. Мацько
Високорозвинена особистість, носій як національно-мовленнєвої, так і загальнолюдської культури, який володіє соціокультурним і 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.	А. Богуш
Людина, що володіє виражальними багатствами мови, продукує її в різних життєвих ситуаціях і шанує її, дбає про її збереження й розвиток.	М. Пентилюк
Носій мови, який добре володіє системою лінгвістичних знань (знає поняття і відповідні правила), репродукує мовну діяльність, має навички активної роботи зі словом, дбає про мову і сприяє її розвитку; мовець, який забезпечує розширення функцій мови, творення українськомовного середовища в усіх сферах суспільного життя, природне бажання повернутися в повсякденному спілкуванні до рідної мови, до відродження культури, традицій народу, до вироблення зразків висококультурного інтелектуального спілкування літературною мовою.	Словник-довідник з лінгводидактики
Високоосвічена людина, котра володіє високим рівнем мовної, мовленнєвої спроможності, духовності та культури і здатна втілювати їх в суспільну діяльність для досягнення успішного спілкування та поставлених життєвих цілей; характеризується такими якостями, як знання лінгвістичних одиниць, необхідних для їх реалізації в усному та писемному мовленні, знання предмета й теми висловлювання, знання поведінки у процесі спілкування та ін.; це комунікативно компетентна особистість, тобто людина, що оперує життєво необхідними знаннями, вміннями й навичками.	Л. Мамчур
Носій мови, котрий досконало знає мову, усвідомлено творчо нею володіє, сприймає мову в контексті національної культури, користується мовою як органічним засобом самотворення, самоствердження і самовираження, розвитку власних інтелектуальних та емоційно-вольових можливостей, засобом соціалізації особи в певному суспільстві.	Л. Струганець

З огляду на те, що актуалітетами поданих у таблиці 2.1 дефініцій мовної особистості як лінгводидактичного поняття виступають «носій мови», «мовна свідомість», «володіння мовними засобами», лінгводидакти вважають їх класичними та послуговуються як базовими, доповнюючи й уточнюючи низкою маркерів:

- «надскладна система», «поняття багатоаспектне» (Н. Дика) [204];

- «носії культурномовних і комунікативно-діяльнісних цінностей, знань, настанов і поведінкових реакцій» (Ж. Горіна) [146];

- «знає особливості українськомовної системи, володіє арсеналом лінгвістичних одиниць і вміло їх реалізовує», «має вдалий та ефективний соціальний й індивідуальний комунікативний вияв у процесі спілкування» (І. Кучеренко) [361];

- «виникає в суспільстві й розвивається, ґрунтуючись на здатності вираження й закріплення соціальних відносин і взаємодій», «є умовою та продуктом загальної культури людини» (Л. Овсієнко) [474];

- «важливою особливістю мовної особистості є її постійний інтелектуальний розвиток, розвиток психічних процесів», її «характеризує духовне багатство та здатність берегти й розвивати традиції національного мовленнєвого етикету» (О. Горошкіна) [155].

Таку розмаїтість визначень пояснюємо індивідуальністю мовної особистості, бо «кожен мовець – це насамперед активний суб’єкт пізнання, наділений індивідуальним і соціальним досвідом, на основі якого він здійснює комунікацію з іншими носіями мови, безперервно словесно перетворює доступний для його сприйняття об’єктивний світ» [657, с. 130–131].

На окрему увагу заслуговує думка Л. Мацько про те, що мовна особистість завжди існує у певному часомовному просторі – актуалізованих ідей, концептів і концепцій, понять, значень, смислів і образів, стереотипів мовної поведінки, що виформувалися і діють у певний час у певній лінгвокультурній спільноті. Науковець переконана, що мовна особистість набуває вираження в мові та мовленні, бо саме лінгвокультурна спільнота формує мовну свідомість як систему поглядів на мову, що втілюються у мовній поведінці. Мовна свідомість особистості відображає колективні ціннісні орієнтації. Складниками загального поняття мовної особистості філологиня вважає мовну спроможність, мовну свідомість і мовнокомунікативну (дискурсну) діяльність. Мовна спроможність постає

першоосною для формування мовної свідомості, а з нею і становлення та розвитку мовнокомунікативних компетенцій та компетентності. Система мовної спроможності є генетичною заданістю, її механізм динамічний і потужний. Це доводять спостереження над мовленнєвим розвитком дошкільнят, молодших, середніх і старших школярів, над тим, як зростають і розширюються рівні мовної спроможності у процесі здобування знань, оволодіння сучасними нормами літературної мови – фонетичними, графічними, лексичними, фразеологічними і синтаксичними, стильовими і стилістичними. На цих етапах відбувається вироблення і закріплення правил мовленнєвої діяльності, формування уявлень, образів, понять, корелятив людського досвіду, знань про світ. Реалізація у розвитку генетично закладеної мовної спроможності формує мовну свідомість. Мовна свідомість є основною ознакою мовної особистості. Вона формує когнітивний (пізнавальний) зміст мовлення [423, с. 144].

Аналіз широкого спектра розроблених науковцями варіантів дефініції мовної особистості дає підстави стверджувати про первинність терміносполуки «мовна особистість» і вторинність термінодиниць «мовленнєва особистість», «комунікативна особистість», «дискурсна особистість», а також уможлиблює виокремлення трьох аспектів її формулювання:

1) *антропоцентричний* (маркери – *особа, особистість, людина, носій, суб'єкт*): більшість науковців підкреслює суб'єктність мовної особистості та вербальних і невербальних компонентів її реалізації. Як зазначає О. Іванцова, «з усіх варіантів родового компонента визначення мовної особистості кращим є «особистість», оскільки нове лінгвістичне термінопозначення не тільки похідне від терміна, який має давню традицію у психології, філософії та соціології, а й дає змогу в максимально короткій і місткій формі розкрити сутність міждисциплінарного об'єкта дослідження: це особистість (у всій сукупності її якостей, виявлених суміжними дисциплінами), відображена в мові» [268, с. 27];

2) *соціоцентричний* (маркери – *національна культура, загальнолюдська культура, полікультурний простір, міжкультурна комунікація й ін.*): у більшості визначень акцентовано на «образі носія мови», його національній, ментальній, професійній, віковій та ін. належності, що детермінує виокремлення та кореляцію понять «індивідуальна мовна особистість» і «колективна мовна особистість», які нині стають предметом наукових дискусій. У такому контексті слухними вважаємо думки А. Загнітка про те, що: «активна особистість з її мовним потенціалом істотно впливає на загальномовну стихію колективу. ... навіть особистість як лідер не може одноосібно, без підтримки інших мовних особистостей, кардинально змінити мовне тло колективу, хоча її вплив у загальному колективному вияві може суттєво *варіювати* → *модифікувати* → *трансформувати* мовний портрет колективу. ... інколи мовні особистості встановлюють мовні пріоритети, мовні цінності не тільки в мовному колективі, а й *загальнонародні* → *загальнонаціональні*» [245, с. 24];

3) *дисциплінарний* (маркери специфічні для кожної наукової галузі): кожна наукова галузь об'єктом вивчення обирає певний аспект мовної особистості, наприклад: у лінгводидактиці – наявність мовних і мовленнєвих умінь, розвиненість мовних здібностей, навички продукувати різножанрові й різностильові висловлення; у лінгвокультурології – особливості національного характеру й мовної ментальності; у комунікативній лінгвістиці – особливості елітарної мовної особистості тощо. І попри те, що «кожна мовна особистість є унікальною, має власний когнітивний простір», «можливо виділити національну інваріантну частину у її структурі» [462].

Перераховані аспекти дослідження мовної особистості як такі, що передбачають вихід «за межі» певної наукової галузі, пов'язані між собою, взаємодіють, доповнюють одне одного, стають базисом для виокремлення нових, зумовлених впливом різних умов і сутнісних характеристик аналізованого поняття. Водночас мовна особистість «не є частково-аспектним корелятом особистості взагалі, якими є правова, економічна чи

етична особистість, а феноменом національного, і його слід розглядати не лише в системі мови, а й історії, культури, усього життя» [498, с. 2–3].

У сучасній лінгводидактиці тезу, що в одній людині може бути стільки мовних особистостей, скільки мов вона знає [531], аргументовано констатацією, що «в межах створеного нею мовного простору вона виявляє різний рівень володіння лексикою й граматиною (різним ступенем структурно-мовної складності), сформованості мовної картини світу тією чи тією мовою (глибиною й точністю відображення дійсності), мотиваційно-цільовими настановами (певною цілеспрямованістю). Основна ж ознака мовної особистості – це знання й засвоєння нею певної мови як системи, опанування мовних одиниць, норм мови на різних її рівнях, функційних особливостей мовних одиниць» [463, с. 272].

До критеріїв оцінювання рівня розвитку мовної особистості зараховують володіння мовною системою, її лексичними й граматичними нормами; володіння системою мовлення на текстовому та стилістичному рівні; володіння соціальними нормами вживання мовленнєвих творів на рівні сфери спілкування, теми, стилю, жанру; володіння вміннями й навичками побудови й сприймання складних текстів; володіння ролями мовця і слухача, соціальними та психологічними ролями партнерства у спілкуванні; володіння прагматичними законами спілкування в різних кооперативних і конфліктних комунікативних епізодах; володіння етичними й етикетними нормами статусних і рольових позицій [339, с. 8].

Серед іншого, предметом наукового осмислення виступало й питання про те, що саме сприяє перетворенню індивіда на мовну особистість. На думку В. Маслової, йдеться про соціалізацію, що набуває реалізації в таких аспектах:

- а) процес вступу людини у певні соціальні зв'язки;
- б) мовленнєво-мисленнєва діяльність за нормами та законами певної етномовної культури;
- в) процес засвоєння законів соціальної психології народу [415, с. 34].

Раціональним є бачення мовної особистості як насамперед соціального явища з огляду на її зв'язок із соціально-культурно-етнічною сферою суспільства. Тому процес соціалізації особистості буде відбуватися по-різному залежно від характеру соціального середовища і зокрема – мовленнєвого. Водночас не можна ігнорувати в мовній особистості й індивідуально-психологічного аспекту, тобто не варто розмежовувати мову і мовлення у мовній особистості: вони зумовлюють одне одного і взаємопов'язані [505, с. 293]. На переконання Є. Голобородько [119], мовну особистість формує мова, насамперед рідна, за допомогою якої людина здобуває перші відомості про довкілля та про закони, що керують його розвитком. Тобто мовець перетвориться на мовну особистість тоді, коли пізнає психологію, культуру й етнографію народу, мовою якого він говорить, і коли знання стануть органічно пов'язаними з його життєвою та розумовою діяльністю.

Отже, аналіз семантичного наповнення поняття «мовна особистість» уможливив висновок про його складність, неоднорідність і високу динаміку, детерміновану перебуванням мовної особистості у постійному розвитку під впливом соціокультурних умов і обставин; складність структури поняття «мовна особистість», спричинену науковим розглядом у широкому контексті (знання мови, володіння мовними засобами, прагнення дослідників виокремити низку окремих компетенцій/компетентностей тощо).

2.2. Мотиви й цінності мовної особистості

На сучасному етапі формування мовної особистості пов'язують із розвитком її мотиваційної сфери, надаючи мотивам статусу детермінанта особистісного розвитку. Розуміння природи мотивів, виникнення мотивації та творення мотиваційної сфери особистості загалом дає змогу не тільки усвідомити *що* було сказано, а й спрогнозувати *з якою метою* і *як*, тобто

побачити за кожним мотивом індивідуальність мовця, його потребу опанування нових знань і набуття нового досвіду.

Проблему виникнення мотивів та їхньої сутності осмислено в численних працях із психології та психолінгвістики (Б. Ананьєв [9], Л. Божович [71], Л. Виготський [109], А. Леонт'єв [385], С. Максименко [401], А. Маркова [412], А. Маслоу [416], С. Рубінштейн [582], Т. Титаренко [670], Д. Узнадзе [681] й ін.). Попри це, автори таких наукових студій виявляють неоднотайність щодо визначення поняття «мотив», потрактовуючи його як:

- «предмет потреби – матеріальний чи ідеальний, такий, що підлягає чуттєвому сприйняттю або постає тільки в уяві, у мисленнєвому вимірі» (О. М. Леонт'єв [385]);

- «складне психологічне утворення, що спонукає до свідомих дій і вчинків, слугує основою (обґрунтуванням)» (Є. Ільїн [271]);

- «внутрішня рушійна сила, що спонукає людину до діяльності» (С. Максименко) [401];

- «спонукання до діяльності, пов'язані із задоволенням потреб суб'єкта; сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта і визначають її спрямованість; предмет, матеріальний або ідеальний, що спонукає і визначає вибір спрямованості діяльності, заради якого вона і здійснюється; усвідомлювана причина, що лежить в основі вибору дій і вчинків особистості» (Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів [556]);

- «синтез особистісних і ситуаційних змінних, сукупність різних спонукань, диференційованих від суб'єкта і специфіки його діяльності, як предмет діяльності, що спонукає людину до завершення певної дії, яка має цінності різного характеру; мотив містить у собі енергетичний аспект – інтенсивність, ціннісний зміст, який впливає на життєві відносини, людини зі світом, і спрямовальний аспект» (Т. Левченко [380]).

У контексті розгляду виокремлених психологами сутнісних ознак мотивів зацентруємо на таких твердженнях: «мотиви «стоять за цілями», спонукають до досягнення цілей» (О. М. Леонтьєв [385]); «спрямованість особистості має своїм вираженням різноманітні тенденції, які зазнають постійного розширення та збагачення, є джерелом різноманітної й різнобічної діяльності. У ході такої діяльності мотиви, нею зумовлені, підлягають змінюваності, перебудові та збагаченню новим змістом» (С. Рубінштейн [582]); «задоволення одних мотивів неминуче породжує нові, ще незадоволені. Таке вічне зростання та розвиток не задоволених ще мотивів – неодмінна умова суспільного розвитку» (В. Мерлін [436]), «кожен мотив зароджується і реалізується в обов'язковій суперечливій взаємодії з когнітивною сферою» (С. Максименко [401]). Відтак мотив постає спонукальною силою будь-якої діяльності, а «запусковим механізмом» мотивів – потреби особистості.

Прикметно, що будь-яка діяльність особистості полімотивована, тобто до неї спонукають кілька мотивів, з-поміж яких вирізняють (О. Леонтьєв [383], Н. Тализіна [663] й ін.) змістоутворювальні й мотиви-стимули. Якщо спроектувати такий поділ мотивів на площину формування мовної особистості випускника профільної школи, то видається очевидним, що «одні мотиви не тільки спонукають до навчальної діяльності, а й надають їй особистісного смислу; інші, діючи паралельно з першими, є додатковими спонуканнями. Водночас і ті, і ті мотиви можуть бути усвідомленими, і можуть діяти, не розкриваючи своєї функції суб'єкту» [663, с. 41]. Тому ефективність організації процесу формування мовної особистості залежить від ієрархії мотивів, тобто від того, які з них стануть для особистості змістоутворювальними, а які – стимулами. Підтримуємо позицію психологів, визнаючи переваги належності до змістоутворювальних таких мотивів, що пов'язані з когнітивною сферою особистості, її пізнавальними потребами.

Дидакти й лінгводидакти (Т. Левченко [380], М. Пентилюк [505] та ін.), як і психологи (Н. Тализіна [663]), залежно від особистісних уподобань

суб'єкта, його здібностей до навчання, від інтересу до опанування різних видів мовленнєвої діяльності, розрізняють зовнішні та внутрішні мотиви навчання.

Т. Левченко до переліку зовнішніх мотивів вносить мотиви досягнення, що передбачають намір отримання вищих результатів; мотиви соціальної ідентифікації, зумовлені престижністю мови та впливом батьків, викладачів, відомих та яскравих особистостей; мотиви привабливості чи екзотичності обраної мови. Зовнішні мотиви, втім, не забезпечують високоефективної навчальної діяльності та засвоєння матеріалу. Останнє уможливило пізнавальна мотивація, інтерес до власне процесу навчання. Науковець переконана, що внутрішня мотивація постане складником структури діяльності за умови використання у навчальному процесі елементів дослідження, пошуку нових форм і методів презентації матеріалу.

До внутрішніх мотивів опанування іноземної мови Т. Левченко зараховує мотиви розвитку сприймання іноземного мовлення та його розуміння, сприйняття мови загалом, мотиви створення внутрішньої програми мовленнєвої діяльності й оформлення думок іноземною мовою, потреба отримання певної інформації, певного змісту навчання, можливість підвищення власної лінгвістичної, комунікативної компетенції, мотиви самореалізації. Формування внутрішніх мотивів відбувається на ґрунті конкретних потреб, цілей, інтересів, пов'язане із практичною майбутньою діяльністю студента. Їхній істинний сенс визначає мотивацію до опанування мови, як-от пізнавальні мотиви, спрямовані на вдосконалення вже набутих знань з іноземної мови, мотиви отримання нових знань, узагальнених способів дій, мотиви спілкування у професійній сфері [380, с. 248].

М. Пентилюк мотивами навчання вважає такі: суспільно-політичні (державність української мови); професійно-ціннісні (професійне навчання, здійснюване державною мовою); мотив соціального престижу, громадського обов'язку; комунікативні мотиви (потреба спілкуватися українською мовою; мотиви, пов'язані з потребою самовдосконалення, самовиховання; мотив

поваги до викладача; утилітарні мотиви (потреба знання мови як засобу професійної підготовки, досягнення певних життєвих вигод) [505, с. 293].

Зазначимо, що під час виокремлення мотивів навчання вищевказані науковці паралельно послуговуються терміном мотивація. У пропонованому дослідженні будемо орієнтуватися на думку авторів Психологічного тлумачного словника найсучасніших термінів: «мотивація – складається зі спонукань, які викликають активність організму і визначають її спрямованість. Усвідомлювані або неусвідомлювані психічні фактори, що спонукають індивіда до здійснення певних дій і визначають їхню спрямованість і мету» [556, с. 257]. З огляду на це можемо констатувати, що мотивація становить сукупність зовнішніх і внутрішніх мотивів.

О. Захарко на основі аналізу засадничих наукових підходів до трактування сутності феномену внутрішньої мотивації стверджує, що «більшість дослідників сходяться на думці, що інтенсивно мотивована поведінка здійснюється заради самої себе, спрямована на процес діяльності, виявляється як активність заради активності. Джерело такої поведінки знаходиться в межах виконуваної діяльності, а мотиви діяльності спрямовані на задоволення внутрішніх психологічних потреб, зокрема відчуття людиною своїх можливостей, самоствердження та підтримання значимих соціальних стосунків. Наслідками цього є, з одного боку, підвищення ефективності успішності виконання діяльності, а з іншого – зростання компетентності, саморозвиток та відчуття себе джерелом змін у навколишньому світі. ... Фізичні та соціальні параметри навколишнього середовища можуть підкріплювати та стимулювати внутрішньо мотивовану поведінку» [254, с. 148].

Зважаючи на те, що формування мовної особистості учня профільних класів відбувається в ході навчальної діяльності, доцільно розглянути природу навчальних мотивів. О. Сергеєнкова, О. Столярчук, О. Коханова, О. Пасека стратифікують навчальні мотиви на *пізнавальні* (пов'язані зі змістом навчальної діяльності, процесом її здійснення) та *соціальні* (пов'язані

із взаємодією школяра з іншими людьми). Пізнавальні мотиви вищезгадані вчені класифікують на:

– *широкі пізнавальні мотиви* (полягають в орієнтації школярів на здобуття нових знань, передбачають такий вияв у навчальному процесі, як успішне виконання навчальних завдань, позитивна реакція на ускладнення вчителем завдань, звернення до вчителя по додаткові відомості),

– *навчально-пізнавальні мотиви* (спрямовані на засвоєння способів здобуття знань, на уроці мають виявами прагнення школярів до пошуку нових способів роботи, розв'язання завдань, повернення до аналізу способу виконання завдання після одержання правильного результату),

– *мотиви самоосвіти* (зорієнтовані на самостійне вдосконалювання школярами способів засвоєння знань),

– *соціальні мотиви* (постають мотивами особистісного зростання, вдосконалення, набувають вияву в потребі бути значущим, цікавим для однолітків і дорослих, а також поцінованим).

Соціальні мотиви охоплюють *широкі соціальні мотиви* (прагнення здобути знання на основі усвідомлення соціальної необхідності, обов'язку, відповідальності, щоби бути корисним суспільству, сім'ї, підготуватися до дорослого життя), *змагальну мотивацію* (прагнення навчатися не гірше за інших або й краще); *діловий мотив* (навчальна активність через сподівання отримати винагороду – високу оцінку, похвалу вчителя, батьків, матеріальну нагороду); *мотиви соціального співробітництва* (бажання спілкуватися, взаємодіяти з іншими людьми, аналізувати способи, форми співробітництва та взаємин з учителем та однокласниками, удосконалювати їх); *вузькі (позиційні) соціальні мотиви* (прагнення зайняти певну позицію, місце в особистісних стосунках, одержати їхнє схвалення, заслужити авторитет) [615, с. 54–56].

З огляду на те, що старший підлітковий вік відзначається «розвитком абстрактного й логічного мислення, рефлексією власного життєвого шляху, прагненням до самореалізації, що загострює потребу юнацтва зайняти

позицію певної соціальної групи, певні громадянські позиції, зумовлюючи появу нового поворотного рубежу соціального руху – «я і суспільство», ствердженням не тільки у «світі речей», а й «світі людей» [698], доцільно говорити про взаємозв'язок внутрішніх і зовнішніх мотивів, пізнавальних і соціальних. Логіку такої думки пояснюємо тим, що «джерела задоволення потреби зростання та розвитку перебувають не в зовнішньому середовищі, а всередині людини – у її потенціях і прихованих ресурсах. ... кожна людина потребує безпеки, любові й поваги, і отримати їх вона може тільки ззовні. Але в той момент, коли вона отримує їх, коли зовнішні задоволення втамовують її внутрішній голод, ось тут і постає перед нею справжня проблема людського буття, проблема зростання та саморозвитку, тобто проблема самоактуалізації» [416, с. 265].

Визнаємо слушними міркування науковців про те, що розвиток мотивів знаходить вираження не лише в їхньому збагаченні, а й у встановленні певної ієрархії мотивів – у виокремленні найважливіших життєвих мотивів особистості. У такому сенсі мотиви, що відповідають елементарним потребам, підкоряються вищим соціальним і духовним мотивам, тож за певних умов людина здатна жертвувати матеріальними благами та життям в ім'я ідеальних спонук [271].

На основі розроблених і ґрунтовно описаних ученими класифікацій мотивів (І. Зимня [261; 262], Т. Левченко [380], Г. Розенфельд [783], П. Якобсон [765] та ін.) визначаємо такі мотиви мовної особистості випускника профільної школи за змістовою й соціальною спрямованістю, як: когнітивні (навчально-когнітивні та прагматико-когнітивні) й соціальні. *Навчально-когнітивні мотиви* – це потреби, пов'язані з реалізацією навчальної діяльності здобувачів освіти, з набуттям ними знань, умінь і навичок, детермінованих освітньою метою та завданнями навчальних курсів, що стимулюють отримання нової інформації для розвитку інтелекту, когнітивного стилю, пізнавальних уподобань особистості. *Прагматико-когнітивні мотиви* є потребами продуктивної життєдіяльності, що охоплює

виконання практико зорієнтованих завдань, інтерес до певної галузі знань, вибір майбутньої професії. Когнітивні мотиви передбачають спонукання мовної особистості до самовдосконалення, стимулювання її прагнення не так накопичувати інформацію, як застосовувати її в якості платформи для подальшого особистісного й професійного становлення, моделювання життєвих перспектив.

Соціальні мотиви – це «прагнення особистості через учіння утвердити свій соціальний статус у суспільстві в цілому, в певному соціальному колективі, вони пов'язані із впливом на свідомість суб'єкта вимог батьків, авторитету вчителів, колективу однолітків» (Т. Левченко). Саме соціальні мотиви нині «диктують» учневі престижність знання мови, переконують у взаємозалежності з особистісним становленням. Крім того, варто взяти до уваги й те, що функціонування мовної особистості відбувається в мікро- й макросоціумах, тобто «тобто на рівні загальнолюдського спілкування і в межах всесвітнього інформаційного простору» [275]. Важливо не лише усвідомлювати власні соціальні мотиви, а й розуміти, якими мотивами керуються співрозмовники, що дасть змогу «спрогнозувати тип поведінки, обрати відповідні комунікативно-прагматичні стратегії, а також вносити необхідні корективи під час розгортання акту комунікації» [652, с. 269].

Залежно від потреб мовної особистості такі мотиви можуть виступати й змістоутворювальними, й мотивами-стимулами. Вибір мотивів зумовлює рівень інтелектуального розвитку мовної особистості, ступінь її можливостей і здібностей, емоційного інтелекту й критичного мислення. У такому контексті видаються влучними міркування А. Маслоу про самоактуалізацію особистості, потрактовану як особливість особистості, що набуває виявів у реалізації в житті свого потенціалу, використанні власних сил і здібностей. Психолог зауважує, що «самоактуалізація передбачає принципово іншу психологію мотивації, ... кажучи про мотивацію самоактуалізованих особистостей, ми повинні говорити не так про потреби дефіцієнтних рівнів, як про метамотиви або про мотиви зростання. Різниця між ними так само

фундаментальна, як різниця між життям і підготовкою до життя. Якщо спонукальні мотиви пересічної людини лежать зовні, ... то самоактуалізована людина, навпаки, керується внутрішніми потенціями, первинно закладеними в її природі, які вимагають своєї реалізації та розвитку. Іншими словами, самоактуалізована людина спрямована до досконалості, до дедалі більш повного розвитку її унікальних можливостей. ...Передусім вона керується потребою саморозвитку, самовираження та самовтілення, тобто потребою самоактуалізації» [416, с. 261]. Утілюючи ідеї А. Маслоу на практиці, дослідники підкреслюють, що «у процесі самоактуалізації формується та усвідомлюється специфічна система ціннісних орієнтацій, що визначають характер змісту та засобів досягнення провідних життєвих цілей особистості і тому складають основу саморегуляції її соціальної поведінки» [223, с. 132].

Джерелом розвитку мотивів науковці вважають безмежний процес суспільного формування матеріальних і духовних цінностей [556, с. 257] – найбільш фундаментальних характеристик культури, найвищих орієнтирів поведінки.

У площині осмислення ціннісного аспекту мовної особистості В. Карасик наголошує на відсутності чітко окресленого кордону між зовнішніми, соціально-зумовленими, і внутрішніми, особисто-зумовленими цінностями, а також уводить поняття «ціннісна картина світу» – система моральних цінностей, етичних норм і поведінкових правил, реконструйованих як взаємопов'язані оцінні судження, співвіднесені з юридичними, релігійними, моральними кодексами, загальноприйнятими судженнями здорового глузду, типовими фольклорними літературними сюжетами [290]. Як і В. Карасик, стверджуємо про наявність цінностей мовної особистості, що відбивають певні морально-етичні й поведінкові норми, притаманні окремій ментальній групі.

Логіка дослідницького пошуку надалі передбачає виконання аналізу поняття «цінності». У реєстрах Філософського енциклопедичного словника цінності зафіксовано із таким тлумаченням: «термін, що позначає належне та

бажане, на відміну від реального, дійсного». Автори зазначають, що цінності «... містять у собі спонукальний складник. Отож саме тому вони відіграють важливу роль у перетворенні реальності, що виконують роль підстави для дії: спрямовуючи індивідуальну і колективну дії, вони забезпечують граничні (останні) підстави для дії та діяльності. Цінності відіграють провідну роль в об'єднанні індивідів для спільних, колективних дій; є важливими у забезпеченні основи для єднання людей у нації, цивілізації чи навіть людства, оскільки це передбачає наявність деяких базових спільних цінностей» [702, с. 707–708].

На думку І. Беха, ціннісна система особистості є складним регулятором людської життєдіяльності, який відображає у своїй структурній організації і змісті особливості об'єктивної дійсності, що охоплює і зовнішній для людини світ, і власне людину в усіх її об'єктивних характеристиках [52, с. 15]. Продовження такої думки прочитуємо у праці Я. Грицака: «... цінності – це те, що найглибше мотивує нашу поведінку. Люди легко можуть домовитися щодо інтересів, але люди перегризають одне одному горлянку, коли заходить мова про цінності, бо щодо цінностей не можна досягнути компромісу, вони закорінені занадто глибоко. У більшості випадків, дві підставові цінності, які завше керують людьми, – це є бажання своєї власної безпеки, і друге – це є власна ідентичність» [161, с. 2].

З. Карпенко аргументує своє бачення цінностей так: «по-перше, цінність постає як суспільний ідеал – узагальнене уявлення про досконалість в різних сферах суспільного життя; по-друге, цінність має предметне втілення у вигляді витворів матеріальної та духовної культури або людських вчинків, що віддзеркалюють певні ціннісні ідеали (етичні, естетичні, політичні, правові та ін.); по-третє, мотиваційні структури особистості і насамперед особистісні цінності, що виступають як внутрішні носії соціальної регуляції, закорінені в структурі особистості [294, с. 42].

На основі вивчення класифікацій цінностей, розроблених українськими й зарубіжними науковцями (І. Бех [54], Д. Леонтьєв [386], М. Рокіч [572],

Л. Савченко [588], В. Тугарінов [678] та ін.), уважаємо, що в контексті нашого дослідження доцільно скористатися класифікацією, запропонованою В. Лісовим. Дослідник поділяє цінності на індивідуальні, колективні й універсальні. Універсальні, або вселюдські цінності, – це ті, що прийняті різними народами, культурами, націями, цивілізаціями, колективні – цінності даного суспільства, нації, цивілізації, самобутньої культури [702, с. 707–708]. Зважаючи на це, доцільно зарахувати мову до універсальних цінностей, а рідну мову – до колективних. Водночас, чи стане рідна мова індивідуальною цінністю особистості, залежить і від мікросоціуму, у якому перебуває особистість, і від її потреб, бо «завдяки мові людині стають доступні найрізноманітніші джерела, що живлять емоційну, інтелектуальну й вольову сферу її духовного життя. У мові відбивається ідейна спрямованість духовного життя людини, слово містить у собі невичерпні можливості для впливу на її світоглядну сферу» [661, с. 319].

Українські та зарубіжні вчені обстоюють думку про ціннісний статус мови в контексті формування мовної особистості, оскільки «виховати повноцінну мовну особистість – означає розкрити носієві мови наявну в його рідній мові духовну силу» [585, с. 57]. Як влучно зазначає П. Селігей, «майбутнє мови залежить від того, чи сприймають її мовці як цінність, бо інакше її легко зректися, а масове зречення призводить до загибелі мови. ... Слід наголосити, що сприйняття мови як цінності – не те саме, що її практичне або теоретичне знання. Можна не дуже вправно володіти літературною мовою, не знати тонкощів класифікації частин мови чи назв усіх її наріч і говорів, а проте цінувати її як «найдорожчий скарб». А можна бути добре підкутим у теорії, але ставитися до мови суто по-споживацькому...» [604, с. 19].

З огляду на це слухними видаються такі міркування П. Селігея: «Прищеплюючи молоді погляд на мову як на життєву цінність, ми тим самим робимо мудру інвестицію в її благополучне завтра, захищаємо екологію мовного середовища в цивілізованій, ненасильницькій спосіб» [603, с. 179],

«щоб ціннісне ставлення до мови ввійшло до системи потреб людини, стало мотивом поведінки, воно має зачіпати почуттєву сферу» [603, с. 181].

Розгляд активності особистості у міжособистісному спілкуванні передусім передбачає осмислення активності усіх учасників комунікативного процесу, тобто взаємовплив, можливий тоді, коли його результатом є зміна соціальної поведінки партнерів по спілкуванню. Однак не завжди вплив призводить до прийняття цінностей, а тільки за умови, якщо зовнішні цінності не суперечать уже наявним у особистісній структурі цінностям; нова орієнтація, що виникла внаслідок прийняття цінностей, уможлиблює задоволення особистістю певних потреб і цілей спілкування; не виникає внутрішнього дискомфорту, когнітивного дисонансу в учасників взаємодії [488].

На сучасному етапі постає, як ніколи, переконливим судження про те, що «освіта, що зводиться до передачі академічних знань, спонукатиме людей конкурувати з комп'ютерами, а не виховуватиме в них фундаментальні людські якості, що даватимуть змогу тримати під контролем технологічний і соціальний прогрес» [747, с. 246].

Отже, внутрішній стержень особистості складають прийняті нею цінності, що виступають регулятором її індивідуальної поведінки, забезпечують соціально-моральну активність.

2.3. Структура та характеристика мовної особистості випускника профільної школи

На основі вивчення спеціальних досліджень із задекларованої в дослідженні проблеми виявлено сформованість на сучасному етапі розвитку лінгводидактичного наукового дискурсу трьох підходів до визначення структури (моделі) мовної особистості, що передбачають:

- трирівневу структуру мовної особистості (вербально-семантичний, лінгвокогнітивний, або тезаурусний, і мотиваційний рівні);

- сукупність умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності та здатність до виконання різних комунікативних ролей;
- комплексне моделювання мовної особистості у тривимірному просторі із залученням: а) даних про рівневу структуру мови (фонетика, лексика, граматики); б) видів мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, письмо, слухання); в) рівня оволодіння мовою [432].

Для розкриття структури мовної особистості вчені (Г. Богін [65], А. Загнітко [244; 245], Ю. Караулов [293] та ін.) оперують поняттями «структура», «будова» та «модель», що увиразнює потребу не лише з'ясувати їхнє змістове наповнення, а й установити особливості корелювання. Так, у Словнику української мови означені поняття наведено із такими тлумаченнями:

«структура – 1. Взаєморозміщення та взаємозв'язок складових частин цілого; будова. 2. Устрій, організація чого-небудь» [633, с. 789];

«будова – 1. Кам'яна, дерев'яна та ін. споруда для житла, господарських потреб і т. ін. 2. тільки одн. Дія за значенням будувати 1, 2. 3. Місце, де відбувається будівництво. 4. тільки одн. Розміщення, взаємне розташування частин чого-небудь; побудова, структура» [631, с. 248];

«модель – 1. Зразок якого-небудь нового виробу, взірцевий примірник чогось. 2. Тип, марка конструкції. 3. Предмет, відтворений у зменшеному, іноді у збільшеному або натуральному вигляді. 4. Те, що є матеріалом, натурою для художнього зображення, відтворення. 5. Зразок, з якого знімається форма для відливання або відтворення в іншому матеріалі» [632, с. 776].

Цікаво, що словник регламентує синонімами слова *структура* й *будова*, натомість подаючи лексему *модель* зі значеннями, жодне з яких не можна використати для трактування сутності моделі мовної особистості.

Зафіксоване у словнику за редакцією С. Гончаренка визначення структури процесу навчання – «побудова навчання як різновиду людської діяльності. Вона включає такі взаємопов'язані елементи: цільовий,

стимулюючо-мотиваційний, змістовий, діяльнісно-операційний, емоційно-вольовий, контрольно-регулюючий, оцінково-результативний» [144, с. 322], зміщує дослідницький фокус на концепт «структура», що, за тлумаченням, є побудовою, яка містить взаємопов'язані елементи.

У Філософському енциклопедичному словнику *модель* – це «у загальному розумінні аналог (графік, схема, знакова система, структура) певного об'єкта (оригіналу), фрагмента реальності, артефактів, витворів культури, концептуально-теоретичних утворень тощо» [702, с. 391]. Автор словникової статті О. Мороз зазначає, що «як правило, поняття «М.» пов'язують з методом моделювання. У такому значенні М. – предметна, знакова чи мислена (уявна) система, що відтворює, імітує або відображає якісь визначальні характеристики, тобто принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості чи ознаки об'єкта пізнання (оригіналу), пряме, безпосереднє вивчення якого з якихось причин неможливе, неефективне або недоцільне, і може замінити цей об'єкт у процесі, що досліджується, з метою отримання знань про нього» [702, с. 391]. Учений вказує на взаємозв'язок моделі (результату) й моделювання (процесу) та зауважує, що модель повинна відображати не лише послідовність певного процесу або явища, а що суттєво для пропонованого дослідження, відображати певні властивості, характеристики, сутнісні ознаки об'єкта вивчення.

У цьому самому словникові *структуру* визначено як «спосіб закономірного зв'язку між складовими предметів і явищ природи та суспільства, мислення та пізнання, сукупність істотних зв'язків між виділеними частинами цілого, що забезпечує його єдність; внутрішня будова чого-небудь. С. властива об'єктам, що являють собою системи, і виділяється шляхом встановлення сутнісних, відносно стійких зв'язків між їх елементами при частковому або повному абстрагуванні від якісних характеристик цих елементів. С. виступає законом існування і функціонування системи, забезпечує збереження основних властивостей та функцій при різноманітних

її змінюваннях» [702, с. 611]. Аналіз наведеної дефініції спонукає до таких висновків: по-перше, слова «структура» й «будова» можна розглядати як синонімічні у сенсі «розміщення, взаємне розташування частин чого-небудь; побудова»; по-друге, особливості структури, порівняно з моделлю, полягають у тому, що структура репрезентує зв'язок між складниками певного об'єкта або предмета, що становлять систему.

Трирівнева будова мовної особистості, вочевидь, ґрунтується на будові сприйняття та розуміння, які є конгруентними щодо власне механізму мовної особистості. На кожному з трьох рівнів мовної особистості ізоморфно складається зі специфічних типових елементів:

- а) одиниць (мовних) відповідного рівня;
- б) зв'язків і відношень між ними;
- в) стереотипних їх об'єднань [422].

Такий підхід знаходимо у працях Т. Дридзе [215], А. Загнітка [244; 245], Ю. Караулова [293] й ін. Зокрема, Ю. Караулов є автором трирівневої структурної моделі мовної особистості, яку надалі було осмислено й описано в численних наукових студіях з української лінгводидактики (Н. Голуб [132; 142], Н. Дика [204], І. Кучеренко [362], О. Семенов [610], О. Трифонова [677] та ін.). Розроблена Ю. Карауловим модель мовної особистості охоплює:

1) «нульовий – структурно-мовний (вербально-семантичний) рівень, що віддзеркалює ступінь володіння повсякденною мовою. На нульовому рівні відносно постійною частиною структури мовної особистості є комплекс збережених упродовж тяглого історичного часу структурних рис загальнонаціонального мовного типу, поняття якого використовується як гіпотетична передумова існування інваріантної частини. Ця інваріантна частина структури забезпечує можливість взаєморозуміння носіїв різних діалектів, можливість розуміння мовною особистістю текстів, що виходять далеко за межі часу її життя та функціонування;

2) перший рівень (лінгвокогнітивний або тезаурусний) вивчення мовної особистості – виявлення та встановлення ієрархії змістів та цінностей у її

картині світу, у її тезаурусі. Звичайно, існує певна домінанта, що визначається національно-культурними традиціями і суспільною ідеологією, яка й зумовлює можливість виділення для мовної особистості у загальномовній картині світу її ядерної, загальнозначущої, інваріантної частини, а також частини специфічної для цієї особистості і неповторної;

3) другий рівень аналізу мовної особистості (мотиваційно-прагматичний) – виявлення і характеристика мотивів та цілей, які зумовлюють її розвиток, поведінку, які керують її текстотворенням та, як наслідок, визначають ієрархію змістів та цінностей у її мовній моделі світу» [253, с. 162; 454].

А. Загнітко та Н. Загнітко характеризують модель мовної особистості так: «за абстрагування та встановлення узагальненого зразка мовної особистості її, модель, можна кваліфікувати як сукупність здібностей і характеристик людини, що зумовлюють продукування й розуміння особистістю текстів, що різняться між собою

- 1) ступенем мовно-структурної складності;
- 2) глибиною, послідовністю й точністю вияву дійсності;
- 3) комунікативною настановою;
- 4) естетичним навантаженням;
- 5) психологічним ефектом тощо» [245, с. 25].

На думку вчених, мовна особистість є поєднанням мовної компетенції, прагнення до творчого самовияву; вільного, автоматичного здійснення усебічної мовленнєвої діяльності; гармонійного існування в мовному колективі; власної мовної самоідентифікації і т. ін. [245, с. 26]. Дослідники стверджують про функціонування мовної особистості у мовленнєвій діяльності, зокрема взаємозумовленість особистими характеристиками суб'єкта, розвитком його здібностей і продуктивністю мовленнєвої діяльності. На наш погляд, розкриваючи відмінності між текстами, автори беруть до уваги й ситуацію сприймання та продукування висловлень, щоправда імпліцитно.

А. Загнітко, Н. Загнітко зазначають, що диференціацію трьох ярусів структурного вияву мовної особистості уможливило акцентування на вагомості антропоцентризму, тобто переважанні психологічного й етнопсихологічного елементів у студіях з мови та зосередження уваги на людській особистості як продуцентів мовної картини світу. Тобто мовна особистість під час реалізації мовленнєвої діяльності відтворює мовну картину світу – «вербалізовані інтерпретації мовними соціумами навколишнього світу й самих себе в цьому світі» [679, с. 67]. І це цілком зрозуміло, оскільки «картина світу – це те, що йде передусім від людини, плід її сприйняття, фантазій, мисленнєвих процесів і перетворювальної діяльності. ... Разом із тим світ – це й сама людина, коли йдеться про внутрішні її світовідчуття, переживання, розумову діяльність, невіддільну від мови як способу організації інформації про сам світ, а ширше – всесвіт. Тому феномен світу, пізнаного через мову, постає для людини передусім таким, яким постає для неї її мова. Звичайно ж, людина тут виступає узагальненим суб'єктом, бо індивідуальні продукти пізнання дійсності через свідомість і мислення підтримуються колективними зусиллями, перевіряються, зрештою, колективним досвідом» [237, с. 1].

Представимо подану А. Загнітком і Н. Загнітко інтерпретацію ярусів структурного вияву мовної особистості:

- нульовий – вербально-семантичний (лексикон мовної особистості) з відповідним фондом лексичних та граматичних засобів, які особистість використовує під час створення тих чи тих текстів (дискурс мовної особистості, що охоплює різножанрові й різностильові комунікативні одиниці);

- лінгвокогнітивний (тезаурус мовної особистості) – простежувань бачення об'єктивного світу (система знань про світ). На цьому рівні значущими постають інтелектуальні характеристики, притаманні особистості (тезаурусові особистості) картини світу. Інтелект послідовно виявляється у мові, його легко проаналізувати через мову. Цей рівень інколи називають

інтелектуальним. Одиницями цього ярусу (тезаурусу) є поняття, слова-символи, образи, уривки фраз, формули, моделі, схеми, ідеї, що виформовані в кожній мовній індивідуальності в упорядковану, певним чином систематизовану індивідуальну картину світу з відповідною ієрархією значущостей і цінностей. Цей рівень збагачується шляхом пізнання світу, унаслідок чого поняття, оцінки конкретної мовної особистості перетинаються й переплітаються з етнопсихологічними, соціокорпоративними, національно-культурними властивостями, тому мовна особистість – власне-національний феномен. Знаковим у національній свідомості є ставлення до мови, оцінка її як самодостатньої, неповторної, самоідентифікаційної, здатної до загальнокультурного акумулювання знань, надбань і досягнень інших народів, до оптимального вияву національномовної картини світу (національне охоплює всі структурні яруси мовної особистості);

- мотиваційний (ярус діяльній комунікації), що виявляє особистісний прагматикон (система стратегій, тактик, намірів, мотивів, настанов, виявлювана в процесі творення текстів та в їхньому змісті, а також особливостях сприймання чужих текстів із визначенням ієрархії цінностей у мовній моделі світу особистості) [245, с. 27].

Запропонована мовознавцями інтерпретація ярусів структурного вияву мовної особистості суголосна з виокремленими Ю. Карауловим структурними рівнями моделі мовної особистості.

Узагальнимо вищезазначене в таблиці 2.2

Таблиця 2.2

Рівні структури мовної особистості (за Ю. Карауловим)

Рівні структури МО	Елементи рівнів		
	Одиниці	зв'язки	стереотипи
вербально-семантичний	Слова	вербальна сітка	моделі словосполучень і речень
тезаурусний	поняття (ідеї, концепти)	семантичні поля, «картина світу»	генералізовані висловлювання
мотиваційний	комунікативно-діяльнісні потреби	сфери спілкування, комунікативні ситуації	образи (символи) культури, відображені в тексті

Мотиваційний рівень є найвищим, оскільки передбачає фіксацію комунікативних потреб особистості, врахування її комунікативної активності. У контексті організації освітнього процесу комунікативна активність мовної особистості постає «невід’ємною характеристикою особистості як суб’єкта спілкування. ... проявляється у комунікативних особливостях особистості та в ефективності спілкування в результаті взаємодії учасників навчального процесу» [281, с. 80]. Суголосні з В. Камишиним у тому, що компоненти комунікативної активності – це потреба спілкування як мотиваційної основи (комунікативні установки, мотиви спілкування), комунікативні якості, що характеризують особистість у процесі спілкування (знання, вміння та навички, комунікативні властивості), стиль спілкування як прийоми та методи реалізації комунікативної активності, організація взаємодії учасників освітнього процесу з використанням сучасних освітніх електронних ресурсів.

Розглянемо ще один підхід до моделювання мовної особистості, який на сьогодні здебільшого застосовують у методиці викладання іноземних мов і активно впроваджують у процес викладання рідної (української) мови. Представимо його за допомогою моделі-схеми, що містить 2 рівневі компоненти – сукупність умінь з окремих видів мовленнєвої діяльності відповідно до комунікативної мети.

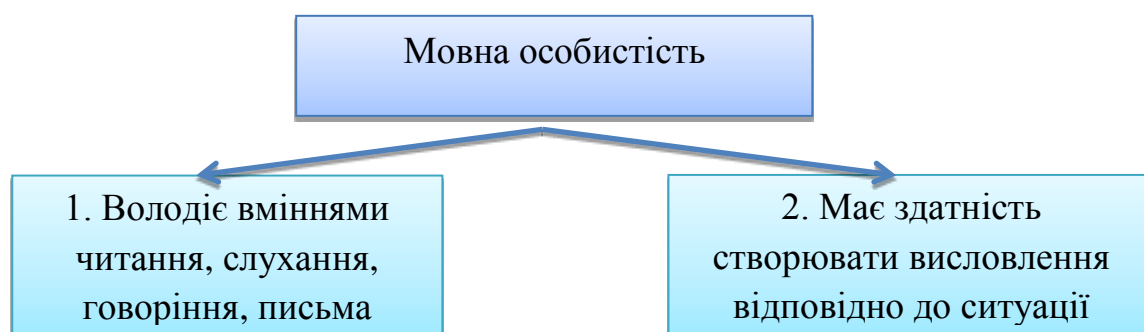


Рис. 2.1. Структура мовної особистості
(за підходом у методиці викладання іноземних мов)

Кожен елемент першого рівня своєю чергою складається з різних видів діяльності (наприклад, читання – глобального, ознайомлювального, критичного; говоріння – діалогічного, монологічного тощо) і має свої специфічні вміння [171, с. 79]. Другий рівень передбачає сформовану здатність продукувати висловлення, виконувати різні комунікативні ролі.

Третій підхід до побудови мовної особистості висвітлено в роботах Г. Богіна. Особливість моделі Г. Богіна полягає у поєднанні відомостей про мову, мовну структуру з видами мовленнєвої діяльності, а також у репрезентації мовної особистості в її розвитку, становленні, динаміці від одного рівня володіння мовою до іншого, вищого. Принципову новизну такої моделі надає виокремлення п'яти рівнів володіння мовою, як-от:

- рівень правильності, що відповідає за побудову висловлювань і продукування текстів за правилами та нормами мови;

- рівень інтеріоризації, що передбачає вміння реалізовувати та сприймати висловлювання відповідно до внутрішнього плану мовленнєвої дії;

- рівень насиченості, що відображає різноманітність і багатство виражальних засобів різних рівнів мови;

- рівень адекватного вибору, оцінюваного за відповідністю мовних засобів щодо ситуації спілкування, комунікативного наміру та ролей комунікантів;

- рівень адекватного синтезу, що враховує відповідність створеного тексту щодо всього комплексу змістових і комунікативних завдань [171, с. 79–80].

Як наслідок – модель складається із 60 «цеглин», кожна з яких позначає певний компонент мовної особистості. Недоліком моделі, на наш погляд, є її глобальність та універсальність, тобто спроектованість на будь-яку мовну особистість, незалежно від національної специфіки мови.

Поціновуючи виокремлені науковцями рівні (яруси) структурного вияву мовної особистості, у дослідженні зорієнтовуватимемось на трирівневу структурну модель мовної особистості, запроповану Ю. Карауловим.

З огляду на вищевикладене доцільно розрізнити рівні вивчення мовної особистості та її складники: на відміну від рівнів складники постають частиною чогось, у нашому контексті – частиною загального образу мовної особистості.

Н. Дика важливими складниками мовної особистості вважає такі: ціннісний (система цінностей), світоглядний (система життєвих смислів), культурологічний (рівень засвоєння культури), особистісний (індивідуальний), пізнавальний (розуміння лексико-фразеологічного потенціалу, граматичних форм і конструкцій, стилістичного розмаїття рідної мови), поведінковий (мовна поведінка, поведінка у типових ситуаціях спілкування) компоненти, мовну майстерність, мовні та інтелектуальні здібності, мовне чуття [204, с. 34]. На нашу думку, низка названих дослідницею складників відбиває індивідуальність мовної особистості, а також потребує доповнення мотиваційним, ставленнєвим і рефлексійним компонентами, що передбачатимуть свідоме виконання мовцем певної комунікативної ролі, відповідальність за мовленнєвий вчинок, аналіз результативності створення власного продукту – тексту.

А. Сотников наголошує, що «складовими мовної особистості є мовленнєві/поведінкові стереотипи та соціолінгвістичні компоненти (ідеоетнічний, статусний, гендерний та віковий)». На переконання вченого, ідеоетнічний аспект відображає вияви мовної особистості як носія певної соціальної ролі чи представника певної групи. Мовні та поведінкові стереотипи репрезентують «ідеоетнічний аспект, оскільки вербалізовані соціальні стереотипи мовлення зумовлюються соціальними умовами та попереднім досвідом, з одного боку, та визначаються рідною мовою мовної особистості». Свою наукову позицію дослідник пояснює тим, що «мовні стереотипи вказують на соціальну/культурну/професійну/лінгвокультурну

належність лексичними та стилістичними характеристиками мовлення». Поведінковий стереотип можна розтлумачити «як певну лінію поведінки чи ставлення до чогось, що визначається соціальними та етнічними факторами», і визнає «за доцільне припустити, що поведінкові стереотипи впливатимуть на комунікативні ролі (адресанта, адресата, вторинного адресата, спостерігача як пасивного учасника спілкування) і варіюватимуть залежно від етнічної належності мовців» [652, с. 268–269]. Прикметно, що перераховані науковцем компоненти передусім пов'язані з комунікативною поведінкою особистості, виконуваними нею ролями під час спілкування.

О. Семенюк, оперуючи поняттями «комунікант», «мовна особистість», «*homoloquens*», у структурі *homoloquens* як учасника комунікативного процесу розрізняє комунікативний, соціометричний, психологічний, соціоінтерактивний, мовний, мовленнєво-риторичний складники. До того ж, позаяк «кожна лінгвокультура має власний ідіоетнічний комунікативний ідеал, вплив якого найбільшою мірою експлікується при міжмовному (міжкультурному) спілкуванні», вчений убачає раціональним виокремити національно-культурний складник поняття «комунікант» [612, с. 57]. Автор докладно розкриває зміст кожного складника (принагідно зазначимо, що, схарактеризовуючи їх, послуговується й словосполученням «складова комунікативного паспорту *homoloquens*»). Тезово висвітлимо сутність кожного:

- комунікативний складник передбачає «комунікативну роль, комунікативний статус, комунікативну позицію та комунікативний тип, які корелюють із функціями в комунікативній діяльності мовця, його комунікативними правами та обов'язками, ставленням до мовленнєвого продукту, що транслюється під час вербальної взаємодії»;

- соціометричний – «особливості мовленнєвої діяльності мовця, що корелюють із його соціальними характеристиками»;

- психологічний – те, що «врахування психологічної ролі співрозмовника дасть змогу ефективному комуніканту проаналізувати

характер і напрям розвитку соціальної інтеракції, розглянути причини і природу міжособистісних конфліктів, скласти схеми як ефективних, так і комунікативно невідповідних сценаріїв взаємодії зі своїми партнерами по спілкуванню»;

- соціометричний – те, що «важливість моделей міжособистісної взаємодії полягає в тому, що вони створюють соціоінтерактивне «обрамлення», у межах якого актуалізуються певні комунікативні стратегії і тактики та відбувається добір (відбір) мовцями відповідних мовленнєвих засобів їх вираження»;

- мовний – «лінгвістичні особливості мовленнєвої діяльності комуніканта», а також те, що «процес спілкування, його атмосфера, тональність, результат, успіх або невдача значною мірою залежать від мовних типів особистостей, які спілкуються»;

- мовленнєво-риторичний – «дискурсивно-риторичні характеристики, тобто специфіку побудови дискурсу відповідно до норм коду, соціальних конвенцій та основних законів риторики»;

- «національно-комунікативній свідомості *homoloquens* властива національна специфіка, що охоплює такі аспекти: деякі комунікативні категорії у свідомості мовців можуть бути притаманні тільки певному етносу, однак зміст більшості з них збігається, хоча в структурі, складі окремих компонентів спостерігаються виразні національні особливості» [612, с. 57–78].

Л. Мацько виокремлює такі найважливіші складники мовної особистості:

- 1) мовнокомунікативні суспільні запити, мотиваційні потреби і досконалі компетенції;

- 2) ґрунтовні мовні знання і мобільність їх використання;

- 3) мовна свідомість і усвідомлення себе мовними українськими особистостями;

- 4) національна культуровідповідність мовної особистості; знання концептів і мовних знаків національної культури;

- 5) мовна здатність і мовна здібність; мовне чуття, мовний смак;
- б) усвідомлена естетична мовна поведінка, мовна стійкість.

Така структура мовної особистості цілком відбиває сформульоване вченою визначення мовної особистості: «узагальнений образ носія мовної свідомості, національної мовної картини світу, мовних знань, умінь і навичок, мовних здатностей і здібностей, мовної культури і смаку, мовних традицій і мовної моди» [424, с. 27].

Як узагальнення наукових позицій учених щодо природи складників мовної особистості зробимо висновок, що за основу розроблення моделі мовної особистості учня профільної школи доцільно взяти названі Л. Мацько складники як спроектовані на всі етапи процесу становлення й функціонування мовної особистості в соціумі.

Наступним кроком дослідницького алгоритму вважаємо осмислення сформульованих науковцями характеристик мовної особистості. Так, В. Баланюк, стверджуючи, що «мовна особистість – це, власне, особистість, охарактеризована з боку впливу засвоєної нею мовної культури на її особистісні якості та соціально-культурну ефективність її діяльності як суб'єкта суспільних відносин» [28, с. 14], визначає такі якості-характеристики мовної особистості:

- мовна відкритість і доступність як націленість на спілкування та прагнення передати ідеї і цінності іншим соціальним агентам;
- соціально-діяльнісна спрямованість, пов'язана з інтенсивністю трансформаційних процесів і забезпеченням необхідної динаміки особистісних змін;
- адаптивно-акумулювальна характеристика як мовний механізм забезпечення пристосування до умов суспільства, що зазнає трансформування;
- соціально-культурна пізнавальна мотивація, зумовлена прагненням «розкодувати» світ і сформувати його індивідуальну мовну модель;

– мисленнєва індивідуалізація світу як особистісно-мовна стимуляція пізнання та формування стилю мислення, що відповідає специфіці духовного світу мовної особистості;

– культурно-репрезентативна (в чомусь демонстративна) якісна визначеність мовної особистості, яка знаходить вияв в утвердженні своєї етнічно-національної та культурно-групової належності й вираженні її в різному стилі мовлення в різних соціальних сферах (політиці, моралі тощо);

– естетико-мовний профіль особистості як цілісний вияв її буття у світі, утвердження її особистісного естетичного світу [28, с. 14].

З огляду на те, що орієнтиром на шляху розроблення авторської моделі мовної особистості учня профільної школи було обрано вказані Л. Мацько складники, сформулюємо на їхній основі характеристики мовної особистості останнього, як-от:

- зорієнтованість на мовнокомунікативні суспільні запити та виклики;
- відповідальність за власний мовленнєвий вчинок;
- вибір як імпульсу мовленнєвої діяльності соціальних і когнітивно-прагматичних мотивів і потреб;
- відповідність рівня розвитку ключових і предметної компетентностей до вимог чинної програми з української мови;
- розвиненість системи цінностей;
- прагнення до самовдосконалення, саморозвитку та самоосвіти;
- високий рівень мовної свідомості, розвиненість мовної здатності та мовної здібності, мовне чуття та мовний смак;
- ідентифікування себе як свідомого представника власної нації;
- сформованість мовної стійкості й усвідомленої мовленнєвої поведінки;
- адекватність реагування на вербальну агресію.

Позаяк окремі характеристики мовної особистості випускника профільної школи, зокрема розвиток системи цінностей, соціальні та когнітивно-прагматичні мотиви й потреби як імпульс продуктивної

мовленнєвої діяльності, висвітлено у попередніх підрозділах дослідження, розкриємо зміст інших характеристик, а в такому контексті розглянемо пов'язані з ними поняття.

Нинішня соціальна ситуація вимагає від особистості адекватної реакції на мовнокомунікативні виклики суспільства щодо обстоювання статусу державної мови як основного стрижня нації, націєтвірного та націєзберезувального чинника. Сьогодні позначене також зростанням соціального запиту на українську мову, українськомовного громадянина, для якого мова постає не лише засобом спілкування, вираження власних думок і поглядів, а й ознакою успішності, професійності, затребуваності, вияву національної ідентичності. Зважаючи на це, видається важливим створити комфортне мовне середовище формування мовної особистості, лінгвальний ландшафт, сприймаючи який учень «поглинатиме» не тільки те досконале, вишліфоване мовними нормами мовлення, а й покалічене помилками й порушеннями. Погоджуємося зі С. Соколовою, що «ставлення людей до мовного ландшафту міста (і не тільки – Т.Г.) є одним з маркерів їх власної мовної поведінки, зарахування їх до певного типу мовної поведінки» [642, с. 413].

Слушно звучать зауваги про те, що «національна свідомість формується тільки в своєму мовно-культурному середовищі» [414]. Донині не втрачають актуальності слова Олекси Синявського: «Ніде ніхто й ніколи не може вивчитися якоїсь мови практично в таких розмірах, як це потрібно для щоденного вжитку людині інтелігентної професії, без належного мовного оточення. Хоч мовне оточення й не одинока умова такого вивчення, та без нього годі й думати за більш-менш серйозне засвоєння мови. Щоденне читання часописів, книг, розмова, письмо, вуличні написи, плакати, афіші, театр – ось та нормальна мовна атмосфера, де може нормально організуватися мова окремої людини» [620].

Беззаперечними вважаємо міркування про те, що «у повсякденній діяльності людина звичайно не замислюється над структурою свого соціуму чи

над передумовами та можливостями соціального підпорядкування, устрою. ... Але в структурованій системі соціуму, зокрема й лінгвального, є такі носії національної мови, для яких повсякденно-побутова культура не є буденно одноманітною, не є основою життя. Це інтелігенція (працівники ЗМІ, вчені, освітяни, медичні працівники, державні службовці тощо) як носії літературного стандарту. І все ж, у структурі розвиненої національної мови, яка має літературний варіант, мова повсякденно-побутового спілкування оцінюється як основний сегмент протиставно-зіставних моделей у структурі мовної свідомості. Залежно від того, у яких умовах, у якому середовищі формується мовна особистість, відбувається її особистісне, професійне, соціальне утвердження, такої специфікації зазнає і її мовна свідомість» [56, с. 79].

Особливість сучасної інформаційної доби, на думку С. Єрмоленко, полягає в тому, що не лише навчально-освітні заклади формують мовну особистість: більшу частину інформації, активну мовну практику учні, студенти отримують поза межами навчальних закладів. Закономірним є й висновок науковця про найбільш відчутний вплив на формування мовної особистості саме сучасних засобів масової комунікації. Погоджуємося, що «так важливо, щоб ці засоби були використані на пропагування української класики, українського театру, щоб зразки елітарної української літературної мови входили б у свідомість слухача, глядача природно, ненав'язливо, бо ж найефективніше таке навчання, коли не хочуть нікого вчити, а вчать, не хочуть навертати на свій шлях мовної поведінки, але своїм прикладом навертають. Саме такий принцип найбільш дієвий у мовній поведінці вчителя, викладача ВНЗ, офіцера в армії, керівника установи, який дбає про формування мовного середовища й виховання української мовної особистості» [231, с. 5].

З умінням адекватно реагувати на мовнокомунікативні суспільні запити й виклики пов'язуємо відповідальність за власний мовленнєвий вчинок, яким вважають «елементарну, мінімальну одиницю мовленнєвої поведінки, наслідком якої є такий вплив на адресата, що призводить до змін його

поведінки або картини світу» [503, с. 194]. Уточнимо, що саме вкладають у зміст вищезгаданої відповідальності. На нашу думку, остання передбачає передусім свідомий і цілеспрямований вибір мовних засобів для впливу на адресата задля переконання у правильності власних тверджень, підтримання у складній ситуації, обстоювання свого погляду тощо. Мовленнєвий вчинок співвідносний із застосуванням мовцем комунікативних стратегій, що набувають реалізації в системі тактик. Як і Ю. Романенко, розглядатимемо комунікативні стратегії як «динамічну, варіативну когнітивно-мовленнєву програму реалізації всіх різновидів мовленнєвої діяльності на етапах орієнтації, планування, реалізації та корегування мовленнєвої поведінки шляхом здійснення системи виборів з метою ефективного досягнення поставлених цілей» [576, с. 10]. Посутнім видається твердження науковця про те, що «комунікативно-стратегічна діяльність учнів має метапізнавальний та метакомунікативний характер, оскільки всі дії та операції проходять стадію вербалізованого свідомого промовляння, а вже потім мусять бути інтериоризовані у внутрішній план. Від того, наскільки учень усвідомлює свою мовленнєву практику, її потреби та цілі, залежить його здатність до вибору індивідуального шляху розв'язання комунікативного завдання» [576, с. 11].

Із комунікативно-стратегічною діяльністю пов'язуємо й уміння адекватно реагувати на вербальну (мовну, мовленнєву) агресію. Б. Шарифуллін зазначає: «З еколінгвістичних позицій мовна агресія й мовне насилля (а також мовне маніпулювання, мовна демагогія тощо) постають формами мовленнєвої поведінки, які негативно позначаються на комунікативній взаємодії людей, оскільки завжди спрямовані на мінімізацію та навіть деструкцію мовної особистості адресата, на його підкорення, маніпулювання ним в інтересах автора висловлювання» [734, с. 125].

Поширення явища мовної агресії у підлітковому середовищі науковці пояснюють впливом таких чинників, як: «уживання ненормативної лексики засобами масової інформації, криза сучасної мовної культури,

демократизація мовної культури, зниження якості друкованої продукції, виховання дітей у неблагонадійній родині, шкільне середовище» [69, с. 51]. Навчити учнів протистояти вербальній агресії можна лише шляхом застосування комплексу вправ на опанування комунікативних стратегій і мовленнєвих тактик, засвоєння жанрових особливостей дискусії, полеміки та диспуту, відмови, заперечення, незгоди тощо, що передбачають висловлення суперечливих думок і тверджень, незгоду із позицією адресата.

У річищі схарактеризування мовної особистості вчені звертають увагу на мовну свідомість як одну з ознак зрілої мовної особистості, якій «властиве активне, зацікавлене, відповідальне ставлення до мови» (Л. Струганець) [657]. С. Єрмоленко вбачає у національно-мовній свідомості структуроване поняття, що складається з таких компонентів: «а) мова як національна самоідентифікація особистості (цей показник виявляється не завжди чинним, правомірним); б) мова як картина світу, як відбиття природного стану існування її носіїв; в) мова як просторовий і часовий вимір національної культури; г) мова як видимий, наочний знак і універсальний засіб єдності етносу» [230].

Науковці, вчителі-словесники доводять, що сформованість високої мовної свідомості забезпечує опірність щодо мовного безкультур'я та нігілізму, сповідує культ рідної мови, виступаючи запорукою мовної стійкості. На думку П. Селігея, плекати високу мовну свідомість – це розвивати в людині прихильність до мови, вчити відчувати її значущість як духовного блага, усвідомлювати особисту відповідальність за її стан і потребу дбати про неї в усіх видах діяльності. Крім того, ще й виховувати мовця, який:

- 1) не просто добре знає норми, а й неухильно дотримується їх;
- 2) говорить правильно не тому, що хтось примушує, а тому, що інакше не може;
- 3) свідомо прагне до мовного самовдосконалення;
- 4) має поняття як про мовні права, так і про мовні обов'язки;

5) сповідує ціннісне ставлення до мови, яке перетворилося на тверде переконання й зумовлює всю його мовну поведінку [603, с. 179].

Саме «висока мовна свідомість засвідчує й високий загальний розвиток особистості – інтелігентність, освіченість, моральну стійкість» [373]. Нині з поняттям мовної свідомості пов'язують вибір мови спілкування. Відтак формування мовної свідомості учнів 10–11 класів набуває значення одного з пріоритетних на уроках української мови, оскільки мовносвідомі сьогоденні учні – це у майбутньому свідомі громадяни, для яких «психологічні бар'єри у виборі мови спілкування відступають на другий план, витісняються цілеспрямованим бажанням зберігати відданість рідній мові. Повсякчасне користування українською мовою вказує на життєве кредо особистості, а її мовна стійкість стає прикладом для наслідування. Людина з високою мовною свідомістю прагне створити навколо себе сприятливе мовне середовище, тому спонукає тих, хто її оточує, до певної мовної поведінки, утверджує ціннісні ознаки мови, плекає й захищає її самобутність і чистоту» [373, с. 2].

Свідома мовна особистість мотивована щодо свідомого вибору мови – «вибираємо те, що любимо, а любимо те, що добре знаємо, в чому шукаємо і новий зміст, і естетичну, зрозумілу форму, бо, як писала Леся Українка: Трудно вірить, щоб погану одіж/ могла носити якась ідея гарна (Леся Українка). Крім того, мовна свідомість нашого сучасника диференціює мову, яка відповідає літературному стандарту, і мову, в якій є відхилення від літературної норми» [229, с. 125].

У площині розгорнутого наукового пошуку особливе зацікавлення викликає індивідуальна мовна свідомість, формування якої здебільшого відбувається під впливом мовних знань, світогляду й особистого досвіду. Для розкриття природи останньої процитуємо твердження П. Селігея, що «індивідуальна мовна свідомість визначається за тим, наскільки в людини розвинуті мовні знання й чутливість до мовних явищ, чи сформувався в неї ідеальний образ мовця (автора), як ретельно вона дотримується літературних норм, як реагує на помилки інших, наскільки адекватно оцінює й виправляє

власну мовну поведінку, як поводить у ситуаціях дво- й багатомовності, наскільки терпляча й принципова в мовних питаннях, яка мотивація і спрямованість її мовної діяльності» [604]. Це спрямовує дослідницький вектор на явище мовної толерантності, що, на нашу думку, полягає не у байдужому ставленні до порушення мовних норм, не в терпимості до ігнорування мовного питання, не у поблажливості до тих, хто ігнорує щоденне послуговування державною мовою, а в лобіюванні базових принципів «співіснування та розвитку гармонійних взаємин між різними групами суспільства, а саме: культура полеміки, культура діалогу, повага до іншої /інакшої позиції, відмова від агресії і ворожості» [660, с. 43]. Мовна толерантність, вочевидь, уможливорює уникнення вербальної агресії, забезпечення продуктивності та неконфліктності спілкування.

Імпонує позиція В. Ляпунової щодо сутності мовної толерантності, яка: «бере до уваги не тільки соціально-психологічні характеристики адресата повідомлення (його переконання, цінності і поведінка), а і його біологічні особливості (стать, вік, приналежність до певного етносу і т.д.)»; «передбачає і наслідування адресантом повідомлення таким собі позитивним і творчим моделям соціальної взаємодії в процесі комунікації»; відзначається впливом «її норм і установок на мовленнєві процеси в комунікації»; «не стільки спосіб зняття мовних та мовленнєвих конфліктів, скільки перелік норм, яких кожен мовець повинен постійно дотримуватися в своїй мовній діяльності» [398, с. 208–209].

Висловлене зауваження є вдалою проекцією на проблему мовної стійкості особистості з таким її трактуванням, як «індивідуальна або групова мовна поведінка, спрямована на закономірне використання рідної мови залежно від обставин комунікації» [583, с. 51–55]. Г. Стойкова пропонує розмежовувати макрорівень (визначальна роль історичної пам'яті, національної свідомості, розвиненої духовної і матеріальної культури, нарешті панівна ідеологія в державі) та мікрорівень розвитку мовної стійкості (мовної толерантності) – це особливості узусу, щоденного

використання мови її конкретними носіями [655, с. 162]. На наш погляд, у контексті розгляду макрорівня розвитку мовної стійкості потрібно брати до уваги виокремлені науковцями чотири джерела, що живлять мовну стійкість народу та становлять доконечні умови його національного існування: національна традиція (історична пам'ять); національна свідомість та солідарність, що мають становити взаємопов'язану нерозривну пару; національна культура, духовна і матеріальна; національний мир і співробітництво з іншими етносами, що живуть на території відповідного народу, а також з іншими народами світу [448, с. 7; 674]. Засвоєння особливостей розвитку та функціонування таких джерел лежить у площині формуванні ключових компетентностей учнів.

На взаємозв'язку мовної стійкості й мовної стабільності наголошує О. Ткаченко: «Втративши свою мовну стабільність, народ завдяки мовній стійкості може поступово повернути й свою мовну стабільність, навіть зміцнити її. Втративши мовну стабільність і не маючи або не виробивши мовної стійкості, народ може втратити навіть найстабільнішу і найвпливовішу, найпоширенішу в світі мову» [674, с. 3].

Викликають занепокоєння результати дослідження мовлення сучасної молоді. Так, І. Цар на основі аналізу факторів перемикання кодів у спонтанному повсякденному спілкуванні, а також особливостей виявів мовної стійкості у мовленні молоді м. Києва констатує: «Відсутність мовної стійкості українськомовної молоді і одночасне поширення мовної толерантності, що пропагується в українському соціумі, на тлі переважної мовної стійкості у російськомовному молодіжному середовищі, створює умови для формування суржику та звуження функцій української мови у спонтанному повсякденному спілкуванні» [718, с. 75].

З огляду на це основним завданням не лише закладу освіти, а й суспільства постає турбота про екологію мови, мотивування молоді до створення програми «власного мовного вдосконалення». Л. Мацько слушно зауважує, що «цю потребу в ній треба виховувати. У комплексі рис творчої

особистості інтелектуальної еліти, формуванні життєвої стратегії важливе місце повинна займати мовна освіта, мовна культура і мовна поведінка» [423, с. 141].

Одним зі складників програми «власного мовного вдосконалення», на нашу думку, мусить стати розвиток здібностей особистості, які «лежать в основі формування умінь і навичок мовних (знання, визначення й характеристика одиниць мови), мовленнєвих (опанування мовленнєвознавчих понять, оволодіння мовними одиницями в мовленнєвій практиці), комунікативних (опанування способів і засобів досягнення комунікативних інтенцій), риторичних (опанування способів і засобів переконливого, впливового мовлення), дискурсних (опанування стратегій і тактик інтерактивного спілкування, створення повідомлень). Саме мовні здібності й задатки, на які має спиратися викладач і учитель-словесник, є ґрунтом методики розвитку мовлення й формування мовної, мовленнєвої, комунікативної, риторичної та дискурсної особистості учня або студента» [463].

Із поняттями «мовна свідомість» і «мовна стійкість» пов'язують мовну поведінку особистості. На переконання О. Михальчук, спектр основних факторів, що позначаються на формуванні мовної поведінки, утворюють соціальний, психологічний, правовий і соціокультурний. До соціальних факторів належать комунікативна сфера, соціальне середовище, статус і потужність спільноти; до ситуативно-стратифікаційних – соціальний контекст, у якому відбувається спілкування, статус індивіда, стосунки між комунікантами. У ракурсі розгляду сутності психологічного чинника дослідниця привертає увагу до психологічних параметрів терпимості, здатності до пристосувань (конформізму), рівня конфліктності особи, принциповості тощо [446, с. 33]. Ще одним вагомим чинником мотивації мовної поведінки О. Михальчук вважає соціокультурні явища. Погоджуємося, що «особливість мовної поведінки в тому, що вона є результатом і генератором культурного середовища. Визначальним чинником, що впливає на специфіку мовної поведінки, є засоби масової

комунікації». Мовна поведінка особистості чи певної мовної спільноти мотивована низкою правових факторів, зокрема наповненістю законодавчої бази, де передбачено порядок застосування мов і права й обов'язки громадян стосовно мов. Стаття 10 Конституції України проголошує: «державною мовою України є українська мова» [446, с. 34].

О. Михальчук висловлює думку, що «діаграма соціолінгвістичних параметрів мовної поведінки виявляється у двох вимірах – через мовну практику (повсякденне спілкування, вибір мови освіти, вибір мови інформації, рівень мовної компетенції тощо) та через ставлення до мови (рідна мова, мова як суспільна цінність, мова як символ, етнічна мова, престижна мова, мова як ознака індивідуалізації особи тощо). Саме за цими критеріями мовна поведінка віддзеркалює рівень мовної свідомості суб'єкта» [446, с. 35].

Отже, мовній особистості випускника профільної школи властива низка ознак, як-от: здатність реагувати на мовнокомунікативні суспільні запити й виклики; відповідальність за власний мовленнєвий вчинок; сформовані соціальні й когнітивно-прагматичні мотиви та потреби, що стають імпульсом мовленнєвої діяльності; наявність ключових і предметної компетентностей; усталена система цінностей; прагнення до самовдосконалення, саморозвитку й самоосвіти; високий рівень мовної свідомості; розвинена мовна здатність і мовна здібність; мовне чуття та мовний смак; здатність ідентифікувати себе як свідомого представника своєї нації; розвинена мовна стійкість та усвідомлена мовленнєва поведінка; вироблені вміння адекватно реагувати на вербальну агресію.

Висновки до розділу 2

На ґрунті теоретичного аналізу фахових праць поняття «мовна особистість» потрактовано як лінгвістичну, соціокультурну й

лінгводидактичну категорію, визначено її структуру та характерологічні особливості, осмислено мотиви й цінності як міждисциплінарного феномена.

Шляхом опрацювання психологічних студій з'ясовано, що особистістю є соціально-психологічна сутність людини, формування якої відбувається внаслідок засвоєння індивідом суспільних форм свідомості та поведінки, суспільно-історичного досвіду людства. Особистістю стають під впливом суспільства, виховання, навчання, взаємодії, спілкування й інших чинників. Учень – це суб'єкт освітнього процесу. Тому *мовна особистість учня профільної школи* – це суб'єкт освітнього процесу, якому відведено регламентовану соціальну роль із певними функціями, який підготовлений до засвоєння соціальних перспектив і має знання, соціально-комунікативний досвід, виявляє вміння й навички самореалізації, самовираження та самоствердження засобами української мови.

Доведено, що мовній особистості випускника профільної школи притаманна низка ознак і якостей, як-от: здатність реагувати на мовнокомунікативні суспільні запити й виклики; відповідальність за власний мовленнєвий учинок; сформовані соціальні та когнітивно-прагматичні мотиви й потреби, що стають імпульсом його мовленнєвої діяльності; сформованість ключових і предметної компетентностей; усталена система цінностей; прагнення до самовдосконалення, саморозвитку та самоосвіти; високий рівень мовної свідомості; розвинена мовна здатність і мовна здібність; мовне чуття й мовний смак; здатність ідентифікувати себе як свідомого представника своєї нації; розвинена мовна стійкість та усвідомлена мовленнєва поведінка; сформовані вміння адекватно реагувати на вербальну агресію.

На основі розроблених і ґрунтовно описаних науковцями класифікацій мотивів (Л. Божович [71; 270], І. Зимня [261], Є. Ільїн [271], Т. Левченко [380], А. Маркова [412], П. Якобсон [765] та ін.) виокремлено мотиви мовної особистості випускника профільної школи за змістовою та соціальною спрямованістю: когнітивні (навчально-когнітивні, прагматико-когнітивні) й

соціальні. *Навчально-когнітивні мотиви* – це потреби, спроектовані на реалізацію навчальної діяльності здобувачів освіти, набуття ними знань, умінь і навичок, зумовлених освітньою метою й завданнями навчальних курсів, що стимулюють отримання нової інформації для розвитку інтелекту, когнітивного стилю, пізнавальних уподобань особистості. *Прагматико-когнітивні мотиви* спонукають до продуктивної життєдіяльності, пов'язаної з практико орієнтованими завданнями, інтересом до певної галузі знань, вибором майбутньої професії. Когнітивні мовити підштовхують мовну особистість до самовдосконалення, стимулюють її прагнення не так накопичувати інформацію, як послуговуватися нею в якості платформи для подальшого особистісного й професійного становлення, моделювання життєвих перспектив.

Соціальні мотиви – це «прагнення особистості через учіння утвердити свій соціальний статус у суспільстві в цілому, в певному соціальному колективі, вони пов'язані із впливом на свідомість суб'єкта вимог батьків, авторитету вчителів, колективу однолітків» (Т. Левченко). Саме соціальні мотиви на сьогодні «диктують» учневі престижність знання мови, переконують у взаємозалежності з особистісним становленням. У такому контексті видається очевидним, що функціонування мовної особистості відбувається у мікро- і макросоціумах, «тобто на рівні загальнолюдського спілкування і в межах всесвітнього інформаційного простору» (С. Ігнат'єва).

Джерелом розвитку мотивів визнано безмежний процес суспільного формування матеріальних і духовних цінностей – найбільш фундаментальних характеристик культури, найвищих орієнтирів поведінки.

Ціннісна система особистості постає складним регулятором людської життєдіяльності, який відображає у своїй структурній організації та змісті особливості об'єктивної дійсності, що охоплює і зовнішній для людини світ, і власне людину в усіх її об'єктивних характеристиках

З огляду на вищевикладене та в ракурсі бачення особистості як носія прийнятих нею цінностей, які регулюють його індивідуальну поведінку та

забезпечують соціально-моральну активність, постає беззаперечним ціннісний статус мови в контексті формування мовної особистості, оскільки «виховати повноцінну мовну особистість – означає розкрити носієві мови наявну в його рідній мові духовну силу» (Д. Рудяков).

Результати дослідження за другим розділом подано в таких публікаціях: [162], [167], [178], [182].

РОЗДІЛ 3

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

3.1. Сучасні підходи до формування мовної особистості учнів профільних класів

Система сучасної національної освіти прикметна розгортанням інноваційних процесів, формуванням концептуальних засад, трансформацією змісту навчання української мови. Оновлений підхід до навчання мови детермінує власне основна функція мови – бути найважливішим засобом спілкування, пізнання й впливу, а також замовлення суспільства – сформувати інтелектуально розвиненого випускника профільного навчального закладу, різнобічно освічену та соціально активну особистість. Досягненню мети та розв'язанню завдань профільного навчання української мови сприятиме використання положень взаємопов'язаних сучасних наукових підходів до навчання [683, с. 7].

У методиці підхід до навчання розглядають як базисну категорію, що визначає стратегію навчання мови та вибір методу навчання, що таку реалізує [1, с. 200]. У такому контексті додамо, що «підхід» як лінгводидактичну категорію не зафіксовано у педагогічних і методичних словниках та енциклопедіях. Із розроблених на сьогодні науковцями імпонує запропоноване С. Омельчуком бачення поняття «підхід» як найвищого щабля в ієрархії лінгводидактичних категорій, що об'єднує інші категорійні поняття. Учений потрактує «підхід» як методологічну категорію лінгводидактики, що позначає складне багатовимірне явище, системну сукупність якого становлять принципи, технології, методи, прийоми, засоби й форми навчання, яке характеризується концептуальністю, процесуальністю, системністю, керованістю й дієвістю [481, с. 3–4]. Дослідник спроектує «підхід» на різні сфери застосування: «підхід є

категорією філософською, підхід до навчання – терміном педагогічним, підхід до навчання мови – терміном методичним (лінгводидактичним)», а також подає класифікацію та предметний показник підходів до навчання української мови [481, с. 5–6]. У роботі будемо оперувати терміном «підхід до навчання української мови», або лінгводидактичний підхід.

Ознайомлення із представленням лінгводидактичної категорії «підхід до навчання мови» у трьох чинних програмах, працях Є. Азімова [1], З. Бакум [24], О. Божко [70], Н. Болотнової [73], Н. Голуб [134], О. Горошкіної [150], Г. Дідук-Ступ'як [206], С. Карамана [284], І. Кухарчук [358], І. Кучеренко [360], Л. Мамчур [406], Л. Мацько [430], А. Нікітіної [465], С. Омельчука [481], Л. Паламар [498], М. Пентилюк [509], О. Петрук [525], Т. Симоненко [617], Г. Шелехової [740], А. Щукіна [1] й ін. дає підстави констатувати про неоднотайність науковців щодо бачення сутності такого поняття, його кількісного складу, називання тощо. У чинній програмі з української мови для закладів загальної середньої освіти виокремлено лише один підхід – комунікативно-функційний, а решту понять об'єднано у спектр принципів (особистісної орієнтації, текстотворчості, комунікативно-діяльнісний, соціокультурний) [689].

Програма з української мови для класів технологічного, природничо-математичного, спортивного, а також суспільно-гуманітарного напрямів (економічний профіль) зорієнтовує на реалізацію низки підходів до навчання української мови, зокрема *особистісного, психологічного, психолінгвістичного, загальнодидактичного, професійно спрямованого, комунікативно-діяльнісного, функціонально-стилістичного, соціокультурного* [684, с. 8–9]. У новій програмі для профільного навчання (філологічний напрям, профіль – українська філологія) подано п'ять підходів, а саме – особистісно орієнтований, соціокультурний, когнітивно-комунікативний, комунікативно-діяльнісний, текстоцентричний [683, с. 14–15]. На нашу думку, такий перелік варто доповнити професійно-

орієнтованим як таким, що відзначається значним потенціалом щодо суттєвого впливу на організацію навчання учнів профільних класів.

Г. Шелехова, характеризуючи зміст і структуру програми з української мови для основної школи крізь призму сучасних підходів, зупиняється на таких чотирьох: компетентнісному, особистісно орієнтованому, комунікативно-діяльнісному, соціокультурному [737, с. 61].

Аналіз переліку й опису підходів до навчання української мови, репрезентованих у нормативних документах, наукових розвідках українських лінгводидактів, урахування специфіки організації освітнього процесу в профільних класах уможливили узагальнення результатів у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Сучасні підходи до навчання української мови у профільних класах (філологічний напрям)

Критерії класифікації	Назва підходів
за способом суб'єктної організації навчальної діяльності (з погляду суб'єкта навчання мови)	антропоцентричний, діяльнісний (діялісно-орієнтований), індивідуальний, компетентнісний, особистісний (особистісно орієнтований), особистісно-діяльнісний, діалоговий та ін.
за способом організації засвоєння навчального матеріалу з мови	дедуктивний, диференційований, індуктивний, інтегрований, інтегративний, когнітивний, когнітивно-комунікативний, комунікативно-діялісний, системний, системно-лінгвістичний, технологічний, ситуаційний та ін.
за характером добору й подання навчального матеріалу	професійно-спрямований, соціокультурний, текстоцентричний (текстоцентрично-дискурсивний), функційний, функційно-комунікативний, функційно-стилістичний, комплексний
за ступенем новизни (інноваційні)	дослідницький, компетентнісний, крос-культурний, комунікативно-жанровий, синергетичний (системно-синергетичний)

Із матеріалів таблиці, що відображають сучасний стан розвитку української лінгводидактики та здобутки в такій царині українських дослідників, постає очевидним, що найбільш осмисленими в українській методиці є комунікативно-діялісний та особистісно орієнтований підходи, на доцільності впровадження яких наголошено в усіх нормативних документах для закладів загальної середньої освіти.

Засади особистісно орієнтованого підходу закладено у працях прогресивних представників вітчизняної науки минулого століття (Х. Алчевська [6], М. Бунаков [88], А. Макаренко [400], С. Русова [586], К. Ушинський [695] та ін.), а також сучасних вітчизняних і зарубіжних учених (А. Алексюк [4], Г. Балл [30], І. Бех [50–53], С. Гончаренко [145], М. Євтух [226], І. Зязюн [264], І. Костюк [336], В. Мерлін [436], Н. Ничкало [666], П. Перепелиця [517], В. Рибалка [565; 566], С. Шандрук [733], Т. Яценко [768] й ін.). Сутність підходу передбачає увагу до вікових, психологічних, професійних інтересів, можливостей і потреб учнів, ґрунтованість на принципах диференціації, індивідуалізації навчання, акцентуацію на особистісному розвитку учнів [1, с. 130]. М. Пентилюк розглядає такий підхід як послідовне ставлення педагога до учня як до особистості, самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку та суб'єкта виховної взаємодії [635, с. 178]. З огляду на те, що в аспекті особистісно орієнтованого підходу епіцентром процесу навчання постає учень як особистість, останній є визначальним для формування мовної особистості як такої, що впливає на способи репрезентації навчальної теорії, добір ілюстративного матеріалу, вибір методів і прийомів, що відбувається крізь призму особистості учня, його потреб, мотивів, інтелекту, здібностей тощо. Г. Шелехова вважає, що особистісно орієнтований підхід до навчання мови спрямований на забезпечення оптимальних умов для різнобічного мовленнєвого розвитку кожного учня, урахування його індивідуальних особливостей, пізнавальних потреб, інтересів, прагнень, заохочення до самостійності у вивченні мови, самопізнання й саморозвитку [737, с. 61]. Основними ознаками особистісно зорієнтованого навчання називають варіативність методик і технологій, уміння організувати навчання на різних рівнях складності, утвердження всіма засобами цінності емоційного благополуччя, позитивного ставлення до світу, тобто внутрішньої мотивації [26]. За такого підходу пріоритетними повинні бути робота у парах, групах, учнівські диспути, рольові ігри, розігрування діалогів, ведення бесід,

розвиток творчих здібностей, самооцінювання. Особистісно орієнтований підхід до навчання мови, на думку авторів програми для профільних класів, вивищує цілісність учнівської особистості у трьох важливих сферах (Я-«Відчуваю», «Думаю», «Дію»), дбаючи про інтелектуальний, духовний, фізичний розвиток дитини; урівноважує знаннєвий компонент змісту освіти з розвитком емоційної сфери, акцентуючи на плеканні адаптаційних здібностей, на самоусвідомленні й самоконтролі, антистресовому потенціалі й життєвому оптимізмі; передбачає оптимальні умови для різнобічного мовно-мовленнєвого розвитку учня, врахування його індивідуальних особливостей, інтелектуальних та креативних здібностей і потреб, інтересів, прагнень, заохочення до самостійності у вивченні мови, самопізнання й саморозвитку [683, с. 14].

Загалом у межах особистісно орієнтованого підходу особистість учня проголошують метою, суб'єктом, результатом і засадничим критерієм ефективності освітнього процесу, визнають унікальність особистості кожного учня профільних класів, його право на повагу, моральну й інтелектуальну свободу, розвиток природних задатків і здібностей, творчого потенціалу. Вектором уваги вчителя в ракурсі особистісно орієнтованого підходу є розвиток активності, творчості, самостійності, здатності до відповідальності за власні дії, рефлексії, створення умов для побудови учнем власного освітнього простору.

Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання мови забезпечує усвідомлення комунікативної функції мови, дослідження мовних одиниць в умовах конкретного мовленнєвого акту. У словнику-довіднику з української мови комунікативно-діяльнісний підхід витлумачено як підхід до навчання мови, що полягає в такій організації навчання, коли засвоєння мови відбувається безпосередньо в процесі комунікативної (реальної або модельованої) діяльності задля оволодіння комунікативними вміннями й навичками; він спрямований на формування в учнів комунікативної компетентності – здатності користуватися мовою залежно від конкретної

ситуації [635, с. 119]. Г. Шелехова акцентує увагу на тому, що комунікативно-діяльнісний підхід набуває реалізації у процесі взаємопов'язаного вдосконалення чотирьох видів мовленнєвої діяльності учнів [737, с. 61]. І. Кухарчук у своїй дисертації розглядає комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення мови як цілеспрямовану, суб'єкт-суб'єктну організацію навчального процесу, основою якого є комунікативна діяльність учнів/студентів, що зорієнтована на вивчення мови в динамічному аспекті мовотворення, дослідження мовних одиниць в умовах мовленнєвого акту, встановлення відмінностей функціонування засобів мови в різних ситуаціях спілкування [358, с. 9]. У програмі для профільного навчання регламентовано взаємопов'язане та цілеспрямоване вдосконалення чотирьох видів мовленнєвої діяльності, зокрема виконання комунікативних дій (будувати продуктивну мовну взаємодію з однолітками й дорослими у процесі підготовки спільних проектів), а також пізнавальних дій (формулювати проблему, планувати послідовність дій, здійснювати пошук необхідної інформації з різних джерел, систематизувати її в різні способи; здійснювати самоконтроль, самооцінювання й самокорекцію).

Комунікативно-діяльнісний підхід передбачає засвоєння мови в її комунікативній функції на основі залучення учнів до спілкування з конкретно визначеною метою, що спонукає до моделювання різноманітних комунікативних ситуацій, зокрема професійно орієнтованих, наприклад, «Перший робочий день», «Приймання на роботу», «Ділові переговори» тощо. Як підґрунтя такого підходу обрано мовленнєву діяльність учня (аудіювання, говоріння, читання та письмо) [684].

Аналіз фахової літератури з проблеми дослідження, а також спостереження за освітнім процесом дали змогу виокремити суттєві характеристики комунікативно-діялісного підходу, які сприяють ефективному формуванню мовної особистості учня профільних класів. Так, комунікативно-діялісний підхід уможлиблює:

1) зміну статусно-рольового спілкування «вчитель» – «учень» на міжособистісне суб'єкт-суб'єктне спілкування, тобто трансформацію статусу вчителя й учнів: учитель із «транслятора» знань перетворюється на організатора спільної з учнями діяльності; учень бере участь у творенні уроку; обидва виступають суб'єктами функціонування освітнього простору профільної школи;

2) створення мотиву спілкування, що стимулює мовленнєву діяльність завдяки індивідуалізації навчання, активне міжособистісне спілкування;

3) зміну власне змісту спілкування: замість навчальної діяльності, що передбачає передавання та відтворення інформації, знання здобувають шляхом спільної творчості та переосмислення (ідеться, наприклад, про нову інтерпретацію відомого твору зі зверненням до текстової організації, визначення комунікативного наміру автора та ваги мовних засобів щодо реалізації авторського задуму); учень у межах навчального проекту сам здобуває потрібну інформацію, відіграє роль дослідника;

4) зміну емоційної тональності та стилю спілкування, тобто виникнення атмосфери довіри, взаємоповаги, зацікавленості, взаємодопомоги тощо;

5) збільшення набору необхідних видів діяльності, вмінь і навичок: удосконалення вміння вести діалог, налагоджувати зворотній зв'язок у спілкуванні, поводитися в різноманітних комунікативних ситуаціях і сферах із різними партнерами відповідно до конкретних мети й завдань, ефективно організовувати текстову діяльність, застосовувати інформаційно-комунікаційні технології тощо;

6) виникнення потреби навчатися на ґрунті усвідомлення навчальної діяльності як природного складника життєдіяльності, що становить основу освітнього простору та мовної особистості учнів профільних класів;

7) набуття відповідності щодо мети сучасної мовної освіти – формування мовної особистості випускників шкіл.

Загалом комунікативно-діяльнісний підхід до навчання мови забезпечує реалізацію мети й завдань філологічної освіти, охоплює всі рівні мовної системи та комунікативно-мовленнєву діяльність учнів, об'єднує змістові лінії оновленого змісту навчання української мови, постає, на наш погляд, найбільш загальним орієнтиром освітнього процесу та підпорядковує інші підходи до навчання мови, які конкретизують його спрямованість у процесі вивчення певних розділів шкільного курсу або складають певні аспекти його реалізації, наприклад, комунікативно-функційний (функційно-комунікативний), когнітивно-комунікативний, функційно-стилістичний та ін.

Теорію застосування функційно-комунікативного підходу до навчання учнів початкової школи було розвинуто на початку ХХ ст. О. Петрук. Ішлося про перші спроби конкретизувати загальні характеристики комунікативного підходу (методу, за Є. Пассовим [501]). Використання функційно-комунікативного підходу (принципу, за Л. Паламар) до формування мовної особистості студентів набуло обґрунтування в 90-х р. ХХ століття в дисертаційній праці Л. Паламар [498; 525]. Дослідниця вважала функційно-комунікативний підхід найважливішим принципом формування мовної особистості, вищою сходинкою методичного підходу до вивчення мови взагалі, що дозволяє розглядати мову під кутом зору комунікативної діяльності, допомагає засвоїти мову як засіб спілкування на основі практичного застосування мовного матеріалу, розширення й поглиблення пізнавальних здібностей студентів [498, с. 11–12]. Вищезгадана О. Петрук на підставі зіставлення особливостей функційного та комунікативного підходів зробила висновок про логічність і доцільність їхньої інтеграції. Такі підходи, на думку автора, є генетично взаємопов'язаними та взаємозалежними: функційний підхід до презентації мовного матеріалу передбачає з'ясування ступеня його комунікативної значущості, а процес реалізації комунікативного підходу вимагає встановлення особливостей функціонування певної мовної одиниці [525, с. 7]. Дослідниця зауважує, що інтеграція функційного та комунікативного підходів забезпечує якісно новий

напряму формування свідомого ставлення учнів до мовних явищ, розкриття їхніх функцій у мовленні та способів реалізації у мовленнєвій практиці [525]. У розрізі сутності функційно-комунікативного підходу застосування його під час вивчення мовного матеріалу видається доцільним і необхідним з огляду на перспективи забезпечення практичної спрямованості навчання мови, свідоме опанування мови як засобу спілкування. Зауважимо, що в опрацьованій у ході дослідження методичній довідковій літературі не знайдено згадок про функційно-комунікативний підхід, проте виявлено тлумачення природи функційного лінгводидактичного підходу. Зокрема, у «Новому словнику методичних термінів і понять» функційний підхід потрактовано як спосіб представлення мовного матеріалу, формування мовленнєвих умінь і навичок, за якого зміст висловлювання є первинним і визначає характер презентації лексико-граматичного матеріалу. Найважливішою характеристикою такого підходу є використання мовленнєвих функцій і понять, за допомогою яких відбувається комунікація й реалізація мовленнєвої інтенції учнів [1, с. 343]. М. Пентиліук визначає функційний підхід як напрям дослідження мови, що передбачає її розгляд у дії, у процесі функціонування. Цим підходом широко послуговуються у шкільній практиці: засвоєння функцій мови, функціонування мовних одиниць у текстах різних стилів, жанрів і типів мовлення має важливе значення для формування комунікативних умінь і навичок [635, с. 257]. На наше переконання, попри раціональність бачення такого інтегративного підходу, вважаємо доцільним визнати його одним із аспектів комунікативного у процесі вивчення граматичного матеріалу. Функційний підхід є також базисом для виокремлення *функційно-стилістичного*, який набуває реалізації шляхом осмислення особливостей функціонування мовних одиниць на всіх рівнях мовної системи з урахуванням типу, стилю й жанру мовлення. Утілення такого підходу забезпечують унаслідок упровадження текстів на різних носіях як основного засобу навчання, що сприяє ілюструванню функцій одиниць усіх мовних рівнів. М. Пентиліук також наголошує, що

сутність функційно-стилістичного підходу полягає в забезпеченні засвоєння виражальних можливостей мовних одиниць, особливостей їхнього функціонування. Мовні засоби розглядають у мовному контексті з урахуванням стилю, типу, жанру. Його застосовують на уроках мовленнєвого розвитку та уроках засвоєння мовної теорії [635, с. 257].

Чинна програма з української мови для профільного навчання регламентує реалізацію *когнітивно-комунікативного* підходу, який полягає в усвідомленому засвоєнні знань про мову й опануванні різних дій (упізнавати, аналізувати, порівнювати, класифікувати мовні одиниці та факти, оцінювати їх із погляду нормативності, відповідності сфері та ситуації спілкування) [683, с. 14–15]. Зазначимо, що такий підхід у більшості енциклопедій і словників з лінгводидактики не зафіксовано, натомість подано статті про когнітивний (*cognitive approach*) і пізнавальний підходи. Зокрема, Е. Азимов та А. Щукін когнітивний підхід потрактовують як такий, що ґрунтується на положеннях когнітивної психології та передбачає у процесі навчання звернення до принципу свідомості, врахування різних когнітивних стилів, притаманних учням конкретної групи, та навчальних стратегій, якими вони послуговуються [1, с. 96]. Дослідники Дж. Брунер [85] та У. Ріверс [782] визначили такі основні характеристики підходу, як: 1) активність процесу пізнання сутності мовних явищ, створення умов для реалізації особистісних орієнтирів; 2) розвиток мислення як неодмінного складника процесу опанування мови; 3) визнання процесу навчання не тільки особистісно, а й соціально зумовленим, тобто спілкування учнів у реальних умовах один із одним і вчителем, що передбачає спільну діяльність у процесі навчання мови. Проблемам з'ясування особливостей когнітивно-комунікативного аспекту в навчанні української мови, а також реалізації такого підходу присвячено наукові розвідки сучасних лінгводидактів О. Горошкіної [508], І. Дроздової [216], С. Карамана [283], О. Любашенко [398], Л. Мамчур [409], Л. Мацько [424], А. Нікітіної [508], С. Омельчука [483], О. Семенов [430], М. Пентилюк [508], Т. Симоненко [617]. Особливо вдалими визнаємо багатоаспектне

визначення когнітивно-комунікативного підходу в працях М. Пентилюк, яка вважає, що сутність когнітивно-комунікативного підходу полягає в реалізації когнітивної та комунікативної методик, у залученні різних способів засвоєння мовних одиниць, посиленні практичної спрямованості шкільного курсу української мови, інтелектуального розвитку особистості, переакцентації мети мовної освіти з лінгвістичної на комунікативну компетентність і наданні пріоритету формування в учнів умінь і навичок спілкування в різних сферах суспільного життя. Він зорієнтований на гармонійне поєднання одержаних знань з мови та мовлення, уміле використання їх у мовленнєвій діяльності. Погоджуємося з думкою дослідниці, що дотримання когнітивно-комунікативного підходу в навчанні української мови забезпечує формування повноцінної мовної особистості учнів [443, с. 110].

З огляду на вищевикладене стверджуємо, що реалізація когнітивно-комунікативного підходу до вивчення мови учнями профільних класів дає змогу гармонійно поєднати матеріал мовної, лінгвістичної та мовленнєвої змістових ліній, посилити практичне спрямування шкільного курсу української мови, досягти мети з формування мовної особистості.

На сучасному етапі для називання лінгводидактичного підходу, доцільність упровадження якого обстоюють усі концептуальні та нормативні документи, послуговуються спектром терміноодиниць, як-от: «культурологічний», «культурознавчий», «українознавчий», «лінгвокультурознавчий», «етнокультурознавчий» і «соціокультурний». Зауважимо, що такі назви не є синонімічними, оскільки позначають різні поняття, передбачають відмінні аспекти навчання мови й акцентацію або на культурному, або на національному компонентах. На противагу цьому лексема «соціокультурний» відображає інтегрування соціального та культурного складників. «Соціо» у назві підходу слугує вказівкою на царину соціального, тобто на соціалізацію учня, формування соціокультурного елемента його комунікативної компетентності. Соціокультурна

компетентність постає поліаспектним особистісним утворенням, що охоплює знання про культуру в широкому контексті, уміння продуктивно організувати власну мовленнєво-комунікативну діяльність відповідно до соціальних норм поведінки, морально-етичних, естетичних та інших цінностей; досвід особистісно-ціннісного ставлення до соціуму; знання з теорії мовних одиниць, зокрема щодо маркованих, про семантику мовних одиниць і вміння використовувати їх відповідно до соціальних умов спілкування; комунікативний і соціокультурний досвід учнів. Л. Мацько звертає увагу на формування цілісного уявлення про мову як національно-культурний феномен, розуміння національної своєрідності української мовної картини світу, знання констант української національної культури, концептуальних лінгвокультурем, виховання поваги до інших етносів, їхніх мов, звичаїв, традицій, культури [430, с. 46].

Г. Шелехова розглядає соціокультурний підхід як вивчення мови на основі створеної українським народом оригінальної і яскравої культури, відображеної в міфології, традиціях і звичаях, усній народній творчості, а також акумульованої у перекладних літературних творах культур інших народів. Крім того, змістове наповнення підходу вчені вбачають у трансформації відомостей з мови, літератури, історії та інших предметів, власного життєвого досвіду, що відбувається у ході підготовки усних і письмових творів, під час виконання творчих робіт інших жанрів, в особистісно неповторний погляд на життя, у переконання, світоглядні установки, ідеали, у знання культурних реалій, які забезпечують органічне входження в суспільство, визначення свого місця в ньому, реалізацію потенційних можливостей особистості [740, с. 10].

О. Кучерук потрактовує соціокультурний підхід як *систему методологічних орієнтирів, у якій визначено принципи, педагогічні технології, методи, засоби й форми навчання мови, спрямованого на соціокультурний розвиток мовної особистості учня*. Учена зауважує, що в «нових освітніх реаліях реалізація соціокультурного підходу в системі

шкільної україномовної освіти – один із шляхів розв’язання суперечності між навчанням, орієнтованим на вироблення в учнів окремих знань, умінь, навичок, якому властиве домінування репродуктивного характеру, і потребою часу у формуванні духовно багатой мовної особистості» [366, с. 3] Як бачимо, дослідниця розкриває зміст культурного й соціального складників цього підходу, акцентує увагу на досвіді й особистісних характеристиках та якостях особистості учня.

Реалізацію цього підходу більшість лінгводидактів убачають в організації роботи з текстом, тобто ретельно добираються, конструюються й систематизуються тексти з виразним виховним спрямуванням і відповідна тематика творчих робіт, що передбачають формування патріотичних, морально-етичних, екологічних переконань та естетичних смаків учнів [70; 430; 547]. Соціокультурний підхід сприяє розвитку духовної сфери особистості, збагаченню її словникового запасу, формуванню особистісних переконань, самовдосконаленню, а також створенню освітнього простору. Специфіка реалізації зазначеного підходу в профільних класах полягає у формуванні вмінь продукувати історико-культурологічні коментарі до національно-культурних лексем; проводити етнолінгвістичне дослідження, укладати мовні, літературно-краєзнавчі альбоми рідного регіону України; вилучати соціокультурну інформацію з різних джерел, опановувати різні способи збору, узагальнення, систематизації соціокультурної інформації, готувати тематичні екскурсії, зустрічі, олімпіади, вікторини, ігри, конкурси, укладати тематичний словник-тезаурус, власну електронну бібліотеку [430, с. 50].

Реалізацію соціокультурного підходу уможлиблює використання тексту чи системи текстів соціокультурного спрямування, побудова власних висловлювань відповідної тематики, що увиразнює тісний взаємозв’язок соціокультурного та текстоцентричного підходів.

Одним із «наймолодших» лінгводидактичних підходів до навчання є текстоцентричний. Це зумовлює напрацювання низки термінів на його

позначення та неоднозначність щодо визначення статусу (підхід, принцип, аспект). Аналіз наукових джерел дав змогу з'ясувати, що, крім термінолексми «текстоцентричний», для номінування вказаного поняття дослідники оперують такими її синонімами, як: «текстоорієнтований», «текстотворчий», «текстовий», «текстоцентрично-дискурсивний». У дослідженні будемо послуговуватися терміноодиницею «текстоцентричний підхід», який за семантичним наповненням і дидактичним вектором найбільш повно відображає зорієнтованість на роботу з текстом (зразковим і створеним власним) в організації освітнього процесу учнів профільних класів. Учені З. Бакум [26], Г. Дідук-Ступ'як [206], Т. Донченко, В. Луценко [211], Л. Мацько [430], М. Пентилюк [506] підкреслюють його безпосередній зв'язок із функційно-стилістичним, комунікативно-діяльним підходами.

Текстоцентричний підхід набуває реалізації шляхом систематичного та системного використання на уроках української мови (аспектних, формування комунікативних умінь) висловлювань різних жанрово-стильових різновидів, типологічних структур і форм (усних і писемних, монологічних і діалогічних (полілогічних). Науковці (З. Бакум [26], О. Божко [70], Л. Златів [263], Л. Мацько [429], М. Пентилюк [506] та ін.) переконані в його органічному зв'язку з усіма вищезазначеними підходами до навчання, позаяк саме текст – це носій інформації, засіб пізнання довкілля та формування в учнів національно-мовної картини світу; мета, зміст і засіб навчання мови.

Надзвичайно важливим, на наш погляд, є виокремлення *професійно спрямованого підходу*, в якому, на думку укладачів програм для профільного навчання, ураховано експліцитну й імпліцитну професіоналізацію курсу, що її забезпечує формування стійкої мотивації до вивчення предмета, відповідна орієнтація ситуативних завдань, добір дидактичного матеріалу, збагачення словника учнів термінологічною лексикою [684].

Отже, вивчення літератури з теми дослідження уможливило визначення *підходу до навчання української мови у профільних класах* як основоположної лінгводидактичної категорії, організацію та самоорганізацію

освітнього простору, що зумовлює вибір принципів, технологій, методів прийомів і засобів навчання української мови для формування окремих аспектів (характеристик) мовної особистості, яка вирізняється стійкою мотивацією до профільних предметів, орієнтованістю на вибір майбутньої професії.

3.2. Компетентнісний підхід як теоретико-методичний орієнтир формування мовної особистості учнів

3.2.1. Теоретичні концепти компетентнісного підходу

На сучасному етапі освітня парадигма позначена зміщенням її векторів зі знаннево-процесуального виміру на досвідно-результативний, а відтак – на впровадження компетентнісного підходу, що «передбачає сформованість комунікативних якостей особистості та відповідних сучасних компетенцій, пов'язаних з готовністю випускника загальноосвітнього навчального закладу адаптуватися до специфіки навчання у вищій школі» [537, с. 15]. І це зрозуміло, оскільки «... кожній людині потрібні всі елементи якісної базової освіти. Ба більше, бажано, щоб школа прищеплювала їй смак до освіти, навчила отримувати задоволення від навчання, створювала можливість навчитися вчитися, розвивала допитливість» [200, с. 12], а «компетентнісний підхід і нова особистісно орієнтована результатна парадигма в освіті стимулювали оновлення освітньої (педагогічної) науки та системи її понять (категорій)» [318, с. 5].

Науковці (Н. Авшенюк, Т. Десятов, Л. Дяченко [320] та ін.) слушно зазначають, що розбудова освіти в рідній компетентнісного підходу детермінована: «по-перше, переходом світової спільноти до інформаційного суспільства, де пріоритетним вважається не просте накопичення знань і предметних умінь і навичок (мета так званої «знанневої педагогіки»), а й формування вміння вчитися, оволодіння навичками пошуку інформації,

здатності до самонавчання упродовж життя, де ці новоутворення стають визначальною сферою професійної діяльності людини; по-друге, упровадженням моделі особистісно-орієнтованого освітнього процесу як оновленої парадигми освіти, яка передбачає визнання студента суб'єктом цього процесу, носієм двох груп якостей через уміння навчатися та бажання вчитися, що можливе за умови, з одного боку, оволодіння ним продуктивними (загальнонавчальними) вміннями і навичками та розгорнутою рефлексією, а з іншого – сформованості позитивного емоційно-ціннісного ставлення як до процесу діяльності, її результату, самореалізації особистості; по-третє, особливою актуалізацією глобалізації усіх сфер життєдіяльності особистості і суспільства в умовах загальноцивілізаційних тенденцій сучасного світу, що вимагає від вищої школи надати молодій людині елементарних можливостей інтегруватися в різні соціуми, самовизначатися в житті, активно діяти, бути конкурентоспроможною на світовому ринку праці; по-четверте, необхідністю опанувати мистецтвом швидких трансформаційних змін у освітніх системах як у локальному (регіональному, національному) середовищі, так і глобальному просторі» [320, с. 5].

Шляхом вивчення широкого спектра наукових студій з'ясовано, що поняття «компетентнісна освіта» (Competency – Based Education) було введено у США у ХХ столітті з огляду на формування у сфері бізнесу та підприємництва низки вимог до випускників вищих навчальних закладів, зумовлених виявленою невпевненістю останніх і браком досвіду під час інтеграції та застосування знань для ухвалення конкретних рішень. У Великій Британії концепцію компетентнісно орієнтованої освіти з 1986 року було взято за основу національної системи розвитку кваліфікаційних стандартів, насамперед у педагогічній галузі, й надано їй офіційну підтримку керівництва. У рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади 1997 року було

започатковано програму «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» (DeSeCo) [318; 320].

Для пояснення повільних на той час темпів упровадження компетентної освіти, а відтак – компетентного підходу, Дж. Равен наводить такі причини:

- побоювання вчителів, що внаслідок розвитку компетентностей учнів вони отримають клас, який складатиметься із незалежних, зацікавлених особистостей і з яким вони не зможуть упоратися;
- невпевненість педагогів у спроможності оцінити запити учнів і відповісти на їхні запитання; неналежне для адекватного аналізу та прогнозування напрямів розвитку учнів знання відповідного поняттєво-термінологічного апарату;
- недостатня робота із роз'яснення цілей такого навчання, необхідність формування в учнів і вчителів впевненості в їхньому досягненні;
- неможливість урахування інтересів, мотивації та вмінь учнів і створення навчальних планів, орієнтованих на особисті досягнення учнів [560, с. 220].

Унаслідок спостереження за освітніми реаліями й осмислення практико орієнтованих досліджень виявлено, що сформульовані причини до сьогодні залишаються актуальними для освіти, попри численні реформи та, відповідно, зміну стандартів, програм тощо. Тому на часі видається визначення напрямів компетентної освіти, детермінантів ефективності її впровадження, своєрідності використання компетентного підходу залежно від рівня освіти – початкової, середньої, старшої профільної або вищої.

Напрями реалізації компетентного підходу як основи результативності освіти розглядають у працях такі зарубіжні та українські вчені, як К. Абромс [770], А. Бермус [46], Дж. Боуден [771], М. Лейтер [776], О. Локшина [393], С. Маслач [777], О. Овчарук [475], Дж. Равен [560], Е. Тоффлер [676], Р. Уайт [787], Е. Шорт [785] та ін. Упровадження

компетентнісного підходу в систему української освіти є предметом наукового пошуку Н. Бібик [57], І. Зимньої [258–260], О. Овчарук [475; 476], О. Пометун [539], О. Савченко [592], А. Хуторського [716] й ін. Слушними вважаємо висновки українських лінгводидактів Н. Голуб [134; 135], О. Горошкіної [154], С. Карамана [283], І. Кучеренко [360], О. Кучерук [365], Л. Мамчур [406], А. Нікітіної [465], М. Пентилюк [509] та ін. щодо особливостей застосування компетентнісного підходу на уроках української мови, які полягають у подоланні розриву між здобутими знаннями, набутими вміннями й навичками учнів і практичною діяльністю, якою передбачено розв'язання різноманітних життєвих завдань.

На тлі посиленої уваги вчених до теорії і практики компетентнісного підходу, на сьогодні варто визнати, що в науці дотепер залишаються недослідженими теоретичні концепти компетентнісного підходу, які потребують докладного аналізу.

Обстоювана у пропонованій роботі наукова позиція ґрунтується на тому, що упровадження в освітній процес компетентнісного підходу постає цілеспрямованим і вимірюваним процесом, вибудованим на засадах теоретичних концептів.

Сьогодні видається об'єктивно необхідним теоретично узагальнити нові аспекти психолого-педагогічних досліджень у контексті реалізації компетентнісного підходу до навчання української мови. Звернення до напрацювань із вікової психології забезпечує врахування типологічних характеристик учнів. Продовжуючи навчання в старших класах, учні вже мають певний початковий досвід, у якому втілені провідні ознаки особистісної орієнтації навчання: суб'єктивність учня, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, саморозвиток особистості [597, с. 28]. На думку В. Іванова, «...досвід складає шар минулого, актуалізований у теперішньому для виконання мети, орієнтованої на майбутнє» [266, с. 243], тобто становить «сукупність знань, умінь, навичок і переживань людини, які стають надбанням особистості в процесі життєдіяльності; в досвіді концентрується

весь життєвий набуток особистості; він є результатом попередньої діяльності й вихідним її пунктом для майбутнього» [209, с. 28]. З огляду на висловлені науковцями твердження й основну мету навчання української мови в старших класах (профільний рівень), що полягає в узагальненні й систематизації знань, здобутих учнями під час вивчення основного курсу української мови, а також їхнього поглиблення відповідно до вимог, які ставлять перед абітурієнтами та студентами середніх і вищих навчальних закладів, піднесенні культури мовлення учнів, насамперед шляхом удосконалення вмінь ефективного оперування мовними та мовленнєвими знаннями, зокрема стилістичними, текстотворчими, дискурсними, риторичними [327], теоретичним концептом компетентнісного підходу вважаємо *врахування суб'єктивного досвіду учнів, здобутого в освітньому процесі, та подальше його акумулювання*

Попри визначення в наукових студіях суб'єктивного досвіду, незалежності та самодостатності найважливішими чинниками розвитку особистості, а також спостережене у них ототожнення поняття «досвід» і поняття «особистість», «вони не збігаються ні за функціями, ні за генезисом. В основі особистості лежать мотиви, замисли, ідеали, вона характеризується активністю, прагненням суб'єкта розширити сферу своєї діяльності, діяти за межами вимог ситуації» [594]. Натомість досвід має характеристики ціннісні, рефлексивні, комунікативні, операційні. Саме така сукупність параметрів досвіду забезпечує самостійність індивіда, його доцільну діяльність [594]. Особистість критично оцінює свій потенціал крізь призму набутого досвіду, стає свідомою в діяльності, прогнозує її результат і відзначається здатністю корегувати його відповідно до проміжних реакцій та оцінок.

Екстраполюємо вищевикладені твердження у площину пропонованого дослідження: після завершення дев'ятого класу учні демонструють певний досвід мовленнєвої діяльності, зокрема вміють аналізувати сприйняту інформацію, трансформувати й оперувати нею відповідно до ситуації спілкування. Тому в старших класах доцільно надавати перевагу ситуаційним

вправам, що передбачають використання набутого учнями досвіду мовленнєвої діяльності та стимулюють активну розумову діяльність учнів. Учні повинні зрозуміти, що саме «у процесі діяльності відбувається становлення мови, мовлення, адже інтерсуб'єктивність вимагає засобів комунікації. ... Мова стає транслятором необхідних для діяльності зв'язків, відбувається обмін інформацією, фіксація набутого досвіду, передача його від покоління до покоління» [619, с. 208].

Зумовлений першим теоретичним концептом другий – *побудова індивідуальної освітньої траєкторії учня на засадах особистісно зорієнтованого навчання*. Проблема побудови індивідуальних освітніх траєкторій в освітньому процесі закладів загальної середньої і вищої освіти виступає предметом наукового зацікавлення К. Александрової, Н. Суртаєвої, С. Рой, А. Хуторського й ін. Узагальнимо погляди дослідників на трактування поняття «індивідуальна освітня траєкторія» в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Трактування змісту поняття «індивідуальна освітня траєкторія» у фаховій літературі

Визначення	Автор
Шлях реалізації особистісного потенціалу кожного учня в навчанні	А. Хуторської [715]
Певна послідовність елементів навчальної діяльності кожного учня щодо реалізації навчальних цілей відповідно до здібностей, можливостей, мотивації, інтересів, здійснювана за координаційної, організаційної, консультативної діяльності педагога у взаємодії з батьками	Н. Суртаєва [658]
Розроблена спільно з педагогом програма загальноосвітньої діяльності старшокласника під час урочної та позакласної роботи	К. Александрова [3]
Вид індивідуалізації та диференціації навчання, що має своїм виявом вибір студентом змісту, цілей, методів і засобів навчання відповідно до його інтересів, здібностей та мотивацій і набуває реалізації у співпраці з викладачем	С. Рой [571]

Як узагальнення вищенаведених трактувань сформулюємо власне визначення індивідуальної освітньої траєкторії як індивідуальної програми особистісного розвитку учня, розробленої спільно з учителем для подальшого забезпечення його професійної мобільності та вільного розвитку.

Більшість дослідників наголошує на перспективності розроблення індивідуальної освітньої траєкторії в закладах вищої освіти. Логіка таких міркувань пов'язана з уміщенням у навчальних планах закладів вищої освіти блоку навчальних дисциплін для самостійного вибору студентом на противагу навчальним планам закладів загальної середньої освіти, де таких блоків не передбачено. Погодимось з науковцями, що реалізації індивідуальної освітньої траєкторії сприятиме використання «інноваційних технологій навчання (проектна, кредитно-модульна, технологія рейтингового навчання та інші); специфічних методів (наукові диспути, презентації, захист наукової роботи, розробка проектів, інформаційна підтримка самоосвіти); особливих форм навчальних занять (спарені 90-хвилинні заняття, тьюторські, додаткові та елективні заняття, міжшкільні факультативи, предметні гуртки і секції в літніх профільних таборах, конкурси, міжшкільні наукові конференції, олімпіади); креативних видів навчально-пізнавальної діяльності школярів (творча самостійна робота, проблемно-пошукова і дослідницька діяльність, різні види лабораторного практикуму)» [207].

Упровадження індивідуальної освітньої траєкторії в освітній процес спричинило до виникнення питання про послідовність її розроблення та реалізації, зокрема в старших класах. Н. Дмитренко вважає, що реалізацію кожним учнем індивідуальної освітньої траєкторії варто починати з вибору рівня вивчення предмета на навчальному занятті, засвоювати на додаткових профільних та елективних заняттях і доповнювати шляхом поглиблення вибраного профілю навчання у міжшкільних факультативах, літніх профільних таборах, секціях МАН тощо [207].

Послідовність розроблення та реалізації програми індивідуальної освітньої траєкторії детально описує Г. Юзбашева:

- 1) учитель на основі спостережень аналізує індивідуальні особливості учня, проектує можливі напрями індивідуальної освітньої траєкторії, прогнозує темп і результати її реалізації. Вчитель розробляє перший «пробний» варіант програми для учня;

2) у процесі організації індивідуальних бесід або групових обговорень учитель спільно з учнем визначає можливості та перспективу побудови освітньої траєкторії, мотивує учня на формування свого шляху індивідуального розвитку, корегує за потреби його уявлення й самооцінку;

3) для формування готовності учня до відповідального вільного вибору індивідуальної освітньої траєкторії та розвитку відповідних навичок педагог модулює педагогічні ситуації (тренінги, ігрову діяльність, дебати, дискусії тощо), які розглядає в мікрогрупі, куди ввійшов учень;

4) учень і вчитель поєднують свої уявлення про індивідуальну освітню траєкторію, корегують, визначають послідовність, темп виконання запланованої діяльності. Результати фіксують у щоденник учня;

5) учитель переконується, що учень розуміє та бере на себе відповідальність за результати вибору (бесіди, спостереження тощо), і дає йому змогу діяти самостійно у процесі реалізації «пробної» індивідуальної освітньої траєкторії, консультує за потреби. Учитель спостерігає, фіксує та вивчає динаміку просунення учня траєкторією, за потреби створюючи мотиваційні ситуації для стимулювання активності учня;

6) учитель координує роботу інших педагогів школи, які працюють з учнем, психологом. Спільно з учнем учитель корегує індивідуальну освітню траєкторію;

7) просунення учня індивідуальною освітньою траєкторією у процесі групових і індивідуальних консультацій, дебатів, дискусій передбачає мотивування та корегування. Учитель аналізує труднощі, які виникають у навчанні, і своєчасно допомагає учню;

8) у разі виникнення проблем у навчанні хімії учитель застосовує індивідуальний алгоритм самостійного розв'язування проблеми або змодельованої навчальної ситуації. За такої ситуації вчитель має бути поруч і бути готовим підтримати учня;

9) учитель спільно з учнем організовує презентацію результатів реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, рефлексію процесу в різноманітних формах [755].

Вищеописану послідовність реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, на нашу думку, може бути використано під час опанування дисциплін не лише природничо-математичного циклу, а й гуманітарного (що важливо, у межах профільного навчання). Таку позицію обґрунтовуємо результатами психолого-педагогічних досліджень: по-перше, у старшому шкільному віці «активно розвиваються волява та емоційна сфери особистості, уже сформовані на певному рівні інтелектуальні й операційно-діяльнісні вміння, що є визначальними для подальшого сталого вияву самостійності у процесі організації та здійснення навчальної діяльності учнів» [537, с. 5], тому більшість учнів має достатній рівень навичок пошуково-дослідної діяльності; по-друге, реалізація індивідуальної освітньої траєкторії відбувається передусім у ході самостійної роботи учнів, що уможливорює реалізацію надважливого освітнього завдання – сприяти формуванню значущих особливостей особистості (креативності, самостійності, самоорганізованості, відповідального ставлення до будь-якої діяльності тощо) та стійкої внутрішньої потреби самоосвіти, що є основою інтелектуального розвитку учня, становлення її творчої особистості.

Науково-теоретичний аналіз сучасних досліджень розкриває зацікавленість учених проблемою інтегрованого навчання. Відомо, що саме засобами взаємопов'язаного навчання або міжпредметної єдності відбувається формування світогляду учнів, їхніх пізнавальних інтересів, розширення світогляду, вироблення мовленнєвих умінь і навичок. У такому контексті логічним є виокремлення ще одного теоретичного концепту, як-от *реалізація міжпредметної та внутрішньопредметної інтеграції як важливого засобу профілізації*. Різниця між означеними видами інтеграції полягає в об'єднанні й обґрунтуванні навчального матеріалу в межах одного чи кількох предметів. Внутрішньопредметна інтеграція забезпечує

системність навчання мови, демонструє ієрархічність її структури, активно впливає на засвоєння мовних одиниць та використання їх у мовленнєвій діяльності [169, с. 108]; міжпредметна інтеграція набуває реалізації шляхом установаження смислової відповідності, за якої «центральна ідея об'єднує весь комплекс тем і проблем, які розглядають у межах кількох предметів» [168, с. 189].

З огляду на те, що мова – це відображення всіх граней людської діяльності, а мовлення постає планом вираження змісту всіх навчальних предметів, очевидною постає потреба забезпечення двобічного зв'язку, що й передбачено шкільною програмою.

Загальноприйнято, що кожна дисципліна є певним комплексом дидактично опрацьованих наукових положень, які становлять певну систему знань, що має структуру відповідної науки. Як наслідок – у ході навчання виникають штучні «перепони» між системами знань про навколишню діяльність, що їх учні засвоюють під час опанування курсів шкільних дисциплін. Нівелювати такий недолік шкільного навчання можна шляхом послідовного, цілеспрямованого, свідомого налагодження зв'язків між навчальним матеріалом із різних навчальних предметів.

Осмислення специфіки функціонування освітніх закладів дає підстави для узагальнень про те, що використання засобів міжпредметної інтеграції уможлиблює:

- виконання впродовж уроку більшого обсягу роботи;
- глибше, конкретніше й системніше розкриття всіх питань теми, яку вивчають, посилення аргументованості наукових положень;
- оновлення, уточнення раніше засвоєного учнями матеріалу;
- застосування різноманітних методичних прийомів;
- створення проблемних ситуацій, за яких учні змушені думати, зіставляти, шукати, стимулюючи в такий спосіб розвиток пізнавальних інтересів, які зумовлюють формування якостей мислення, необхідних для здобування нових знань і практичної діяльності [168, с. 190].

Міжпредметна інтеграція відкриває для учнів перспективи застосування знань теоретичного та практичного виміру, одержання яких потенціалом одного предмета неможливе. Так, шляхом створення спільного базису засвоєння засадничих понять, фактів, положень інтеграція сприяє підвищенню ефективності навчання; приведенню в єдину систему знань учнів з гуманітарних предметів, які відтворюють об'єктивно наявний зв'язок між різнорідними явищами соціального, економічного, культурного життя суспільства, що передбачає вимогу трансформування традиційних методик навчання.

Методика проведення уроків на основі інтеграції змісту – це добір навчального матеріалу з кількох предметів, об'єднаного навколо однієї теми, для інформаційного й емоційного збагачення сприйняття, мислення та почуттів учнів завдяки залученню цікавого матеріалу, різнобічному пізнанню явища, поняття, виробленню відчуття цілісності знань.

Під час проведення уроків з елементами інтеграції вчителів доводиться самостійно визначати зміст навчального матеріалу, питому вагу видів діяльності з різних предметів. З огляду на це важливо з'ясувати, у чому полягає мета інтегрованого уроку, як він сприятиме цілісності навчання, формуванню знань на якісно новому рівні.

Успішність інтеграції змісту навчання залежить від дотримання певних вимог, як-от: спрямування на комплексне розв'язання питань освітньо-виховної роботи; зорієнтованість змісту, напряму, форм роботи на опанування учнями основ наук.

Задля посилення продуктивності інтеграції доцільно з'ясувати, який обсяг знань зі спільної предметної проблеми здобули учні на уроках інших дисциплін; який матеріал із відповідної проблеми необхідно використати на кожному конкретному уроці та якими новими відомостями є можливість його доповнити; які прийоми розумової діяльності, опановані учнями, доцільно застосовувати; які практичні вміння і навички, набуті учнями на

уроках суміжних предметів, може бути залучено; які світоглядні висновки буде зроблено учнями після завершення роботи над проблемою.

На нашу думку, ефективність інтеграції буде забезпечено в разі налагодження зв'язків за всіма напрямками роботи:

–здобуття знань на уроках (попередня підготовка учнів, сприймання нового матеріалу, закріплення, повторення, збагачення знань і вироблення вмінь користуватися ними практично);

–опанування шляхів пізнання (спостереження, індукція, дедукція тощо), розумових операцій (порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, конкретизація) та словесного оформлення їхніх результатів (судження, поняття тощо);

–формування вмінь (активно слухати пояснення нового матеріалу і нотувати найважливіше; працювати з науковою літературою, конспектувати, складати тези, реферувати; проводити спостереження над текстом художнього твору з певною метою; самостійно здійснювати перенесення знань і вмінь у нову навчальну ситуацію, комбінувати вже засвоєні способи вирішення навчального завдання, вибудовувати принципово новий спосіб його вирішення й ін.);

–набуття учнями вмінь практично застосовувати свої знання (під час сприймання художніх творів та їхнього аналізу, виконання письмових робіт, вироблення грамотного мовного стилю тощо);

–використання на уроках засобів наочності;

–узагальнення, повторення, систематизація знань, засвоєних школярами протягом певного часу (чверті, півріч, року);

–проведення різних форм позакласної роботи (шкільні вечори, ранки, екскурсії, виставки, читацькі конференції і диспути, бібліографічна робота й ін.) [168].

Загалом розкриття міжпредметних контактів стає одним зі способів трансформації знань, одержаних учнями на уроках суміжних навчальних предметів. Крім того, перенесення знань і вмінь позначене посиленням

інтелектуальних емоцій, зацікавленості виконаною роботою, що стимулює розвиток мислення, уваги, пам'яті, а також спостережливості, усної та писемної мови. Це, відповідно, сприяє не тільки кращому засвоєнню матеріалу, а й інтенсивному загальному розвитку особистості. Розвиток зазначених умінь відбувається на уроках української мови й на інших, особливо під час сприйняття або читання літературних творів, навчальних матеріалів з підручників історії, географії, природознавства, народознавства тощо (формування вмінь із рецептивних видів мовленнєвої діяльності). Розвиток умінь із продуктивних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, письмо) потрібно практикувати на уроках гуманітарного або природничого циклу в процесі проведення не лише класичних і випробуваних часом видів творчих робіт учнів, як-от навчальні перекази, твори, а спонукати здобувачів освіти складати есе, моделювати рекомендаційні висловлення, діалогізувати, комунікувати, вирішуючи подекуди дискусійні питання (життєво важливі, професійно зорієнтовані тощо) [168, с. 191].

Запровадження пропонованих теоретичних концептів компетентнісного підходу в систему освіти призводить до зміни власне процедури розроблення та формату побудови освітніх програм: трансформація змісту освіти відповідно до компетентнісного підходу насамперед визначається принципово іншими принципами його відбору й структурування, спрямованими на кінцевий результат освітнього процесу – набуття компетентностей [74, с. 17].

Отже, теоретичними концептами впровадження компетентнісного підходу в шкільній мовній освіті є врахування суб'єктивного досвіду учнів, здобутого в освітньому процесі, та подальше його акумулювання; побудова індивідуальної освітньої траєкторії учня на засадах особистісно зорієнтованого навчання; реалізація міжпредметної та внутрішньопредметної інтеграції як важливого засобу профілізації.

3.2.2. Компетентності як структурний показник самореалізації особистості

Упродовж тривалого часу науковці різних галузей стверджують про унікальність і неповторність кожної особистості, важливість її самореалізації – пріоритету життя, оскільки воно «визначається її власним вибором», а «вміти робити його та нести за нього відповідальність є обов'язковою умовою розвитку особистості» [570, с. 80]. Це відтак зумовлює основне завдання освіти – показати учням перспективи самореалізації, закласти в них ідею «творити себе як особистість, вчити їх так, щоб вони створювали себе» [248, с. 27]. Тому освітній процес у сучасній школі повинен відзначатися спрямованістю на забезпечення таких умов навчання й виховання, виконання або реалізація яких призведе до позитивного результату – не опанування певних знань, не набуття окремих умінь і навичок, а цілісний розвиток особистості, яка здатна сприйняти виклики сучасного суспільства, адаптуватися в надскладних умовах техногенного й інформаційного соціуму, реалізувати себе в спілкуванні з іншими, бути відповідальною за свій вибір і вчинки, будувати своє життя відповідно до власних і загальнолюдських цінностей.

Складно не погодитися з Н. Голуб у тому, що, попри нібито наявність суспільного замовлення на мовну особистість, «на виході контролюють не готовність її взаємодіяти в суспільстві, а знання граматичних правил, уміння поставити, де потрібно, двокрапку чи апостроф, переказати готовий текст і визначити в ньому головну думку. Життя ж згодом екзаменує по-своєму, воно майже не пропонує писати диктанти, не екзаменує на знання класифікації приголосних. І виявляється, що учень, який грамотно писав диктанти, знає мовні норми, володіє типами мовлення, не знає, як розпочати чи підтримати світську розмову, виборсатись із тенет конфлікту, відреагувати на неприйнятну для нього пропозицію чи на образу, презентувати себе як гідного конкурента, зацікавити співрозмовника чи

переконати опонента; роздумує, чи варто розпочинати складну розмову з ображеною ним людиною» [132].

Висловлені міркування лежать у одній площині «із сучасними смисловими конструктами компетентнісного підходу: мета освіти – формування компетентної особистості; становлення, розвиток та самореалізація особистості; формування життєвих компетентностей учнів; життєздатність та життєстійкість особистості; життя як індивідуально-особистісний проект; ... вміння приймати рішення, вміння робити вибір, вміння брати на себе відповідальність тощо» [570, с. 80].

Проблема термінологійної визначеності понять «компетенція» та «компетентність» є предметом наукових візій українських і зарубіжних дослідників. Не будемо вдаватися до їхнього докладного висвітлення, а проаналізуємо лише актуальні для пропонованої дисертації.

Вивчення наукових студій українських педагогів слугує підставою для констатації про те, що як базовим останні послуговуються визначенням компетентності, сформульованим Н. Бібік у «Енциклопедії освіти»: «коло питань, в яких людина добре розуміється; набута характеристика особистості, що сприяє успішному входженню молодої людини в життя сучасного суспільства; як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері» [224, с. 408]. Ключовими в такому визначенні вважаємо концепти «характеристика особистості», «інтегрований результат», «здатність практично діяти», «досвід успішної діяльності». Такі концепти окреслюють базовий статус вищенаведеного визначення як такого, що, по-перше, є одним із перших розроблених в українській дидактиці, а по-друге, не містить інші важливі складники компетентності, названі вченими пізніше.

Схожим ракурсом розгляду поняття «компетентності» вирізняється визначення О. Пометун: «спеціально структуровані (організовані) набори

знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності» [539, с. 17]. Зазначаючи, що сформовані компетентності людина використовує за потреби в різних соціальних та інших контекстах залежно від умов і потреб провадження різних видів діяльності, науковець підсумовує: «компетентність – це результативно-діяльнісна характеристика освіти. Нижній поріг, рівень компетентності є рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату» [539, с. 17].

Саме з результатом певної діяльності пов'язує компетентність В. Луговий: «навчальні результати (результати освіти) є компетентністю, компетентностями, а компетентність, компетентності є навчальними результатами (результатами освіти). Тобто перші та другі сутнісно розрізняються між собою лише за диспозицією (кутом) розгляду» [395, с. 10]. Дослідник акцентує на двох зафіксованих у Національному освітньому глосарії обставинах:

- 1) «Компетентності покладені в основу кваліфікації випускника»;
- 2) «Компетентність (компетентності) як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності не слід плутати з компетенцією (компетенціями) як наданими особі повноваженнями» [395, с. 10–11].

У контексті формулювання визначення поняття «компетентність» звернемо увагу на ще такі два присутні для останнього концепти, як «навчальний результат» і «реалізаційні здатності».

Рамка кваліфікацій європейського простору вищої освіти оперує тлумаченням компетентності як динамічної комбінації знань, розумінь, умінь, цінностей, здатностей, інших особистих якостей. Тобто компетентності – це всі реалізаційні якості, яких набуває людина в освіті та які уможливають виконання завдань, вирішення задач, розв'язання проблем і провадження успішної діяльності, тобто людські здатності та спроможності. Відтак компетентність – це певна інтегральна характеристика,

що охоплює знання й інші компоненти [394; 395; 457; 637 та ін.]. З огляду на це закономірним видається виникнення логічного запитання про те, які «інші особисті якості» мають на увазі дослідники. Аналітичний огляд наукових студій з проблем формування компетентностей – дошкільника, учня початкових і середніх класів, студента, фахівця різних галузей – дає підстави стверджувати, що здебільшого про такі якості йдеться у контексті визначення компетентної парадигми підготовки вчителя. Зважаючи на власні спостереження й узагальнення науковців, до особистих якостей зараховуємо допитливість, самостійність, цілеспрямованість, творчість, прагнення до самовдосконалення й саморозвитку, ініціативність, відповідальність, рефлексійність та ін.

Із погляду залежності між якостями особистості та рівневою структурою компетентності цікавою визнаємо думку І. Зимньої: будь-яка компетентність як інтегративне явище має рівневу структуру, що охоплює три рівні. Нижній, базовий, рівень – це інтелектуальні дії (аналіз, синтез, узагальнення, планування, прогнозування тощо), нормальний рівень розвитку яких є передумовою становлення та формування компетентності. Другий рівень передбачає особистісні якості людини, що зумовлюють характер вияву її компетентностей. До таких якостей належать: цілеспрямованість, відповідальність, самостійність, організованість, креативність та інші. Звертає на себе увагу подібність, а подекуди й збіг таких якостей з наведеними в списках Ж. Делора та Tuning Project. Третій (верхній) рівень структури компетентності представляє її зміст, що відзначається компонентним складом [260].

Погодимось з тим, що «компетентності мають охоплювати такі якості людини, що дозволяють їй інтегруватись у широкий світовий соціокультурний контекст:

1. Усвідомлення багатозначності позицій і поглядів на те чи те явище. Визнання факту різноманітності, неоднорідності означає сформулювати

установку в учнів на терпимість до інших, виробити різні погляди на світ, різні образи світу.

2. Бачення внутрішньої альтернативності рішень (врахування плюсів і мінусів) будь-якої діяльності. Це потребує вміння планувати наслідки вчинків, дій, прогнозувати близькі й віддалені життєві перспективи.

3. Настанова на співпрацю та діалог, уміння організувати спільну діяльність.

4. Уміння користуватись інформацією. Інформація поширюється дуже швидко. А. Моль увів поняття «мозаїчної картини світу». Проблема в тому, щоб учень освоював цілісну, системну картину світу і розумів своє місце в ній. А для цього потрібна фундаментальна освіта, її повний функціональний набір.

5. Розуміння унікальності культур, поглядів, звичаїв. Це потребує вироблення крос-культурної грамотності, здатності побачити себе на місці іншого й зрозуміти його погляди, віру, переконання.

6. Навчання співпраці та діалогу на рівні взаємодії окремих людей, носіїв різних поглядів і культур.

7. Вироблення психології ненасильства, уявлень про політичні, соціальні права та свободи людини» [57, с. 49].

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти компетентність визначено як набуту у процесі навчання інтегровану здатність учня, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці – основна характеристика якості освіти. Особливу роль при цьому відіграють ключові та галузеві компетентності, створення умов для формування їх [553].

I. Зязюн потрактовує компетентність як екзистенціональну властивість людини, що є продуктом її власної життєтворчої активності, ініційованої процесом освіти; як властивість індивіда вона існує в різних формах – як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення), як деякий підсумок саморозвитку індивіда,

форма вияву здібностей тощо [264]. Відтак компетентна особистість – це, безсумнівно, особистість, здатна до постійного, скажімо, прижиттєвого розвитку й удосконалення, продиктованих соціумом, до якого вона належить. Тому компетентна особистість постійно перебуває в квадраті з п'яти особистісних і професійних само-: саморозвиток, самоосвіта, самовдосконалення, самоствердження, самоактуалізація.

Підтвердження своїх думок прочитуємо у визначенні І. Зимньої: «компетентність – це прижиттєво сформована, етносоціокультурно зумовлена, актуалізована в діяльності, у взаємодії з іншими людьми, заснована на знаннях, інтелектуально й особистісно детермінована інтегративна особистісна якість людини, яка, розвиваючись в освітньому процесі, стає і її результатом» [260]. Компонентний склад змісту компетентності, на думку науковця, передбачає:

- а) знання змісту компетентності (когнітивний аспект);
- б) уміння, досвід вияву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект);
- в) ціннісне ставлення до змісту, процесу й результату актуалізації компетентності (ціннісно-смысловий аспект);
- г) емоційно-вольова регуляція процесу та результату вияву компетентності (регулятивний аспект);
- д) готовність до актуалізації вияву компетентності в різноманітних ситуаціях вирішення соціальних і професійних завдань (мотиваційний аспект) [260].

Автори монографії «Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика» доводять, що поняття «компетентності» охоплює не тільки когнітивний і операційно-технологічний складники, а й мотиваційний, соціальний і поведінковий; містить результати навчання (знання й уміння), систему ціннісних орієнтацій, звички тощо. Формування компетентностей відбувається у процесі навчання, і не лише в школі, а й під впливом родини, друзів, роботи,

політики, релігії, культури, тобто шляхом неформальної й інформальної освіти. З огляду на це реалізація компетентнісного підходу залежить від загальної освітньо-культурної ситуації, у якій живе та розвивається особистість [320, с. 18]. Попри визнання раціональності виокремлення більшості вищенаведених складників, сумнівним видається зарахування до них звичок, оскільки звичка є так званим «непродуктивним елементом діяльності. Якщо уміння і навички пов'язані з вирішенням якогось завдання, припускають одержання якогось продукту і досить гнучкі (у структурі складних умінь), то звички є негнучкою (часто і нерозумною) частиною діяльності, виконуваною механічно, і не мають свідомої мети або явно вираженого продуктивного завершення. На відміну від простої навички, звичка може деякою мірою свідомо контролюватися. Але від уміння вона відрізняється тим, що не завжди є розумною і корисною (погані звички). Звички як елементи діяльності являють собою найменш гнучкі її частини» [392].

У лінгводидактиці спостерігаємо узгодженість щодо термінологічної визначеності поняття «компетентність»: аналітичне вивчення публікацій українських лінгводидактів дало змогу переконатися у подібності їхніх наукових поглядів і позицій. Позитивним кроком до досягнення згаданої однастайності стало обговорення сутнісних ознак компетентності й упровадження компетентнісного підходу в освітній процес закладів освіти під час проведення всеукраїнського круглого столу з актуальних проблем української лінгводидактики, присвячених пам'яті О. М. Біляєва. Узагальнимо й наведемо в таблиці 3.3 ключові для пропонованого дослідження дефініції.

Таблиця 3.3

Аналіз змісту поняття «компетентність» в українській лінгводидактиці

Зміст поняття «компетентність»	Автор
Результат процесу становлення певних якостей, набуття досвіду, елементами чи передумовою якого є різного роду компетенції	Голуб Н. [142, с. 179]
Особистісний результат навчальної діяльності; практичний досвід успішного використання відповідних знань і вмінь у різних життєвих	Компетентнісне навчання – це

ситуаціях; індивідуальний досвід реалізації набутих компетенцій; показник того, що учень спромігся реалізувати нагромаджений багаж знань і вмінь з метою досягнення бажаного результату; дієвість застосування здобутих знань і набутих вмінь особистості відповідно до визначених освітніх стандартів; досвід ефективної діяльності (ефективного функціонування) в межах певної компетенції (в певній сфері)	актуально [317]
Передбачає когнітивний, операційно-технологічний, мотиваційний, етичний, соціальний і поведінковий складники, а також результати навчання, систему ціннісних орієнтацій, звички, відповідальність за наслідки власних слів, вчинків, дій тощо. Нарешті компетентність – це набута характеристика особистості не лише під час вивчення предмета (української мови), групи предметів (рідна, державна, іноземна мови; література; історія тощо), а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу полікультурного, полімовного середовища	В. Загороднова [246, с. 163–164]
Являє собою ступінь володіння компетенцією, рівень засвоєння знань і вмінь, якого досягнув учень у процесі учіння. ... компетентність – це рівень досягнення цієї норми, показник того, чого учень спромігся навчитися – які знання були засвоєні, які вміння вироблені, який досвід набутий	І. Кучеренко [360, с. 142]

Доцільно звернути увагу на висновки, зроблені О. Копусь на основі порівняльно-зіставного аналізу понять «компетенція» і «компетентність»: «компетентність забезпечує виконання дій у широкому соціально-професійному контексті і передбачає обізнаність у всіх аспектах кожної функції, передбаченої професійною роллю; ... компетентність є невід’ємним атрибутом широкого загальнокультурного середовища; ... компетентність є більш відносним поняттям, ніж компетенція, оскільки залежить від ситуації, рівня актуалізації різних здатностей особи в певній ситуації, широти контексту соціальних відносин і культурних аспектів їх реалізації...» [328, с. 33].

На основі узагальнення висновків науковців розглядаємо компетентність як відкриту систему, складниками якої є опановані знання, вироблені вміння, сформовані навички, розвинута здатність використовувати їх за певних обставин, особисті якості, набутий досвід і ціннісні орієнтації особистості, що становлять позитивний результат певної діяльності. Вважаємо таку систему відкритою, оскільки нинішній соціум «набуває розвитку на широкому та добре освоєному просторі комунікацій між людьми

загалом і між учителем і учнем зокрема, ... особливо індивіда, який навчається, як рівноправного та рівноцінного суб'єкта комунікативного процесу, що завжди розгортається на культурному просторі й кожного етносу, соціуму та держави, й усього людства, формування якого відбувається у процесі інтеграції культур та освітніх систем, котрі наявні в них» [300, с. 314]. До того ж, завдяки відкритості «з'являється можливість органічно використовувати найрізноманітніші педагогічні підходи, методики і технології викладання, багатокомпонентність і поліфонічність пізнавальних процесів» [346, с. 7]. Таку систему вважаємо синергетичною. Свою позицію пояснюємо тим, що синергетика досліджує процеси переходу складних систем із невпорядкованого стану в упорядкований і розкриває такі зв'язки між елементами цієї системи, за якими їхня сумарна дія в межах системи перевищує за своїм ефектом просту суму функцій дії елементів, узятих окремо [351]. Екстраполюємо думку в площину нашого твердження: по-перше, дуалізм знання-вміння з огляду на компетентнісну парадигму освіти поступається синтезу знання-уміння-навички-досвід-здатності-цінності-особисті якості, по-друге, якщо один із таких складників знаходитиметься на периферії розвитку/формування/удосконалення, то відповідно «потягне за собою» й інші, і навпаки – взаємодія всіх складників матиме позитивний вплив на становлення компетентної особистості.

У наукових джерелах простежено розмежування ключових та предметної компетентностей, подано докладний опис їхніх сутнісних характеристик, осмислено роль щодо формування компетентної особистості тощо. Для висвітлення означених понять скористаємося висновками Н. Голуб:

- ключова (загальноосвітня) компетентність – це певний рівень функціональної грамотності. Ключові компетентності заявлені як найвагоміші, такі, що максимально мають забезпечити соціалізацію молоді людини, утвердження її в суспільстві. З огляду на це особливостями їх є

сприяння досягненню успіхів, підвищенню якості суспільних інститутів і охоплення всіх сфер суспільного життя;

- предметна компетентність – здатність учня досягати бажаних результатів засобами здобутих знань, набутих умінь і навичок, сформованих особистісних характеристик під час розв’язання різних навчальних проблем [139, с. 5–6].

У чинному Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти регламентовано такі ключові компетентності, як: уміння вчитися; спілкуватися державною, рідною й іноземними мовами; математична, базові компетентності в галузі природознавства і техніки, інформаційно-комунікаційна, соціальна, громадянська, загальнокультурна, підприємницька, здоров’язбережувальна; а також предметні (галузеві) компетентності, як-от: комунікативна, літературна, мистецька, міжпредметна естетична, природничо-наукова, математична, проектно-технологічна, інформаційно-комунікаційна, суспільствознавча, історична, здоров’язбережувальна.

Унаслідок зіставлення переліку ключових і предметних компетентностей науковці тривалий час у межах навчального предмета «Українська мова» розглядали комунікативну компетентність як предметну і водночас ключову і продуктивним визнавали визначення, сформульоване учасниками круглого столу з проблем компетентнісного навчання української мови. Пояснюємо це тим, що, по-перше, згадане визначення є результатом тривалого обговорення провідними лінгводидактами проблем і перспектив упровадження компетентнісної освіти в Україні, по-друге, цілком відбивало вимоги чинної програми з української мови для старшої школи, по-третє, корелювало з виокремленими компонентами комунікативної компетентності.

Зміна вектора нинішньої освіти вплинула на корегування й удосконалення лінгводидактичного інструментарію, що певною мірою відбито в чинних програмах з української мови. Зараз у лінгводидактичному

дискурсі цілком логічно й упевнено доведено доцільність уживання поняття «предметна компетентність».

На сьогодні розмежовують такі компоненти предметної компетентності: когнітивний (пізнавальний) (спрямований на формування обізнаного мовця, носія інформації, стратега й тактика процесу спілкування), ціннісно-смысловий (виконує функцію своєрідного фільтру інформації, яку добирає, засвоює, структурує, трансформує й поширює; формує моральне обличчя самого мовця (комуніканта), зумовлює правила добору стратегій і тактик), особистісний і поведінковий (відповідно до яких результатами навчальної діяльності учня мають бути конкретні поведінкові вміння й особистісні характеристики учня), емоційний. Кожен компонент відбиває певні ознаки та характеристики особистості. У такому ключі розглянемо названі Н. Голуб найсуттєвіші характеристики компетентної мовної особистості [132, с. 217–226].

Таблиця 3.4

ОЗНАКИ КОМПЕТЕНТНОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

(за Н. Голуб)

№п/п	Компоненти	Ознаки, характеристики
1.	Ціннісно-мотиваційний	Усвідомлення суті цінності як духовної категорії, визнання мови як цінності; усвідомлення спілкування як цінності, сприйняття успіху як цінності
2.	Пізнавальний (когнітивний)	Організованість, креативність, ґрунтовність, активність, рефлексія
3.	Емоційний	Емоційність сприйняття світу довкола, урівноваженість (емоційна рівновага), толерантність, емотивність
4.	Поведінковий	Наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, відповідальність, активність, ініціативність; впевненість у собі, комунікабельність

Утім аналіз останніх досліджень дає змогу стверджувати про внесення певних коректив щодо вживання терміна «предметна компетентність», серед яких – зауваження, що «для предметної компетентності з української мови основу має визначати усвідомлення мови як державотворчого чинника, як

засобу ідентифікації мовця з народом, нацією, як засобу фіксування й передавання інформації, культурного спадку, засобу вираження й передавання своїх емоцій і почуттів, переживань тощо» [125, с. 7]

Отже, внаслідок узагальнення наукових підходів до тлумачення понять «компетентність», «предметна компетентність», «ключові компетентності» та з огляду на компоненти предметної компетентності, їхні ознаки та характеристики компетентною мовною особистістю вважаємо таку, що виявляє сформованість предметної й ключової компетентностей, здатна розв'язувати проблеми на основі здобутих знань з предмета, а також має систему розвинених особистісних якостей і цінностей.

3.3. Тексточентричний підхід на уроках української мови (профільний рівень)

Формування мовної особистості передбачає апріорі зрозуміле використання потенціалу різних за жанрово-стильовою належністю засобів навчання, зокрема текстів, що й зумовлює активізацію уваги лінгводидактів до визначення сутнісних характеристик і особливостей реалізації в освітньому процесі тексточентричного підходу.

На багатовекторності вищезначеної проблеми наголошено в численних наукових розвідках учених, позаяк «життя сучасного інформаційного суспільства та кожного його члена неможливо уявити без створення й сприйняття різноманітних текстів і дискурсів, обміну ними. Сучасне інформаційне суспільство – це «Всесвіт Гуттенберга», текстовий Всесвіт» [40, с. 59].

Проблему використання текстів на уроках української мови в старших класах, на перший погляд, досліджено ґрунтовно й усебічно. У докторських дисертаціях С. Карамана («Зміст і технології навчання української мови в гімназії» [285]) і О. Горошкіної («Методика навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах III-го ступеня природничо-

математичного профілю» [150]) розкрито лінгводидактичні засади навчання української мови в профільній ланці. Н. Перхайло в кандидатській дисертації «Формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі профільного навчання української мови» розглядає проблему формування текстотворчої компетентності старшокласників, аналізує основні категорії лінгвістики тексту, з'ясовує змістове наповнення поняття «текстове спілкування», «текстотворча компетентність», «тексти-роздуми», висвітлює теоретичні основи формування текстотворчої компетентності старшокласників за допомогою інноваційних методів, прийомів і форм навчання мови та ін. [521]. О. Андрієць у дисертації «Методика опрацювання науково-навчальних текстів у старших класах з поглибленим вивченням української мови» [11] обґрунтовує розроблену й експериментально перевірену методику опрацювання науково-навчальних текстів у старших класах із поглибленим вивченням української мови, сутність якої полягає в поглибленому засвоєнні старшокласниками стилістики та лінгвістики тексту, систематичному залученні їх до активних форм мовленнєвої діяльності шляхом виконання репродуктивних, репродуктивно-креативних і креативних вправ і завдань на основі науково-навчальних текстів. Крім того, студіювання публікацій українських дослідників (З. Бакум [26], О. Божко [70], Н. Голуб [133], О. Горошкіна [149], Т. Гульчук [193], І. Дроздова [216], Л. Златів [263], О. Любашенко [398], О. Кулик [352], О. Кучерук [366] та ін.) увиразнює розмаїтість підходів до формулювання дефініцій понять «текстоцентризм», «текстоцентричний підхід», «текстотвірна компетентність».

З огляду на неодностайність дослідників щодо трактування терміна «текстоцентричний підхід» узагальнимо запропоновані ними сутнісні його характеристики:

- текстоцентричний підхід до навчання мови передбачає добір текстів-взірців, що мають типологічні характеристики певних жанрів мовлення, і подає мову як систему підсистем, що функціонує в різних сферах комунікації [216, с. 264];

• текстоцентричний підхід, або вивчення мови на текстовій основі, – це визнання тексту не тільки одиницею мовної комунікації, а й основною дидактичною одиницею на уроках української мови; безперечні переваги текстоцентричного підходу в тому, що мовні одиниці подаються не абстраговано, ізольовано, а в їх природному мовному оточенні, безпосередньому функціонуванні в мовленні [352, с. 40–41];

• текстоцентричний підхід реалізується шляхом систематичного використання на уроках української мови (й аспектних, й уроках формування комунікативних умінь) висловлювань різних жанрово-стильових різновидів, типологічних структур і форм (усних і писемних, монологічних і діалогічних (полілогічних) [70, с. 98];

• текстоцентричний підхід є поліфункційним і передбачає засвоєння мовних знань і формування мовленнєвих умінь і навичок на основі текстів; усвідомлення структури тексту й функцій мовних одиниць у ньому; формування вмій і навичок сприймати, аналізувати, відтворювати, створювати, редагувати власні висловлювання; у кінцевому ж результаті – сприяє формуванню й розвитку комунікативної компетентності студента [263, с. 178].

У дисертації послуговуватимемося визначенням О. Кулик як таким, що корелює з вимогами чинних програм з української мови.

Відомо, що на сьогодні текстоцентричний підхід набуває реалізації в таких площинах:

- «1. Текст є засобом пізнання мови як поліфункційного явища.
2. Текст є найважливішим засобом залучення до української культури.
3. Навчання української мови здійснюється на основі тексту як одиниці мови, завдяки якій відбувається пізнання мовних явищ, формується система лінгвістичних понять.
4. Текст виступає як мовленнєвий витвір, результат використання системи мови, засвоюються закономірності функціонування мови в мовленні.

5. Текст виступає як основний засіб оволодіння усними й писемними формами українського мовлення, оволодіння мовленнєвою діяльністю у всіх її видах (читання, аудіювання, говоріння, письма).

6. Текст є засобом створення ситуацій, на основі яких здійснюється реальне спілкування» [26, с. 92–94; 352, с. 41].

На основі узагальнення виокремлених сутнісних характеристик текстоцентричного підходу констатуємо про одностайність науковців у їхньому баченні реалізації текстоцентричного підходу завдяки використанню текстів різної жанрово-стильової належності.

Методичні підходи до тексту передбачають пошук ефективних шляхів розвитку мовлення учнів, зокрема формування вміння не лише сприймати тексти, а й продукувати їх залежно від ситуації спілкування, бо «у тексті виховується чуття слова, здатність сприймати його семантичний обшир, встановлювати асоціації між словами, без яких не буває тексту» [81, с. 10]. Слушними вважаємо міркування Т. Донченко про те, що текст, який становить єдність лексичних, морфологічних і синтаксичних компонентів, дає змогу розробити завдання для з'ясування особливостей використання мовних одиниць у мовленні, що уможливлуватимуть передання авторського задуму, оцінок, ставлення, розуміння, а перехід від спостережень над авторським текстом до побудови власних висловлювань допомагає учням не тільки зрозуміти роль тієї чи тієї мовної одиниці в мовленні, а й усвідомити їх життєвий зміст, пізнати красу мови. Завдання мають привернути увагу учнів до краси художнього слова, його звучності, мелодійності, стимулювати учнів до побудови власного тексту. Ці образи змушують думати, збуджують почуття [210, с. 60].

Складання завдань та організація роботи з текстом передбачає визначення вчителем супровідних цілей, які може бути ним розв'язано. Тому важливо пам'ятати, що засвоєння учнем мови тісно пов'язане для нього з осягненням певних граней дійсності та що повноцінно осмислити лексему, граматичну форму чи конструкцію учень може лише в тому разі, коли його

водночас навчають розуміти зв'язки, що наявні між фактами та явищами реальної дійсності й відображені в мові. Встановлення логічних зв'язків між змістом тексту і використаними лексемами, граматичними формами і конструкціями сприяє формуванню в учнів уваги до мови, прагнення зануритися в тонкощі семантичних відтінків і значень виховує мовне чуття, а також відповідальне ставлення до вибору мовних засобів і користування рідною мовою [210, с. 63–64].

Посутньою варто визнати також правильну організацію роботи з текстом, що охоплює такі етапи: спостереження й осмислення текстових ознак; визначення теми та головної думки висловлювання, з'ясування особливостей структури, мовних засобів, які сприяють реалізації комунікативної мети (порівняльна характеристика синтаксичних конструкцій та інтонації); часткова зміна тексту, зіставлення наявних мовних засобів і синонімічних до них із висновком про доцільність чи недоцільність авторського вибору (спостереження за специфікою індивідуального стилю на рівні лексичних, фразеологічних засобів), пропуск окремих компонентів для висвітлення їхньої змістової та стилістичної ваги (аналіз стилістичних відтінків синонімів, антонімів, їхній умотивований відбір у тексті, відбір слів до словника діалектної лексики, обґрунтування лексичного вибору заголовку). Завершальним етапом роботи може стати побудова власного тексту – відтворення змісту окремих фрагментів, введення додаткової мікротеми, підпорядкованої основній темі, залучення інших аргументів, створення тексту аналогічного призначення [169, с. 110; 210].

До спектра важливих засобів навчання української мови у старших класах належить професійно орієнтований текст. На перспективності проблеми використання тексту як ефективного засобу навчання українські лінгводидакти наголошували вже досить давно, проте проблему використання професійно орієнтованого тексту як засобу навчання визнали особливо актуальною лише останнім часом у ракурсі загострення уваги на таких двох її аспектах: професійно орієнтований текст як засіб навчання

іноземної (Г. Барабанова [31], Л. Конопленко [326], Г. Кравчук [340], Ю. Романюк [580] та ін.) та української мови (І. Дроздова [216], Н. Мушировська [453] й ін.) за професійним спрямуванням. У працях С. Коломієць [313], Т. Мунтян [452], Ю. Семенчук [611] та ін. запропоновано критерії відбору та класифікації професійно орієнтованих текстів. Високою динамікою відзначають наукові пошуки українських і зарубіжних дослідників у напрямі формулювання дефініцій «професійно орієнтований текст», «профільно орієнтований текст», «фаховий текст».

Аналіз і синтез даних опрацьованої фахової літератури розкриває неоднотайність науковців щодо трактування поняття «професійно орієнтований текст». О. Рощупкина тлумачить його як комунікативну одиницю, призначену для формування конкретних умінь і навичок студентів на певному етапі навчання. Текст, на переконання вченої, є структурно-семантичною функціонально зумовленою єдністю речень, організованою з дидактичною метою в смисло-змістовому, мовному і композиційному відношеннях, що містить професійно значущу для студента інформацію [581, с. 71–72].

На думку О. Горошкіної, профільно орієнтований текст як середовище функціонування мовних одиниць дає змогу залучити старшокласників до мовленнєвої діяльності, мотивує засвоєння лінгвістичної теорії, підвищує пізнавальний і виховний потенціал уроку [149, с. 78].

На позначення тексту професійної тематики оперують терміном «фаховий текст». Так, спеціальним текстом (фаховим) Ю. Руденко називає «текст із певної спеціальності, у його писемній, усній формах». До функцій навчального (спеціального) тексту (за професійним спрямуванням) належать: функція розвитку смислового сприйняття професійного тексту; розуміння прослуханого або прочитаного; розвитку усного мовлення (формування на основі професійного тексту навичок говоріння); поповнення знань студентів про професію; функція тренування (насиченість тексту комунікативно-значущою лексикою) [236, с. 4; 584, с. 185].

Справедливим є зауваження А. Міщенко про те, що функція фахових текстів полягає в «забезпеченні однозначної, ефективної й адекватної до ситуації комунікації про об'єкти певної предметної галузі чи діяльності» [447, с. 29–30]. Науковець виокремлює такі вагомі для досягнення комунікативної мети функції фахового тексту: 1) релевантність фахового тексту певного типу як джерела інформації для фахівців галузі; 2) фаховий текст як засіб популяризації фахових знань серед зацікавлених представників суспільства; 3) трансфер фахового знання в навчальний процес середніх та вищих закладів, а також на курсах підвищення кваліфікації для дорослих [447].

Загалом, попри те, що і професійно орієнтований, і фаховий текст мають спільні із «загальномовними текстами» (С. Вовчанська) [106] структурні ознаки, зміст тексту та використана в ньому лексика вирізняються певною тематичною спрямованістю. Прикметно, більшість дослідників схиляється до думки, що за стильовими ознаками професійно орієнтовані й фахові тексти належать переважно до наукового стилю. Незважаючи на логіку такого твердження, переконані, що його правомірність поширюється на тексти, які застосовують як засіб навчання у вищих закладах освіти задля засвоєння студентами термінологічної лексики з обраного фаху. Утім у контексті профільного навчання більш доцільно вживати поняття «професійно орієнтований текст», основна мета якого – ознайомлення учнів з обраним фахом.

Серед відмінностей професійно орієнтованого та фахового текстів передусім варто згадати репрезентацію інформації про обраний фах: у професійно орієнтованих текстах інформацію подають імпліцитно, у фахових – експліцитно. За стильовою ознакою професійно орієнтовані тексти, використання яких практикують у профільних класах, можуть бути не лише наукові, а й публіцистичні та художні. Наприклад, пропоновані нижче професійно орієнтовані тексти дають змогу поєднати загальноосвітню

підготовку учнів з української мови й підготовку до майбутньої професійної діяльності.

1. Прочитайте тексти. Яка тема об'єднує їх?

Текст 1. Слово в поезії – це не тільки зміст, але й звук, як у музиці. Улюблений прийом багатьох поетів – використання алітерації, тобто підбір слів з однаковими приголосними звуками, що посилює фонічну виразність вірша, навіює почуття лагідності або, навпаки, збуджує настороженість, навіть страх, запалює пристрастю. Хіба не чуємо ми бурю вже в першому рядку Шевченкового «Реве та стогне Дніпр широкий...» З високою майстерністю використовує алітерацію Павло Тичина:

Нікого так я не люблю,
як вітру вітровіння.
Чортів вітер! Проклятий вітер!
Він замахнеться раз –
рев! свист! кружіння!
і вже в гаю торішній лист –
як чортове насіння... і т. д.

У цьому уривку могутність стихії, її навальність і невідпорність передаються не лише змістом слів. Важливу роль відіграють також повторення р, шиплячих і свистячих звуків, що створює своєрідний звуковий акомпанемент змістові (*В. Русанівський*).

Текст 2. Стилїстика української мови, а саме її розділ фоностилїстика, відрізняється від фонетики тим, що, спираючись на неї, вивчає частоту вживання фонем у різних стилях, їх сполучуваність і співвідношення, вибирає з ряду акустико-артикуляторних і лінгвістичних ознак, досліджених фонетикою, ті, що здатні створювати звуковий ефект, вмотивований змістом і образністю тексту. Стилїстична фонетика вивчає засоби звукової організації мовлення, виділяє найдоцільніші способи використання природних і функціональних ознак звуків для певного типу мовлення. Фоностилїстика відображає фоносемантичні зв'язки між словами в тексті. Вони можуть бути

первинними (звуконаслідувальними) і вторинними (звукосимволічними). Наявність фонетичного значення спостерігається у словах, що позначають рух, звучання, якість, форму, колір, світло. Фонетичне значення таких слів може мати природну (фізичну) вмотивованість (туп, брязь) і психологічну, зумовлену поєднанням або транспозицією одних видів відчуттів у інші за асоціацією (легке є приємним, а важке неприємним) (За Л. Мацько).

II. Проаналізуйте тексти за планом:

1. Який із текстів сприймати легше? Чим це зумовлено?

2. Сформулюйте пізнавальну цінність текстів, наприклад, для філологів-науковців, учнів 10 класу, учителів української мови й літератури.

3. Випишіть із тексту терміни, тлумачення яких у вас викликає труднощі. Яким словником доцільно скористатися, щоб з'ясувати лексичне значення виписаних термінів?

Під час роботи із професійно орієнтованим текстом найбільшою ефективністю буде відзначатися застосування таких вправ, як: аналітичні, пов'язані з аналізом текстового матеріалу; комунікативні, що передбачають залучення учнів до активної комунікативної діяльності, спрямовані на формування інтелектуально-креативних здібностей учнів: мовного чуття, дару слова, мислення, мовлення, уваги, спостережливості тощо; асоціативні, що спонукають учнів до виявлення емоційно-почуттєвого ставлення до тексту й навчального матеріалу, що досліджується на його тлі; дослідницькі, що передбачають залучення учнів до творчості через пошук, шляхом створення й розв'язання проблемних ситуацій [508, с. 5–7]. Вищенаведена система вправ і завдань сприятиме не тільки повторенню старшокласниками засвоєних відомостей про текст, послідовному уточненню та поглибленню знань про його структуру, стильові ознаки, усвідомленню комунікативного принципу добору мовних засобів, а й розвитку естетичного мовного смаку, якісному збагаченню мовної культури.

Для профільної школи особливо результативною є робота із професійно орієнтованим текстом, що уможлиблює поєднання

загальноосвітньої підготовки учнів з української мови та підготовки до майбутньої професійної діяльності, що забезпечуватиме простеження ними особливостей оперування етикетними висловами у професійному контексті. Опрацювання підручників з української мови слугує підставою для констатації про сформованість тенденцій щодо введення етикетних відомостей у зміст навчання. Так, автори підручника «Українська мова. 10 клас» [157] пропонують старшокласникам під час вивчення теми «Етика професійного спілкування» таку вправу:

1. Прочитайте текст. З'ясуйте, чи відповідає зміст тексту його назві. Випишіть ключові слова з тексту й обґрунтуйте їх роль у розкритті змісту.

Особливості ділового спілкування

Потреба людей у спілкуванні викликана об'єктивною необхідністю їхнього співіснування. Наше життя наповнене контактами з іншими людьми.

Психологи визначили, що успіх бізнесу на вісімдесят п'ять відсотків залежить від уміння людини спілкуватися.

Ділове спілкування належить до формального, здійснюється відповідно до деяких правил і спрямоване на встановлення контактів та підтримку зв'язків між представниками різних взаємозацікавлених у спільній діяльності організацій.

Можна стверджувати, що свідоме опанування принципів ділового спілкування та їх правильне використання підвищує ефективність ділових контактів, а, отже, й ефективність роботи підприємства чи фірми. Якщо ділове спілкування проводиться з урахуванням партнерами визначених і перевічених практикою принципів, партнерам легко з'ясувати справжню мету, інтерес кожного з них, вплинути на психологічний клімат перемов. За високої культури спілкування виникає деяка гармонійна сукупність суб'єктів, єдиний фонд думок і почуттів, який суттєво збагачує кожного з них. Тільки такий єдиний фонд і дозволяє діловим людям вирішити проблеми кожного, узгодити інтереси й отримати обопільну вигоду від ділової взаємодії.

Особливості ділового спілкування зумовлені тим, що в ньому беруть участь люди, наділені певними повноваженнями від своїх підприємств чи організацій. У межах цих повноважень вони повинні виконати замовлення організацій, захистити їхні інтереси. Мета ділового спілкування – викликати в партнерів взаємне бажання діяти певним чином (За М. Дороніною).

II. 1. У чому полягають особливості ділового спілкування? Чим воно відрізняється від звичайного, щоденного спілкування з близькими, друзями?

2. Поміркуйте, чим зумовлено виділення етичних норм професійного спілкування.

3. Чи впливає вид професійної діяльності на етику професійного спілкування?

4. Сформулюйте правила професійного спілкування залежно від обраного профілю.

Для сучасної лінгвістики властиві перегляд ставлення до тексту (текст – мета, засіб, реалізація навчання), широке залучення даних лінгвістики тексту, когнітивної лінгвістики, психолінгвістики, соціолінгвістики й етнолінгвістики. Усе це увиразнює необхідність багатоаспектної інтегрованої роботи з текстом під час формування граматичної компетентності, адже текст «має власну внутрішню структуру, певну побудову, є продуктом монологічного або діалогічного мовлення, вираженим в усній або писемній формі <...> дає змогу показати функціонування мовних одиниць» [635, с. 241]. Саме текст становить єдність лексичних, морфологічних і синтаксичних компонентів, постає базисом з'ясування особливостей використання мовних одиниць у мовленні для передачі авторського задуму, оцінок, ставлення, розуміння, а перехід від спостереженням над авторським текстом до побудови власних висловлювань дає учням змогу не тільки зрозуміти роль тієї чи тієї мовної одиниці мовлення, а й усвідомити їхній життєвий зміст, пізнати красу мови.

Під час аналізу чи редагування тексту учні опановують багатство усного та писемного мовлення: правильне сприйняття тексту забезпечує не

тільки рівень мовної та мовленнєвої підготовки, а й необхідний багаж нелінгвістичних знань (культурних, прагматичних, ситуативних, семіотичних), а також рівень логічного й емоційного сприйняття, особистісно-психологічні показники.

Для формулювання завдань та організації роботи з текстом учителеві варто з'ясувати, які додаткові навчальні цілі може бути розв'язано разом з основними. Визначення логічних зв'язків між змістом тексту й уведеними в нього граматичними формами та конструкціями сприятиме формуванню в старшокласників уваги до мови, виникненню прагнення проникнути в тонкощі семантичних відтінків і значень, вихованню мовного чуття, а також відповідального ставлення до вибору мовних засобів і користування рідною мовою.

Особливе місце в системі текстуальних тренувальних вправ посідає редагування тексту, що передбачає перевірку й уточнення в ньому відомостей, оцінювання й удосконалення стилю викладеного. У процесі редагування встановлюється відповідність різним вимогам, що висуваються до літературного матеріалу того чи того призначення й типу [635, с. 211]. Подаємо приклади вправ і завдань, що передбачають редагування та були успішно апробовані в профільних класах.

Вправа. Прочитайте уривок із диктанту, написаного учнем 9 класу. Яких помилок він припустився? Запишіть текст, виправляючи помилки. Поясніть причини виникнення таких помилок.

Добрі мені синоніми. Ти ж відмінюєш дієслова. А синоніми це інше. Кожна людина свою вдачу кає. Он Ольга Тишкова – не ходить, а копотить на своїх височеньких каблучках. Сама як куріпочка, ніжки маленькі, на неї ніхто й не скаже, що йде, а – покопотіла. Козенятко маленке, коли щось цікаве побачить, то теж копотить. Арсен Гаврилович Галушка не ходить, а чапає. Бо високий, ноги довгі-довгі, як у чаплі, от і чапає. Хіба ж неправда? А Катерина Савченківська – та шведенько-шведенько ногами перебирає. Хто побачить її,

не каже «Катерина пішла», а «Гляньте, он Катерина подріботіла!» Вустя Губенкова як розженеться на ферму, тільки вітер шумить за нею.

То говорять тоді «Бач, як гайнула!» Кучерівська Мотря кругленька, повненька, мов м'ячик; вона не йде, а котеться. Чи, може, скажете, що не так? Дід Юрко Мірошніченківський вже не ходить, а човгає, часом шкутильгає, а як підтомиться, то плентається чи там чвалає. Коли хтось по болоті йде, ноги високо підіймає, кажуть – чалапає. Сидір Наумович як повертається додому, то всі кажуть – човпе, сопе, суне. Це старі так, а молоденькі – підтюпцем женуть. Хто йде розгонисто й швидко, того питають «Куди це ти чимчикуєш?» – Оце все – чимчикувати, копотіти, дріботіти, човгати, чапати, чалапати, шкутильгати, сунути, повзти, тюпати, сопіти – синоніми до слова йти. Бачите, скільки їх! (За І. Сенченком).

Отже, реалізація текстоцентричного підходу на уроках української мови в старших класах відзначається потенціалом щодо оптимізації узагальнення й систематизації знань учнів з української мови, формування мовленнєвих умінь і навичок, а системна робота з текстами різної жанрово-стильової належності, зокрема професійно орієнтованими, уможливить транслявання знань про обрану професію.

3.4. Комунікативно-жанровий підхід до формування мовної особистості учнів старших класів профільної школи

Сучасний етап розвитку української лінгводидактики відзначається оновленням парадигми результатів навчання, що передбачає систематизацію наявних підходів, обґрунтування потреби розроблення нових, позначених відображенням усіх аспектів формування мовної особистості. Дослідники питання формування комунікативної компетентності учнів і студентів підкреслюють вагомість комунікативно-діяльнісного й функційно-стилістичного підходів до навчання української мови, а також синтезування останніх у площині оновленої наукової парадигми (Н. Голуб, О. Горошкіна,

Т. Донченко, Н. Остапенко, Г. Шелехова й ін.) [147, с. 5]. Отриманий унаслідок такого об'єднання комунікативно-жанровий лінгводидактичний підхід після введення у шкільну практику уможливить акцентування у вивченні мови «на таких важливих параметрах, як ситуація і сфера спілкування, стиль, інтенційний фактор, форми мовлення, стратегії й тактики ведення комунікації» [131, с. 13].

Погоджуємося з Н. Голуб, що зарубіжні й українські вчені розглядають мовленнєві жанри в контексті комунікативної компетентності, «оскільки кожна людина щодня стає свідком чи учасником багатьох подій, ситуацій, у яких необхідно прийняти певне рішення, пояснити, попросити вибачення, запропонувати, застерегти, відмовити, поспівчувати, і саме це потребує сформованості вмінь висловитися за допомогою мовних жанрів, щоб ситуацію спрямувати в русло гармонійних стосунків, а не наростання напруги, конфронтації» [131, с. 3–14].

На своєчасності посилення уваги до опрацювання мовленнєвих жанрів, їхнього безпосереднього зв'язку з комунікативною компетентністю наголошує Л. Мацько. Дослідниця зазначає, що «вміння побудувати розгорнутий монолог з фахової проблематики і приємно його виголосити, аргументовано дискутувати, природно вести цікаву бесіду чи конструктивний діалог, не відчуваючи браку слів, знайти своє місце у полілозі, ненав'язливо підтримувати розмову, доречно зауважити чи просто шляхетно звернутися і пошанувати співрозмовника або слухачів, і при цьому не тільки самому відчувати задоволення, а й дарувати його іншим, бездоганно володіючи мовою, маючи гарне чуття й смак до мови – цьому вчить лінгвістична риторика, яка завершує формування мовнокомунікативної компетенції мовця» [424, с. 520]. Це аргументовано доводить потребу осмислення жанрового аспекту вивчення української мови в закладах загальної середньої освіти, особливо в старших класах профільної школи. В освітньому процесі старшої профільної школи більше уваги варто приділяти лінгвістичним маркерам соціальних зв'язків, етномовним універсаліям,

етичним формам, стилям, підстилям і профільним мовленнєвим жанрам, формування яких відбувається на профільній інформації, її понятійному змісті та каналах передавання [424, с. 40].

На тлі визнання у наукових колах та освітньому середовищі доцільності роботи з мовленнєвими жанрами шляхи впровадження та статус останньої залишаються нечітко окресленими. Так, О. Горошкіна обстоює думку про впровадження *жанрового аспекту* (виділення наше Т.Г.) розвитку мовлення учнів [147, с. 6], у якому вбачає системний розгляд окремих жанрових різновидів, що є об'єктами програмового вивчення [147]. Дослідниця також стверджує про необхідність створення на уроках української мови *риторичного середовища*, передусім завдяки введенню комунікативно значущих риторичних відомостей, жанрів, вправ, спрямованих на формування риторичних умінь і навичок учнів [154, с. 3].

Л. Попова виокремлює *принцип жанрової зумовленості* з огляду на те, що модель певного жанру передбачає дотримання відповідних структурних і стилістичних особливостей тексту, впливає на вибір автором мовних засобів. Автор вважає, що врахування такого принципу дасть змогу запрограмувати дії учнів на добір мовних засобів, вибір форми висловлювання відповідно до жанру [544, с. 24]. Цікавими видаються міркування науковця про те, що нині учневі потрібні вміння створювати не лише розповіді й описи, а й інші життєво важливі жанри, наприклад, дописи у фейсбуці, аналітичні відгуки про переглянуті відео або комп'ютерну гру, складати інструкції або пояснення до записаного відео тощо [544].

У такому сенсі логічно виправданим постає звернення до напрацювань В. Дементьєва з проблеми «жанроцентризму» як одного з основних *підходів* до вивчення усного діалогічного мовлення [201]. Дещо інакше прочитання статусу жанрового підходу (аспекту) знаходимо в доробку К. Седова, який, як і М. Бахтін, називає *жанровий принцип* одним із засадничих щодо осмислення природи функціонування соціальних механізмів вербального мислення, пояснюючи цим значення наявності у свідомості носія мови

мовленнєвих жанрів у вигляді фреймів, сценаріїв, що є керівництвом до дії у певній соціально важливій ситуації спілкування [37; 598; 599]. Учений виявив зв'язок між мовленнєвим жанром і прийнятими в суспільстві манерами мовленнєвої поведінки, які відповідають статусу мовної особистості [598]. Актуальними для обґрунтування необхідності спеціальної роботи над мовленнєвими жанрами в контексті компетентнісного підходу до вивчення мови вважаємо висновки Н. Голуб щодо аргументів, наведених М. Бахтіним. Розглянемо виокремлені дослідницею аргументи.

1. Теорія мовленнєвих жанрів пропонує універсальний *підхід* (виділення наше – Т.Г.) до мовленнєвої поведінки людини, механізмів породження й інтерпретації текстів.

2. Знання теорії жанрів дає змогу людині почуватися впевнено у багатьох життєвих ситуаціях, повніше і яскравіше розкривати свою індивідуальність, варіювати ситуацію спілкування, реалізувати вільний мовленнєвий задум.

3. Мовленнєві жанри організують мовлення майже так само, як його організують граматичні форми. Навчаючись відливати власне мовлення в жанрові форми і чуючи чуже мовлення, вже з перших слів людина вгадує його жанр, певний об'єм (тобто приблизну довжину мовленнєвого цілого), певну композиційну побудову, передбачає кінець, тобто з самого початку має враження мовленнєвого цілого, котре потім лише диференціюється в процесі мовлення [37; 131, с. 4].

З огляду на це з'ясуємо відмінності у баченні сутності понять «аспект вивчення мови» й «лінгводидактичний підхід», «принцип навчання». У Великому тлумачному словнику лексему «аспект» потрактовано «як кут зору, під яким розглядаються предмети, явища, поняття» [100, с. 6]. У методичних словниках «аспект навчання» витлумачено як вивчення одного з мовних розділів (Н. Захлюпана, І. Кочан), один зі складників системи навчання мови як засобу спілкування, який пов'язаний з рівнями мовної системи (фонетичний, лексичний...) або окремими дисциплінами вивчення

мови (стилістика, аналіз тексту) (Е. Азимов, А. Щукін) [1, с. 20; 338, с. 53]. М. Пентилюк послуговується лексемами «асpekt» і «підхід» як синонімічними та взаємозамінними. Так, на її думку, аспект навчання мови – «це погляд, з якого сприймається або оцінюється те чи інше явище, предмет, подія; перспектива, у якій вони можуть поставати. Це підходи, спрямування, що визначають закономірності, методи, прийоми, засоби навчання». Науковець перераховує традиційні аспекти-підходи (лінгвістичний, педагогічний, психологічний, моральний та естетичний) і нові (народознавчий, етнопедагогічний, культурологічний). На переконання автора, усі вказані аспекти підпорядковані найважливішому – комунікативному [635, с. 20].

Видається доцільним уживати термін «асpekt» стосовно більшості із вищеназваних, наприклад, моральний аспект, естетичний аспект тощо, а жанровий аспект навчання мови, що набув реалізації у межах функційно-стилістичного, але підпорядкований комунікативно-діяльнісному, називати комунікативно-жанровим. Принципи розглядають як провідні концептуальні положення, що визначають зміст, організаційні форми та методи навчального процесу відповідно до його мети та закономірностей [547, с. 31].

Загалом шляхом аналізу фахової літератури виявлено актуальність потреби посилення роботи над комунікативно значущими жанрами у старших класах ЗНЗ, а також простежено, що на позначення такого поняття водночас функціують такі лінгводидактичні категорії, як «жанровий аспект», «жанрове середовище», «жанровий принцип», «принцип жанрової зумовленості» у межах текстоцентричного підходу, «жанровоцентричний підхід» тощо. Розглянемо доцільність уведення комунікативно-жанрового лінгводидактичного підходу, визначаючи можливість такого поєднання компонентів на основі аналізу науково-методичної літератури, результати якого узагальнено в таблиці 3.5

Таблиця 3.5

Концептуальні засади комунікативного й жанрового підходів

Характеристика підходів	Комунікативний (комунікативно-діяльнісний, комунікативно-функційний)	Жанровий (риторичний – В. Нищета; комунікативно-прагматичний – Н. Формановська)
Концептуальна основа підходу	Теорія мовленнєвої діяльності (поява – 70-ті р. XX ст.)	Комунікативна лінгвістика, теорія мовленнєвих жанрів (генологія), риторика (поява – 90-ті р. XX ст.)
Учені, праці яких склали теоретичні засади підходу	М. Гез, О. Гойхман, Н. Голуб, О. Горошкіна, М. Жинкін, І. Зимня, С. Караман, В. Колшанський, Ю. Купалова, М. Львов, Л. Мацько, В. Мельничайко, Т. Надеїна, Ю. Пассов, М. Пентилюк, Г. Почепцов, О. Селіванова, В. Скалкін, Ф. Шарков, Г. Шелехова, А. Щукін	Н. Арутюнова, М. Бахтін, Ф. Бацевич, Г. Богін, А. Вежбицька, Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Дементьєв, К. Долинін, Т. Донченко, В. Карасик, Т. Ладиженська, Н. Ладиженська, В. Нищета, Н. Седова, О. Селіванова, О. Сиротиніна, Г. Стернін, Т. Шмельова, Н. Формановська, О. Яшенкова
Стратегічна мета застосування	Опанування мови як засобу спілкування; формування предметної компетентності учня	Опанування жанрового багатства української мови; формування жанрової субкомпетентності в складі предметної компетентності учня
Принципи реалізації	Комунікативної спрямованості навчання, ситуативності, новизни, диференціації, взаємозв'язку функції та форми, взаємозв'язку видів мовленнєвої діяльності	Ситуативно-тематичної організації навчального матеріалу; жанровий, текстоцентричний; «живої комунікативності», «мовленнєвого вчинку» (В. Нищета)
Категорійний апарат (основні поняття):	Предметна компетентність, види мовленнєвої діяльності, мотив, комунікативно-мовленнєві вміння, ситуація спілкування, комунікативна стратегія, комунікативна тактика, текст, висловлювання, комунікативні ролі (адресат, адресант мовлення)	Жанр, мовленнєвий жанр, функційність мовлення, текст, дискурс, мовленнєвий акт, комунікативний намір, ситуація спілкування, мовленнєвий крок, типи жанрів, комунікативна стратегія, комунікативна тактика, комунікативно-жанрові уміння

Як бачимо, основні ознаки комунікативного (комунікативно-діяльнісного) та жанрового підходів розкривають багато спільного на рівні стратегічної мети застосування, принципів реалізації та категорійного

апарату. Крім того, зміщення ракурсу наукової уваги дослідників психолінгвістичних і методичних засад комунікативно-діяльнісного підходу на ґрунтовне вивчення риторичного, зокрема жанрового, аспекту комунікативної спрямованості шкільного курсу української мови та методіку формування риторичних умінь учнів і студентів (Н. Голуб [140], О. Горошкіна [150], Т. Донченко [210], Л. Мацько [424], В. Ницета [459], М. Пентилюк [509], Я. Тарасевич [665] й ін.), спроектовано на формування комунікативно-жанрових умінь, опанування комунікативно значущих типізованих жанрів висловлювань. Зіставлення особливостей таких підходів у різних аспектах дає змогу стверджувати про логіку та доцільність їхньої інтеграції, зважаючи на генетичну взаємопов'язаність, взаємозалежність і взаємозумовленість: комунікативно-діяльнісний підхід передбачає обов'язкову роботу зі створення текстів певного жанру, а процес реалізації риторичного (жанрового) підходу, відповідно, сприяє виробленню комунікативно-жанрових умінь, забезпечує успішну усну та письмову комунікацію. Уважаємо, що виокремлення комунікативно-жанрового лінгводидактичного підходу шляхом інтеграції комунікативного та жанрового видається перспективним у ракурсі створення якісно нового напрямку формування комунікативної компетентності як мети шкільного курсу української мови, посилення практичної зорієнтованості навчання, розвитку та вдосконалення комунікативно-жанрових умінь не тільки на спеціально відведених уроках мовленнєвого розвитку (РМ), а й у ході вивчення всіх рівнів мовної системи (аспектні уроки). З огляду те, що на вагомості сформованості жанрових умінь і навичок учнів наголошено в працях Н. Голуб, О. Горошкіної, М. Пентилюк та інших лінгводидактів, комунікативно-жанровий підхід конкретизує, підсилює комунікативно-діяльнісний, на думку авторів чинних програм, провідний у сучасному шкільному курсі української мови.

Тому *комунікативно-жанровий підхід* – це лінгводидактичний підхід у межах комунікативно-діяльнісного, що передбачає вивчення мови крізь

призму мовленнєвих жанрів, опрацювання комунікативно значущих жанрів у системі, акцентування на змістово-композиційних, лінгвостилістичних особливостях жанрів у їхньому взаємозв'язку, побудову власних висловлювань різних жанрів, адекватних щодо ситуації спілкування, тобто відображає важливий аспект формування предметної та ключових компетентностей.

Таке бачення комунікативно-жанрового підходу спонукає до визначення методологічних засад його впровадження. На думку Г. Селевка, поняття «підхід» охоплює три компоненти: 1) основні поняття, які використовують у процесі навчання (наявність власного категорійного апарату); 2) принципи як вихідні положення або основні правила педагогічної діяльності, що істотно впливають на відбір змісту, форм і способів організації навчального процесу; 3) методи та прийоми побудови освітнього процесу [481, с. 2; 754].

У такому ключі заслуговують на увагу спостережені на сучасному етапі розвитку лінгводидактики спроби напрацювання нових підходів до навчання української мови. Цікавою видається наукова розвідка В. Нищети, мета якої – обґрунтування теоретичних аспектів риторичного підходу як стратегіями формування риторичних результатів шкільної мовної освіти [460, с. 207–212]. Учений подає риторичний підхід як цілеспрямовану на опанування ефективного й оптимального мовлення систему педагогічно доцільних теоретико-методологічних заходів у процесі навчання мови, суб'єкти якого залучені до усвідомленої та рефлексійної мовленнєвої комунікації з використанням мовних і риторичних засобів у різних формах, сферах і жанрах мовлення [460, с. 210]. Автор підтримує О. Сальнікову щодо трактування сутності процесу риторизації й робить логічні висновки про необхідність здійснення риторизації освітнього процесу на трьох рівнях: риторизації навчального процесу, риторизації предмета; риторизації навчального завдання [460, с. 210–211]. О. Горошкіна констатує про наявність незначної кількості праць із методики навчання конкретних жанрів,

відсутність робіт, які б роз'яснювали своєрідність вивчення жанрів мовлення [147, с. 6]. Імпонує думка дослідниці щодо потреби розвитку й доповнення комунікативно-діяльнісного та функційно-стилістичного підходів жанровим аспектом, що дасть змогу наблизити їх до реальної мовленнєвої практики завдяки багатству й закріпленості жанрових ознак [147]. Заслуговують на увагу результати проведеного О. Горошкіною анкетування старшокласників і вчителів на предмет з'ясування актуальності навчання жанрів ділового мовлення: лише 10 % респондентів не усвідомлюють важливості спеціальної підготовки до ділового й інших видів спілкування, натомість переважна більшість опитаних визнає це обов'язковим або бажаним. Вищевикладене підштовхує до логічного висновку про раціональну виправданість і доцільність формування жанрової компетентності старшокласників. Стверджуємо, що виокремлення комунікативно-жанрового підходу, акцентація на специфіці комунікативно-значущих жанрів мовлення, мовних засобів, які їх характеризують, системна робота з формування комунікативно-жанрових умінь як базису жанрової компетентності буде безпосередньо впливати на досягнення мети шкільної мовної освіти. На основі аналізу масиву наукової літератури з проблеми дослідження окреслимо характерологічні особливості комунікативно-жанрового лінгводидактичного підходу.

Концептуальні засади комунікативно-жанрового підходу становлять засадничі положення комунікативної лінгвістики, теорії мовленнєвих жанрів (генології), риторики.

Стратегічна мета застосування – формування жанрової компетентності учнів закладів загальної середньої освіти. *Принципи реалізації* підходу – ситуативно-тематична організація навчального матеріалу, комунікативна спрямованість навчання, взаємозв'язок функції та форми, взаємозв'язок і взаємозумовленість видів мовленнєвої діяльності, взаємозв'язок з іншими підходами (комунікативно-діяльнісним, функційно-

стилістичним, професійно-орієнтованим) до навчання української мови у профільних класах.

Категорійний апарат лінгводидактичного комунікативно-жанрового підходу складають: жанр, мовленнєвий жанр, комунікативний намір, ситуація спілкування (мовленнєва ситуація), комунікативні ролі (адресат, адресант мовлення), комунікативна стратегія, комунікативна тактика, комунікативно-жанрові вміння.

Перелік *технологій реалізації* утворюють: інтерактивні, текстоцентричні, інформаційно-комунікаційні, інтегровані.

До спектра *методів і прийомів* побудови освітнього процесу належать: активізації пізнавальної й мовленнєвої діяльності учнів, метод вправ, комунікативно-творчий, ситуаційний, метод проєктів, ігровий метод.

Розглянемо детальніше основні поняття комунікативно-жанрового підходу. Поняття «жанр» є концептуальним для теорії мовленнєвих жанрів, комунікативної лінгвістики та роботи з формування комунікативної компетентності учнів профільних класів. Увів термін «жанр» до наукового обігу, обґрунтував його загальнофілологічні засади, виявив найважливіші ознаки М. Бахтін, у напрацюваннях якого розкрито сутнісні характеристики жанру, як-от: формально-композиційна та смислова цілісність, стильове оформлення, обсяг, відповідність щодо типових тем міжособистісного спілкування тощо [37].

Попри те, що поняття «жанр» є об'єктом дослідження літературознавства, лінгвістики, стилістики, текстознавства, комунікативної лінгвістики та риторики, серед науковців немає одностайності щодо бачення його змістового наповнення. У лінгвістичних словниках це явище подано, як: 1) вид художньої творчості, який характеризується різними мовностилістичними настановами й формальними ознаками (повість, роман, поема, вірш); 2) різновид функційного стилю, форма мовного спілкування, продиктована певними умовами побудови композиційно цілісного висловлювання. У структурі кожного жанру знаходять вираження умови

спілкування, мета, а також передбачуване реагування адресата [691, с. 60]. Мовленнєвий жанр у методиці потрактовують як сукупність мовленнєвих висловлювань (текстів), об'єднаних цільовими настановами; типові способи побудови мовлення, пов'язані з певними ситуаціями та призначені для передавання певного змісту [1, с. 256]. Н. Ладиженська вважає мовленнєвий жанр одиницею текстового рівня, різновидом усних і письмових текстів, які побутують у різноманітних сферах спілкування тих, хто пише чи говорить, та які розпізнають за притаманними їм мовними засобами [374, с. 8]. Л. Славова визначає жанр як «культурно-обумовлений тип побудови висловлювання, що має в основі канон (норматив жанру), який є сукупністю усталених форм, правил та способів дій, визначених сценарієм дискурсивної дії в тій чи іншій типовій ситуації спілкування» [629, с. 85]. К. Сєдов убачає в жанрі вербальне оформлення типової ситуації взаємодії людей [599, с. 6] і вказує на зв'язок жанрової взаємодії зі статусно-рольовою природою комунікації [599, с. 12]. Т. Шмельова називає найважливішою жанроутворювальною ознакою комунікативну мету [748, с. 85], яку в лінгвістиці потрактовують як запланований мовцем результат, на який скеровано комунікативну діяльність [769, с. 282].

Варто визнати найбільш ґрунтовним визначення жанру, запропоноване Ф. Бацевичем. Учений наголошує на декількох жанроутворювальних ознаках, розглядаючи мовленнєвий жанр як тематично об'єднані, композиційно й стилістично усталені типи повідомлень – носіїв мовленнєвих актів, об'єднаних метою спілкування, задумом мовця з урахуванням адресата, контексту й ситуації спілкування [41, с. 160; 769, с. 94].

На сьогодні дослідники напрацювали значний перелік класифікацій мовленнєвих жанрів, вибудовуючи останні на фундаменті низки ознак, серед яких: комунікативна мета, концепція автора й концепція адресата, сфера використання, первинність-вторинність створення, комплексність або сукупність семи жанроутворювальних ознак (Т. Шмельова) тощо. Для шкільної практики (ознайомлення учнів) видається доцільним

схарактеризовувати жанри за комунікативною метою, переробленням первинного чи створенням вторинного текстів. Ідеться, наприклад, про типологію Т. Ладиженської, що передбачає розмежування за комунікативною метою жанрів на такі три групи, як:

1) *інформаційні*: відповіді на уроках (визначення, описова характеристика, розгорнута відповідь тощо), детальний і стислий переказ, бесіда, конспект, тези прочитаного тексту, реферат, доповідь, заява, протокол, розписка, доручення, лист, автобіографія, характеристика й ін.;

2) *впливові*: похвальне слово, знайомство в неофіційній обстановці, порада, ввічливе заперечення, втішання, особистий лист, дискусія, дружня бесіда, застільне слово, етикетні;

3) *інформаційно-впливові*: афіша, відгук, рецензія, замітка, репортаж, газетні замальовки з фотографіями або малюнками, інтерв'ю, записи в щоденнику, екскурсія, промова [375, с. 197]. Умовність такого поділу детермінована певною інформаційністю (якщо не логічною, то емоційною), що притаманна кожному мовленнєвому жанрові. Зважаючи на останнє зауваження, приймаємо саме таку класифікацію, а не протиставлення інформаційних і впливових жанрів. Прикметно, що Н. Голуб обстоює думку про поділ мовленнєвих жанрів на інформаційні й фатичні [131, с. 15].

Важливою категорією комунікативно-жанрового підходу є *мовленнєва ситуація* (ситуація спілкування), тобто «набір основних параметрів комунікативної події, що допомагають орієнтуватися в комунікації і відрізнити одну комунікативну подію від іншої; узагальнена модель умов і обставин, що зумовлюють мовленнєву поведінку особистості в комунікативній події» [417, с. 283]. У методиці мовленнєву ситуацію витлумачують як сукупність обставин, за яких набуває реалізації спілкування, систему мовленнєвих немовленнєвих умов спілкування, необхідних і достатніх для реалізації мовленнєвої дії, розрізняють реальну й навчальну мовленнєві ситуації, а також ситуації стосунків і предметні [1, с. 252]. У теорії мовної комунікації ситуацію спілкування потрактовують як

збіг обставин, що спонукає людину до комунікації, визначає мовленнєву поведінку, способи реалізації комунікативної інтенції (стратегії, тактики тощо) [769, с. 282].

Мовленнєвою (комунікативною) стратегією називають правила та послідовності комунікативних дій, яких дотримується адресант для досягнення комунікативної мети; пріоритетну лінію мовленнєвої поведінки в межах конкретної комунікативної події, що визначається загальною метою комунікації, ситуативним контекстом і уявленням про адресата [769, с. 283]. Мовленнєва стратегія, на думку Т. Матвєєвої, визначається, «з одного боку, особистими мотивами, потребами, настановами, усією ціннісною системою мовця, з іншого – системними цінностями культури народу, чинними соціальними нормами і конвенціями» [417, с. 284–285].

Комунікативна тактика – це зумовлені стратегією мовленнєві кроки, що в сукупності дають змогу досягти основної комунікативної мети [769, с. 252].

У річищі осмислення методологічних засад комунікативно-жанрового підходу постає очевидною раціональність його введення до системи вже впроваджених у процес навчання української мови. Чинна програма з української мови для профільного навчання української мови зорієнтовує вчителя на забезпечення опанування учнями жанрів усіх видів мовленнєвої діяльності, навчання дискутувати, використовуючи різні способи аргументації, вести конструктивний діалог зі співрозмовниками тощо [683, с. 4, 6].

Із видів робіт, які сприяють реалізації мети шкільного курсу української мови, автори програми обрали написання статей, складання конспектів, анотацій, рецензій на усні й письмові тексти, інтерв'ю, нарисів, резюме, есе, конструювання лінгвістичних завдань, складання освітніх проектів різної тематики, письмових презентацій у рамках дослідницьких проектів, участь в учнівських конференціях, прес-конференціях, інтернет-конференціях, дебатах, конкурсах [683, с. 17–18]. Випускник може готувати резюме, здійснювати огляд професійних праць, писати українською мовою

власні літературні твори [683, с. 26]. На основі аналізу очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності виокремимо характерологічні вимоги до учнів 10–11 класів.

Учень (учениця) 10 кл.: складає план, тези, готує конспект статті, усвідомлює різницю між ними; редагує тексти; готує доповіді, реферати, рецензії, анотації; бере участь у бесідах, дискусіях, дебатах, відеоконференціях; реферує науковий текст, складає план наукової статті, доповіді на лінгвістичні теми, тематичні виписки; створює короткі повідомлення з наукової теми; веде конструктивний діалог зі співрозмовниками; готує і виголошує виступи на зборах, семінарах; ознайомлюється із жанром статті, складає статтю на морально-етичну, професійну тему, бібліографію, роздуми, звіт про виконану роботу [683, с. 44–46].

Учень (учениця) 11 кл.: з'ясовує основні жанри та характерні мовні засоби; веде ділову (телефонну) розмову, готує монолог-пояснення до поданої інформації; оформляє документи до вступу до закладу вищої освіти; пише характеристику, автобіографію, довіреність, розписку; готує індивідуальний звіт про роботу, резюме, діловий лист, оголошення, замітку, репортаж, інтерв'ю, статтю, кореспонденцію, рецензію, нарис, презентацію, розгорнуту відповідь, рекламу, виступ; складає бібліографію з визначених тем; використовує різні види запису зібраного матеріалу для підготовки усного виступу; готує приватні, офіційні листи з використанням етикетних формул; складає лист на електронному носії тощо [683, с. 57–58].

Як бачимо, реалізація перерахованих вимог пов'язана із систематичною роботою з ознайомлення із жанрами, формування комунікативно-жанрових умінь, а відтак і впровадження комунікативно-жанрового підходу. Потенціал застосування останнього у практиці навчання української мови у профільних класах (філологічний напрям) відображено у підручнику, який, незважаючи на кардинальні зміни в освіті, перегляд функцій підручників, залишається одним із пріоритетних засобів навчання.

Для моніторингу можливостей опрацювання комунікативно значущих мовленнєвих жанрів на уроках української мови у профільних класах дослідження передбачало проведення аналізу чинних підручників.

Освітній процес у більшості експериментальних класів здійснюють за підручниками колективу авторів (С. Караман, О. Караман, М. Плющ, В. Тихоша, 2010–2011) [688; 693]. У окремих школах учні 10 класів і вчителі послуговуються новим підручником, автор якого А. Ворон і В. Солопенко (2018) [690]. Якісно-кількісний аналіз формулювання завдань до вправ увиразнив наявність достатньої кількості посилань на жанр під час побудови власних висловлювань. Так, у підручниках за редакцією С. Карамана 30,7 % вправ відзначаються спрямованістю на створення усних і писемних висловлювань із чітко окресленими жанровими особливостями. Така тенденція має системні вияви незалежно від типу й етапу уроку. Наприклад, вправа 2: *Прочитайте текст. Працюючи в парах, складіть тези, розкажіть за ними про знакову природу мови* [688, с. 10]; вправа 16: *Підготуйте розповідь про значення мови у вихованні особистості. Скористайтесь поданими висловлюваннями мовознавців* [688, с. 20]. Окремі вправи на основі текстів, що подають лінгвістичну інформацію, містять 2–3 завдання, які охоплюють докомунікативний, комунікативний і посткомунікативний етапи спілкування. Наприклад, вправа 115: I. *Прочитайте текст. Об'єднайтеся в групи й підготуйте лінгвістичні повідомлення про особливості функціонування епістолярного стилю в умовах інформаційного суспільства. Висловіть власні міркування стосовно питань, порушених автором статті.* II. (післятекстове завдання): *Складіть пам'ятку «Культура мовлення в електронному спілкуванні»* [688, с. 89–91].

У рубриках «Спілкування» та «Практикум», передбачених до кожної програмової теми, подано завдання на практичне опрацювання певних мовленнєвих жанрів для колективної, парної чи самостійної роботи. Наприклад: *Складіть текст приватного листа про ваші плани і мрії у довірливій формі. Прочитайте складений лист, працюючи в парах.*

Проаналізуйте тексти, висловіть корисні поради однокласнику. Або на самотійну роботу: Підготуйте текст листа-запрошення на зустріч із випускниками попередніх років для розміщення його на сайті вашого навчального закладу або на дошці оголошень. Проведіть конкурс на кращий зразок листа-запрошення [688, с. 91].

Позитивним вважаємо також те, що автори підручника розширюють рекомендований програмою список мовленнєвих жанрів, орієнтуючись на майбутню професію учнів. Так, до теми «Педагогічна риторика» запропоновано систему завдань до опрацювання готових текстів і продукування власних висловлювань у формі складних вторинних мовленнєвих жанрів. Це завдання, як у вправі 609: *Знайдіть в інтернеті інформацію про педагогічні ораторські системи мислителів: Сократа, Піфагора, Діогена, Лойоли, Арістотеля, Спінози (на вибір). Повідомте про це однокласників;* вправі 611: *Підготуйте розповідь про педагогів-новаторів, які створили ефективні риторичні педагогічні системи, наприклад: риторичні системи В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, В. Шаталова;* вправі 612: *На основі поданого тексту підготуйте конспект повідомлення про створення державної системи риторичної підготовки вчителя;* вправі 614: *Напишіть лінгвістичний твір на тему «Учитель – особистість риторична».* *Об'єднайтесь у пари й розробіть орієнтовний проект лабораторії риторики;* вправі 616: *Підготуйте конференцію на тему «Ідеал учителя на межі ХХ – ХХІ століть» [688, с. 371–374].*

Слід зауважити, що в чинних підручниках передбачено опрацювання жанрів, які функціують у межах різних стилів: офіційно-ділового, наукового, публіцистичного, розмовного, епістолярного, конфесійного й художнього. Так, у підручнику для 10 класу учням запропоновано скласти жартівливий дитячий вірш з утвореними словосполученнями й надіслати до журналу «Малютко» (вправа 713), написати невеличку гумореску про шкільне життя та провести конкурс виразного читання таких творів (вправа 942), написати гумореску «Як козаки в комп'ютерні ігри грали» (вправа 892), записати

увягну телефонну розмову з другом, з яким не бачилися все літо (вправа 124), дати пораду ровесниці, яка соромиться спілкуватися (вправа 855), укласти словничок власного мовлення й замислитися про роботу над його збагаченням (вправа 570), спробувати створити власний афоризм на матеріалі вже наявного (вправа 525) тощо [693]. Виокремлені під час аналізу чинних підручників понад 100 жанрів розмістимо за алфавітом:

А: автобіографія, акт, анотація, афіша, афоризм;

Б: бесіда, бібліографія (до конкретної теми), бібліографічний опис, бібліографічний список;

В: виступ, витяг з протоколу, відгук, вітання, вибачення, вимога, відмова, відповідь, відповідь на питання, вірш;

Г: гасло (заклик), гумореска;

Д: дебати, дискусія, диспут, діалог, довідка, доповідь (доповідь-реферат), допис до стіннівки, доручення;

Е: есе;

Ж: жарт;

З: заклик, замітка, записка, запрошення, зауваження, заява, звіт;

І: інструкція, інструктаж, інформація;

К: казка, казка лінгвістична, коментар, комплімент, конспект, конференція, круглий стіл (виступ);

Л: легенда, лист (вітальний, вибачення, відповідь, офіційний, приватний, електронний, письменнику);

М: монолог;

Н: назва (до ілюстрації, світлини, картини), наказ, нарис;

О: обговорення (статті, ситуації), огляд, оголошення, оповідання, оцінювання;

П: пам'ятка, переказ, переконування, питання, підпис під фотографією, план, побажання, повідомлення, порада, портрет, полілог, пост у соцмережах, пояснення, правило, привітання, протокол, проект, презентація, пропозиція;

Р: реклама, репортаж, рецензія, реферат, роздум, розмова, розповідь;

С: семінар (виступ на семінарі), словник (термінологічний, етикетних висловів, діалектизмів, власного мовлення тощо), словникова стаття (до енциклопедії, тлумачного, орфоепічного словників), сценарій;

Т: таблиця (самостійне складання), теза, тези, тести, твір, телефонна розмова;

Х: характеристика;

Щ: щоденник.

Загалом у аналізованих підручниках передбачено опрацювання значної кількості мовленнєвих жанрів із різних сфер життя. У новому підручнику для 10 класу (профільний рівень) теж приділено належну увагу роботі з формування комунікативно-жанрових умінь, про що дає підстави стверджувати виокремлення понад 50 мовленнєвих жанрів із 469 вправ, із яких майже 25 % містять вказівку на жанр майбутнього висловлювання, лише 8 % репрезентують уроки розвитку мовлення. Варто підкреслити значну увагу авторів до формування вмінь писати есе. Позитивним вважаємо розгляд у підручнику особливостей літературного й академічного есе на окремому уроці розвитку мовлення, надання зразків різних типів есе, аналіз їхніх структурних особливостей, подання спеціальної пам'ятки «Як писати есе?», зорієнтованої на аналітичну роботу учнів. Попри це зауважимо, що вміщення лише одного творчого завдання (написання есе «Чи можна обійтися без соціальних мереж?») видається недостатнім: завдання на створення академічного есе на лінгвістичну тему в профільних класах є необхідним, а власне матеріал уроку може становити основу для написання творчих робіт надалі. Так, у вправі 99, завдання II, учням запропоновано написати есе на висвітлену в тексті тему [690, с. 75]; у вправі 152 – написати есе (за можливості пост у соціальних мережах) про значення пісні, музики у житті [690, с. 108]; у вправі 181 – подумати над тим, чи переживали хвилини творчості, й поділитися своїми враженнями в есе [690, с. 181] тощо. Те, що під час аналізу не було виявлено жодного есе на лінгвістичну тему, слугує

підставою для констатації про недостатню реалізацію авторами підручника професійної спрямованості його дидактичного матеріалу.

Додамо, що на тлі цікавого та сучасного матеріалу до уроку розвитку мовлення «Електронний лист. Смс-повідомлення», відображеного в аналізованому підручнику, завдання до текстів мають переважно аналітичний характер. У другому завданні до тексту запропоновано висловити власну думку щодо стильової належності смс-повідомлень, поділитися інформацією про новіші засоби обміну інформацією за допомогою безкоштовних мобільних додатків. Ефективним було б доповнення матеріалів параграфу завданнями на практичне творче застосування знань, як-от: оголошення конкурсу на краще смс-повідомлення на певну тему, укладання пам'ятки або поради щодо смс-листування, електронного листа-привітання з Днем народження однокласника тощо. Ілюстрацією сучасного підходу до добору матеріалу підручника варто визнати вправу 57, у якій подано завдання *започаткувати флешмоб «Майстри українського живопису», розмістивши світлинку з картиною українського художника на власній сторінці в соціальній мережі, та запропонувати однокласникам продовжити цю ініціативу*. Незважаючи на опосередковану регламентацію жанру, імпліцитно роботу над закликом у вправі передбачено. Також у вправах учням неодноразово пропонують висловити думку з певного питання, виклавши, за можливості, пост у соціальних мережах. Загалом розглянутий підручник є сучасним, цікавим, але робота з ним вимагає додаткових зусиль учителя-словесника щодо формування комунікативно-жанрових умінь, занурення у наближені до реальних ситуації спілкування за допомогою ситуаційних завдань.

На основі аналізу чинних і нового підручників з української мови для профільних класів стверджуємо, що останні уможливають проведення систематичної роботи з опрацювання інформаційних і фатичних первинних та вторинних мовленнєвих жанрів, а відтак створюють передумови для

впровадження комунікативно-жанрового підходу в практику вивчення української мови.

Залишається відкритим питання добору комунікативно-значущих мовленнєвих жанрів, опанування яких забезпечуватиме успішне спілкування учнів у різних сферах життя. О. Горошкіна критеріями відбору жанрів вважає відповідність жанру щодо вікових особливостей учнів, навчальні й розвивальні можливості жанру, його комунікативну значущість [147, с. 6]. Н. Голуб пропонує надавати перевагу фатичним жанрам, які:

а) сприяють налагодженню гармонійних стосунків: різні види вибачення, втішання, застереження, захоплення, зізнання, комплімент, подяка, порада, похвала, прощення, самооцінювання, схвалення;

б) погіршують міжособистісні стосунки (для аналізу ситуацій): виправдовування, висміювання, дорікання, звинувачення, глузування, інвектива, лестощі, насмішка, натяк, невдоволення;

в) сприяють підтриманню й розвиткові добрих взаємин (для активізації у мовленні): листівка, презентація, привітання, лист на фронт тощо [131, с. 15].

Зауважимо, що виокремлення науковцями на сучасному етапі до 280 жанрів [131] відкриває перед укладачами програм і підручників значні перспективи щодо впровадження нових мовленнєвих жанрів у шкільну практику.

Наголосимо на тому, що вищевказаний перелік комунікативно-значущих мовленнєвих жанрів потрібно доповнити такими, на перший погляд, простими, але важливими, як знайомство, обіцянка, види віртуального спілкування («Напиши про себе так, щоб я тебе побачив»), електронне листування, відповідь на екзамені, незгода, закони бесіди, пости, урочисте вітання. Крім того, специфіка навчання мови у профільних класах філологічного напрямку, на нашу думку, увиразнює логіку вдосконалення роботи з інформативними жанрами – бібліографією, лінгвокультурологічним коментарем, лінгвістичною довідкою, лінгвістичним повідомленням тощо.

З огляду на вищевикладене постає очевидним, що експериментальна методика дослідження передбачає посилення роботи з інформативними й фатичними мовленнєвими жанрами, упровадження комунікативно-жанрового підходу в освітній процес вивчення української мови у старших класах філологічного профілю.

Висновки до розділу 3

Вивчення літератури з теми дослідження уможливило визначення *підходу до навчання української мови у профільних класах* як основоположної лінгводидактичної категорії, що слугує підґрунтям організації та самоорганізації освітнього простору, зумовлює вибір принципів, технологій, методів, прийомів і засобів навчання української мови для формування окремих аспектів (характеристик) мовної особистості, яка вирізняється стійкою мотивацією до опанування профільних предметів, орієнтованістю на вибір майбутньої професії.

До теоретичних концептів упровадження компетентнісного підходу в шкільній мовній освіті належать: урахування суб'єктивного досвіду учнів, здобутого в освітньому процесі, та подальше його акумулювання; побудова індивідуальної освітньої траєкторії учня на засадах особистісно орієнтованого навчання; реалізація міжпредметної та внутрішньопредметної інтеграції як вагомого засобу профілізації.

Підкреслено, що *особистісно орієнтований* підхід є пріоритетним для формування мовної особистості учня, оскільки впливає на способи репрезентації навчальної теорії, добір дидактичного матеріалу. Вибір методів, прийомів і засобів навчання відбувається крізь призму особистості учня, його потреб, мотивів, інтелекту, здібностей тощо. У такому контексті особистісно орієнтований підхід до навчання мови спроектований на забезпечення оптимальних умов для різнобічного мовленнєвого розвитку кожного учня, урахування його індивідуальних особливостей, пізнавальних

потреб, інтересів, прагнень, заохочення до самостійності у вивченні мови, самопізнання й саморозвитку.

Установлено, що *комунікативно-діяльнісний підхід* до навчання української мови пов'язаний з усвідомленням її комунікативної функції, дослідженням функцій мовних одиниць в умовах конкретного мовленнєвого акту; передбачає залучення учнів до спілкування з конкретно визначеною метою, що спонукає до моделювання різноманітних комунікативних ситуацій, зокрема професійно орієнтованих, як-от: «Перший робочий день», «Приймання на роботу», «Ділові переговори» тощо.

Когнітивно-комунікативий підхід спрямований на усвідомлене засвоєння знань про українську мову й опанування різних дій (упізнавати, аналізувати, порівнювати, класифікувати мовні одиниці та факти, оцінювати їх з погляду нормативності, відповідності сфері й ситуації).

Соціокультурний підхід орієнтований на вивчення мови на основі створеної українським народом оригінальної та яскравої культури, відображеної в усній народній творчості, міфології, традиціях і звичаях, текстах майстрів слова, а також акумульованої у перекладних літературних творах культур інших народів. Специфіка реалізації зазначеного підходу в профільних класах полягає у формуванні в учнів умінь розуміти, тлумачити, застосовувати національно-культурні лексеми; виконувати етнолінгвістичне дослідження, укладати мовні, літературно-краєзнавчі альбоми рідного регіону України; вилучати соціокультурну інформацію з різних джерел, опановувати різні способи збирання, узагальнення, систематизації соціокультурної інформації, готувати тематичні екскурсії, зустрічі, олімпіади, вікторини, ігри, конкурси, укладати тематичний словник-тезаурус, власну електронну бібліотеку. Реалізацію соціокультурного підходу уможлиблює використання тексту чи системи текстів соціокультурного спрямування, побудова власних висловлень відповідної тематики, що увиразнює тісний взаємозв'язок соціокультурного та текстоцентричного підходів.

Текстоцентричний підхід набуває в освітньому процесі реалізації шляхом систематичного та системного використання на уроках української мови (аспектних, формування комунікативних умінь) висловлень різних жанрово-стильових різновидів, типологічних структур і форм (усних і писемних, монологічних і діалогічних (полілогічних)). Його органічний зв'язок з усіма вищеназваними підходами до навчання зумовлений тим, що саме текст є основним носієм інформації, засобом пізнання довкілля та формування в учнів національно-мовної картини світу; метою, змістом і засобом навчання мови.

У розділі розкрито логіку дотримання *професійно спрямованого підходу* до формування мовної особистості учнів старших класів з огляду на значний вплив останнього на організацію ефективного навчання української мови учнів профільних класів, самореалізацію особистості старшокласників і підготовку їх до подальшої професійної діяльності. Підхід пов'язаний з експліцитною й імпліцитною професіоналізацією, яку забезпечують формування стійкої мотивації до навчання української мови, відповідна орієнтація ситуаційних завдань, добір дидактичного матеріалу, збагачення словника учнів термінологічною лексикою.

Визначено лінгводидактичний потенціал *комунікативно-жанрового* підходу до формування мовної особистості учня старших класів (профільний рівень) у межах комунікативно-діяльнісного, обґрунтовано доцільність уведення його в систему сучасної шкільної мовної освіти. *Комунікативно-жанровий підхід* витлумачено як лінгводидактичний підхід у межах провідного комунікативно-діяльнісного, що передбачає вивчення мови крізь призму мовленнєвих жанрів, опрацювання комунікативно значущих жанрів у системі, акцентування уваги на змістово-композиційних, лінгвостилістичних особливостях жанрів у їхньому взаємозв'язку, побудову власних висловлень різних жанрів, адекватних ситуації спілкування, тобто відображає важливий аспект формування комунікативних умінь.

На основі аналізу масиву наукової літератури з проблеми дослідження окреслено характерологічні особливості комунікативно-жанрового лінгводидактичного підходу. *Теоретичні засади* комунікативно-жанрового підходу становлять положення комунікативної лінгвістики, теорії мовленнєвих жанрів (генології), риторики. *Стратегічна мета застосування* його полягає у формуванні жанрової компетентності учнів закладів загальної середньої освіти. *Принципами реалізації* постають: ситуативно-тематична організація навчального матеріалу, комунікативна спрямованість навчання, взаємозв'язок функції та форми, взаємозв'язок і взаємозумовленість видів мовленнєвої діяльності, взаємозв'язок з іншими підходами (комунікативно-діяльнісним, функційно-стилістичним, професійно спрямованим до навчання української мови в профільних класах). *Категорійний апарат* лінгводидактичного комунікативно-жанрового підходу становлять поняття: жанр, мовленнєвий жанр, комунікативний намір, ситуація спілкування (мовленнєва ситуація), комунікативні ролі (адресат, адресант мовлення), комунікативна стратегія, комунікативна тактика, комунікативно-жанрові вміння. До *технологій реалізації* належать: інтерактивна, текстоцентрична, інформаційно-комунікаційна й інтегрована.

Результати дослідження за третім розділом подано в таких публікаціях: [169], [170], [175], [176], [177], [180], [188].

РОЗДІЛ 4

ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ

4.1. Технології формування мовної особистості старшокласників на уроках української мови

До спектра найбільш аналізованих загальнодидактичних категорій належить технологія: попри непролонгованість хронологічного зрізу дидактичного та лінгводидактичного вивчення проблеми технологізації навчання в Україні (започаткування таких студій припадає на 70–80-ті рр. ХХ століття), на сьогодні науковці запропонували понад триста визначень поняття «технологія», а на теренах України триває процес успішного впровадження технологічного (технологічно орієнтованого) підходу до навчання. Ідеї щодо згаданого підходу зарубіжних учених (Д. Фінна, Г. Еллінгтона, П. Мітчела) розвинули українські педагоги, психологи та методисти (В. Беспалько [48], С. Бондар [74], Ю. Васьков [96], Н. Голуб [140], І. Дичківська [205], І. Захарова [255], С. Караман [283], М. Кларін [301], О. Кульчицька [355], І. Кучеренко [363], О. Кучерук [365], Л. Момот [450], Л. Овсієнко [473], С. Омельчук [486], Н. Остапенко [493], О. Падалка [497], Є. Полат [534], О. Пометун [540], Г. Селевко [600; 754], Л. Скуратівський [628], А. Фасоля [697], В. Химинець [710], І. Якиманська [762] й ін.). Проте варто визнати, що плідна робота дослідників не призвела до вироблення єдиного загальноприйнятого на сучасному етапі розвитку освіти бачення категорії «технологія». Так, у фаховій літературі водночас функціонують терміни й термінологічні сполуки «технологія», «педагогічна технологія», «технологічний підхід», «освітні технології», «технологія навчання», «технології в навчанні» тощо. Очевидними також є розбіжності вчених щодо змістового наповнення поняття, трактування якого залежить від того, як той чи той дослідник витлумачує структуру та компоненти

освітнього процесу: системний метод, загальна методика (С. Гончаренко); дидактична система (О. Пошетун, О. Савченко); порядок, логічна послідовність, системна сукупність і порядок... методичних засобів (М. Кларін); системний метод викладання (ЮНЕСКО); об'єктивний процес, закономірність процесу навчання (О. Пехота); структуроване проектування, змістовна техніка (В. Беспалько); діяльнісний сценарій організації навчання (І. Смолюк); сукупність найбільш раціональних способів... (Е. Азимов, А. Щукін); система методів, способів та засобів навчання (М. Пентиліук); система, яка складається з набору чітко визначених... методів, принципів і засобів роботи (Н. Остапенко, Т. Симоненко, В. Руденко) й ін. Як бачимо, для більшості науковців ключовим щодо тлумачення поняття «технологія» є слово «система» (О. Пошетун, О. Савченко, М. Кларін, М. Пентиліук, Н. Остапенко, Т. Симоненко, В. Руденко). Найбільш ґрунтовне пояснення змісту та структури педагогічної технології знаходимо у працях Г. Селевка [600; 754], який стверджував, що педагогічна технологія постає багатоаспектним явищем, тобто: 1) у науковому аспекті педагогічну технологію можна трактувати як частину педагогічної науки, яка вивчає, розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси; 2) у процесуально-описових аспектах вивчати як алгоритм, сукупність цілей, змісту й засобів досягнення запланованих результатів навчання; 3) у процесуально-дієвому аспекті – розглядати як технологічний процес, функціонування всіх особистих, інструментальних, методологічних, педагогічних засобів [754]. З огляду на це вчений визначає таку структуру педагогічної технології: а) концептуальна основа; б) змістова частина навчання (мета навчання – загальна й конкретна; зміст навчального матеріалу); в) процесуальна частина – технологічний процес (організація навчального процесу; методи та форми навчальної діяльності школярів; методи й форми роботи вчителя; діяльність учителя з керування процесом засвоєння матеріалу; діагностика навчального процесу) [600].

М. Пентиліук пропонує дуальне бачення сутності «технології», за

яким технологія навчання мови постає у широкому значенні як система методів, способів та засобів навчання, що за певних умов забезпечує оптимальну реалізацію навчального процесу, а у вузькому значенні (технологія уроку) як система змісту, форм, методів та засобів навчання й виховання щодо конкретної мети, яку вчитель реалізує на уроці з урахуванням технічних можливостей, учнівського потенціалу, спрямовує на досягнення певного розвитку школярів, що передбачає індивідуальну педагогічну творчість, яка визначається рівнем професіоналізму вчителя [635, с. 244].

Серед учених також немає однакості щодо класифікації технологій. Так, О. Пехота перераховує особистісно орієнтовані технології, вальфдорську педагогіку, технологію саморозвитку, технологію організації групової навчальної діяльності школярів, технології розвивального навчання, технології формування творчої особистості, технології навчання як дослідження, проектну технологію, інформаційні технології навчання, педагогічну технологію «створення ситуації успіху», сугестивну тощо [527]. Зауважимо, що дослідниця не подає критерії виокремлення, використовує форми однини й множини щодо вживання назв, не бере до уваги інтеграційні, інтерактивні й інші визнані технології. Дещо інший підхід до класифікації технологій демонструє В. Химинець, який називає групи структурно-логічних, інтеграційних, ігрових, тренінгових, інформаційно-комп'ютерних та діалогових технологій [710, с. 207]. Новий словник методичних термінів і понять подає інформаційні, критичного мислення, мережеві, «case study» технології [1, с. 313–316]. Найбільш повною й багатоаспектною вважаємо класифікацію Г. Селевка, який розглядає групи технологій за дванадцятьма показниками – від рівня застосування до категорії учнів [754].

У Концепції профільної мовної освіти 12-річної школи йдеться про такі перспективні педагогічні системи, як: особистісно зорієнтовані, інформаційні освітні, технології модульного навчання, технології життєтворчості,

вальдорфську педагогіку [327], технологію саморозвивального навчання Г. Селевка (мета – формування людини, яка здатна самоудосконалюватися, використовувати індивідуальний стиль навчальної діяльності) [754].

У пропонованому експериментальному дослідженні процесу формування мовної особистості вважаємо логічно виправданим звертатися до особистісно орієнтованих, інтерактивних, інформаційно-комунікаційних, інтегративних технологій як таких, що уможливають комплексне формування мовної особистості в рідній мові компетентнісного підходу.

Оформлення дослідницького інтересу до особистісно орієнтованих технологій як самостійного напрямку науки припадає на 50-ті рр. ХХ ст., етапні щодо впровадження гуманістичного підходу в педагогіці. Розроблення особистісно орієнтованих технологій визнано складною теоретичною та практичною проблемою з огляду передусім на те, що особистість, на переконання О. Пехоти, є чи не найскладнішим утворенням у світі й одночасно – суб'єктом перетворення цього світу й самого себе [527, с. 28]. І. Кучеренко потрактує особистісно орієнтовані технології вивчення української мови як суб'єктно зорієнтовану, методично спроектовану та реалізовану вчителем-словесником організацію й управління процесом активного учіння, спрямованого на вирішення та розв'язання спеціально визначених навчальних цілей (пізнавальних, дослідницьких, експериментальних, перетворювальних, проектних) комунікативно компетентнісного й мовленнєво-діяльнісного характеру, різної складності та проблематики [362, с. 9]. Сутність особистісно орієнтованих технологій сучасного уроку української мови полягає у створенні оптимальних умов для формування *індивідуальної мовної особистості учня* (виділення наше – Т.Г.), розвитку його персональної комунікативної компетентності, особистісних структур, вироблення власної освітньої продукції [362].

І. Якиманська доводить, що особливості навчання на ґрунті особистісно орієнтованих технологій полягають у: використанні різноманітних методів і форм організації навчальної діяльності, що дають

змогу розкрити суб'єктний досвід учня; створенні атмосфери зацікавленості кожного учня в роботі класу; стимулюванні учня до висловлювань, використанні різних способів виконання завдань, праві на помилку, одержанні неправильних відповідей; використанні на уроці дидактичного матеріалу, який уможливорює вибір учнем найбільш значущих для нього виду та форми навчального змісту; оцінюванні діяльності учня не тільки за результатом (правильно/неправильно), а й у процесі його досягнення; створенні на уроці ситуацій спілкування, які дають можливість кожному учневі виявити ініціативу, самостійність, вибірковість у способах роботи; створенні ситуації для природного самовираження учня [761, с. 37–38]. До перерахованих, на наш погляд, потрібно додати побудову освітнього простору особистості учня профільних класів, що відображатиме сучасні тенденції створення освітньої парадигми в Україні.

Серед умов забезпечення особистісної спрямованості уроку української мови варто назвати такі: забезпечення розвитку й саморозвитку мовної особистості учня як суб'єкта пізнавальної та предметної навчальної діяльності, створення позитивної особистісної Я-концепції учня; урахування психолого-вікових особливостей суб'єктного досвіду учня; вироблення власної мотивації учня до процесу активного учіння; здійснення чіткого цілевизначення не тільки вчителем, а й самим учнем; 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 [362, с. 11].

І. Кучеренко пропонує розпочинати впровадження аналізованої технології зі створення вчителем атласу індивідуальних особливостей і досягнень учнів, у якому зафіксовано рівень сформованості предметної та ключових компетентностей, характерологічні психологічні особливості пам'яті, мислення, уваги, мотивів, інтересів, цінностей, суб'єктивного

досвіду тощо; на початку навчального року проводити зрізові роботи для доповнення спостережень учителя, з'ясування орієнтації учнів на бажану майбутню навчальну діяльність, що дасть змогу реалізувати повний цикл самовизначення й самоуправління власною пізнавальною діяльністю [362].

Вважаємо, що розроблений І. Кучеренко «атлас індивідуальних особливостей і досягнень учнів» є проекцією концептуальних засад особистісно орієнтованого навчання, сприяє реалізації компетентнісного підходу та відображає основні характеристики мовної особистості. Тому скористаємося ним у експериментальному дослідженні, доповнивши зміст компонентами, які, на наш погляд, увиразнюють дані спостережень учителя, а результати зрізових робіт – такими матеріалами самооцінювання учнів профільних класів, як *картка самооцінювання характеристик і якостей учня, візія найближчого й перспективного Я-майбутнього* тощо. Зауважимо, що учні з інтересом поставилися до заповнення карток, проектування свого майбутнього.

Алгоритм дослідницького пошуку передбачає осмислення сутності та значення «найпростішої ланки» особистісно орієнтованої технології (О. Пехота, С. Подмазін, О. Савченко) – *особистісно зорієнтованої ситуації*, що її потрактовують як ситуацію, опинившись у якій, учень повинен шукати смисл, пристосовувати її до своїх інтересів, побудувати образ чи модель свого життя, вибрати творчий момент, дати критичну оцінку тощо [527, с. 37]. Такі завдання неможливо вирішити тільки на рівні знань та репродукції. Проживання та вихід з такої ситуації – не минуле та майбутнє учня, а його сучасне [527]. Зрозуміло, що кожен учень унаслідок розв'язання ситуації набуває індивідуального пізнавального та життєвого досвіду, удосконалює ключові та предметну компетентності, розвиває креативність, отримує можливості для самореалізації й самовдосконалення.

У педагогіці розрізняють такі види особистісно орієнтованих ситуацій: *«ситуація зацікавленості*, яка зумовлює виникнення мотивації до навчання, уможлиблює набуття досвіду активної пізнавальної діяльності, осмислення

цінності набутих особистісних знань, умінь і навичок; *ситуація вибору*, яка надає можливість вибрати навчальну діяльність, варіанти, способи, види й форми її здійснення; *проблемно-пошукова ситуація*, що передбачає набуття досвіду проблемної, дослідницької, пошукової, творчої навчальної діяльності; розвитку метакомпонентів мислення, впевненості у власній здатності до вирішення навчальних і життєвих комунікативних проблем; уможливорює творчу, самостійну, пошукову пізнавальну діяльність; *рольова ситуація*, що передбачає виконання певної комунікативної ролі, моделювання власної поведінки, виникає в умовах суб'єкт-суб'єктної інтеракції учителя – учня – учнів в умовах гри, діалогізації навчання, забезпечує надбання власного комунікативного досвіду, впевненості в спроможності до усвідомлення активних комунікативно-мовленнєвих дій у навчанні, а потім у житті» [362, с. 12]. Дібрані педагогами та лінгводидактами види ситуацій відображають розширене бачення особистісно орієнтованих технологій, що охоплюють елементи проблемної, дослідницької, проектної, ігрової тощо. Учитель може створювати особистісно орієнтовані ситуації на основі поданих у підручниках вправ на різних етапах уроку так, аби вони набували ознак ситуації зацікавленості (етап мотивації навчальної діяльності), проблемно-пошукової (ознайомлення з новим матеріалом) чи ситуації вибору (застосування здобутих знань у стандартних умовах) тощо. Так, рольові особистісно орієнтовані ситуації, на нашу думку, доречно вводити на завершальному етапі опрацювання навчального матеріалу, а ситуації успіху як умови побудови освітнього простору особистості учня практикувати впродовж усього уроку. З огляду на останнє є підстави стверджувати, що в умовах навчання особистісно орієнтовані ситуації можуть бути комплексними, мати ознаки зацікавленості, вибору, пошуку та передбачати зміну рольового статусу учня (читача, слухача, письменника, доповідача, критика або учня, вчителя, громадянина, сина, брата/сестри тощо).

Проілюструємо впровадження означеної технології у процес

формування мовної особистості учнів профільних класів на уроках української мови в 10–11 класах.

Ситуація 1 (на основі вправи 382 із чинних підручників для 10 класу С. Карамана). Тема: *Омоніми, їх види: омоформи, омофони, омографи, міжмовні омоніми.*

Завдання:

1. Прочитати вірші з дитячого журналу, дати відповідь на питання, яка група слів за значенням є сюжетоутворювальною, які ще функції вона виконує в тексті. За потреби скористатися лінгвістичною довідкою.

А) *До млина Мусіїв віз // Два мішки пшениці віз, // Ось за гаєм блиснув став, // Вісь із колеса – віз став. // Що ж, не буде наша мати // Борошна сьогодні мати.*

Б) *Із птахів я хоч не дужих, // Та в пошані у недужих. // Дуб хтось точить чи ялину, // В той же час до них я лину. // Швидко визнаю, як і де, // Під корою хід іде (З журналу).*

2. Уяви, що твоя молодша сестра, учениця 5-го класу, прочитала вірші й прийшла до тебе за роз'ясненням. Поясни їй різницю в словах *віз-віз, мати – мати, я лину – ялину, не дужий – недужий*, так, щоб вона зрозуміла, що таке омоніми, їх роль у створенні дотепів (каламбурів).

3. Скласти : а) двовірш з використанням пар омонімів: *сонце – сон це; три – три ; поле – поле ; замок – замок* ; б) речення, в якому б функціювали обидва омоніми.

У ході вирішення ситуації учень має нагоду *вибору* виконати завдання шляхом ознайомлення з теоретичним матеріалом або самостійно, скласти віршований текст або речення. Ситуацію варто розглядати як особистісно орієнтовану, позаяк імпліцитно вона забезпечує засвоєння лінгвістичної теорії та застосування знань у змінених, нестандартних умовах, а також передбачає вирішення *мовознавчої проблеми*, формування предметної компетентності, набуття навчального й життєвого досвіду.

Ситуація 2 (на основі вправ з підручника для 10 класу «Мова наша –

українська», за заг. ред. Мацько Л.І.) [449, с. 317–319].

Тема (68–69) *Граматичні категорії іменника. Категорія роду іменників. Особливості роду іменників-назв осіб за професією, посадою, званням.*

Завдання: 1. Розв'яжіть мовну задачу: *У сестер хореографа немає брата.* Чому так? У процесі виконання завдання учні роблять висновки про те, що в сім'ї всі сестри, і хореограф – теж сестра.

2. Виписати спочатку слова, які належать до спільного роду, родова приналежність яких з'ясовується в контексті, потім – слова, які позначають назви осіб за професією, посадою, званням, які можуть позначати осіб різної статі. Які слова виявилися зайвими? Чому?

Лівша, замазура, директор, суддя, лікар, декан, староста, студент, поет, сирота, депутат, аспірант, нероба, сіромаха, лінгвіст, учитель, менеджер, артист...

3. Змодельуйте ситуацію, в якій може виникнути непорозуміння в наслідок уживання слів «лікар», «депутат», «дослідник», «мовознавець».

4. Уявіть, що вам потрібно звернутися до сімейного лікаря-жінки чи лікаря-хірурга чоловічої статі, імен яких не знаєш, щоб запитати про стан здоров'я члена сім'ї. Розіграйте діалог із сусідом по партії. Результати обговоріть.

Описані ситуації сприяють закріпленню знань, формуванню мовних і мовленнєвих умінь, удосконаленню культури мовлення, соціалізації учнів, а також мають ознаки інтерактивного навчання.

Загалом вищевикладене слугує переконливим аргументом визнавати особистісно орієнтовані технології базисом формування мовної особистості, підґрунтям використання інших технологій, зокрема інтерактивних, дослідницьких, інформаційно-комунікаційних, зважаючи на їхню спрямованість на розвиток і вдосконалення окремих якісних характеристик та компетентностей особистості учня. Прикметно, що автори праць з проблем технологізації навчання також надають вищеназваним технологіям

статусу особистісно орієнтованих. Так, О. Пехота вважає роботу над проектом практикою особистісно орієнтованого навчання в процесі конкретної праці учня на основі його вільного вибору, з урахуванням його інтересів [527, с. 149]. Роботу над проектами визначають як одну з технологій навчання, засновану на моделюванні соціальної взаємодії в малій групі [1, с. 226]. Проект постає комплексним навчальним методом, що уможливорює індивідуалізацію навчального процесу, дає змогу учневі виявити самостійність у плануванні, організації та контролі своєї діяльності [754]. Серед широкого спектра класифікацій проектів найбільш відомою на сьогодні залишається багатомірна класифікація Є. Полат, що передбачає розмежування проектів за такими критеріями: типологічні ознаки домінуючої діяльності (дослідницькі, пошукові, творчі, рольові, прикладні, орієнтувальні, суспільно вартісні); предметно-змістовна царина (монопроект у межах одного предмета, міжпредметний, інтегрований, поліпредметний, комплексний); кількості учасників (індивідуальний, груповий, компанія, акція); тривалості проекту (короткочасний, довготривалий, заняття-проект) та ін. [470].

Додамо, що проектна діяльність старшокласників неодмінно пов'язана з використанням комп'ютера на різних етапах роботи, як-от пошук літератури, обробка інформації, підготовка презентації, що розкриває їхній комплексний характер. У такому сенсі перспективним вважаємо введення апробованого в ході експериментального дослідження довготривалого (навчальний рік) колективного видавничого проекту «Наша гордість», результатом якого мав стати випуск альманаху кращих творчих різножанрових робіт учнів 10 профільних класів. Опишемо механізм функціонування проекту. Так, обрана на початку навчального року редакційна колегія працювала весь рік, обираючи кращі роботи учнів: вірші, есе, замітки, твори, тексти промов тощо. З огляду на профіль навчання вчителі експериментальних класів часто практикували короткочасні (тиждень-місяць) проекти «Ідіоматична лексика української та англійської

мови», «Слово як дзеркало історії українського народу», «Семантика суфіксів прізвищ учнів класу» (10 клас), «Символіка українських слів різних семантичних груп», «Українська мова в діалозі культур. Українська діаспора», «Укладання термінологічного словника з риторики» (11 клас); реалізували груповий проект, запропонований авторами підручника «Розвиток риторики: від античності до наших днів» (С. Караман та ін.). Виконання проекту передбачало підготовку презентацій кожною групою, що досліджувала певну епоху, наявність карт, схем, промов, таблиць, портретів, що вимагало застосування ІКТ.

На основі аналітичного огляду публікацій учителів і лінгводидактів у фахових журналах останніх восьми років (у фокус дослідження потрапили 104 статті з проблем упровадження інноваційних технологій) з'ясовано спрямованість вектора їхньої зацікавленості переважно на інтерактивні технології станом на 2010 р. і його поступове зміщення на проектні, інформаційно-комунікаційні та дослідницькі після 2013 р. Так, найбільш поширеними інтерактивними завданнями в учителів виявилися «Незакінчене речення», «Знайди пару», «Мікрофон», «Велике коло» (Н. Афонська – учитель ЗОШ № 56 м. Харків), «Лови помилку», «Карусель», «Акваріум», «Асоціативний кущ», різноманітні тренінги (Н. Харченко – учитель Вугледарського НВК), «Велике коло», «Громадські слухання», «Судове засідання» (М. Примаченко – учитель ЗОШ № 20 м. Чернігів) та ін.

Не деталізуючи питання статусу інтерактивних технологій, зауважимо, що більшість авторів проаналізованих статей послуговується терміносполуками «інтерактивне навчання», «інтерактивні технології», «інтерактивні методи», «інтерактивні прийоми», «прийоми інтерактивного навчання». Видається раціонально виправданним оперувати термінами «інтерактивне навчання» та «прийоми інтерактивного навчання», оскільки такі види робіт, як «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Ажурна пилка», «Віночок», «Займи позицію», «Незакінчені речення», не можна вважати технологіями, крім того, саме інтерактивне навчання є особистісно

орієнтованим і, за сучасних умов, поєднаним з інформаційно-комунікаційним, спрямованим на досягнення багатовекторної дидактичної мети, освітніх завдань. На думку О. Пометун воно передусім розвиває комунікативні вміння та навички, сприяє налагодженню емоційних контактів між учнями, привчає працювати в команді, дослухатися до думки товаришів [540; 541]. На переконання О. Пометун, інтерактивне навчання – це організація вчителем за допомогою певної системи способів, прийомів, методів освітнього процесу, заснованого на суб'єкт-суб'єктних стосунках педагога й учня (паритетності); багатосторонній комунікації; конструюванні знань учнем; використанні самооцінювання й зворотного зв'язку; постійній активності учня [540, с. 7]. У переліку прикметних особливостей інтерактивного навчання варто згадати побудову навчання як розв'язання серії взаємозумовлених проблемних ситуацій; переважно групову форму роботи учнів на уроці; звернення до особистого досвіду; відкритість до навчання, відсутність раз і назавжди визначеного рішення; співпрацю різних рівнів (учитель – група, вчитель – учень, учень – група, учень – учень); швидкий зворотній зв'язок (учень бачить реакцію вчителя, може проконсультуватися в будь-який момент навчання); емоційне піднесення, розкутість; діалог як основний елемент навчання [1, с. 85]. За логікою дослідження доцільно вказати умови успішного застосування інтерактивних прийомів. Загалом дотримання таких умов передбачає організацію навчального процесу як багатосторонньої, партнерської, інтенсивної комунікації; створення сприятливої позитивної психологічної атмосфери в класі; спеціальну організацію навчального простору [540, с. 21]. На наш погляд, перераховані умови стосуються побудови освітнього простору особистості учнів профільних класів (див. Розділ 1).

Найбільш відома впорядкована та логічна класифікація належить О. Пометун і Л. Пироженко, які розмежовують чотири групи технологій: 1) *інтерактивні технології кооперативного навчання*; 2) *інтерактивні технології колективно-групового навчання*; 3) *технології ситуативного*

модельовання (симуляції або імітаційні ігри, рольова гра, драматизація, програвання сценки); 4) *технології опрацювання дискусійних питань* (метод ПРЕС, займи позицію, зміни позицію, неперервна шкала думок, дискусія, дебати тощо) [541].

Зі 118 прийомів і методів інтерактивного навчання, описаних у «Енциклопедії інтерактивного навчання», для використання в експериментальній методиці обрали «Активне слухання», «Бліц-дискусію», «Герб», «Діалог», «Засідання експертної групи», «Інтерв'ю», «Комплімент», «Мікрофон», «Поговори зі мною», «Прийоми проведення рефлексії наприкінці уроку», «Рефлексивну бесіду», «Рольову гру», «Спільний проект», «Читаємо та запитуємо», «Я через 10 років» тощо. Крім зазначених, залучали також кластерний метод (анг. Cluster – гроно), більш відомий як гронування, або асоціограма. У ході гронування застосовували SMART-дошку.

Проілюструємо вищевикладене на прикладі фрагмента уроку української мови (10 клас) з теми: *«Фонетичні, інтонаційні, лексичні, морфологічні, синтаксичні особливості розмовного мовлення»*, який, за задумом автора, відведено на ознайомлення учнів з особливостями функціонування *компліментів* в усному мовленні.

Так, під час уроку, на етапі мотивації навчальної діяльності, в центр SMART-дошки виводять ключове слово «КОМПЛІМЕНТ». Учні в зошитах записують лексеми, що викликають у них асоціації зі словом «комплімент», а потім, шляхом обговорення, вирішують, які з них розмістити на дошці. Як наслідок навколо ключового слова з'являються слова, що відображають різноаспектні семантичні зв'язки, наприклад, *приємність, усмішка, подяка, початок, шана, захоплення, несподіванка, невимушеність, увічливість, бажання, щирість, знайомство й ін.* Зображення на дошці залишається незмінним на інших етапах уроку.

Наступний етап уроку – актуалізацію опорних знань (власного досвіду) – проводять із використанням такого елемента інтерактивного навчання, як

власне комплімент: учні роблять компліменти один одному, сусідові по парті, тому, кому хочуть зробити (найважливіше, щоб кожен зробив і отримав комплімент). Потім організують обговорення результатів, після чого розпочинають роботу над навчальним матеріалом уроку.

Учитель, на свій розсуд, може застосувати гру «Комплімент» на етапі закріплення знань й вироблення вмінь. У такому разі урок завершують рефлексійною бесідою із такими запитаннями: «Навіщо ми цього навчалися?», «Чого ви особисто навчилися?», «Де саме в житті можна скористатися набутими знаннями та досвідом?».

Крім описаних прийомів інтерактивного навчання, припускаємо результативність модифікування традиційного виду роботи «Мікрофон», що передбачає оперативне залучення учнів до діяльності, взаємодії, актуалізації опорних знань учнів (уявний мікрофон передають учням ланцюжком на певному етапі уроку), у «Вільний мікрофон» (мікрофон лежить на першій парті впродовж уроку, тож кожен може вільно підійти, взяти його та висловити свою позицію з будь-якого питання). Зауважимо про скептичне сприйняття на початку застосування такого прийому старшокласниками, що не вбачали потреби у відкритому спілкуванні, проте протягом навчального року їхнє ставлення зазнало змін, і більшість учнів читали свої твори, невимушено розповідали про прочитану книгу тощо.

Загалом вищеописані прийоми інтерактивного навчання дають змогу доповнити й увиразнити основні положення особистісно орієнтованого навчання.

Ознайомлення з публікаціями з проблем упровадження в освітній процес сучасних освітніх технологій за 2018 р. дало змогу розкрити тенденції «осучаснення» інтерактивного навчання за допомогою технічних засобів навчання. Так, лише в 7 % статей осмислено інтерактивне навчання в, так би мовити, «чистому вигляді» (Л. Карпенко «Інтерактивні навчання як засіб підвищення ефективності уроку», В. Савченко «Модернізація процесу навчання завдяки застосуванню інтерактивних освітніх технологій» та ін.); у

14 % вміщено вказівку на практику роботи на основі кейс-методу, із лепбуком, SMART-дошкою тощо. На противагу цьому в понад 50 % наукових розвідок ідеться про впровадження інформаційно-комунікаційних і мультимедійних технологій: Л. Зубик пропонує вводити на уроках технології реалізації спеціалізованих ANDROID-додатків, Л. Іванчук переконує в доцільності використання медіадидактики, І. Живюк – Вікіпедії, Вікі-технологій, Т. Кристопчук – медіаосвітніх технологій, Г. Поплавська розглядає WEB 2.0 у сенсі формування досвіду оперування інформаційно-комунікаційними технологіями, Л. Каптенко обґрунтовує ефективність скрайбінг технології, І. Горішна обстоює думку про результативність плейкаст методу роботи на уроках мови й літератури, Ю. Ткаченко окреслює перспективи залучення в освітній процес матричних кодів (QR-кодів). Численними є роботи, присвячені створенню й апробуванню на практиці електронних підручників, словників, дидактичних матеріалів тощо. З огляду на вищевикладене видається безсумнівним, що сучасній освіті притаманне широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій, у яких убачають сукупність методів, процесів, програмово-технічних засобів, інтегрованих для збирання, оброблення, зберігання, розповсюдження, відображення й використання інформації [1, с. 90].

До переліку ключових слів для опису інформаційно-комунікаційної технології належить *Інтернет, електронний підручник, електронні словники, портал тощо*. Прикметно, що тими самими словами потрібно оперувати для характеристики одного зі складників ІКТ – мультимедійної технології, яку розглядають як сукупність комп'ютерних технологій, які одночасно використовують декілька видів інформації: графіку, текст, відео, фотографії, анімацію, звукові ефекти, звуковий супровід [1, с. 149]. Питання впровадження ІКТ у практику навчання української мови в закладах освіти, комп'ютеризації мовної освіти знайшли відображення в працях когорти вчених, серед яких: В. Бадер [21], З. Бакум [24], Н. Дягло [220], О. Захарчук-Дуке [256], М. Кадемія, М. Козяр, Т. Рак [279], С. Караман [285],

С. Омельчук [483], Н. Семенів [605; 607], Л. Скуратівський [628], В. Химинець [710], Г. Шелехова [736; 742] та ін. Розглянемо особливості апробування сучасних засобів навчання в роботі вчителів-словесників України.

О. Андрієць обстоює результативність використання на уроках української мови з поглибленим її вивченням електронних систем навчання – баз даних і баз знань (мультимедіа, гіпермедіа, мережеві технології, телекомунікації). У базі даних старшокласник може знайти статистичну, текстову, графічну інформацію, якої часто немає у підручниках і посібниках, а у базі знань – інформацію з конкретної теми. Відтак, опрацьовуючи логічно структурований науковий матеріал, учень отримує інформацію у потрібній кількості та певній послідовності. Такі знання слугуватимуть основою наукової доповіді чи реферативного повідомлення, стануть відповіддю на окремі запитання домашнього завдання. Елементи бази знань належать до класу гіпермедіа (надсередовища). Гіпермедіа-технології застосовують для роботи з текстами шляхом виділення ключових слів, словосполучень. Мультимедіа-технології (багатоваріантне середовище) охоплюють значний обсяг текстової, графічної, ілюстративної інформації, аудіо- та відео-матеріалів. До переваг роботи із зображеннями на екрані монітора, комп'ютерних ігор належить розвиток мислення школярів, розширення кругозору, посилення пізнавального інтересу, перехід умінь у навички. Мультимедіа-матеріали уможливають перенесення учня зі шкільної парти на науковий симпозіум, лекцію відомого ученого, до видатної пам'ятки будь-якого культурного осередку сучасного світу чи минувшини [12].

Як ілюстрацію адаптації ІКТ у пропонованій експериментальній методиці розглянемо доробок учителя української мови та літератури ЗОШ № 23 м. Рівне Н. Саприкіної, що передбачає застосування таких технологій не тільки на уроках української мови, а й у позакласній роботі. Зокрема, реалізація у позаурочний час в експериментальних класах проектів «Ім'я, що переходить у вічність», «Стріла слова» дала змогу кожному учневі

спробувати себе в ролях і генератора ідеї, і виконавця, і носія інформації, потрібної для виконання проекту, а найважливіше – забезпечила унікальну можливість інтерактивного спілкування учнів.

Крім того, в експериментальних класах практикували технологію використання на уроках української мови та літератури сервісів Web 2.0, що мала таку послідовність реалізації: 1. На мотиваційному етапі, для з'ясування емоційного настрою учнів, пропонували створення візуальної поезії, мозаїки зі слів, поетичного калейдоскопу, тексту з квітів, фотоколажу чи хмари слів, у яких діти висловлювали свої бажання, передавали настрої тощо («Imagechef», «Tagul», «Createcollage», «Loupe», «Bighugelabs»). 2. На етапі актуалізації суб'єктного досвіду послуговувалися як предметом для формування проблемних ситуацій плейкаст-провокацією чи плейкаст-гіпотезою, анотованими малюнками, пазлами («Playcast», «Jigsawplanet»). 3. На етапі вивчення нового матеріалу зміст соціальних сервісів Web 2.0 залучали як об'єкт дослідження, стилістичного експерименту, спостереження, редагування, аудіювання, конструювання тощо («LearningApps.org», «Bubbl.us», «Caco», «Creately», «Easelly», «Dipity», «TimeToast», «Timeline»). 4. На етапі закріплення вивченого на уроці учні доповнювали чи створювали схеми, кластери, спільні документи, розгадували кросворди (сервіси Google, «Фабрика кросвордів», «Cross», «StudyStack», «Umaigra», «LearningApps.org»). 5. На рефлексивно-оцінювальному етапі, для визначення результативності роботи на уроці, учням пропонували прокоментувати інтерактивний малюнок чи створити мотиватори (Малюнки Google, «Bighugelabs»). Це дає підстави стверджувати, що на уроках української мови у профільних класах, відведених для формування інформаційно-цифрової компетентності особистості засобами інформаційно-комунікаційних технологій, учні виробляють уміння працювати з інформацією, що значно підвищує їхню конкурентоздатність спочатку в освіті, а пізніше й у сфері професійної діяльності, набувають здатності до самовдосконалення, самостійного пошуку та творчості,

створюють умови для розвитку життєтворчості в сенсі подальшої самореалізації в соціумі.

Апробація застосування блог-технології дає підстави стверджувати, що найбільш ефективними для створення інформаційно-освітнього середовища є блог-візитівка та предметний блог. Прикладом можуть слугувати авторські мережеві щоденники: блог-візитівка «Коралі слова» (<http://bit.ly/1UvppQn>), предметні блоги «Вивчаємо українську мову» (<http://bit.ly/1UFzjz8>) та «Вивчаємо українську літературу» (<http://bit.ly/1RNMOFS>). На сторінках цих блогів розміщено різнопланові завдання, дидактичний матеріал з окремої теми, лінгвістичні та літературознавчі ігри, тексти для аудіювання й читання мовчки, інфографіку, ментальні карти, покликання на інформаційно довідкові інтернет ресурси, онлайн-словники; запропоновано перевірку знань за допомогою тестів у режимі онлайн; інтегровано такі зовнішні додатки, як: флешролики, відео- та аудіофайли, стрічки часу, гаджети тощо. Для того, щоб мережевий щоденник не став блогом-«одноденкою», варто послуговуватися соціальними сервісами Web 2.0 для організації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Як узагальнення додамо, що залучення хмарної технології до навчання учнів української мови уможливорює реалізацію вчителями експериментальних класів певних дидактичних і методичних завдань, формування ключових (інформаційно-цифрова, соціальна тощо) і предметної компетентностей учнів, розширення форм подання навчальної інформації, активізацію процесу формування рефлексії учнем власної діяльності, мотиваційним чинником чого виступає новизна технологій.

Отже, аналіз наукової літератури, ознайомлення із сучасними тенденціями використання освітніх технологій, вивчення шкільної практики, а також власний педагогічний досвід дали змогу виокремити ефективні щодо формування мовної особистості у профільних класах технології вивчення української мови, як-от: особистісно орієнтовані, проектні, інформаційно-комунікаційні й інтерактивні.

4.2. Форми навчання української мови у профільних класах філологічного напрямку

Перехід до профільного навчання як провідний напрям професійного становлення особистості в умовах сьогодення та один із «ключових напрямів модернізації та удосконалення системи освіти нашої держави» передбачає «реальне й планомірне оновлення школи старшого ступеня і має найбільшою мірою враховувати інтереси, нахили і здібності, можливості кожного учня, у тому числі з особливими освітніми потребами, у контексті соціального та професійного самовизначення і відповідності вимогам сучасного ринку праці» [327]. Такий підхід до організації освіти старшокласників не лише уможлиблює найбільш повну реалізацію принципу особистісно орієнтованого навчання, а й створення оптимальних умов їхнього професійного самовизначення та подальшої самореалізації. З огляду на детермінований стрімкою еволюцією інформаційного суспільства динамічний розвиток системи освіти загалом і профільної зокрема окреслюється нагальна потреба пошуку нових форм, методів і засобів навчання. Тому особливого звучання набуває профільна диференціація в старших класах, яка уможлиблює апробацію ефективних форм і методів навчання і виховання, підтримування й розвиток пізнавальних інтересів випускників, стимулювання їхнього професійного самовизначення [149, с. 77].

На тлі очевидного на сьогодні посилення актуальності питань належної організації самостійної роботи основною формою навчання традиційно залишається урок, адже «від того, як проводять уроки, який їхній зміст, структура і методичне забезпечення, як підготовлений сучасний учитель до проведення уроку і як володіє його технологією, залежить успіх реалізації мовної освіти в Україні» [443, с. 5].

До багатовекторної проблеми уроку як пріоритетної форми навчання в закладах загальної середньої освіти зверталися багато українських

лінгводидактів. Так, питання типології уроків української мови, їхньої підготовки, проведення й аналізу, вибору структури та змісту розкрито в наукових студіях З. Бакум [24], О. Біляєва [61–63], О. Горошкіної [148; 158], Т. Донченко [210], С. Карамана [284], І. Кучеренко [360], Г. Лещенко [389], М. Пентиліук [510], І. Хом'яка [714] й ін. Проте, попри плідну та результативну дослідницьку діяльність учених, певні аспекти проблеми підготовки та проведення уроку як ефективної форми навчання української мови у профільних класах потребують доопрацювання.

Погоджуємося з О. Горошкіною в тому, що урок української мови у старших класах відзначається низкою особливостей, детермінованих метою й завданнями вивчення української мови, специфікою контингенту учнів, змістом навчання, системою методів і прийомів, кількістю годин, відведених на опанування учнями української мови, використанням засобів навчання, а також місцем знаходження школи (сільська чи міська, школа з російською чи українською мовою навчання) тощо. Особливості уроків української мови зумовлені змістом і технологією навчання [148, с. 181–186].

Реформування старшої школи знову актуалізувало питання про традиційні та нетрадиційні форми навчання, вимоги до сучасного уроку української мови. М. Пентиліук розглядає сучасний урок мови як такий, на якому вчитель уміло використовує всі можливості учня, весь його творчий потенціал з метою активного розумового розвитку, глибокого й усвідомленого засвоєння лінгвістичних знань, формування комунікативної компетентності та морально-вольових якостей, відтак – виховання мовної особистості [439, с. 78]. Натомість нетрадиційний (нестандартний) урок у словниках із лінгводидактики витлумачено як урок, що має довільну структуру, яка не відповідає стандартним типам. Такому уроку притаманна оригінальність, незвичність, підвищена емоційність; вони чергуються з уроками різних типів, їхнє проведення потребує особливої попередньої підготовки [635, с. 170]. І. Кучеренко вказує на істотні ознаки нестандартного уроку, серед яких: гнучка структура, широка варіантність структурних

етапів, зміна традиційних функцій учителя й учня, активне застосування колективної і групової форм роботи, максимальна реалізація міжпредметних зв'язків [360]. Науковці розрізняють такі типи нестандартних уроків: урок-гра, урок-екскурсія, урок-концерт, урок-практикум, урок-семінар, урок-колоквіум, урок-залік, урок-аукціон (М. Пентиліук), урок-лекція, урок-семінар, урок відвертих думок (І. Кочан, Н. Захлюпана); особистісно орієнтований, інтегрований (Л. Варзацька), інтегрований і проблемний (І. Кучеренко), урок-дослідження (С. Омельчук), урок словесності (Т. Донченко, Г. Лещенко), урок-комунікація (Г. Лещенко), інтерактивний урок (О. Когут) тощо. Педагоги-практики пропонують свої цікаві підходи до форм проведення нестандартних уроків. Так, шляхом аналізу публікацій у фахових виданнях останніх п'яти років виокремлено найбільш популярні серед учителів типи уроків: урок-конференція, урок-роздум, урок-круглий стіл, урок-засідання бізнес-клубу, урок-спостереження, урок-суд, урок-стилістичний експеримент, урок-симпозіум, урок-КВК, урок-брейнринг, урок-екскурсія, урок-подорож, урок-звіт, урок-презентація, урок-захист творчих робіт та ін. Не вдаючись до дискусій щодо типології нетрадиційних форм проведення уроку, їхнього статусу та можливості співвіднесення з традиційними уроками, нагадаємо, що проведення уроків у старших класах профільного напрямку має свою специфіку, тож на основі вивчення методичної літератури, ознайомлення з практикою викладання української мови у профільних класах, власного педагогічного досвіду виокремимо ті нетрадиційні форми проведення уроків, які співвіднесені за цільовими настановами з традиційними та відображають, на наш погляд, особливості навчання в класах філологічного профілю.

Таблиця 4.1

Співвідношення традиційних і нетрадиційних типів та форм проведення уроків української мови у профільних класах

Традиційний тип уроку	Нетрадиційні форми проведення уроків української мови у профільних класах
Урок вивчення нового матеріалу	Шкільна лекція, лекція-презентація, урок-дослідження
Урок закріплення знань і формування вмінь і навичок	Урок-семінар, урок-практикум, урок-дослідження (С. Омельчук), тренінг
Урок узагальнення й систематизації знань	Урок-семінар (вебінар), урок-презентація, урок-практикум
Урок повторення	Урок-колоквіум, урок-практикум
Урок розвитку мовлення (урок мовленнєвого розвитку – М. Пентиліук)	Урок вільного спілкування, урок-комунікація (Г. Лещенко)
Урок контролю за засвоєнням знань і формуванням умінь і навичок	Урок-колоквіум, урок-залік, урок-тестування

Розглянемо дані таблиці на конкретних прикладах. Уважаємо, що урок-лекція, незважаючи на зміну функцій учителя із джерела інформації на організатора освітнього процесу, має належати до системи профільного навчання, оскільки сприяє привчання учнів до активного слухання, забезпечує активізацію пізнавальної діяльності, виокремлення ключових понять, вибір форми фіксації інформації (тези, конспект, нотатки), тобто уможливорює набуття певного досвіду навчальної діяльності, підготовку до майбутнього студентського життя. Зазначимо, що такий тип уроку буде ефективним тільки у старших класах, позаяк передбачає вироблення вмінь конспектувати на слух, швидко та правильно структурувати матеріал. До обов'язкових структурних елементів шкільної лекції зараховуємо цільовизначення, мотивацію навчальної діяльності (мотивація до аудіювання); власне читання лекції (розвиток умінь сприймати інформацію на слух); підсумки уроку (перевірка засвоєння матеріалу, рефлексивна бесіда); зумовлене лекцією домашнє завдання (тренування вміння працювати з

конспектом, знаходити додаткову інформацію й ін.). Вибір теми лекції детермінований передусім новизною матеріалу. Так, у 10 класі доцільним буде проведення лекції-презентації на тему «Короткі відомості з історії української писемності. «Грамматика словенська» Мілетія Смотрицького (1619). Перша рукописна грамматика української мови Івана Ужевича (1643)», що дасть змогу продемонструвати зображення книжок, перегорнути їхні сторінки, відчутти дотик до історичних моментів розвитку мови, наблизити учнів до здобутків української культури й науки, викликати зацікавленість матеріалом, стимулювати до пошуків додаткової інформації тощо. В 11 класі, з огляду на введення до переліку навчальних дисциплін риторики, логічним буде проведення шкільної лекції (вступної) на тему «Лінгвістична риторика. Основні поняття риторики: логос, етос, пафос, топос».

Не менш важливі для належної організації освітнього процесу у профільних класах семінари – «форми навчання, що передбачає самостійне, переважно в позаурочний час, здобуття знань учнями з використанням найрізноманітніших джерел і подальшим колективним обговоренням у класі результатів цієї роботи» [635, с. 223]. Загальноновизнано, що семінари, які відзначаються беззаперечним потенціалом щодо формування в учнів стійкого інтересу до предмета, критичного мислення, умінь самостійно здобувати знання, працювати з науковою лінгвістичною літературою, лексикографічними виданнями, висловлювати власну думку, «співвіднесені з такими типами уроку, як вивчення нового матеріалу, узагальнення, повторення, комбінованим» [635]. На наш погляд, уроки-семінари постають своєрідним звітом про результати самостійної роботи з конкретної теми, що охоплює: систематизацію вивченого матеріалу з теми; формування навичок самоконтролю; розвиток умінь самостійно здобувати інформацію з різних джерел, укладати бібліографію, працювати в групах, удосконалювати усне мовлення. Розглянемо, для прикладу, уроки-семінари «З історії становлення і розвитку української графіки й орфографії. Основні принципи української орфографії» (10 клас) або «Українська мова в світі. Українська діаспора» (11

клас). Структура уроку семінару: мотивація навчальної діяльності, колективне формулювання мети й структури уроку; вступне слово вчителя з настановою на комунікацію, визначення критеріїв оцінювання доповідей, рецензентів, умов підбиття підсумків семінару; заслуховування доповідей від кожної групи, відповіді на запитання; обговорення доповідей обраними з інших груп експертами, рецензування змісту й мовленнєвого оформлення доповідей (розвиток комунікативних умінь, критичного мислення, креативності); підсумовування результатів (рефлексія, саморефлексія, формування вмінь конструктивної критики). Домашнє завдання за підсумками роботи на уроках-семінарах, зазвичай, не передбачено.

Урок-практикум, на думку методистів, проводять для узагальнення навчальної інформації та вдосконалення вмінь і навичок учнів [635, с. 194]. Урок-практикум (урок-тренінг) оптимально відповідає традиційному уроку формування вмінь і навичок, оскільки його метою є формування, удосконалення чи корекція конкретних орфографічних, пунктуаційних, граматичних, мовленнєвих, риторичних умінь і навичок. Цьому підпорядковано структуру уроку, яку складають: цілевизначення, мотивація тренувальної діяльності (обговорення теми уроку, визначення вмінь, необхідних для успішного її засвоєння); забезпечення основної діяльності учнів на уроці системою вправ – від аналітичних до комунікативних (ситуаційних) – на застосування вмінь у нестандартних умовах, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю; підбиття підсумків, рефлексія. Проаналізуємо використання такого типу уроку під час вивчення розділів «Риторика як наука й мистецтво слова» (8 год.), «Основи ораторського мистецтва» (8 год.) в 11 класі.

З огляду на те, що програмою передбачено формування вмінь будувати виступи з урахуванням мовної форми промови, різних видів аргументації; аналізувати мовленнєву ситуацію, умови спілкування, поведінку учасників спілкування, виконувати риторичний аналіз промов; складати власні промови громадського призначення, уміння виділяти головне, здійснювати

самооцінку власної діяльності; висловлювати своє ставлення до чужих думок, виражати засобами мови адекватні почуття і враження від результатів роботи [683, с. 50–51], найбільш вдалою проекцією виконання програмових вимог є урок-практикум або риторичний тренінг. Зважаючи на безсумнівну важливість розділу «Риторика» у профільному курсі української мови та його безпосередній вплив на формування предметної компетентності як складника мовної особистості учня, на наш погляд, видається логічним виокремлювати в типології нетрадиційних форм навчання *риторичний практикум*. Останній постає формою проведення уроку вдосконалення вмінь і навичок профільного навчання, на якому закладають основи формування риторичних умінь і навичок, закріплюють на практиці нові знання з риторики, удосконалюють уміння застосовувати знання на різних рівнях мовної системи (від фонетико-орфоепічних до текстоінтерпретаційних і текстотворчих) у різних навчальних, життєвих, суспільно значущих ситуаціях спілкування. Крім того, риторичний практикум можна вводити як елемент уроку будь-якого типу в процес вивчення всіх розділів шкільного курсу мови. Зауважимо, що в чинних підручниках для профільних класів (за ред. С. Карамана) передбачено рубрику «Практикум» до кожної програмової теми, більшості вправ якої можна надати «риторичності». Так, під час вивчення в 10 кл. мовної теми «Ступені порівняння якісних прикметників. Стягнена й нестягнена форми» автори підручника пропонують утворювати від поданих якісних прикметників просту та складену форми вищого ступеня порівняння, складати речення з наведеними формами виділених слів: *радісний, розумний, знайомий, привабливий* (впр. 143).

Увиразнити «риторичний підхід» можна було б за допомогою завдання, що передбачало б окреслення ситуації спілкування, у якій правильно вжиті форми вищого ступеня порівняння сприяли б досягненню комунікативної мети. Наприклад: *Складіть привітання директору школи й однокласнику, уживаючи прикметники у формі вищого й найвищого ступенів порівняння. Якого колориту вони додають тексту? Проаналізуйте риторичну привітань.*

Загалом риторичний практикум постає в широкому сенсі нестандартною формою проведення уроку, а у вузькому – структурним елементом будь-якого уроку, метою якого обрано формування або вдосконалення риторичних умінь учнів профільних класів.

Нестандартними формами уроку контролю засвоєння знань і формування вмінь та навичок можуть бути урок-залік чи урок-тестування, що прийнятно у профільних класах. Урок-залік передбачає попередню підготовку (список запитань до заліку учні повинні отримати як мінімум за три дні до уроку), усну чи письмову форму проведення. Позаяк формулювання запитань має бути нетрадиційним, пов'язаним із висловленням свого ставлення, активізацією критичного мислення, креативності, одним із варіантів може стати розв'язання лінгвістичних або ситуаційних завдань. Ефективність іще однієї форми уроку контролю – уроку-тестування – за сучасних умов полягає, на нашу думку, у можливості підготовки учнів до Зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО). Загалом обидві форми проведення уроку-контролю відзначаються потенціалом щодо підготовки старшокласників до майбутньої професійної діяльності.

Останнім часом стає дедалі популярнішим урок-дослідження, проведення якого обґрунтував С. Омельчук [483]. Істотними ознаками уроку-дослідження з української мови, на переконання вченого, є високе наукове обґрунтування стратегії й тактики керування пізнавальною діяльністю учнів на основі закономірностей дослідницького підходу; методично правильно організована (з боку вчителя) і результативна навчально-дослідницька діяльність (з боку учнів) на всіх етапах уроку; творчий (нестандартний) підхід до вивчення мовного матеріалу відповідно до наявних умов і можливостей; створення умов для інтенсифікації розумової діяльності школярів, забезпечення їхнього інтелектуального розвитку й творчого мислення; обґрунтований добір і доречне застосування необхідних для досягнення мети методів активізації пізнавальної діяльності учнів та прийомів дослідницького й пошукового навчання мови; диференційований

підхід до окремих груп учнів з урахуванням особливостей їхнього інтелектуального розвитку; стимулювання дослідницької активності й самостійності учнів [483, с. 223].

Погоджуємося із дослідником у виокремленні двох типів аспектних дослідницьких уроків, як-от: 1) урок з елементами дослідження; 2) власне урок-дослідження. Урок з елементами дослідження передбачає використання лише окремих дослідницьких прийомів (лінгвістичний експеримент, робота з джерелами інформації, захист рефератів). На власне уроці-дослідженні школярі опановують методику наукового дослідження та засвоюють етапи наукового пізнання мови [483, с. 223]. Важливою для нашого дослідження вважаємо думку науковця, що дослідницьке навчання української мови на таких уроках набуває реалізації не так у змісті, як за допомогою спеціальних технологій, методів і прийомів, окремі з яких дотичні до технологій, методів і прийомів проблемного навчання. Тому саме уроки-дослідження, на наш погляд, є підґрунтям формування навичок наукової діяльності старшокласників – майбутніх студентів-філологів.

Надання шкільному курсу української мови комунікативної спрямованості, оновлення мети навчання спроектовано на формування предметної компетентності учня профільних класів, що виступило детермінантом динамічних творчих пошуків методистів і вчителів-практиків. Як наслідок розроблено новий тип уроку – урок-комунікація, який розглядають як форму, якої можна надавати урокам розвитку мовлення та вивчення мовного матеріалу (аспектним) [18, с. 194].

Започаткований ученими (О. Антонова, Г. Лещенко [389]) урок-комунікація передбачає створення мовленнєвої ситуації, що не у штучний, а природний спосіб породжує думку та вимагає її реалізації у мовленні. Урок-комунікація відзначається такими характеристиками, як: організація комунікації (вільної бесіди з метою розуміння) учнів з приводу змісту аналізованого тексту; усвідомлення кожним учасником комунікації власної комунікативної позиції – автора, адресата, критика або організатора

комунікації (див. табл. 4.2.); організація рефлексії всіх учасників комунікації щодо авторських засобів створення змісту та способів досягнення мети уроку.

Таблиця 4.2

**Взаємозв'язок видів мовленнєвої діяльності та навчальних дій
із компонентами комунікативного акту діяльності
(ролі учнів у процесі роботи з текстом)**

	Види мовленнєвої діяльності та відповідні до них типи навчальних дій	МЕТА	ЗАСОБИ
		комунікативного акту	
1.	Говоріння: АВТОР – МОВЕЦЬ (оратор)	повідомити про предмет розмови так, аби зрозуміли адекватно	мова висловлювання, жанр, стиль, міміка, жести
2.	Аудіювання: АДРЕСАТ – СЛУХАЧ	зрозуміти задум, наміри мовця	розумові операції: аналіз, виокремлення опор чи ключових слів, синтез
3.	Письмо: АВТОР – «ПИСЬМЕННИК» (той, що будує висловлювання у письмовій формі)	дібрати зміст конкретної теми, сформулювати задум і оформити у вигляді адекватного писемного тексту	мовні засоби різних рівнів: лексеми, словосполучення, типи речень і засоби їхнього зв'язку
4.	Читання: АДРЕСАТ графічного тексту: А) ЧИТАЧ художнього тексту; Б) ЧИТАЧ навчально-наукового тексту	А) зрозуміти намір автора (художню ідею) і засоби його реалізації, інтерпретувати текст відповідно до досвіду; Б) отримати інформацію про предмет, збагатити свої знання, досвід	жанр, мовні засоби різних рівнів, стилістичні особливості; типи текстів, предметна, понятійна та термінологічна системи
5.	Комплексний різновид мовленнєвої діяльності – письмовий переказ усного висловлювання (КВМД): АДРЕСАТ – «АВТОР»	точно передати зміст почутого у письмовій формі	мовні засоби різних рівнів, орфограми, пунктограми ...
6.	КВМД: перероблення первинного тексту ДОСЛІДНИК (складання конспектів, рефератів, розв'язання мовних і мовленнєвих проблемних завдань)	виявити проблему та знайти спосіб її вирішення, мовне оформлення результату в усній чи письмовій формі	визначення меж відомого та невідомого, аналіз фактів, їхня систематизація, узагальнення, оформлення
7.	КВМД – удосконалення написаного (власного та чужого) тексту: КРИТИК	проаналізувати адекватність змісту та способу його презентації, мовних засобів щодо думки (авторського задуму)	читання або слухання, реконструювання авторського задуму, рефлексія

Засадничим поняттям уроку-комунікації є текст як один із основних засобів навчання. Це, на наше переконання, співвідносить такий різновид уроку з уроками української словесності, що на Україні мають давні традиції (від часу заснування Києво-Могилянської академії) та широку практику використання. Специфіку текстів для уроків такої форми повинні забезпечувати цікаві та проблемні тексти соціокультурної тематики, які б сприяли підготовці учнів до створення власних висловлювань на теми, рекомендовані програмою, або програмові художні твори української чи зарубіжної літератури. Це уможливило би поєднання всіх програмових змістових ліній, а також посилення комунікативної спрямованості шкільного курсу української мови.

Погоджуємося із запропонованими О. Антоною та Г. Лещенко структурою уроку-комунікації та відповідними до неї навчальними діями, що охоплюють нижчевикладене.

1. *Організаційний момент* (мета: мотивація навчальної діяльності на уроці) – настанова на читання тексту, постановка запитань: «Чому мені це цікаво? Як це може бути пов'язано з моїм життям?» (на SMART- дошці фіксують питання – проблеми, які буде вирішено впродовж уроку).

2. *Знаходження проблеми* (мета: відпрацювання вміння формулювати мету й завдання уроку) – аналіз запитань з погляду автора тексту («Яким є комунікативний намір автора? Який його задум?»), організація ситуації невизначеності (на SMART-дошці фіксують усі варіанти первинного сприйняття тексту).

3. *Аналіз тексту* (мета: формування вмінь розуміти зміст та ідейну спрямованість тексту за допомогою мовних засобів) – детальне читання тексту, пошук уявлень і образів, які стоять за частинами тексту. Для правильності розуміння послуговуються всіма видами мовного аналізу (морфемним, словотвірним, етимологічним, лексичним, морфологічним, синтаксичним), які дають змогу знайти концепти, «знаки культури» (власні імена, міфологеми, тропи, фігури мовлення, алюзії, історичні конотації).

Аналіз передбачає рефлексивні зупинки для фіксації проміжних варіантів розуміння, акцентуації на важливих деталях змісту, контролю мети досягнення уроку.

4. *Конструювання гіпотез* (мета: формування вмінь узагальнювати та систематизувати) – бесіда щодо різниці первинного враження та розуміння після аналізу з її концентрацією навколо поставленої на початку уроку проблеми: учні висловлюють пробні судження, формулюють відповіді на поставлені запитання, узагальнюють бачення теми, головної думки, композиції, мовних засобів і художньо-виражальних можливостей тексту.

5. *Підсумки* (мета: формування вмінь рефлексувати) – з'ясування шляхів вирішення проблеми та досягнення мети уроку, за допомогою яких мовних і художньо-виражальних засобів, читацьких (мовленнєво-комунікативних) умінь це реалізовано, які висновки зроблено.

6. *Завдання додому* (мета: формування вмінь постановки завдань для самостійної дослідницької діяльності з текстом (текстотворення) – настанова для успішної подальшої роботи над порушеною на уроці проблемою [18, с. 186; 389, с. 456].

Як було викладено вище, урок-комунікація є формою проведення аспектних і уроків мовленнєвого розвитку (РМ) на основі обговорення (різноаспектний аналіз) тексту, що уможливорює глибоке сприйняття комунікативного наміру автора, визначення засобів творення тексту на всіх мовних і позамовних рівнях, здобуття досвіду читача, дослідника, мовця. Зазначене повністю відповідає меті шкільного курсу української мови, передбачає реалізацію компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, комунікативно-жанрового, особистісно орієнтованого, текстоцентричного підходів до навчання, пов'язано із застосуванням сучасних технологій, цікавих і методично виважених прийомів навчання. Проілюструємо на конкретному прикладі, як урок мовленнєвого розвитку може стати уроком-комунікацією, спонтанним, непідготовленим висловленням своїх думок, емоцій, ставлень тощо.

Розвиток мовлення. 10-й клас.

Тема: Переказ тексту-роздуму публіцистичного стилю з творчим завданням.

Мета: формувати вміння докладного переказу прочитаного тексту публіцистичного стилю, підпорядковуючи висловлювання темі та основній думці, враховуючи комунікативне завдання, дотримуючись композиції, стильових особливостей та авторського задуму [683, с. 45]; удосконалювати вміння мовчазного читання, оцінювати прочитане, висловлюючи думку з позиції мовного оформлення та ефективності досягнення поставлених комунікативних завдань; висловлювати власне ставлення до прочитаного, доповнювати інформацію, подану в тексті, новими фактами; долучити учнів до надбань українського мистецтва; розвивати критичне мислення, збагачувати мовлення комунікативно значущою, емоційно-зabarвленою лексикою; за допомогою дидактичного матеріалу формувати естетичне сприйняття світу музики, виявляти ціннісне ставлення до співрозмовників, організовувати навчальне співробітництво з учителями й однокласниками.

Внутрішньопредметні зв'язки:

Мовна лінія – лексикологія (лексичне значення слів, переносне значення, синоніми, роль художніх означень), орфографія (правопис слів і словосполучень), синтаксис (синоніміка синтаксичних конструкцій), стилістика (стильові ознаки тексту на різних рівнях).

Соціокультурна лінія (аксіологічний і інтерактивний складники) – історико-культурний коментар до описаних у тексті явищ музичної культури України й світу; феномен Івасюка як «натури з чітко вираженою національною приналежністю», «Я» і українська музична культура; конструктивність роботи в групі, колективі.

Діяльнісна лінія (праксеологічна) – самостійна пошукова, творча робота з проблеми, порушеної в тексті (музична культура рідного краю); опанування різних способів систематизації та презентації інформації, удосконалення навичок навчального читання.

Тип уроку: урок мовленнєвого розвитку (РМ).

Вид (форма): урок-комунікація.

Обладнання: чинний підручник (текст вправи № 930 «Володимир Івасюк» І. Лепки, записи пісні В. Івасюка «Червона рута», SMART-дошка).

Мовленнєві ролі:

- 1) вдумливий *читач* художнього тексту;
- 2) *дослідник* закодованого авторського задуму, мовних особливостей тексту;
- 3) управний *оратор (мовець)*, який висловлює своє враження від прочитаного, коментує, доповнює інформацію;
- 4) уважний *слухач* думок інших учнів;
- 5) *письменник*, який доповнює сприйнятий текст, висловлює ставлення до проблеми у письмовій формі;
- 6) справедливий *критик* свого й чужого висловлювання;
- 7) активний *комунікант* упродовж усього уроку.

Методичний коментар до уроку: вчитель має продумати систему запитань для обговорення змісту, замислу, мовного оформлення тексту; бути модератором висловлення учнями власного ставлення до прочитаного, натхненником бажання поділитися інформацією про лауреатів пісенного фестивалю «Червона рута», які стали відомими в Україні та світі (Руслана Лижичко й ін.); стежити за реалізацією мовленнєвих ролей, їхньої специфіки, акцентувати увагу на їхній зміні; організувати дискусію щодо розуміння значення сполучення слів «натура з чітко вираженою національною належністю», що, на нашу думку, буде впливати на формування емоційно-ціннісного компонента мовної особистості.

Урок-комунікація передбачає усне обговорення проблеми, порушеної в тексті, та тих питань, які виникають у процесі комунікації й цікавлять учнів. Обов'язковою умовою проведення уроку такого типу є щирість висловлення думок, навіть якщо вони не збігаються з тими, що домінують у класній аудиторії. Домашнє завдання: написати переказ тексту, доповнивши його

висловленням власного ставлення до творчості В. Івасюка, роздумами про її значення для української культури, а також про вплив його музики на розвиток української естради (IV завдання до тексту впр. № 930).

Загалом видається безсумнівним, що урок-комунікація як форма проведення аспектичних уроків і уроків мовленнєвого розвитку відповідає сучасним тенденціям українського освітнього процесу, сприяє розвитку мовної особистості, усвідомлення нею цінності спілкування, спонукає до ініціативності, активності, стимулює самостійну пошукову роботу.

З огляду на педагогічну практику стверджуємо, що, попри застосування у старшій профільній школі всіх типів уроку, що зумовлено спрямованістю курсу мови на завершальному етапі його засвоєння на вдосконалення основних мовних і мовленнєвих умінь і навичок учнів, найбільш поширеними є традиційні уроки узагальнення та систематизації вивченого, повторення теми або розділу. Характер опрацьованого матеріалу, наявність у школярів опорних знань, набутих у попередніх класах, визначають специфіку таких занять, які будуть ефективними й підтримуватимуть інтерес до предмета за умов використання оптимального варіанта структури уроку, науково обґрунтованої організації його змісту, правильного добору методів і прийомів роботи, засобів організації пізнавальної діяльності, системи завдань і вправ, що сприяють поглибленню знань учнів, удосконаленню їхніх умінь і навичок [148, с. 185].

Важливим є мовний матеріал, яким учитель послуговується на уроці. На думку М. Пентилюк, він має бути репрезентований взірцевими текстами. Сприйняття текстів-взірців, як переконує науковець, – обов'язкова умова сучасного уроку. Щоб навчитися створювати власні висловлювання, учень повинен навчитися сприймати й аналізувати тексти різних стилів, типів і жанрів. Слід пам'ятати, що найкращий текст не розв'яже естетичного й етичного виховання, якщо не буде повноцінного, грамотного сприйняття [437, с. 6].

Підґрунтям для побудови власних висловлювань, які дадуть учителеві змогу вибрати оптимальний варіант, на сьогодні визнано системну роботу з текстом. Передусім ідеться про спостереження та осмислення текстових ознак, з'ясування теми й основної думки висловлювання, визначення особливостей структури, мовних засобів, які сприяють реалізації комунікативної мети (порівняльна характеристика синтаксичних конструкцій та інтонації), часткову зміну тексту, зіставлення наявних мовних засобів і синонімічних до них із висновком про доцільність чи недоцільність авторського вибору (спостереження над особливостями індивідуального стилю на рівні лексичних, фразеологічних засобів), пропуск окремих компонентів для встановлення їхньої змістової та стилістичної доцільності (аналіз стилістичних відтінків синонімів, антонімів, умотивований відбір їх у тексті, відбір слів до словника діалектної лексики, обґрунтування лексичного вибору заголовка). Завершальним етапом роботи може стати створення власного тексту – відтворення змісту окремих фрагментів, уведення додаткової мікротеми, підпорядкованої основній темі, використання інших аргументів, побудова тексту схожого призначення.

Зрозуміло, що нові тенденції освіти щорічно «осучаснюють» урок української мови, удосконалюючи структуру та змістове наповнення. Крім того, залишається нагальною реалізація завдання профільного навчання, зокрема «забезпечення наступності між загальною середньою та професійною освітою, можливості отримати професію» [327], а відтак об'єднання узагальнення та систематизації знань з української мови і обраного учнями профілю навчання. Це увиразнює проблему забезпечення реалізації вимог чинних програм і Концепції, на шляхи розв'язання якої вказано у працях відомого українського лінгводидакта О. Біляєва, який рекомендує: «за доцільне спеціально апробувати ... інтегрований урок. ... урок, який проводиться з метою розкриття загальних закономірностей, законів, ідей, відображених у різних науках і відповідних їм навчальних предметах» [61, с. 36].

Проблему структури, змісту та використання інтегрованого уроку осмислено в наукових студіях О. Біляєва [61], Л. Варзацької [91], Н. Головецької [123], Т. Донченко [210], І. Кучеренко [360], М. Пентилюк [510; 513], І. Хом'яка [714] й ін. Напрацьовані дослідниками визначення поняття «інтегрований урок» мають багато спільних параметрів. Поцінуючи кожне, візьмемо за основу визначення, сформульоване авторами Словника-довідника з української лінгводидактики: інтегрований урок – 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 [635, с. 97]. Провідною ідеєю інтегрованих уроків, у режимі реалізації яких поєднано споріднений матеріал кількох навчальних дисциплін навколо однієї теми, вважають те, що учні вивчають явище чи поняття з різних боків у межах не одного предмета, а кількох суміжних предметів та водночас підвищують і поглиблюють рівень власного інтелекту, формують таку систему знань, умінь і досвіду, що відповідає актуальним та перспективним потребам мовної особистості [360].

У контексті вибору навчальних дисциплін для інтеграції орієнтуємося на розроблену Л. Варзацькою та Л. Дворецькою типологію інтегрованих уроків української мови за сукупністю основ: цільової (на якому етапі опанування мовних знань є доцільною інтеграція навчання); діяльнісної (який вид емоційно-образної діяльності домінує, постає засобом активізації пізнавальної і мовленнєвої діяльності); предметної (з яких навчальних предметів доцільно інтегрувати блоки знань навколо однієї теми); організаційної (тривалість інтегрованого уроку, варіативність організаційних форм – колективної, групової, індивідуальної діяльності); тематичної (урок на морально-етичну, культурологічну теми, про природу) [91, с. 31–50].

Не потребує доведення те, що для створення інтегрованого уроку педагоги здебільшого надають перевагу інтеграції мови й літератури. І це зрозуміло, оскільки, як слушно зазначає Т. Донченко, «через словесно-

художній вплив ці уроки дозволяють формувати в школярів естетичне ставлення до світу, розвивати по-справжньому людську гамму почуттів, забезпечувати різнобічний розвиток дітей у процесі навчання, виховувати сприйняття мови як важливого засобу інтелектуального, логічного, естетичного розвитку, засобу збагачення знаннями, розширення світогляду, прилучення до культури...» [210, с. 11]. Водночас позитивними й успішними виявилися спроби словесників інтегрувати мову й історію, мову й географію, мову й біологію тощо.

Г. Лещенко, яка теоретично та практично досліджувала уроки української словесності, вважає такими інтегровані за змістом і формою заняття (українська мова + українська література), що на паритетній основі поєднують програмовий матеріал обох предметів, тобто це бінарні уроки [388, с. 5]. Мета бінарних уроків, на думку науковця, полягає у створенні передумови для різнобічного та цілісного розгляду певного лінгвістичного або літературознавчого поняття чи явища, формування системного мислення, позитивного емоційного ставлення до процесу пізнання, відчуття єдності слова і образу, розвитку креативного мовлення і мислення, саморозвитку й самореалізації учнів [388]. Змістовими особливостями уроків такого типу є методично доцільне поєднання навчального матеріалу з обох предметів, добір таких видів і завдань, які дають змогу проконтролювати, оцінити, скоригувати процес засвоєння знань та формування мовних, мовленнєвих, літературознавчих, загальнонавчальних умінь, залучення емоційно-ціннісного досвіду учнів, формування цілісної картини світу тощо. Структурними особливостями уроків словесності дослідниця визначає наявність таких структурних елементів уроку, як чітко розмежовані етапи опанування мовним і літературним матеріалом (наприклад, опрацювання художнього твору, засвоєння поняття «текст»), і використання комплексних завдань, які сприяють розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності (усних переказів певних епізодів художнього твору, роботи над мовно-виражальними засобами тексту), збагачують словниковий запас учнів (робота

зі словниками), формують комунікативні вміння, естетичні вподобання, читацький і життєвий досвід (розв'язання ситуаційних завдань на застосування мовних, літературознавчих знань та вмінь у змінених умовах) [388, с. 5]. Прикметно, що добирати матеріал для інтеграції доцільно передусім за понятійним принципом.

Аналіз програми з української літератури для профільних класів дає підстави стверджувати, що вивчення предмету передбачає урахуванням специфіки читання в епоху інформаційних технологій, залучення учня до читання, формування читацької (предметної і загальнонавчальної) та ключових компетентностей (спілкування державною мовою, інформаційно-цифрової, уміння вчитися впродовж життя та ін.), упровадження профільного навчання [682, с. 3].

Логіку проведення у профільних класах філологічного напрямку бінарних уроків убачаємо насамперед у відповідності їхніх змістових і структурних особливостей до програмових вимог, за якими важливим є не тільки вивчення української мови, а й обізнаність з філологічною галуззю в її зв'язках із іншими гуманітарними галузями [683, с. 7]. Наведемо приклади можливого поєднання програмового матеріалу з української мови та літератури, а також видів інтеграції в 10–11 класах філологічного профілю.

Таблиця 4.3

**Можливості інтеграції мовно-літературного матеріалу
на уроках української словесності в 10 класах філологічного профілю**

Матеріал уроку української мови	Види інтеграції	Матеріал уроку української літератури
РМ. Читання як вид мовленнєвої діяльності. Види читання.	Понятійна. Мовленнєва (види мовленнєвої діяльності), діяльнісна	Читання та його види. Особливості читання в епоху цифрових технологій. Читання як спосіб самореалізації особистості.
РМ. Анотація. Відгук . Написання відгуку про твір	Понятійна. Мовленнєва (види мовленнєвої	І. Франко-перекладач. Переклади Байрона, Гейне,

мистецтва.	діяльності), діяльнісна	Гюго, Міцкевича. Відгук про твір, перекладений українською мовою.
Лексикографія. Словник як відображення історії та культури українського народу. Основні типи словників. «Словарь української мови» Б. Грінченка.	Понятійна. Мовленнєва (види мовленнєвої діяльності), діяльнісна	Грінченко як письменник, лексикограф , редактор «Словаря української мови»
Лексикологія. Основні типи переносних значень слів. Метафора, метонімія, синекдоха, персоніфікація, мова художньої літератури.	Понятійна. Мовленнєва (види мовленнєвої діяльності), діяльнісна	Художньо-виражальні засоби як чинник індивідуального стилю письменника. Оновлення художніх засобів.

Зауважимо, що інтеграцію уможливорює спільність понять, яку легко простежити і на уроках вивчення окремих розділів, і розвитку мовлення.

Таблиця 4.4

Можливості інтеграції мовно-літературного матеріалу на уроках української словесності в 11 класах філологічного профілю

Матеріал уроку української мови	Види інтеграції	Матеріал уроку української літератури
Художній стиль. Монолог у художньому творі. Звернений монолог. Внутрішній монолог.	Понятійна. Мовленнєва (види мовленнєвої діяльності), діяльнісна	Філософічність повісті В. Домонтовича «Дівчина з ведмедиком». Розмірковування персонажів як текст в тексті.
Есе як мовленнєвий жанр писемного мовлення. Написання есе на літературознавчу тему.	Понятійна. Мовленнєва (види мовленнєвої діяльності), діяльнісна	Есе як літературний жанр і форма рефлексії на прочитане. Ю. Андрухович «ShevchenkoisOK» – есе про нове осмислення

		класичної літератури.
Епістолярний стиль. Листи. Щоденник.	Понятійна. Мовленнєва (види мовленнєвої діяльності), діяльнісна	«Щоденник» О. Довженка як свідчення епохи та жанр літератури.
РМ. Твір на морально- етичну тему за матеріалами двох і більше художніх творів «Краса врятує світ» (на основі творів О. Довженка «Зачарована Десна» та О. Гончара «Собор»	Понятійна. Мовленнєва (види мовленнєвої діяльності), діяльнісна	Творчість О. Довженка. «Зачарована Десна». Творчість О. Гончара «Собор» (узагальнення).

Крім пропонованих тем до уроків української словесності, програмовий матеріал виявився перспективним щодо тематичної та понятійної інтеграції з уроками історії, іноземної мови тощо, як-от: «Основні етапи формування й розвитку української національної мови» (українська мова + історія), «Запозичена лексика як джерело збагачення лексичного складу мови» (українська мова + англійська / німецька / польська мова) (10 клас); «З історії риторики й ораторського мистецтва. Видатні оратори Давньої Греції й Давнього Риму» (11 клас) [683].

Структура інтегрованих уроків різна, позаяк залежить, на думку І. Кучеренко, від специфіки інтегрованого матеріалу, зумовлена поставленими цілями та завданнями; детермінована змістом навчання, особливостями діяльності вчителів та учнів. Визначити структуру означених уроків досить важко, адже їх різноплановість унеможлиблює уніфікацію їхньої будови. Оптимальною, на переконання науковця, є така структура інтегрованого уроку: організація класу; мотивація; актуалізація опорних знань, умінь і навичок; цільовизначення; вивчення нового матеріалу; застосування інформації; виконання пізнавальних і творчих завдань, спрямованих на сприймання художніх творів і створення власних текстів;

формування комунікативної і літературної компетентності; оцінювання; домашнє завдання; підбиття підсумків [327, с. 183].

Вважаємо оптимальною вищеописану структуру уроку за умови інтегрування української мови й літератури (чи то української, чи то світової). Натомість інтегрування української мови й дисциплін, що належать до природничо-математичного циклу, потребує зміни окремих із вказаних дослідницею компонентів, зокрема етап *виконання пізнавальних і творчих завдань, спрямованих на сприймання художніх творів і створення власних текстів* рекомендуємо замінити на *виконання пізнавальних і творчих завдань, спрямованих на сприймання та створення професійно орієнтованих текстів; формування комунікативної та літературної компетентності на формування риторичних умінь і навичок учнів.*

Унаслідок трансформування взятих за основу уроків інтегрованого (за І. Кучеренко) й узагальнення та систематизації вивченого (за О. Біляєвим) пропонуємо таку структуру уроку української мови для профільних класів: організація класу; мотивація; перевірка домашнього завдання; цілевизначення; аналіз матеріалу задля узагальнення вивченого; робота над висновками; виконання пізнавальних і творчих завдань, спрямованих на сприймання та створення професійно орієнтованих текстів; формування риторичних умінь і навичок; оцінювання; завдання додому; підсумок уроку.

Теоретико-практичний потенціал вищенаведеної структури окреслений можливістю оптимальної інтеграції української мови з навчальними дисциплінами не лише соціально-гуманітарного, а й природничо-математичного циклу. Увиразнює її переваги й те, що робота із професійно орієнтованими текстами нині набуває в межах профільного навчання української мови дедалі більшої популярності, оскільки використання його дає змогу залучити старшокласників до мовленнєвої діяльності, мотивує засвоєння лінгвістичної теорії, підвищує пізнавальний і виховний потенціал уроку [149, с. 78].

Зауважимо, що під час вивчення наукових студій педагогів, лінгвістів, лінгводидактів було виявлено їхню майже однотайність у констатації належності за стильовими ознаками професійно орієнтованих і фахових текстів переважно до наукового стилю. Визнаючи слушність обстоюваного вченими бачення, припускаємо, що правомірність вищезгаданого твердження стосується текстів, які використовують як засіб навчання у вищих закладах освіти задля засвоєння студентами термінологічної лексики з обраної спеціальності.

Уведення структурного елементу *формування риторичних умінь і навичок* (або *риторичного практикуму* як елементу уроку) зумовлено передусім доведеною і в ході наукових пошуків, і під час педагогічної практики тезою, що «успішність у володінні словом є запорукою успіху людини практично в усіх сферах життєдіяльності» [459, с. 1]. У працях Н. Голуб [136; 137], В. Нищети [459; 460], М. Пентиліук [506], Я. Тарасевич [665] та ін. наголошено на доцільності формування риторичних умінь і навичок учнів на кожному уроці. Погоджуючись із цим, рекомендуємо у старших класах профільної школи на уроках української мови застосовувати вправи, що уможливають розвиток і зміцнення необхідних риторичних навичок, умінь і здібностей, імітування інтелектуального процесу ухвалення рішень, розв'язання проблемних ситуацій, здійснення ефективного переконливого впливу засобом публічного мовлення тощо [140, с. 236].

Загалом успіх та ефективність уроку української мови в профільних класах залежить від методично правильного його моделювання відповідно до сучасних тенденцій реформування освіти, реалізації підходів, що визначають мету, завдання, загальну спрямованість уроку на формування ключових і предметної компетентностей, підготовки учнів до самостійної, колективної або індивідуальної навчальної діяльності, здатності їх до самоосвіти й самовдосконалення, рівня мовної і мовленнєвої підготовки, сформованості професійних умінь учителя тощо.

Зауважимо про ефективність розглянутих вище традиційних і нетрадиційних форм проведення уроків за умов їхньої відповідності щодо компетентнісного підходу, що доводить потребу надання сучасному уроку української мови у профільних класах виміру компетентнісно орієнтованого, спрямованого на формування предметної та ключових компетентностей учнів. Безумовно, вищеописані тип, структура уроку та співвідносні з останніми елементи є взаємопов'язаними та взаємозумовленими змістом уроку, метою, яку вчитель ретельно продумує та формулює до кожного конкретного уроку з огляду на вимоги нормативних документів, профіль класу, індивідуальні особливості учнів. Так, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, концепції мовної освіти, освітні стандарти, чинні програми спрямовують методистів і вчителів на формування ключових і предметної компетентностей [242; 327; 683, с. 5–7]. За Концепцією «Нова українська школа» учні повинні не тільки опанувати зміст навчальної дисципліни «українська мова», а насамперед набути вмінь і навичок, важливих для всебічного розвитку особистості громадянина України, морального та професійного зростання, зміщення акцентів зі знанневого на дієвий освітній результат: знання мають бути інструментом розв'язання життєвих проблем, засобом особистісного розвитку, соціалізації учнів, успішного професійного й особистісного становлення [683].

Підтримуємо позицію І. Кучеренко щодо розроблення комплексу взаємодетермінованих новітніх вимог до сучасного уроку української мови з урахуванням викликів сучасного суспільства та пріоритетів мовної освіти [360]. Комплекс охоплює загальнодидактичні вимоги (зумовлені потребами суспільства та держави із розвитку громадянина нової генерації – забезпечити належний рівень *компетентності особистості*) й лінгводидактичні (відбивають цілі та завдання мовної освіти – *формувати мовну особистість, розвивати комунікативну компетентність* учня, його природний мовленнєвий потенціал і креативні можливості) [360]. Окреслені вимоги знаходимо також у наукових розвідках М. Пентилюк, Т. Окуневич

[513], Л. Ромадіної [573] та ін. Учені акцентують на важливості правильно сформулювати мету компетентнісно орієнтованого уроку української мови, для чого радять під час визначення його цілей брати до уваги такі аспекти: 1) програмові вимоги до рівня засвоєння конкретного навчального змісту кожної з чотирьох змістових ліній; 2) місце й завдання конкретного уроку в системі уроків, відведених на засвоєння певної мовної теми (розділу), формування певного мовленнєвого вміння; 3) наявність умов для формування на уроці конкретних загальнонавчальних умінь і навичок; 4) виховний потенціал дібраного до уроку дидактичного матеріалу [360]. Погоджуємося із вищенаведеною думкою, але, з огляду на профіль навчання, вважаємо доцільним звернути увагу на декілька аспектів, серед яких: урахування, крім мовного, лінгвістичного складника уроку; взаємопов'язане формування умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності на основі дібраного тексту профільного спрямування; урахування емоційно-ціннісного, мотиваційного та поведінкового компонентів мовної особистості; уведення риторичного практикуму як структурного елементу уроку.

Проілюструємо тезу про важливість передбачення в меті уроку програмових вимог до реалізації компетентнісного підходу на конкретному прикладі.

Тема уроку: Займенники й контекст. Стилiстичнi функцiї займенникiв (11 кл.)

Мета: узагальнити та систематизувати знання учнів про особливості займенників як частини мови, їхні ролі у мовленні в різних стилістичних контекстах, удосконалювати вміння правильного вживання займенників як засобу міжфразового зв'язку відповідно до правил українського мовленнєвого етикету в різних ситуаціях спілкування; знаходити й виправляти помилки в написанні й уживанні займенників; оперувати інформацією, отриманою з різних джерел, відповідно до навчальних завдань; розвивати креативність мислення й мовлення.

Внутрішньопредметні зв'язки, змістові лінії програми, які сприяють формуванню компетентностей:

Мовний і лінгвістичний компоненти – на основі опрацювання лінгвістичної інформації з різних джерел підвести учнів до висновку про особливості частиномовного статусу займенника, його співвідношення з іншими іменними частинами мови; можливості використання займенників для редагування текстів різних стилів і жанрів мовлення.

Мовленнєвий компонент – формувати вміння створювати власні діалогічні й монологічні висловлювання; розвивати вміння в усіх видах мовленнєвої діяльності; досягати у спілкуванні комунікативної мети.

Риторичний компонент – удосконалювати вміння аналізувати мовленнєву ситуацію, умови спілкування, поведінку учасників спілкування; вживати займенники у мовленні відповідно до адресата й комунікативної мети; брати участь у дискусії.

Соціокультурний та аксіологічний (ціннісний) компоненти – поповнити знання учнів про етикетну роль займенників у спілкуванні («пошанне Ви») як вияв шанобливого ставлення до старших за допомогою займенників; розширити уявлення про загальнолюдські цінності, формувати вміння виявляти ціннісне ставлення до прочитаного, почутого.

Діяльнісний (праксеологічний) компонент – удосконалювати вміння редагувати тексти за допомогою займенників; уживати займенники у мовленні за правилами мовленнєвого етикету та відповідно до ситуації спілкування, розвивати загальнонавчальні вміння, пов'язані з пошуком та обробленням інформації.

Інтерактивний (поведінковий) компонент – стимулювати учнів до активності, ініціативності впродовж уроку, розвивати здатність до роботи у парах, групах, колективі.

Обладнання: чинні підручники, SMART-дошка (демонстрація узагальнювальних таблиць, додаткових дидактичних матеріалів – текстів, завдань).

Тип уроку: компетентісно орієнтований урок узагальнення й систематизації.

Форма уроку: урок-практикум.

Методичний коментар: виокремлення мовного, лінгвістичного, мовленнєвого, соціокультурного, діяльнісного, риторичного, поведінкового компонентів у цільовому наповненні уроку дає змогу дібрати оптимальні методи та прийоми навчання, дидактичний матеріал уроку, проектувати його на рівні сучасних вимог. Попри те, що в чинному підручнику з української мови для профільних класів уміщено достатню кількість вправ, виконання яких забезпечує формування загальнонавчальних і предметних умінь і навичок, пропонуємо додаткові завдання, як-от: проведення риторичного практикуму в декілька етапів: 1) міні-дискусія щодо частиномовного статусу займенника (за матеріалами підручника й самостійно дібраної з різних джерел інформації), яка сприяє формуванню предметної і ключових компетентностей; 2) конкурс на ввічливого учня, за умовами якого потрібно створити текст-прохання, увівши до нього достатню кількість увічливих слів і займенників 2-ї особи. Переможцем стає той, хто швидко та правильно виконає завдання; 3) Хвилинка компліментів (на основі впр. 181) із такою умовою: допишіть до підмета-займенника Ви один із поданих у дужках присудків. *Ви (гарна, гарні). (Який, які) Ви (добрий, добрі). (Такий, такі) Ви (елегантний, елегантні).* Змоделюйте ситуації, в яких дописаний присудок буде відповідати пошанній формі, коли зміст речення передбачає однину. Озвучте комплімент одному з учнів/учениць/учителів (предметна компетентність).

Після опрацювання тексту наукового стилю пропонуємо таке завдання: поставити сусідові по парті три запитання за матеріалами підручника, вміщеними в рубриці «Мовознавчі студії». На SMART-дошці виведено висловлювання з книги «Цікаве мовознавство»: Займенники «як запасні гравці на футбольному полі чи дублери в театрі, виходять на поле, коли вимушено «звільняють гру» повнозначні слова». Завдання: прочитайте текст,

визначте функцію займенників, сформулюйте головну думку висловленого в науковому стилі, проілюструйте власними прикладами чи матеріалами підручника. Вважаємо, що на цьому уроці обов'язковими є вправи на редагування текстів, визначення стилістичної ролі займенників різних розрядів у поетичних рядках, прислів'ях і науково-популярних текстах.

Вищевикладене дає підстави констатувати, що подані матеріали до проведення аспектного уроку відповідають вимогам до сучасного компетентнісного уроку української мови в старших класах профільної школи.

Отже, на сьогодні урок залишається традиційно основною формою навчання української мови, проте за сучасних умов набуває ознак неординарності за своєю структурою, використанням інноваційного лінгводидактичного інструментарію, комунікативною спрямованістю (підпорядкуванням мовних знань потребам мовленнєвого й особистісного розвитку), професійною орієнтованістю, мотиваційним потенціалом самостійної навчальної діяльності учнів.

4.3. Самостійна робота як інструмент формування мовної особистості учнів профільних класів

Формування мовної особистості учнів старших класів передбачає обов'язкову організацію самостійної роботи як виду навчальної діяльності, що виконується учнями поза безпосереднім контактом із учителем або керована вчителем опосередковано за допомогою спеціальних навчальних матеріалів [1, с. 268]. На основі аналізу фахової літератури з проблеми дослідження з'ясовано неоднозначність тлумачень означеного дидактичного поняття, невизначеність його категорійної належності. Так, до сьогодні не розроблено загальноприйнятого трактування сутності самостійної роботи. Як наслідок одні науковці послуговуються терміном «спеціальні завдання» (П. Підкасистий, Н. Садовникова), інші – «метод навчання» (Ю. Бондаренко,

О. Малихін, О. Савченко), «вид діяльності» (М. Князьян), «форма вияву певного способу діяльності» (П. Підкасистий, І. Хом'як), «вищий тип навчальної діяльності (Л. Журавська, М. Пентилюк) тощо.

У Словнику-довіднику з української лінгводидактики самостійну роботу визначено як різноманітні види колективної або індивідуальної діяльності школярів, які здійснюються ними на уроках і в позаурочний час за завданням учителя, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі [635, с. 223].

«Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів» подає поняття «самостійна робота» як метод навчання та самоосвіти, передумова дидактичних зв'язків різних методів між собою [556, с. 675], тобто регламентує самостійну роботу специфічним методом, що підпорядковує собі інші методи навчання.

Автори лінгводидактичного словника І. Кочан, Н. Захлюпана вбачають у самостійній роботі засіб активізації пізнавальної діяльності, розвитку логічного мислення дітей, розглядаючи її у взаємозв'язку з самоосвітою та самопідготовкою [338, с. 198].

У дидактиці самостійну роботу потрактовують як діяльність учнів, спрямовану на опанування навчального матеріалу або його застосування, що відбувається без участі вчителя; обов'язковий компонент процесу навчання; а її роль, зміст, тривалість, способи керівництва пов'язують з метою вивчення певного матеріалу, його специфікою та рівнем підготовки школярів [547, с. 230].

О. Малихін позиціонує самостійну роботу як специфічний вид навчання, основною метою якого є формування самостійності суб'єкта, який навчається, удосконалення його знань, умінь і навичок; її здійснення передбачає звернення до безпосередньо змісту й методів усіх видів навчальних занять [404, с. 121].

За результатами студіювання фахової літератури постає очевидним, що значна частина українських лінгводидактів уважають самостійну роботу

вищим типом навчальної діяльності, що вимагає від учня достатнього рівня самосвідомості, рефлексійності, самодисципліни, відповідальності, який задовольняє процес самовдосконалення та саморозуміння (Ю. Бондаренко [80], Т. Донченко [210], С. Караман [284], М. Пентилюк [512], І. Хом'як [712] та ін.). М. Пентилюк, І. Гайдаєнко вважають такий вид навчальної діяльності важливим компонентом цілісного педагогічного процесу, бо він виконує функції виховного, навчального та розвивального характеру [512]. На взаємозв'язку самостійної роботи й активності суб'єкта, знань і вмінь із практикою наголошують І. Дроздова [217], І. Хом'як, які визнають самостійну роботу однією з найважливіших умов глибокого й міцного опанування знань [712, с. 12].

С. Гончаренко, дещо уточнюючи термін «самостійна робота», вводить терміносполучення «самостійна навчальна робота», що є однією із властивостей особистості та зумовлена двома чинниками: по-перше, сукупністю засобів, знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення [144, с. 297].

На думку авторів посібника за редакцією О. Горошкіної, С. Карамана, самостійна робота – «це форма навчання, за якої учні / студенти засвоюють необхідні знання, оволодівають уміннями й навичками, навчаються планомірно, систематично працювати, мислити, формують свій стиль розумової діяльності» [547, с. 200]. Цікаво, що саме у вищенаведеному визначенні самостійну роботу схарактеризовано як складне, комплексне поняття.

М. Пентилюк і І. Гайдаєнко оперують термінами «самостійна робота» й «самостійна творча робота», виокремлюючи останню як діяльність, зумовлену самостійним пошуком відповіді на проблеми лінгвістичного характеру, уміння шукати, аналізувати необхідну для навчального процесу інформацію, використовувати зібраний матеріал на заняттях, у написанні рефератів, повідомлень, доповідей, демонструвати самостійно здобуті знання

в конкурсних та олімпіадних роботах, виявляючи власні здібності до науково-дослідницької роботи [512, с. 24].

На основі осмислення пропонованих українськими дидактами та методистами визначень самостійної роботи як форми організації, завдання, методу, засобу навчання, виду чи типу навчальної діяльності, умови формування мовної особистості тощо потрактуємо таку як *вид пізнавальної діяльності, важливий складник освітнього процесу вивчення української мови, одну з умов формування мовної особистості учнів профільних класів*.

Цікаво, що витoki формування поняття «самостійна робота» сягають ще античності, позаяк згадки про «самостійність у навчанні» (не власне термін) знайдено у працях класичних мислителів – філософів, педагогів, риторів Аристотеля, Платона, Сократа, Цицерона. Так, сучасні, на наш погляд, поради ораторам щодо самостійності складання тексту промови (виступу) містяться у спадщині основоположника методу евристичної бесіди Сократа, який радив промовцям для досягнення успіху брати до уваги запити аудиторії (адресатів мовлення), оцінювати мовленнєву ситуацію. Рекомендації Платона щодо самостійного розроблення техніки промов, досягнення самовираження не втратили своєї актуальності й у XXI ст. Найбільше акцентував на самостійній роботі Аристотель, який у численних трактатах закликав самостійно добирати інформацію з невідомими для слухача фактами, продумувати та складати план майбутнього висловлювання, всебічно розвивати свою особистість шляхом самоосвіти. Суголосно таким твердженням звучать закони та правила спілкування (Ф. Бацевич), максими спілкування (О. Яшенкова) [41, с. 35–37; 769, с. 102]. Наукову розвідку С. Москальчука присвячено спробі розкриття проблеми становлення та розвитку самостійної роботи як педагогічного та лінгводидактичного поняття з доби античності й до сьогодення, окресленню напрямів самостійної роботи, які простежено у працях давніх учених, загалом осмисленню її потенціалу [451, с. 44–46]. На думку автора, підвалини самостійності прагнення до пізнання почали закладати в епоху

Відродження, зокрема в Україні це зробили І. Вишенський, Ю. Дрогобич та ін., інтелектуальна спадщина яких відображає основи гуманістичної педагогіки, що спрямовувала педагога на стимулювання навчальної та самостійної діяльності учня [451, с. 45].

Наступний етап становлення самоосвітньої діяльності ознаменувала поява «Великої дидактики» Я. Коменського, у якій доволі детально описано навчання мистецтва мовлення, саморозвитку й самонавчання [316]. У доробку Й. Песталоцці обґрунтовано й доведено залежність гармонійного розвитку особистості учня від опанування ним мови, мовлення, читання. Вчений зазначав, що успішність такого процесу залежить від оптимального поєднання навчальної діяльності в класі, самостійного виконання завдань удома та самоспостережень [315; 523].

Вагомими для дослідження вважаємо ідеї філософської та літературної спадщини Г. Сковороди, наскрізною ідеєю якої є самопізнання й пізнання навколишнього світу як запорука перебування в гармонії зі світом і собою. Одним із перших проблему обов'язковості домашньої роботи учня над виконанням вправ порушив у контексті аналізу пізнавальної самостійності учнів з огляду на вікові періоди навчання К. Ушинський [696]. Питання вироблення самостійності суджень шляхом спостережень за навколишнім світом стало лейтмотивом напрацювань В. Сухомлинського [662].

Ретроспективний огляд літератури з проблеми дає змогу зробити висновок про важливе значення самостійної роботи для становлення особистості учня, розглядати її як важливу умову організації навчального простору (середовища).

Активізація останнім часом системних і ґрунтовних студій ролі самостійної роботи у формуванні компетентної особистості студента, пошуку нових форм і технологій самостійної роботи зумовлена зростанням питомої ваги самостійного опрацювання матеріалу за новими планами вишів. Вбачаємо логіку у зверненні до наукових досліджень самостійної роботи студентів-філологів з огляду на збіг вектора освітньої діяльності останніх з

учнями профільних класів, майбутніми вчителями української мови та літератури. На думку З. Бакум, О. Горошкіної, С. Карамана та ін., значення самостійної роботи полягає в тому, що вона: а) виробляє психологічну настанову на систематичне розширення та поглиблення своїх знань; б) посилює інтерес до вивчення філологічних дисциплін; в) виробляє вміння орієнтуватися в інформаційних потоках; г) сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх словесників; г) забезпечує двобічний зв'язок між студентом і викладачем у різних діалогових режимах; д) дає змогу об'єктивно оцінити рівень набутих знань, сформованих умінь і навичок з предмета, бачити шляхи професійного зростання; е) сприяє опануванню досвіду творчої, дослідницької, соціально-оцінної діяльності [547, с. 200]. Крім того, самостійна робота учнів профільних класів готує до подальшого студентського життя, забезпечує наступність і перспективність їхнього філологічного майбутнього. М. Пентилюк додає ще один, на наш погляд дуже важливий, аспект самостійної роботи, як-от: формування рефлексивного підходу до самооцінювання своєї самостійної пізнавальної діяльності [512, с. 25].

Самостійна робота, як і кожен вид діяльності, вирізняється низкою переваг і недоліків. У такому контексті варто згадати наукову розвідку Ю. Бондаренка, присвячену ґрунтовному аналізу позитивних і негативних аспектів самостійної роботи учнів як методу навчання. Учений наголошує на потенціалі, тобто перевагах, самостійної роботи в розрізі розв'язання найважливіших дидактичних завдань, серед яких: засвоєння нових знань, формування умінь і навичок, застосування знань, умінь і навичок, узагальнення та систематизація, перевірка, тобто ключові дії, що зумовлюють розвиток особистості; а також у сенсі використання на всіх процесуальних етапах навчання на уроках і позаурочний час; удосконалення основних умінь дослідницької діяльності, перевірки рівня сформованості предметних компетентностей із подальшою корекційною діяльністю [80, с. 23–24]. Останній аспект вважаємо надзвичайно присутнім за умов реалізації

компетентнісного підходу до навчання української мови. Недоліками самостійної роботи Ю. Бондаренко називає обмеженість контролю з боку вчителя (іноді віддалена в часі перевірка може призвести до помилок у виконанні завдання), а також складність добору індивідуальних завдань для самостійної роботи, які були би посилюючими для всіх школярів. Для мінімізування зазначених недоліків потрібно, на переконання науковця, індивідуалізувати самостійні завдання, орієнтуючись на психологічні особливості своїх вихованців, а також забезпечити поточний контроль виконання [80, с. 23–24]. Проблема здійснення контролю за самостійною роботою та добору оптимальних завдань – предмет осмислення у статті І. Шайдур, яка приділяє увагу виявленню типологічних особливостей учнів/студентів (характер мотивації та установок, характеристика мислення, обсяг оперативної пам'яті, рівень сформованості індивідуального стилю діяльності, особливості типу нервової системи) і відтак розробленню системи нових індивідуальних завдань з предмета різних рівнів складності [731, с. 54–55]. Дослідниця пропонує такі напрями організації самостійної роботи на основі індивідуально-орієнтованого підходу: зміна рівнів складності навчальних завдань для учнів / студентів різних типологічних груп для того, щоб ступінь самостійності у процесі їхнього виконання постійно зростає; створення позитивного емоційного фону заняття; співвідношення оптимального поєднання фронтальної, групової та індивідуальної форм роботи з урахуванням специфічних відмінностей кожної типологічної групи; надання вчителем консультативно дозованої допомоги залежно від типологічних особливостей учнів і рівня складності навчального завдання; регулювання частоти й глибини контролю за продуктивністю виконання самостійної роботи [731, с. 55]. Вказані психологічні аспекти вважаємо доцільним брати до уваги під час побудови системи організації самостійної роботи учнів профільних класів.

У сучасній дидактиці та лінгводидактиці напрацьовано спектр рекомендацій щодо самостійної роботи школярів, за якими:

- важливо не тільки збагачувати знання, а й нагромаджувати своєрідний фонд загальних прийомів, умінь, способів розумової праці, за допомогою яких здобувають знання;

- ставити учнів у активну позицію, робити їх безпосередніми учасниками процесу пізнання;

- удосконалювати вміння й навички самостійної праці в системі, основою якої є поступове збільшення ступеня самостійності учнів, ускладнення завдань і зміна ролі та функцій педагога під час їхнього виконання;

- урахувати в ході добору завдань для самостійної роботи передусім вікових та індивідуальних особливостей учнів;

- досягати поступового наростання труднощів самостійної роботи трьома шляхами: збільшенням обсягу завдань і тривалості їхнього виконання; ускладненням змісту завдання, операцій мислення та прийомів діяльності, необхідних для його розв'язання; зміною способів інструктування й поступовим зменшенням допомоги з боку вчителя [89, с. 37–38].

Психологічні, психолінгвістичні та дидактичні засади організації самостійної роботи на уроках української мови викликали наукове зацікавлення багатьох науковців. Психологічні аспекти самостійної роботи, зокрема її роль у розвитку мислення особистості, потребу поетапного формування умінь і навичок самостійної роботи, важливість індивідуалізації та диференціації завдань для такого виду діяльності, в різний час висвітлювали Б. Ананьєв [8], Л. Виготський [109], І. Гальперін [112], І. Зимня [261], О. Леонтьєв [384], С. Рубінштейн [582] та ін. Педагогічні основи самостійної роботи формували Ю. Бабанський [19], В. Буряк [89], Л. Журавська [240], М. Князян [307], О. Малихін [404], П. Підкасистий [528], О. Савченко [591] й ін., називаючи умови ефективності самостійної роботи; з'ясовуючи, що контролю підлягають продукти, результати кожної здійсненої самостійно операції; виокремлюючи рівні самостійної роботи тощо.

Організації самостійної роботи учнів шкіл, коледжів, гімназій / студентів у процесі вивчення мовознавчих дисциплін присвятили свої дослідження українські лінгводидакти З. Бакум, Ю. Бондаренко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, І. Дроздова, О. Караман, С. Караман, О. Копусь, Л. Мацько, І. Нагрибельна, А. Нікітіна, С. Омельчук, М. Пентилюк, І. Хом'як, В. Шляхова, у яких розкрито специфіку методики самостійної роботи під час опрацювання окремих розділів української мови, риторики тощо.

Зауважимо, що, попри розроблення методики навчання української мови, зокрема самостійної роботи, для класів з поглибленим вивченням української філології (О. Андрієць [11], З. Бакум [24], О. Караман [288], С. Караман [284], Ю. Романенко [576], З. Сікорська, К. Глуховцева, О. Горошкіна [622], В. Тихоша [690] та ін.), специфіка самостійної роботи в системі профільного навчання старшокласників за профілем «українська філологія» ще не була предметом спеціальних комплексних студій. Додамо, втім, про наявність поодиноких розвідок із висвітлення окремих аспектів порушеної проблеми, авторами яких є Н. Лушпай [397], Л. Мацько [428], О. Семенов [430] та ін.

Мета профільного навчання української мови, крім формування інтелектуально розвиненої, морально досконалої, національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, полягає ще й у розвитку в учнів готовності до подальшого професійно орієнтованого навчання, спроможності самостійно визначати цілі самонавчання, самовиховання, саморозвитку й діяльнісно їх реалізовувати [430, с. 44–45]. До завдань вивчення української мови в класах філологічного профілю Л. Мацько зараховує вироблення готовності до адекватного вибору й отримання професійної гуманітарної (філологічної) освіти [430, с. 44–45], що сприяє належній організації самостійної роботи, збагаченню змістового наповнення, урізноманітненню форм проведення та типології завдань.

Розмаїття форм, видів і типів самостійної роботи учнів профільного напрямку зумовлене сучасним станом розвитку української лінгводидактики, впливом євроінтеграційних тенденцій, суміжних наук, застосуванням зарубіжного досвіду, зокрема упровадженням особистісно орієнтованого, компетентнісного, текстоцентричного, технологічного підходів до вивчення української мови, нормативними документами, програмовими вимогами до результатів навчальної діяльності учнів, специфікою організації навчання у профільних класах, творчим потенціалом учителів української мови тощо. Крім того, зазнають змін функції вчителя, який має виконувати, додатково до організаційної, координувальну, стимулювальну, оцінну функції, кожна з яких зорієнтована на раціональне використання урочного та позаурочного часу школярем, мотивацію його самостійної діяльності, самоорганізації, саморозвитку й в подальшому професійну самореалізацію [454, с. 24–25].

З огляду на те, що підґрунтям будь-якої класифікації виступає певний критерій, розглянемо критерії, покладені в основу вищезгаданого широкого спектра запропонованих ученими видів і типів самостійної роботи учнів. Традиційно у психолого-педагогічних науках основним критерієм виокремлення типів є характер пізнавальної діяльності школярів, що уможливорює формування певних загальнонавчальних і предметних умінь і навичок. Так, В. Буряк у контексті осмислення самостійної роботи школярів з книгою виокремлює кілька типів самостійної роботи. Передусім ідеться про *репродуктивну самостійну роботу*, що відзначається спрямованістю на набуття фактологічних знань, опанування прийомів раціонального запам'ятовування, мислення. Це завдання за зразком, завдання-інструкції. Такий тип самостійної роботи – важлива умова подальшої успішної підготовки до творчої діяльності [89, с. 28–29]. Розв'язання завдань такого виду охоплює відтворення всього комплексу ознак поняття, точне дотримання послідовності реалізації завдання, самоконтролю й оцінки правильності проміжних і кінцевих результатів виконуваних дій. Усе це

становить, на його думку, лише необхідний етап на шляху до організації продуктивно-творчої діяльності [89, с. 30].

Наступний – *репродуктивно-продуктивний* – тип самостійної роботи прикметний зорієнтованістю на подальше вдосконалення операцій мислення, активне опанування прийомів раціональної розумової діяльності, а також пов'язаний із використанням *завдань-реконструкцій*, що вимагає від школярів перебудови зразка, проникнення в суть певних предметів і явищ, трансформації та переосмислення навчального матеріалу, застосування дій із розпізнавання об'єктів, класифікації й систематизації знань [89]. Завдання-реконструкції спроектовані на підготовку складного плану, формулювання тез, добір матеріалу до висвітлюваного питання, розповідь за визначеною темою чи спостереженнями над мовним матеріалом. Такий тип завдань постає вагомим засобом переведення учнів на рівень творчої діяльності, оскільки їхнє виконання призводить до зменшення питомої ваги дослівного відтворення навчального матеріалу й підвищення значення трансформації і переосмислення. У психолого-педагогічному аспекті творча (продуктивна) діяльність учнів – це вища форма їхньої активної самостійної роботи. Вона передбачає наявність умінь здійснювати близьке й більш віддалене за часом внутрішньо- й міжпредметне перенесення знань і вмінь у незнайому ситуацію; комбінування та перетворення способів діяльності у процесі розв'язання пізнавальних завдань; бачення нової проблеми у традиційній ситуації; осягнення структури об'єкта й нової його функції; застосування усталених способів розв'язання проблеми та вироблення принципово відмінного підходу [89, с. 27].

Третій тип самостійної роботи – *продуктивно-творчий* – позначений використанням усієї системи набутих раніше прийомів розумової діяльності та конструювання нових їх поєднань. Учень щоразу самостійно виконує такі операції: визначає послідовність міркувань; окреслює план розв'язання складного завдання, що вимагає творчої діяльності; здійснює самоконтроль, облік роботи та її результатів. На думку В. Буряка, це *завдання-пошуки*, що

набувають реалізації у підготовці рефератів, повідомлень, доповідей, написанні творів тощо [89, с. 30]. Автор класифікації справедливо, на наш погляд, вважає, що висвітлений вище підхід дає змогу успішно встановити кількісне співвідношення завдань репродуктивного й продуктивного характеру, регламентувати послідовність їхнього виконання. В. Буряк виокремлює три основні типи самостійної роботи учнів: репродуктивний, репродуктивно-продуктивний і продуктивно-творчий, кожен із яких має свої види завдань (завдання-зразки, завдання-інструкції, завдання-пошуки). Визнаючи цінність загального психолого-педагогічного підходу, опертя на характер пізнавальної діяльності школярів, все ж констатуємо, що види завдань не повністю відображають сучасний стан розвитку лінгводидактики, мотивів і інтересів учнів.

Суголосною із вищеописаною є типологія самостійної роботи Л. Журавської. Типологія, специфіка якої полягає у модифікуванні до потреб вищої школи, репрезентує такі типи самостійної роботи: тренувальний (за зразком), реконструктивно-варіативний і дослідницький [240, с. 107]. Більш сучасною видається класифікація П. Підкасистого, який розмежовує чотири типи самостійної роботи, а саме: 1) *самостійна робота за зразком (тренувальний тип)*, що передбачає виконання та розв'язок стандартних завдань і вправ [528]. Основним методом виконання самостійної роботи в такому разі виступає спостереження за мовними явищами. Т. Симоненко вважає, що метою самостійної роботи є закріплення знань, формування умінь і навичок по-новому інтерпретувати ту інформацію, що була одержана раніше [618]. О. Горошкіна, аналізуючи класифікацію самостійної роботи П. Підкасистого, зауважує, що типові завдання дають змогу опанувати матеріал, проте не сприяють розвитку творчої активності учнів/студентів [151, с. 5]; 2) *реконструктивно (конструктивно)-варіативний* тип самостійної роботи, що пов'язаний із необхідністю відтворення не лише функційної характеристики знань, а й структури знань, залученням відомої інформації для вирішення завдань, проблем, ситуацій; 3) *евристичний* тип

самостійної роботи прикметний вирішенням окремих питань, проблем, поставлених під час уроків. Це забезпечує формування вміння бачити проблему вивчення, самостійно її формулювати, розробляти план вивчення й увиразнює такий вектор евристичної самостійної роботи, як творча діяльність учнів; 4) *дослідницький* тип самостійної роботи співвідносний з потребою аналізу проблемної ситуації, самостійним одержанням нових знань, відходом від зразка. Учень/студент повинен самостійно відібрати засоби й методи розв'язання навчального завдання (підготовка рефератів, доповідей, презентацій, написання конкурсних робіт тощо) [528].

О. Малихін також називає 4 типи самостійної роботи учня/студента, як-от: пізнавальна діяльність, реалізація якої відбувається під час виконання домашніх завдань; пізнавальна діяльність, що передбачає відтворення й часткову зміну засвоєної раніше інформації; пізнавальна діяльність, що полягає в накопиченні знань і досвіду діяльності (підготовка доповіді, повідомлення, ділові ігри); пізнавальна діяльність, під час якої набувають умінь самостійного дослідження (робота в гуртках, об'єднаннях, факультативні заняття, проблемні групи, написання конкурсних робіт тощо [405]. І. Нагрибельна у своїй роботі розрізняє самостійну роботу за зразком, творчо-конструктивну, за рівнем самостійності, за ступенем складності навчального матеріалу [454, с. 170–171]. Очевидно, що більшість розглянутих класифікацій ґрунтуються на особливостях етапів пізнавальної діяльності особистості. У своєму дослідженні будемо послуговуватися типологією П. Підкасистого як найбільш, на наш погляд, прийнятною для організації самостійної роботи учнів профільних класів, такою, що охоплює всі її важливі етапи, зокрема й дослідницький.

Змістовній організації самостійної роботи учнів/студентів, на думку І. Дроздової та І. Хом'яка, сприяють: 1) виступи провідних учених із метою орієнтування на систематичну й наполегливу працю над собою; 2) вступні семінари задля ознайомлення зі специфікою самостійної роботи з кожного предмета, що вивчають; 3) екскурсії-семінари до бібліотеки з метою

вироблення вмінь роботи з бібліографічною літературою; 4) проведення настановних бесід: «Методи самостійної роботи», «Методика роботи з книгою», «Методи самоконтролю» і т. ін.; 5) обмін досвідом самостійної роботи зі старшокласниками; 6) вечори запитань і відповідей на предмет організації самостійної роботи; 7) написання творів «Як я організую свою самостійну роботу», анкетування та його аналіз; 8) моделювання самостійної роботи під керівництвом викладача; 9) індивідуальні консультації щодо ефективності організації самостійної роботи; 10) проведення контрольних зрізів з метою аналізу рівня виконання самостійної роботи; 11) зустрічі зі студентами обраного фаху [217, с. 159–160; 712, с. 12]. На наш погляд, тематику бесід слід доповнити міжпредметною розмовою із залученням фахівця з ІК-технологій, що допоможе учням успішно оперувати комп'ютерними резервами, готувати й проводити презентації, брати участь у вебінарах і веб-квестах тощо.

Психологи, дидакти, методисти, які досліджують самостійну роботу учнів/студентів, здебільшого визнають важливість поетапного її проведення. Так, Ю. Бондаренко описує три основні етапи самостійної роботи учнів старших класів: *підготовчий* (інструктаж, тобто надання «зразка міркувань»), *виконання самостійної роботи*, *перевірка одержаних результатів*. Розглянемо їх детальніше. Зазвичай, *підготовчий етап* має вигляд настановної лекції, під час якої вчитель зорієнтовує учнів за кількома напрямками: зміст і характер самостійної роботи, очікуваний результат роботи, форма звіту про одержані результати (план, тези, конспект, таблиця, реферат, усний виступ, доповідь, письмовий твір, самостійне наукове дослідження тощо). Також учитель розкриває механізм (послідовність, схему, етапи) самостійної роботи, вказує час її проведення та спосіб презентації звіту. Щодо вищевикладених настанов учений зауважує, що від чіткості їх усвідомлення школярами залежить результат їхньої самостійної роботи [80, с. 24]. Мета підготовчого етапу самостійної роботи – забезпечити психологічну здатність виконувати певні дії або сприймати нову інформацію.

Другий етап – власне *виконання самостійної роботи*, під час якої втручання вчителя мінімальне або й неможливе (домашні умови). Етап передбачає виконання учнями в автономному режимі поставлених завдань. Інша назва етапу – навчальний.

Третій етап – *перевірка одержаних результатів*, у ході якої відбувається звітування школярів, аналіз результатів та їхнє коригування. Звіт про підсумки самостійної роботи може мати письмову або усну форму. Письмовий текст словесник перевіряє, оцінює та коментує на наступних заняттях. Усне звітування проводять на уроці. Учні демонструють здобутий результат і коментують дослідницький механізм, який вони застосовували. У комплексі з такою роботою, вважає Ю. Бондаренко, доцільно влаштовувати колективне обговорення, уточнення, оцінювання [80, с. 24]. Загалом етапність виконання завдань має велике значення для самостійної роботи учнів.

Для створення системи самостійної роботи з української мови учнів профільних (філологічних) класів доцільно брати до уваги, крім психолого-педагогічних засад, програмові вимоги. Нова програма з української мови для профільного навчання учнів 10, 11 класів закладів загальної середньої освіти (філологічний напрям, профіль – українська філологія) спрямовує вчителів і методистів на реалізацію компетентнісного, особистісно зорієнтованого, текстоцентричного, функційно-стилістичного та ін. підходів [683]. Навчальний матеріал з української мови у програмі структуровано за 3 блоками – змістовими лініями: мовною, лінгвістичною; мовленнєвою (комунікативною); соціокультурною. Наприкінці програми подано теми наскрізних (міжпредметних) ліній: «Здоров'я і безпека», «Громадянська відповідальність», «Екологічна безпека і сталий розвиток», «Підприємливість і фінансова грамотність». Складники діяльнісної (праксеологічної) змістової лінії автори програми розосередили у змісті мовної і лінгвістичної ліній, навівши в очікуваних результатах навчально-пізнавальної діяльності учнів до кожної мовної теми [683]. Вимоги до самостійної роботи сформульовано й

узагальнено: «учень/учениця усвідомлює потреби пошуку інформації для розв'язання навчальних завдань і самостійної пізнавальної діяльності», «організовує свою діяльність (мотивує, ставить цілі, планує, прогнозує, контролює, здійснює рефлексію, коригує)», «усвідомлює необхідність продовження мовної освіти та самоосвіти, безперервного удосконалення мовних знань і вмінь», «володіє здатністю до мовленнєвої взаємодії, до самоосвіти, саморозвитку завдяки спостереженням за власним мовленням, розвиває навички використання мови для самореалізації та самовираження в різних галузях людської діяльності; здійснює самоконтроль, самооцінку й самокорекцію», й конкретизовано щодо видів і жанрів самостійної роботи: «готує словник термінів до одного з розділів науки про мову», «складає таблицю», «створює власні висловлювання, дослідницький (волонтерський) проект на певну соціокультурну тему», «готує індивідуальний звіт про самостійну роботу», «самостійно ставить запитання під час читання, оцінює прочитане» тощо [683, с. 3–16].

На основі аналізу широкого спектра психолого-педагогічної та лінгводидактичної літератури з проблем вивчення самостійної роботи, а також низки нормативних документів визначено умови успішного проведення самостійної роботи з української мови учнів профільних класів: оптимальне поєднання нових підходів до навчання української мови з наданням пріоритету особистісно зорієнтованому, компетентнісному та технологічному; увага до специфіки профільного навчання української мови (вироблення предметної і ключових компетентностей учнів; профілізації, залучення до дослідницької філологічної діяльності тощо); урахування характеру й рівнів пізнавальної діяльності, поетапності формування мовних, мовленнєвих, комунікативних умінь і навичок під час розроблення завдань самостійної роботи, посилення ступеня самостійності школярів; досягнення балансу в співвідношенні урочної та позаурочної форм самостійної роботи, а також групової, індивідуальної та фронтальної; пробудження інтересу до самостійної роботи завдяки формулюванню завдань, які мотивують

самостійну пізнавальну діяльність (нестандартні та цікаві інтелектуальні завдання, ситуації спілкування чи звернення до особистості учня, висловлення своєї позиції, використання ІК технологій тощо); наявність зворотнього зв'язку, потрібного для керівництва учнями й корекції їхньої діяльності, перевірка, взаємоперевірка та самоперевірка для набуття навичок самоконтролю за мовленнєвою й пізнавальною діяльністю; диференціація й індивідуалізація завдань самостійної роботи, які передбачають доступність, правильність, посильність, «зону найближчого розвитку» кожного конкретного учня тощо.

Виокремлені умови взято до уваги в ході створення програми самостійної роботи з української мови учнів профільних класів філологічного напрямку.

Засобами оптимізації самостійної роботи учнів/студентів науковці вважають проектну діяльність (короткострокові, довгострокові; внутрішньопроектні та міжпредметні проекти), укладання «Хрестоматії лінгвістичних мініатюр», створення «Орфографії в малюнках» і «Мультимедійного тлумачного словника» [151], а також проведення веб-квестів [331; 518].

Веб-квест (webguest) – це проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовують інформаційні ресурси Інтернету [518, с. 40]. У лінгводидактиці веб-квест визначають як сучасну педагогічну технологію, котра забезпечує продуктивну пошукову діяльність в електронному освітньому середовищі з використанням мережі Інтернет, яку здійснюють за одним або декількома заздалегідь підготовленими мовними маршрутами, що ведуть до досягнення поставленої мети [331, с. 4].

До питання застосування веб-квесту в навчанні зверталось багато зарубіжних і українських науковців (М. Кадемія [279], Г. Корицька [330; 331], О. Кучерук [369], С. Омельчук [485], С. Перепелиця [518], І. Подлесна [331], В. Шмідт [749] й ін.). Попри різні підходи до трактування сутності й статусу веб-квесту, вчені одностайні у баченні його як сценарію організації

проектної діяльності учнів з будь-якого предмета й теми [518, с. 41], що забезпечує розвиток творчого, дослідницького мислення учнів, сприяє формуванню їхньої інтелектуальної діяльності, стимулює активність і самостійність, виробляє навички роботи в групі, дає змогу виявити власну індивідуальність, досягти особистісного розвитку [485; 331, с. 7]. Організацію пошукової діяльності учнів засобами веб-квесту розподілено за такими етапами, як: *настановно-мотиваційний* (педагогічне стимулювання самопізнання та самореалізації учнів; визначення мети пошуку; створення атмосфери співпраці, взаєморозуміння, відповідальності та узгодженості дій у команді; окреслення термінів реалізації пошуку, розроблення критеріїв оцінювання); *функційно-дослідний* (визначення проблеми, актуалізація вивченого з певної теми; формування пошуково-продуктивного процесу (опис послідовності дій, ролей, управління часом, збором і опрацювання даних командою; поетапний опис процесу виконання завдання з поясненням принципів опрацювання інформації, додатковими супровідними питаннями, причино-наслідковими схемами, таблицями, діаграмами); *власне пошуковий, творчий* (шляхи розв'язання проблеми; опрацювання інформації; саморегуляція і самоконтроль в умовах співтворчості; критерії оцінювання); *підсумковий* (оформлення результатів; анкетування; рефлексія; обмін думками тощо) [331, с. 6].

З огляду на те, що під час передбаченого в дослідженні анкетування учні експериментальних класів найбільш схвально з усіх форм самостійної роботи відгукувалися саме про веб-квести як поєднання індивідуального, групового та фронтального виконання цікавих завдань, у експериментальній програмі вчителям було запропоновано п'ять веб-квестів для проведення в 10–11 класах філологічного профілю. Проаналізуємо *веб-квест «Історія мовознавства в особистостях. Видатні мовознавці вітчизняної науки»* для учнів 11 класу. Тема, змістове наповнення й прогнозовані результати повністю відповідають вимогам чинної програми [683, с. 3–16].

Структура веб-квесту:

1. Вступ. Короткий опис теми веб-квесту.
2. Завдання, проблемний аспект теми, форма, вибір ролей, визначення форми кінцевого результату діяльності учнів.
3. Порядок роботи.
4. Перелік інформаційних ресурсів, необхідних для виконання завдання.
5. Критерії оцінювання.
6. Презентації
7. Формулювання висновків. Рефлексія.

I. Перед оголошенням квестових завдань для правильного поділу класу на рольові групи було передбачено проведення розминки «Ерудит» (індивідуальний квест), мета якої – виявлення рівня знання ІК ресурсів, уміння знаходити й компонувати потрібну інформацію. Сутність розминки полягала в тому, що учням пропонували вибрати й вписати з поданого списку імен і прізвищ козаків із реєстру Війська козачого (писар Іван Виговський – 1649 р.) ті, «тезки» яких відомі їм із історії, української літератури, музичного, театрального мистецтва. За кожне прізвище з розлогим коментарем нараховували 1 бал, а перемагає той, хто набере найбільше балів. Готуючи коментарі до вписаних прізвищ, учні мали звертатися до різних інформаційних сайтів інтернету.

Полк Чигиринський, сотня Боровицька: *Тарас Шевченко, Іван Рогозенко, Остап Бортенко, Іван Пархоменко, Прокіп Уманець, Григір Волошин...*

Серед сорока тисяч подібних імен і прізвищ козаків трапляються – *Олекса Коломієць, Іван Сенченко, Васько Віденко, Іван Білик, Семен Склярєнко, Роман Попович, Степан Олійник, Василь Козаченко, Олекса Ющенко, Іван Гончаренко, Михайло Семенко, Василь Захарченко, Гришко Халимоненко, Іван Гончар, Іван Микитенко, Іван Козловський, Іван Світличний, Василь Симоненко, Петро Панченко, Андрій Головка, а також прізвища – Довженко, Костенко, Мусієнко, Драч, Тичина, Тесленко, Шиян, Чумак, Грінченко, Лисенко, Рудченко, Квітка, Куліш, Метлинський,*

Панасенко, Маковей, Ступка, Березовський, Маренич, Бажан, Паторжинський, Новиченко, Стороженко, Кобилянський, Стеценко, Сагайдачний, Богун, Лобода, Винниченко, Чайковський, Старицький... (За матеріалами книги «Найдорожчий скарб: Слово про рідну мову»).

Додатковим завданням було знайти приховане прізвище українського мовознавця, чийм словником послуговуються до цього часу і який розміщено в Інтернеті.

II. Власне квест. Клас розподіляли на творчі групи, які об'єднували по 4–5 учнів за виявленим інтересом і бажанням. Кожна група повинна була виконати випереджувальне завдання, результати якого оформити у вигляді презентації. Розподіл груп:

«*Бібліографи-1*» готували презентацію книжки «Видатні особистості з українського мовознавства» (розміщена в Інтернеті), що репрезентувала фото книги, світлини мовознавців із книги, бібліографічні дані, анотацію, стислий огляд змісту, рекомендації щодо використання вміщеної інформації;

«*Бібліографи-2*» – бібліографічний список книжок з українського мовознавства за останні 5 років із виокремленням рекомендованих для ознайомлення;

«*Журналісти*» проводили розслідування, складали топ-рейтинг праць з української мови, десять найбільш популярних серед користувачів комп'ютером книг, аналізували відгуки, знаходили інформацію про авторів;

«*Мовознавці*» розповідали про життєвий і науковий шлях О. Потебні, вказуючи проблеми, які опрацьовував учений; наводили інформацію про створення Інституту мовознавства імені О. О. Потебні НАН України, основні напрями досліджень і новітні наукові здобутки;

«*Кіномитці*» – сценаристи, диктори, режисери, звукооператори – створювали фільм про Юрія Шевельова, учня Л. Булаховського, бібліографія праць з української мови якого охоплює 872 назви, розкривали його внесок у розвиток української мови й культури.

Учні виконували завдання водночас і відповідно до обраних ролей. Оскільки загальна мета квесту не змагальна, процес роботи, підготовки презентацій передбачав взаємне навчання членів команди.

Інтернет-ресурси, з якими працювали школярі:

Література для веб-квестів: <http://movaqvest.wixsite.com/2016>; <http://movaqvest.wixsite.com/oreol>; <http://webqvest.sdsu.edu/taskonomy.html>; <http://webqvest.sdsu.edu/webquestrubric.html>; http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/30734/

Каталог україномовних веб-ресурсів: <http://zakladka.org.ua/>; <http://www.mova.info/>.

Інструменти для роботи: Google-документ, Google-презентація, Google-таблиця, Google-форма, Google-карта, буктрейлер, Lino it, Tagul, QR-код, фотоколаж, генератор ребусів, WikiWall, LearningApps та ін.

На завершальному етапі проводили оцінювання у такій послідовності:

1. Розминка «Ерудит» (загальна ерудиція, уміння самостійно знайти інформацію, скласти коментар) – за кожне прізвище – 1 бал.

2. Презентація:

а) зміст матеріалу (розуміння завдання, достовірність використаної інформації, критичний аналіз, логічність, визначеність позиції) – від 1 до 5 балів;

б) робота групи (узгодженість, результативність) – від 1 до 5 балів;

в) оформлення роботи (стилістичне, мовленнєве правописне оформлення, дизайн) – від 1 до 5 балів;

г) захист роботи (культура мовлення, навички ораторського мистецтва) – від 1 до 10 балів.

Проведення рефлексійної бесіди й анкетування учнів після веб-квесту дали змогу зробити висновок про поглиблення їхнього інтересу до пошуково-дослідницької діяльності, вивчення української мови, удосконалення предметної та ІТ-компетентностей.

Самостійну роботу з української мови учнів профільних класів визначаємо як вид пізнавальної діяльності, важливий складник освітнього процесу вивчення української мови, одну з умов формування мовної особистості та предметної і ключових компетентностей учнів профільних класів. Змістовими особливостями самостійної роботи учнів профільних класів вважаємо врахування в її організації як окремого складника профілізацію вправ і завдань. Найважливіші методи самостійної роботи – проблемно-пошуковий (дослідницький), ситуативний, проектний, метод вправ.

У експериментальній програмі самостійної роботи, крім зазначених сучасних видів завдань і технологій, було використано традиційні (тестування, укладання таблиць, схем, бібліографічних списків, мовний аналіз, спостереження за лінгвістичними явищами тощо), проте із незначними модифікаціями щодо надання незвичної форми, ситуаційного характеру чи зміни засобів і форм контролю. Програма передбачала компетентнісний підхід (формування предметної компетентності), усі визначені нормативними документами змістові лінії з їхніми основними складниками, очікувані результати самостійної діяльності учнів, форми, засоби й види завдань самостійної роботи. Так, до розділу «Синтаксис і пунктуація української мови» (тема «Складні й багатокomпонентні речення, стилістичні особливості складних речень» – 11 клас) учителям експериментальних класів пропонували організовувати самостійну роботу у нижчевикладений спосіб.

Очікувані результати самостійної роботи: I. Мовна змістова лінія:

(когнітивний складник): учень/учениця розпізнає складні речення різних типів, визначає їхню структуру, види й засоби зв'язку між простими реченнями; правильно й доцільно використовує виражальні можливості складних речень різних типів у текстах різних стилів; *(праксеологічний складник):* учень/учениця добирає й конструює складні речення, що оптимально відповідають конкретній комунікативній меті; пише твір,

замітку, статтю з використанням багатокомпонентних речень; виконує синтаксичний аналіз складних речень; аналізує період як засіб експресивного синтаксису й риторичну фігуру; (*аксіологічний складник*): висловлює адекватні почуття та враження від почутого й прочитаного; усвідомлює важливість потреби пошуку інформації для розв'язання навчальних завдань і самостійної пізнавальної діяльності; (*інтерактивний складник*): організовує й планує навчальне співробітництво з учителем і однокласниками; ініціює обговорення складних або суперечливих питань із теми.

II. Мовленнєва (комунікативна) змістова лінія: учень/учениця виявляє здатність до мовленнєвої взаємодії; розвиває інтелектуальні й творчі здібності, навички використання мови для самореалізації та самовираження в різних галузях людської діяльності; здійснює самоконтроль, самооцінку, самокорекцію мовлення.

III. Соціокультурна змістова лінія: учень/учениця самостійно опановує художню літературу, різні види мистецтва для збагачення й гармонізації внутрішнього світу; добирає бібліографічний опис книг з актуальних філологічних проблем; сприймає, аналізує й оцінює прочитані, вивчені, почуті соціокультурні відомості; готує екскурсії, віртуальні подорожі, виставки з лінгвокраїнознавства; вміє вилучати соціокультурну інформацію з різних джерел; виконує самостійну пошукову роботу із соціолінгвістики, прагмалінгвістики, історії мови; готує тематичні екскурсії, зустрічі, олімпіади, конкурси; опановує цифрові технології; оперує сучасними методами пошуку; користується філологічними інтернет-сайтами, електронними словниками; працює з веб-сторінками мовознавців, бере участь у філологічних веб-конференціях і веб-семінарах [683, с. 3–16].

Форми самостійної роботи: поєднання групової (парна, малі групи за вибором), індивідуальної та фронтальної з наданням пріоритету виконанню індивідуальних, зокрема ситуаційних завдань; короткотривалий міжпредметний проект.

Види завдань самостійної роботи: 1) укласти бібліографічний список паперових і електронних джерел з теми «Складне речення в українській мові» (за вибором ролі: працівника бібліотеки або фахівця з ІК-технологій;

2) підготувати 2–3 словникові статті до тематичного термінологічного словника (список термінів додано);

3) провести спостереження за особливостями функціонування складних речень різних типів у самостійно дібраних текстах художнього й публіцистичного стилів;

4) виконати синтаксичний аналіз п'яти складних речень, скласти схему, визначити типи, види й засоби зв'язку (за варіантами);

5) виконати тестові завдання;

6) скласти тези статті «Складне речення» з енциклопедії «Українська мова» (Українська мова: енциклопедія. Київ: Вид-во «Українська енциклопедія», 2004. 824 с.);

7) перевірити й прорецензувати тези сусіда по партії;

8) укласти п'ять тестових завдань з теми, звертаючи увагу на чіткість формулювання запитань і правильність добору синтаксичних прикладів;

9) підготувати п'ять запитань відомим синтаксистам з Інституту української мови ім. О. Потебні з проблемних питань класифікації складних речень для розміщення їх на сайті інституту;

10) написати твір на тему: «Якби автором підручника з української мови був я...»

Пропоновані учням профільних класів завдання для самостійної роботи сприяють формуванню предметної і ключових компетентностей, охоплюють усі рівні пізнавальної діяльності особистості, передбачають застосування комп'ютерних технологій, виховують інтерес і повагу до обраного напрямку й профілю. Зупинимось докладніше на роботі з тестами, двома різнорівневими типами завдань. Так, виконання тестових завдань є традиційним засобом контролю навчальних досягнень учнів. Учені вважають, що основним завданням тестів є перевірка рівня засвоєння теоретичного матеріалу,

вироблення практичних умінь і навичок, розвиток мовотворчих здібностей [404; 547, с. 171]. Виконання стандартних тестових завдань закритої форми дає змогу вчителю діагностувати сформованість мовних і мовленнєвих умінь і навичок учнів. Розроблені в дослідженні тести учні експериментальних класів виконували вдома на ПК, зайшовши на сайт школи. Творчому завданню на самостійне складання п'яти тестів можна легко надати ситуативного виміру, що забезпечить підвищення мотивації його виконання, комунікативної спрямованості вивчення теми. *Ситуація:* Уявіть, що вам, учневі/ учениці випускного класу, доручили підготувати конкурсні/олімпіадні завдання для учнів 9-го класу, щоб визначити кращого знавця складнопідрядних речень. Укладені тести повинні відповідати теоретичному й практичному матеріалу чинних підручників. Така мовленнєва ситуація спонукатиме учнів замислитись не тільки над змістом навчального матеріалу, а й формою його презентації для різних вікових груп учнів.

Однією з форм проведення самостійної роботи з розділу став короткотривалий міжпредметний (українська мова + українська література) проект «Синтаксичні особливості улюбленої поезії», мета якого полягала у підготовці невеликої презентації за темою уроку «Особливості функціонування складного речення у поетичних творах». Після консультації вчителя школярі визначалися із поезією для аналізу, структурою майбутньої презентації. Учень повинен був обґрунтувати свій вибір, стисло розповісти про автора, його задум, співвідношення простих і складних речень у вірші, семантичні відношення між частинами складного речення, намалювати схеми, зробити висновок про роль різних типів синтаксичних конструкцій у реалізації авторського задуму. Оскільки кінцевим результатом проекту мала стати індивідуальна презентація, тим учням, хто відчувається не зовсім впевнено за комп'ютером, можна запропонувати ознайомитися з порадами Ф. Рейса [564, с. 105–123] та на їх основі скласти інструкцію для охочих підготувати презентацію (див. Додаток В).

Після вивчення розділу доцільно провести самостійну (тематична атестація) роботу, що складається з п'яти різнорівневих завдань: 1) тестові завдання; 2) синтаксичний аналіз складних речень; 3) складання речень за поданими схемами/моделями; 4) написання твору-мініатюри на соціокультурну тему з використанням складних речень різного типу; 5) розв'язання ситуативного завдання.

Проблема контролю сформованості знань, умінь і навичок учнів і студентів не нова в сучасній дидактиці й лінгводидактиці. Так, у дослідженнях Ю. Бабанського [19], С. Гончаренка [144], А. Есаулова [225] й ін. наголошено на винятковому значенні контролю для реалізації освітнього процесу за сучасних умов. Особливості методики контролю професійної компетентності студентів філологічних факультетів розкрито в наукових працях Н. Голуб [140], О. Горошкіної [549], В. Дороз [212], І. Дроздова [216], С. Карамана [547], О. Копусь [328], К. Климової [304] та ін. Організації контролю, визначенню його видів, форм і методів присвячено наукові публікації З. Бакум [24], О. Кучерук [369], А. Нікітіна [159], С. Омельчука [483], В. Шкавра [745] та ін.

Неоднозначність тлумачення поняття «контроль» у фаховій літературі зумовлена його різноаспектністю. Ю. Бабанський розрізняє контроль у широкому значенні як перевірку чогось, а у вузькому – як принцип зворотного зв'язку, характерний для управління системою, що підлягає регулюванню [502, с. 253].

Слушною вважаємо думку В. Ягупова про те, що: «контроль як педагогічне поняття становить усвідомлене, планомірне спостереження та фіксацію вербальних і практичних дій вихованців з метою з'ясування рівня набуття ними соціального досвіду, опанування програмного матеріалу, оволодіння теоретичними і практичними знаннями, навичками й уміннями та формування в них певних особистісних і професійних рис» [760, с. 317].

Цілком погоджуємося з науковою позицією Н. Голуб, яка відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти розмежовує поняття

«контроль досягнень» і «контроль володіння». Контроль досягнень є «експертизою досягнення специфічних цілей – контроль того, чого навчили», а контроль володіння, навпаки, – «експертизою/перевіркою того, що людина може робити/знати у зв'язку із застосуванням предмета в реальному світі» [242, с. 183], тобто перший відображає внутрішню перспективу, а другий – зовнішню. Зауважимо, що у практичній діяльності викладача переважає контроль досягнень, що дає змогу одержувати зворотну інформацію [140, с. 272].

Ефективна організація педагогічного контролю вимагає врахування визначених у педагогіці й лінгводидактиці принципів, зокрема:

– *індивідуалізації* (виконання різних за формою, але однакових за змістом контрольних робіт, здебільшого, у письмовій формі, що унеможливорює списування, підказування, консультування);

– *значущості* (оцінювання лише значущих результатів навчання й діяльності);

– *адекватності* (адекватність оцінювання цілей і результатів навчання; не формальний, а практичний характер знань і вмінь);

– *повноти й об'єктивності* (добір точних і конкретних критеріїв оцінювання; максимальне охоплення програмою контролю обсягу знань і вмінь);

– *інтегрованості й комплексності* (представлення оцінювання як складника процесу навчання, що має виховний характер, сприяє оптимізації навчання; залучення до контролю теоретичних знань і практичних умінь, а також результатів самостійної роботи учнів (студентів);

– *відкритості та прозорості* (вчасне ознайомлення учнів або студентів зі змістом інформаційних пакетів, структурою і ядром знань (умінь) і оцінкою, якій вони відповідають; публічне фіксування результатів оцінювання);

– *розуміння* (простота й зрозумілість для учнів і студентів форм оцінювання, доступність і зручність у використанні) [24; 140; 623 та ін.].

Апріорі зрозуміло, що основна мета контролю – визначення якості засвоєння учнями або студентами навчального матеріалу, опанування навичок взаємоконтролю й самоконтролю. Водночас очевидно, що в разі успішної реалізації мети контролю логічно стверджувати про виконання контролем певних педагогічних функцій. Попри виокремлення в науковій літературі понад двадцяти функцій контролю як обов'язкового складника освітнього процесу, майже всі дослідники називають основними такі з них, як:

діагностичну (виявлення недостатньо засвоєних тем, з'ясування причин низького рівня усвідомлення матеріалу);

навчально-розвивальну (набуває реалізації шляхом безпосереднього застосування різних форм контролю (тести, усне опитування, диктант, твір, переказ, контрольна робота тощо) з метою повторення, закріплення набутих знань, умінь і навичок, їхнього усвідомлення, уточнення, доповнення);

виховну (має своїм вираженням підтвердження позитивних мотивів і готовності учнів або студентів до контролю-самоконтролю, оцінювання-самооцінювання, формує відповідальне ставлення до власної навчальної діяльності);

оцінювально-стимулювальну (передбачає визначення показників контролю, виявлення прогалин і недоліків у знаннях учнів (студентів), що дасть змогу в майбутньому проаналізувати стан процесу навчання) [225; 441].

Реалізація виокремлених функцій відбувається під час різних видів контролю. Українські та зарубіжні дослідники класифікують види контролю залежно від *дидактичної мети й етапу навчання* (попередній, поточний, тематичний, підсумковий), *форми проведення* (усний і письмовий), *суб'єкта/об'єкта проведення контролю* (самоконтроль і взаємоконтроль).

Зауважимо, що кожного виду контролю притаманні певні функції, зокрема поточному контролю – діагностична, виховна, навчально-розвивальна, а підсумковому – оцінювально-діагностична та навчально-розвивальна. Така особливість зумовлена тим, що останній вид контролю дає

зможу не лише перевірити рівень досягнень учнів (студентів) і якість навчання, а й забезпечити єдність вимог до підготовки учнів (студентів) і рівня викладання. Цим і варто пояснювати підвищений інтерес до підсумкового контролю сьогодні [24, с. 187].

Форми контролю за результатами самостійної роботи: перевірка укладених бібліографічних списків, словникових статей; організація самоперевірки тестів за допомогою ключа; взаємоперевірка складених тестових завдань і тез статі; ділова гра «Науковий симпозіум» (обговорення розміщених на сайті запитань до науковців); конкурс-проект «Шляхи вдосконалення чинних підручників з мови»; проведення презентації за результатами проектної діяльності; перевірка виконання самостійної роботи.

Отже, підґрунтям організації самостійної роботи на уроках української мови мають слугувати психологічні, психолінгвістичні та дидактичні засади. Розмаїття форм, видів і типів самостійної роботи учнів профільного напрямку зумовлене сучасним станом розвитку української лінгводидактики, впливом євроінтеграційних тенденцій, суміжних наук, застосуванням зарубіжного досвіду, зокрема впровадженням особистісно орієнтованого, компетентнісного, текстоцентричного, технологічного підходів до вивчення української мови, нормативними документами, програмовими вимогами до результатів освітньої діяльності учнів, специфікою організації навчання у профільних класах, творчим потенціалом учителів української мови тощо.

4.4. Методи та прийоми навчання української мови у профільній ланці

Ефективність організації профільного навчання української мови залежить від умотивованого добору лінгводидактичного інструментарію, як-от методів навчання, проблему оптимальності яких уже тривалий час осмислюють у сучасній лінгводидактиці. Шляхом ретроспективного аналізу праць українських лінгводидактів з'ясовано, що концептуальні питання вибору методів навчання, логічного й умотивованого їх поєднання залежно

від мети й завдань уроку докладно розкрито у працях О. Біляєва [62; 63], Г. Ващенко [98], В. Мельничайка [433], М. Пентилюк [442], С. Чавдарова [724] й ін. Особливості використання традиційних та інтерактивних методів навчання відображено в наукових студіях З. Бакум [24], Н. Голуб [129], О. Горошкіної [148], Т. Донченко [210], С. Карамана [283], О. Копусь [329], Л. Кратасюк [92], С. Омельчука [482], Н. Солодюк [644], І. Хом'яка [714] й ін. На окрему увагу заслуговує дисертація О. Кучерук, у якій досліджено теоретичні основи напрацювання й обґрунтування системи методів формування мовної особистості підлітка, розглянуто методологічні засади розвитку багаторівневої системи методів навчання української мови, схарактеризовано співвідношення складників такої системи, теоретично обґрунтовано й розроблено модель системи методів навчання української мови за компетентнісно-цільовим принципом [370].

Як слушно зазначає О. Кучерук, до сьогодні не втратили актуальності такі питання: співвідношення навчального методу і прийому; принципи поєднання й функціонування способів у межах сучасної рідномовної освіти; роль різних методів у забезпеченні вільного володіння школярами українською мовою [368, с. 246]. До такого переліку, на нашу думку, варто додати й проблему вибору методів навчання української мови у профільній школі, оскільки рівень знань учнів з предмета, їхні сформовані навички аналізувати, порівнювати, систематизувати навчальний матеріал, критично оцінювати мовлення не лише інших, а й власне, дають змогу вчителю синтезувати класичні й новітні методи навчання, а відтак спонукати учня стати рівноправним учасником освітнього процесу.

Під час дослідження з'ясовано, що відмінності у трактуванні змістового наповнення поняття «метод» зумовлені орієнтацією науковців на різні категорійні ознаки останнього. З огляду на наявність значного переліку трактувань методу використовуватимемо визначення, сформульоване авторами «Словника-довідника з української лінгводидактики» на основі врахування способу взаємодії суб'єктів освітнього процесу, його цільового

складника: «Методи навчання – упорядковані способи взаємопов’язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв’язання навчально-виховних завдань, реалізацію вимог чинних навчальних програм. Методи навчання як дидактичне явище мають такі складники, як гносеологічний, матеріально-джерельний, логіко-змістовий, психологічний і педагогічний. За допомогою методів реалізуються всі функції навчання: освітня, виховна, розвивальна, спонукальна, контрольна-корекційна тощо» [635, с. 144].

У лінгводидактиці також напрацьовано широкий спектр способів класифікації методів навчання української мови. Студіювання останніх для розкриття лінгвометодичного потенціалу кожної, опитування вчителів української мови і літератури дало змогу зробити висновок про незмінну донині актуальність у закладах загальної середньої освіти класифікації методів навчання української мови, обґрунтованої авторами колективного підручника «Методика навчання української мови». До основних методів навчання рідної мови укладачі підручника зараховують такі: усний виклад учителем матеріалу, бесіду, спостереження учнів над мовою, роботу з підручником, метод вправ, а також програмоване навчання, комп’ютеризоване навчання; вибираючи їх, радять керуватися дидактичними та лінгводидактичними принципами, передусім дидактичним принципом дотримання єдності змістової і процесуальної сторін у навчанні та специфічним принципом становлення міжпредметних та внутрішньопредметних (внутрішньорівневих і міжрівневих) зв’язків у навчанні мови [438, с. 108–112].

Кожен із методів навчання вирізняється певними особливостями й алгоритмом використання. Проте зупинимося на докладному аналізі методу вправ, оскільки «завдяки одному вербальному (словесному) поясненню розібратися як слід у суті виучуваного питання без виконання відповідних практичних завдань і вправ часто навряд чи можливо» [59, с. 2]. Логічним продовженням вищенаведеного переконання є твердження О. Кучерук: «метод вправ не може бути самодостатнім, універсальним в організації

освітнього процесу» [370, с. 313], зумовлене думкою С. Рубінштейна про те, що: «Осміслена цілеспрямована вправа – це навчання, тобто не лише закріплення, а й удосконалення. <...> навчання не зводиться до вправи, вправа не збігається з навчанням загалом, а підпорядкована йому, є його органічним складником» [370, с. 313–314].

Як узагальнення відомих у методиці навчання української мови підходів до систематизації вправ наведемо їхній перелік, розмежовуючи підходи за: місцем проведення (класні, домашні), тематикою (фонетичні, орфоепічні, лексичні, фразеологічні, граматичні, стилістичні), дидактичною метою (підготовчі, вступні, тренувальні, завершальні, контрольні), ступенем пізнавальної активності учнів (рецептивні, репродуктивні), критерієм комунікативності (умовно-комунікативні, некомунікативні, комунікативні), формою (усні, письмові), видами дій, які необхідно здійснити над мовним матеріалом (розпізнавальні, перетворювальні та конструктивні); а також у контексті когнітивної методики навчання української мови (аналітичні, комунікативні, асоціативні, дослідницькі) [27, с. 142; 150, с. 263–264; 516, с. 8; 530, с. 171; 549, с. 67]. Погоджуємося із З. Бакум у тому, що «методично виправданим є комбінування різних класифікацій, оскільки акти рецепції, репродукування й продукування тісно пов'язані між собою, тому й застосування одних типів завдань автоматично припускатиме використання й усіх інших» [27, с. 143].

Вправи, які застосовують на уроках української мови, складають систему різних за класифікаційними характеристиками вправ. Тому зважаючи на те, що зміст чинних програм з української мови для профільних класів орієнтує на узагальнення й систематизацію знань учнів з української мови, рекомендуємо комбінувати різні види вправ за тематикою, як-от: фонетико-граматичні, лексико-граматичні, граматико-орфографічні, граматико-стилістичні й ін. Для вищезгаданого поєднання присутне врахування визначених М. Пентилюк принципів, серед яких: змістовність тексту; здійснення міжпредметних зв'язків і порівняння текстів різних

стилів; відповідність змісту вправ матеріалові програмових розділів; перспективність, наступність і систематичність вправ; підпорядкування змісту вправ роботі над типовими помилками у мовленні учнів; добір видів вправ залежно від методів і прийомів їхньої реалізації та ін. [442, с. 330]. До такого переліку варто, на наш погляд, додати принцип можливої реалізації внутрішньопродметних (міжрівневих і внутрірівневих) зв'язків як підґрунтя узагальнення й систематизації вивченого з мови: беручи до уваги специфіку мови як багаторівневої системи, учні матимуть змогу розкривати внутрішні закони кожного рівня, зосередитися на внутрірівневих взаємозв'язках [530, с. 99].

Справедливими вважаємо твердження науковців (Н. Голуб [131], О. Горошкіна [147], А. Нікітіна, М. Пентиліук [516]) про те, що розвитку мовлення старшокласників сприяють вправи, співвіднесені з певним жанром. Особливу роль у такому сенсі відіграють аналітичні (передбачають аналіз конкретного друкованого, аудіо- або відеоматеріалу у формі тексту, власної мовленнєвої поведінки), аналітико-синтетичні (мають значний потенціал щодо формування в учнів мовленнєвих умінь, спрямованих на часткову синтетичну діяльність: створення фрагмента тексту на основі запропонованого, поширення вихідного тексту, заміна окремих текстових фрагментів тощо) й конструктивні (уможливають залучення учнів до креативної діяльності) вправи.

У контексті пошуку вмотивованої та раціональної класифікації вправ з української мови для профільної школи можемо зробити висновок про доцільність урахування під час вибору вправ функції та мети кожної з них, а саме – мотивації, узагальнення, систематизації, рефлексії або контролю. Це увиразнює, на наше переконання, раціональність систематичного впровадження й таких видів вправ, як мотиваційні, контрольні та рефлексійні.

Зазначимо, що на сьогодні методику використання мотиваційних вправ у фаховій літературі належно не описано. Поняття «мотиваційні вправи»

пов'язують передусім із мовленнєвою діяльністю учня, потрактовуючи їх як такі, що «виробляють мовленнєві вміння та вдосконалюють їх у комунікації» (А. Богуш). Мета мотиваційних вправ у профільних класах – спонукати учнів на основі створення професійно орієнтованого мовленнєвого середовища (чи то роботи із професійно орієнтованим текстом, чи то складання висловлювання відповідно до модельованої ситуації спілкування) до вдосконалення мовних і мовленнєвих умінь та навичок, переконати їх у тому, що досконале опанування мови – це єдино правильний шлях до успішного навчання у виші, а відтак до майбутнього професійного становлення. Рекомендуємо такі вправи для самостійного виконання учнями, учитель стає координатором їхньої діяльності, який орієнтує не стільки на навчальну діяльність, скільки на пізнавальну.

Мотиваційні вправи можуть бути мовленнєвими, аналітичними чи пропедевтичними залежно від того, якої мети за допомогою виконання вправи прагне досягти вчитель-словесник. У цьому сенсі визнаємо принциповою таку позицію: «дієвість функціональної системи методів навчання значною мірою визначається внутрішніми мотивами – особистісними бажаннями, почуттями, переживаннями, викликаними тематичним матеріалом, прагненням до успіху в певній освітній сфері, наявністю в учнів стійкого пізнавального інтересу до тематичного змісту і навчальної діяльності як важливого мотиву, що визначає творче ставлення до навчальної дисципліни. Водночас цей інтерес залежить від спонукального впливу методів навчання, що, у свою чергу, допомагає керувати увагою учнів, формувати в них вольове бажання вчитися» [370, с. 293–294].

Паритетність самостійної роботи учнів старших класів і навчальної діяльності за керівництва й контролю вчителя дедалі частіше стає предметом обговорення і вчителів-практиків, і вчених-лінгводидактів. З огляду на це заперечень і дискусій щодо значення рефлексії вже не виникає. Її важливість дослідники пояснюють тим, що рефлексія дає змогу учневі/студентові «усвідомити свою індивідуальність, унікальність і призначення, навчає

свідомо планувати свою діяльність, допомагає сформулювати одержані результати, визначити і перевизначити цілі подальшої роботи, скоректувати свій освітній шлях» [140, с. 249]. Навчити учнів рефлексії можна шляхом упровадження рефлексійних вправ, мета яких – виробити здатність до рефлексивного контролю власних дій.

Використання рефлексійних вправ на уроках української мови сприятиме передусім формуванню відповідних рефлексійних умінь: «аналізувати свої дії, поведінку і вчинки; виявляти способи своєї діяльності, співвідносячи їх з ефективністю досягнення результату у цих умовах; аналізувати чужу діяльність; організувати рефлексію інших щодо їхньої діяльності з метою можливої зміни її» [249, с. 22].

Успіх та ефективність упровадження вправ на уроках української мови у профільних класах залежить від методично правильно моделювання уроку, підготовки учнів до самостійної, колективної або індивідуальної навчальної діяльності, здатності їх до самоосвіти й самовдосконалення, рівня мовної та мовленнєвої підготовки, сформованості професійних умінь учителя тощо.

На сьогодні є загально визнаним засадничий статус граматики у шкільному курсі української мови, що спроектовано на матеріал мовної змістової лінії програми регламентацією засвоєння функцій граматичних одиниць як вагомої передумови формування практичних умінь і навичок учнів із різних видів мовленнєвої діяльності. Граматична будова української мови разом зі словниковим багатством складають її основу, своєрідність і неповторність, а поняття граматики, вироблені багатьма поколіннями протягом тривалого часу, постають узагальненням абстрагуючої мисленнєво-мовленнєвої діяльності. Тому граматика має властивість узагальнювати й типізувати мовні явища, є організаційним підґрунтям реалізації думки [464, с. 2].

До ефективних засобів формування граматичної компетенції учнів профільної школи належать граматичні (морфологічні й синтаксичні) вправи, що спрямовані на засвоєння властивостей і функцій граматичних одиниць у

мові й мовленні та є важливою передумовою формування практичних умінь і навичок учнів у різних видах мовленнєвої діяльності [635, с. 50].

Наведемо приклади вправ, використання яких вважаємо результативним на уроках української мови в 10 класі:

Вправа 1. *Спишіть текст, записуючи подані в дужках дієслова в потрібній формі. Поясніть правопис підкреслених слів. Випишіть із тексту прислівники і визначте розряд за значенням.*

А ще я (любити), як з лісу несподівано вигулькне хатина, (заскрипіти) ворітця, (побігти) стежки до саду і до пасічиська. І (любити), коли березовий сік (накрапати) із жолобка, він так гарно (вистукувати): «тьоп-тьоп», що неодмінно (завернути) до нього і (присісти) навпочіпки. Також (любити) напасти на лісове джерело і дивитись, як воно коловертнем (викручуватися) з глибини. І (любити), коли гриби, обнявшись мов брати, (збирати) на свої шапки росу, і люблю восени по коліна ходити в листі, коли так гарно (червоніти) калина і (пахнути) опеньки (М. Стельмах).

Вправа 2. *Прочитайте текст. Речення з відокремленими членами замініть складнопідрядними. Порівняйте тексти. Чи змінився їх зміст, інтонаційне оформлення, стилістичне забарвлення? На основі зроблених висновків і узагальнень визначте стилістичну роль відокремлених членів і складних речень.*

Дорога повилася під горами. Часом траплялись гарненькі білі домки заможних міщан з здоровими веселими вікнами. А за домками неначе дерлись на круті гори зелені сади. Ті чудові садочки, притулені на горах або сховані в западинах, були наскрізь пронизані сонцем, зеленіли до самого дна. Через яблуні та вишні блищала ясно-зелена трава, як килим, розстелений на крутих горах.

Дніпро синів недалечке за плисківатою низиною, вкритою то сірим піском, то молодими густими кущами осокара. Через одну верству далі пішли гори голі, дикі, з обірваними обваленими боками. Між двома шпичастими горами було видно провалля, промите дощовою водою. Дике

провалля повиставляло проти сонця свої глинясті жовті стіни, неначе ширми, поставлені одні поверх других. А над тими глинястими стінами понавішувались, неначе зелені килими, густі маси берези та дуба, а там вище знов піднімались дуби та липи зеленими стінами скрізь понад проваллям.

Внизу, на піскуватій низині, заблищали узькі заливи, обтикані кілками. На кілках висіли довгі неводи, неначе разки намиста обхвачували довгі узесенькі заливи. Тут старий і новий Дніпро, розділені під Каневом здоровим островом, зливаються докупи. Дніпро розкішне ллється більше верстви завширшки попід самими горами. В цім місці над Дніпром, за три верстви од Канева (*І. Нечуй-Левицький*).

На ґрунті вивчення методичних праць, узагальнення досвіду вчителів-словесників визначаємо триступеневу етапність роботи з текстом, а саме: засвоєння текстотворчих функцій мовних одиниць загалом, формування вмінь і навичок використовувати прийоми реалізації основних текстових категорій за допомогою того чи того мовного засобу; вдосконалення сформованих у процесі аналізу текстів певних умінь шляхом виконання тренувальних вправ (аналітичних, пов'язаних з аналізом текстового матеріалу; комунікативних, що передбачають залучення учнів до активної комунікативної діяльності; асоціативних, що спонукають учнів до виявлення емоційно-почуттєвого ставлення до тексту й навчального матеріалу; дослідницьких, що передбачають залучення учнів до творчості на основі пошуку, шляхом створення й розв'язання проблемних ситуацій) [508, с. 5–7].

Уведення профільного рівня у старших класах створює підвалини не лише для індивідуалізації, диференціації змісту навчання української мови й ефективної підготовки випускників закладів загальної середньої освіти до ґрунтового засвоєння програми вищих закладів освіти, а й забезпечує формування предметної компетентності випускника профільної школи, «передбачає вміння вільно, комунікативно доречно користуватися українською мовою в різних життєвих ситуаціях, насамперед у подальшому

професійному спілкуванні, акумулювати в собі національні мовні традиції, комунікативну етику, поважати й шанувати мову свого народу» [508, с. 5].

Саме профільна диференціація у старших класах уможлиблює апробування ефективних форм і методів навчання та виховання, підтримання й розвиток пізнавальних інтересів випускників, стимулювання їхнього професійного самовизначення [148, с. 77]. Одним із таких методів, що «становить сукупність навчально-пізнавальних дій, котрі дають змогу розв'язати певну проблему на основі творчого пошуку учнів, і передбачає презентацію одержаних результатів у вигляді конкретного навчального продукту» [369, с. 125], є метод проектів. Виконуючи проект, старшокласники вчаться здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати та відтворювати її, застосовувати способи пізнавальної і творчої діяльності, через мову пізнавати світ, давати власну оцінку почутому або прочитаному. Тобто під час виконання проекту відбувається формування мовної особистості як людини, що «володіє виражальними багатствами мови, продукує її в різних життєвих ситуаціях і шанує її, дбає про її збереження й розвиток». Відтак «учень упродовж навчання в школі повинен стати такою особистістю» [511, с. 30].

У ракурсі виявленої внаслідок аналізу наукової літератури неоднотайності дослідників щодо визначення поняття «метод проектів» розглянемо окремі зі спектра проаналізованих визначень, у яких метод проектів – це:

– комплексний навчальний метод, що дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, дає змогу учневі виявити самостійність у плануванні, організації та контролі своєї діяльності (Г. Селевко) [754];

– сукупність прийомів, операцій задля оволодіння певною галуззю практичного або теоретичного знання, тією чи тією діяльністю; шлях пізнання, спосіб організації процесу пізнання, спосіб досягнення дидактичної мети через детальне розроблення проблеми (технології), що повинна

завершитися цілком реальним відчутним практичним результатом, оформленим відповідним способом (Є. Полат) [534];

– система навчання, за якої учні набувають знань і вмінь у процесі планування і виконання практичних завдань – проектів, що поступово ускладнюються (Л. Порожня) [545].

Осердя проектного методу – суб'єктна поведінка старшокласників у руслі діяльнісного підходу, основою для реалізації якого постають набуті навчально-предметні та соціокультурні знання, сформовані вміння і навички самостійно (або під керівництвом учителя-словесника) планувати власну навчальну діяльність, працювати з інформаційними джерелами, аналізувати й узагальнювати отриману інформацію, на її підставі генерувати ідеї та втілювати їх. Суттєвими перевагами залучення методу проектів для реалізації інтегрованого навчання є активізація навчально-пошукового процесу, збільшення продуктивності учнів, самостійне вирішення певної проблеми, позаяк «учень адаптує систему навчання до себе, до своїх здібностей, характеру, темпераменту, створюючи, по суті, свою методику навчання, так само, як і свою власну систему знань, умінь і навичок» [284, с. 129].

Алгоритм подальшого наукового пошуку охоплює виокремлення критеріїв ефективного застосування методу проектів на уроках української мови у старших класах. Розглянемо критерії, запропоновані Н. Солодюк: наявність значущої в дослідницькому, творчому плані проблеми, що потребує інтегрованих знань, дослідницького пошуку для її розв'язання; практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів (випуск газети, альманаху тощо); структурування діяльності відповідно до класичних стадій проектування; використання дослідницьких методів (статистичних, спостережень тощо); визначення проблеми, завдань дослідження; висунення гіпотези, їх розв'язання; обговорення способів оформлення кінцевих результатів (презентацій, захистів тощо); можливість висунути нові проблеми дослідження; самостійна діяльність учнів

(індивідуальна, парна, групова) [646]. Означеними критеріями будемо послуговуватися в ході дослідження.

На основі вивчення дидактичної та лінгводидактичної літератури спостережено різночитання науковцями й класифікаційних ознак проектів. Так, З. Бакум [24], О. Горошкіна [150], О. Киричук [299], Є. Полат [470], Н. Солодюк [646] та ін. розмежовують проекти: за домінуютьною діяльністю (*дослідницькі, рольові, інформаційні, творчі, прикладні, практично-організаційні*); за кількістю навчальних предметів, знання з яких знадобляться для створення проекту (*монопредметні й інтегровані*); за кількістю учасників (*особистісні, парні, групові*); за тривалістю виконання (*міні-проекти, короткотермінові, тижневі, довготривалі*); за характером партнерських взаємодій між учасниками (*кооперативні, змагальні, конкурсні*).

Останнім часом унаслідок інтенсивного розвитку комп'ютерних технологій особливої актуальності набули навчальні телекомунікаційні проекти, якими називають спільну навчально-пізнавальну, дослідницьку, творчу діяльність учнів-партнерів, організовану на основі комп'ютерних комунікацій, об'єднану загальною проблемою, метою, зумовлену методами і способами розв'язання проблеми, спрямовану на досягнення спільних результатів [24, с. 243]. Цілком поділяємо думку З. Бакум про переваги телекомунікаційних проектів, що полягають у наявності між учасниками проекту та його організаторами зв'язку та миттєвого обміну інформацією, охопленні проектом значної території, використанні сучасних інформаційних технологій, що є додатковим стимулом залучення учнів до пошукової діяльності. Специфіка телекомунікаційних проектів окреслена ще й тим, що за своєю суттю вони завжди міжпредметні, адже розв'язання проблеми, закладеної в кожному проекті, вимагає інтегрованих знань.

Слушними визнаємо твердження дослідників методу проектів (А. Конишева [325], О. Кучерук [368; 369], О. Садовнікова [593] та ін.) про те, що його реалізацію уможлиблює оперування широким спектром

проблемних, дослідницьких, пошукових методів, орієнтованих чітко на реальний практичний результат, значущий для кожного учня, який бере участь у розробленні проекту, а також розроблення проблеми цілісно, з урахуванням різних чинників, умов її розв'язання й реалізації результатів. Зокрема, інформаційні проекти часто інтегруються в дослідницькі проекти й стають їх певною частиною, тож у реальній практиці доводиться мати справу зі змішаними типами проектів [325, с. 125].

Структура методу проектів закономірно набуває відображення в етапах роботи учнів над ним. О. Горошкіна перераховує такі етапи: підготовчо-мотиваційний етап (визначення мети, завдань, вибір учасників проекту); етап планування (окреслення проблеми, вибір назви проекту, окреслення змісту й обсягу інформаційних джерел, розподіл завдань між студентами на етапах проектної діяльності), що проходить у позаурочний час; етап вибору рішення (систематизація та узагальнення опрацьованої інформації, внесення коректив у план діяльності), який відбувається у позаурочний час; етап виконання проекту та оформлення його кінцевого продукту, що припадає на позаурочний час; рефлексивний етап (аналіз і самоаналіз учасниками проектної діяльності), який розгортається у позаурочний час; етап захисту (презентація проекту, творчий звіт, доповідь тощо; колективне оцінювання результатів кінцевого продукту). Захист проекту триває весь урок або займає частину відведеного на нього часу [148, с. 211].

З. Бакум за результатами апробації експериментального дослідження запропонувала такі етапи роботи над проектом: вихідний (вибір теми проекту, його типу, кількості учнів, виокремлення проблем, які важливо дослідити в рамках окресленої тематики, формулювання запитань, створення ситуацій, що сприятимуть визначенню проблем); етап розроблення (обговорення можливих методів дослідження, самостійний пошук інформації, створення схеми кінцевого результату, прийняття творчих рішень); етап реалізації проекту (інтегрування й акумулювання всієї інтеграції з урахуванням теми й мети, розробка аудіо-відео ряду проекту,

підготовка наочно-графічного матеріалу, організація проміжних звітів, отриманих даних у групах на уроках чи на заняттях у науковій спільноті у вигляді бюлетенів, учнівських публікацій, презентацій, веб-сайтів, радіопередач та ін.; завершення проекту (колективне його обговорення, експертиза, опонування, висновки, а також презентація на конференції, конкурсі-захисті, виставці) [24, с. 240].

Цікаво, що наведені З. Бакум етапи певною мірою збігаються із розробленою О. Кучерук орієнтовною моделлю використання методу проектів, що охоплює усвідомлення проектного завдання до відповідної теми; поетапну роботу над проектом: творче опрацювання інформаційних текстів, аналіз матеріалу, опанування мовленнєвих штамів, узагальнення; захист проектів учнями; загальне обговорення проектів; рефлексію навчальної діяльності; підбиття підсумків навчальної роботи, оцінювання за номінаціями тощо [369, с. 127].

У пропонованому дослідженні виокремлюємо чотири основні етапи роботи над проектом: підготовчий етап, етап розроблення, етап реалізації й етап контролю за здійсненою діяльністю.

Як приклад реалізації методу проектів на уроках української мови у профільній школі розглянемо інтегрований проект «Сценарій документального фільму «Сторінками історії мого міста». За класифікаційними ознаками це інтегрований, телекомунікаційний, груповий, довготривалий проект, що вимагає від учнів знань з української мови (жанрові особливості сценарію, топоніміку міста), зі світової історії, історії України та рідного краю, інформатики (побудова відеофрагмента), української літератури (висвітлення подій у художній літературі).

До завдань проекту належить:

- сприяти засвоєнню учнями жанрових особливостей сценарію;
- активізувати дослідницькі вміння старшокласників шляхом визначення походження назв населених пунктів району (області), аналізу та

систематизації інформації про події, що сталися в населеному пункті протягом певного проміжку часу;

–навчити учнів з'ясовувати вплив певних історичних подій на хід історії країни загалом і регіону зокрема тощо.

Результатом проекту є сценарій документального фільму про події в регіоні у період Другої світової війни. Джерельною базою проекту слугували спогади та інтерв'ю мешканців регіону, архівні дані, статті у періодичних виданнях і твори художньої літератури. Сценарій готували на уроках і в позаурочний час, що давало змогу учням обирати й групу, у якій вони хочуть працювати, й завдання, які найбільше відповідають їхнім здібностям і вподобанням.

Кожен з етапів проекту мав свої особливості. На *підготовчому етапі* учні разом з учителем визначали мету й завдання проекту загалом і кожної групи зокрема; розподіляли обов'язки між учасниками проекту (наприклад, літературознавці повинні опрацювати вибрані вчителем для аналізу художні твори; сценаристи – з'ясувати жанрові особливості сценарію; журналісти – взяти інтерв'ю у мешканців тощо); аналізували окреслені проблеми.

Мета *етапу розроблення* – збір інформації, її систематизація й узагальнення, уточнення плану діяльності, безпосереднє виконання проекту, його оформлення. У контексті аналізу етапів підготовки проектів В. Ницета рекомендує пильно стежити за логікою думок учнів, коригувати їхню розумову діяльність, тактовно виправляти помилки, не нав'язуючи своїх поглядів, висловлювати побажання, спрямовувати діяльність учнів, підводити до певних висновків, якщо висловлені погляди занадто прагматичні, продиктовані юнацьким максималізмом. Доцільно створювати умови, щоб у школярів виникало враження, ніби вони без сторонньої допомоги знаходять «правильні» шляхи, щоб учні почувалися розкуто, невимушено, говорили не те, що, на їхню думку, від них хочуть почути, а те, що справді думають, що продиктовано їхніми світоглядними позиціями [461].

Відповідальним для учнів є *етап реалізації* як такий, що передбачає узагальнення результатів виконання проекту, його публічний захист, а відтак вимагає акумулювання вмінь репрезентувати за нетривалий проміжок часу основну думку фільму, тобто створення його трейлеру, після перегляду якого в учнів і вчителів виникло би бажання ознайомитися з його сценарієм, розміщеним на шкільному сайті.

Етап контролю за здійсненою діяльністю для старшокласників пов'язаний із колективним самоаналізом проекту, тобто з'ясуванням доцільності проведеної роботи.

Оцінювання проекту відбувалося за визначеними науковцями й учителями-словесниками критеріями: усвідомлення кожним учасником проекту значущості, актуальності висунутих проблем; коректність використовуваних методів дослідження; активність учасників проекту відповідно до індивідуальних можливостей; колективний характер ухвалених рішень; характер спілкування та взаємодопомоги учасників проекту; залучення знань з інших наук; доказовість рішень, уміння аргументувати свої думки.

Метод проектів, на відміну від традиційних методів, не передбачає однакових настанов і вказівок для загальної роботи всіх учнів класу. Мета його застосування у профільних класах полягає в забезпеченні переконливої мотивації самостійної та колективної навчальної діяльності учнів, інтегруванні дисциплін різного профілю, сприянні формуванню пошукових умінь і навичок, нарешті – створенні «ситуацію успіху» на уроці.

Отже, взаємодія традиційних та інтерактивних методів і прийомів навчання уможлиблює підвищення мотивації учнів до навчання, сприяє досягненню високого ступеня залученості їх в освітній процес, забезпечує ефективну комунікацію суб'єктів освітнього процесу, формування мовної особистості випускника профільної школи.

4.5. Засоби професійно орієнтованого навчання української мови в старших класах

Динаміка розвитку сучасних закладів загальної середньої освіти, реалізація визначених чинними програмами з української мови завдань передбачають використання інформаційно-комунікаційних засобів навчання української мови, що забезпечуватимуть розвиток інтересу учнів до предмета, привчатимуть продуктивно оперувати новими технологіями в галузі освіти. З огляду на це пріоритетним стає розвиток мовної особистості випускника профільної школи, який комунікативно виправдано послуговується мовними засобами в усіх життєвих і професійних ситуаціях, відповідальний за власні мовленнєві вчинки, грамотний, здатний до толерантного міжкультурного спілкування.

Означену тенденцію чітко відбито в Концепції профільного навчання української мови, що зорієнтоване на практичне опанування української мови з огляду на те, що саме мова є засобом навчання, набуття знань, умінь і навичок з усіх шкільних дисциплін [516]. Зміст навчання української мови у профільних класах зумовлює насамперед систематичну роботу над усним і писемним мовлення учнів, збагаченням їхнього лексико-фразеологічного запасу, аналізом текстів різних типів, стилів і жанрів мовлення, побудовою власних діалогічних і монологічних висловлювань. Відтак навчання у профільній школі повинно відповідати сучасним вимогам суспільства, давати учням змогу інтегрувати знання з усіх предметів для здобуття майбутньої професії, закладати основи подальшого навчання професійно орієнтованого спілкування.

Засобами навчання в сучасній лінгводидактиці вважають мову в її функційному аспекті – мовлення суб'єктів освітнього процесу (М. Пентилюк [442], К. Плиско [530], Л. Рожило [439] й ін), тексти різних стилів і типів мовлення, шкільний підручник, дидактичні матеріали, довідники, наочні посібники різних типів, інформаційно-комунікаційні засоби, що

репрезентовані за допомогою різноманітних медіаресурсів і програм (Л. Бондарчук [81], О. Горошкіна [153], Р. Дружененко [218], О. Захарчук-Дуке [256], С. Караман [283], Н. Семенів [605], Г. Шелехова [738], Ю. Шепетко [744] та ін.)

Важливим засобом навчання на сьогодні визнано підручник. «Як особливий жанр навчальної літератури підручник української мови – це теоретико-практичне видання для учнів, побудоване відповідно до загальнодидактичних принципів навчання, а також з урахуванням специфічних принципів, насамперед комунікативної спрямованості, діалогізації суб'єктів навчання, соціокультурної відповідності, що забезпечує реалізацію сучасних підходів до навчання української мови, передусім виокремлених у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти – особистісно зорієнтованого, діяльнісного й компетентнісного» [288]. Поділяємо наукову позицію О. Горошкіної, О. Караман, С. Карамана, Л. Попової, що «прикметною ознакою сучасного підручника української мови є спрямованість на формування ключових і предметної компетентностей учнів» [288]. На нашу думку, реалізації таких завдань сприятиме використання електронного підручника української мови для учнів профільних класів як основного засобу навчання.

Проблему створення підручників української мови належно висвітлено в наукових працях українських і зарубіжних учених, зокрема визначено функції та принципи побудови підручників (Н. Бондаренко [76], О. Горошкіна [154], О. Караман, С. Караман [286], М. Пентилюк [156], В. Тихоша [289], А. Ярмолюк [79] та ін.), виокремлено критерії відбору дидактичного матеріалу в підручниках (О. Біляєв [62], М. Пентилюк [443], М. Шкільник [746] та ін.), розкрито способи репрезентації навчального тексту та дидактичного матеріалу (О. Андрієць [12], С. Караман [284], Л. Мацько [429], А. Нікітіна [466], С. Омельчук [483], Ю. Романенко [576] та ін.). У дослідженнях В. Бадер [21], Н. Захарчук-Дуке [256], Н. Семенів [605–607], Л. Скуратівського [628], Г. Шелехової [736; 741], Ю. Шепетко [744] й

ін. представлено зміст, сутність, структуру, завдання й дидактичні функції електронного підручника з української мови для закладів освіти. Водночас зауважимо, що попри значну, на перший погляд, кількість досліджень, присвячених проблемі використання електронного підручника з української мови в освітньому процесі, у сучасній лінгводидактиці досі не запропоновано шляхи його застосування як засобу навчання української мови у профільній школі. Саме введення профільного навчання окреслило нагальність напрацювання принципово нових підходів до розроблення навчально-методичного забезпечення.

Передусім зауважимо про неузгодженість поглядів науковців на змістове наповнення поняття «електронний підручник з української мови». Ю. Шепетко вважає електронний підручник мультимедійним засобом навчання нового покоління, що містить систематизовану інформацію з дисципліни відповідно до навчальної програми з урахуванням сучасного професійного спрямування курсу, побудований на загальнодидактичних, лінгводидактичних та специфічних принципах навчання української мови; спрямований на формування мовної, мовленнєвої, комунікативної, соціокультурної компетентностей студентів (учнів) [744]. Своєрідність електронного підручника з української мови (за професійним спрямуванням) як мультимедійного засобу навчання вчена вбачає в його побудові та структурі, що дозволило суб'єктам навчання працювати в індивідуальному інтерактивному режимі, отримувати інформацію за допомогою різноманітних засобів (фото-, аудіо-, відео- тощо); пріоритетному використанні текстового навчального матеріалу з поступовим розширенням інформаційного поля. Автори Концепції електронного підручника з української мови на українознавчій основі розглядають останній як неодмінний атрибут сучасного навчання мови, потрібний учням і вчителям, оскільки інтенсифікує й урізноманітнює практичне засвоєння мови, вводить теоретичний матеріал (мовна лінія програми) у комунікативні ситуації, пов'язані з різними сферами суспільного життя українців [221].

Слушним визнаємо зауваження Г. Шелехової, що «використання електронного підручника на уроках української мови передбачає пошук шляхів уникнення одноманітності в роботі вчителя на уроці, наочне представлення мовних об'єктів і процесів, включення відеосюжетів, можливість виявлення рівня навчальних досягнень учнів, забезпечення диференціації, індивідуалізації навчання, мовленнєвого розвитку школярів, широке наведення зразків мовленнєвого етикету, формування мотивованого ставлення до вивчення мови, оперативний самоконтроль учнів у процесі виконання вправ і тестів тощо» [736]. Дослідниця доводить, що застосування електронного підручника дає змогу ефективно використовувати додаткову інформацію (словники, енциклопедії, довідники, бібліографію та ін.), проводити мовні ігри, тести для самоконтролю та відпрацьовувати мовні й мовленнєві вміння та навички школярів.

У контексті визначення теоретичних засад побудови електронного підручника з української мови як іноземної В. Бадер зауважує, що застосування гіпертекстових структур навчального матеріалу в електронному підручнику з української мови сприяє інтенсифікації навчального процесу, уможливорює постійне здійснення різних форм самоконтролю знань, мотивує пізнавальну діяльність і творчий характер навчання; створює умови для повнішого використання інноваційних методів навчання, спрямованих на пошук і прийняття рішень у результаті самостійної творчої діяльності [21, с. 106–107].

Л. Скуратівський, порівнюючи традиційний (друкований) і електронний підручники, зазначає: «перевага електронного підручника полягає в тому, що учні з невисоким рівнем пізнавальних можливостей потребують значно більшої кількості вправ для формування вмінь і навичок, ніж є в традиційному підручнику» [628, с. 7].

О. Горошкіна логічно наголошує, що в сучасному підручнику з української мови для профільної школи має бути реалізовано функційно-стилістичний підхід до вивчення мовних одиниць, що дасть змогу учням

усвідомлено їх засвоїти й залучати у власну мовленнєву практику. У підручнику також повинно бути взято до уваги кращі традиції вітчизняних підручників, передусім ґрунтовність, наукову надійність. Крім того, «уважного перегляду потребують способи подачі нового матеріалу, можливо, за допомогою опорних таблиць і схем. Важливо під час укладання підручника уникнути штучного нагромадження матеріалу, невиправданого його ускладнення. Шкільний підручник не повинен перетворюватися у вишівський, дублювати його. Критерієм відбору навчальної інформації має стати загальнодидактичний принцип доступності» [149, с. 75].

Осмилення визначень поняття «електронний підручник з української мови» та висновків лінгводидактів про доцільність використання електронного підручника як засобу навчання української мови дає підстави для таких узагальнень: електронний підручник з української мови для профільної школи має забезпечити формування вмій і навичок учнів вільно й комунікативно виправдано послуговуватися українською мовою в різних мовленнєвих ситуаціях, зокрема у подальшому професійному спілкуванні, засвоювати національні мовні традиції, а саме – особливості мовленнєвого етикету, шляхом застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Аналіз виокремлених науковцями (В. Бадер [21], З. Бакум [24], О. Єсіна, Л. Лінгур [234], Н. Семенів [606], Г. Шелехова [736], Ю. Шепетко [744] й ін.) переваг електронного підручника з української мови загалом і для профільної школи зокрема дає змогу найбільш вагомими вважати такі можливості: кількісно і якісно змінювати його змістове наповнення, тобто доповнювати необхідною додатковою інформацією відповідно до обраного профілю, подавати навчальний матеріал у вигляді гіпертексту, з використанням аудіо- і відеоматеріалу, застосовувати гіперпосилання; організовувати самостійну роботу учнів з узагальнення знань, умінь і навичок з української мови та самоконтролю, передбачити їхню підготовку до зовнішнього незалежного оцінювання; збагачувати мовлення учнів,

передусім професійною лексикою, засобами різноманітних словників (термінологічних, перекладних тощо); індивідуалізувати та диференціювати процес опанування української мови.

Більшість дослідників, услід за О. Єсіною, Л. Лінгур, до недоліків електронного підручника зараховують те, що в ньому навчальний матеріал подано переважно у вигляді тексту, що дублює друкований підручник, проте сприйняття тексту з екрану менш зручне й ефективне, ніж читання книги; реалізовані в електронному підручнику форми контролю зменшують час контактного спілкування, що призводить до збіднення словникового запасу, згортання соціальних контактів, скорочення практики соціальної взаємодії і спілкування [234, с. 184].

Мінімізувати недоліки й увиразнити переваги електронного підручника з української мови для профільних класів уможливить його методично правильне змістове наповнення. Так, особливе місце в електронному підручнику мають посісти вправи та завдання, спрямовані на збагачення словникового запасу старшокласників. О. Горошкіна стверджує, що для відбору лексичного матеріалу варто орієнтуватися на тематичний і комунікативний принципи, а також обраний учнями профіль навчання. Найважливішими критеріями відбору лексичного матеріалу дослідниця називає:

–критерій комунікативної значущості, що передбачає відбір слів, етикетних формул, потрібних для ефективного спілкування;

–критерій професійної значущості, що пов'язаний із відбором слів, термінів, уживаних у мовленні людей певної професії;

–етнокультурознавчий критерій, що дає змогу репрезентувати українську мову як основу культури української нації, найбільший її скарб, виробити у старшокласників переконання, що в лексичній системі мови відбито національну своєрідність світосприйняття українців;

–критерій естетичної значущості, що зумовлює відбір слів, які повинні бути джерелом естетичної насолоди, що набуває найвиразніших виявів під час сприйняття художнього, зокрема поетичного мовлення [149, с. 76–77].

На нашу думку, електронний підручник з української мови має значний потенціал для засвоєння мовних одиниць на текстовій основі, що значною мірою сприяє виробленню комунікативно значущих умінь працювати з інформацією (скорочувати її, доповнювати, виділяти найважливіше тощо). Вивчення методичних праць, узагальнення досвіду вчителів-словесників переконує у такій реалізації цього процесу: на початковому етапі роботи відбувається засвоєння текстотворчих функцій мовних одиниць загалом, визначення їх ролі в структурі та семантиці синтаксичних конструкцій та з'ясування їхнього стилістичного навантаження. Наступний етап передбачає формування вмінь і навичок використовувати основні текстові категорії за допомогою мовних одиниць різного рівня. На завершальному етапі рекомендовано зосередити роботу на вдосконаленні сформованих під час аналізу текстів певних умінь шляхом виконання тренувальних вправ.

Вивчення мовних явищ у профільній школі має передбачати оперування засобами міжпредметної інтеграції, що забезпечує використання дидактичних матеріалів з української і зарубіжної літератури, профільних дисциплін, уможливлуючи спостереження учнів за функціонуванням мовних одиниць у текстах різних типів і стилів мовлення. Це сприяє різнобічному й цілісному розгляду певних мовних понять, збагачує словниковий запас учнів, зокрема професійною лексикою, а відтак надає умови для формування свідомої, гармонійно розвиненої мовної особистості.

Своєрідність електронного підручника для профільної школи вбачаємо й у пріоритетному використанні текстового навчального матеріалу, що репрезентує соціокультурні концепти, визначені в соціокультурній змістовій лінії програми, з поступовим розширенням їхнього інформаційного поля [508, с. 5].

Підручник є не тільки найважливішим інформаційним джерелом, засобом трансляції знань, а й комплексом цікавих пізнавальних матеріалів, вправ, що стимулюють учнів до подальшого навчання, позитивно позначаються на формуванні ключових і предметної компетентностей. У такому контексті визначальним завданням електронного підручника вважаємо не подання значних обсягів матеріалу, а формування здатності учнів до самоосвіти (що надзвичайно важливо за сучасних умов швидкої зміни інформації) й уміння успішної соціальної адаптації.

До засобів навчання належать також посібники, лексикографічні, енциклопедичні, довідкові видання, тексти художніх творів, дидактичний матеріал, наочність, технічні засоби, інформаційні ресурси.

Із вивчення досвіду освітніх систем розвинених країн світу можна зробити висновок, що задля підвищення рівня предметної та ключових компетентностей учнів педагоги ефективно послуговуються лексикографічними виданнями, що стали одним із найбільш дієвих інструментів підвищення рівня навчальних досягнень учнів у процесі опанування мови. З огляду на це пріоритетним напрямом навчання української мови має бути застосування різноманітних лексикографічних видань: орфографічних, тлумачних, семантичних, фразеологічних, частотних словників, словників порівнянь, прийменників, словників сучасної української мови й ін., спрямованих на формування комунікативних, мовленнєвих, орфографічних умінь учнів, що сприяють розвиткові комунікативних якостей мовлення.

Словники відображають сучасний стан розвитку всіх сфер літературної мови, враховуючи й найновіші запозичення (загальноновживана лексика, географічні назви, найрізноманітніша термінологія, варіанти написання, наголошування слів, відмінювання повнозначних частин мови). Для цього в освітньому процесі звертаються до орфографічних словників.

Активну лексику української літературної мови, терміни, номенклатурні та складноскорочені слова, слова історичного фонду, що свого часу належали

до широковживаних, найбільш відомі у вжитку слова, пов'язані з релігійними та філософськими поняттями, архаїзми, лексичні діалектизми, неологізми вміщують тлумачні словники, зокрема словники іншомовних слів і галузеві. Зазначимо, що у процесі відбору лексичного матеріалу варто брати до уваги високу динаміку розвитку словникового складу української мови. Так, на сучасному етапі зазнала актуалізації лексика, подана у словниках радянського періоду з приміткою *застаріле* або *діалектне*, наприклад, *берегиня*, *гімназія*, *губернатор*, *часопис* тощо. Тому вчителю доцільно давати короткі коментарі, які допомогли б учням усвідомити, що мова є динамічною системою, відзначається постійним розвитком. На особливу увагу заслуговує збагачення словника учнів власне українською лексикою, словами, що витворилися в українській мові й були зафіксовані в історичних пам'ятках, художніх творах українського народу, які складають основу української лексики й формують національні ознаки мови: *будинок*, *бондар*, *грумада*, *жоржина*, *красень*, *лелека*, *мереживо* тощо. На потребі збагачення словникового запасу учнів наголошено в наукових розвідках В. Загородної [246], Л. Мацько [426], В. Новосолової [469] й ін. Підтримуємо наукову позицію, за якою слово постає передусім матеріальним відбитком цінностей, текст – витвором мовленнєвої діяльності, джерелом інформації.

У такому контексті важливе значення має залучення до уроків української мови, крім наявного у підручниках, текстового (мовного) матеріалу, що містить власне українську лексику та фразеологію, властиві гарній мові й такому ж мовленню граматичні форми та синтаксичні конструкції [148].

Із практики відомо, що усне та писемне мовлення учнів збіднене в лексичному аспекті, одноманітне у морфологічному та синтаксичному вимірах, не завжди виразне. Саме тому робота зі словниками мусить бути систематичною й послідовною.

На нашу думку, у профільних класах обов'язковим засобом навчання української мови повинні стати словники художньої прози, публіцистики,

комп'ютерної лінгвістики – частотні словники української мови, що репрезентують лексику поетичної сучасної української мови та поезій кращих українських митців минулих століть. Так, ознайомлення учнів зі словником мови Шевченка дає змогу переконати їх, що у творах поета широко представлено різні шари лексики української мови: передусім загальноживану й розмовно-побутову з її синонімією, антонімією і фразеологією, фольклорно-пісенну із традиційними епітетами й метафорами, абстрактну лексику на позначення почуттів, фізичних і моральних якостей тощо: *В тім гаї, у тій хатині, у раю, Я бачив пекло; Нема правди, не вироста, Кривда повиває...; Діла добрих обновляться. Діла злих загинуть; І на оновленій землі Врага не буде, супостата, а буде син і буде мати, і будуть люди на землі.*

Робота зі словником уможлиблює відкриття учням світу старослов'янізмів, з-поміж яких у творчості Кобзаря поширеними є слова з компонентами: *–тель* (*зубитель, обличитель, благовіститель, правитель, розпинатель*), *воз-, вос-* (*возвеличити, возлюбити, восплакати, воззрити, возгласити, возрадуватися*), *–іє* (*беззаконіє, благоденствіє, братолюбіє, благодущіє, отмщеніє, правдолюбіє, криводущіє*), *–ущ –ащ* (*грядущий, животворящий*), *все-* (*всеблагий, всевидящий*), *пре-* (*преподобний, преблагий, пребезумний*) тощо.

Водночас зауважимо, що певна частина слів вимагає обов'язкового тлумачення для сучасного учня: *ратище* (древко, спис), *всує* (даремно марно), *свитина* (благенький, поношений старовинний довгополий верхній одяг), *на прю* (на суперечку), *титло* (нарядковий знак у церковнослов'янському письмі), *зигзиця* (зозуля), *мірра* (пахуча смола), *присносущий* (існуючий вічно), *фарисеї* (лицеміри, зрадники) й ін.

Важливе значення має робота учнів із фразеологічними словниками, що подають значення фразеологізмів, синонімічні та частково антонімічні вислови, ілюструючи їх цитатами, а також історичні, етимологічні, соціокультурні коментарі.

Загальновідомо, що формування стійкої мотивації до опанування фразеологічного багатства української мови, опертя на соціокультурний компонент змісту фразеологічних одиниць дає змогу опанувати значну кількість фразеологізмів для продуктивного використання їх у комунікації.

Наведемо приклади вправ, спрямованих на розвиток умінь учнів працювати зі словниками, зокрема зі словниками фразеологічних синонімів, стійких народних порівнянь:

- Користуючись фразеологічним словником української мови (у 2 т., Київ, 1993), поясніть значення фразеологізму *народитися в сорочці*, доберіть синоніми й антоніми.

- Випишіть зі «Словника фразеологічних синонімів» М. Коломійця та Є. Регушевського (Коломієць М. П., Регушевський Є. С. Словник фразеологічних синонімів. Київ: Рад. шк., 1988. 198 с.) приклади різних варіантів фразеологічних одиниць із значеннями «зажуритися», «образитися», «мовчати», «фантазувати», «говорити».

- До наведених вільних словосполучень доберіть за значенням фразеологічні звороти. Зверніться до фразеологічного словника.

Не домовитися, не дійти згоди. Червоніти з сорому. Робити ясну справу незрозумілою. Вважати когось (щось) безнадійним. Бути непостійним у думках і намірах. Гаряче запевняти, переконувати когось у чомусь.

Одним із найбільш поширених інформаційно-комунікаційних засобів навчання у профільній школі є комп'ютер. На уроках української мови доцільним вважаємо застосування комп'ютера як інструмента пошуку й структурування інформації; сортування її значних обсягів, представлення результатів у наочній формі, передусім мультимедійні презентації; підготовка проектів і портфоліо тощо.

До основних завдань навчання мови, які реалізують за допомогою персонального комп'ютера, науковці зараховують репрезентацію граматико-орфографічного матеріалу; закріплення й контроль знань, умінь і навичок,

насамперед правописних; забезпечення індивідуальної роботи на різних етапах навчання [148].

Загалом видається безсумнівним, що методично доцільне застосування засобів навчання, підпорядкованих формуванню предметної і ключових компетентностей учнів на уроках української мови, сприяє формуванню мовної особистості учня профільної школи.

Висновки до розділу 4

Аналіз наукових досліджень, присвячених формуванню мовної особистості, довів необхідність використання особистісно орієнтованих, проектних, дослідницьких, інтерактивних, інформаційно-комунікативних, інтегративних технологій, які дають можливість формувати мовну особистість комплексно й з урахуванням компетентнісного підходу; упровадження означених технологій у процес формування мовної особистості учнів профільних класів на уроках української мови в 10–11 класах.

Запропоновано наукове тлумачення поняття *«технологія формування мовної особистості»*, що передбачило виокремлення його з кола суміжних, активно досліджуваних дидактикою та лінгводидактикою термінів, як-от: *технологія освіти, технологія навчання, технологія розвитку, технологія уроку, технологія творчості* й ін. Звернення до такої термінологічної одиниці, як *«технологія формування мовної особистості»*, зумовлене нагальною потребою вдосконалення процесу навчання української мови в профільних класах.

Наголошено на доцільності впровадження в освітній процес особистісно орієнтованих, інформаційно-комунікаційних, інтеграційних, проблемно-пошукових, проектних технологій як таких, що уможливають комплексне формування мовної особистості в річищі компетентнісного підходу.

Аналіз праць українських і зарубіжних науковців став підставою для констатації про те, що на сьогодні докладно схарактеризовано дидактичні особливості традиційних і нетрадиційних уроків, лінгводидактичний потенціал лекції, семінару, практичного заняття, дидактичної гри як ефективних форм навчання української мови в профільній школі (З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіна, О. Караман, С. Караман, І. Кучеренко, О. Кучерук, А. Нікітіна й ін.), а також виокремлено й описано ефективні методи та прийоми навчання.

Синтезування поглядів дидактів і лінгводидактів уможливило думку, що продуктивність уроку української мови в профільних класах залежить від методично правильного його моделювання відповідно до сучасних тенденцій реформування освіти, реалізації підходів, що визначають мету, завдання, загальну спрямованість уроку на формування ключових і предметної компетентностей, підготовки учнів до самостійної, колективної або індивідуальної навчальної діяльності, здатності їх до самоосвіти й самовдосконалення, рівня мовної та мовленнєвої підготовки, сформованості професійних умінь учителя тощо.

Ефективність організації профільного навчання української мови зумовлена вмотивованим добром лінгводидактичного інструментарію, зокрема методів навчання. Пріоритетним методом навчання української мови в профільних класах названо метод вправ, який на уроці гармонійно поєднують із низкою інтерактивних методів, ситуаційним, проектним, а також груповою, парною й індивідуальною формами навчання.

Обґрунтовано доцільність застосування на уроках української мови комплексу вправ, різних за класифікаційними характеристиками. З огляду на те, що зміст чинних програм з української мови для профільних класів орієнтує на узагальнення та систематизацію знань учнів з української мови, рекомендовано комбінувати види вправ за тематикою: фонетико-граматичні, лексико-граматичні, граматико-орфографічні, граматико-стилістичні й ін. Успіх та ефективність упровадження вправ на уроках української мови в

профільних класах залежить від методично правильного моделювання уроку. Одним із методів, що сприяє розвитку пізнавальних інтересів випускників, стимулюванню їхнього професійного самовизначення, презентації одержаних результатів, є метод проектів. Стверджено, що метод проектів, на відміну від традиційних методів, не передбачає однакових настанов і рекомендацій для загальної роботи всіх учнів класу. Основна мета його застосування в профільних класах – забезпечити переконливу мотивацію самостійної та колективної навчальної діяльності учнів, інтегрувати зміст навчальних предметів, сприяти формуванню пошукових умінь і навичок учнів, створити «ситуацію успіху» на уроці.

Доведено, що формування мовної особистості учнів старших класів пов'язане з обов'язковою організацією самостійної роботи як виду навчальної діяльності, виконуваної учнями поза безпосереднім контактом із учителем або керованої вчителем опосередковано за допомогою спеціальних навчальних матеріалів. Самостійну роботу з української мови учнів профільних класів потрактовано як вид пізнавальної діяльності, важливий складник освітнього процесу, одну з умов формування мовної особистості учня, його предметної та ключових компетентностей. Спектр найважливіших методів самостійної роботи утворюють проблемно-пошуковий (дослідницький), ситуаційний, проектний, метод вправ як такі, що уможливають залучення учнів до пошуку, підготовку їх до виконання завдань на найвищому рівні самостійності: учні виявляють суперечності у мовних явищах, формулюють гіпотези, шукають ефективні шляхи розв'язання проблем.

Продуктивними в контексті дослідження визнано проекти та веб-квести, що дають змогу розвивати творче, дослідницьке мислення учнів, формувати їхню інтелектуальну діяльність, стимулювати активність і самостійність, виробляти навички роботи в групі, виявляти власну індивідуальність, досягати особистісного розвитку.

Визначено, що ефективними формами контролю за результатами самостійної роботи учнів є перевірка укладених бібліографічних списків, словникових статей; організація самоперевірки тестів за допомогою ключів; взаємоперевірка складених тестових завдань, тезування статей; ділова гра «Науковий симпозиум» (обговорення розміщених на сайті запитань до науковців); конкурс-проект «Шляхи вдосконалення чинних підручників мови»; проведення презентації за результатами проектної діяльності; перевірка виконання самостійної роботи.

Обґрунтовано, що засоби формування мовної особистості учня профільної школи забезпечують репрезентацію граматико-орфографічного матеріалу; закріплення та контроль знань, умінь і навичок, насамперед правописних; реалізацію індивідуальної роботи на різних етапах навчання.

Доведено, що у профільних класах обов'язковим засобом навчання української мови повинні стати словники художньої прози, публіцистики, комп'ютерної лінгвістики – частотні словники української мови, що репрезентують лексику поетичної сучасної української мови та поезій кращих українських митців минулих століть та сучасності.

Результати дослідження за четвертим розділом подано в таких публікаціях: [163], [165], [166], [179], [189], [190].

РОЗДІЛ V

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА РОЗРОБЛЕНОЮ МЕТОДИКОЮ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ (профільний рівень)

5.1. Критерії, показники та рівні сформованості мовної особистості учнів профільних класів

Ефективність упровадження експериментальної методики детермінована чітким виокремленням спектра ознак, необхідних для проведення моніторингу й об'єктивного оцінювання процесу та результату формування мовної особистості учнів профільних класів (філологічний рівень), зокрема визначення критеріїв і показників оцінювання якості навчання здобувачів освіти.

Процедура визначення критеріїв і показників передбачала виявлення їхніх сутнісних характеристик з огляду на те, що дефініція – це «словесне вираження тих специфічних особливостей (істотних ознак), що відрізняють певне поняття від суміжних з ним і репрезентують його» [348, с. 65].

Аналітичний огляд наукових праць дав змогу з'ясувати, що педагогічну категорію «критерій» дослідники тлумачать як: об'єктивну ознаку, «за допомогою якої здійснюється порівняльна оцінка досліджуваного явища, ступеня розвитку його в різних обстежених осіб або сукупність таких якостей явища, що відображають його суттєві характеристики й саме тому підлягають оцінці» [356, с. 35]; «показники, які поєднують у собі методи розрахунку, теоретичну модель розподілу і правила прийняття рішення про правдоподібність нульової або однієї з альтернативних гіпотез» [144, с. 181]; «сукупність ознак, на основі яких складається оцінка умов, процесу й результату навчальної діяльності, що відповідають поставленим цілям» [224, с. 434]. Для дослідження будемо вважати засадничою позицію, що критерій постає певною ознакою, за якою оцінюють умови, процес і результат

освітньої діяльності; показники – характеристиками окремих аспектів критеріїв. Зауважимо, що у педагогічних студіях критерії набувають вияву на основі низки показників.

У педагогіці (В. Безпалько [47], С. Гончаренко [144], Д. Інгекамп [272], В. Курило [356], О. Меняйленко, Г. Монастирна [434] й ін.) обґрунтовано вимоги до критеріїв і показників, серед яких – об'єктивність, здатність розкривати найважливіші закономірності функціонування та розвитку аналізованого явища; оптимальне співвідношення кількісно-якісних характеристик; спроможність відображати динаміку якості, що підлягає вимірюванню в часо-просторових координатах; єдність і взаємодоповнюваність кількісно-якісних показників; можливість установлення зв'язків між усіма складниками аналізованого явища тощо.

Виокремлення критеріїв і показників сформованості мовної особистості випускника профільної школи передбачало оперування ознаками компетентної мовної особистості, запропонованими Н. Голуб [132], і вимогами чинної програми з української мови (рівень – філологічний). На нашу думку, названі вищезгаданим науковцем ознаки сформованості мовної особистості відображають наведені вимоги до критеріїв. З огляду на те, що освітній процес у профільній школі відзначається спрямованістю на формування предметної та ключових компетентностей учнів, розроблені Н. Голуб критерії співвідносимо зі складниками компетентності. Кожному критерію відповідає низка показників, що вказані в розділах «Рівні оцінювання навчально-пізнавальної діяльності учнів», «Вимоги до рівня підготовки випускників» чинної програми [685].

До методів визначення рівня сформованості мовної особистості учнів зараховували тестування, різнорівневий аналіз тексту, аналіз комунікативних ситуацій, есе, що теоретично обґрунтовані в дидактиці (Д. Інгекамп [272]), лінгводидактиці (Н. Голуб [138], С. Караман [283], С. Омельчук [483], Л. Плетньова [529], В. Шкавро [745] й ін.) і належно експериментально апробовані.

Рівні навчальних досягнень учнів було визначено на основі шкали, поданої в чинній програмі з української мови, що охоплює «високий», «достатній», «середній» і «низький» рівні.

У таблиці 5.1 відображено складники вимірювання освітніх досягнень учнів у процесі вивчення української мови за обраними критеріями.

Таблиця 5.1

Складники вимірювання освітніх досягнень учнів 10–11 класів у процесі вивчення української мови (профільний рівень)

Критерії	Показники критеріїв	Методи дослідження
знаннєвий	<ul style="list-style-type: none"> • учень/учениця розкриває етапи розвитку української мови крізь призму культури, історії українського народу; • знає відомості про мовознавство як науку, характеризує форми існування української мови; пояснює системну будову мови; визначає лексичне й/або граматичне значення одиниць мови; усвідомлює особливості взаємозв'язку мовних одиниць і рівнів; • обирає з-поміж запропонованих правильний варіант уживання певної мовної одиниці; розкриває аспекти культури мовлення; • виконує різні види мовного аналізу (фонетичний, лексичний, морфологічний, синтаксичний, орфографічний, пунктуаційний, стилістичний); • демонструє знання понять мовної норми, її різновидів; виявляє стале засвоєння норм сучасної української літературної мови 	тестові завдання
когнітивно-навчальний	<ul style="list-style-type: none"> • учень виявляє стійкий інтерес до реалізації навчально-пізнавальної діяльності; виконує різні види мисленнєвих операцій: порівняння, зіставлення, аналізування, синтезування, узагальнення, абстрагування; класифікує мовні одиниці, оцінює їх стосовно нормативності та вживання в мовленні; • здійснює мовний аналіз навчально-наукових, ділових, публіцистичних, розмовних, художніх та ін. текстів; • демонструє розвинене природне мовне чуття та здатність спиратися на нього у процесі мовного аналізу; використовує ефективні прийоми, що активізують мовну інтуїцію, виражену в здатності усвідомлювати мовні значення в різних виявах, оперувати абстрактними категоріями; • реалізує текстосприймальний й інтерпретаційний види текстової діяльності, виявляючи сталі вміння й навички орієнтування, набуття інформації; застосовує здобуті знання залежно від комунікативного завдання та характеру тексту; послуговується основними способами (прийомами) інформаційного перероблення усного й писемного тексту 	різномірний аналіз тексту

поведінково-ставленнєвий	<ul style="list-style-type: none"> • учень продукує усні й писемні монологічні та діалогічні висловлювання (тексти) різних типів і жанрів відповідно до умов спілкування; • демонструє комунікативні здібності, розвинену готовність до мовленнєвої взаємодії, міжособистісного й міжкультурного спілкування та співпраці; • реагує мовними засобами на спектр соціальних і культурних явищ, попереджає та розв'язує конфлікти, досягає компромісів; • оперує різноманітними стратегіями й тактиками ефективної комунікації, що відповідають досвіду, інтересам, психологічним особливостям, для досягнення життєвих цілей 	складання есе, аналіз комунікативних ситуацій
мотиваційно-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> • учень демонструє вдосконалену здатність до самоосвіти, саморозвитку завдяки спостереженню за власним мовленням; • виявляє розвинені інтелектуальні й творчі здібності, навички використання мови для самореалізації та самовираження в різних галузях людської діяльності; • здійснює самоконтроль, самооцінювання, самокорекцію; • конструктивно керує емоціями; адаптується до нових умов, вирішує нестандартні завдання; працює в групі, команді 	тестування

Для визначення рівнів сформованості мовної особистості старшокласників за кожним показником було розроблено контрольні діагностичні завдання, обсяг, зміст яких відповідали вимогам і змістовим лініям чинної програми з української мови для 10–11 класів (профільний рівень). Принагідно зауважимо, що перевірка рівнів сформованості мовної особистості учня профільних класів охоплювала три етапи: I – під час констатувального етапу експерименту, II – після першого етапу дослідного навчання, III – після другого етапу, наприкінці експериментального навчання.

Для знаннєвого й когнітивно-навчального критеріїв правильні відповіді у відсотковому співвідношенні були такими: «низький» рівень – менше за 50%, «середній» – 50%–69%, «достатній» – 70%–89%, «високий» – 90%–100%; для поведінково-ставленнєвого – відповідно до вимог оцінювання висловлень учнів; для мотиваційно-ціннісного – за умовами методики визначення ціннісних орієнтацій підлітків, розробленої на основі методики,

поданої в посібнику В. Галузяк, І. Холковської «Діагностичний інструментарій класного керівника» (Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2013. 304 с.).

Розкриємо особливості оцінювання рівнів за кожним із критеріїв:

знаннєвий критерій

Високий рівень виявляє учень зі сформованою мовною стійкістю, відповідальністю за мовленнєвий вчинок; систематизованими та ґрунтовними знаннями про українську мову як багатофункційну мовну систему, її рівні; мовну норму та її функції, сучасні тенденції розвитку норм української літературної мови, демонструє знання й уміння з культури мовлення; уміння сприймати, аналізувати, зіставляти мовні явища та факти, коментувати, критично оцінювати їх під кутом зору нормативності, відповідності щодо сфери та мовленнєвої ситуації, достовірності; розмежовує варіанти норм і мовленнєві порушення; репрезентує високий рівень мовленнєвої культури, орфографічної та пунктуаційної грамотності.

Достатній рівень притаманний учневі, який має характерні мовні стійкість і відповідальність за мовленнєвий вчинок; достатній рівень знань з української мови як системи; може пояснити значення дотримання норм української літературної мови та їх функцій, демонструє достатній рівень умінь з культури мовлення; володіння вміннями сприймати, розуміти, усвідомлювати й критично оцінювати здобуту інформацію стосовно нормативності, відповідності власним когнітивним і соціальним потребам достатнє; здобувач освіти здебільшого розмежовує варіанти норм і мовленнєві порушення; показує достатній рівень мовленнєвої культури, орфографічної та пунктуаційної грамотності.

Середній рівень властивий учневі, який усвідомлює важливість сформованості в нього мовної стійкості й відповідальність за мовленнєвий вчинок; загалом дотримується норм сучасної української літературної мови, водночас припускається помилок, почасти не може впевнено аргументувати правильний варіант уживання мовної одиниці; рівень сформованості вмінь з

культури мовлення середній; сприймає інформацію й розуміє її, але має труднощі в її інтерпретації та критичному оцінюванні; здобувач освіти розмежовує варіанти норм і мовленнєві порушення; показує середній рівень мовленнєвої культури.

Низький рівень демонструє учень, який недостатньо усвідомлює важливість знань з української мови; його навчально-когнітивна діяльність не вмовована; часто припускається помилок, спричинених незнанням норм української літературної мови; допускає суттєві помилки в уживанні й трактуванні мовних понять; припускається мовних помилок і порушує мовні норми; не наводить приклади для ілюстрування мовних явищ.

Когнітивно-навчальний критерій

Високий рівень характеризує учня, який розкриває стилістичні ресурси одиниць фонетичного, лексичного, фразеологічного, словотворчого, морфологічного рівнів мовної системи та їхніх виражальних засобів; демонструє розвинуті і вдосконалені вміння та навички сприймати почуте і прочитане, відтворювати й створювати усні, письмові висловлювання різних типів, стилів і жанрів, сформованість умінь і навичок роботи з текстами, упевнено прогнозує шляхи застосування здобутої інформації.

Достатній рівень притаманний учневі, який здебільшого розкриває стилістичні ресурси мовних одиниць, може, не обґрунтовуючи, визначити їх роль у висловленні; має достатній рівень сформованості умінь і навичок сприймати почуте і прочитане, під час продукування усних і письмових висловлень різної жанрово-стильової належності припускається незначних помилок, прогнозує шляхи застосування здобутої інформації.

Середній рівень виявляє учень, який частково розуміє важливість умінь і навичок сприймати, інтерпретувати й продукувати висловлення різного стилю, типу й жанру мовлення; виявляє труднощі під час визначення комунікативного потенціалу мовних одиниць, плутається у прогнозуванні шляхів застосування здобутої інформації, йому складно здійснювати зіставний аналіз текстів.

Низький рівень демонструє учень, який пасивний у реалізації текстосприймальної та інтерпретаційної діяльностей, має низьку мотивацію стосовно навчально-когнітивної діяльності, невпевнено визначає роль мовних одиниць у текстах.

Поведінково-ставленнєвий критерій

Високий рівень властивий учневі, що моделює мовленнєву поведінку відповідно до завдань мовленнєвого спілкування; послуговується різноманітними стратегіями й тактиками ефективної комунікації, що відповідає досвіду, інтересам, психологічним особливостям учнів, для досягнення життєвих цілей; генерує вартісні зразки власної мовленнєвої творчості; здатний брати участь у діалозі, дискусії, дебатах, викладаючи й захищаючи свої погляди; чітко, детально висловлюватися з широкого кола питань, що стосуються сфери власних інтересів.

Достатній рівень співвідносний з тим, що учень не завжди може визначити завдання мовленнєвого спілкування, внаслідок чого відчуває труднощі під час моделювання мовленнєвої поведінки; володіє певними стратегіями і тактиками ефективної комунікації, що відповідають досвіду його мовленнєвої діяльності; узагальнює здобуту інформацію і використовує її у власних висловленнях; охоче бере участь у діалозі, дискусії, дебатах, водночас під час аргументування власних поглядів виявляє труднощі; докладно висловлюється з окремих питань.

Середній рівень характеризує учня, що складає висловлення різної жанрово-стильової належності, водночас припускається помилок (стилістичних, граматичних, орфографічних, пунктуаційних); не виявляє бажання брати участь у дискусії, дебатах, полеміці; йому бракує знань, умінь, досвіду ефективного діалогізування.

Низький рівень демонструє учень, що не відчуває потреби в обговоренні дискусійних питань, демонструє байдужість під час обговорення актуальних для молоді проблем, не володіє стратегіями й тактиками конструктивного діалогу, складені ним висловлення позбавлені логічності,

послідовності, образності; кількість допущених у складених текстах помилок відповідає низькому рівню володіння мовленнєвими вміннями й навичками.

Мотиваційно-ціннісний критерій

Високий рівень спроектований на сформованість в учня усвідомленого ставлення до української мови як інтелектуальної, духовної, моральної та культурної цінності, потреби досконало послуговуватися нею в усіх сферах суспільного життя, подальшого розвитку й удосконалення здатності до мовленнєвої взаємодії та соціальної адаптації, готовності до адекватного вибору й отримання професійної гуманітарної (філологічної) освіти; потреби самоосвіти, удосконалення навичок самоконтролю, особистісно-мовленнєвої діяльності.

Достатній рівень властивий учневі, що має достатній рівень сформованості усвідомленого ставлення до української мови як інтелектуальної, духовної, моральної та культурної цінності, частково виявляє потребу досконало оперувати нею в усіх сферах суспільного життя, спроможний до подальшого розвитку й удосконалення здатності до мовленнєвої взаємодії та соціальної адаптації, частково репрезентує готовність до адекватного вибору й отримання професійної гуманітарної (філологічної) освіти; потребу самоосвіти, удосконалення навичок самоконтролю, особистісно-мовленнєвої діяльності.

Середній рівень притаманний учневі, який невиразно формулює цілі різних видів діяльності, відчуває труднощі в їхній інтерпретації, формулюванні; за допомоги вчителя мотивує власні дії; спорадично демонструє готовність до адекватного вибору й отримання професійної гуманітарної (філологічної) освіти; потребу самоосвіти, удосконалення навичок самоконтролю, особистісно-мовленнєвої діяльності.

Низький рівень означає, що учень не вміє визначати й формулювати особистісно значущі цілі навчально-когнітивної діяльності; ставити власні цілі, відчуває значні труднощі в їхній інтерпретації, формулюванні; не демонструє готовність до адекватного вибору й отримання професійної

гуманітарної (філологічної) освіти; не виявляє потребу самоосвіти, удосконалення навичок самоконтролю, особистісно-мовленнєвої діяльності.

Запропоновані критерії вимірювання рівня сформованості мовної особистості учня профільної школи, співвідносні з критеріями оцінювання освітніх досягнень здобувачів загальної середньої освіти. На всіх етапах педагогічного експерименту застосовано показники оцінювання за високим, достатнім, середнім, низьким рівнями.

5.2. Зміст і структура експериментальної методики

Аналіз філософських, педагогічних, психологічних, психолінгвістичних, лінгвістичних, лінгводидактичних досліджень українських і зарубіжних учених уможливив виокремлення теоретичних і практико зорієнтованих засад визначення й уточнення сутнісних характеристик базових положень методики формування мовної особистості учнів профільних класів (філологічний рівень).

Відповідно до *регламентованої чинною програмою мети* «формування інтелектуально розвиненої, морально досконалої, національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка вільно володіє виражальними засобами сучасної української літературної мови, її стилями, різновидами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо), відзначається активною громадською позицією, готовністю до подальшого професійно орієнтованого навчання, спроможна самостійно визначати цілі самонавчання, самовиховання й саморозвитку та дієво їх реалізовувати» [684] сформульовано мету педагогічного експерименту, що полягала в розробленні й експериментальній перевірці ефективності науково обґрунтованої методики формування мовної особистості учня профільних класів (філологічний рівень).

З огляду на мету та загальну гіпотезу дослідження основними завданнями експерименту виступали:

1) визначення мети, завдань, змісту й перебігу експериментального дослідження;

2) З'ясування рівня сформованості мовної особистості учнів 10–11 класів (філологічний рівень).

3) складання експериментальної програми формування мовної особистості учнів профільних класів (філологічний рівень);

4) розроблення інформаційно-довідкових методичних матеріалів, дидактичного супроводу (методичні рекомендації, методичні й навчальні посібники тощо) та використання їх в освітньому процесі;

5) укладання комплексу вправ як основного засобу формування в учнів ключових і предметної компетентностей, розвитку мовної свідомості, мовної стійкості, мовного чуття та мовного смаку й обґрунтування доцільності застосування його на уроках української мови в профільних класах;

6) створення методики формування мовної особистості учнів профільних класів (філологічний рівень) та апробація її під час формувального етапу педагогічного експерименту;

7) перевірка ефективності розробленої методики формування мовної особистості учнів профільних класів (філологічний рівень) на контрольному етапі експерименту.

Мета й завдання експериментального навчання дають підстави стверджувати, що процес формування мовної особистості учнів профільних класів (філологічний рівень) буде ефективним за таких умов:

1) урахування найважливіших складників освітнього простору особистості учня – освітнього середовища (соціальне, інформаційне, соціокультурне, комунікаційне) й типологічних характеристик суб'єктів освітнього процесу;

2) опертя на психологічні чинники формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень), зокрема мотиви когнітивні (навчально-когнітивні, прагматико-когнітивні) та соціальні; ціннісні орієнтації особистості;

3) застосування продуктивних технологій навчання української мови, як-от: особистісно орієнтованих, інформаційно-комунікаційних, інтеграційних, проблемно-дослідницьких, проектних, задля розширення когнітивно-комунікативних можливостей учнів;

4) стимулювання самостійної продуктивної свідомої навчально-когнітивної й текстової діяльності учнів у процесі навчання української мови;

5) розроблення комплексу вправ як основного засобу формування ключових і предметної компетентностей, розвитку мовної свідомості, мовної стійкості, мовного чуття й мовного смаку – складників мовної особистості учня профільних класів.

Дотримання зазначених умов експериментальної методики насамперед передбачало усвідомлення, що формування мовної особистості учня профільних класів філологічного напрямку має відзначатися спрямованістю не на формальне засвоєння знань з української мови, розвиток низки умінь і навичок, а на формування відповідальності за власний мовленнєвий вчинок, мовної поведінки; розвиток системи цінностей; прагнення до самовдосконалення, саморозвитку та самоосвіти тощо.

З огляду на те, що підґрунтям розробленої методики слугують суб'єкт-суб'єктні зв'язки, чітко окреслено коло функцій усіх учасників експерименту:

– автор методики; виконувані функції – організувально-координативна, консультативна, контрольна, узагальнювальна;

– учителі-предметники, які викладають українську мову та літературу в профільних класах закладів загальної середньої освіти; виконувані функції – реалізації розробленої методики, коригувальна, адаптаційна, прогнозувальна, контрольна;

– учителі-предметники, які на момент констатувального етапу педагогічного експерименту були слухачами курсів підвищення кваліфікації

в інститутах післядипломної освіти та брали участь в анкетуванні; виконувані функції – прогнозувальна;

– учителі, які викладають предмети природничо-математичного й суспільно-гуманітарного циклів у профільних класах закладів загальної середньої освіти; виконувані функції – консультативна, частково практична реалізація розробленої методики;

– учні 10–11 класів, які навчалися в профільних класах; виконувані функції – освітня, розвивальна.

Розкриємо особливості окремих функцій, реалізованих автором методики. Так, організувально-координативна функція полягала у вирішенні питань упровадження методики формування мовної особистості учня профільних класів, зокрема забезпечення вчителів-предметників інформаційно-довідковими матеріалами; консультативна – консультуванні вчителів української мови та літератури з таких питань, як: формування мовної стійкості, мовної свідомості мовців, особливості впровадження комунікативно-жанрового підходу, застосування інформаційно-комунікаційних технологій тощо; контрольна – контролюванні перебігу експерименту; узагальнювальна – узагальненні одержаних результатів і на їхньому ґрунті підготовленні висновків про ефективність упровадження розробленої методики.

Під час укладання експериментальної програми *зверталися* до основних характеристик і принципів критичного мислення (самостійність та індивідуальність; інформація є відправним, а не кінцевим пунктом критичного мислення; критичне мислення завжди починається з постановки й усвідомлення проблеми; критичне мислення прагне до переконливої аргументації; критичне мислення є, передусім, мисленням соціальним [727, с. 205]); *ураховували* індивідуалізацію та диференціацію навчання української мови, що уможливило розвиток особистості кожного учня, його інтелектуальної й емоційної сфер; *зважали* на потреби особистості та

систему її цінностей; *брали до уваги* пізнавальні інтереси старшокласників; *стиралися* на розвинене мовне чуття, мовну пам'ять тощо.

Дослідне навчання вибудовували в руслі *компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, функційно-стилістичного, когнітивно-комунікативного, соціокультурного, текстоцентричного, професійно спрямованого, комунікативно-діяльнісного та комунікативно-жанрового підходів*. Логіка звернення до *компетентнісного* підходу детермінована тим, що останній апелював до здобутого учнями під час навчання суб'єктивного досвіду, передбачав подальше його акумулювання; зумовлював творення здобувачами освіти індивідуальної освітньої траєкторії, реалізацію міжпредметної та внутрішньопредметної інтеграції як важливого засобу профілізації. *Особистісно орієнтований підхід* пов'язаний із розвитком в учнів активності, творчості, самостійності, здатності до відповідальності за власні дії, рефлексії, забезпечення учням умов для формування власного освітнього простору.

Комунікативно-діяльнісний підхід уможливив засвоєння учнями особливостей реалізації комунікативної функції мови під час моделювання різноманітних комунікативних ситуацій. Дотримання *функційно-стилістичного підходу* сприяло засвоєнню учнями особливостей функціонування мовних одиниць у текстах різної стильової належності. Реалізація *когнітивно-комунікативного підходу* до вивчення української мови учнями профільних класів була спроектована на оптимальне поєднання змісту мовної, лінгвістичної та мовленнєвої змістових ліній чинної програми, посилення практичного аспекту формування мовної особистості. *Соціокультурний підхід* відображав практичне втілення змісту соціокультурної змістової лінії чинної програми шляхом виваженого добору методично адаптованих текстів, слугував основою для формування таких якостей особистості, як відповідальність, гідність, мовна стійкість, розвитку духовної та емоційної сфер особистості. *Текстоцентричний підхід* відкривав можливості для організації продуктивної текстової діяльності учнів щодо

сприймання, усвідомлення, добору релевантної інформації, критичного її оцінювання, а також продукування текстів різних стилів і жанрів мовлення. *Професійно спрямований підхід* уможлилював експліцитне й імпліцитне ознайомлення учнів із професійно важливою інформацією, збагачення активного словника учнів фаховою лінгвістичною термінологією, окреслення відповідної тематики професійно орієнтованих текстів. *Комунікативно-жанровий підхід* видався продуктивним стосовно опрацювання комунікативно значущих мовленнєвих жанрів на уроках української мови.

Реалізація експериментального навчання передбачала дотримання визначених чинною програмою з української мови (профільний рівень) принципів навчання:

– *загальнодидактичних* (науковості, систематичності й послідовності, наступності, зв'язку теорії з практикою, інтеграції традиційних та інноваційних технологій навчання і виховання; доступності, наочності, проблемності, свідомості, особистісної орієнтації, культуровідповідності, соціокультурного, креативності, активної пізнавальної діяльності, виховання на цінностях людини, цінностях держави, цінностях загальноетичних норм; соціального партнерства; неперервності; гуманізації, випереджувальності; мережевості; варіативності);

– *лінгвометодичних* (комунікативного навантаження мовних одиниць, вивчення мовних одиниць з опорою на текст, комунікативної доцільності, зв'язку теорії з комунікативною практикою, комунікативно-діяльнісного, інтеграції лінгвістичних понять, органічного поєднання навчання мови й мовлення, врахування поліфункційності рідної мови, текстотворчості (текстоцентризму), ситуативності мовлення).

Розроблення методики формування мовної особистості учня профільної школи передбачало спроектованість на вимоги чинної програми, рекомендації Міністерства науки й освіти щодо організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. Мета та завдання дослідження окреслювали важливість змісту навчально-теоретичного, практико

орієнтованого інформаційного матеріалу, що зумовило виокремлення таких принципів його добору:

- вплив на формування ключових і предметної компетентностей учнів;
- можливість реалізації внутрішньопредметної та міжпредметної інтеграції;
- зорієнтованість на майбутню професійну діяльність;
- опора на досвід навчально-пізнавальної й текстової діяльності учнів;
- урахування комунікативних потреб учнів (за О. Горошкіною);
- розвиток критичного мислення та когнітивної й емоційної сфер особистості;
- можливість репрезентації завдяки використанню інформаційно-комунікаційних технологій.

Основна мета формувального етапу педагогічного експерименту полягала в апробуванні розробленої методики, підготовленої в проєкції особистісно орієнтованих, інформаційно-комунікаційних, інтеграційних, проблемно-дослідницьких, проєктних технологій. Прогнозованими результатами поставали сформованість у суб'єкта освітнього процесу знань з української мови, набуття ним соціально-комунікативного досвіду, опанування вмінь і навичок, потрібних для самореалізації, самовираження та самоствердження засобами української мови.

Формувальний етап педагогічного експерименту було розмежовано на два етапи – поглиблювально-накопичувальний і узагальнювально-творчий. Такий підхід пояснюємо тим, що, по-перше, проведення констатувального та контрольного етапів педагогічного експерименту впродовж часового проміжку 20–30 днів скорочувало час на реалізацію формувального його етапу й у 10, й в 11 класах; по-друге, з огляду на регламентацію чинною програмою з української мови системного узагальнення та систематизації знань в обох класах такий розподіл теоретико-інформаційного матеріалу був рівноцінним; по-третє, урахування особливостей мовленнєвої змістової лінії програми (у 10 класі автори зосереджують увагу на підготовці компетентного

мовця в комунікативно-жанровому аспекті, а в 11 – у риторичному) сприяло використанню набутих мовленнєвих умінь і навичок як основи для формування риторичних умінь.

Метою першого етапу – поглиблювально-накопичувального (10 клас) – визначено поглиблення знань з основного курсу української мови, які стали базисом для опанування правил успішної комунікації, накопичення досвіду продуктивної текстової й навчально-пізнавальної діяльності, що сприятиме формуванню відповідальності за власний мовленнєвий вчинок, мовної стійкості тощо. За вимогами чинної програми етап передбачав:

- поглиблення знань про мову як багатофункційну знакову систему та суспільне явище шляхом усвідомлення основних процесів;

- стилістичну систему української мови, мовленнєву діяльність, її види й особливості;

- поглиблення та систематизацію знань з фонетики, лексикології, фразеології, лексикографії, морфеміки, словотвору, граматики, орфографії тощо; засвоєння орфоепічних, лексичних, морфологічних, орфографічних норм сучасної української літературної мови;

- поглиблення знань мовленнєвознавчих понять, засвоєння стильових і мовних ознак розмовного, наукового стилів;

- удосконалення низки вмінь і навичок, зокрема продукування монологічних і діалогічних висловлень різного стилю й жанру мовлення.

Окрему увагу приділено розвитку мотиваційної сфери учнів, усвідомленому ставленню до вивчення української мови, засвоєнню особливостей функціонування мовних одиниць у текстах різної жанрово-стильової належності, формуванню вмінь усвідомленого вибору мовних засобів для передавання власних поглядів, емоцій, ставлень, вивченню мовленнєвих тактик і комунікативних стратегій, норм мовленнєвої поведінки тощо.

Комплекс вправ для ознайомлення учнів з особливостями окремих видів текстової діяльності охоплював:

- *інформаційно-аналітичні* (формування вмінь учнів опрацьовувати релевантну інформацію з кількох джерел шляхом виконання мисленнєвих операцій, як-от: аналізування, порівняння, узагальнення, систематизування; актуалізація знань з основного курсу української мови для подальшого їхнього поглиблення й удосконалення, вироблення мовного смаку завдяки розширенню філологічного світогляду);

- *мовленнєво-творчі* (спонукання учнів реагувати засобами мови на соціальні й морально-етичні проблеми, генерувати ідеї у власних висловленнях, переконливо позиціонувати себе в комунікативній ситуації);

- *ситуаційні* (вироблення вмінь учнів розв'язувати конфлікти, досягаючи компромісу, керувати емоціями під час обстоювання власної позиції, протистояти мовній агресії).

На поглиблювально-накопичувальному етапі запроваджено використання ситуаційних вправ, складених на основі тексту, що містив певну комунікативну проблему, яку необхідно було розв'язати за допомогою аналізування всіх складників комунікативної ситуації. Спостережено схвальне сприйняття учнями впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема колективне складання текстів рекомендаційного характеру, оглядів для форумів і блогів, що були розміщені у хмарі (OneDrive, Google Drive).

З огляду на результати опитування й анкетування учнів і вчителів на уроках української мови застосовано мотиваційні (відзначаються зорієнтованістю не так на навчальну, як на пізнавальну діяльність; на основі створення професійно орієнтованого мовленнєвого середовища – чи то роботи із професійно орієнтованим текстом, чи то складання висловлення відповідно до модельованої ситуації спілкування – сприяють удосконаленню мовних, мовленнєвих умінь і навичок) та рефлексійні (уможливлюють вироблення в учнів здатності до рефлексивного контролю власних дій) вправи.

Пріоритетним засобом навчання було визнано професійно орієнтований текст, стильова належність якого варіювала залежно від мети й теми уроку. Такий вибір зумовлений потенціалом текстів щодо реалізації внутрішньопрдметної інтеграції, різноаспектного розкриття мовних понять і явищ, спонукання учнів до продуктивної мовленнєвої діяльності. Додаткове здобуття учнями теоретичних відомостей про комунікативні стратегії і мовленнєві тактики, особливості застосування етикетних формул у різних ситуаціях спілкування, опанування фатичних жанрів мовлення відображає закладення в експериментальному навчанні основи для подальшого поглиблення знань, умінь і навичок.

Метою другого – *узагальнювально-творчого* – етапу обрано узагальнення знань учнів з української мови, набуття риторичних умінь і навичок, розвиток мовленнєвої творчості. Етап передбачав:

- узагальнення й систематизацію знань, умінь і навичок учнів із граматики, орфографії, пунктуації, стилістики, культури мовлення;
- удосконалення вмінь текстосприйняття та текстотворення;
- формування загального уявлення про риторику як науку;
- узагальнення і повторення окремих тем в аспекті практичної та функціональної стилістики;
- підготовку до зовнішнього незалежного оцінювання.

Зважаючи на регламентацію в чинній програмі поглибленого вивчення стильових і мовних ознак публіцистичного стилю, продукування висловлень відповідних публіцистичних жанрів, учням пропонували скласти висловлення для інтернет-видань, зокрема рецензії та відгуки для літературних форумів і блогів, огляди для освітніх сайтів, інструкції для відеохостингів тощо.

Формуванню риторичних умінь і навичок учнів сприяло використання таких риторичних вправ і завдань, як:

– підготовчі (вироблення вмінь психологічно налаштувати себе на успішний виступ, визначати тему виступу, формулювати мету, тезу, моделювати аудиторію, добирати й опрацьовувати матеріал);

– тренувальні (тренування дихання, голосу, дикції, інтонації, пам'яті; відпрацювання жестів і міміки; набуття навичок виголошувати промови частинами та повністю);

– творчі (формування вмінь і навичок композиційно, логічно та стилістично правильно будувати текст виступу, використовувати елементи зацікавлення аудиторії; оригінально оформлювати логічну схему тощо);

– аналітичні (розвиток аналітичного мислення, вироблення вмінь і навичок риторичного аналізу тексту чи його частин, аналізу конкретної ситуації, публічного виступу) [124, с. 3].

Учні виконували вправи розосереджено (під час поглиблення й систематизації знань із синтаксису) й безпосередньо (у процесі опанування риторичних тем). Також окремо ознайомлювалися із традиціями риторичного мистецтва та сучасними напрямками розвитку науки.

Формуванню вмінь творчого перероблення інформації сприяло застосування трансформаційних вправ, що відображали адаптування вміщеної в тексті інформації або зміну способу її презентування відповідно до навчальної ситуації, як-от: трансформування тексту в таблицю або навпаки; узагальнення отриманої після прочитання текстів інформації та презентування її у вигляді схеми; складання за таблицею навчально-наукового тексту тощо.

На другому етапі використано стилістичний експеримент, стилістичне редагування, що сприяло формуванню вмінь учнів комунікативно доречно та правильно оперувати мовними одиницями у мовленні згідно з їхніми стилістичними параметрами та контекстом.

Логічним завершенням кожного етапу дослідного навчання були контрольні зрізи, що передбачали виконання тестових завдань (знаннєвий критерій), аналіз текстів різної стильової та жанрової належності

(когнітивно-навчальний критерій), складання власних висловлень, аналіз мовленнєвих ситуацій (поведінково-ставленнєвий критерій), опитування (мотиваційно-ціннісний критерій). Результати аналізу учнями текстів уможливили визначення рівня засвоєння програмового теоретичного матеріалу, сформованості вмінь сприймати й усвідомлювати залучені автором тексту мовні засоби для реалізації комунікативного задуму; продукovanі ними висловлення сприяли виявленню вміння послуговуватися здобутими знаннями у власній мовотворчості, зокрема добирати комунікативно доцільні мовні засоби.

Організацію експериментального навчання подано у вигляді моделі формування мовної особистості учнів профільних класів (філологічний рівень), що засадничі для експериментальної методики навчання категорійні поняття, на які спирається розроблена дослідна методика – мету, підходи, принципи, технології, форми, методи й засоби, процесуальний, змістовий і діагностувальний складники, етапи, що сукупно відбивають системність і поетапність означеного процесу (рис. 5.1).

Усі складники лінгводидактичної моделі, зображеної на рис. 5.1, підпорядковано меті експериментальної методики – забезпечити формування мовної особистості учня профільної школи як суб'єкта освітнього процесу, якому відведено регламентовану соціальну роль із певними функціями, підготовленого до засвоєння соціальних перспектив, який має знання, соціально-комунікативний досвід, виявляє вміння й навички самореалізації, самовираження та самоствердження засобами української мови, сформованість предметної й ключових компетентностей здобувачів освіти, становлення ієрархії мотивів, опанування системи цінностей, розвиток мовної свідомості, мовної здатності, мовної здібності та прагнення до самовдосконалення, саморозвитку й самоосвіти.

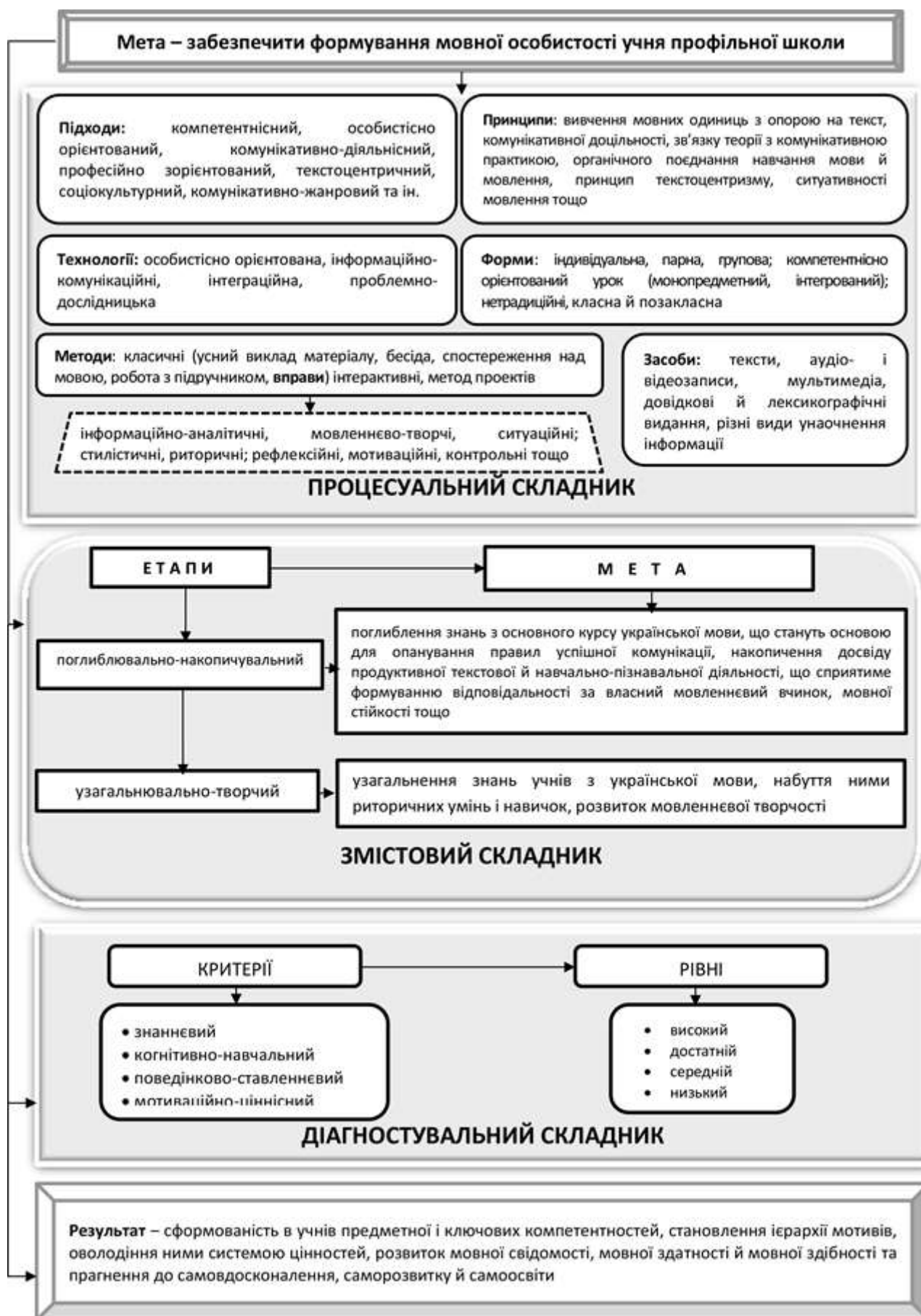


Рис. 5. 1. Модель формування мовної особистості учнів профільних класів (філологічний рівень)

Змістовий компонент експериментальної методики відображає два етапи дослідного навчання, спроектованого на чотири маркери, що закладені в чинній програмі з української мови для 10–11 класів (профільний рівень) та необхідні для визначення сформованості мовної особистості учня:

1) свідоме опанування мови у послідовності від знань у вигляді правил та інструкцій до мовленнєвих навичок і вмінь на основі засвоєних знань;

2) виконання успішної, ефективної, оптимальної діяльності задля досягнення очікуваного результату в опануванні мови;

3) створення нового продукту – висловлення, що є результатом розвитку творчого потенціалу особистості;

4) оперування суб'єктом освітнього процесу тактиками та стратегіями успішної комунікації.

Модель формування мовної особистості учнів профільних класів (філологічний рівень) містить кілька складників, зокрема процесуальний становлять підходи, принципи, технології, форми, методи і засоби навчання, змістовий відбиває етапи формувального етапу педагогічного експерименту та їх мету, діагностувальний – виокремлені критерії та рівні.

Для ефективної реалізації методики формування мовної особистості учнів профільних класів (філологічний рівень) було розроблено методичне забезпечення (навчальні й методичні посібники, рекомендації для вчителів тощо), що були успішно апробовані під час формувального етапу педагогічного експерименту.

5.3. Опис етапів педагогічного експерименту

5.3.1. Організація і проведення констатувального етапу педагогічного експерименту

Констатувальний етап педагогічного експерименту було проведено впродовж 2014–2015 н.р. у закладах загальної середньої освіти Київської, Закарпатської, Запорізької, Черкаської, Хмельницької та Рівненської

областей. Під час констатувального зрізу визначено рівні готовності вчителів до формування мовної особистості учнів, а також рівні сформованості знань, умінь, навичок, здатностей учнів за кожним із критеріїв. Констатувальний етап педагогічного експерименту охоплював спостереження за процесом навчання української мови на уроках в 10–11 класах; анкетування й опитування вчителів-предметників щодо розуміння засад формування мовної особистості учнів, сутнісних характеристик нових технологій навчання, напрямів використання їх у межах освітнього процесу; анкетування учнів; проведення контрольних зрізів для з'ясування рівня знань учнів з української мови, умінь сприймати, аналізувати й інтерпретувати професійно орієнтовані тексти, висловлювати власне ставлення до порушеної проблеми (зразок анкети в додатку А). В опитуванні взяло участь 68 учителів української мови та літератури зі стажем роботи не менше десяти років.

Шляхом узагальненого аналізу відповідей на перше запитання анкети *«Яким, на ваш погляд, повинне бути основне завдання профільного закладу освіти (класу)?»* виявлено, що вчителі вбачають його у підготовці до свідомого вибору професії (56,7 %), забезпеченні високого рівня знань (23,3 %), вихованні самостійності й відповідальності учнів (20 %).

До *переваг профільного навчання* – друге запитання анкети – вчителі зараховують такі: *«учні мають змогу перевірити, чи правильно обрали майбутній фах, опанувати необхідні знання»*, *«усвідомлення вибору учнями більш поглиблено вивчати корисні для них спеціалізації предмета»*, *«можливість зосередитися на профільному предметі, глибше вивчити його»*, *«більше часу й можливостей для практичної роботи, реалізації проектів тощо»*, *«підготовка до самостійного відповідального вибору»*, *«опанування певним предметом на належному рівні»*, *«поглиблене вивчення саме тих предметів, які знадобляться для отримання професії»*, *«сприяння профільній орієнтації старшокласників, розвиток у них відчуття самовизначення, переваги у виборі професії, можливості поглибленого вивчення профільних предметів»* тощо.

Недоліками профільного навчання – третє запитання анкети – словесники називають такі: «поглиблене вивчення одних предметів за рахунок інших», «недостатнє матеріально-технічне та методичне забезпечення не дає в нашій державі реалізувати принцип профільного навчання повною мірою», «вузькопрофільність», «учні не завжди можуть правильно визначитись (або й помилитися) із вибором профілю навчання», «перенавантаження учнів» тощо.

Для одержання об'єктивної інформації про найважливіші особистісні якості учня профільного класу було запропоновано завдання доповнити поданий перелік. Наведемо узагальнені відповіді вчителів української мови: *любов до слова, творчість, креативність, уміння логічно та критично мислити, цілеспрямованість, уміння творчо реалізувати потенціал, підготовленість до викликів сучасного життя, самостійність, відповідальність, гнучкість і критичність мислення, уміння робити свідомий вибір, допитливість, широка ерудиція, зацікавленість предметами профілю, бажання досягти успіху, самостійність, наполегливість, працелюбність, цілеспрямованість, уміння застосовувати отримані знання в реальному житті, висока мотивація до навчання, обізнаність із профільних предметів, мобільність, самовизначення, комунікативна готовність, готовність до професійного самовизначення, наявність необхідних життєвих компетентностей.*

Наступне запитання, що поставало уточненням, логічним продовженням попереднього, а саме: *«Які якості, на ваш погляд, повинен мати вчитель профільного навчального закладу? Доповніть перелік: високий рівень інтелекту та широта ерудиції, знання сучасних інформаційних технологій навчання,...»*, ставили для критичного оцінювання самих учителів. Як було з'ясовано, вчителі-практики такими якостями визнають *креативність, інтелігентність, полікультурність, гнучкість і комунікабельність, мотиваційну готовність, уміння критично мислити, педагогічну та психологічну готовність* тощо.

Сутність поняття «мовна особистість» педагоги визначили так: «людина, яка вільно, грамотно формулює та висловлює думки, досконало володіє мовою», «людина, яка усвідомлює систему цінностей національного характеру», «багатогранна особистість, яка вільно володіє та оперує мовою», «особистість, яка вільно володіє засобами мовлення (у будь-якій комунікативній ситуації)», «людина, яка ідентифікує свою належність до конкретної мовної спільноти», «носій мови, який добре володіє системою лінгвістичних знань, здійснює мовленнєву діяльність, має навички активної роботи зі словом, дбає про мову і сприяє її розвитку», «індивід, який володіє високим рівнем мовленнєвого розвитку, що залежить від загальної культури, світогляду, ерудиції; має таке засвоєння мови, яке забезпечує вільне самовираження у різних сферах людського спілкування», «фізична особа, яка досконало володіє рідною мовою, можливо, має ораторські здібності, має гарний словниковий запас», «людина, яка володіє рідною мовою, спорідненими мовами, вміє узагальнювати й систематизувати, вільно висловлювати свої думки», «володіє мовною компетентністю, вільно володіє державною мовою». Як бачимо, словесники зосереджуються на суб'єктності поняття, пов'язують його з такими особистісними характеристиками, як досконале опанування мови, наявність системи цінностей, високий рівень мовної та загальної культури тощо.

Відповіді на запитання «Оцініть ознаки, які мають бути притаманні учням профільних класів» і їхнє відсоткове домінування відображено на діаграмі:

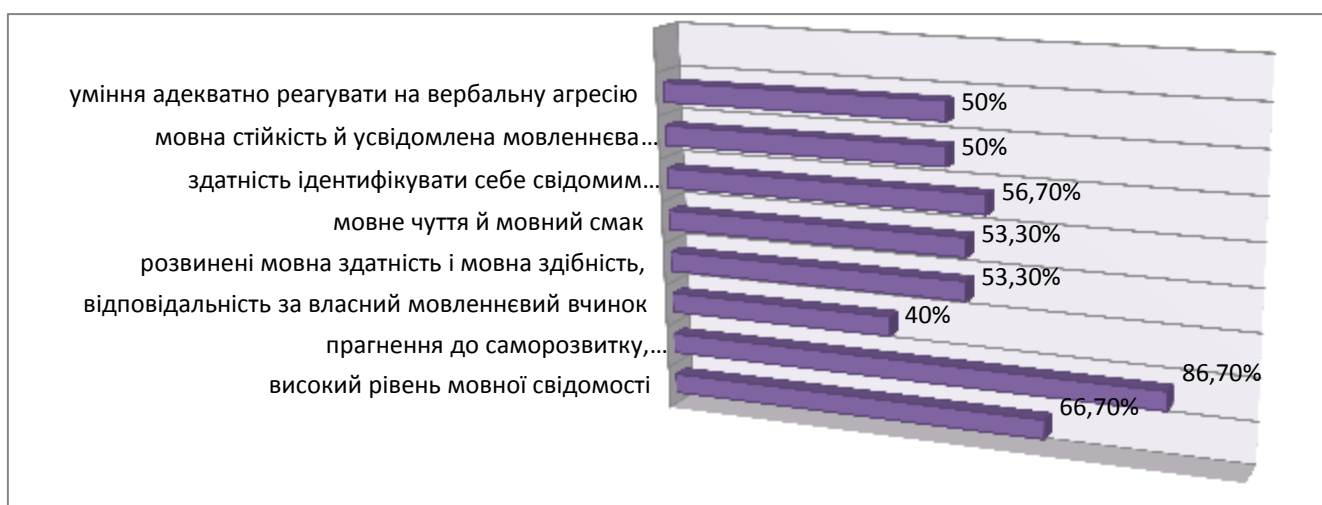


Рис. 5.2. Ознаки сформованої мовної особистості учня профільного класу

Відповіді на запитання «*Роботу над якими мовленнєвими жанрами Ви вважаєте необхідною для формування мовної особистості учнів старших класів?*» також представлено на діаграмі.

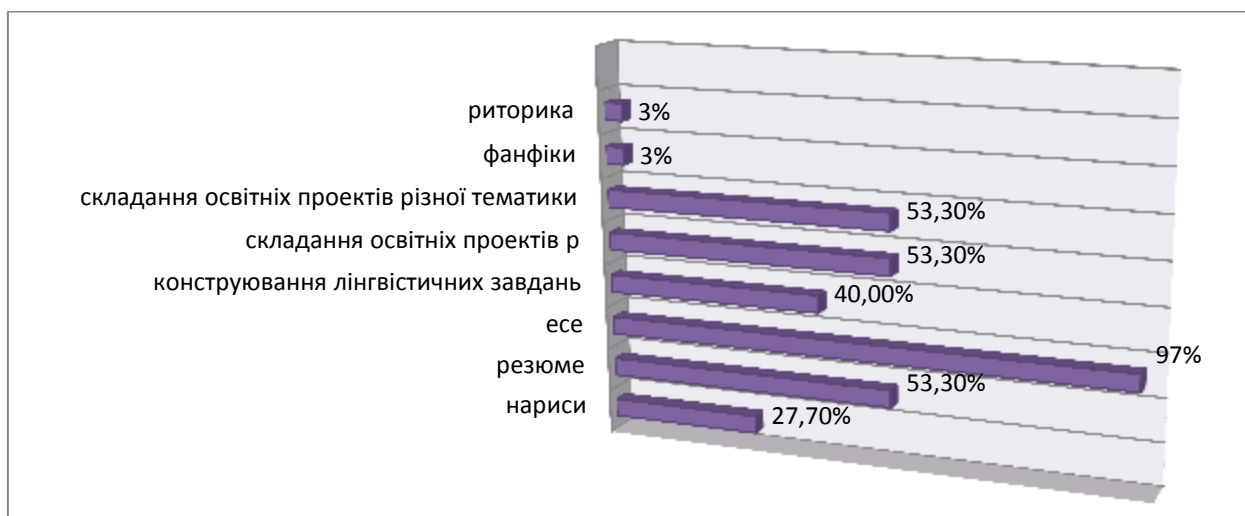


Рис. 5.3. Рекомендовані вчителями-предметниками жанри творчих робіт

За результатами проведеного опитування варто визнати несформованість у вчителів чіткого уявлення про жанрову належність окремих висловлень. Викликає здивування відсутність серед названих респондентами жанрів журналістики, позаяк одним із недоліків профільного навчання мови предметники називали неналежну увагу до опанування учнями жанрів журналістики як вагомими для подальшої професійної діяльності та соціальної активності.

У ході анкетування виявлено, що вчителі української мови на запитання «*У чому ви вбачаєте відмінність проведення уроків української мови у профільних класах?*» пропонують такі відповіді: «використання професійно спрямованого дидактичного матеріалу» (56,7 %), «обсяг навчального матеріалу» (20 %), «складність завдань» (20 %), «немає відмінностей» (3,3 %).

На запитання «*Яким формам навчання на уроках української мови (профільний рівень) надаєте перевагу?*» відповіді опитаних розподілилися так: робота в групах (50 %), індивідуальна (36,7 %), парна (10 %), вміле поєднання різних форм залежно від теми й мети уроку (3,3 %).

Результати проведеного анкетування слугують підставою для констатації про достатній рівень професійної компетентності вчителів-предметників, що зумовлено їхньою теоретичною обізнаністю з основними напрямками організації навчання української мови у профільних класах, сучасними тенденціями розвитку методики навчання української мови щодо формування мовної особистості випускника.

Учням профільних класів також було запропоновано дати відповіді на запитання анкети. Розглянемо їх. На перше запитання *«Чого Ви прагнете досягти, опановуючи українську мову за профільним рівнем?»* відповіді учнів були такими: *«ознайомитися з особливостями майбутнього фаху, поглибити знання з української мови, набути досвіду продуктивної мовленнєвої діяльності»* (34,6 %), *«отримати корисні для життя навички»* (26,1 %), *«правильно вибрати майбутню професію, розкрити свої здібності, пізнати можливості»* (26,1 %), *«не замислювався(лась) над цим питанням, мені все одно»* (8,7 %), *«навчання у профільному класі нічого не дає»* (4,3 %).

Іще одне запитання анкети передбачало з'ясування, чи пов'язують учні своє професійне майбутнє зі спеціальними предметами, які вивчають у школі. Спектр учнівських відповідей складала такі твердження: *«навички і знання зі спеціальних предметів знадобляться в житті незалежно від обраної в майбутньому професії»* (52,2 %), *«збираюся працювати за цим фахом, маю намір продовжити навчання в коледжі, університеті»* (17,4 %), *«навички і знання зі спеціальних предметів знадобляться у моїй майбутній професії, під час навчання у вишах»* (13 %), *«не пов'язую; навички, здобуті під час навчання у профільному класі, ніколи не знадобляться мені у житті»* (8,7 %), *«поки ще не знаю, не замислювався(лась)»* (8,7 %).

Відповіді на запитання *«Чи задоволені Ви обсягом знань, що отримали зі спеціальних предметів?»* відображено на діаграмі:

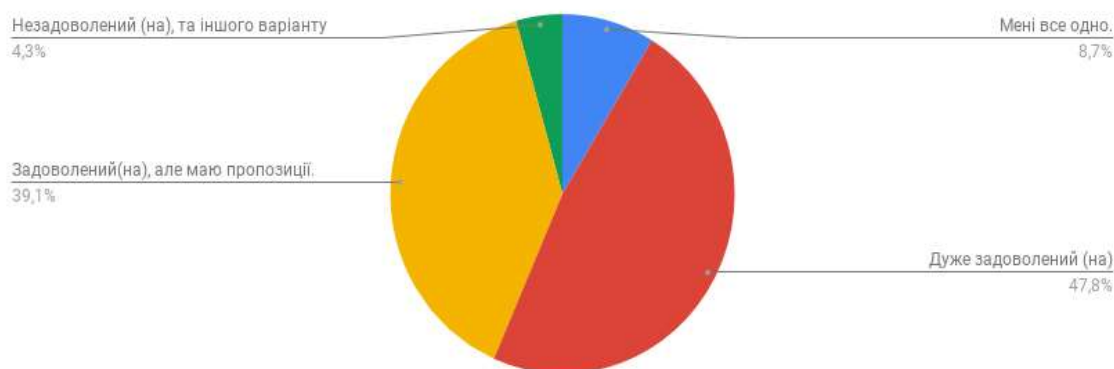


Рис. 5.4. Відсоткове співвідношення відповідей за запитання «Чи задоволені Ви обсягом знань, що отримали зі спеціальних предметів?»

Пропонуючи учням запитання «*Чи завжди ви йдете на урок української мови із задоволенням?*», ставили за мету не лише з'ясувати їхнє ставлення до навчального предмета, а й зрозуміти мотивацію, емоційний стан. Найбільш частотними були такі відповіді на це запитання: «завжди» (39,1 %), «тільки тоді, коли тема цікава» (39,1 %), «тільки тоді, коли виконав(ла) домашнє завдання» (17,4 %), «майже ніколи» (4,3 %).

На запитання «*Що мотивує Вас вивчати українську мову?*» учні здебільшого відповідали, що «скласти ЗНО». Проте траплялися й такі відповіді, як: «саморозвиток та майбутнє навчання пов'язане з цим предметом», «кожен свідомий громадянин повинен добре знати державну мову», «прагнення до саморозвитку» й ін.

Цікаво, що на прохання анкети пояснити, як вони розуміють поняття «мовна особистість», тільки окремі учні (менше за 10 %) відповіли: «Людина, яка може чітко висловлювати свої думки, лаконічно і грамотно», «Особистість, яка є носієм певної мови». Більшість же відповідей були такими: «складно відповісти», «певна специфіка розмови окремої людини», «не знаю», «людина, яка говорить» тощо.

Другий етап констатувального експерименту передбачав з'ясування стану сформованості освітніх досягнень учнів. Оцінювання якісного рівня

сформованості ключових і предметної компетентностей учнів охоплювало вимірювання за чотирма критеріями – знаннєвим, когнітивно-навчальним, поведінково-ставленнєвим і мотиваційно-ціннісним. Загальна кількість балів за перші три завдання складала 12; відповіді, отримані під час опитування, давали змогу спрогнозувати теми висловлень, текстів.

Оцінювання за знаннєвим критерієм було пов'язане з виконанням учнями 10 тестових завдань (див. Додаток Б) на перевірку рівня їхніх знань з української мови після закінчення основної школи, тобто з усіх розділів. Аналіз результатів дає підстави стверджувати, що учні здебільшого правильно відповідали на тестові завдання. Труднощі викликали завдання на перевірку засвоєння учнями норм сучасної української літературної мови, зокрема орфоепічних і граматичних.

Оцінювання за когнітивно-навчальним критерієм було спроектовано на аналіз тексту. Таке завдання уможливило перевірку вміння учнів сприймати й інтерпретувати інформацію, з'ясовувати роль мовних одиниць у розкритті теми й основної думки тексту, прогнозувати шляхи використання здобутої інформації, роботи на її ґрунті висновки й узагальнення. Принагідно зауважимо про свідоме обрання тексту науково-популярного стилю, оскільки ознайомлення з його ознаками в курсі української мови основної школи відбувається розосереджено, попри те, що більшість навчальних текстів, представлених у чинних підручниках, належать саме до цього стилю. З огляду на це підхід сприяв ще й перевірці вміння учнів акумулювати набутий досвід опрацювання текстів наукового стилю загалом і науково-популярного зокрема. Наведемо приклад такого завдання.

Виконайте завдання за текстом

Життя людини настільки пов'язане з буквами, словами, письмом, що дуже часто в оточуючих нас предметах бачаться буквені контури.

Трапляється й так, що самі слова викликають не пов'язані безпосередньо з їхніми основними значеннями асоціації. Пригадаймо показовий з цієї точки зору уривок з четвертої книги Ф. Рабле «Гаргантюа і

Пантагрюель»: «Дивіться, дивіться! – сказав Пантагрюель. – Ось вам кілька штук, ще не відталих. – І він кинув на палубу цілу жменю замерзлих слів, схожих на драже, що відливали різними кольорами. Серед них були червоні, зелені, небесно-блакитні, пісочного кольору та золочені». В цьому уривкові вихідним матеріалом для зображення послужили самі слова. Така фантазія далеко не безпідставна. «Фізичні» потенції слів, їхню приховану семантику автор ніби вивільняє з широкого поля об'єктивної реальності, виділяє при цьому найістотніше і на цій основі дає тілесне уявлення про слово. Якщо Рабле деякі слова бачив «червоними та зеленими», а інші – «колючими та кривавими», то ми вживаємо в нашій повсякденній мові аналогічні кліше: *злий язик, ущипливі докори, красне слівце, зелена вулиця, золоті руки*.

Усе наше буття сповнене незчисленного ряду аналогій, пов'язаних та переплетених між собою. Вони глибоко ввійшли в життя і тому певний мовний шар – це постійні епітети, образи-кліше, метафори та порівняння. Найширші можливості для дослідження відкриває фольклор. Зокрема, в українському фольклорі постійними епітетами виступають: *битий шлях, свіжа (жива) копійка, лисий чорт, легкий хліб, мертва тиша, довгі руки, добрий козак, смерековий стан, волошкові очі* та ін. А, наприклад, для давньогрецької літератури характерні зовсім інші епітети: *златоперста, волоока* та ін.

Національно-культурні елементи мовного спілкування виявляють себе головним чином у комунікативному акті, що починається, як правило, з привітання. Привітання складається з мовних та немовних компонентів. Привітання функціонує в актах спілкування людей, які живуть за різними соціальними нормами, і тому повинно відповідати різним вимогам. Тут проявляються різноманітні зв'язки, соціальні відносини, ступені близькості, знайомства та симпатій між тими, хто спілкується. Такі форми, поширені в українській мові, нейтральні за своїм значенням: *доброго ранку, добрий день (добридень), добрий вечір, здрастуйте*. Якщо стосунки більш близькі, між комунікантами вживаються одиниці: *як ся маєте, як справи* та ін.

При прощанні найбільш нейтральними одиницями вважаються: *до побачення, на все добре, всього найкращого, будьте здорові, прощайте, на добраніч.*

Мовні форми привітання або прощання, що вживаються в різних лінгвосоціальних ситуаціях, можуть супроводжуватися і немовними елементами поведінки, наприклад, кивком голови, підняттям руки, легким нахилом корпусу, потисканням рук. Усі ці мовні та немовні компоненти комунікативного акту звичні для кожного європейця (існують відмінності лише в деяких національних особливостях значення).

Національно-культурна специфіка мовного спілкування складається з факторів соціальних, загальнопсихологічних, психолінгвістичних, власне мовних. Певна річ, вони мають різну природу, але в процесах комунікації тісно взаємозв'язані (В. Вовк).

1. Стиль тексту

- а) художній;
- б) науковий;
- в) публіцистичний;
- г) розмовний.

2. Як заголовок можна використати такі слова з тексту

- а) Мовні форми привітання і прощання.
- б) Національно-культурна специфіка мовного спілкування.
- в) Символіка кольору.
- г) Немовні елементи поведінки.

3. Уривок із четвертої книги Ф. Рабле «Гаргантюа і Пантагрюель» як приклад автор наводить

- а) для доведення висловленої думки, що слова можуть викликати не пов'язані безпосередньо з їхніми основними значеннями асоціації;
- б) як приклад використання художнього засобу в тексті;
- в) з метою заохочення читачів прочитати цей твір;
- г) задля ілюстрації специфіки національного характеру.

4. *Наведені в тексті постійні епітети можна доповнити такими прикладами*

- а) золота осінь, кришталевий дзвін, білокрила зима;
- б) блакитні очі землі, легені планети, вечір життя;
- в) стукає зима у двері, вкрита сріблом голова;
- г) байдики бити, ні пари з вуст.

5. *На думку автора, комунікативний акт починається з*

- а) привітання;
- б) погляду;
- в) рукостискання;
- г) посмішки.

6. *Яким синонімом можна замінити слово немовний у висловленні «немовний компонент привітання»*

- а) вербальний;
- б) невербальний;
- в) мовленнєвий;
- г) комунікативний.

7. *Уміщену в тексті інформацію доцільно використати під час підготовки повідомлення з теми*

- а) «Мовне обличчя міста».
- б) «Особливості мовленнєвого етикету українців».
- в) «Слова-символи».
- г) «Національна специфіка мовлення українців».

8. *На основі прочитаного можна зробити такий висновок*

- а) потрібно досліджувати знакові явища в мові;
- б) національна й культурна специфіка спілкування залежить від соціальних, психологічних, власне мовних та інших чинників;
- в) необхідно під час спілкування дотримуватися норм мовленнєвого етикету, урахувати ситуацію спілкування;
- г) варто читати твори українських і зарубіжних письменників.

За результатами перевірки виконання цього завдання постає очевидним, що учні здебільшого правильно визначають стиль мовлення тексту (76,4%), обирають заголовок із пропонуваних (77 %), прогнозують шляхи застосування здобутої інформації (74 %) тощо. Це розкриває наявність у них достатнього та середнього рівня сформованості вмінь сприймати текст і на основі отриманої інформації визначати тему, основну думку, з'ясовувати стильову його належність. Водночас більше як половина учнів відчували труднощі в доборі мовних засобів, прогнозуванні авторського задуму.

Наприкінці контрольного зрізу учням було запропоновано одне з трьох завдань за власним вибором. Розроблення такого завдання передбачало врахування принципу варіативності завдань, реалізованого за допомогою таких її видів, як: кількісна (учням пропонували не менше як три варіанти завдань, що забезпечило їм свободу вибору), жанрова (учням пропонували скласти висловлення різної жанрово-стильової належності), тематична (учням пропонували висловлення, тематика яких відображала профіль навчання та водночас була представлена різними його аспектами). Зауважимо, що обмеження обсягу висловлень уможливило ще й перевірку вміння учнів чітко, лаконічно формулювати думку й аргументовано доводити її. Наведемо приклади поданих учням завдань:

1. Складіть висловлення рекомендаційного характеру з теми «Як уникнути конфлікту під час спілкування» (обсяг – 100–120 слів).
2. Складіть есе з теми «Мовне обличчя міста складається з нас» (обсяг – 100–120 слів).
3. Складіть допис для шкільного сайту з теми «Нетикет: правила й заборони» (обсяг – 100–120 слів).

Виконання такого завдання сприяло перевірці не лише рівня сформованості в учнів мовленнєвих умінь і навичок, а й уміння висловлювати власне ставлення до порушеної проблеми шляхом викладу обґрунтованих прикладів і аргументів, здатності переконливо доводити свою

позицію, а також умінь і навичок належно висловлювати власні думки, почуття, погляди в різних комунікативних ситуаціях.

Проведене опитування учнів за Методикою визначення ціннісних орієнтацій підлітків дало змогу зробити низку узагальнень і висновків. Розглянемо їх. Учні усвідомлюють важливість системного набуття знань, погоджуються з думкою (80 %), що зусилля, яких вимагає процес пізнання, варті того, бо приносять задоволення та користь. На прийнятності вибіркості відвідування уроків наполягають 80,8% учнів. Позитивно, що симпатію та повагу у 80 % учнів викликають однолітки, які цікавляться питаннями філології.

Тривожним вважаємо те, що 69,2% старшокласників зауважують, що лише окремі уроки української мови по-справжньому радують. Суперечливо налаштовані 76,9 % учнів, які не можуть сказати, що захоплені навчанням у школі, водночас подобається навчатися в закладі освіти 66,7 % учням. Такі відповіді респондентів спонукали до урізноманітнення форм і методів навчання, тематики й проблематики текстового дидактичного матеріалу, надання переваги таким ситуаційним вправам, що наближатимуть учнів до реальних умов спілкування.

Аналіз відповідей також дає підстави стверджувати, що підлітки здебільшого не подобаються собі (84 %), віру в себе пов'язують із упевненістю в собі (69,2 %), відчуття самоповаги – зі своїми досягненнями (80,8 %). Відрадно те, що 80,8 % старшокласників наголошують на важливості самоаналізу власної діяльності. Цікаво, що відповіді стосовно вміння керувати своїми емоціями розподілилися майже порівну. Такі відповіді учнів зумовили використання на уроках української мови рефлексійних вправ.

Зазначимо, що 73,1 % учнів констатували, що найважливіше в житті – приносити користь людям; 80,8 % відповіли, що людина повинна займатися передусім тим, що її цікавить; 73,3 % подобається брати участь у громадських заходах, у волонтерському русі; 96 % респондентів

симпатизують активним, енергійним, діловим людям. З огляду на це вважали за потрібне заповнити інформаційне поле уроку текстами про успішних, талановитих українців, людей з інвалідністю, які мають досягнення в певній галузі діяльності.

Позитивно, що 80,8 % опитаних цінують свій час, додаючи, що «цікавий, творчий зміст роботи – сам по собі нагорода». Водночас учні зізнаються, що відчують труднощі у плануванні часу для навчання, творчості й відпочинку. Зважаючи на це, рекомендували вчителям залучати тексти про тайм-менеджмент, пошук раціонального балансу між навчанням і відпочинком, уводити завдання на підготовку учнями повідомлень про цікаві види спорту, дозвілля.

Обґрунтованість своїх дій, сумлінне ставлення до роботи, самоаналіз, товариськість, відповідальність, почуття обов'язку тощо – якості, які десятикласники вважають важливими для успішного життя.

Загалом аналіз результатів анкетування за мотиваційно-ціннісним критерієм уможливив вибір оптимальних форм, методів і прийомів навчання, дав змогу уточнити певні критерії добору дидактичного матеріалу для уроків і самостійної роботи, вплинув на формулювання ситуаційних вправ.

Узагальнювальні результати виконання констатувального зрізу за знаннєвим, когнітивно-навчальним, поведінково-ставленнєвим критеріями представлено в таблиці 5.2.

Таблиця 5.2

Узагальнені результати за знаннєвим, когнітивно-навчальним, поведінково-ставленнєвим критеріями у відсотках

<i>Критерій</i>	Знаннєвий	Когнітивно-навчальний	Поведінково-ставленнєвий	Середнє значення
<i>Рівень сформованості</i>				
високий	5,5	12,3	3,4	7,07
достатній	31,4	37,4	33,2	34
середній	46,3	39,1	45,8	43,73
низький	16,8	11,2	17,6	15,2

На основі узагальнених результатів констатувального зрізу (рис. 5.5) визначено, що на початок експерименту учні 10 класів розподілилися за рівнями сформованості предметної і ключових компетентностей так: середній рівень за всіма критеріями мали 43,73 % опитаних, високий рівень – 7,07 % школярів, достатній – 34 % респондентів, низький – 15,2 % досліджуваних, що відображає готовність досліджуваних до вмотивованого опанування української мови і розвитку предметної та ключових компетентностей за нинішніх освітніх умов.

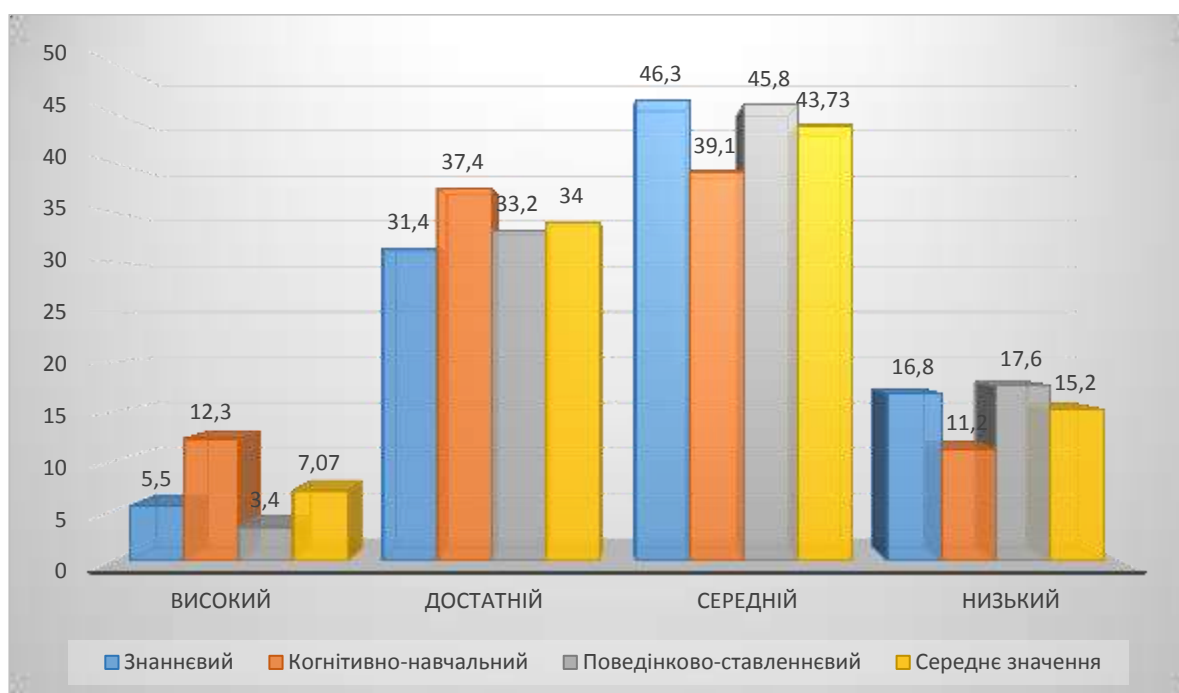


Рис. 5.5. Узагальнені результати за знаннєвим, когнітивно-навчальним, поведінково-ставленнєвим критеріями у відсотках

За узагальненими результатами констатувального зрізу виявлено переважання на початок експерименту серед учнів 10 класів середнього рівня за всіма критеріями – 43,73 % (високий рівень мали 7,07 % учнів, достатній – 34 %, низький – 15,2 %), що відображає готовність досліджуваних до вмотивованого опанування української мови і розвитку предметної та ключових компетентностей за нинішніх освітніх умов.

5.3.2. Перебіг формувального етапу педагогічного експерименту

Формувальний експеримент проводили впродовж 2015–2018 рр. на базі таких закладів освіти: Лінцівської загальноосвітньої школи I–III ступенів Ужгородської районної ради, загальноосвітньої школа I–III ступенів № 75 Запорізької міської ради Запорізької області, Старокостянтинівської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 1 Старокостянтинівської міської ради Хмельницької області, Рівненської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 22 Рівненської міської ради, Рівненської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 23 Рівненської міської ради, Черкаського колегіуму «Берегиня» Черкаської міської ради Черкаської області, Київської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 9 Оболонського району. В експериментальній роботі взяло участь 22 вчителі-предметники і 452 учні 10–11 класів.

Під час першого етапу дослідного навчання визначальним засобом навчання був текст, що слугував підґрунтям більшості пропонованих учням вправ і завдань. Зокрема, особливе місце в системі текстуальних тренувальних вправ посідало редагування тексту, що передбачало перевірку, уточнення вміщених у ньому відомостей, оцінювання й удосконалення стилю викладеного. У процесі редагування встановлюють відповідність різним вимогам, що висувають до літературного матеріалу того чи того призначення й типу [635, с. 211]. Подаємо приклади вправ і завдань на редагування, що були успішно апробовані в профільних класах:

Вправа 1. Прочитайте текст. Яких помилок припустився їх автор? Запишіть текст, виправляючи помилки. Поясніть причини виникнення таких помилок.

Коли по осені дні стають найбільш коротші і холодніші, більшість дерев починають скидати листя. Феномен настільки помітний і незмінний, що на українській мові останній осінній місяць так і зветься листопадом.

Початок листопаду підказує деревам світловий день, що скорочується при одночасному зниженні температури. Коли поєднання цих двох чинників досягають певної критичної точки, широколисті дерева створюють бар'єр з особливих пробкових клітин там, де черешок листа сполучається з гілкою. Таким чином, лист, відрізаний від системи постачання, від судинної системи дерева, гине. Навколо того місця-ранки, утворившигося при відділенні листа, виникає шар особливих клітин, що перешкоджають втраті вологи та захищають дерево від проникнення патогенних грибків.

Виконайте завдання за текстом

1. Запишіть слова *феномен, місяць, листопад, чинник, бар'єр, черешок, шар, грибок* у формі родового відмінка однини.
2. Утворіть ступені порівняння від прикметників *короткий, холодний, помітний, широкий, особливий*.
3. Поясніть відмінність у значенні слів *світлий* і *світловий*. Складіть із цими словами речення.

Вправа 2. Прочитайте текст. Спишіть його, виправляючи помилки. Доберіть заголовок.

Давня легенда розповідає, що колись мешканці пралісів – гноми – втратили свій притулок, оскільки люди довідалися про їх скарби й заходилися перекопувати землю, коли шукали схованки. Довго блукали гноми в лісі, аж поки їм дав притулок чорничний кущик. Відтоді, на знак вдячності, й порозселяли гноми ці казкові кущі чорниці всім світом. І справді, маленький кущик з родини брусничних з повзучим кореневищем, прямими гілками, блискучим еліпсоподібним листям та поодинокими або ж парними зеленкувато-білими, з рожевим відтінком квітками можна побачити скрізь у нашій країні. Цвіте чорниця в травні-червні, плодоносить у липні-вересні.

Ягоди для лікування збирають у липні-серпні. Щоб вони довгіше зберігали цілющі властивості, їх прив'ялюють на повітрі, а потім досушують у печах, духовках або сушарнях при температурі, яка не перевищує

шестидесяти або семердесяти градусів. Добре висушена сировина не бруднить руки під час пересипання й не збивається грудочками. Зі сто кілограм свіжих ягід одержують п'ятнадцять – вісімнадцять кілограмів сухих, які можуть зберігатися впродовж кількох років.

Виконайте завдання за текстом

1. Поясніть написання слів *зеленкувато-білий, еліпсоподібний, липень-серпень, плодоносити*.

2. Якою орфограмою можна пояснити написання слів *збирати, зберігати, збиватися*.

3. Визначте частиномовну належність слів *повзучий, цілющий*.

Формування граматичних умінь і навичок учнів профільної школи – поняття багатоаспектне, оскільки постає синтезом загальної культури особистості, а також охоплює засвоєння вироблених суспільством правил мовленнєвої комунікації та виражальних можливостей української мови. Використання системної роботи з текстом – від аналізу до редагування – дало змогу вчителю-предметнику сформувати в учнів уміння адекватно відтворювати думки, ефективно реалізовувати комунікативний задум у конкретній комунікативній ситуації.

Під час опанування учнями правил мовленнєвого етикету ефективною була робота з текстом як взірцем досконалого висловлення, під час якої учні не зазубрюють етикетні формули, а вивчають їх у ході аналізування тексту. Для засвоєння старшокласниками етикетних формул застосовували нижченаведені вправи й завдання.

Вправа 1. 1. Як ви вітаєте своїх близьких – під час особистої зустрічі, смс, електронним листом, в Instagram чи Facebook? Яких правил потрібно дотримуватися під час привітання? Чи існують «табу» в привітаннях чи подарунках? Запишіть етикетні формули, які використовуєте під час привітання.

2. Прочитайте текст. Вилучіть із нього вагому для вас інформацію. Якими критеріями вибору інформації ви користувалися?

Людей вітають з нагоди небуденних подій у їхньому особистому й родинному житті, з релігійними, національними і державними святами тощо. Привітання є виявом уваги до людини, воно засвідчує приязне ставлення до неї. Це один із найпоширеніших засобів підтримування добрих взаємин між людьми, контактування загалом.

Оскільки в привітанні адресат вітає від власного імені, то функцію граматичного центру виконує дієслово в 1-й особі однини: Вітаю тебе (Вас)...

У привітальних фразах стрижневим словом може бути також дієслово в неозначеній формі (інфінітиві): Радий вітати тебе (Вас) з ...; Хочу привітати тебе (Вас) з ...; Дозволь (-те) привітати тебе (Вас) з ...

Формули привітання, як і інші етикетні фрази, мають свої комунікативно-стилістичні особливості, що впливають на вибір одиниці мовлення, що враховує особистість адресата. Скажімо, формулою *Дозвольте привітати Вас з ...* вітають людину старшу, іншої статі, шановану в колективі, а не однокурсника чи однокласника.

Нині вже й до нас із Заходу дійшов звичай надсилати близьким та знайомим листівки з готовими, видрукованими привітаннями-побажаннями, під якими залишається тільки підписатися. Щоправда, поки що більшість адресатів ще не звикла до такої форми уваги і воліє отримувати хай не таке досконале, але «живе» привітання, до того ж написане рукою (В. Шеломенцев).

II. Поміркуйте, чим відрізнятимуться привітання з нагоди дня народження, наприклад, родича й заступника директора, друга в Instagram чи Facebook, якого ви ніколи не бачили, й однокласника.

Вправа 2. Прочитайте текст. Сформулюйте правила мовленнєвого етикету для однокласників. Порівняйте подані й сформульовані вами правила. Чи змінився їхній основний смисл?

1770 р. у Почаєві надруковано видання «Політика свіцкая от иностранных авторов вкратці собранная», у якій, серед іншого, було рекомендовано:

Не хвали себе, ані принижуй, ані ганьби, ні справу свою, або ім'я, або рід не вивищуй, бо так чинять тільки ті, хто недавно прославився.

Не важся торкати ліктем того, кого про щось питати хочеш.

Не говори про свої приватні й домашні справи, хіба що із щирим приятелем.

Пристало, щоб ти сам про себе рідко що мовив, як і про те, з чого тобі похвала могла б бути.

Старатися, аби не говорити по-простацькому.

Увівши етикетні формули до активного словникового запасу учнів, необхідно було домогтися їхнього усвідомленого, комунікативно доречного використання. Навчити учнів обрати етикетну формулу відповідно до мовленнєвої ситуації давали змогу ситуаційні завдання. Наведемо приклади ситуаційних завдань, застосування яких сприятиме ефективному засвоєнню учнями мовленнєвого етикету під час складання власних висловлювань:

Вправа 3. 1. Прочитайте висловлення відомих мислителів, істориків, політиків і письменників. Доведіть або спростуйте правильність одного з них (за власним вибором).

1. Ніщо не цінується так дорого і не коштує так дешево, як ввічливість (М. Сервантес). 2. Не завжди кажи те, що знаєш, але завжди знай, що говориш (М. Клаудіус). 3. Найвищий ступінь мистецтва – вміння мовчати (В. Ключевський). 4. Через мову виявляється характер особи, її ставлення до об'єкта. Власне мовне середовище й формує людину, яка через Слово стверджується (П. Мовчан). 5. Комплімент повинен бути щирим – інакше він буде сприйнятий як прихована образа. Навіть якщо ви бажане видаєте за дійсне, треба бути щирим у бажанні цій людині добра (А. Коваль).

II. Напишіть твір-роздум на одну з тем: «Від занадто гучного компліменту буває болючіше, ніж від ляпаса» (Чак Поланік), «Не женися за похвалою, проте роби все схвально» (Я. А. Коменський).

Пропоновані завдання давали змогу старшокласникам навчитися обирати етикетну формулу, що відповідає ситуації спілкування, реалізовувати мовленнєву творчість, розвивати вміння зіставляти зміст і форму висловлювання.

Під час роботи над формуванням культури мовлення старшокласників акцентували їхню увагу на тому, що мовлення може бути досконалим лише за умови дотримання всіх його ознак, які діють у комплексі, тобто іноді складно розмежувати, наприклад, точність і ясність, логічність і послідовність, виразність і образність. Так, точність, тобто вміння чітко й зрозуміло мислити, використовувати слова відповідно до їхнього мовного значення, знати предмет мовлення, тісно пов'язана з багатством або різноманітністю мовлення, оскільки найважливішим засобом точності нашого мовлення є лексичне багатство української мови, бо має значні можливості для вибору мовних засобів [20, с. 57–58]. Засвоєнню вищевказаних комунікативних ознак мовлення сприяло опрацювання низки вправ і завдань.

***Завдання.** Прочитайте висловлювання.*

Поняття «точність» щоденної мови не збігається з поняттям точності в науковій, офіційно-діловій і художній мовах. У науковому та офіційно-діловому стилях точність досягається через систему термінів, а в художньому – через систему образних засобів мови (Л. Мацько).

Доведіть правильність висловленої думки, послуговуючись поданими нижче текстами.

Текст 1

Сучасна риторика виробила систему правил, що дають змогу мовцеві опанувати техніку формування престижного, ефективного й ефектного мовленнєвого іміджу, елементами якого є природна поведінка, щире бажання й

уміння бути цікавим співрозмовником, розвиток і вияв своїх мовленнєвих можливостей, доброзичливе ставлення до слухачів, упевнена поведінка в процесі спілкування, артистична манера мовленнєвого виконання тощо (Н. Голуб).

Текст 2

Десь над полем ударив об дзвінку стіну тиші жайвір. Пісня полилася над високими хлібами, що, схиливши важке, налите зерном колосся, завмерли в чеканні. Ледь-ледь ворухать вусиками колоски і наче перешіптуються про те, щоб не зронити на землю жодної зернини. Кожен колосочок чекає на людські дбайливі руки. Ляже він на шкарубку долоню важкими смаглявими зернятками, і побачать хлібороби, що виріс він не пустодзвоном, а виправдав сподівання людські (С. Носань).

Завдання. Із назв кольорів випишіть спочатку назви зеленого кольору та його відтінків, а потім назви інших кольорів.

Смарагдовий, пурпурний, бірюзовий, волошковий, вишневий, малахітовий, кремовий, бордо, зелений, хакі, ліловий, оливковий, фісташковий, салатний, болотний, ультрафіолетовий, рубіновий, нефритовий, грушевий, камуфляжний, вердепешевий.

Визначте смислові відмінності назв зеленого кольору. Порівняйте ваші визначення з визначеннями, поданими у Словнику синонімів української мови.

Точність мовлення тісно пов'язана з його логічністю (послідовністю), а також із доречністю й виразністю. Логічність, як і точність, набуває різних виявів у різних функціональних стилях. За Н. Бабич, формування логічного мовлення відбувається на основі навичок (вправного їх застосування) логічного мислення, спрямованого на нагромадження нових знань (логіки пізнання) і на передання таких знань співрозмовникові; знання мовних засобів, якими можна оформити думку; опанування техніки смислової зв'язності, тобто логіки викладу, за якої не виникає суперечностей у межах цілого тексту [20]. Формуванню таких навичок сприяло використання нижченаведених вправ.

***Завдання.** Прочитайте текст. Проаналізуйте мовленням своїх друзів. Яких мовленнєвих помилок вони здебільшого припускаються? Чим зумовлене виникнення логічних помилок?*

У мовленні часто трапляються логічні помилки. Це невиправдані повторення спільнокореневих слів (тавтологія), уживання зайвих слів (плеоназм). Наприклад: *Ліна Костенко зобразила образ Марусі Чурай* (треба *змалювала*); *місяць листопад* (треба *листопад*); *моя автобіографія* (треба *автобіографія*). Логічними помилками вважаються неправильна побудова речень з однорідними членами, дієприслівниковими зворотами, порушення структури складних речень тощо (За книгою «Культура мови і стилістика»).

***Завдання.** Прочитайте тези із твору одного з десятикласників. Доведіть або спростуйте висловлені думки. Спрогнозуйте, чим, на вашу думку, зумовлена правильність або хибність тверджень.*

Логічність мовлення пов'язана з логічністю мислення. Той, хто логічно мислить, логічно й говорить. Часто можна почути: «У твоїх словах немає логіки!». Але чи правильно так говорити?! Хіба буває логіка у словах? Логічність – так. Хочу сказати тим, хто так говорить: «Перед тим, як когось навчати, навчіться самі».

Використання таких вправ і завдань сприяло засвоєнню вироблених суспільством правил мовленнєвої комунікації та виражальних можливостей української мови, оскільки лише бездоганне опанування значного запасу виражальних засобів мови (розуміння всіх функціональних якостей мовної одиниці, розмаїття її лексичних і граматичних значень, семантичних і стилістичних відтінків) дасть змогу забезпечити адекватне відтворення думки й ефективну реалізацію комунікативного задуму в конкретній комунікативній ситуації.

Перший етап дослідного навчання передбачав роботу з мотиваційними вправами та завданнями, серед переваг якої – стимулювання учнів до опанування сучасної української літературної мови, досконалого її застосування в усіх сферах суспільного життя, поглиблення й узагальнення

знань, набуття досвіду текстової та навчально-пізнавальної діяльності. Наведемо приклади таких вправ за принципом послідовності використання їх від уроку до уроку.

1. Проблемні запитання.

– Чому знання державної мови є обов'язковим для всіх громадян? Чи в європейській країні особа, яка не знає мови, може претендувати на певну державну посаду?

– Чи взаємозумовлені знання державної мови й успішне професійне становлення особистості?

– Чи погоджуєтеся з думкою, що від нинішнього покоління залежить, чи будуть майбутні українці говорити українською мовою?

– Чи погоджуєте з висловом давніх латинян: «Чия мова, того й держава»?

2. Прийом «Закінчи думку».

1. Без знання мови... 2. Відповідальність за мовний учинок – це відповідальність... 3. Опанування мови – це можливість зануритися... 4. Грамотне та переконливе, чітке й аргументоване, логічне й образне мовлення сприймати найкраще, бо... 5. Знання мови для фахівця будь-якої галузі – це...

3. Прийом «Порівнюю, зіставляю, аргументую».

Закінчіть думку образним порівнянням, наприклад: «Знання мови – ключ до професійного становлення», «Мова мого народу – історія, втілена у слові».

Переконати співрозмовника – ..., Аргументовано відмовити – ..., Битися словом – ..., Компліменти, лестощі й похвала – це...

Виконання мотиваційних вправ впливало на формування вмінь учнів організовувати свою діяльність: мотивувати власні дії, ставити цілі, пов'язувати подальше професійне становлення зі знанням мови, розуміти важливість збереження мови, її розвиток, узаємозалежнювати розвиток мови та розвиток держави.

Формуванню вмінь учнів сприймати почуте та прочитане, відтворювати, створювати усні й письмові висловлювання різних типів, стилів і жанрів, виробленню вмінь і навичок роботи з текстами (текстом твору, переказу з творчим завданням) сприяло застосування інформаційно-аналітичних вправ.

Вправа 1. Прочитайте. Чи є актуальною порушена автором проблема з погляду активізації електронних засобів масової комунікації?

Журналістика радіо і телебачення належить до тих виняткових галузей знань, для яких мовлення є не абстрактним поняттям, а знаряддям висловлення авторської думки, способом передачі та засвоєння інформації, засобом спілкування, джерелом виразності та міфотворчості. Задля того щоб ефективно впливати на розум, волю і почуття інших людей, представники цієї професії повинні досконало володіти мовленнєвою культурою.

На сучасному етапі розвитку електронних засобів масової інформації журналіст радіо і телебачення виступає одночасно в кількох іпостасях – здобувача, укладача, редактора, аналітика, оформлювача, тлумача, коментатора, оглядача інформації та безпосереднього виконавця ролі, її дикторського озвучування. До реалізації останньої в процесі розвитку вітчизняної мережі телерадіомовлення склалися професійні вимоги, спрямовані передусім на забезпечення якості подачі інформації в ефір. Вони передбачають дотримання певних законів, принципів і правил у трьох основних напрямках: культура публічного виступу, культура мови і техніка усного мовлення. Кожен з них має свої складові, що потребують ретельного осмислення, вивчення й практичного опанування. Адже в цій професії виявляється важливим не лише те, що говориться, а й обов'язково те, як говориться. У певному розумінні це є специфікою телерадіожурналістики, бо неправильно вжиті в ефірі наголос, вимова, слово можуть спотворити зміст і мати непередбачені наслідки. До того ж, будь-які порушення техніки усного мовлення миттєво позначаються на культурі мови журналіста і цілком

обґрунтовано викликають недовіру як до нього самого, так і до результатів його професійної діяльності (Ю. Єлисовенко).

1. Про які три вагомні напрями роботи журналіста йдеться в тексті? Чому вони вимагають ретельного осмислення, вивчення та практичного опанування?

2. Чи залежить довіра чи недовіра до журналіста від його мовлення?

3. Якою інформацією з тексту ви б послуговувалися під час уроків української мови? Якою інформацією ви доповнили б текст?

4. Чи можна за змістом тексту окреслити основні принципи діяльності журналіста?

Вправа 2. Прочитайте. Запишіть основну думку тексту одним реченням. Чи легко це зробити? Чи можна вважати, що згадані в тексті поняття «мовна особистість», «лінгвокультура», «мовні засоби» взаємопов'язані?

Ту саму думку, звісно, можна передати в кожній мові різними засобами, кожна мовна особистість може по-своєму омовлювати ту саму думку, описувати ту саму ситуацію, згадаймо тексти художньої літератури, що відкладені у свідомості кожної мовної особистості, адже, наприклад, про кохання пишуть по-різному представники як однієї, так і різних лінгвокультур, своєрідно використовуючи відповідні мовні засоби. Ті самі тексти комусь подобаються, а комусь – ні (Т. Космеда).

1. Доведіть, добираючи приклади з української та зарубіжної літератури, що писати про кохання можна по-різному.

2. Чи пов'язана мовна свідомість із ментальністю особистості?

Під час добору мовленнєво-творчих вправ намагалися уникати класичних завдань на кшталт «висловіть власні міркування з такої проблеми», «прокоментуйте думку», «запишіть аргументи на користь погляду про...». Натомість, по-перше, брали до уваги пізнавальні потреби десятикласників, їхні зацікавлення, по-друге, надавали перевагу таким жанрам, опанування яких у шкільному курсі української мови не

передбачено. Наведемо приклади таких вправ і завдань, об'єднавши їх у певні групи.

1. *«Рекомендую!»* Якщо у нас виникають певні труднощі або складні запитання, ми не звертаємося до друзів або родичів за порадою, а шукаємо відповіді, розміщені на форумах і блогах. Кожен із нас обізнаний з якогось окремого питання і, мабуть, може дати іншому корисну пораду. Поставте собі запитання з певної галузі знань, у якій вважаєте себе компетентним, і дайте на нього відповідь.

2. *«Я проти!»* Кожна особистість має принципові питання, з якими не згодна. Складіть перелік таких власних «проти» й обґрунтуйте його.

3. *«Так, але...»* Що легше: відмовити собі в чомусь чи відмовити комусь у чомусь? Поміркуйте над цим питанням і складіть висловлення, у якому буде розкрито особливості кожної з мовленнєвих тактик – відмови, незгоди чи заперечення.

4. *«Ох, не повчайте...»* Часто доводиться чути від дорослих різні повчання або поради. Складіть висловлення, зазначаючи питання, з яких потребуєте порад старших за віком людей. Поясніть, чому такі поради вважатимете слушними.

5. Вчені визначають евфемізми як вислови, що вживаються для уникнення слів із грубим чи непристойним змістом, неприємним забарвленням, наприклад: кажуть замість старий – поважного віку, замість брехати – говорити неправду. Запишіть евфемізми, які ви вживаєте в мовленні. Складіть з ними речення.

6. В одному з творів Тараса Прохаська є рядки: *«...є речі, значно важливіші від долі. Скажімо, інтонації, синтаксис. Коли хочеш залишитися самим собою – ніколи не відкидай власних інтонацій»*. Що, на вашу думку, означає «не відкидати власних інтонацій»?

На другому етапі дослідного навчання використовували різні види риторичних вправ на формування культури ведення дебатів, дискусій, полеміки, диспутів тощо, вироблення вмінь і навичок пошуку інформації з

навчально-пізнавальною метою, коментування власного ставлення до думок інших, вираження засобами мови почуттів, ставлень, емоцій тощо. Наведемо приклади риторичних вправ, застосованих на уроках української мови в 11 класі.

Вправа 1. *В одному з творів Олеся Бердника персонаж висловлює таку думку: «Вчення повинне адресуватися сьгоднішньому шукачеві, а не прийдешнім поколінням. Будь-яке ствердження треба довести, втілити, реалізувати як геометричну теорему. Не завтра, а сьогодні». Чи всі вчення сьгоденні? Чи є такі, які потрібно адресувати майбутнім поколінням? Використайте сказане як початок виступу про доцільність опанування риторики як мистецтва переконання.*

Вправа 2. *У книзі «Великий оратор: як говорити так, щоб Вам аплодували стоячи» Роман Кушнір у переліку «інгредієнтів» страху перед виступом називає такі: страх дивитися іншим людям в очі; страх не знати відповіді на запитання; страх забути, що мав сказати; страх мати смішний вигляд; страх не виправдати очікування; страх, що голос не сподобається слухачам; страх, що хтось скаже щось образливе. Чи є серед названих ваші страхи? Як із ними боретеся ви?*

Вправа 3. *Прочитайте уривок з книги Дейла Карнегі «Як завоювати друзів і впливати на людей». Чи завжди наведені приклади мають потенціал для переконання співрозмовника? Оцініть доцільність запропонованих автором прикладів для доведення думки. Складіть за текстом правила, яких потрібно дотримуватися, щоб не потрапити в тенета суперечки.*

Уникайте суперечок так само, як ви уникаєте гримучих змій і землетрусів. У дев'яти випадках із десяти після закінчення суперечки кожен з її учасників стає переконаний більше, ніж будь-коли раніше, у слушності своєї думки. Ви не можете виграти суперечки. Не можете, тому що програвши її – ви програєте, але й вигравши, ви програєте теж. Чому? Припустимо, що ви перемогли свого опонента й убили його своїми аргументами, довівши йому, що він нічого не вартий у цьому питанні. І що

тоді? Ви почуваетесь чудово! А він? Ви змусили його випити чашу приниження. Ви зачепили його гордість. І ваш тріумф викличе у нього тільки спрагу помсти. Тому «Той, кого переконали проти волі, залишається при своїй думці».

...Лінкольн якось виголосив догану молодому офіцеру за те, що той дозволив собі занадто палко сперечатися з товаришами по службі.

«Людина, яка вирішила найкраще використовувати свої можливості, – сказав Лінкольн, – не може марнувати час на особисті суперечки. І не може дозволити собі наслідки, пов'язані з утратою самоконтролю. У тих питаннях, де ви бачите, що ваші шанси рівні, поступайтеся більше і, навпаки, де чітко усвідомлюєте свою перевагу, поступайтеся менше. Краще дати дорогу собаці, ніж, вступивши з нею в суперечку за право першим пройти, бути вкушеним нею. Навіть убивши її, ви не зцілите цим отриману рану».

Тому у правилі ПЕРШОМУ йдеться: «ЄДИНИЙ СПОСІБ ДОСЯГТИ КРАЩОГО РЕЗУЛЬТАТУ В СУПЕРЕЧЦІ – це ухилитися від суперечки».

Застосування таких вправ сприяло розвиткові впевненості учнів у собі, формуванню вміння адекватно реагувати на критику, поважати слухачів і опонентів, брати до уваги думки інших.

Другий етап дослідного навчання передбачав також роботу зі стилістичного редагування та стилістичний експеримент для вироблення в учнів умінь і навичок послуговуватися стилістичними ресурсами одиниць різних рівнів мовної системи, їхніми виражальними засобами, а також для повторення, систематизації, поглиблення знань старшокласників крізь призму практичної та функціональної стилістики. Наведемо приклад вправ із проведення стилістичного експерименту.

Вправа 1. Спишіть текст, обираючи з дужок варіант, який найвиразніше передає висловлену думку. Порівняйте ваш текст із авторським. Зробіть висновок про доцільність обраних мовних засобів. Зверніть увагу, що пропонований текст, – це переклад з польської мови.

Поезію, яка (*побажала, забажала, захотіла*) б жити тільки абстрактними поняттями, просто годі собі (*уявити, виобразити, домислити*), вона (*не існує, не є, не живе*) поза образом, і якість останніх визначає і її якість. Образ (*повинен, мусить, зобов'язаний*) бути одкровенням, (*повинен, мусить, зобов'язаний*) бути виражений свіжими словами, (*повинен, мусить, зобов'язаний*) виявляти те, чого (*жодне, ніяке, аніяке*) око досі (*не помічало, не відзначало, не бачило*), (*повинен, мусить, зобов'язаний*) бути повним, багатим, містити якомога більше барв і (*обрисів, конфігурацій, контурів*) за невеликої кількості слів. І як від каменю, кинутого у воду, чимраз ширше розходяться кола, так і від поетичного образу має (*розширюватись, ширшати, більшати*) коло наших думок, охоплюючи дедалі більшу сферу асоціацій. Поетичний образ візуальний, як і справжнє зображення, мальоване фарбами, але для поетичного образу (*єдиним, одним, одиничним*) матеріалом слугує слово, і від сили, влучності, виразності, краси вживаних слів залежить усе (Ян Парандовский).

На другому етапі для того, щоб учні набували впевненості в собі, ставали уважними до інших, до себе, а також принциповими щодо вибору мотивів, критично аналізували мовні вчинки, намагалися самостійно оцінити власну діяльність на предмет досягнення поставленої мети, продовжували застосовувати рефлексійні вправи та завдання, як-от:

- продовжити речення, зазначаючи, чого дізналися, яких умінь набули, яка інформація виявилася цікавою та корисною тощо;
- заповнити таблицю такою інформацією: стовпчик «плюс» – те, що сподобалося на уроці, «мінус» – те, що не сподобалося, «знак запитання» – питання, які потребують додаткового пояснення чи пошуку відповідної інформації, «знак оклику» – відомості, які потрібно запам'ятати;
- по черзі назвати, чого навчилися на уроці, якого досвіду набули, які емоції відчували, чи змінили свій погляд на якусь ситуацію тощо (прийом «снігова куля»);

- намалювати на аркуші смайлик, що відбиває емоції, які переважали впродовж уроку, і прикріпити на спільну для всіх учнів дошку; це дасть змогу проаналізувати емоційну атмосферу уроку (прийом «емоційний колаж»).

Отже, використані на формувальному етапі педагогічного експерименту форми, методи та прийоми навчання сприяли набуттю суб'єктом освітнього процесу, учнем, знань з української мови, соціально-комунікативного досвіду, опануванню вмінь і навичок, потрібних для самореалізації та самовираження, самоствердження засобами української мови.

5.4. Аналіз результатів експериментального навчання

Для перевірки ефективності методики формування мовної особистості учня профільних класів було проведено контрольні зрізи після кожного з етапів дослідного навчання. Завдання контрольних зрізів за змістом відповідали чинній програмі, завданням кожного з етапів експерименту, а за дидактичною метою – подібним завданням, які учні виконували під час констатувального етапу педагогічного експерименту.

Контроль за перебігом експериментального навчання здійснювали в експериментальних і контрольних класах у два способи – під час проведення тематичних підсумкових атестацій і виконання учнями контрольних зрізових робіт. Водночас мета контролю в ЕК і КК відрізнялася: у КК метою слугувала перевірка ефективності навчання за традиційною методикою, а ЕК – з'ясування ефективності впливу розробленої методики на формування мовної особистості учня профільних класів.

Перший контрольний зріз було проведено в 10 класі наприкінці навчального року, після поглиблювально-накопичувального етапу. Його мета полягала у встановленні рівня сформованості мовної особистості учня профільних класів за визначеними критеріями – знаннєвим, когнітивно-

навчальним і поведінково-ставленнєвим. Зміни мотиваційної та ціннісної сфер учнів перевіряли, як і під час констатувального етапу, за методикою визначення ціннісних орієнтацій підлітків, складеною на основі методики з посібника «Діагностичний інструментарій класного керівника» (В. Галузяк, І. Холковська) (див. Додаток Б).

Знаннєвому критерію відповідали тестові завдання, що відзначалися спрямованістю на засвоєння учнями програмового матеріалу за мовною змістовою лінією та були подібними до пропонованих зовнішнім незалежним оцінюванням (див. Додаток Д). Завдання, зокрема, передбачали перевірку сформованості вмінь знаходити зміни звуків у мовному потоці; бачити лексичні помилки, спричинені неправильним уживанням мовних одиниць; пояснювати значення фразеологізмів; виявляти порушення морфологічних норм тощо. За результатами перевірки контрольних зрізових робіт за цим критерієм постало очевидним підвищення рівня знань учнів з української мови на тлі наявності певних прогалин у засвоєнні граматичних норм. Це зумовило перегляд комплексу вправ, розроблених для учнів 11 класу, і доповнення його вправами на редагування тексту, зміну мовних одиниць тощо.

Для оцінювання за *когнітивно-навчальним критерієм* пропонували завдання, що передбачало аналіз професійно орієнтованого тексту й уможливило перевірку сформованості вмінь учнів критично сприймати висловлення, розуміти викладену в ньому інформацію та прогнозувати шляхи її застосування з навчальною метою, визначати стильову належність тексту, з'ясовувати авторський задум, установлювати роль ужитих у тексті мовних засобів тощо.

Виконайте завдання за текстом.

Усне мовлення – і Ви переконливо про це сказали – ніяк не дорівнює писемному. Які все-таки найважливіші відмінності між ними?

Відмінностей чимало. Насамперед: усне мовлення первинне. Письмо є вторинним, додатковим щодо усної мови і виникає як спосіб її фіксації.

Важлива ознака писемного мовлення – відсутність безпосереднього співрозмовника. Зверніть увагу: якщо викладач, учитель, політик, виступаючи перед слухачами, не відривається від тексту, то аудиторії не завжди це подобається. Тільки тексти, особливо важливі з огляду на їхнє державно-політичне значення, прийнято читати. Усне мовлення є основою спілкування, воно передбачає співрозмовника або спрямоване на певний склад слухачів, а також має відповідати ситуації. І труднощі мовного спілкування зростають прямо пропорційно до числа тих, хто спілкується. А там, де одна зі сторін є невизначеною множиною, ці труднощі досягають максимуму. Варто відзначити ще такі особливості:

- для усного мовлення мусить бути реальна життєва ситуація;
- звукове мовлення сприймається на слух як цілісний відрізок мовленнєвого потоку, де є своя гра темпоритмів, темброві забарвлення, модуляції голосу;
- надзвичайно важливою для усного мовлення є інтонація. У ній, метафорично висловлюючись, серце й розум живої мови, її «музика», ритмомелодика;
- усне мовлення діє на слухача не тільки змістом, а й усією манерою виступу;
- для усного мовлення характерна непідготовленість, спонтанність; людина зазвичай думає не про те, як вона говорить, а про те, що скаже; гнучкість думки при цьому більша, ніж коли людина пише;
- в усному мовленні користуємося багатьма готовими формулами;
- в усному мовленні буває забагато слів, вони повторюються, нерідко є зайвими.

Живе мовлення не відтворюється в часі, його супроводжує ще «мова тіла» – жести, міміка, погляд, поза, хода тощо. Комунікація у процесі розмови відбувається зовсім інакше, ніж у процесі письма. Говоримо зовсім не так, як пишемо, хоча й говоримо, й пишемо тією самою мовою. І ще одна річ, яку варто запам'ятати: не кожний написаний текст добре сприймається,

коли його озвучують, і, навпаки, є чимало прикладів, коли навіть блискучі усні виступи в надрукованому вигляді втрачають свою «блискучість». Крім багатьох інших особливостей, письмо – і це дуже важливо – має для себе «лікувальний примус» обдумувати словесне формулювання (З книги *«Актуальне інтерв'ю з мовознавцем: 140 запитань і відповідей»*).

1. Стиль тексту

- а) художній;
- б) науковий;
- в) публіцистичний;
- г) розмовний.

2. Як заголовок можна використати такі слова з тексту

- а) Усне мовлення є основою спілкування.
- б) Мова тіла.
- в) Труднощі спілкування.
- г) Особливості усного мовлення.

3. Автор визначає особливості усного мовлення

а) для того, щоб показати читачеві відмінності між усним і писемним мовленням;

- б) щоб розкрити складники мовленнєвої ситуації;
- в) для заохочення читачів дослідити їх більш ґрунтовно;
- г) задля ілюстрації специфіки усного мовлення.

4. Автор для позначення усного мовлення вживає такі словосполучення

- а) живе мовлення;
- б) вербальні засоби спілкування;
- в) невербальні засоби спілкування;
- г) текст.

5. В останньому абзаці автор бере в лапки слово «блискучість»,

а) щоб надати йому негативного значення;

б) аби переконати читачів в обов'язковості попередньої підготовки до виступу;

- в) бо це цитата;
- г) щоб уникнути тавтології.

6. Яким синонімом можна замінити словосполучення мова тіла?

- а) вербальні засоби спілкування;
- б) невербальні засоби спілкування;
- в) мовленнєва ситуація;
- г) комунікативний акт.

7. Вміщену в тексті інформацію доцільно використати під час підготовки повідомлення з теми

- а) «Особливості усного мовлення».
- б) «Усне й писемне мовлення: спільне й відмінне».
- в) «Мова тіла».
- г) «Труднощі спілкування».

8. У тексті автор, визначаючи особливості писемного мовлення, називає, крім «лікувального примусу» обдумувати словесне формулювання, ще й таку, як

- а) відсутність безпосереднього співрозмовника;
- б) адресованість тексту;
- в) інтонаційність;
- г) урахування ситуації спілкування.

Результати виконання такого завдання увиразнили позитивну динаміку формування вмінь учнів з'ясовувати роль мовних засобів у висловленнях, прогнозувати шляхи застосування отриманої інформації тощо. Водночас більше половини десятикласників неправильно виконали п'яте й восьме завдання, що вказує на недостатній рівень умінь і навичок «зчитувати» авторський задум, ставати в позицію автора.

Для оцінювання за поведінково-ставленнєвим критерієм застосовували вправу, що передбачала аналіз пропонованої мовленнєвої ситуації в контексті дотримання принципів ведення конструктивного діалогу, з'ясування причин комунікативної невдачі, вибір мовленнєвих тактик, які

доцільно використати для вирішення конфлікту, моделювання й опис конструктивного діалогу між співрозмовниками.

Прочитайте текст. Проаналізуйте мовленнєву ситуацію на предмет дотримання принципів ведення конструктивного діалогу. Що спричинило комунікативну невдачу? Якими мовленнєвими тактиками варто послуговуватися для вирішення конфлікту? Змоделюйте й опишіть конструктивний діалог між цими співрозмовниками.

Влад уже почав було втрачати віру в блискучість ідеї про розслідування, та якось до нього підійшла Марія Степанівна, їхня прибиральниця.

– Я чула, ви цікавитесь Катериною Миколаївною? – примружившись, спитала вона, стискаючи в руці держак швабри.

Влад озирнувся, чи нема, бува, за спиною тієї самої Катерини Миколаївни.

– Узагалі-то так, – обережно підтвердив він. – А що таке?

– Скажу вам, як воно є: не подобається вона мені. Як людина, маю на увазі, бо як співачка, певно, вона не перевершена, тут не посперечаєшся. Що ж до людських якостей, для вас не секрет, що їх у неї було не так багато. Словом, чудово розумію вас, Владиславе Петровичу. Я знаю, що це вона винна у ваших сімейних проблемах, тому...

– Не розумію, про що ви, – невдоволено перебив її Влад.

– Стіни в нашій філармонії хоча й не тонкі, Владиславе Петровичу, проте голос нашої зірки потужніший ...

– Вам би психологом працювати, а не прибиральницею, Маріє Степанівно! – намагався віджартуватися Влад.

– Жартуйте собі на здоров'я, Владиславе Петровичу, але я не ображаюсь на вас. У кожного життя складається по-своєму, не всім же бути видатними людьми... Хтось мусить і сміття прибирати. Уявляєте, якби всі мали вищу освіту і не хотіли бруднити рук? Жили б, як свині, в багнюці. Світ би перетворився на суцільне сміттєзвалище...

– Ну що ви, що ви! Я не хотів вас образити, Маріє Степанівно! Я не те мав на увазі, їй-богу! (*Алла Рогошико*).

Результати виконання вищенаведеного завдання слугують підставою для констатації, що більшість учнів має достатній і середній рівень сформованості вмінь моделювати мовленнєву поведінку відповідно до завдань мовленнєвого спілкування, знають різноманітні стратегії й тактики ефективної комунікації, ілюструють розвинену здатність до мовленнєвої взаємодії. Динаміку сформованості мовної особистості учня профільного класу за результатами поглиблювально-накопичувального етапу представлено в таблиці 5.3.

Таблиця 5.3

**Узагальнені результати після I етапу формувального експерименту
за окремими критеріями у відсотках**

<i>Критерій</i>	Знаннєвий		Когнітивно-навчальний		Поведінково-ставленнєвий		Середнє значення	
	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК
<i>Рівень сформованості</i>								
високий	10,1	7,6	16,9	14,2	8,7	5,6	11,9	9,1
достатній	37,8	32,9	47,4	43,6	39,4	36,3	41,5	37,6
середній	40,5	44,3	28,5	32,7	38,7	43	35,9	40
низький	11,6	15,2	7,2	9,5	13,2	15,1	10,7	13,3

Порівняння узагальнених результатів виконання учнями контрольних робіт і результатів констатувального зрізу (рис. 5.6) дає змогу стверджувати, що після I етапу експерименту переважна більшість учнів ЕК, а саме – 41,5 %, має достатній рівень за всіма критеріями; 11,9 % – високий рівень, 35,9 % – середній, 10,7 % – низький. За результатами виконання контрольних робіт учнями КК позитивної динаміки не простежено. Це вказує на необхідність подальшого впровадження методики формування мовної особистості учня профільних класів.

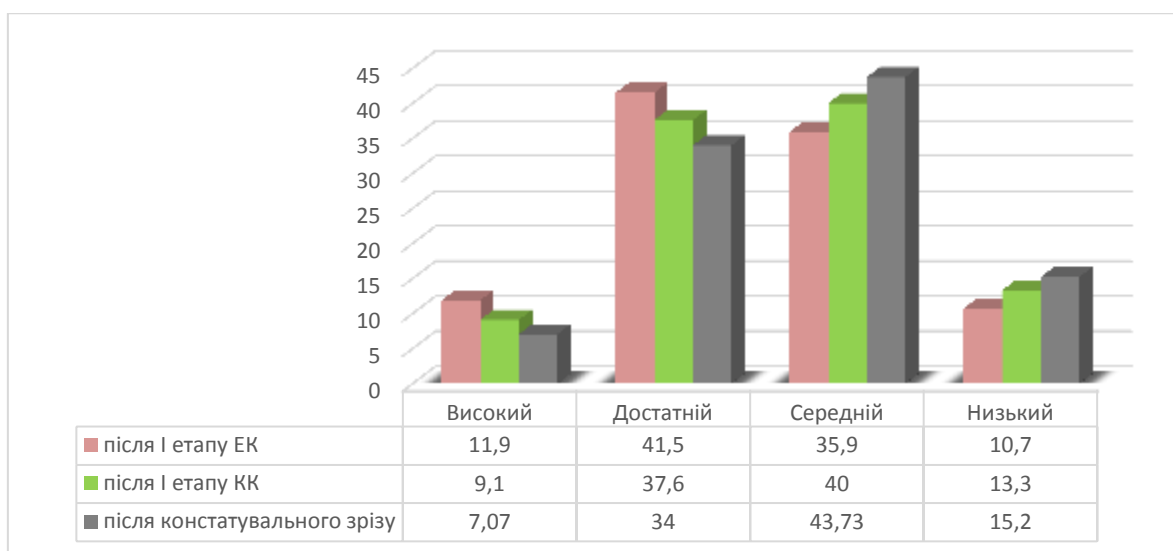


Рис. 5.6. Зіставлення узагальнених результатів після поглиблювально-накопичувального й констатувального етапів

Другий контрольний зріз було проведено в 11 класі наприкінці навчального року, після узагальнювально-творчого етапу. Його мета полягала в з'ясуванні рівня сформованості мовної особистості учня профільних класів за визначеними критеріями – знаннєвим, когнітивно-навчальним і поведінково-ставленнєвим. Зміни мотиваційної та ціннісної сфер учнів перевіряли, як і під час попередніх етапів, за методикою визначення ціннісних орієнтацій підлітків, складеною на основі методики з посібника «Діагностичний інструментарій класного керівника» (В. Галузяк, Л. Холковська).

Як і після I етапу, *знаннєвому критерію* відповідали тестові завдання, що відзначалися зорієнтованістю на засвоєння учнями програмового матеріалу за мовною змістовою лінією та були подібні до пропонованих зовнішнім незалежним оцінюванням (див. Додаток Д). Завдання були пов'язані із перевіркою знання учнями основних видів речень, пунктуаційних правил, конструювання складних речень відповідно до навчального завдання, добір синонімічних синтаксичних конструкцій тощо. Результати перевірки контрольних зрізових робіт за цим критерієм відображають значне збільшення кількості учнів із високим і достатнім рівнями знань.

За *когнітивно-навчальним критерієм* пропонували завдання, що передбачало аналіз професійно орієнтованого тексту й уможливило перевірку сформованості вмінь учнів сприймати, аналізувати, зіставляти сприйняту інформацію, критично оцінювати її з погляду комунікативної доцільності тощо.

Виконайте завдання за текстом.

(1) Відколи людина заговорила, відчула прагнення донести до інших інформацію у вигляді тексту – з'явилася потреба у діяльності, без якої і сьогодні не уявляємо повноцінного діалогу між автором і читачем. Швидко змінюються часи, народжуються і вмирають імперії, народи, мови, культури, професії, ця ж сфера людської діяльності з роками лише набуває свого значення і важливості. Редактор – як у традиційному розумінні, так і в численних новітніх варіаціях протягом сотень і сотень років залишається в усьому світі однією із найпривабливіших і найпрестижніших професій. Бути редактором – означає не лише обертатися в інтелектуальних та мистецьких колах, мати насичене та змістовне життя, можливість бути причетним до створення багатьох видів друкованої продукції, а й брати безпосередню участь у такому сакральному акті, як народження Твору.

(2) Професія редактора здавна овіяна романтичним ореолом, як і особливим шанобливим ставленням до її представників. У давньому суспільстві редакторський досвід зосереджувався в мудрості наших предків. Зберігачами народних традицій виступали жерці, вчителі, провидці та інші люди, наділені повагою і довірою колективу. Вони були хранителями слова і здійснювали те, що сьогодні можна назвати редагуванням – відсіювали незначне і зберігали цінні історичні і жанрові факти. При цьому вважалося, що доповнювати усні тексти можна, але змінювати підтверджене досвідом і ціною багатьох жертв, не допускалося. Також у процесі редагування брали участь незчисленні покоління митців, релігійних і політичних діячів, які безліч разів відтворюючи усні тексти, поступово відшліфовували їх, доводячи до доступних на той час форм досконалості.

(3) Потреба у професіоналах з видавничої справи існувала завжди, незважаючи на те, що зміст понять «видавець», «редактор» змінювався відповідно до вимог, які виникали на тому чи тому етапі розвитку, як і варіювався перелік і характер професійних вимог. Однією із головних, як і сотні років тому, так і сьогодні, залишається бездоганна грамотність редактора, розуміння суті твору, над яким він працює, знання усіх законів фахового редагування.

(4) Сучасний редактор – це фахівець видавничої справи, від якого вже вимагається вміння проектувати і конструювати видавничий продукт, бути безпосереднім організатором і керівником його створення і розповсюдження.

(5) Інформаційна ера, як науковці іменують наш сьогоднішній час, знаменується значною кількістю задіяних у виробленні, структуруванні, зберіганні та поширенні інформації фахівців. За широким поширенням інформаційних технологій відбувся помітний сплеск й у видавничій діяльності. Не дивина, що нині не те що невеликі населені пункти, а й навіть звичайні навчальні заклади мають свою газету чи журнал, час від часу випускають альманахи, колективні збірники тощо. З кожним роком відкриваються все нові приватні друкарні і видавництва, які на високому технологічному рівні виконують різноманітні замовлення – від календариків до дорогих подарункових видань. Усе це піднімає планку і у вимогах до підготовки редактора. Сучасний фахівець – це не просто помічник автора у виданні книжки чи керівник видання, а одночасно і менеджер, і організатор, і психолог, і стратег, і критик...

(6) Інша тенденція сьогодення – поява принципово нових авторів, стиль письма яких, образність та ідейне налаштування помітно відрізняються від попередників. Знайти серед них справжні таланти, зуміти допомогти їхньому становленню і розкриттю, підготувати аудиторію до сприйняття їхніх творів, не втратити свого читача, і – головне – творити справді якісний продукт – під силу лише редактору-професіоналу. Адже чим вищий освітній і культурний рівень редактора, видавця і відповідно, видавництва, очолюваного ними, креативність

і професійний запал, тим впевненіше ця організація протистоїть усім економічним негараздам сьогодення, тим активніше навколо такого осередку гуртуються цікаві автори і небайдужі читачі. Чи під силу молодому спеціалісту без відповідної фахової підготовки вийти на такий рівень?

(7) Професія, як стверджують психологи, – основний засіб матеріального і духовного існування, джерело насолоди і творчого натхнення. Обрана відповідно до своїх природних нахилів і устремлінь, вона наповнює життя людини особливим смислом і радістю. Професія редактора існуватиме до тих пір, доки житиме слово. Незважаючи на будь-які зміни зовнішнього образу носія інформації – глиняних дощечок, пергаментів, паперових книжок, цифрової техніки, – суть справи залишатиметься тою ж, тому люди з професійним умінням роботи зі словом застосування своїм знанням знаходитимуть завжди (За Юлією Бережко-Камінською).

1. Стиль тексту

- а) художній;
- б) науковий;
- в) публіцистичний;
- г) розмовний.

2. Як заголовок можна використати такі слова з тексту

- а) Обрати професію – обрати майбутнє.
- б) Професія «редактор»: від минулого до сьогодення.
- в) Особливості роботи над текстом.
- г) Від задуму – до тексту.

3. Автор переконана, що сучасний редактор мусить мати сформовані вміння

- а) проектувати й конструювати видавничий продукт, бути безпосереднім організатором і керівником його створення та поширення;
- б) редагувати текст;
- в) поширювати інформацію;
- г) навчати авторів створювати якісний продукт.

4. У переліку вимог до сучасного редактора автор привертає увагу до таких, як

- а) бездоганна грамотність, розуміння сутності твору, над яким він працює, знання всіх законів фахового редагування;
- б) знання вербальних засобів спілкування;
- в) знання мови;
- г) знання законів побудови тексту.

5. Наприкінці останнього речення п'ятого абзацу автор ставить три крапки на позначення

- а) недокінченості думки;
- б) перерваності думки;
- в) уривчастості мови від хвилювання, зворушення й узагалі сильних переживань;
- г) пропуску в цитаті.

6. Про яку давню редакторську традицію згадує в тексті авторка?

- а) доповнювати усні тексти можна, але змінювати підтверджене досвідом і ціною багатьох жертв є неприпустимим;
- б) фіксувати редакторські позначки;
- в) узгоджувати з автором кожна правку;
- г) ніколи не вносити зміни у зміст тексту.

7. Уміщену в тексті інформацію доцільно використати під час підготовки повідомлення з теми

- а) «Світ сучасних професій»;
- б) «Секрети редакторського фаху»;
- в) «Наше майбутнє»;
- г) «Труднощі спілкування».

8. На думку автора, наповнює життя людини особливим смислом і радістю професія, обрана

- а) відповідно до своїх природних нахилів і устремлінь;
- б) за рекомендаціями служби зайнятості;

- в) навмання;
- г) за рекомендаціями друзів.

За результатами виконання завдання спостережено позитивну динаміку формування вмінь учнів з'ясувати особливості стилю мовлення, визначати авторський намір, ставити себе в позицію автора, оцінювати доцільність уживання мовних засобів у тексті тощо.

Для *поведінково-ставленнєвого критерію* складено вправу, що передбачала моделювання й опис певної комунікативної ситуації, використання знань про фатичні жанри мовлення, застосування вмінь аргументовано переконувати співрозмовника, оперуючи різноманітними мовленнєвими тактиками.

Змодельуйте ситуацію й опишіть її. Які мовленнєві тактики ви використаєте?

Ситуація 1. Вам потрібно переконати однокласника (однокласницю), що обрана ним (нею) спеціальність нині неактуальна.

Ситуація 2. Вам запропонували відвідати концерт відомого співака, проте особа, з якою доведеться піти, не викликає довіри. Відмовте їй.

Результати виконання завдання вказують на те, що більшість учнів демонструє сформовану здатність логічно обґрунтовувати позицію, уміння й навички переконливо висловлювати свої думки, почуття, погляди, дискутувати, вдаючись до різних способів аргументації та ілюстрування прикладами, вести конструктивний діалог зі співрозмовниками, дотримуючись правил мовленнєвого етикету й етичних норм тощо. Динаміку сформованості мовної особистості учня профільного класу за результатами узагальнювально-творчого етапу окреслено в таблиці 5.4.

Таблиця 5.4

Узагальнені результати після II етапу формувального експерименту за окремими критеріями у відсотках

<i>Критерій</i>	Знаннєвий		Когнітивно-навчальний		Поведінково-ставленнєвий		Середнє значення	
	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК
високий	17,8	11,5	27,8	20,3	14,3	8,1	20	13,3
достатній	45,6	37,5	54,3	47,1	44,4	35,2	48	39,9
середній	30,2	39,7	14,3	25,2	31,2	42,4	25,3	35,8
низький	6,4	11,3	3,6	7,4	10,1	14,3	6,7	11

На основі порівняння узагальнених результатів виконання учнями контрольних робіт і результатів констатувального зрізу (рис. 5.7) констатовано, що після I етапу експерименту переважна більшість учнів ЕК, а саме – 48 %, виявляє достатній рівень за всіма критеріями; 20 % – високий рівень, 25,3 % – середній, 6,7 % – низький. Прикметно, що результати учнів КК не відображали позитивної динаміки. Це переконує в правильності й ефективності розробленої методики формування мовної особистості учня профільних класів.

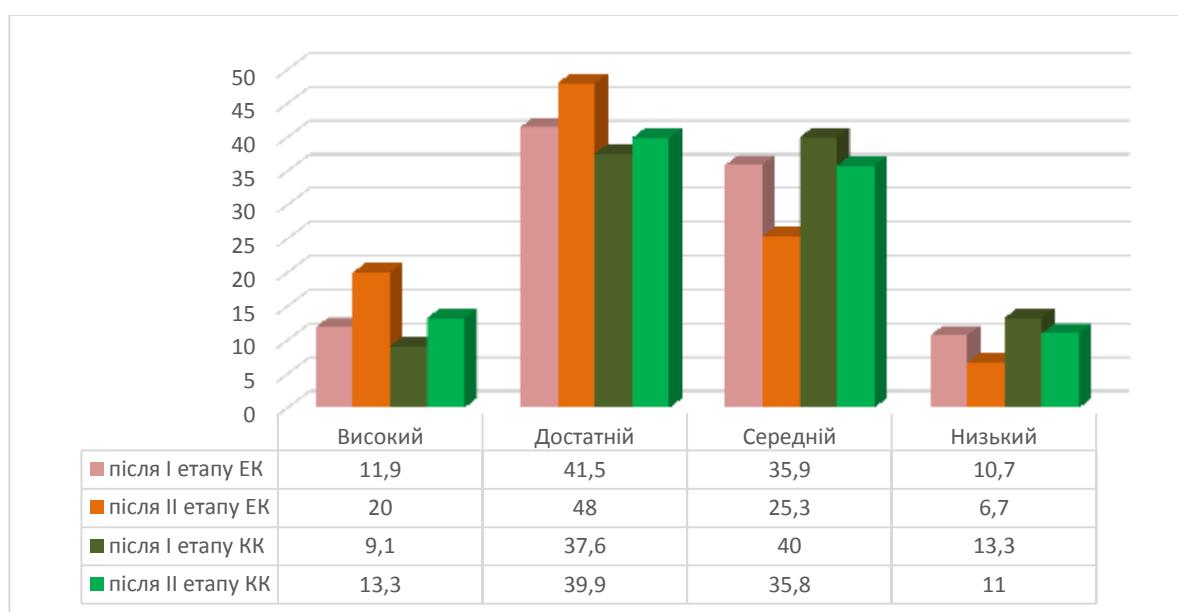


Рис. 5.7. Зіставлення узагальнених результатів після поглиблювально-накопичувального й узагальнювально-творчого етапів

Упродовж кожного з етапів відбулися істотні зміни у рівнях сформованості мовної особистості учнів ЕК. ЕК продемонстрували значне зростання чисельності учнів із високим рівнем сформованості мовної особистості: на початок експерименту кількість здобувачів освіти становила 7,07 %, після поглиблювально-накопичувального етапу стала 11,9 %, після узагальнювально-творчого – 20 %.

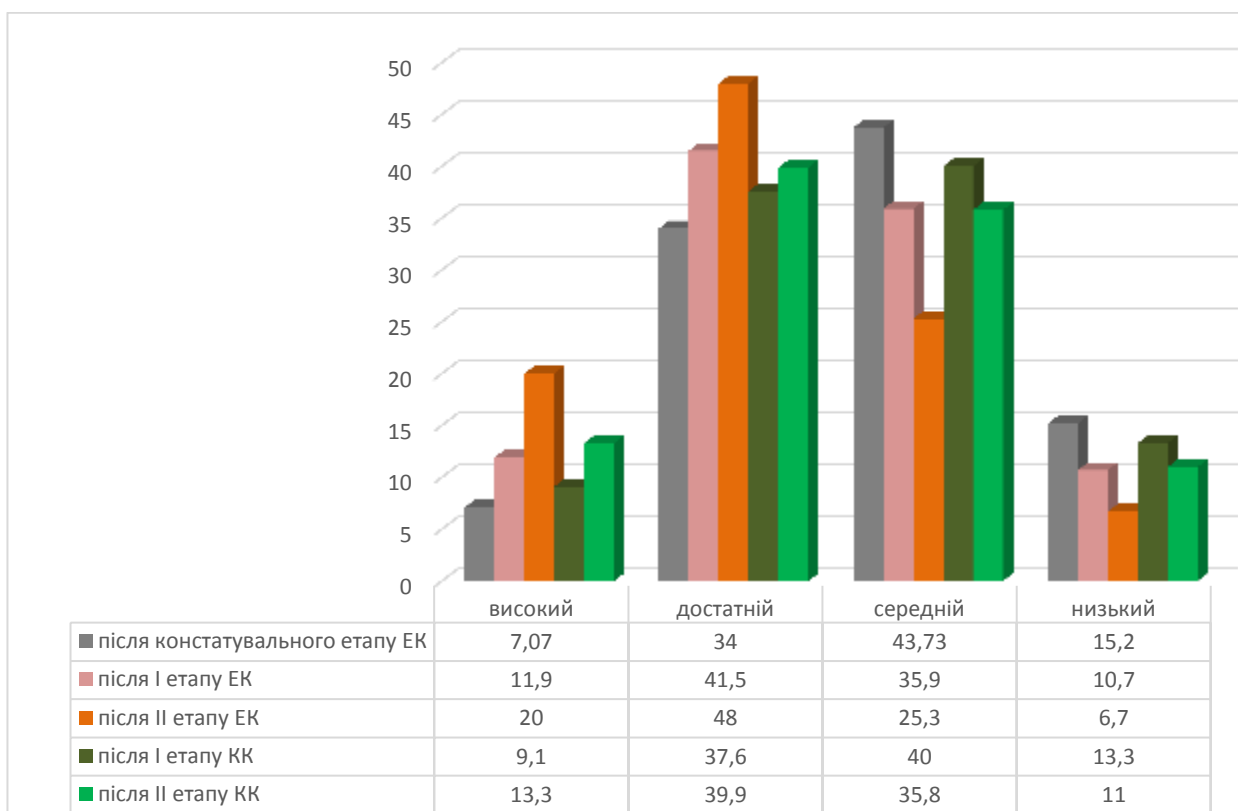


Рис. 5.8. Зіставлення узагальнених результатів констатувального зрізу та після поглиблювально-накопичувального й узагальнювально-творчого етапів

Результати формувального етапу педагогічного експерименту підтверджують ефективність методики формування мовної особистості учнів профільних класів і доцільність її впровадження в практику інших закладів загальної середньої освіти.

Висновки до розділу 5

Установлення рівнів сформованості мовної особистості учнів профільних класів передбачало визначення критеріїв (*знаннєвий, когнітивно-навчальний, поведінково-ставленнєвий, мотиваційно-ціннісний*), які корелюють зі складниками предметної та ключових компетентностей – знаннями, уміннями, навичками, комунікативним досвідом, ціннісними орієнтаціями учнів. Кожен критерій характеризувався низкою виокремлених у розділах чинної програми «Рівні оцінювання навчально-пізнавальної діяльності учнів», «Вимоги до рівня підготовки випускників» показників, спроектованих на певну властивість досліджуваного об'єкта – рівні сформованості мовної особистості учнів профільних класів (*високий, достатній, середній, низький*).

У ході експерименту обґрунтовано, що ефективність організації профільного навчання української мови залежить від умотивованого добору лінгводидактичного інструментарію, зокрема методів навчання. Пріоритетним методом навчання української мови в профільних класах під час експерименту став метод вправ, який гармонійно поєднували на уроці з групами інтерактивних методів, ситуаційним, проектним, а також груповою, парною й індивідуальною формами навчання. Мовні явища вивчали шляхом спостереження учнів за функціонуванням мовних одиниць у текстах різних типів і стилів мовлення. Це сприяло різнобічному та цілісному розгляду певних мовних понять, збагаченню словникового запасу учнів, зокрема професійною лексикою, а відтак створювало умови для формування свідомої, гармонійно розвиненої мовної особистості.

Прищеплення творчого інтересу учнів, підвищення ефективності освітнього процесу уможлиблювало комплексне використання форм, методів і засобів навчання, підпорядковане навчальній і розвивальній меті уроку й спрямоване на формування мовної особистості учнів.

Особливу роль у дослідженні відігравав комплекс вправ як основний засіб формування ключових і предметної компетентностей, розвитку мовної свідомості, мовної стійкості, мовного чуття й мовного смаку – складників мовної особистості учня профільних класів.

Доведено, що формування мовної особистості учнів старших класів передбачає обов'язкову організацію самостійної роботи як виду навчальної діяльності, виконуваної учнями поза безпосереднім контактом із учителем або керованої вчителем опосередковано за допомогою спеціальних навчальних матеріалів. Самостійну роботу з української мови учнів профільних класів визначено як вид пізнавальної діяльності, важливий складник освітнього процесу вивчення української мови, одну з умов формування мовної особистості та предметної і ключових компетентностей учнів профільних класів. Змістовими особливостями самостійної роботи учнів класу філологічного напрямку визнано врахування в організації самостійної роботи як окремого складника профілізації вправ і завдань. Провідними методами самостійної роботи названо проблемно-пошуковий (дослідницький), ситуативний, проектний і метод вправ.

Ефективність запропонованої методики формування мовної особистості профільної школи підтверджено динамікою позитивних змін.

На основі узагальнення результатів констатувального зрізу з'ясовано, що на початок експерименту переважна більшість учнів 10 класів – 43,73 % – мала середній рівень за всіма критеріями, 7,07 % учнів – високий рівень, 34 % – достатній, 15,2 % – низький. Означені результати розкривають оптимальний рівень готовності учнів до подальшого активного опанування української мови та розвитку предметної й ключових компетентностей у нинішніх освітніх умовах.

Унаслідок порівняння результатів виконання учнями контрольних робіт і результатів констатувального зрізу виявлено, що після I етапу експерименту переважна більшість учнів ЕК, а саме – 41,5 %, мала достатній рівень за всіма критеріями, 11,9 % – високий рівень, 35,9 % – середній, 10,7 % – низький. За

результатами учнів КК позитивної динаміки не простежено. З огляду на останнє констатовано про оптимальний рівень готовності учнів до подальшого впровадження методики формування мовної особистості учня профільних класів. Шляхом порівняння результатів виконання учнями контрольних робіт і результатів контрольного зрізу, проведеного після II етапу експерименту, визначено, що переважна більшість учнів ЕК, тобто 48 %, має достатній рівень за всіма критеріями, 20 % – високий рівень, 25,3 % – середній, 6,7 % – низький. Результати учнів КК позитивної динаміки не відображають.

Упродовж кожного з етапів спостережено істотні зміни рівнів сформованості мовної особистості учнів ЕК, зокрема значне зростання кількості учнів із високим рівнем сформованості мовної особистості: на початок експерименту їх виявлено 7,07 %, після поглиблювально-накопичувального етапу – 11,9 %, після узагальнювально-творчого – 20 %. За результатами формувального етапу педагогічного експерименту підтверджено ефективність методики формування мовної особистості учнів профільних класів і доцільність її упровадження в практику закладів середньої освіти.

Результати дослідження за четвертим розділом подано в таких публікаціях: [164], [172], [173], [174], [181], [189].

ВИСНОВКИ

На основі теоретичного аналізу спеціальної літератури встановлено, що проблема формування мовної особистості учнів профільної школи не була предметом спеціального дослідження, проте її окремі аспекти перебували у фокусі наукових досліджень когорти педагогів, психологів, лінгвістів, психолінгвістів і лінгводидактів.

1. Аналіз наукових студій дає підстави стверджувати про переважання в нинішньому освітньому просторі таких філософських тенденцій мовної освіти, як: фундаменталізація мовної освіти, гуманітарно-особистісна та компетентісна парадигми освіти, технологізація процесу навчання, прагматична спрямованість шкільного курсу української мови, профілізація мовної освіти. У дослідженні гуманітарно-особистісну парадигму освіти визначено як основу взаємозв'язку й взаємозалежності знань, умінь, навичок, досвіду, життєвих і особистісних цінностей, що цілісно сприяють індивідуальному розвитку та соціалізації особистості, створенню *освітнього простору мовної особистості учня профільних класів* як багаторівневої структурованої взаємодії суб'єктів (особистість учня, вчителя, освітнє профільне середовище) і компонентів процесу вивчення української мови, спрямованої на індивідуальне становлення, розвиток, саморозвиток особистісних характеристик і якостей, мотиваційно особистісне зростання шляхом філологічної освіти; вироблення ставлення до української мови як інтелектуальної, духовної, моральної, культурної цінності та до власної освіченості як життєвої потреби, прагнення свідомого вибору майбутньої професії. Представлена трирівнева (макрорівень, мезорівень, мікрорівень) структурна модель освітнього простору мовної особистості забезпечує взаємозв'язки між особистістю учня та соціумом; увиразнює важливість розроблення умов і засобів пізнання, самопізнання, цільовизначення, формування перспектив власної життєдіяльності особистості учня за допомогою освіти.

2. За логікою наукового пошуку уточнено змістові характеристики базових понять дослідження. З'ясовано сутність поняття «*мовна особистість*» як лінгвістичної, соціокультурної та лінгводидактичної категорії, встановлено її структуру й характерологічні особливості, схарактеризовано мотиви та цінності. У вивчених психологічних студіях констатовано, що особистістю є соціально-психологічна сутність людини, формування якої відбувається внаслідок засвоєння індивідом суспільних форм свідомості та поведінки, суспільно-історичного досвіду людства; нею стають під впливом суспільства, виховання, навчання, взаємодії, спілкування й інших чинників. Зважаючи на те, що учень є суб'єктом освітнього процесу, *мовну особистість учня профільної школи* потрактовано як суб'єкт освітнього процесу, який виконує регламентовану соціальну роль із певними функціями, підготовлений до засвоєння соціальних перспектив, має знання, соціально-комунікативний досвід, виявляє вміння та навички самореалізації, самовираження, самоствердження засобами української мови.

Доведено, що мовна особистість випускника профільної школи відзначається низкою ознак і якостей, як-от: здатність реагувати на мовнокомунікативні суспільні запити та виклики; відповідальність за власний мовленнєвий вчинок; сформованість соціальних, когнітивно-прагматичних мотивів і потреб, що стають імпульсом мовленнєвої діяльності; сформованість ключових і предметної компетентностей; усталена система цінностей; прагнення до самовдосконалення, саморозвитку й самоосвіти; високий рівень мовної свідомості; розвинена мовна здатність і мовна здібність; мовне чуття й мовний смак; здатність ідентифікувати себе як свідомого представника своєї нації; розвинена мовна стійкість та усвідомлена мовленнєва поведінка; сформовані вміння адекватно реагувати на вербальну агресію.

3. На ґрунті опрацювання психологічної та педагогічної літератури схарактеризовано психологічні чинники формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень).

Установлено, що продуктивність формування мовної особистості учнів старших класів у процесі навчання української мови значною мірою залежить від знання вчителем психологічних особливостей старшокласників і врахування їх в освітньому процесі. В означений віковий період молода особистість спирається на набутий досвід діяльності, зокрема мовленнєвої, навчальної та пізнавальної, накопичує завдяки запам'ятовуванню актуальну й потрібну для подальшої освіти інформацію, стає уважною до інших і до себе, критично аналізуючи мовні вчинки, принциповою щодо вибору мотивів.

На основі розроблених і детально описаних науковцями класифікацій мотивів (І. Зимня, Т. Левченко, Г. Розенфельд, П. Якобсон та ін.) виокремлено мотиви мовної особистості випускника профільної школи за змістовою та соціальною спрямованістю: когнітивні (навчально-когнітивні, прагматико-когнітивні) й соціальні. *Навчально-когнітивні мотиви* – це потреби, спроектовані на реалізацію освітньої діяльності старшокласників, здобуття ними знань, умінь і навичок, які зумовлені освітньою метою й завданнями предмета, стимулюють до отримання нової інформації для розвитку інтелекту, когнітивного стилю, пізнавальних уподобань. *Прагматико-когнітивні мотиви* спрямовують на продуктивну життєдіяльність, пов'язану з практико орієнтованими завданнями, інтересом до певної галузі знань, вибором майбутньої професії. Когнітивні мотиви спонукають мовну особистість до самовдосконалення, детермінують її прагнення не тільки накопичувати інформацію, а й застосовувати її як платформу для подальшого особистісного та професійного становлення, моделювання життєвих перспектив.

Соціальні мотиви – це «прагнення особистості через учіння утвердити свій соціальний статус у суспільстві загалом, у певному соціальному колективі, вони пов'язані із впливом на свідомість суб'єкта вимог батьків, авторитету вчителів, колективу однолітків» (Т. Левченко). Саме соціальні мотиви «диктують» нині учневі престижність знання мови, переконують у

взаємозалежності з особистісним становленням. Важливо й те, що функціонування мовної особистості відбувається в мікро- й макросоціумах, «тобто на рівні загальнолюдського спілкування і в межах всесвітнього інформаційного простору» (С. Ігнат'єва).

4. Студіювання теоретичних підвалин української лінгводидактики в контексті сучасних освітніх реалій і тенденцій уможливило визначення лінгводидактичних засад формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень). До таких належать сучасні підходи до навчання української мови, які є теоретико-методичними орієнтирами формування мовної особистості учнів старших класів профільної школи (компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний, текстоцентричний, соціокультурний, комунікативно-діяльнісний). Осмислення здобутків сучасної практики навчання української мови в профільній школі слугувало підставою для виокремлення комунікативно-жанрового лінгводидактичного підходу (інтеграція комунікативного та жанрового), що відкриває нові можливості, якісно новий напрям формування комунікативної компетентності як мети шкільного курсу української мови, посилює практичну спрямованість навчання, розвиток і вдосконалення комунікативно-жанрових умінь не тільки на спеціально відведених уроках мовленнєвого розвитку, а й у процесі вивчення всіх рівнів мовної системи (аспектні уроки). Тому *комунікативно-жанровий підхід* потрактовано як лінгводидактичний підхід у межах провідного комунікативно-діяльнісного, що передбачає вивчення мови крізь призму мовленнєвих жанрів, опрацювання комунікативно значущих жанрів у системі, акцентування уваги на змістово-композиційних, лінгвостилістичних особливостях жанрів у їхньому взаємозв'язку, побудову власних висловлювань різних жанрів, адекватних ситуації спілкування, тобто відображає важливий аспект формування предметної та ключових компетентностей.

5. За результатами дослідження констатовано, що основною формою навчання української мови в профільній школі є компетентнісно

орієнтований урок – інструмент навчання, виховання та розвитку особистості. На тлі найбільшої поширеності у старших класах уроків узагальнення й систематизації вивченого, повторення теми або розділу, застосовують і всі інші типи (інтегрований урок, урок-риторичний практикум), що зумовлено спрямованістю курсу мови на завершальному етапі його засвоєння на вдосконалення мовних, мовленнєвих умінь і навичок учнів. Спостережено збільшення останнім часом питомої ваги інтегрованих уроків, присвячених вивченню складних питань, що є предметом розгляду кількох навчальних дисциплін, як-от: мови та літератури; мови й історії; мови, літератури та образотворчого мистецтва; рідше – мови й математики, мови та географії.

Обґрунтовано, що ефективність організації профільного навчання української мови залежить від умотивованого добору лінгводидактичного інструментарію, зокрема методів навчання. Пріоритетним методом навчання української мови в профільних класах визначено метод вправ, який підлягає гармонійному поєднанню на уроці з групами інтерактивних методів, ситуаційним, проектним, а також груповою, парною й індивідуальною формами навчання. Зазначено про доцільність вивчення в профільній школі мовних явищ засобами міжпредметної інтеграції, що забезпечує використання дидактичних матеріалів з української та зарубіжної літератур, профільних дисциплін, даючи учням змогу спостерігати за функціонуванням мовних одиниць у текстах різних типів і стилів мовлення. Це сприяє різнобічному та цілісному розгляду певних мовних понять, збагаченню словникового запасу учнів, зокрема професійною лексикою, а відтак створює умови для формування свідомої, гармонійно розвиненої мовної особистості.

Розвиток творчого інтересу, підвищення ефективності освітнього процесу уможлиблює комплексне використання форм, методів і засобів навчання, підпорядковане навчальній та розвивальній меті уроку й спрямоване на формування мовної особистості учнів.

Доведено, що формування мовної особистості учнів старших класів передбачає обов'язкову організацію самостійної роботи як виду навчальної діяльності, виконуваної учнями поза безпосереднім контактом із учителем або керованої вчителем опосередковано за допомогою спеціальних навчальних матеріалів. Самостійну роботу з української мови учнів профільних класів витлумачено як вид пізнавальної діяльності, важливий складник освітнього процесу вивчення української мови, одну з умов формування мовної особистості та предметної і ключових компетентностей учнів профільних класів. Змістовими особливостями самостійної роботи учнів класу філологічного напрямку названо врахування в організації самостійної роботи як окремого складника профілізацію вправ і завдань. Найважливішими методами самостійної роботи обрано проблемно-пошуковий (дослідницький), ситуативний, проектний і метод вправ.

6. Для з'ясування рівнів сформованості мовної особистості учнів профільних класів визначено критерії (*знаннєвий, когнітивно-навчальний, поведінково-ставленнєвий, мотиваційно-ціннісний*), які корелюють зі складниками предметної та ключових компетентностей – знаннями, уміннями, навичками, комунікативним досвідом, ціннісними орієнтаціями учнів. Кожен критерій характеризується низкою показників, виокремлених у розділах чинної програми «Рівні оцінювання навчально-пізнавальної діяльності учнів», «Вимоги до рівня підготовки випускників». Показники відтворюють певну властивість досліджуваного об'єкта – рівні сформованості мовної особистості учнів профільних класів: *високий, достатній, середній, низький*.

7. Ефективність запропонованої методики формування мовної особистості профільної школи підтверджено динамікою позитивних змін.

За узагальненими результатами констатувального зрізу виявлено переважання на початок експерименту серед учнів 10 класів середнього рівня за всіма критеріями – 43,73 % (високий рівень мали 7,07 % учнів, достатній – 34 %, низький – 15,2 %), що відображає готовність досліджуваних до

вмотивованого опанування української мови і розвитку предметної та ключових компетентностей за нинішніх освітніх умов.

На основі порівняння результатів виконання учнями ЕК контрольних робіт після I етапу експерименту та результатів констатувального зрізу спостережено домінування в них достатнього рівня за всіма критеріями – 41,5 % (високий рівень продемонстрували 11,9 % учнів, середній – 35,9 %, низький – 10,7 %). За результатами виконання контрольних робіт учнями КК позитивної динаміки не простежено. Це вказує на необхідність подальшого впровадження методики формування мовної особистості учня профільних класів.

Унаслідок порівняння результатів виконання учнями ЕК контрольних робіт після II етапу експерименту та результатів контрольного зрізу визначено переважання в них достатнього рівня за всіма критеріями – 48 % (високий рівень репрезентували 20 % учнів, середній – 25,3 %, низький – 6,7 %).

Упродовж кожного з етапів відбулися істотні зміни у рівнях сформованості мовної особистості учнів ЕК. ЕК продемонстрували значне зростання чисельності учнів із високим рівнем сформованості мовної особистості: на початок експерименту кількість здобувачів освіти становила 7,07 %, після поглиблювально-накопичувального етапу стала 11,9 %, після узагальнювально-творчого – 20 %. Результати формувального етапу педагогічного експерименту підтверджують ефективність методики формування мовної особистості учнів профільних класів і доцільність її впровадження в практику інших закладів загальної середньої освіти.

Зміст наукового дослідження, викладений у дисертації, не претендує на вичерпність щодо висвітлення основних положень проблеми формування мовної особистості учнів старших класів на уроках української мови (профільний рівень). Подальшого наукового пошуку потребує осучаснення методичного супроводу навчання, створення електронних підручників з української мови для учнів старших класів, розроблення мультимедійних комплексів, побудованих на дослідницьких засадах тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимов Э., Щукин А. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Икар, 2010. 488 с.
2. Александрова В. Ф. Формування соціокультурної компетентності учнів 8–9 класів у позакласній роботі з української мови PhD thesis: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2017. 276 с. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/20461/>
3. Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации ИОТ: автореф. ... докт. пед. наук: 13.01.00 / Тюменский государственный университет. Тюмень, 2006. 40 с.
4. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підруч. для студ., асп. та молодих викл. вузів. Київ: Либідь, 1998. 560 с.
5. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи: Курс лекцій: Модульне навчання: навч. посіб. Київ: ІСДО, 1993. 220 с.
6. Алчевская Х. Д. Передуманное и пережитое: дневники, письма, воспоминания. Москва: тип. Т-ва И. Д. Сытина, 1912. 466 с.
7. Алчевская Х. История открытия школы в деревне Алексеевке Михайловской волости. Харьков: тип. М. Зильберберга, 1881. 48 с.
8. Ананьев Б. Г. К психологии студенческого возраста. Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / ред. Б. Г. Ананьев. Ленинград, 1969. Вып. 2. С. 34–35.
9. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Ленинград, 1968. 339 с.
10. Андрейко І. В. Особливості впливу освіти та культури на формування особистості в контексті сучасних реалій глобалізації. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка.* № 3 (27). Ч. 1. URL: <http://ela.kpi.ua/handle/123456789/9548>
11. Андрієць О. Методика опрацювання науково-навчальних текстів у старших класах з поглибленим вивченням української мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Херсонський державний університет. Херсон, 2007 р. 20 с.

12. Андрієць О. Текст та його опрацювання в школі. *Таврійський вісник освіти*. Херсон, 2003. № 2. С. 194–199.
13. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю. Київ: Знання України, 2004. 804 с.
14. Андрущенко В. П., Михальченко М. І. Сучасна соціальна філософія: курс лекцій. 2 вид., випр. і доп. Київ: Генеза, 1996. 368 с.
15. Андрущенко В. П., Савельєв В. Л. Образовательная политика (обзор повестки дня). Київ: МП «Леся», 2010. 404 с.
16. Андрущенко В. Філософія освіти ХХІ століття: пошук пріоритетів. *Філософія освіти*. 2005. № 1. С. 5–18.
17. Андрущенко Т. В. Ціннісний дискурс цивілізацій. Київ: Ун-т «Україна», 2011. 439 с.
18. Антонова Е. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход. Москва: КНОРУС, 2007. 464 с.
19. Бабанський Ю. К. Педагогика. Москва: Знання, 1998. 386 с.
20. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення: Навч. посібник. Львів : Світ, 1990. 232 с.
21. Бадер В. Теоретичні засади побудови електронного підручника з української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2008. Вип. 3. С. 105–110.
22. Бадер В. І. Функціонально-стилістичний підхід у формуванні культури мовлення студентів-філологів. *Лінгвістичні студії: зб. наук. праць Донецького нац. ун-ту*. Донецьк: ДонНУ, 2009. Вип.19. 301 с.
23. Базалук О. О., Юхименко Н. Філософія освіти: навч.-метод. посіб. Київ: Кондор, 2010. 164 с.
24. Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Київський міський педагогічний університет імені Б. Д. Грінченка. Київ – Кривий Ріг, 2009. 447 с.
25. Бакум З. Інноваційні технології в навчанні рідної мови. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Київ: Університет, 2007. № 8. С. 59–65.

26. Бакум З. П. Тексточентризм у сучасній системі принципів навчання української мови. *Педагогічні науки*. Вип. 47. Херсон: ХДУ, 2006. С. 85–91.

27. Бакум З. Система завдань і вправ для формування мовної особистості на профільному рівні навчання фонетики. *Наук. вісн. Криворізького держ. пед. ун-ту*. 2010. Вип. 4. С. 141–150.

28. Баланюк В. С. Мовне середовище та мовна особистість: соціокультурні фактори підготовки майбутнього вчителя. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. 2014. Вип. 116. С. 10–17. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzped_2014_116_4.

29. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Житомир: ПП «Рута», Вид-во «Волинь», 2008. 232 с.

30. Балл Г.А., Мединцев В.А. Понятіе «личность» в контексте модельной трактовки культуры. *Мир психологии*. 2012. № 3. С. 17–30.

31. Барабанова Г. В. Когнітивна візуалізація іншомовного професійно орієнтованого тексту в навчальних цілях. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Філологічні науки*. 2013. № 9(2). С. 251–257. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vluf_2013_9\(2\)_43](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vluf_2013_9(2)_43).

32. Барановська О. В. Гуманістична парадигма фундаменталізації навчання у змісті освіти сучасної школи. *Сайт лабораторії дидактики Інституту педагогіки НАПН України*. 2013. URL: http://didactics.ucoz.ua/load/materiali/http_didactics_ucoz_ua_load_materiali_1/baranovska_o_v_gumanistichna_paradigma_fundamentalizaciji_navchannja_u_zmist_osti_osviti_suchasnoji_shkoli/1-1-0-395

33. Барішполець О. Т. Вплив дозвіллевих медіапрактик учнів на розвиток їхніх аналітичних здібностей. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2013. Вип. 33. С. 107–114. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nssp_2013_33_13

34. Баркарь У. Я. Мова й культура у взаємодії: підходи до вирішення проблеми. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*.

Одеса, 2014. Вип. 10(2). С. 182–184. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_filol_2014_10\(2\)__51](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_filol_2014_10(2)__51)

35. Батищев Г. С. Особенности культуры глубинного общения. *Вопросы философии*. 1995. № 3. С. 109–129.

36. Батищев Г. С. Социальные связи человека в культуре. *Культура, человек и картина мира*. Москва: Наука, 1987. С. 90–135.

37. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров. Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1979. 324 с.

38. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної прагматики. Київ: Академія, 2011. 304 с.

39. Бацевич Ф. С. Лінгвістична прагматика: спроба обґрунтування проблемного поля і дослідницької одиниці. *Мовознавство*. 2009. № 1. С. 29–37.

40. Бацевич Ф., Кочан І. Лінгвістика тексту: підручник. Львів: ЛНУ імені Івана Франка. 2016. 316 с.

41. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підруч. Київ: Академія, 2004. 344 с.

42. Безена І. М. Перспективи трансформації змісту освіти як засобу самореалізації особистості школяра в умовах становлення нової філософсько-освітньої парадигми. *Грані: наук.-теорет. і гром.-політ. альм.* 2015. № 2. С. 31–36. URL: <https://grani.org.ua/index.php/journal/article/download/137/125/>

43. Бергер П., Бергер Б., Коллинз Р. Личностно-ориентированная социология / пер. с англ. В. Ф. Анурина. Москва: Акад. проект, 2004. 605 с.

44. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания / пер. с англ. Е. Руткевич. Москва: Академія-Центр; Медиум, 1995. 323 с.

45. Беркли Дж. Сочинения / сост., общ. ред. и вступит. Статья И. С. Нарского. Москва: Мысль, 2000. 560 с. (Классическая философская мысль).

46. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2005. URL: <http://www.eidos.ru/journal/index.htm>

47. Беспалько В. П. Элементы теории управления процессом обучения : материалы лекций, прочитанных в Политехническом музее на факультете программированного обучени. Москва : Знание, 1971. Ч. II (Измерение качества процесса обучения). 72 с.

48. Беспалько В. Слагаемые педагогических технологий. Москва: Педагогика, 1989. 119 с.

49. Бех В. П., Шалімова Є. О. Функціональна модель особистості: пошуки політикокультурних детермінант поведінки: монографія. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 255 с.

50. Бех І. Виховання особистості: підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Либідь, 2008. 848 с.

51. Бех І. Д. Виховання особистості. Вибрані наукові праці: у 2 т. Чернівці: Букрек, 2015. Т. 1. 840 с.

52. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване навчання: наук.-метод. посіб. Київ: Вид-во Ін-ту змісту і методів навчання, 1998. 204 с.

53. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване навчання: Шляхи реалізації. *Рідна школа*. 2000. № 1. С. 13–16.

54. Бех І. Духовні цінності як надбання особистості. *Рідна школа*. 2012. № 1–2. С. 9–12. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2012_1-2_4.

55. Бех Ю. В. Саморозгортання соціального світу: монографія. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. 248 с.

56. Бибик С. П. Мовна свідомість і стилі спілкування в повсякденні. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2015. Вип. 38. С. 77–81. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npkpnu_fil_2015_38_20.

57. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. С. 45–51.

58. Білодід І. К. Вибрані праці: в 3-х т. / редкол. В. М. Русанівський (голова) та ін. Київ: Наук. думка, 1986. Т. 1 / упорядкув. та примітки: Г.П. Їжакевич, В. І. Кононенко. 1986. 445 с.
59. Біляєв О. Вправи в навчанні мови. *Українська мова і література в школі*. 2004. № 6. С. 2–5.
60. Біляєв О. М. Актуальні проблеми методики мови. *Українська мова і література в школі*. 1972. № 1. С. 1–9.
61. Біляєв О. М. Інтегровані уроки рідної мови. *Дивослово*. 2003. № 5. С. 36–40.
62. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови: навч.-метод. посібник. Київ: Генеза, 2005. 180 с.
63. Біляєв О. М. Сучасний урок української мови. Київ: Рад. шк., 1982. 176 с.
64. Біляєв О. М. Проблемні ситуації й пізнавальні завдання на уроках мови. *Українська мова і література в школі*. 1974. № 4. С. 62–63.
65. Богин Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к різновидностям текстів: автореф. ... дис. д-ра філол. наук: спец. 10.02.19. Ленінград, 1984. 32 с.
66. Богин Г. И. Современная лингводидактика. Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1980. 61 с.
67. Боднар А. Я., Макаренко Е. М. Взаємодія мовних і ментальних структур у формуванні національної самосвідомості (на прикладі української та російської мов). *Наукові записки НаУКМА*. 2005. Т. 47. С. 56–60. URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/7755/Bodnar_Vzayemodiy_a_movnykh_i_mental'nykh_struktur.pdf
68. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию. Москва, 1963. Т. 2. 384 с.
69. Боева Е. В., Урсул В. С. Вербальна агресія та засоби її вираження у сучасному соціумі. *Науковий вісник Південноукраїнського державного*

педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. 2011. № 13. С. 46–54. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvprpu_2011_13_10

70. Божко О. Сучасні підходи до формування текстотвірних умінь учнів під час вивчення складного речення. *Педагогічні науки*. 2013. С. 94–100.

71. Божович Л. И. О мотивации учения. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия: учебное пособие / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. Москва: Академия, 1999. С. 88–90.

72. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избр. психол. тр. / ред. Д. И. Фельдштейн. 3-е изд. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. 349 с.

73. Болотнова Н. С. Новые подходы к обучению русскому языку в современных условиях. *Коммуникативно-деятельностный и текстоориентированный подходы к преподаванию русского языка*: материалы науч.-пр. конф. Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2001. С. 5–10.

74. Бондар С. П. Компетентнісна спрямованість змісту і структури навчального предмета в умовах фундаменталізації освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. Вип. 20. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. С. 10–23.

75. Бондарев П., Курочкина В. Проектная деятельность учителя. Краснодар, 2002. 30 с.

76. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Удосконалення експертизи шкільних підручників. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 1. С. 98–103.

77. Бондаренко Н. Методи навчання української мови крізь призму компетентнісного підходу. *Дивослово*. 2013. № 12. С. 2–8.

78. Бондаренко Н. Ситуаційні вправи на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2017. № 2. С. 2–8.

79. Бондаренко Н., Ярмолюк А. Концепція підручника української мови для шкіл з російською мовою навчання. *Дивослово*. 2002. № 4. С. 66–72.

80. Бондаренко Ю. Самостійна робота як спосіб реалізації загальнодидактичних та методико-літературних завдань. *Дивослово*. 2017. № 1. С. 23–27.
81. Бондарчук Л. Методику підказує текст. Тернопіль: Мальва-ОСО. 2001. 159 с.
82. Борисова Т. Ф. Образовательное пространство как фактор социального воспитания школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 / Институт педагогики социальной работы Российской академии образования. Москва, 1999. 205 с.
83. Бохонкова Ю. Вікові та психологічні особливості міжособистісного спілкування юнаків. *Філософія, соціологія, психологія*. 2014. Вип. 19 (1). С. 20–25. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpfsp_2014_19\(1\)_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpfsp_2014_19(1)_5).
84. Брисська Лана. Підлітки: «підранки Інтернету» чи юні «кризис-менеджери» свого життя? URL: https://dt.ua/family/pidlitki-pidranki-internetu-chi-yuni-krizis-menedzheri-svogo-zhittya-_.html
85. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / пер. с англ. Москва: Прогресс, 1977. 413 с.
86. Бубер М. Проблема человека / пер. с нем. Киев: «Ника-Центр», «Вист-С», 1998. 132 с.
87. Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2004. 42 с.
88. Бунаков Н. Ф. Как я стал и как перестал быть «учителем учителей». Санкт-Петербург, 1905. 159 с.
89. Буряк В. К. Самостійна робота з книгою. Київ: Рад. шк., 1990. 45 с.
90. Вайсгербер Й. Л. Родной язык и формирование духа / пер. с нем., вступ. ст. и коммент. О.А. Радченко. Изд. 2-е, испр. и доп. Москва: Едиториал УРСС, 2004. 232 с.
91. Варзацька Л., Дворецька Л. Методика інтегрованого уроку мови (5 клас). *Дивослово*. 2004. № 3. С. 31–50.

92. Варзацька Л., Красатюк Л. Інтерактивні методи навчання: лінгводидактичні засади. *Дивослово*. 2005. № 2. С. 5–19.
93. Варзацька Л., Красатюк Л. Організація проектної діяльності учня. *Дивослово*. 2004. № 11. С. 10–19.
94. Васьківська Г. Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі в умовах профільного навчання як соціально-педагогічна проблема. URL: [https:// docviewer.yandex.ua/](https://docviewer.yandex.ua/)
95. Васьківський М. В. Ціннісно орієнтований підхід до професійного самовизначення старшокласників як умова реалізації профільної спрямованості змісту сучасного підручника. *Проблеми сучасного підручника*. 2014. Вип. 14. С. 121–129. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2014_14_15.
96. Васьков Ю. В. Педагогічні теорії, технології, досвід: дидактичний аспект. Харків: Скорпіон, 2000. 120 с.
97. Вашуленко М. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання. *Початкова школа*. 2001. № 1. С.11–14.
98. Ващенко Г. Загальні методи навчання. 1-е вид. Київ: Українська Видавнича Спілка, 1997. 441 с.
99. Вежбицкая А. Речевые жанры (в свете теории смысловых единиц). Антология речевых жанров: повседневная коммуникация / под общ. ред. К. Ф. Седова. Москва: Лабиринт, 2007. С. 68–80. – ISBN 5-87604-190-4.
100. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укладач В. Т. Бусел. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
101. Видатні особистості з українського мовознавства: хрестоматія / за ред. М. Навальної. Переяслав-Хмельницький: КСВ, 2016. 172 с.
102. Виленский М. Я., Образцов П. И., Уман А. И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. Москва: Педагогическое общество России, 2004. 144 с.
103. Виноградов В. В. О языке художественной прозы. Избранные труды. Москва: Наука, 1980. 362 с.

104. Виховання особистості: у 2 кн. / ред. І. Д. Бех. Київ: Либідь, 2003. 344 с.
105. Вікова психологія: підручник для студ. вищ. навч. закл. / ред. Павелків Р. В. Київ: Кондор, 2011. 469 с. URL: https://pidruchniki.com/1584072037047/psihologiya/vikova_psihologiya
106. Вовчанська С. І. Фаховий текст як сфера функціонування німецьких термінів маркетингу. URL: http://www.rusnauka.com/35_NOBG_2013/Philologia/7_153219.doc.htm
107. Воронкова В. Гуманізація освіти, науки, політики, влади, суспільства. *Філософія освіти*. 2008. Вип. 1–2 (7). С. 204–220.
108. Выготский Л. Педагогическая психология. Москва: Педагогика, 1991. 480 с.
109. Выготский Л. С. Психология развития человека. Москва: изд-во «Смысл»; изд-во «Эксмо», 2005. 1136 с.
110. Гавриш Н., Крутий К. Якість освіти : розробляємо критерії разом. *Дошкільне виховання*. 2015. № 3. С. 2–6.
111. Гавриш Н. В., Сущенко О. Г. Використання рефлексивного підходу до формування у майбутніх учителів цінностей і смислів педагогічної професії. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія : Педагогіка і психологія. 2011. Вип. 35. С. 408–413. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2011_35_97.
112. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. Психологическая наука в СССР. Т. 1. Москва, 1959. С. 441–469.
113. Генисаретский О. И. Опыт методологического конструирования общественных систем. Моделирование социальных процессов. М.: Наука, 1970. С. 48-63.
114. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). Москва: Изд-во «Совершенство», 1998. 608 с.

115. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / ред. и сост. П. В. Алексеев. Москва: «Школа-Пресс», 1995. 448 с.
116. Гиндин С. И. Речевые жанры и языковое сознание. Тезисы IX Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. «Языковое сознание» (Москва, 30 мая – 2 июня). Москва, 1988. С. 41–42.
117. Гинецианский В. И. Проблема структурирования образовательного пространства. *Педагогика*. 1997. С. 10–15.
118. Гладченкова Н. И. Культурно-информационное пространство образовательного учреждения как среда становления нравственного опыта личности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ростовский государственный педагогический университет. Ростов-на-Дону, 2001. 15 с.
119. Голобородько Є. До питання мовної особистості вчителя й учня початкових класів. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету*. Вип. 6. Том 8. 2006. С. 8–11.
120. Голобородько Є. П. Загальні питання інтерактивного навчання. Педагогічні науки: зб. наук. праць. Інтерактивне навчання: Досвід упровадження / за заг. ред. В. Д. Шарко. Херсон: ОЛДІ-плюс, 2000. С. 3–6.
121. Голобородько О. Особистісно орієнтована парадигма у сучасному морально виховному процесі. URL: http://www.library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/16/visnuk_20.pdf
122. Голобородько Я. Методичні засади вивчення культурософії рідного краю. *Зб. наук. праць. Серія: Педагогічні науки*. Херсон: ОЛДІ-плюс, 2001. Вип. XIX. С. 24–28.
123. Головецька Н., Солошенко Т. Інтегровані уроки вчителя-словесника: українська мова, українська література, біологія, народознавство. Тернопіль: Мандрівець, 2007. 152 с.
124. Голуб Н. Б. Система вправ з риторики. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 6. С. 2–8.

125. Голуб Н. До проблеми предметної компетентності з української мови в закладах загальної середньої освіти. URL: http://lib.iitta.gov.ua/710546/1/Голуб.До_проблеми_предметної_компетентності.pdf

126. Голуб Н. Ефективні методи і засоби навчання риторики майбутніх учителів. Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. 2008. Вип. 25. С. 31–35. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvidgu_2008_25_10.

127. Голуб Н. Компетентнісне навчання – це актуально. *Дивослово*. 2012. № 6. С. 60–62.

128. Голуб Н. Концептуальні засади сучасної методики навчання української мови в загальноосвітній школі. *Український педагогічний журнал*. 2015. №1. С. 107–118.

129. Голуб Н. Метод проектів у навчанні української мови. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 8. С. 15–19.

130. Голуб Н. Методичні рекомендації щодо навчання української мови в умовах компетентнісного підходу. *Дивослово*. 2013. № 9. С. 2–7.

131. Голуб Н. Мовленнєві жанри на уроках української мови у 8–9 класах. *Українська мова і література в школі*. 2015. №1. С. 13–19.

132. Голуб Н. Ознаки компетентності мовної особистості учня. *Вісник Прикарпатського університету*. 2003. № 1 (48). С. 45–52. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/3362/>

133. Голуб Н. Особливості текстотворчої діяльності учнів 5–7 класів в умовах компетентнісного навчання української мови. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2013. Вип. 20. С. 72–76.

134. Голуб Н. Підходи до навчання української мови в основній школі. URL: <http://lib.iitta.gov.ua>

135. Голуб Н. Проблеми і перспективи компетентнісного навчання української мови в загальноосвітній школі. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації*: матеріали методол. семінару (3

квіт. 2014 р., м. Київ): у 2 ч. Ч. 1. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. 370 с.

136. Голуб Н. Риторична компетентність учнів старших класів як показник сучасної мовної освіти. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 8. С. 2–7.

137. Голуб Н. Самостійна робота учнів старших класів з риторичними текстами. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 8. С. 2–9.

138. Голуб Н. Ситуаційний метод на уроках української мови в школі. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 7. С. 18–23.

139. Голуб Н. Суть компетентнісного навчання української мови в основній школі. Навчання української мови учнів 5 класу на засадах компетентнісного підходу / Н. Б. Голуб, Г. Т. Шелехова, А. В. Ярмолюк, В. І. Новосьолова. Київ, 2014. С. 3–18. URL: <http://undip.org.ua/upload/iblock/2d3/83.pdf>

140. Голуб Н.Б. Риторика у вищій школі: монографія. Черкаси: Брама-Україна, 2008. 400 с.

141. Голуб Н.Б. Самостійна робота студентів з риторики. Черкаси: Брама, 2008. 232 с.

142. Голуб Н.Б. Теоретико-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 504 с.

143. Голубовська І. О. Мовна особистість як лінгвокультурний феномен. *Studia Linguistica*. Київ: Видав.-поліграф. центр «Київський університет», 2008. Вип. 1. С. 25–33. URL: http://www.philology.kiev.ua/library/zagal/Studia_Linguistica_1/025_033.pdf

144. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / гол. ред. С. Головка. Київ: Либідь, 1997. 373 с.

145. Гончаренко С., Мальований Ю. Гуманізація і гуманітаризація освіти. *Шлях освіти*. 2001. № 2. С. 2–6.

146. Горіна Ж. Д. Лінгвокреативність у мовленнєвій репрезентації елітарної мовної особистості. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2011, серпень. № 15 (226). С. 94–102.
147. Горошкіна О. Жанровий аспект розвитку мовлення учнів. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 2. С. 2–8.
148. Горошкіна О. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: монографія Луганськ: Альма-матер, 2004. 362 с.
149. Горошкіна О. Лінгводидактичні засади створення підручників з української мови для профільної школи. *Вісник Львів. ун-ту. Серія філол.* 2010. Вип. 50. С.73–79.
150. Горошкіна О. Методика навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах III-го ступеня природничо-математичного профілю: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2005. 425 с.
151. Горошкіна О. Оптимізація самостійної роботи студентів-філологів у процесі вивчення мовознавчих та лінгводидактичних дисциплін. *Українська мова і література в школі*. 2016. № 10. С. 3–7.
152. Горошкіна О. Особливості використання інтерактивних методів на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 3. С. 7–10.
153. Горошкіна О. Підручник як засіб формування соціокультурної компетенції учнів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2010. № 22. Ч II. С. 183–189.
154. Горошкіна О. Роль шкільного підручника в реалізації компетентнісного підходу до навчання української мови учнів ліцею. *Українська мова і література в школі*. 2018. № 3. С. 22–26.
155. Горошкіна О. Формування мовної особистості випускника профільної школи: лінгводидактичний аспект. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова* / відп.

ред. Л. І. Мацько. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 3: До 175-річчя НПУ ім. М. П. Драгоманова. С. 206–211. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/2318>

156. Горошкіна О., Пентилюк М. Дидактичні засади підручників «Українська мова» для 10–11 класів (рівень стандарту). *Українська мова і література в школі*. 2010. № 6. С. 25–32.

157. Горошкіна О., Пентилюк М. І., Попова Л. О. Українська мова: підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням укр. мовою. Харків: Сиція, 2010. 256 с.

158. Горошкіна О., Попова Л. Сучасний урок української мови: від планування до проведення. Харків: Основа, 2010. 111 с.

159. Горошкіна О., Попова Л., Нікітіна А. Теорія і практика навчання української мови в старших класах. Харків: Основа, 2012. 171 с.

160. Гофрон А. Філософсько-комунікативні аспекти освіти. *Філософія освіти*. 2006. № 1(3). С. 43–53.

161. Грицак Я. Курс «Вибрані питання європейської історії». Лекція 8: Цінності. URL: http://er.ucu.edu.ua/bitstream/handle/1/841/8_Values_lectio.pdf?sequence=23&isAllowed=y

162. Груба Т. Інтегративна сутність мовної особистості у контексті нового змісту навчання української мови. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*, т. III. Київ : Педагогічна преса, 2010. №3 (38). С. 78–83.

163. Груба Т. Контроль у компетентнісній парадигмі сучасної лінгводидактики. *Українська мова і література в школах України*. 2015. № 9. С. 27–29.

164. Груба Т. Л. Використання засобів міжпредметної інтеграції у процесі формування мовної особистості. *Проблеми розвитку вищої школи та економіки в XXI ст.*: тези виступів учасників Міжнародної науково-практичної конференції. 2013. С. 162–165.

165. Груба Т. Л. Використання методу проектів на уроках української мови в профільній школі. *Науковий вісник Донбасу*. – 2015. – № 4. URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4\(32\)/2.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4(32)/2.PDF)

166. Груба Т. Л. Електронний підручник з української мови як засіб професійно орієнтованого навчання учнів профільної школи. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ: зб. наук. пр. / Міжнар. екон.-гуманіт. ун-т ім. С. Я. Дем'янчука; редкол.: А. С. Дем'янчук (голова) та ін. Вип. 1 (13). 2015. Рівне: МЕРУ. С. 30–36.*

167. Груба Т. Л. Змістові та структурні особливості поняття «мовна особистість». *Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів*. Рівне, 2006. С. 76–80.

168. Груба Т. Л. Інтеграція змісту навчання в системі формування мовної особистості. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Філологічна. 2013. Вип. 40. С. 188–191. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_40_47.

169. Груба Т. Л. Інтегрований підхід до роботи з текстом на уроках української мови. *Педагогічні думки. Вип. XXXXVII*. Херсон, 2008. С. 108–111.

170. Груба Т. Л. Компетентнісний підхід – нова парадигма результатів навчання у вищих навчальних закладах України. *Нова педагогічна думка*. Наук.-метод. журнал. Спец. випуск. Модернізація освіти для сталого розвитку: тези II Всеукр. відеоконференції. 2011. грудень. С. 75–76.

171. Груба Т. Л. Комунікативна компетенція і мовна здатність як складові національно-мовної особистості. *Збірник наукових праць науково-дослідного інституту українознавства*. Т. 9. Київ, 2006. С. 249–260.

172. Груба Т. Л. Концептуальний аналіз тексту як засіб формування мовної особистості учнів середніх класів. *Збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки»*. Вип. LXIV. Херсон 2013. С. 106–109.

173. Груба Т. Л. Підготовка майбутніх учителів-словесників до формування мовної особистості учнів профільної школи. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ:*

зб. наук. пр. / Міжнар. екон.-гуманіт. ун-т ім. С. Я. Дем'янчука; редкол.: А. С. Дем'янчук (голова) та ін. Вип. 1 (13). 2015. Рівне: МЕРУ. С. 30–36.

174. Груба Т. Л. Професійно орієнтований текст як провідний засіб навчання української мови в профільних класах. *Теоретична і дидактична філологія*. 2016. Вип. 22. С. 24–32. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tdf_2016_22_5.

175. Груба Т. Л. Реалізація жанрового аспекту навчання української мови учнів профільної школи. *Народна освіта*. 2016. Вип. 2. С. 56–59.

176. Груба Т. Л. Реалізація принципу наступності та перспективності як умова формування комунікативної україномовної особистості учнів початкової і середньої ланок школи. *Вісник Прикарпатського національного університету*. Серія: Педагогіка. 2013. Вип. XLIX. У двох частинах. С. 192–197

177. Груба Т. Л. Реалізація текстоцентричного підходу на уроках української мови в старших класах. *Intercultural Communication (Poland)* ISSN-2451-0998. Vol. 2 (3). 2017. pp. С. 43–56

178. Груба Т. Л. Сутнісні характеристики мовної особистості випускника профільної школи. *Науковий вісник Донбасу*. 2018. № 1–2. URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2\(37-38\)/gtlvps.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2(37-38)/gtlvps.PDF)

179. Груба Т. Л. Урок української мови в профільній школі: проблеми і перспективи. *Scientific Journal «Virtus»* ISSN-2410-4388, December, issue 10, 2016. pp. 89–92. URL: <http://virtus.conference-ukraine.com.ua/Journal10.pdf>

180. Груба Т. Л. Формування мовної особистості на засадах функційно-комунікативного підходу. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (17–18 грудня 2014 р.): у 2-х ч.* Херсон: НУЦЗУ, 2014. 240 с.

181. Груба Т. Л. Формування мовної особистості учня профільної школи засобами міжпредметної інтеграції. *Технології інтеграції змісту освіти: зб. наук. пр. / заг. ред. В. Р. Ільченко*. Полтава: ПОІППО, 2014. С. 93–98.

182. Груба Т. Л. Формування національно-свідомої мовної особистості у процесі вивчення української мови. *Психолого-педагогічні основи*

гуманізації навчально-виховного процесу в школі та внз. Вип. 5. Рівне, 2005. С. 153–156.

183. Груба Т. Л. Формування полікультурної компетентності учнів профільної школи засобами тексту. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки: збірник наукових праць / за ред. проф. А. Л. Ситченка. № 4 (51), грудень 2015. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2015. С. 63–67.

184. Груба Т. Л. Языковая способность как один из структурных компонентов языковой личности. *Иноязычное образование: лингвистический и методический аспекты*: материалы Международной научно-практической конференции (25–25 апреля, 2007; г. Барановичи, Республика Беларусь). 2007. С. 264–267.

185. Груба Т. Л., Лещенко А. П. Билингвальная коммуникативная компетенция как лингводидактическая проблема адаптации в европейское образовательное пространство. *Edukacja dla Bezpieczeństwa w monografii «Bezpieczeństwo, administracja i biznes w kontescie członkostwa w unii europejskiej»*. Gdynia, 2005. С. 339–345.

186. Груба Т. Л., Лещенко А. П. Интегрированный характер компьютерных технологий в курсе изучения украинского языка на экономических факультетах. *Materialy z miedzynaradnomy konferemci j naukowej*. Slupsk. 22–24 X 2004. Slupsk, 2004. С. 233–243.

187. Груба Т. Л., Лещенко Г. П. Інтегративний характер шляхів реалізації етнокультурознавчого (соціокультурного) компонента нового змісту навчання української мови. *Зб. наук. праць науково-дослідного інституту українознавства*. Т. V. Київ, 2005. С. 169–175.

188. Груба Т. Л., Лещенко Г. П. Реалізація функціонально-комунікативного підходу у процесі формування мовної особистості. *Нова пед. думка*. 2011. № 3. С. 57–59.

189. Груба Т. Особливості застосування методу вправ на уроках української мови в профільній школі. *EUROPEJSKIE STUDIA HUMANISTYCZNE: Edukacja i Szkolenia*. 2016 р. Вип. II. С. 279–288.

190. Груба Т. Самостійна робота у системі формування мовної особистості учнів профільних класів. *Українська мова та література в школі*. 2018. № 6. С. 3–6.

191. Груба Т. Філософські засади формування мовної особистості випускника профільних класів у перспекції сучасної мовної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. IV(63), Issue:b153. 2018. С. 28–31.

192. Гулецька Я. Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2008. 21 с.

193. Гульчук Т. Текстотворча компетентність як наукове поняття. *Науковий вісник Донбасу*. № 4 (32). URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4\(32\)/3.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2015/N4(32)/3.PDF)

194. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / пер. с нем.; ред. Г. В. Рамишвили; послесл. А. В. Гулыги и В. А. Звегинцева. Москва: ОАО ИГ «Прогресс», 2000. 400 с.

195. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры / пер. с нем. яз.; сост., общ. ред. и вступ. статьи А. В. Гулыш, Г. В. Рамишвили. Москва: Прогресс, 1985. 451 с.

196. Гуткевич С. О., Оніщенко І. Г. Світовий освітній простір: тенденції та перспективи розвитку в умовах глобалізації: монографія. Київ: НТУУ «КПІ», 2014. 205 с.

197. Давидов П. Г. Державна політика в сфері освіти: аксіологічний вимір. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. 2010. № 2. С. 13–17. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKPI_fpp_2010_2_2.

198. Даниленко В. П. Языковая картина мира в концепции Л. Вайсгерберга. URL: <http://www.old.islu.ru/danilenko/articles/vaiskart.htm>
199. Данилова Л. Формирование поликультурной компетентности студентов. *Учитель*. 2007. № 3. С. 12–15.
200. Делор Ж. Доклад «Образование: сокровище» Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. UNESCO, 1996. 31 с. URL: <https://www.ifap.ru/library/book201.pdf>
201. Дементьев В. В. Изучение речевых жанров: обзор работ в современной русистике. *Вопросы языкознания*. 1997. № 1. С. 109–121.
202. Денисенко М. В. Формування в учнів старшої школи полікультурної комунікативної компетенції у читанні англomовних культурно-країнознавчих текстів. *Іноземні мови*. 2007. № 2. С. 16–22.
203. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология: учеб. пособие для студентов. Ростов-н/Д: Феникс, 1996. 480 с.
204. Дика Н. М. Реалізація концепту мовної особистості у сучасній лінгводидактиці. *Педагогічний процес: теорія та практика*. 2016. № 2. С. 32–36.
205. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
206. Дідук-Ступ'як Г. І. Дискурсно-текстологічний і прагматико-комунікативний аспекти лінгвометодичної інноваційної макротехнології «Інтерація різнотипових підходів до вивчення української мови» в основній школі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2014. № 2. С. 88–95. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2014_2_17.
207. Дмітренко Н. Є. Дидактичні засади профільного навчання учнів приватних загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Криворіз. держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2008. 20 с.

208. Долженко В. В. Особливості становлення рефлексії в підлітковому віці. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2009. Т. 11, ч. 6. С. 145–155.
209. Долматова М. П. Генезис філософсько-психолого-педагогічного поняття категорії досвіду у педагогічній науці. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*. № 1 (7). 2016. С. 23–30.
210. Донченко Т. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови. Київ: Фондація ім. О. Ольжича, 1995. 264 с.
211. Донченко Т., Луценко В. Інтеграція системно-описового, функціонально-стилістичного і комунікативно-діяльнісного підходів до вивчення української мови. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 2. С. 5–11.
212. Дороз В. Методика навчання української мови в загальноосвітніх закладах. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 386 с.
213. Дороз В. Ф. Лінгвокультурологічний підхід до вивчення української лексики у 5-6 класах шкіл з російською мовою навчання: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2005. 270 с.
214. Доротюк В. І. Діагностика індивідуальних відмінностей учнів загальноосвітньої школи при комплектуванні профільних класів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07. Київ, 2001. 17 с.
215. Дридзе Т. М. Интерпретационные характеристики и классификация текстов (с учетом специфики интерпретационных сдвигов). *Смысловое восприятие речевого сообщения*. Москва, 1976. 235 с.
216. Дроздова І. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей. Харків: ХНАМГ, 2010. 640 с.
217. Дроздова І. Університетська освіта: навч. посібник. Харків, 2013. 212 с.
218. Дружененко Р. Національно-культурний текст – засіб формування мовленнєвих умінь і навичок учнів. *Педагогічні науки*. Вип. 39. Херсон: ХДУ, 2005. С. 63–67.

219. Дружененко Р. Перспективи актуалізації комунікативно-прагматичної основи навчання української мови. *Українська мова і література в школах України*. Київ: Педагогічна преса, 2014. № 1 (130). С. 15–18.
220. Дягло Н. Вікі-технології у сучасній освіті. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. № 2 (74). Київ, 2009. С. 30–31.
221. Електронний підручник з української мови на українознавчій основі (концепція) / С. Чемеркін, С. Єрмоленко, А. Пономаренко, В. Шляхова. Київ: ВБ «Максимум», 2010. 56 с.
222. Ельбрехт О. М. Гуманізація освіти: тенденції і проблеми. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 10. С. 33–38. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2012_10_8.
223. Емішянц О. Б. Психологічні особливості самоактуалізації особистості в залежності від типу сім'ї: повної/неповної. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2013. Вип. 18. С. 131–138. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2013_18_19
224. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
225. Есаулов А. Методичні аспекти та основні функції контролю навчальних досягнень студентів. *Наук. вісн. Національного аграрного університету*. Київ, 2004. Вип. 79. С. 347–353.
226. Євтух М. Б., Кузьміна О. В. Морфологічний аналіз і синтез структури життєвої компетентності людини. *Педагогіка і психологія: науково-теоретичний та інформаційний журнал*. Академії педагогічних наук України. 2010. № 2. С. 106–114.
227. Євтух М. Б., Яшник С. В. Інноваційна діяльність в освіті: становлення гуманістичної парадигми. *Духовність особистості*. 2015. Вип. 3. С. 69–85. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2015_3_10
228. Єрмоленко А. О. Гуманістичний та антропологічний аспекти у сучасній освіті та їх роль у формуванні професійної майстерності майбутніх педагогів. Київ, 2010. URL: <http://intkonf.org/ermolenko-ao-gumanistichniy-ta>

antropologichniy-aspekti-v-suchasniy-osviti-ta-yih-rol-u-formuvanni-profesiynoyi-maysternosti-maybutnih-pedagogiv/

229. Єрмоленко С. Засоби масової комунікації і мовна свідомість сучасного українця. *Культура слова*. 2013. Вип. 79. С. 123–125.

230. Єрмоленко С. Я. Нариси з української словесності: (стилістика та культура мови). Київ: Довіра, 1999. 432 с.

231. Єрмоленко С. Я. Сучасна лінгвостилістика в інтегративній науковій парадигмі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2014. Вип. 5. С. 3–8.

232. Єрмоленко С., Мацько Л. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови. *Дивослово*. 1994. № 7. С. 28–33.

233. Єрмоленко С. В. Напрями досліджень мовної особистості у сучасній лінгвістиці. *Записки з романо-германської філології*. 2014. Вип. 2 (33). С. 33–37.

234. Єсіна О., Лінгур Л. Електронні підручники: переваги та недоліки використання. *Вісн. соц.-економ. досліджень*. 2012. Вип. 1 (44). С. 181–186. URL: [Vsed_2012_1_28.pdf](#).

235. Єфіменко С. Визначення поняття інтелекту у різних концепціях психолого-педагогічних досліджень. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. 2013. Вип. 121 (2). С. 90–95. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_121\(2\)_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_121(2)_24)

236. Єщенко Т. А. Роль тексту і дискурсу у формуванні професійного мовлення студентів технічних спеціальностей. *Наукові праці ДОННТУ*. Серія «Педагогіка, психологія і соціологія». № 1(13). 2013. С. 1–7.

237. Жайворонок В. В. Проблема концептуальної картини світу та мовного її відображення. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/75134/17Jayvoronyuk.pdf?sequence=1>

238. Жиденко Т. Фундаменталізація мовного формування. *Дидактика: теорія і практика*. 2012. Вип. 1. URL: http://didactics.ucoz.ua/index/rozdil_ii/0-49

239. Жмайло І. М. Соціальна ситуація розвитку сучасних підлітків. *Вісник післядипломної освіти*. 2013. Вип. 9(2). С. 143–150. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2013_9\(2\)__21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2013_9(2)__21).

240. Журавська Л. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у вищих закладах освіти. *Освіта і управління*. 1999. № 2. С. 105–115.

241. Загальна психологія: підручник для студ. вищ. навч. закладів / авт. С. Д. Максименко та ін.; ред. С. Д. Максименко. Київ: Форум, 2000. 543 с.

242. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського вид. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.

243. Загнітко А. Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни: у 4 т. Донецьк: ДонНУ, 2013. Т. 2. 350 с.

244. Загнітко А. Мовна особистість в епістолярному дискурсі: типологія лінгвоіндивідуальностей і лінгвоіндивідуалізацій. *Гуманітарна освіта у технічних вищих навчальних закладах*. 2016. Вип. 33. С. 58–71. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gotvnz_2016_33_8.

245. Загнітко А., Загнітко Н. Теорія сучасної лінгвоперсонології: рівні й категорії. *Studia Ukrainica Posnaniensia* / red. Anna Horniatko-Szumilowicz (red. naczelny), Tetiana Kosmeda (red. naukowy) i inne. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2016. Zeszyt IV. S. 23–33.

246. Загороднова В. Ф. Крос-культурне навчання української мови російськомовних учнів в умовах міжетнічної комунікації: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2012. 498 с.

247. Загороднова В. Ф. Крос-культурне навчання української мови російськомовних учнів в умовах міжетнічної комунікації: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2012. 37 с.

248. Зайченко І. В. Педагогіка. Київ: Освіта України, 2008. 528 с.
249. Заключний звіт про науково-дослідну роботу «Формування в учнів 5–7 класів комунікативної компетентності як ключової і предметної» (2012–2014 рр.). Керівник НДР: Голуб Н. Б., д-р пед. наук, проф. Київ, 2014. URL: http://www.undip.org.ua/files/docs/B9_253.pdf
250. Запорожец А. Избранные психологические труды: в 2 томах. Том 1. Москва: Педагогика, 1986. 320 с.
251. Засекіна Л. В. Мовна особистість у сучасному соціальному просторі. *Соціальна психологія*. № 5 (25). 2007. С. 82–90.
252. Засекіна Л. В. Чуття мови як важливий психолінгвістичний феномен. *Психолінгвістика*. 2009. Вип. 4. С. 43–50. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/psling_2009_4_6.pdf
253. Застровська С. О., Застровський О. А. Загальне поняття мовної особистості. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки*. Луцьк, 2011. № 6: Філологічні науки. Мовознавство, Ч. 1. С. 159–163.
254. Захарко О. Внутрішня мотивація як психологічний феномен. *Соціогуманітарні проблеми людини*. 2008. № 3. С. 143–148.
255. Захарова І. Г. Информационные технологии в образовании. Москва: Академия, 2003. 192 с.
256. Захарчук-Дуке О. О. Шляхи створення сучасного підручника для студентів-філологів вищих навчальних закладів. *Молодий науковець XXI століття: дослідження студентів, магістрантів та аспірантів*. Кривий Ріг: Криворізький державний педагогічний університет, 2012. С. 32–35.
257. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности/ Рос. гос. проф.-пед.ун-т; Нижнетагил. гос. проф. колледж им. Н. А. Демидова. Екатеринбург, 2002. 126 с.
258. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. *Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы: труды*

методологического семинара. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с. URL: <http://www.fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214132.pdf>

259. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.

260. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании. URL: http://www.rusreadorg.ru/ckeditor_assets/attachments/63/i_a_zymnaya_competency_and_competence.pdf

261. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва: Логос, 2004. 384 с.

262. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. Москва: МПСИ. Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 428 с.

263. Златів Л. Дискурсивно-текстоцентричний підхід до навчання української мови за професійним спрямуванням студентів-математиків. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Вип. 57. С. 177–184.

264. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи*. Київ; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. С. 8–10.

265. Зязюн І. А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. 2011. Вип. 1(33). С. 22–27. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2011_1

266. Иванов В. П. Человеческая деятельность, познание, искусство. Київ: Наукова думка, 1977. 251 с.

267. Иванова А. В. Особенности социальной ситуации развития подростка. *Вестник Московского университета*. 2005. № 1. С. 66–70.

268. Иванцова Е. В. О термине «языковая личность»: истоки, проблемы, перспективы использования. *Вестник Томского государственного*

- университета. 2010. № 4 (12). С. 24–32. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000460911>
269. Иванцова Е. В. Феномен диалектной языковой личности. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2002. 312 с.
270. Изучение мотивации поведения детей и подростков / ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежина. Москва: Педагогика, 1972. 352 с.
271. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 512 с.
272. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика : пер. с нем. Москва : Педагогика, 1991. 238 с.
273. Іваницька Н. Л. Сучасні тенденції розвитку мовної освіти в Україні. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. 2015. Вип. 44. С. 24–28. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2015_44_6.
274. Івашко О. Аналіз досвіду формування полікультурної компетенції майбутніх учителів-філологів. *Актуальні проблеми філології: мовознавство, літературознавство, методика викладання філологічних дисциплін*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 27 травня 2009 р. Маріуполь, 2009. С. 345–349.
275. Ігнат'єва С. Є. Мовна особистість Олеся Гончара в аспекті психолінгвістичних характеристик. *Психолінгвістика*. 2010. Вип. 6. С. 139–145. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2010_6_21
276. Ільїн В. В. Чи можливий постмодерністський гуманізм? *Вісник Національного авіаційного університету*. Київ: НАУ, 2008. № 1 (7). С. 5–9.
277. Інноваційні технології навчання української мови і літератури / укл. О. І. Когут. Тернопіль: Астон, 2005. 204 с.
278. Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці : монографія / за ред. Г. О. Балла. Київ; Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. 206 с.

279. Кадемія М., Козяр М., Рак Т. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: словник -госарій. Львів: Видавництво «СПОЛОМ», 2011. 425 с.
280. Калашник Н., Вертегел В. Самостійна робота – потужний засіб сучасної освіти й виховання. Запоріжжя, 2005. 326 с.
281. Камишин В. Комунікативна активність учнів та її роль у навчально-виховному процесі. URL: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_
282. Кант И. О педагогике. И. Кант. Трактаты и письма. Москва: Наука, 1980. С. 445–504.
283. Караман С. Зміст і технологія навчання української мови в гімназії: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2000. 425 с.
284. Караман С. Методика навчання української мови в гімназії: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. освіти. Київ: Ленвіт, 2000. 272 с.
285. Караман С. О. Зміст і технологія навчання української мови в гімназії: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. Київ, 2000. 37 с.
286. Караман С. О., Караман О. В. Проблема підручникотворення для профільної школи у науковому полі української лінгводидактики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2012. Вип. 9. С. 202–206. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_10_2012_9_59.
287. Караман С. Упровадження педагогічних інновацій у теорію і практику професійної підготовки вчителя-словесника. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. Львів, 2010. Випуск 50. С. 87–98.
288. Караман С., Горошкіна О., Караман О., Попова Л. Формування ключових компетентностей учнів засобами підручника «Українська мова» для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням філології. *Українська мова і література в школах України*. 2017. № 6. С. 22–29.

289. Караман С., Тихоша В. Технологічні підходи до створення посібників і підручників з української мови для гімназії. *Дивослово*. 2000. № 4. С. 36–38.
290. Карасик В. И. Культурные доминанты в языке. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. С. 166–205.
291. Карасик В. И. Язык социального статуса. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2002. 334 с.
292. Карасик В. И. Языковая личность: аспекты изучения. *Язык и культура: материалы II Междунар. науч. конф.* Москва, 2003. С. 362–363.
293. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7. Москва: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.
294. Карпенко З. С. Аксіопсихологія особистості. Київ: ТОВ «Міжнар. фін. Агенція», 1998. 216 с.
295. Каспарова М. Г. О речевой паузе. Ученые записки МГПИИЯ им. Мориса Тереза. Исследования языка и речи. Т. 60. Москва, 1971. С. 146.
296. Касярум Н. Освітній простір як характеристика сучасної системи освіти. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2008. Вип.1. URL: http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_2/
297. Касярум Н. Освітній простір: становлення поняття. *Витоки педагогічної майстерності*. 2013. Вип. 12. С. 107–112.
298. Качуровський М. О. Трагізм «Електронної» освіти. *Філософія науки: традиції та інновації*. 2014. № 1. С. 71–75. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/FilosNauk_2014_1_10.
299. Киричук В. Педагогічне проектування як основа управління розвитком особистості учня. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 8–9. С. 90–97. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2013_8-9_21
300. Киященко Н. И. Синергетические проблемы образовательного процесса. *Синергетическая парадигма. Синергетика образования*. Москва: Прогресс-Традиция, 2007. С. 309–327.

301. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта. Москва: Знание, 1989. 78 с.
302. Кларк М. Технология образования или педагогическая технология? *Перспективы: Вопросы образования*. № 2. 1983. С. 76–80.
303. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті. Полтава: ПОППО, 2006. 328 с.
304. Климова К.Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : монографія. Житомир : ПП «Рута», 2010. 560 с.
305. Клобукова Л. П. Структура языковой личности на разных этапах ее формирования. *Язык, сознание, коммуникация*. Москва: Филология, 1997. Вып. 2. 124 с. С. 70–77.
306. Клобукова Л. П. Феномен языковой личности в свете лингводидактики. *Язык, сознание, коммуникация*. Москва, 1997. Вып. 1. С. 28–29.
307. Князян М. О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика: монографія. Ізмаїл: Сміл, 2006. 242 с.
308. Ковальва О. Комплексний підхід до формування орфоепічної компетенції учнів. *Вивчаємо українську мову і літературу: науково-методичний журнал*. Харків, 2012. № 19/21. С. 2–7.
309. Ковальчук О. А. Самостійна робота з української мови (профіль – українська філологія). *Вивчаємо українську мову та літературу*. Харків, 2014. № 34/36. С. 58–70.
310. Ковшиков В. А., Глухов В. П. Психолінгвістика. Теория речевой деятельности. Москва: Астрель, 2007. 224 с.
311. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. Москва: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.
312. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. Санкт-Петербург: СПбГУМП, 1993. 242 с.

313. Коломієць С. С., Лубянова О. В. Метод моделювання текстів у навчанні професійно орієнтованого писемного мовлення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал*. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. № 2 (56). С. 56–63.

314. Колядич Ю. Мовна особистість перекладача: генеза та еволюція. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Вінниця: ТОВ «Фірма «Планер», 2014. Вип. 20. С. 244–248.

315. Коменский Я. А., Локк Дж., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие. Москва: Педагогика, 1988. 416 с.

316. Коменский Я. А. Великая дидактика. Лат. текстъ съ русскимъ переводомъ А. Адольфа и С. Любомудрова. Москва: Издание книжного магазина К. И. Тихомирова, 1896. 596 с.

317. Компетентнісне навчання – це актуально. URL: <https://dyvoslovo.com.ua/wp-content/uploads/2016/03/18-612.pdf>

318. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару (3 квіт. 2014 р., м. Київ): у 2 ч. Ч.1 / редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. 370 с.

319. Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі (матеріали круглого столу). *Українська мова і література в школі*. 2012. № 4. С. 51–64.

320. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія / Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.

321. Кон И. С. Социология личности. Москва: Политиздат, 1967. 214 с.

322. Кондратьева Е. А. Культурно образовательное пространство сельской школы как среда личностного развития школьников: дис. ... канд.

пед. наук: 13.00.01 / Ростовский государственный педагогический университет. Ростов-на Дону, 2005. 186 с.

323. Конев В. А. Культура и архитектура педагогического пространства. *Вопросы философии*. 1996. № 10. С. 46–57.

324. Конечкая В. П. Социология и коммуникации. Москва: Междунар. ун-т Бизнеса и Управления, 1997. 304 с. URL: http://www.i-ru/biblio/archive/koneckaja_sociologija.

325. Конишева А. В. Современные методы обучения английскому языку. Минск: ТетраСистемс, 2003. 176 с.

326. Конопленко Л. О. Критерії відбору професійно-орієнтованих текстів для навчання вивчаючого читання майбутніх спеціалістів з захисту інформації. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Серія: Філологія. Педагогіка. 2013. Вип. 1. С. 111–118. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vntufil_2013_1_14.

327. Концепція профільного навчання в старшій школі. Затверджено. Наказ Міністерства освіти і науки 21.10.2013 № 1456. URL: <http://mon.gov.ua/content/1456.pdf>

328. Копусь О. А. Теоретичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів у вищому навчальному закладі: монографія. Одеса: Видавництво ТОВ Лерадрук, 2012. 429 с.

329. Копусь О. А. Функціонування методів навчання української мови в загальноосвітніх закладах різного типу. *Українська мова й література в сучасній школі*. № 11–12 (120–121). 2012. С. 4–8.

330. Корицька Г. Використання веб-квест технології у навчанні учнів української мови на засадах діяльнісного підходу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 65. № 3. С. 66–75. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2018_65_3_8

331. Корицька Г., Подлесна І. Реалізація проблемно-пошукової дослідницької діяльності учнів засобами веб-квест технології. *Українська мова і література в школі*. 2016. № 11. С. 3–7.

332. Космеда Т. А., Палиця Г. С. Педагогічний дискурс: дослідження мовної особистості педагога (на матеріалі аналізу педагогічної риторики М. П. Кочергана). *Проблеми зіставної семантики*. 2011. Вип. 10 (2). С. 393–400. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pzs_2011_10\(2\)__74](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pzs_2011_10(2)__74).

333. Космеда Т. А. Ego і AlterEgo Тараса Шевченка в комунікативному просторі щоденникового дискурсу: монографія. Дрогобич: Коло, 2012. 372 с.

334. Космеда Т. Мовна особистість Тараса Шевченка як дзеркало розвитку української мови сер. XIX ст.: проблемні аспекти. *Волинь філологічна: текст і контекст*. 2013. Вип. 15. С. 139–148. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vftk_2013_15_18

335. Костюк Г. С. Вікова психологія. Київ: Радянська школа, 1976. 269 с.

336. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М. Проколієнко; Уклад. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Проскура. Київ: Рад. шк., 1989. 608 с.

337. Кохан В. О. Розвивальне освітнє середовище профільної школи на основі інформаційних і телекомунікаційних технологій як фактор саморозвитку особистості. *Організаційно-педагогічні засади формування інформаційного простору профільної школи* / М. О. Ассанов, В. І. Доротюк, М. С. Коляновська та ін. Київ: Педагогічна думка, 2013. С. 53–57.

338. Кочан І., Захлюпана Н. Словник-довідник з методики викладання української мови. Львів: Видавничий центр ЛНЦ ім. І. Франка, 2005. 306 с.

339. Кочеткова Т. В. Языковая личность в лекционном тексте. Саратов: Саратов. ун-т, 1998. 216 с.

340. Кравчук Г. Методика навчання студентів технічних спеціальностей професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення на основі текстів науково-технічної реклами: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2010. 23 с.

341. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? Москва: ИТДГК «Гнозис», 2003. 375 с.

342. Кратасюк Л. Інтерактивні методи навчання: розвиток комунікативних і мовних умінь. *Дивослово*. 2004. № 10. С. 2–11.
343. Кремень В. Г. Освіта в контексті сучасних соціокультурних змін. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osvita-v-konteksti-suchasnih-sotsiokulturnih-zmin.pdf>
344. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). Київ: Грамота, 2003. 216 с.
345. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Педагогічна думка, 2008. 424 с.
346. Кремень В. Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 3. С. 3–19.
347. Кривых С. В. Соотношение понятий «Среда» и «Пространство» в социокультурном и образовательном аспектах. *Известия АлтГУ*. 2010. № 1–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-ponyatiy-sreda-i-prostranstvo-v-sotsiokulturnom-i-obrazovatelnom-aspektah-1>.
348. Крижко О.А. Особливості терміна як основної одиниці терміносистеми. *Studia linguistica*. Київський університет. 2008. С. 62–67.
349. Криулина А. Эргодизайн образовательного пространства. Москва: ПЕРСЭ, 2003. 192 с.
350. Кузьменко В. В., Гончаренко Л. А. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: навч. посіб. Херсон: РІПО, 2006. 92 с.
351. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Знання, 2005. 486 с.
352. Кулик О. Пріоритетність текстоцентричного підходу до навчання української мови в загальноосвітній школі. *Теоретична і дидактична філологія*. 2013. № 15. С. 38–48.

353. Кулик О., Рубан І. Мовна й мовленнєва особистість: проблема дефініцій. *Теоретична і дидактична філологія*. 2014. Вип. 17. С. 76–89. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tidf_2014_17_9.

354. Култаєва М. Культурологічний поворот у філософії освіти: теоретико-методологічні можливості та практичні перспективи. *Філософія освіти*. 2012. № 1–2. С. 147–164. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhilEdu_2012_1-2_10.

355. Кульчицька О. І., Сисоева С. О., Цехмістер Я. В. Педагогічні технології: Наука – практиці. Київ: ВИПОЛ, 2002. 326 с.

356. Курило В.С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні. *Педагогіка і психологія*. 1999. №2. С. 35–39.

357. Курье С. Я. Демокрит: Тексты, перевод, исследования. Ленинград: Наука, 1970. 664 с.

358. Кухарчук І. Комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення синтаксису у мовній освіті вчителів української мови та літератури: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова. Київ. 2006. 20 с.

359. Кучеренко І. А. Мотиваційний компонент – важливий структурний складник сучасного уроку української мови. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету*. Педагогічні науки. 2013. № 2. С. 85–93. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpbdpu_2013_2_16

360. Кучеренко І. А. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2015. 440 с.

361. Кучеренко І. А. Урок – найсприятливіше середовище розвитку мовної особистості учня основної школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 8. Філологічні науки (мовознавство і літературознавство). Вип. 5. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. С. 326–333. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/7124/1/Kucherenko.pdf>

362. Кучеренко І. Особистісно орієнтована технологія навчання – пріоритетна концепція мовної освіти. *Українська мова і література в школі*. 2017. № 2. С. 8–14.
363. Кучеренко І. Технологія проблемного навчання української мови: сутність та лінгводидактичний потенціал. *Українська мова і література в школі*. 2018. № 3. С. 14–21.
364. Кучеренко І. Філософсько-методологічні засади сучасної мовної освіти. *Українська мова і література в школі*. 2016. № 2. С. 23–26.
365. Кучерук О. А. Перспективні технології навчання в шкільному курсі української мови: навч. посібник. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 182 с.
366. Кучерук О. А. Соціокультурний підхід до формування україномовної особистості учня основної школи. *Методичний пошук: Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури*. Житомир: Вид-во: ЖДУ ім. І. Франка, 2014. Вип. 12. Частина І. С. 1–9. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/13820/1/кучерук.pdf>
367. Кучерук О. А. Дидактичні технології: стратегія лінгвокультурологічного розвитку школярів. *Дивослово*. 2008. № 5. С. 2–7.
368. Кучерук О. Методи навчання мови в українському педагогічному дискурсі. *Вісник Львівського університету*. 2010. Вип. 50. С. 246–253.
369. Кучерук О. Методи навчання української мови в загальноосвітній школі. Словник-довідник. Житомир: Вид-во «Рута», 2010. 186 с.
370. Кучерук О. Система методів навчання української мови в основній школі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2012. 450 с.
371. Кучерук О. Соціокультурний розвиток учнів як лінгвометодична проблема. *Українська мова і література в школі*. 2014. № 2 (112). С. 2–7.
372. Кушнір І. М. Компоненти полікультурної компетентності іноземних студентів. Харків, 2008. С. 73–78. URL: <http://crow.off.in.ua/handle/123456789/3137>.

373. Лагдан С. П. Роль української мови у формуванні ціннісних орієнтацій студентської молоді. *Формування загальнолюдських та патріотичних цінностей у студентської молоді*: матер. регіон. наук.-практ. конф. Дніпропетровськ, 2015. С. 219–224. URL: <http://eadnurt.diit.edu.ua/jspui/handle/123456789/4441>

374. Ладыженская Н. В. Обучение успешному общению. Речевые жанры. Москва: Издательство «Балласс»; «Ювента», 2006. 176 с.

375. Ладыженская Н. В. Система обучения речевым жанрам в школьной риторике. *Риторика и культура в современном обществе и образовании*: сб. матер. X Междунар. конф. по риторике. Москва: Флинта, Наука, 2006. С. 197–200. URL: www.rhetor.narod.ru. (<http://www.omskreg.ru/vestnik/articles/y1999-i4/a094/article.html>).

376. Лазорко О. В. Відповідальність як соціальна детермінанта самопроекування професійного зростання менеджера. *Вісник післядипломної освіти*. 2010. Вип. 1(2). С. 217–224. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2010_1\(2\)__27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2010_1(2)__27).

377. Лазуренко Е. Ю., Саломатина М. С., Стернин И. А. Профессиональная коммуникативная личность. Воронеж: Истоки, 2007. 194 с.

378. Лановенко О. П., Швалб Ю. М., Кубеліус О. А. Мовні та соціокультурні чинники консолідації українського суспільства. *Українсько-російські відносини: гуманітарний вимір*. Київ, НІУРВ, 1998. С. 46–54. URL: <http://www.vox.com.ua/data/osnovy/2006/04/07/movni-ta-sotsiokulturni-chynnyky-konsolidatsii-ukrainskogo-suspilstva.html>

379. Лафренье Питер. Эмоциональное развитие детей и подростков / пер. с англ.: М. Васильева и др. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак; Москва: Олма-Пресс, 2004. 250 с.

380. Левченко Т. І. Мотивація суб'єкта в різних видах діяльності: монографія. Вінниця: Нова книга, 2011. 448 с.

381. Левченко Т. Система роботи над збагаченням мовлення учнів 5–7 класів лексикою з національно-культурним компонентом. *Теоретична і*

дидактична філологія. 2013. Вип. 14. С. 52–60. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tidf_2013_14_8

382. Леонова О. Образовательное пространство как педагогическая реальность. *Almatater* (Вестник высшей школы). 2006. №1. С. 36–40.

383. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики. Москва: Смысл, 2003. 287 с.

384. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособ. Москва: Смысл; Академия, 2004. 352 с.

385. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1971. 40 с.

386. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. Москва: Смысл, 2003. 487 с.

387. Леута О. Сучасна парадигма лінгвістики – проблеми й перспективи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 8: Філологічні науки (мовознавство і літературознавство)*. 2012. Вип. 4. С. 10–15. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_8_2012_4_4.

388. Лещенко Г. П. Українська словесність. Конспекти бінарних уроків. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. 128 с.

389. Лещенко Г. П. Урок-комунікація у системі формування комунікативної україномовної компетенції школярів. *Наукові записки. Острого: НУ «Острозька академія»*. Вип. 17. 2010. С. 454–462.

390. Липка О. Проблема гуманізації в інформаційному суспільстві. URL: <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/10345/1/6.pdf>

391. Листи І. Франка. URL: <http://www.i-franko.name/uk/Corresp.html>

392. Ліфарева Н. В. Психологія особистості: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 240 с.

393. Локшина О. Моніторинг рівнів досягнень компетентностей: інноваційні підходи. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Бібліотека з освітньої політики. Київ: КІС, 2004. С. 26–33.

394. Луговий В. І., Слюсаренко О. М. Застосування системного підходу до визначення компетентностей як основи кваліфікацій. *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис* / за ред. В. І. Лугового, М. Ф. Степка. Київ; Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2010. № 1. Додаток 1. Тематичний випуск: «Наука і вища освіта: технології взаємодії». С. 151–159.

395. Луговий В. І., Слюсаренко О. М., Таланова Ж. В. Становлення системи основних понять і категорій компетентнісного підходу в умовах парадигмальних змін в освіті. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації*: матеріали методол. семінару (3 квіт. 2014 р., м. Київ): у 2 ч. Ч. 1. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. С. 5–19.

396. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. Київ: Магістр-S, 1996. 256 с.

397. Лушпай Н. Л. Самостійна робота учнів на уроках української мови і літератури. *Таврійський вісник освіти*. 2017. № 1. С. 125–131. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2017_1_23

398. Любашенко О. Текстодцентричний підхід у побудові лінгводидактичних стратегій навчання в університеті. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. 2013. № 112. С. 107–113.

399. Ляпунова В. Мовна толерантність як основа комунікативної компетенції майбутнього педагога. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2014. Ч. 2. С. 204–213. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2014_2_30.

400. Макаренко А. С. О воспитании. Москва: Политиздат, 1988. 256 с.

401. Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. Психологія особистості: підручник. Київ: ТОВ КММ, 2007. 296 с.

402. Максимчук Г., Хом'як І. Інтерактивні методи навчання української мови. *Дивослово*. 2012. № 8. С. 18–22.

403. Маланюк Є. Твори. URL: <http://poetry.uazone.net/malanuk/>
404. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних закладів: теоретико-методологічний аспект. Кривий Ріг, 2009. 307 с.
405. Малихін О. В. Тести у навчальному процесі. *Рідна школа*. 2001. № 8. С. 26–27.
406. Мамчур Л. Витоки компетентнісного підходу до навчання мови в дослідженнях вітчизняних учених. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 2. С. 8– 12.
407. Мамчур Л. І. Комунікативна компетентність особистості: її роль і значення в успішному спілкуванні. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2006/2006_25.pdf
408. Мамчур Л. І. Розвиток мовної особистості – пріоритетний напрям сучасної лінгводидактики. *Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи*: матер. Всеукраїнської науково-практичної конференції / за заг. ред. І. В. Гайдаєнко. Херсон, 2016. С. 105–111. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/6388/1/Mamchur%20L.%20Rozvutok%20movnoi%20osobustosti.pdf>
409. Мамчур Л. Розвиток мовної особистості у контексті сучасної шкільної освіти. Збірник наукових праць *Уманського державного педагогічного університету*. 2013. Ч. 2. С. 291–298. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2013_2_40.
410. Мамчур Л. Формування мовної особистості в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». *Академічна культура дослідника в освітньому просторі*: збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції (м. Суми, 17 травня 2018 року)/ за ред. О.М. Семеног. Суми: Видавництво СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2018. С.74–78.
411. Мануйлов Ю. С. Соотношение понятий пространство и среда в контексте управленческой практики. URL: <http://new.niro.nnov.ru/?id=1971>.

412. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1990. 192 с.
413. Маркова О. Идеальные модели и реальность образовательного процесса (социально-философский анализ): автореф. ... дисс. док-ра философ. наук: 09.00.11. / Санкт-Петербургский государственный университет. Санкт-Петербург, 2001. 44 с.
414. Масенко Л. Т. Мова і суспільство: Постколоніальний вимір. Київ: Вид. дім «КМ Академія», 2004. 163 с.
415. Маслова В. А. Лингвокультурология. Москва: Академия, 2001. 208 с.
416. Маслоу А. Мотивация и личность. Психологія особистості: хрестоматія: навч. посіб. / О. Б. Мельничук, Р. Ф. Пасічняк, Л. М. Вольнова та ін. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 532 с.
417. Матвеева Т. В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика. Москва: Флинта, Наука, 2003. 432 с.
418. Матвієнко А. Найдоступніший спосіб підвищення мовної культури. *Дивослово*. 2004. № 12. С. 55–56.
419. Махінов В. М. Теоретичні засади формування мовної особистості в історії розвитку європейського соціокультурного освітнього простору (середина XIX – початок XX ст.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. Луганськ, 2013. 40 с.
420. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. Москва, 1977. 240 с.
421. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Москва, 1975. 365 с.
422. Мацько Л. І. Аспекти мовної особистості у проекції педагогічного дискурсу. *Дивослово*. 2006. № 7. С. 2–4.
423. Мацько Л. І. Мовна особистість Андрія Малишка як лінгвокультурологічний феномен національного виховання у світлі лінгвофілософії. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 16:

Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2013. Вип. 20. С. 141–146. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2013_20_37

424. Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі: навч. посіб. для студ.-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 607 с.

425. Мацько Л. І. Українська мовна особистість Тараса Шевченка як чинник компетентісно орієнтованої професійної підготовки українських філологів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 6. С. 379–392. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2014_6_46.

426. Мацько Л. Лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту. *Культура слова*. 2011. Вип. 75. С. 56–66.

427. Мацько Л. Українська мова в системі профільного навчання: *Профільне навчання: Теорія і практика*. Київ: Пед. преса, 2006. С.105–109.

428. Мацько Л. І. Проблеми лінгводидактики і методики викладання української мови у профільній школі. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету*. Глухів, 2006. Вип. 7. С. 3–7.

429. Мацько Л. І. Текст як об'єкт лінгводидактики в аспекті проблем мовної освіти. *Вісник Черкаського університету*. 2004. Вип. 54. С. 10–14.

430. Мацько Л., Семенов О. Компетентнісні підходи і програмні засади в навчанні української мови в 10–12 класах середньої школи (профіль – українська філологія). *Українська мова і освітньому просторі*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. С. 44–60.

431. Мельник Н. І. Гуманістична парадигма освіти як умова ефективної організації інклюзивної освіти в Україні. URL: <http://www.psyh.kiev.ua/>.

432. Мельник Т. В. Соціологічний аспект удосконалення мовної особистості майбутнього педагога. *Педагогічний альманах*. 2010. Вип. № 5. С. 145–151.

433. Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках української мови: Конструювання. Редагування. Переклад. Київ: Рад. шк., 1984. 276 с.

434. Меньяйленко О. С., Монастирна Г. В. Розробка критерію сформованості професійної компетентності фахівців у автоматизованих навчаючих системах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць*. Київ-Вінниця, 2010. Вип. 23. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/sitimn/2010_23/Rozrobka_kruteriu_sformovanosti_profesiinoi_kompetentnosti.pdf

435. Мерзон Е. Е. Образовательная среда как фактор формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза. *Молодой ученый*. 2011. № 10. Т. 2. С. 170–172. URL: <https://moluch.ru/archive/33/3737/>.

436. Мерлин В. С. Развитие личности психологическом конфликте Психологія особистості: хрестоматія: навч. посіб. / О. Б. Мельничук, Р. Ф. Пасічняк, Л. М. Вольнова та ін. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 532 с.

437. Методика вивчення української мови в школі: посіб. для вчителів / О. М. Біляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк, Г. Р. Передрій та ін. Київ: Рад. шк., 1987. 248 с.

438. Методика викладання української мови в середній школі / за ред. С. Х. Чавдарова, В. І. Масальського. Київ: Рад. школа, 1962. 371 с.

439. Методика викладання української мови в середній школі: навч. посіб. / І. С. Олійник, В. К. Іваненко, Л. П. Рожило та ін. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Вища шк., 1989. 440 с.

440. Методика викладання української мови: навч. посіб. / С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко та ін. Київ: Вища школа, 1992. 396 с.

441. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / кол.авторів під керівництвом С.Ю.Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 1999. 320 с.

442. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна, З. П. Бакум та ін. Київ: Ленвіт, 2004. 400 с.
443. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна, З. П. Бакум, І. В. Гайдаєнко. Київ: Ленвіт, 2005. 400 с.
444. Миракян А. М. Психологія просторового восприяття. Ереван: Айастан, 1990. 205 с.
445. Михайлюк Л. Освітній простір: шляхи дослідження. *Практична психологія та соціальна робота*. 2010. № 10. С. 74–77.
446. Михальчук О. «Мовна поведінка» як категорія української соціолінгвістики. *Мова і суспільство*. 2014. Вип. 5. С. 28–39.
447. Міщенко А. Л. Лінгвістика фахових мов та сучасна модель науково-технічного перекладу (на прикладі німецькомовної фахової комунікації): монографія. Вінниця: Нова книга, 2013. 448 с.
448. Мова і мовознавство в духовному житті суспільства: монографія. Київ: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2007. 352 с.
449. Мова наша – українська: навчально-методичний посібник для вчителя / Л. І. Мацько та ін. Київ: Богданова А. М., 2011. 512 с.
450. Момот Л. Творчо-розвивальні технології навчання та умови їх реалізації. *Шлях освіти*. 2005. № 3. С. 25–30.
451. Москальчук С. Самостійна робота учнів старших класів як об'єкт теоретичного аналізу в педагогічній науці. *Українська мова й література в школах України*. 2018. № 5. С. 44–46.
452. Мунтян Т. В. Методичні рекомендації до роботи з текстами за професійним спрямуванням та принципи їх відбору (для технічних спеціальностей). *Молодий вчений*. Херсон: ХДУ, 2014. С. 123–126.
453. Мушировська Н. В. Ситуативність як засіб формування соціолінгвістичного та соціокультурного складника комунікативної компетентності фахівця. *Наукові записки Національного університету*

«Острозька академія». Серія: Філологічна. 2015. Вип. 57. С. 199–206. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2015_57_46.

454. Нагрибельна І. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови: монографія. Херсон, 2016. 310 с.

455. Нагрибельна І. Формування лексичного запасу учнів засобами самостійної роботи. *Українська мова і література в школах України*. 2017. № 10. С. 15–18.

456. Найдьонов М. І., Григоровська Л. В. Захищеність процесу соціальних обмінів як показник збагаченої взаємодії суспільства і освіти: соціально-психологічний аспект. *Соціально-психологічні чинники взаємодії суспільства та освіти: матеріали методол. семінару НАПН України*, 17 листоп. 2010 р. Київ, 2011. С. 126–136 с.

457. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 100 с.

458. Николаева Т. М. От звука к тексту. Москва: Языки русской культуры, 2000. 680 с.

459. Ницета В. А. Риторичні уміння як складова результативної бази шкільної мовної освіти. URL: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/znpbdpu/2012_4/Nishe.pdf,

460. Ницета В. А. Теоретико-методологічне обґрунтування риторичного підходу до навчання мови в школі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Острог, 2015. Вип. 57. С. 207–213.

461. Ницета В. А. Технологія життєтворчих проєктів на уроках української мови та літератури. Харків: Основа, 2009. 153 с.

462. Нідзельська Ю. М. Співвідношення сутностей цінності, оцінка та мовна особистість у лінгвістиці. *Сучасний стан і перспективи лінгвістичних досліджень та проблем перекладу*: матер. Всеукраїнської наукової

конференції пам'яті доктора філологічних наук, професора Д. І. Квеселевича.
URL: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/17786>

463. Нікітіна А. В. Дискурсна особистість як лінгводидактичне поняття. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського*. № 4(51), грудень 2015. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського. С. 271–282.

464. Нікітіна А. В. Опанування методики навчання основних понять граматики майбутніми вчителями-словесниками. URL: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/soc_gum/domtp/2008_2/nikitina.pdf.

465. Нікітіна А. В. Педагогічний дискурс учителя-словесника: монографія. Київ: Ленвіт, 2013. 338 с.

466. Нікітіна А. В. Полікодові тексти як лінгводидактичні засоби навчання української мови. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Педагогічні науки : зб.наук.пр. Вип.3. Бердянськ : ФО-П Ткачук О.В., 2015. С. 219–223.

467. Нікітіна А.В. Характеристика національно-мовної особистості вчителя-словесника. *Наукові праці Вищого навчального закладу „Донецький національний технічний університет”*. Серія: „Педагогіка, психологія і соціологія”. Вип.2(17). Красноармійськ: ДВНЗ „ДонНТУ”, 2015. С.91–97. URL: http://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/300/Нікітіна_Характ_нац-мовн_особист_словесника.pdfsequence=1&isAllowed=y

468. Німчук В. В. Проблеми українського правопису ХХ – початку ХХІ ст. ст. / В. В. Німчук; НАН України, Ін-т укр. мови. Київ: [б.в.], 2002. 112 с.

469. Новосьолова В. І. Виховний потенціал емоційно забарвленої лексики в системі компетентнісного навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Філологічна. 2012. Вип. 31. С. 209–211. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2012_31_58.

470. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособ. / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; ред. Е. С. Полат. 2-е изд., стер. Москва: Академия, 2005. 272 с.

471. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / ред.-сост. Н. Б. Крылова. Москва: ИПИ РАО, 1995. 218 с.

472. Овсієнко Л. М. Мультимедійні технології у стратегії компетентнісно спрямованого навчання лінгвістики тексту студентів-філологів. *Prospects for development of education and science*. Plovdiv, Bulgaria, 2016. P. 338–345.

473. Овсієнко Л. М. Технології навчання студентів-філологів у процесі вивчення лінгвістики тексту. *Intellectual Archive. Series «Education & Pedagogy»*. 2015. Volume 4. Num. 4 (July). Toronto: ShinyWord Corp. PP. 99–112.

474. Овсієнко Л. Формування мовної особистості студента-філолога на засадах компетентнісного підходу. URL: <http://ephsheir.phdpu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/8989898989/187/>

475. Овчарук О. В. Развитие компетентного подхода: стратегические ориентиры международной спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: К.І.С, 2004. С. 5–14.

476. Овчарук О. Ключові компетентності: Європейське бачення. *Управління освітою*. 2004. № 2. С. 6–9.

477. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки. Львів: Фенікс, 1995. 72 с.

478. Огнев'юк В. О. Філософія освіти та її місце в структурі наукових досліджень феномену освіти. *Шлях освіти*. 2009. № 4 (54). С. 2–6.

479. Олешков М.Ю. Педагогическая технология: проблема классификации и реализации. Профессионально-педагогические технологии в теории и практике обучения: Сборник научных трудов. Екатеринбург: РГППУ, 2005. С. 5–19. URL: http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/21455/1/pptpro_2005_02.pdf

480. Оліяр М. П. Теоретико-методологічні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових

класів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02, 13.00.04 / ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2016. 43 с.

481. Омельчук С. «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 2. С. 2–8.

482. Омельчук С. Дослідницький метод у навчанні української мови. *Українська мова і література в школі*. 2012. № 2. С. 7–10.

483. Омельчук С. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу: теорія і практика: монографія. Київ: Генеза, 2014. 368 с.

484. Омельчук С. Урок-дослідження в системі навчання морфології української мови. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 1. С. 2–7.

485. Омельчук С. Формуємо лексикографічну компетентність сучасного учня старшої школи на засадах дослідницького підходу. *Українська мова і література в школах України*. 2018. № 5. С. 26–33.

486. Омельчук С. Технология исследовательского обучения морфологии украинского языка в основной школе. *Современное образование и воспитание: тенденции, технологии, методики*: сб. науч. статей Междунар. научн.-практ. конф., посвящ. 100-летию МГУ имени А. А. Кулешова (Могилев, 28 марта 2013 г.). Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2013. С. 67–69.

487. Онкович Г. В. Новітні терміни лінгводидактики. *Вісник Сумського державного університету*. №1 (60). 2004. С. 18–26. URL: <http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/10872>.

488. Орбан-Лембрик Л. Соціальна поведінка як спосіб вияву активності особистості. *Соціальна психологія*. 2004. № 5. С. 12–19.

489. Організаційно-педагогічні засади формування інформаційного простору профільної школи: метод. посіб. / М. О. Ассанов, М. І. Піддячий, В. І. Доротюк, М. С. Коляновська, О. В. Кохан, К. Г. Левченко. Київ: Пед. думка, 2013. 141 с.

490. Ордановська О. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до роботи у профільній школі: технологорієнтований підхід: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2016. 41 с.
491. Освітні технології / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. Київ: А. С. К., 2001. 256 с.
492. Основи філософських знань. Філософія, логіка, етика, естетика, релігієзнавство: підручник / М. І. Горлач, В. Г. Кремень, С. М. Ніколаєнко, М. П. Требін. Київ: Центр учбов. літ-ри, 2008. 1028 с.
493. Остапенко Н. Педагогічна технологія та технологічний підхід як лінгводидактична проблема. *Педагогічні науки*. Херсон: Вид-во ХДУ, 2011. Вип. 59. С. 76–79.
494. Остапенко Н. Теоретичні основи формування комунікативної компетентності учня загальноосвітньої школи на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 3. С. 5-8.
495. Остапенко Н., Симоненко Т., Руденко В. Технологія сучасного уроку рідної мови. Київ: ВЦ «Академія», 2011. 248 с.
496. Павлик О. А. Інтерактивні технології в підготовці вчителя словесника. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2005. № 25. С. 116–118.
497. Падалка О. С., Нисимчук А. С. Сучасні педагогічні технології. Київ, 2000. 368 с.
498. Паламар Л. М. Функціонально комунікативний принцип формування мовної особистості: автореф. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Національний держ. педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. Київ, 1997. 45 с.
499. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 352 с.
500. Панфілов Ю. І. Фундаменталізація освіти – потреба часу. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2010. № 1. С. 35–39. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2010_1_8.

501. Пассов Е. И., Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва: Рус. яз. , 1989. 276 с.
502. Педагогика / Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин и др. 2-е изд., доп. и перераб. Москва: Просвещение, 1988. 479 с.
503. Педагогическое речеведение: Словарь-справочник / О. Н. Волкова. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Флинта: Наука, 1998. 312 с.
504. Педагогічний словник / уклад. М. Д. Ярмаченко. Київ: Педагогічна думка, 2001. 343 с.
505. Пентилюк М. І. Мовна особистість майбутнього вчителя-словесника в контексті професійної підготовки. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2014. Ч. 2. С. 290–297.
506. Пентилюк М. І. Текстоцентричний аспект формування риторичних умінь і навичок учнів. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики*. Київ: Ленвіт, 2011. С. 96–108.
507. Пентилюк М. І., Маруніч І.І. Гайдаєнко І. В. Ділове спілкування та культура мовлення. Навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 224 с.
508. Пентилюк М. І., Нікітіна А. В., Горошкіна О. М. Концепція когнітивної методики навчання української мови. *Дивослово*. 2004. № 8. С. 5–9.
509. Пентилюк М. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному процесі. *Українська мова та література в школі*. 2010. № 2. С. 2–8.
510. Пентилюк М. Сучасні підходи до типології уроків. *Дивослово*. 2008. № 6. С. 2–5.
511. Пентилюк М. Формування мовної особистості учня – важлива проблема сучасної лінгводидактики. *Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів*. Рівне: РЕГІ, 2006. С. 29–34.
512. Пентилюк М., Гайдаєнко І. Самостійна робота студентів як засіб лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів української мови. *Українська мова і література в школах України*. 2018. № 2. С. 21–28.

513. Пентилюк М. І., Горошкіна О.М., Попова Л.О. Українська мова . 11 клас: рівень стандарту. Київ : Освіта, 2011. 210 с.
514. Пентилюк М., Горошкіна О., Нікітіна А. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей. Київ : Ленвіт, 2011. С. 226–237.
515. Пентилюк М., Окуневич Т. Сучасний урок української мови. Харків: Вид. група «Основа», 2007. 176 с.
516. Пентилюк М., Нікітіна А., Горошкіна О. Концепція навчання української мови в системі профільної освіти. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2006. № 9– 10. С. 76–84.
517. Перепелиця П.С. Допрофесійна підготовка школярів. *Психолого-педагогічні новини*. 1994. № 4. С. 4.
518. Перепелиця С. Веб-квест як засіб створення розвивального середовища на сучасному уроці української мови і літератури та у позаурочній роботі. *Українська мова і література в школах України*. 2017. № 10. С. 40–43.
519. Перетяга Л. Є. Дидактичні умови формування полікультурної компетентності молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С.Сковороди. Харків, 2008. 24 с.
520. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті / за заг. ред. С. П. Бондар. Рівне: Тетіс, 2003. 560 с.
521. Перхайло Н. Формування текстотворчої компетентності старшокласників у процесі профільного навчання української мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2013. 20 с.
522. Песков И. В. Формирование поликультурных компетенций учащихся старших классов общеобразовательной школы: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тверской государственный университет. Тверь, 2009. 22 с.

523. Песталоцци И. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Москва: Педагогика, 1981. Т.1. 333 с.

524. Петровський П. Теоретико-методологічне значення гуманітарної парадигми для діяльності соціального суб'єкта. *Держава і суспільство*. С. 224–229. URL: <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/putp/2011-3/doc/4/09.pdf>

525. Петрук О. Розвиток мовленнєвих умінь молодших школярів під час вивчення граматичного матеріалу на засадах функціонально-комунікативного підходу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2006. 20 с.

526. Петрунко О. В. Соціалізація дитини в агресивному медіасередовищі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: 19.00.05 / Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. Київ, 2010. 34 с.

527. Пехота О. М., Стараєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. Миколаїв: Іліон, 2005. 272 с.

528. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование. Москва: Педагогика, 1980. 240 с.

529. Плетньова Л. В. Лінгводидактичні засади системи тестів з морфології української мови в основній школі: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.02/ Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2008. 23 с.

530. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови. Харків: Основа, 1995. 240 с.

531. Плотникова С. Н. Говорящий / пишущий как языковая, коммуникативная и дискурсивная личность. *Вестн. Нижневартов. гос. гуманит. ун-та*. 2008. № 4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/govoryaschiy-pishuschiy-kak-yazykovaya-kommunikativnaya-i-diskursivnaya-lichnost>

532. Подмазін С. І. Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз): автореф. дис. ... д-ра філософ. наук: шифр / Дніпропетр. нац. ун-т. Дніпропетровськ, 2006. С. 34.

533. Подшивайлов Ф. М. Теоретико-методологічні засади визначення поняття мотиваційної сфери особистості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 10. С. 19–23. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2015_10_6

534. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва: Издательский центр «Академия», 1999. 372 с.

535. Полевікова О. Шляхи збагачення словникового запасу першокласників. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету*. Серія: педагогіка. Вип. 4. С. 73–77. URL: <http://pedagogica.tnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/11/2009-4.pdf>

536. Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія: навч. посіб. Вид. 3-тє, виправ. Суми: Університетська книга, 2010. 352 с.

537. Полякова В. Я. Дидактичні засади організації самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2015. 253 с.

538. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / ред. О. В. Овчарук*. Київ: К. І. С., 2004. 112 с.

539. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики*. Київ: К.І.С., 2004. С. 15–25.

540. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2007. 144 с.

541. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.

542. Пономаренко Я. І. Соціокультурний контекст формування особистості. URL: <http://jml.nau.edu.ua/index.php/VisnikPK/article/viewFile/9299/11540>
543. Попов А. Образовательное пространство: социология и технология конструирования. URL: <https://www.fondgp.ru/old/lib/mmk/50.html>
544. Попова Л. Принципи формування текстотворчих умінь учнів старшої школи. *Українська мова і література в школі*. 2018. № 3. С. 22–26 .
545. Порожня Л. Метод проектів у навчальному процесі. *Директор школи. Шкільний світ*. 2006. № 42 (листоп.). С. 12–15.
546. Потебня О. О. Естетика і поетика слова. Київ: Мистецтво, 1985. 302 с.
547. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі: навч. посіб. / О. М. Горошкіна, С. О. Караман, З. П. Бакум, О. В. Караман, О. А. Копусь. Київ: АКМЕ ГРУП, 2015. 250 с.
548. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах / С. О. Караман та ін. Київ: Ленвіт, 2003. 302 с.
549. Практикум з методики навчання української мови в середніх навчальних закладах: модульний курс / кол. авт. за ред. М. І. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2011. 366 с.
550. Прашко О. В. Формування особистісних цінностей підлітка у процесі розвитку соціальної компетентності. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 4. С. 9–12. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2015_4_4.
551. Предборська І. М. Методологічні пріоритети сучасної філософії освіти. *Освіта як важлива соціокультурна детермінанта становлення особистості*. Хмельницький, 2010. С. 3–10.
552. Приходченко К. І. Творче освітньо-виховне середовище загальноосвітнього закладу гуманітарного профілю: монографія. Донецьк: ДонНУ, 2007. 640 с.
553. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. *Інформаційний збірник та коментарі*

Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. 2012. № 4–5, лютий. С. 3–56.

554. Програма «Українська мова. 10–11 класи. Рівень стандарту» (зі змінами, затвердженими наказом МОН від 14.07.2016 № 826). Київ, 2016. 48 с.

555. Програма «Українська мова». 10–11 класи. Профільний рівень» (із змінами, затвердженими наказом МОН від 14.07.2016 № 826). Київ, 2016. С.3–73.

556. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів: близько 3 000 слів / В. О. Олифер та ін.; під керівництвом канд. психол. наук, доц. В. Б. Шапаря. Харків: Прапор, 2009. 672 с.

557. Психологія / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, Гончарук П. А. та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. Київ: Либідь, 2001. 560 с.

558. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: наук.-метод. посіб. / Г. О. Балл та ін. Київ; Тернопіль, 2002. 388 с.

559. Психологія особистості: навч. посіб. / О. Б. Мельничук, Р. Ф. Пасічняк, Л. М. Вольнова й ін. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 532 с.

560. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявления, развитие и реализация / пер. с англ. Москва: Когито-Центр, 2002. 394 с.

561. Радіонова Н. В. Репрезентації філософії в освітньому просторі Слобожанщини у ХІХ столітті: монографія. Харків: СОД; Козац. вал, 2008. 320 с.

562. Разуменко О. Освітній простір як місце розгортання педагогічних відносин. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія*. 2013. Вип. 41(2). С. 216–223. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_filos_2013_41%282%29__24

563. Рассел Б. Історія західної філософії / пер. з англ.; під заг. кер. Ю. Лісняка, П. Тарашука. Київ: Основи, 1995. 759 с.

564. Рейс Ф. Секрети успішного навчання: практичні поради для студентів / пер. з англ. О. Гладкого. Львів: Свічадо, 2006. 256 с.

565. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників / за ред. Г. О. Балла; Акад. пед. наук України, Ін-т пед. і психол. проф. освіти. Київ: Деміур, 1998. 160 с.

566. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: навч. посіб. Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. 575 с.

567. Рибка Н. Єдиний освітній простір як інтегративна система: соціально-філософський аналіз: автореф. дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.03 / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2005. 24 с.

568. Рижко В. Про філософію освіти: як вона можлива. Філософія освіти. 2006. № 2. С. 15–23.

569. Ріхтерман Т. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста: пособие / перевод. Фрунзе: Мектеп, 1985. 51 с.

570. Родигіна І. В. Компетентнісний підхід в освіті: філософський базис. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару* (3 квіт. 2014 р., м. Київ): у 2 ч. Ч.1. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. 370 с.

571. Рой С. Д. Індивідуальні освітні траєкторії як засіб підвищення інформаційної культури майбутніх учителів. Наука і освіта. 2016. № 4. С. 59–64.

572. Рокич М. Природа человеческих ценностей. Москва, 1973. 276 с.

573. Ромадіна Л. Сучасні вимоги до уроку. Відкритий урок. 2007. № 6. С. 66–79.

574. Романенко А. П. Образ риторика в советской словесной культуре. Москва: Флинта-Наука, 2003. 432 с.

575. Романенко М. І. Філософія освіти у системі філософського знання. *Філософія і політологія в контексті сучасної культури*. 2016. Вип. 1. С. 194–200. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/filipol_2016_1_28

576. Романенко Ю. О. Засвоєння учнями старших класів комунікативних стратегій у процесі роботи з науково-навчальними текстами предметів гуманітарного циклу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 /

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ: НПУ ім. М. Драгоманова, 2006. 24 с.

577. Романченко А. П. Мовна, комунікативна, дискурсивна особистість: проблема кореляції понять. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. 2016. Вип. 25(1). С. 68–70. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_filol_2016_25\(1\)__21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_filol_2016_25(1)__21)

578. Романченко А. П. Елітарна мовна особистість в епістолярному та щоденниковому дискурсах: аспекти дослідження. *Проблеми загального і слов'янського мовознавства*. 2018. № 1. С. 111–120. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdumo_2018_1_16.

579. Романченко А. П. Мовна особистість як інтердисциплінарний об'єкт досліджень. *Наукові записки Острозької академії*. Острог, 2015. Вип. 58. С. 117–119.

580. Романюк Ю. В. Гіпертекст як форма професійно орієнтованого тексту та його лінгвостилістичні особливості. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*. 2009. Вип. 16. С. 117–124.

581. Рошупкина О. А. Професійно орієнтований текст як засіб навчання іноземних студентів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. 2014. Вип. 24. С. 70–79. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vmvmn_2014_24_11

582. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 720 с.

583. Руда О. Г. До питання настанов щодо мови спілкування в українському соціумі. *Мовні і концептуальні картини світу*. Вип. 26. Ч. 3. С. 51–55.

584. Руденко Ю. А. Текстодцентричний підхід до увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: теорія і методика навчання. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 4. С. 181–194. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2015_4_21

585. Рудяков П. М. Мова як цінність у теорії та на практиці. *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса*. 2011. Вип. 4. С. 55–65. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzipiend_2011_4_9.

586. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання. Прага: Укр. громад. вид. фонд, 1924. 123 с.

587. Русский язык: энцикл. 2-е изд., перераб. и доп. / гл. ред. Ю.Н. Караулов. Москва: БРЭ, 1997. 704 с.

588. Савченко Л. О. Проблема формування ціннісної компетенції студентів вищої педагогічної школи. *Педагогічні науки*. 2008. Вип. 48. С. 319–322.

589. Савченко О. В. Компетентність особистості на когнітивному рівні. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 25. С. 413–427. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2014_25_35.

590. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результативний шкільної освіти. *Рідна школа*. 2011. № 8–9. С. 4–8

591. Савченко О. Я. Самостійна робота учнів як метод навчання. *Дидактика початкової школи*. Київ: Абрис, 1997. С. 222–230.

592. Савченко О. Я. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв'язані проблеми. *Педагогіка і психологія*. 2014. № 2. С. 25–32.

593. Садовнікова О. Метод проектів на уроках української мови як засіб формування пізнавально-творчих умінь старшокласників. *Українська мова і література в школі*. 2007. № 4. С. 8–13.

594. Сазонова А. Діяльнісний підхід як основа формування суб'єктивного досвіду дошкільників. URL: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/104/17583-diyalnisnij-pidxid-yak-osnova-formuvannya-sub-yektivnogo-dosvidu-doshkilnikiv.html>

595. Саух П. Ю., Саух Ю. П. Гуманітарна парадигма як життєдайна платформа сучасної освіти. *Концептуальні засади професійного розвитку*

особистості в умовах євроінтеграційних процесів. pp. 483–495. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/19169>

596. Сахарова О. В. Вступ до лінгвістичної генології: навч. посібн. до вивчення спецкурсу. Київ: Освіта України, 2012. 232 с.

597. Свинаина Н. Г. Жизненный опыт учащихся в контексте личностно ориентированного образования. *Педагогика.* № 7. 2001. С. 27–31.

598. Седов К. Ф. Жанр и коммуникативная компетенция. Хорошая речь. Москва: Изд-во ЛКИ, 2007. 320 с.

599. Седов К. Ф. Человек в жанровом пространстве повседневной коммуникации. *Антология речевых жанров: повседневная коммуникация.* Москва: Лабиринт, 2007. С. 7–38.

600. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.

601. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник. Полтава: Довкілля-К., 2008. 712 с.

602. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К., 2006. 716 с.

603. Селігей П. О. Про виховання мовної свідомості. *Мовознавство.* 2010. № 2–3. С. 176–193. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/MoZn_2010_2-3_16.

604. Селігей П. О. Структура й типологія мовної свідомості. *Мовознавство.* 2009 № 5. С. 12–29. URL: https://movoznavstvo.org.ua/index.php?option=com_attachments&task=download&id=380

605. Семенів Н. Електронний підручник з рідної (української) мови як засіб реалізації особистісно орієнтованого навчання. *Українська мова і література в школі.* 2005. № 5. С. 2–6.

606. Семенів Н. Умови ефективного проектування електронного підручника з української мови. *Нова педагогічна думка.* 2016. № 3. С. 51–54. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2016_3_13.

607. Семенів Н.Л. Особливості використання електронного підручника на уроках української мови. *Проблеми сучасного підручника*. 2016. Вип. 16. С. 384–392. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2016_16_36.

608. Семенова А. В. Теоретичні і методичні застосування парадигматичного моделювання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимири Гнатюка. Тернопіль, 2009. 42 с.

609. Семеног О. М. Академічна лекція як професійний комунікативний феномен. *Естетика і етика педагогічної дії*. Полтава: ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2011. Вип. 1. С. 113–121.

610. Семеног О. Мовна особистість учителя в соціокультурній парадигмі XXI століття. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український щорічник* / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. Ченстохова–Київ, 2007. Вип. IX. С. 323–332.

611. Семенчук Ю. О. Критерії відбору фахових текстів для навчання студентів-економістів професійно спрямованої англійської мови. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*. 2011. Вип. 55. С. 94–97.

612. Семенюк О. А. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. Київ: ІнЮре, 2009. 276 с. URL: info-library.com/book/20_Osnovi_teorii_movnoi_komunikacii.html

613. Семиченко В. А. Моделювання структури педагогічної діяльності. Ялта: НМЦ «Надія», 2000. 76 с.

614. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. Київ: Вища шк., 2004. 335 с.

615. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Педагогічна психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 168 с.

616. Сиволога В.Ф. Гуманізація та гуманітаризація вищої освіти. Дослідження політичної взаємодії в умовах трансформації суспільства: зб. наук. праць. Одеса: ОНУ, 2013. С. 266–286.

617. Симоненко Т. В. Реалізація компетентнісного підходу у процесі формування мовної особистості учителя-словесника. *Вісник Прикарпатського національного університету*. Вип. XLIX: у 2-х ч. 2013. С. 348–353.

618. Симоненко Т. Самостійна робота та її роль у процесі розвитку комунікативної (лінгвістичної) компетенції студентів-філологів. *Педагогічні науки: Вісник Черкаського університету*. Вип. 54. Черкаси, 2004. С. 129–135.

619. Синергетика і творчість: монографія / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2014. 314 с.

620. Синявський О. Н. Найголовніші правила української мови : (за новим правописом). Харків: Держвидав України, 1929. 62 с. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/0001537>

621. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. Київ: Центр інновацій та розвитку, 2001. 256 с.

622. Сікорська З. С., Глуховцева К. Д., Горошкіна О. М. Навчально-дослідна робота з української мови (10–11 класи): посібник для шкіл (класів із поглибленим вивченням української мови). Луганськ, 1996. 74 с.

623. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання. Київ: Європ. ун-т, 2004. 127 с.

624. Симоненко М. В. Полікультурна компетентність майбутнього вчителя як стандарт освіти європейського виміру. URL: http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/Pedagogica/58322.doc.htm.

625. Скляр П. П., Уманська Т. О. «Гуманізація» та «гуманітаризація»: поняття, співвідношення та шляхи впровадження в освіту. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. 2007. № 1. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/VKPI_fpp/2007-1/index.htm

626. Скотна Н. Особа в розколотій цивілізації: освіта, світогляд, дії. Львів: Укр. технології, 2005. 384 с.

627. Скрипник Л. Самостійна робота студентів з використанням технології ОЗОН. *Дивослово*. 2014. № 12. С. 2–6.
628. Скуратівський Л. Інформаційні технології як засіб мовленнєвого розвитку учнів у процесі навчання української мови в основній школі. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 4. С. 7–10.
629. Славова Л. П. Жанрова специфіка дискурсивної діяльності мовної особистості політика. *Мовна особистість політика: когнітивно-дискурсивний аспект*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. С. 74–97.
630. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования: культурные модели школ. Hrnnet Colledg*. Москва: Инноватор, 1997. С. 177–184.
631. Словник української мови: в 11 томах / за ред. І. К. Білодіда. Том 1. 1970. 799 с.
632. Словник української мови: в 11 томах / за ред. І. К. Білодіда. Том 4. 1973. 840 с.
633. Словник української мови: в 11 томах / за ред. І. К. Білодіда. Том 9. 1978. 916 с.
634. Словник української мови: в 11 томах. Том 3. Київ, 1972. С. 532.
635. Словник-довідник з української лінгводидактики / за ред. М. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2015. 320 с.
636. Слотина Т. В. Психология личности. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 304 с.
637. Слюсаренко О. Структура та компонентний склад, показники і критерії оцінювання професійної компетентності державного службовця як основи його кар'єрного розвитку. *Вісн. НАДУ*. 2006. № 2. С. 123–132.
638. Смелзер Н. Социализация: основные проблемы и направления исследований. *Социальная психология. Хрестоматия* / сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. Москва: Аспект Пресс, 2003. С. 327–349.
639. Смолюк І. О. Педагогічні технології: дослідження соціально-особистісного аспекту. Луцьк, 1999. 293 с.

640. Совтис Н. Мова як символічний код культури. *Київські полоністичні студії*. 2014. Т. 24. С. 563–570. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/kps_2014_24_59.

641. Соколова І. В. Формування соціокультурної ідентичності у полікультурній освіті. *Педагогічний дискурс*. 2012. Вип. 11. С. 294–299. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/0peddysk_2012_11_72.

642. Соколова С. О. Полілінгвальний мовний ландшафт міста в сприйнятті киян. URL: http://philology.knu.ua/files/library/movni_i_konceptualni/48/39.pdf

643. Солдатенко М. М. Теоретико-методологічні основи розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2007. 47 с.

644. Солодюк Н. В. Лінгводидактичні засади функціонування інтерактивних методів на уроках української мови в старших класах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Херсонський державний університет. Херсон, 2009. 22 с.

645. Солодюк Н. Інтерактивний метод як лінгводидактична категорія. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 24(2). С. 80–85. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_24\(2\)_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_24(2)_14).

646. Солодюк Н. Використання методу проектів у процесі засвоєння старшокласниками мовленнєвих відомостей. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2009. № 4. С. 71–77.

647. Солощук Л. В. Дискурсивна особистість у світлі теорії полікодовості комунікативного процесу. *Записки з романо-германської філології*. 2015. Вип. 1. С. 167–174. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/zrgf_2015_1_26.

648. Сопнева Н. Б. Сутність і види мотивів навчальної діяльності. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. Харків: ХІП, 2001. № 29. С. 32–35.
649. Соссюр Ф. де. Заметки по общей лингвистике. Москва, 1990. С. 8–245.
650. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики / пер. с 2-го фр. изд. А. М. Сухотина; под. ред. и с примеч. Р. И. Шор; вводная ст. Д. Н. Введенского. Москва: Соцэкгиз, 1933. С. 4–183.
651. Соссюр Ф. де. Особенности языка (языковой деятельности). Заметки по общей лингвистике. Москва, 1990. С. 66–168.
652. Сотников А. В. Складові компоненти мовної особистості в контексті міжкультурної комунікації. *Лінгвістика XXI століття: нові дослідження і перспективи*. Київ: Логос, 2012. С. 267–271. URL: <http://dspace.nbuu.gov.ua/handle/123456789/43718>
653. Статівка В. І. Взаємозв'язане навчання видів мовленнєвої діяльності учнів основної школи в процесі підготовки та створення текстів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 40 с.
654. Степаненко І. В. Духовність у світлі нової парадигми гуманізму: проблеми та наближення. *Практична філософія*. 2001. № 1 (2). С. 257–262.
655. Стойкова Г. Г. Основні аспекти щодо мовної стійкості в Україні. *Одеський лінгвістичний вісник*. 2015. Вип. 5(1). С. 160–164. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/olinv_2015_5\(1\)__36](http://nbuv.gov.ua/UJRN/olinv_2015_5(1)__36)
656. Стрига Е. Мовна особистість як соціокультурний феномен. *Мова і культура*. 2014. Вип. 17. Т. 1. С. 208–214. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mik_2014_17_1_38.
657. Струганець Л. Поняття «мовна особистість» в україністиці. *Культура слова*. 2012. Вип. 77. С. 127–133. URL: <http://dspace.nbuu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/110242/22-Struhanets.pdf?sequence=1>

658. Суртаева Н. Н. Нетрадиционные педагогические технологии: Парацентрическая технология: учебное научное пособие. Омск, 1974. 22 с.
659. Сухова Н. М. Філософія освіти у пошуках мови: український контекст. *Вісник Національного авіаційного університету*. 2013. № 2. С. 122–125. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnau_f_2013_2_31
660. Сухомлин О. Ю. Мовна толерантність у журналістському тексті: параметри категорії. *Українське журналістикознавство: науковий журнал*. Київ, 2008. С. 42–48. URL: www.yourn.univ.kiev.ua.
661. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. Київ: Рад. школа, 1976–1977. Т. 1. С. 24–32.
662. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. Київ: Рад. школа, 1977. Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. 670 с.
663. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. Москва: Академия, 1998. 288 с.
664. Тараненко Г. Г., Троїцька О. М. Нова парадигма освіти в умовах глобальних ризиків. *Культура народів Причорномор'я*. 2011. № 214. С. 183–185.
665. Тарасевич Я. Ю. Методика навчання риторики у старших класах профільної школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський університет ім. Бориса Грінченка. Київ, 2013. 214 с.
666. Творчий розвиток особистості засобами мистецтва: навч.-метод. посіб. / Н. Г. Ничкало та ін. Чернівці: Зелена Буковина, 2011. 280 с.
667. Теорія і практика розвитку соціальної компетентності школярів: наук.-метод. посіб. / І. Г. Єрмаков, В. В. Нечипоренко, О. Л. Позднякова та ін.; наук. ред. І. Г. Єрмаков, В. В. Нечипоренко. Запоріжжя: Вид-во Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2011. 186 с.
668. Терепищій С. О. Сучасні освітні ландшафти. Київ: Фенікс, 2016. 309 с.
669. Тернопільська В. І. Відповідальність особистості: гуманітарний аспект. *Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка*. 2004. № 14. С. 47–50.

670. Титаренко Т. М. Особистість на життєвому шляху. Психологія особистості: навч. посіб. / О. Б. Мельничук, Р. Ф. Пасічняк, Л. М. Вольнова та ін. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 532 с.
671. Ткач Т. В. Освітній простір особистості: психологічний аспект: монографія. Київ, Запоріжжя, 2008. 272 с.
672. Ткач Т. В. Психолого-організаційні умови психологічної технології проектування освітнього простору особистості. *Вісн. Одес. нац. ун-ту. Психологія*. 2011. № 16, вип. 2. С. 130–138.
673. Ткач Т. В. Соціально-психологічний аналіз освітнього простору. *Актуальні проблеми психології*. Київ, 2003. Т. 7. Ч. 1. С. 409–415.
674. Ткаченко О. Проблема мовної стійкості та її джерел. *Мовознавство*. 1990. № 4. С. 3–10.
675. Токмань Г. Вікова психологія як наукове джерело методики викладання літератури. *Дивослово*. № 6 (556). 2003. С. 23–29.
676. Тоффлер Е. Третя хвиля. Київ: Вид. дім «Всесвіт», 2000. 480 с.
677. Трифонова О. Проблема формування мовленнєвої особистості дітей дошкільного віку. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_51/50.pdf
678. Тугаринов В. П. Избранные философские труды. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1988. 344 с.
679. Ужченко В. Д. Актуальні питання розвитку української мови: посіб. для магістрантів. Луганськ: Альма-матер, 2005. 146 с.
680. Ужченко В. Д. Вивчення фразеології в середній школі. Київ, 1990. 185с.
681. Узнадзе Д. Н. Психология установки. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 416 с.
682. Українська література 10–11 клас. Програма. Профільний рівень / укл. Г. Усатенко, А. Фасоля. Київ, 2017. 64 с.
683. Українська мова 10–11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів / Л. Мацько, Т. Груба,

О. Семенов, Т. Симоненко. Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки України. 2017. № 12. С. 3–73.

684. Українська мова 10–11 класи: програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх закладів (з українською мовою навчання): рівень стандарту / уклад. М. І. Пентилюк, О. М. Горошкіна, А. В. Нікітіна. Київ: Грамота, 2011. 48 с.

685. Українська мова. 10–11 класи: програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів (з українською мовою навчання): академічний рівень / укл. Г. Т. Шелехова, В. І. Новосьолова, Я. І. Остаф. Київ: Грамота, 2011. 56 с.

686. Українська мова. 10–11 класи: програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів: профільний рівень / уклад. Л. І. Мацько, О. М. Семенов. Київ: Грамота, 2011. 136 с.

687. Українська мова: Енциклопедія. Київ : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2000. 752 с. URL: <http://litopys.org.ua/ukrmova/um.htm>

688. Українська мова. Підручник для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою. Профільний рівень / М. Я. Плющ, В. І. Тихоша, С. О. Караман, О. В. Караман. Київ: Освіта, 2010. 416 с.

689. Українська мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. 5–9 класи. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 1. С. 32–48.

690. Українська мова. Профільний рівень: підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти / А. Ворон, В. Солопенко. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2018. 288 с.

691. Українська мова: Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / С. Я. Єрмоленко, С. П. Бибик, О. Г. Тодор; за ред. С. Я. Єрмоленко. Київ: Либідь, 2001. 224 с.

692. Українська мова: підруч. для учнів старших кл. сер. навч. закладів нефілол. профілю та абітурієнтів / Галетова А. Г. та ін. Київ: Ленвіт, 2003. 272 с.

693. Українська мова: підручник для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням укр. мовою: академічний рівень, профільний рівень / С. О. Караман та ін. Київ: Освіта, 2011. 416 с.

694. Усатая Н.Н. Культурно-образовательное пространство малого региона : Опыт конкретно-социологического исследования на примере г. Ейска Краснодарского края : автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06 / Адыг. гос. ун-т. - Майкоп, 1999. – 27 с.

695. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Москва: Педагогика, 1988. 414 с.

696. Ушинський К. Д. Твори: у 6 т. Київ: Рад. школа, 1952. Т. 4. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. 518 с.

697. Фасоля А. Особистісно зорієнтоване навчання: цілепокладання, рефлексія, оцінка. Українська мова і література. 2004. № 7. С. 3–15.

698. Фельдштейн Д. И. Закономерности поуровневого развития личности в онтогенезе. Психологія особистості: навч. посіб./ О. Б. Мельничук, Р. Ф. Пасічняк, Л. М. Вольнова та ін. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 532 с.

699. Філософія науки, техніки та архітектури: постмодерний проект: монографія / В. А. Рижко, С. В. Беленкова, М. П. Бойко, А. В. Вінник, А. Ф. Гонтковська, Ю. А. Іщенко, Т. В. Євдокімова, В. В. Кізіма, Р. К. Кохлякін, І. Кузнецова. Київ, 2002. 263 с.

700. Філософія освіти: навч. посіб. / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.

701. Філософія: навч. посіб. / М. О. Качуровський та ін. Суми: СумДПУ, 2002. 398 с.

702. Філософський енциклопедичний словник / редкол.: В. І. Шинкарук (голова) та ін. Київ: Абрис, 2002. Т. V. 742 с.

703. Флярковська О. Творча самореалізація як основна потреба в підлітковому віці. *Обрії*. 2014. № 1. С. 100–103. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/obrii_2014_1_30,

704. Формування критичного мислення учнів на уроках мови: монографія / кол. авт. за заг. ред. В. Ф. Дороз. Київ: Освіта України, 2008. 336 с.

705. Формування мовної особистості на різних вікових етапах: монографія / за заг. редакцією А. Богуш. Одеса: ПНЦ АПН України, 2008. 272 с.

706. Формування освітнього середовища профільної школи : [колективна монографія] / Піддячий М. І., Васьківський М. В., Доротюк В. І., Левченко Н. Г., Туташинський В. І., Кохан О. В., Ассанов М. О., Рогоза В. В., Коляновська М. С., Чудакова В. П. ; за ред. Піддячого М. І. Київ : Пед. думка, 2013. 200 с.

707. Франчук Т. Феномен «цілісності» в педагогічному процесі, основи формування цілісного освітнього простору. *Вісник Черкаського університету*. Вип. 101. 2007. С. 51–56.

708. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления»). *Вопросы психологии*. 1993. № 1. С. 24–32.

709. Фурман А. Проблемні ситуації в навчанні. Київ: Рад. шк., 1991. 192 с.

710. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2007. 364 с.

711. Хитра В. Теоретичні аспекти визначення змісту поняття «відповідальність особистості». *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Сер.: Педагогічні науки. 2013. Вип. 122. С. 382–389. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_122_54.

712. Хом'як І. Самостійна робота як компонент цілісного педагогічного процесу. *Українська мова і література в школі України*. 2016. № 7–8. С. 11–16.

713. Хом'як І. М. Формування мовної особистості в білінгвальному середовищі. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. № 22 (209). Ч. II. 2010. С. 138–144. URL: <https://eprints.oa.edu.ua/3736/1/Khomiak.pdf>

714. Хом'як І. М. Наукові основи навчання орфографії в середній школі. Рівне: Волинські береги, 1998. 228 с.

715. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя. Москва: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.

716. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

717. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности: основные положения, исследования и применение. Київ: PSYLIB, 2006. URL: psylib.org.ua/books/hjelz01/index.htm

718. Цар І. М. Мовна стійкість, мовна толерантність і мовний конформізм в повсякденному спілкуванні молоді. *Психолінгвістика*. 2016. Вип. 19 (2). С. 68–77. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2016_19\(2\)__8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2016_19(2)__8).

719. Цветкова Г. Креативно-розвиваючий освітній простір як педагогічна умова здійснення професійного самовдосконалення викладачів вищої школи. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Сер.: Педагогічні науки. 2013. Вип. 121. С. 85–90.

720. Цимбалару А. Компонентно-структурний аналіз поняття «освітній простір». *Педагогічні науки*. 2009. № 7. С. 44–51.

721. Цимбалару А. Освітній простір: сутність, структура і механізм створення. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 1. С. 41–50.

722. Цінності української молоді. Результати репрезентативного соціологічного дослідження становища молоді / Н. Дмитрук, Г. Падалка, С. Кіреєв. Київ, 2016. 137 с.

723. Цукер А. А. Образовательное пространство школы. *Управление школой*. 2004. № 27–28. С. 31–35.
724. Чавдаров С. Методика викладання української мови (граматики і правопису) в середній школі. Київ: Рад. шк., 1941. 204 с.
725. Часова К. С. Гуманізація освіти в Україні: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 4. С. 194–201. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_4_23.
726. Чистовська І. П. Гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу у вищих технічних навчальних закладах. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2008. № 1(22). С.191–193.
727. Чуба О. Формування критичного мислення як психолого-педагогічна проблема сучасності. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 3. С. 202-208. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2013_3_24.
728. Чумичева Р. М., Редько Л. Л. Теоретические подходы и пространственное образование в России в современных условиях. Ставрополь: ИРО, 1996. 24 с.
729. Шабат-Савка С. Комунікативна інтенція і психоментальний простір мовної особистості. *Мова і культура*. 2011. Вип. 14. Т. 4. С. 44–50. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mik_2011_14_4_9
730. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательская корпорация «Логос», 1996. 320 с.
731. Шайдур І. Психолого-педагогічний аспект організації самостійної роботи студентів. *Рідна школа*. 2000. № 3. С. 54–61.
732. Шалаев И. К., Веряев А. А. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства. URL: http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_4/articl_1.html
733. Шандрук С. Виховання ціннісних орієнтацій старшокласників засобами масової інформації: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Луган. держ. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2001. 20 с.

734. Шарифуллин Б. Н. Языковая агрессия и языковое насилие в свете юрислингвистики: проблемы инвективы. *Юрислингвистика-5: юридические аспекты и лингвистические аспекты права*: межвуз. сб. науч. тр. Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2004. С. 120–137.

735. Шевчук О.Б., Голобуцький О.П. E-Ukraine. Інформаційне суспільство: бути чи не бути. URL: http://old.library.vn.ua/publications/2005/print/E-demokrat01/E-dem1_6.html

736. Шелехова Г. Електронний підручник на уроках української мови. URL: <http://www.rozumniki.ua/ua/view-articles/id-elektronniy-pidruchnik-na-urokah-ukrayinskoyi-movi-37.htm>.

737. 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.

738. Шелехова Г. Сучасний підручник української мови як засіб формування комунікативної компетентності старшокласників. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 6. С. 19–22.

739. Шелехова Г. Формування мовної особистості як умова мовленнєвого розвитку учнів основної школи на уроках української мови. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. 2013. С. 543–552. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsev_2013_2013_72

740. Шелехова Г. Т. Сучасні підходи до навчання рідної мови в загальноосвітній школі. *Українська мова і література в школі*. 1998. № 1. С. 8–12.

741. Шелехова Г. Використання комп'ютерних технологій на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2006. № 8. С. 4–8.

742. Шелехова Г., Манако А., Остаф Я. Комп'ютерні технології в навчанні мови. *Дивослово*. 1999. № 3. С. 33–35.

743. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование. Москва: АПКИПРО, 2003. 156 с.

744. Шепетко Ю. Методика використання електронного підручника з української мови в коледжах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Херсонський державний університет. Херсон, 2012. 20 с.
745. Шкавро В. Становлення і розвиток форм тестового контролю в навчальних закладах. *Українська мова і література в школі України*. 2016. № 12. С. 32–34.
746. Шкільник М. М. Проблемний підхід до вивчення частин мови. Київ: Рад. шк., 1986. 136 с.
747. Шлейхер А. Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття / пер. з англ. Г. Лелів. Львів: Літопис, 2018. 296 с.
748. Шмелева Т. В. Модель речового жанра. Антологія речевих жанров: повсякденна комунікація. Москва: Лабиринт, 2007. С. 81–89.
749. Шмідт В. В. Технологія веб-квеста при навчанні англійської мови студентів немовних спеціальностей. URL: <http://winner.se-ua.net/page26/1/10/>.
750. Шпиталевська Г. Характеристика ключових та предметних компетентностей і компетенцій особистості. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4 (2). С. 220–225. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2011_4\(2\)__34](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2011_4(2)__34).
751. Щевелева Г. Образовательное пространство. Современный взгляд. Подходы к формированию. Воронеж, 2001. 103 с.
752. Щеглова Е. М. Развитие поликультурной компетентности будущих специалистов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Омский государственный педагогический университет. Омск, 2005. 164 с.
753. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.
754. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г. К. Селевко. Т. 1. Москва: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
755. Юзбашева Г. С. Індивідуальна освітня траєкторія розумового розвитку учнів в умовах диференційованого навчання хімії. *Педагогічний*

альманах. 2015. Вип. 27. С. 94–102. URL:
http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2015_27_17.

756. Юм Д. Исследование о человеческом разумении / пер. с англ. Москва: Прогресс, 1995. 237 с.

757. Юрченко М. Новий освітній простір вчить бути громадянином. *Урядовий кур'єр*. Київ, 2018. № 93 (18 травня). С. 2.

758. Яворська С.Т. Становлення і розвиток методики навчання української мови в середній школі: У 2-х кн. / За ред. А.П. Загнітка. Слов'янськ: ПП. «Канцлер», 2004. Кн. 1 (XVI ст. – 20-і роки ХХ ст.). 250 с.

759. Яворська С.Т. Становлення і розвиток методики навчання української мови в початкових класах (30-90-і роки ХХ ст.) / за ред. М.П. Кочергана. Слов'янськ: ПП. «Канцлер», 2004. 207 с.

760. Ягупов В. В. Педагогіка. Київ: Либідь, 2002. 560 с.

761. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Москва, 1996. 96 с.

762. Якиманська І., Якуніна О. Планування та технологія особистісно-орієнтованого уроку. *Відкритий урок*. 2006. № 19–20. С. 17–21.

763. Якимчук М. Ю., Козяр М. Аспекти дослідження проблеми творчих здібностей лінгвістично обдарованих старшокласників гімназії. *Молодий вчений*. № 11(14) листопад. Харків, 2014. С. 203–208.

764. Якимчук М., Козяр М. Роль сучасних педагогічних технологій у процесі вивчення української мови лінгвістично обдарованими старшокласниками гімназії. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика*. Вип.12. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2014. С. 19–26.

765. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации: избр. психол. тр. / под ред. и с предисл. Е. М. Борисовой. Москва: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 304 с.

766. Ярошенко А. О. Ціннісний дискурс освіти: монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. 156 с.

767. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 366 с.

768. Яценко Т. О. Компетентнісний підхід як основа модернізації шкільної літературної освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Сер.: Педагогічні науки. 2018. Вип. 2(1). С. 156–165. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2018_2\(1\)__23](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2018_2(1)__23).

769. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації. Київ: Видавн. центр «Академія», 2010. 312 с.

770. Abrams D. Process of Social Identification. Social psychology of identity and self-concept / ed. by G. M. Breakwell. London: Surrey University Press, 1992. P. 57–99.

771. Bowden J., Marton F. The university of learning: beyond quality and competence in higher education. London: Kogan Page, 1998.

772. Framework for Qualifications of the European Higher Education. URL: http://ecahe.eu/w/index.php/Framework_for_Qualifications_of_the_European_Higher_Education_Area.

773. Intel. Навчання для майбутнього / Д. Кендау, Дж. Доерті, Дж. Йост. Київ: Видавнича група BHV, 2004. 43 с.

774. Kohlberg L., Hersh R.H. Moral development: a review of the theory. Theory into practice, vol.16, №. 2, Moral Development. (Apr.,1977)

775. Kohlberg L., Lickona T. Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues. Holt, NY: Rinehart and Winston, 1976.

776. Leiter M. P., Maslach C. Banishing burnout: six strategies for improving your relationship with work. Jossey-Bass: A Wiley Imprint, 2005. 193 p.

777. Maslach C. M. Job burnout: new directions in research and intervention. Current Directions in Psychological Science. 2003. Vol. 12. P. 189–192.

778. Mairesse F., Walker M.A., Mehl M. R., Moore R. K. Using Linguistic Cues for the Automatic Recognition of Personality in Conversation and Text. URL: <https://www.aaai.org/Papers/JAIR/Vol30/JAIR-3012.pdf>

779. Mairesse F., Walker M. A. Controlling User Perceptions of Linguistic Style: Trainable Generation of Personality Traits. URL: https://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/COLI_a_00063

780. Murray H. A. Explorations in Personality. New York: Oxford University Press, 1938. 761 p.

781. Rescher Nicholas. Rationality: a philosophical inquiry into the nature and the rationale of reason. Oxford [England]: Clarendon Press; New York: Oxford University Press, 1988. 234 p.

782. Rivers W.M. Communicating Naturally in a Second Language. Theory and Practice in Language Teaching. Cambridge, 1983. URL: https://bookap.info/book/leontev_osnovy_psiholingvistiki/gl1.shtm

783. Rosenfeld G. Theorie und Praxis Lernmotivation. Berlin, 1973. 144 p.

784. Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. URL: http://www.unidue.de/imperia/md/content/bologna/dublin_descriptors.pdf

785. Short E. Competence: Inquiries into its meaning and acquisition in educational settings. Lanham, MD: University Press of America, 1984. 211 p.

786. Weisgerber L. Das Menschheitsgesetz der Sprache. 2. Auflage. Heidelberg: Quelle I Meyer, 1964. 202 p.

787. White R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological review. 1959. № 66. P. 297–333

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для учнів 10–11 класів

Просимо Вас відповісти на подані нижче запитання або пояснити, як Ви розумієте зміст поняття. Графічно позначте рядок із відповіддю, яка Вам найбільше імпонує.

1. Чого Ви прагнете досягти, опановуючи українську мову за профільним рівнем?

- а) Ознайомитися із особливостями майбутнього фаху, поглибити знання з української мови, набути досвіду продуктивної мовленнєвої діяльності;
- б) правильно вибрати майбутню професію, розкрити свої здібності, пізнати свої можливості;
- в) отримати корисні для життя навички;
- г) не замислювався(лась) над цим питанням, мені байдуже;
- г) навчання у профільному класі нічого не дає.

2. Чи пов'яжете Ви своє професійне майбутнє зі спеціальними предметами, які вивчають у школі?

- а) Маю намір працювати за цим фахом, продовжити навчання в коледжі, університеті;
- б) навички та знання зі спеціальних предметів знадобляться для моєї майбутньої професії, під час навчання у ВНЗ;
- в) навички та знання зі спеціальних предметів знадобляться в житті незалежно від обраної у майбутньому професії;
- г) поки ще не знаю, не замислювався(лася);
- г) не пов'язую; навички, здобуті під час навчання у профільному класі, ніколи не знадобляться мені в житті.

3. Чи задоволені Ви обсягом знань, які отримали зі спеціальних предметів?

- а) Дуже задоволений(на);
- б) задоволений(на), але маю пропозиції;
- в) мені байдуже;
- г) незадоволений(на), проте іншого варіанту не маю;
- г) зовсім незадоволений(на), хотів(ла) би(б) навчатися за іншим профілем.

4. Чи завжди ви йдете на урок української мови із задоволенням?

- а) завжди;
- б) тільки тоді, коли тема цікава;
- в) тільки тоді, коли виконав(ла) домашнє завдання;
- г) майже ніколи.

5. Що мотивує Вас вивчати українську мову?

6. На вашу думку, мовна особистість – це:

7. Оцініть, будь ласка, за 5-бальною шкалою характеристики мовної особистості, які мають бути притаманні учням профільних класів.

- а) прагнення до саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти;
- б) відповідальність за власний мовленнєвий вчинок;
- в) високий рівень мовної свідомості;
- г) розвинені мовна здатність і мовна здібність;
- г) мовне чуття та мовний смак;
- д) здатність ідентифікувати себе як свідомого представника нації;
- е) мовна стійкість і усвідомлена мовленнєва поведінка;
- є) уміння адекватно реагувати на вербальну агресію.

Ваш варіант відповіді _____

Дякуємо!

Анкета для вчителів української мови та літератури

1. Яким, на ваш погляд, повинне бути основне завдання профільного закладу освіти (класу)?

- а) забезпечити високий рівень знань;
- б) виховати самостійність і відповідальність;
- в) підготувати до вибору професії;
- г) інше _____

2. Які переваги має профільне навчання?

3. Які недоліки властиві профільному навчанню?

4. Найважливіші особистісні якості учня профільного класу (доповніть перелік): високий рівень інтелекту, _____

5. Які якості, на ваше переконання, повинен виявляти вчитель профільного навчального закладу? Доповніть перелік: високий рівень інтелекту та широта ерудиції, використання сучасних інформаційних технологій навчання,

6. На вашу думку, мовна особистість – це:

7. Оцініть, будь ласка, за 5-бальною шкалою характеристики мовної особистості, які повинні бути притаманні учням профільних класів

- а) прагнення до саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти;
- б) відповідальність за власний мовленнєвий вчинок;
- в) високий рівень мовної свідомості;

- г) розвинені мовна здатність і мовна здібність;
- г) мовне чуття та мовний смак;
- д) здатність ідентифікувати себе як свідомого представника нації;
- е) мовна стійкість і усвідомлена мовленнєва поведінка;
- є) уміння адекватно реагувати на вербальну агресію.

8. Роботу над якими мовленнєвими жанрами Ви вважаєте потрібною для формування мовної особистості учнів старших класів?

- а) нариси;
- б) резюме;
- в) есе;
- г) конструювання лінгвістичних завдань;
- г) складання освітніх проектів різної тематики.

Ваш варіант відповіді _____

9. У чому ви бачаєте відмінність проведення уроків української мови у профільних класах:

- а) обсяг навчального матеріалу;
- б) складність завдань;
- в) використання професійно спрямованого дидактичного матеріалу;
- г) не бачаю відмінностей.

Ваш варіант відповіді _____

10. Яким формам навчання на уроках української мови (профільний рівень) надасте перевагу?

- а) індивідуальна;
- б) парна;
- в) робота в групах.

Ваш варіант відповіді _____

Дякуємо!

*Завдання контатувальних зрізових робіт**Знансвий критерій*

1. *Однакова кількість звуків і букв у кожному слові рядка*
 - а) оповідання, своєму, з'являтися;
 - б) письменниця, літепло, осанна;
 - в) ситуація, знання, комплімент;
 - г) зобов'язання, щоденний, пояснення.
2. *На другий склад падає наголос у слові*
 - а) фольга;
 - б) чорнослив;
 - в) данина;
 - г) бюлетень.
3. *Лексичної помилку припустилися в рядку*
 - а) у квітні місяці;
 - б) порядок денний;
 - в) обстоювати свою думку;
 - г) брати участь.
4. *Значення фразеологізму «Веремію крутити» подано в рядку*
 - а) здімати колотнечу, спричиняти неспокій; галасувати, вередувати;
 - б) навмисне шукати причину для сварки, скандалу щодо;
 - в) дуже багато ходити, бігати, незважаючи на втому;
 - г) заступити один одного в чомусь;
 - г) змагатися в чомусь із ким-небудь.
5. *Спільнокореневим до слова «вода» є слово рядка*
 - а) водій;
 - б) водовоз;
 - в) заводити;
 - г) зведений.
6. *Слово «насухо» утворено*
 - а) суфіксальним способом творення;
 - б) префіксальним способом творення;
 - в) префіксально-суфіксальним способом творення;
 - г) основоскладанням.
7. *Помилку у творенні ступеня порівняння прикметника НЕ припустилися в реченні*
 - а) Це був найкращий день!

- б) Сама сильна людина планети живе в нашій країні.
 в) У нас ви зможе випити найкавовішу каву.
 г) Найбільш глибоке озеро України – Світязь.
8. *Правильно записано всі прислівники рядка*
 а) день у день, зозла, потихеньку, поодинці;
 б) вдвоє, всього на всього, позавчора, урозсип;
 в) з гарячу, підтюпцем, спідлоба, мимохідь;
 г) поза торік, втретє, замолоду, навскач.
9. *Складносурядне речення утвориться, якщо серед варіантів продовження речення «Несподівано вночі в місто знову ввірвалася зима» обрати*
 а) і вкрила його біло-сріблястим килимом;
 б) коли ми всі безтурботно відпочивали;
 в) і красуня-весна змушена була відступити;
 г) прихопивши всіх своїх помічників: лютий мороз, крижаний вітер і нестримну хурделицю.
10. *Прочитайте речення (цифра позначає попередній розділовий знак)*
 А в цей час наді мною твориться диво (1) хтось невидимим смичком провів по синьому піднебессі (2) по білих хмарах(3) і вони забриніли (4) як скрипка (М. Стельмах).
 ПРАВИЛЬНИМ є обґрунтування пунктуації, запропоноване в рядку
 а) кома 1 – між частинами складносурядного речення;
 б) кома 2 – між однорідними членами речення;
 в) кома 3 – між частинами безсполучникового речення;
 г) кома 4 – при порівняльному звороті.

Мотиваційно-ціннісний критерій

Методика визначення ціннісних орієнтацій підлітків

(за основу взято В. М. Галузяк, І. Л. Холковська. Діагностичний інструментарій класного керівника. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2013. 304 с.)

Інструкція. Пропонуємо відповісти на низку питань. Із двох тверджень, позначених буквами «А» і «Б», вибери те, яке тобі більше подобається та краще узгоджене з твоєю думкою. Постав знак «+» напроти того твердження, яке більше відповідає твоїй точці зору.

Пам'ятай, що тут немає поганих і хороших, правильних або неправильних відповідей. Найкращою відповіддю буде та, яку ти обереш за першим спонуканням.

I

1. А. Я думаю, що висловлення «вік живи – вік учись» неправильне.
 Б. Висловлення «вік живи – вік учись» я вважаю правильним.

2. А. Більша частина з того, що я роблю на уроках української мови в школі, приносить мені задоволення.

Б. Лише окремі уроки української мови по-справжньому мене радують.

3. А. Зусилля, яких вимагає процес пізнання, дуже великі.

Б. Зусилля, яких вимагає процес пізнання, варті того, бо приносять задоволення й користь.

4. А. Я думаю, що сенс життя полягає у творчості та пізнанні.

Б. Навряд чи у творчості та пізнанні можна знайти сенс життя.

5. А. Однолітки, які виявляють підвищений інтерес до опанування української мови, іноді викликають у мене роздратування.

Б. Однолітки, які виявляють підвищений інтерес до опанування української мови, завжди викликають у мене симпатію.

6. А. Мені здається, що кожна людина повинна мати уявлення про основні закони природи і суспільства.

Б. Мені здається, що без знання основних законів буття багато людей цілком можуть обійтися.

7. А. На уроках мені здебільшого буває нудно.

Б. На уроках мені ніколи не буває нудно.

8. А. Я дуже захоплений навчанням у школі.

Б. Я не можу сказати, що дуже захоплений навчанням у школі.

9. А. Мені подобається навчатися в школі, навіть якщо деколи мені не все вдається.

Б. Мені не подобається навчатися в школі.

10. А. Якщо би була можливість вирішувати самому, я б заняття в школі відвідував на власний вибір.

Б. Я засмучуюся, коли через хворобу або з іншої поважної причини мені доводиться пропускати заняття в школі.

II

1. А. Я ніяковію, коли мені говорять компліменти.

Б. Я почуваюся задоволеним, коли мені говорять компліменти.

2. А. Я не можу сказати, що подобаюся собі.

Б. Я собі подобаюся.

3. А. Я вірю в себе тоді, коли відчуваю, що здатний упоратися з проблемами, які постають переді мною.

Б. Я вірю в себе навіть тоді, коли нездатний упоратися зі своїми проблемами.

4. А. Моє почуття самоповаги залежить від того, чого я досяг.

Б. Моє почуття самоповаги лише незначною мірою залежить від моїх досягнень.

5. А. Інколи я соромлюся виявляти свої почуття.

Б. Я ніколи не соромлюся виявляти свої почуття.

6. А. Я завжди впевнений у собі.

Б. Не можу сказати, що я завжди впевнений у собі.

7. А. Самоаналіз завжди потрібен людині.

Б. Зайве самокопання іноді має погані наслідки.

8. А. Мені завжди вдається керуватися в житті власними почуттями й бажаннями.

Б. Мені не часто вдається керуватися в житті власними почуттями й бажаннями.

9. А. Інколи мені важко бути відвертим, навіть тоді, коли цього хочеться.

Б. Мені завжди вдається бути відвертим.

10. А. Мені здається, що у мене є немало позитивних якостей.

Б. Мені здається, що мені нічим пишатися.

III

1. А. Я думаю, що більшості людей можна довіряти.

Б. Думаю, що без крайньої потреби людям довіряти не варто.

2. А. Люди рідко дратують мене.

Б. Люди часто дратують мене.

3. А. Більшість людей прагне до легких шляхів.

Б. Думаю, що більшість людей не схильна шукати легкі шляхи.

4. А. Заздрість властива тільки невдахам, які вважають, що доля до них несправедлива.

Б. Більшість людей заздрісні, хоча й намагаються це приховати.

5. А. Про людину ніколи не можна сказати з упевненістю, добра вона чи ні.

Б. Зазвичай оцінити людину дуже легко.

6. А. Здається, недоліки людей набагато помітніші за їхні чесноти.

Б. Чесноти людини помітити набагато легше за її недоліки.

7. А. Люди прагнуть до того, щоб розуміти й довіряти один одному.

Б. Замикаючись у колі власних інтересів, люди не розуміють інших.

8. А. Я виявляю свою прихильність до людини незалежно від того, чи взаємна вона.

Б. Я не виявляю своєї прихильності до людини без упевненості, що вона взаємна.

9. А. Мені подобається більшість людей, яких я знаю.

Б. Більшість людей, яких я знаю, мені не подобається.

10. А. У бесіді я приділяю максимум уваги думці свого співрозмовника.

Б. У бесіді з іншою людиною я докладаю максимум зусиль для того, щоб мою точку зору була почута та прийнята.

IV

1. А. Найважливіше в житті – подобатися людям.
Б. Найважливіше в житті – бути корисним людям.
2. А. Обираючи для себе заняття, я завжди прагну до того, щоб воно було суспільно значущим, корисним не тільки мені, а й іншим.
Б. Людина повинна займатися передусім тим, що її цікавить.
3. А. Я можу робити що-небудь для інших, не вимагаючи, щоб вони це оцінили.
Б. Я вважаю, що маю право чекати від людей на правильну оцінку того, що я для них роблю.
4. А. Якщо вчитель звертається до мене з яким-небудь проханням або дорученням, то я цьому радію та виконую із задоволенням.
Б. Додаткові доручення або прохання вчителя мене не радують, оскільки це відволікає мене від інших, цікавих для мене справ.
5. А. Мені подобається брати участь у громадських заходах, у волонтерському русі.
Б. Я засмучуюся, коли потрібно брати участь у громадських заходах, у волонтерському русі, бо це відволікає від важливих для мене справ.
6. А. Я завжди почуваюся активним, маю потужне прагнення до діяльності, значний запас енергії.
Б. Думаю, що надмірна активність і діловитість можуть зашкодити людині.
7. А. Люди, які завжди активні та діловиті, мене дратують.
Б. Мені подобаються активні, енергійні, ділові люди.
8. А. Низько оплачувана робота не може приносити задоволення.
Б. Цікавий, творчий зміст роботи – сам по собі нагорода.
9. А. Я вважаю доцільним завжди дотримуватися правила «не марнуй часу».
Б. Я не вважаю доцільним завжди дотримуватися правила «не марнуй часу».
10. А. Я прагну того, щоб зробити для себе й інших що-небудь значне, і переймаюся, якщо це не вдається.
Б. Я ніколи не переймаюся тим, що не роблю нічого значного для себе й інших.

V

1. А. У мене часто виникає потреба знайти обґрунтування тим своїм діям, які я вчиняю за власним бажанням.
Б. У мене ніколи не виникає потреби знайти обґрунтування тим своїм діям, які я вчиняю за власним бажанням.
2. А. Я прагну ставитися сумлінно до всього, що роблю.

Б. Я не дуже переймаюся тим, що виконав якусь справу не дуже сумлінно.

3. А. Я вважаю, що люди повинні займатися самоаналізом.

Б. Я вважаю, що самоаналіз завдає більше шкоди, ніж користі.

4. А. Здійснення моїх планів у майбутньому лише незначно залежить від того, чи будуть у мене друзі.

Б. Здійснення моїх планів у майбутньому багато в чому залежить від того, чи будуть у мене друзі.

5. А. Я не засмучуюся, якщо з об'єктивних причин мені не вдається виконати яку-небудь свою обіцянку.

Б. Мені буває дуже неприємно, якщо я порушив обіцянку навіть із незалежних від мене причин.

6. А. Думаю, що благополуччя і успіх у шкільному навчанні можливі для мене тільки при активній допомозі і підтримці батьків.

Б. Думаю, що я повинен сам нести відповідальність за власні невдачі в школі.

7. А. Я виконаю завдання або доручення більш якісно, якщо знатиму, що мене контролюють.

Б. Я самостійно доведу доручену мені справу до кінця, якщо мене ніхто не контролює.

8. А. Можу упевнено сказати, що до навчання в школі я ставлюся відповідально.

Б. Не можу сказати, що до навчання в школі я ставлюся відповідально.

9. А. Можу сказати, що у мене є почуття обов'язку.

Б. Не можу сказати, що я строго дотримуюсь принципів, які ґрунтуються на почутті обов'язку.

10. А. Я завжди почуваюся відповідальним за все, що трапляється в моєму житті.

Б. Інколи я думаю, що за багато що з того, що трапляється в моєму житті, відповідальні ті люди, під впливом яких я став таким, яким я є.

деструкцію мовної особистості адресата, на його підкорення, маніпулювання ним в інтересах автора висловлення (За С. Ігнатьєвою).

Текст 2. Розглянемо кілька ефективних способів блокування небажаних або недоречних спроб маніпулювання.

Прийом 1. Техніка нескінченного уточнення.

Застосовують, коли співрозмовник емоційно вимагає чогось або в чомусь звинувачує. У цьому випадку з'ясуйте якомога детальніше й точніше все, що з ним відбувається, не вступаючи в суперечку, не пояснюючи та не виправдовуючись. Ваш співрозмовник може посилювати тиск, спонукаючи вас до опору, але ви повинні стійко втримуватися на позиціях людини, яка хоче з'ясувати думку іншого.

Прийом 2. Техніка зовнішньої згоди, або Наведення туману.

Ця техніка особливо ефективна проти несправедливої критики або відвертої грубості. Впевнена людина зовні погоджується, хоча може й не змінити своєї позиції. Наприклад: «Яка несподівана думка! Треба буде її обміркувати...»; «Я подумаю над тим, як мені взяти до уваги це в роботі»; «Я подумаю, чи це стосується мене»; «Можливо...»

Прийом 3. Техніка «зіпсованої платівки».

У відповідь на напад адресат формулює змістовну фразу, що містить важливу інформацію для нападника. Фраза мусить бути такою, щоб можна було повторити її кілька разів, не порушуючи раціональності розмови. Вона повинна вимовлятися з однією й тією самою інтонацією. В основу цієї техніки покладене відоме правило: Спочатку скажіть їм, що саме збираєтеся їм сказати. Потім скажіть їм те, що ви збираєтеся їм сказати. Потім скажіть їм, що саме ви їм сказали (За матеріалами сайту uatodna.com).

Вправа 3. Прочитайте текст. Проаналізуйте мовленнєву ситуацію на предмет дотримання принципів ведення конструктивного діалогу. Які мовленнєві тактики використав Прокіп? Чи доречними вони виявилися? Поширте текст, переконливими аргументами та прикладами про вікові обмеження й доцільність татуювання.

– Роман! – простягнув долоню юний клієнт.

– Розумієш! – навіщось сіпнув себе за бороду Прокіп. – Я зазвичай не роблю тату особам до вісімнадцяти...

– От воно що! – скочив зі свого місця Ромко. – Я ще маленький для серйозних рішень! Мамин синочок...

...Прокіп заварив чай і поставив на столик надщерблену тарілку з трохи підсохлим печивом.

– А ти як свою першу татуху вибирав, Прокіпе? – звернувся Роман до бородатого.

– Я свою першу?! – навіщось перепитав Прокіп. – Років у дванадцять в дівчинку одну закохався. Додумався ото (показав на руку) вирізати лезом її ім'я та втерти в ті ранки чорнило з ручки. Кілька тижнів ховав від усіх, поки зажило!

– А потім?

– Потім? Мама побачила. Пемзою відтерти хотіла. І у неї вийшло. Шрам довго був...

– Я б тобі порадив, Романич! Ти вдома сядь, подумай, з батьками обговори. Вони трохи більше на світі живуть, може, щось підкажуть, – підморгнув майстер. – Аби не вийшло, як у мене, – похитав головою.

– З батьками? – задумливо промовив хлопець. Тут без варіантів. Ми з ними в паралельних світах живемо, – подивився прямо в очі Прокопу.

– Іноді і паралельні перетинаються, – поклав руку на плече бородатий. – Одне слово, надумаєш – приходь (За С. Грідиним).

Вправа 4. Розгляньте логіко-сміслову схему. Доповніть аргументами, щоб уявні терези вирівнялися. Складіть два тексти (обсяг – 100–120 слів) за цією схемою, ілюструючи наведені аргументи прикладами.



Вправа 5. Прочитайте синонімічні ряди до слів «радіти», «хвалити», «дякувати». Складіть із кожним словом речення. Спрогнозуйте жанрову належність текстів, у яких можна взяти складені речення.

Дякувати, висловлювати /складати/ подяку, надавати слово подяки, подякувати; завдячувати; (навзаєм) віддячувати.

Радіти, (з чого) тішитися, тріумфувати, землі /ніг/ не чути під собою.

Хвалити, вихвалити, засипати похвалами, розсипатися у похвальбах, віддавати /воздавати, складати/ хвалу, співати хвалу /осанну/, курити фіміам/; (Бога) славити, звеличувати, прославляти

Вправа 6. Прочитайте поради «Як готувати презентацію». Використовуючи прийоми стиснення тексту, складіть конспект або таблицю чи схему

Як готувати презентацію

«Презентація» починається з літери «П», тому для створення якісної презентації потрібні три важливі етапи, пов'язані з цією літерою, а саме: приготування (підготовка), практикування, проведення!

1-й крок. Упевненість. Коли ви вперше готуватимете презентацію, крива вашого навчання стрімко піде вгору. Вам стане набагато легше виконувати цю роботу з набуттям досвіду, адже все колись потрібно починати. **Забудьте про**

хвилювання та беріться до підготовки. Щойно ви почнете готуватися до презентації, половина вашого страху зникне, і ви почуватиметесь набагато краще.

2-й крок: робота з літературою (підготовка). Уважно стежте за опрацьовуваними джерелами. Вам знадобляться точні покликання на кожне з них під час проведення презентації. Найкраще записати ці деталі саме в ході роботи з книжками, журналами чи інтернет-сторінкою. Через тиждень чи два ви не зможете знайти їх знову, якщо не зафіксуєте деталі – авторів, дат, номерів сторінок, інтернет-адрес тощо. Перегляньте поради про те, як слід точно збирати та зберігати такі дані.

3-й крок. Дізнайтеся, які технічні засоби ви зможете використовувати під час проведення презентації. **Створіть сценарій чи конспект.** Більшості людей корисно записувати принаймні приблизну версію того, що вони хочуть сказати. Крім того, ви можете скласти список основних тез або заголовків і по черзі детально розповідати про них у своєму виступі, не маючи написаного сценарію.

4-й крок. Обміркуйте, як ви можете залучити аудиторію. У більшості добрих презентацій доповідач ставить аудиторії певні запитання. Це, звісно, забере у вас трохи часу, однак зробити варто.

5-й крок. Проведіть кілька репетицій. Перегляньте поради про те, як слід вправлятися у проведенні презентації, аби дізнатися про речі, які вам доведеться робити під час презентації, і практикуйте їх, поки не відчуєте впевненості у власних силах.

6-й крок. Вивчіть програму PowerPoint, якщо ви створюєте діапозитиви на комп'ютері. Слайди PowerPoint набувають набагато кращого вигляду від усього, що можна зробити за допомогою текстового редактора. І навіть якщо ви перетворюєте свої слайди на слайд-шоу, їх можна видрукувати на плівку для діапозитивів, так щоб у вас зберігався резервний варіант, якщо технічні засоби будуть недоступні або підведуть вас того дня.

Практикування. 1-й крок: звикніть до звучання свого голосу. Корисно вправлятися в порожній аудиторії – на кшталт тієї, у якій ви будете проводити презентацію. Однак це можна робити й у будь-якому іншому місці, де ви зможете без перешкод говорити. Приблизно визначте, скільки ви розповісте за певну кількість хвилин. Це можна зробити лише завдяки практиці. Ви можете помилятися в той і в той бік! Часом потрібно набагато довше говорити про те, що написано на одному аркуші паперу, ніж ви могли б сподіватися. Уважно сплануйте свій вступ. Тут ви поясните, про що йтиметься у вашій презентації, і, може, як ви збираєтесь розпочати її.

2-й крок. Практикуйте свій вступ. У ньому ви повинні розповісти слухачам про себе, а також сказати кілька слів про те, на яку тему ви будете говорити – і, може, чому їх зацікавить те, про що в ньому йтиметься. Варто так вивчити вступ, аби ви могли викладати його машинально, позбувшись зайвих хвилювань на початку презентації.

3-й крок. Приготуйте додаткові «козири». Прийшовши на презентацію, ви, не зорієнтувавшись, можете висловлюватися набагато швидше, ніж зазвичай це робите. Тому, коли у вас не буде чим заповнити відведені хвилини, корисно мати один чи два додаткові пункти, до яких можна звернутися, – наприклад, докладніше поговорити про те, що ви згадували раніше.

4-й крок. Практикуйте кінцівку. Попри все, про що йшлося в презентації, важливо, щоб вона мала добре й ґрунтовне закінчення. Завершіть її ефектно!

Доведіть, що ви зробили певні висновки. І не забудьте сказати «Дякую. Чи маєте ви до мене запитання?». І так далі.

5-й крок. Ідіть на публіку. Якщо ви маєте друзів, які також готуються до презентації, з'ясуйте, чи ви можете тренуватися разом. Це може бути набагато веселіше, ніж просто розмовляти із собою, і ви, мабуть, багато навчитесь, спостерігаючи, як поведуться вони. Вправляйтеся у відповідях на запитання. Саме тут друзі можуть особливо стати вам у пригоді. Попросіть їх ставити вам запитання після ваших спроб. Також ставте запитання їм.

Проведення презентації. 1-й крок. Перш ніж почати, зверніть увагу на час (і навіть занотуйте його, щоб не забути, коли ви почали) і тільки тоді починайте! Починайте сміливо, але досить повільно. Скажіть, хто ви, яка тема вашої презентації, а також кілька слів про те, що ви хочете обговорювати впродовж подальших кількох хвилин.

2-й крок. Підтримуйте візуальний контакт зі своїми слухачами. Не дивіться лише у свої нотатки, на підлогу, на стелю, на стіни, на монітор або у вікно. Не читайте вголос ті речі, які люди можуть прочитати самі. Людям не подобається, коли їм читають! Крім того, якщо ви, наприклад, покажете їм слайд з основними тезами, вони прочитають їх набагато швидше, ніж ви їх зможете назвати.

3-й крок. Рефлексія. Попри те, що презентація скінчилася, ваше навчання триває далі. Після того, як ви провели презентацію, варто впродовж певного часу обміркувати її. Вислухайте якомога більше відгуків про свою презентацію. Коли ви пізніше зустрінете людей, які були серед ваших слухачів, виберіть вдалий момент і поставте їм запитання: «Що вам сподобалося в моїй презентації? Що, на ваш погляд, було найменш вдалим у моїй презентації?» Ви дізнаєтеся більше з їхніх відповідей на такі запитання, ніж коли б ви просто запитали: «Що ви думаєте про мою презентацію?»

4-й крок. Перспектива. Продовжуйте спостерігати за діями інших людей під час презентацій. Провівши власну презентацію, ви станете набагато спостережливішими. Коли набудете власний досвід, у вас з'явиться здатність помічати речі, які інші роблять добре або погано. Це зумовить ваш успіх у подальших презентаціях.

Вправа 7. I. Ознайомтеся зі значенням слів «кореспонденція», «лист». Зіставте зміст словникових статей зі змістом тексту. Узагальніть здобуту інформацію. II. Чи простежуєте ви зв'язок між листуванням і кореспонденцією. III. Запишіть жанрові особливості кореспонденції й листа (офіційного та приватного).

Кореспонденція, ї, ж. 1. тільки одн. Листування між окремими особами або установами. 2. збірн. Сукупність поштових відправлень (листів, телеграм тощо). 3. заст. Окреме поштове відправлення (лист, телеграма тощо). 4. Замітка, допис, повідомлення, надіслані кореспондентом (у 2 знач.) до газети, журналу тощо.

*Лист*², а, ч. 1. Тонкий, щільний шматок або шар якого-небудь матеріалу (паперу, заліза, фанери і т. ін.). 2. Писаний текст, признач. для повідомлення про що-небудь, для спілкування з кимось на відстані, а також відповідна поштова кореспонденція. 3. який. Офіційний, грошовий або інший документ. 4. спорт. Одна з фігур гри в городки.

Текст. Наше спілкування безнадійно втрачає вагу, фрагментується й розпорошується, наше листування не цікаве навіть нам самим. Ми зводимо

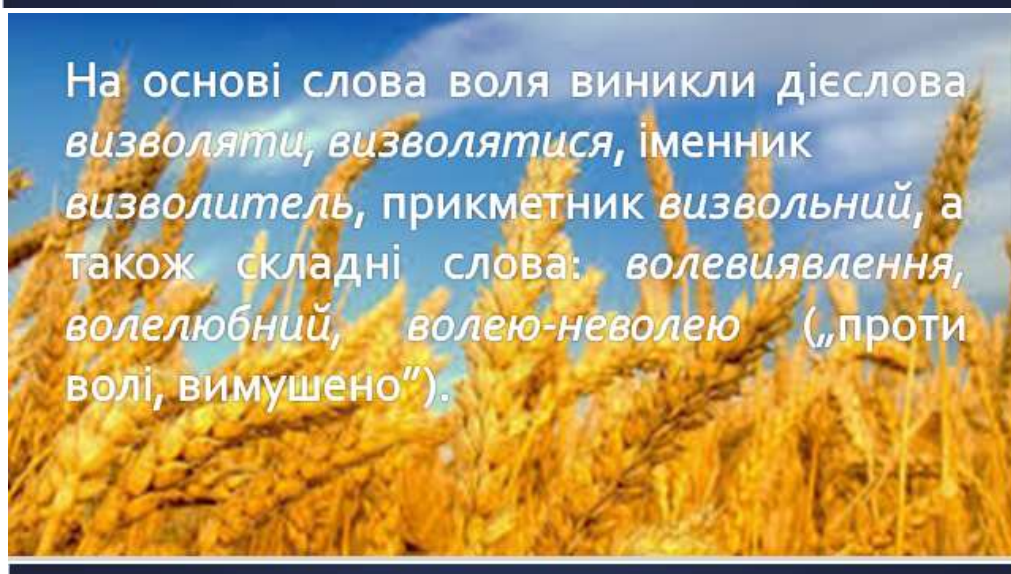
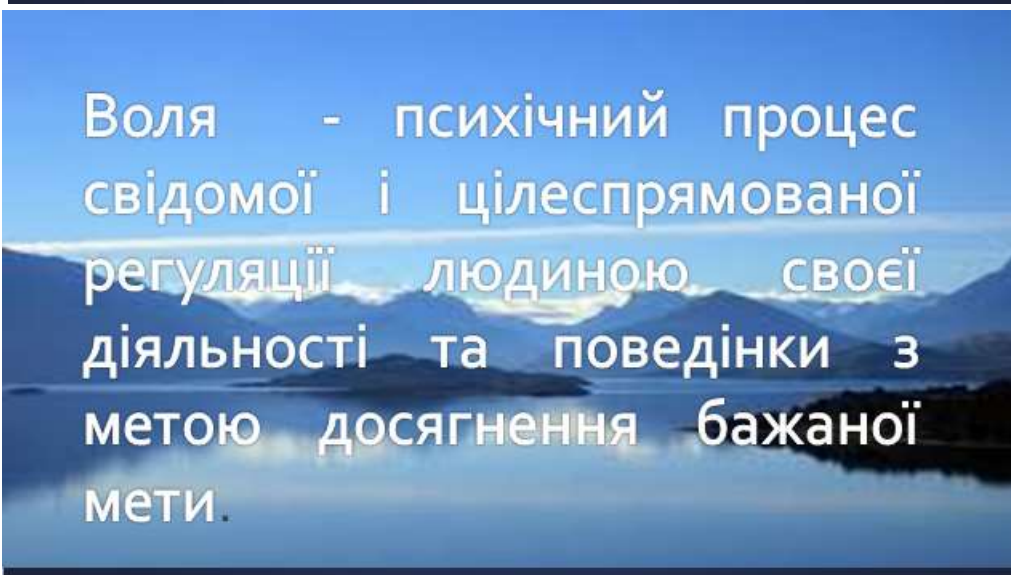
написання літер до мінімуму, ми скорочуємо наші повідомлення, разом із тим – постійно й наполегливо розширюючи коло адресатів.

Якби я був серйозним письменником і трішки більше дбав про творчий спадок, я, безперечно, зберігав би власну кореспонденцію. Звісно, не всю, ясна річ, не в повному обсязі, але якісь важливі речі, котрими ділився зі світом, і котрими світ ділився зі мною – безперечно лишив би. Адже ніщо так не характеризує нас, як наше щоденне спілкування з невидимими співрозмовниками, ніщо нас так не освітлює зсередини, як стилістика наших відносин із численними – іноді важливими й визначальними, іноді випадковими й епізодичними – кореспондентами, ніщо так не пояснює наші вчинки й не затемнює наші думки, як оперативність відповідей та сухість викладу. Бо одна річ – приватні розмови, записи та інтерв'ю, і зовсім інша – наші листи, в яких ми оповідаємо про життя, даємо поради, ділимося сокровенним, не надто озираючись на численну аудиторію. Ну, так би мало бути – ідеальне листування не мало б передбачати подальшого широкого розголошення та детального прочитання холодними дослідниками. Ідеальне листування – це книга, що пишеться для себе, без розрахунку на подальшу публікацію.

...Натомість, що сьогодні? Сьогодні майже ніхто не пише від руки, ніхто не відправляє паперові конверти, ніхто не зберігає поодинокі відповіді. Тож про яку епістолярну спадщину ідеться? Як можна зберігати, скажімо, мейли? Чи, скажімо, смс? Хто б переймався збереженням цієї частки творчої спадщини? Наше спілкування безнадійно втрачає вагу, фрагментується й розпорошується, наше листування не цікаве навіть нам самим. Ми зводимо написання літер до мінімуму, ми скорочуємо наші повідомлення, разом із тим – постійно й наполегливо розширюючи коло адресатів. Іноді я намагаюся згадати, що писав друзям пару років тому? Знаходжу ті листи за допомогою пошуковика, перечитую, жахаюсь – так, ніби нічого не змінилося, так, ніби час зупинився: той самий необов'язковий обмін нікому не потрібною інформацією, рваний стиль, рубані речення, мінімум почуттів, мінімум емоцій, максимум поспіху (Сергій Жадан).

Вправа 8. Часто нам доводиться писати смс. Чи завжди ви розумієте смисл написаного? Що зумовлює таку «непорозумілість» між співрозмовниками? Складіть ТОП-10 помилок у смс.

Фрагменти складених учнями 10–11 презентацій, використаних під час захисту проектів



“Музей одного слова”

Краса

За тлумачним словником «КРАСА».

1. Властивість, якість гарного, прекрасного. Парубок постояв на згірку, помилувався красою околиці (Панас Мирний).

2. Одоба; прикраса кого-, чого-небудь; слава. Ви [Панас Мирний], найбільш шанований мною письменник український, сила й краса літератури нашої (Михайло Коцюбинський).

3. Гарна, приваблива зовнішність; уroda (у 2 знач.). Нашр ж мені краса моя, Коли нема долі? (Тарас Шевченко). * Набиратися (набратися) краси дів. набиратися; Наводити (навести) красу, жарт.— чепуритися, митися тощр.



В «Етимологічному словнику української мови» Інституту мовознавства імені О. О. Потебні зазначено, що етимологія слова «краса» не визначена, хоча існує певна спорідненість зі словом «кресати», яке в древньослов'янському вжитку мало значення «творити».



Проблеми визначення

На сьогодні не існує єдиноприйнятого визначення поняття «життя». Трактують поняття «життя» дуже різняться у природничих та математичних науках, у філософії та релігіях. Уявлення про саме життя, його походження та розвиток настільки відмінні у різних напрямках суспільної свідомості, що часто призводять до конфліктних ситуацій. Сьогодні триває полеміка між креаціоністами та еволюціоністами, суть якої полягає у суперечностях між баченнями походження, розвитку та сутності життя.

СИНОНІМИ

існування, буття, не смерть, поб. життя-буття, проживання, з. жиїба, д. живоття; (людини) вік; (святих) житіє, суч. життелис, біографія, життєвий шлях; П. жива душа <істота>, жм. дихання; ФР. шкура <н. рятувати свою шкуру>; (де) проживання, побут, пробуття; (кипуче) дійсність, реальність; З.П. жвавість, діяльність, рух; (мое!) рай, втіха <н. дитино, життя мое!>; житуха, жизнь

Завдання для контрольних зрізів

Знаннєвий критерій

№ 1 (після поглиблювально-накопичувального етапу)

Виконайте тестові завдання

1. *Асиміляція за м'якістю відбувається в усіх словах рядка*

- а) просьба, вокзал, якби;
- б) пісня, свіжість, свято;
- в) кігті, анекдот, футбол;
- г) рушник, рушниця, соняшник.

2. *Спрощення не відбувається у словах рядка*

- а) пестливий, кістлявий, хвастливий;
- б) щасливий, якісний, баластний;
- в) форпостний, компостний, виїзний;
- г) зап'ястний, шістнадцять, тижневий.

3. *Лексичної помилки припустилися в рядку*

- а) дипломований проект;
- б) дипломований учасник;
- в) дипломований фахівець;
- г) дипломована особа.

4. *Значення фразеологізму «позичати в Сірка» очі подано в рядку*

- а) втратити почуття сорому, честі, власної гідності;
- б) дуже мало, трохи;
- в) дуже легко, без затрати зусиль;
- г) змагатися в чомусь з ким-небудь.

5. *Слово «простінок» утворено*

- а) суфіксальним способом творення;
- б) префіксальний способом творення;
- в) префіксально-суфіксальним способом творення;
- г) основоскладанням.

6. *Іменники «звір», «комар», «снігур» у називному відмінку множини мають закінчення*

- а) -и;
- б) -і;
- в) -я;
- г) паралельні (-і та -и).

7. *Не утворюють ступенів порівняння всі слова рядка*

- а) добрий, сильний, високий;
- б) бузковий, прекрасний, німий;
- в) кислий, гнідий, смачний;
- г) глибокий, блідо-рожевий, веселий.

8. *Правильно записано всі числівники рядка*

- а) сімдесяти восьми троянд;
- б) сто двадцяти учням;
- в) п'ятдесятьма зошитами;
- г) на сорока чотирьох баштах.

9. *Помилки припустилися в написанні слова рядка*

- а) ні те ні се, нікого, ні в кого;
- б) ніхто, ніскільки, ніяково;
- в) нікчемний, нісенітниця, ніяковіти;
- г) ні звідки, ніколи, нітрохи.

10. *У реченні «Чорна ніч інкрустована ніжністю» виділене слово виконує синтаксичну роль*

- а) підмета;
- б) присудка;
- в) означення;
- г) обставини.

№ 2 (після узагальнювально-творчого етапу)

Виконайте тестові завдання

1. *Редагування НЕ ВИМАГАЄ словосполучення*

- а) зустрічаючі персони;
- б) сьогоднішній день;
- в) пам'ятний сувенір;
- г) складена автобіографія

2. *Складений іменний присудок вжито в реченні*

- а) Весна замінила зиму.
- б) Хочеться дихати весняним повітрям.
- в) Повітря було насичене ароматом весняних квітів.
- г) Я буду рада Вам допомогти.

3. *Безособове речення подано в рядку*

- а) Люблю весну.
- б) Двері швидко зачинили.
- в) Мене морозить.
- г) Весна.

4. *Речення, ускладнене відокремленим означенням, подано в рядку*

- а) Незаплетене волосся заважало кухареві вимішувати тісто.
- б) Цвіте земля, задивлена в свободу (Л. Костенко).
- в) Крім учнів нашого класу, картинну галерею відвідали ще й десятикласники.

г) Схилившись над струмком, дрімають верби.

5. Між частинами безсполучникового речення потрібно ставити двокрапку, якщо

- а) у другому з них подано висновок або наслідок дії першого;
- б) друге речення розкриває зміст першого речення загалом або одного з його членів, а також указує на причину того, про що йдеться в першому реченні;

в) перша частина виражає причину або умову, а друга – наслідок;

г) якщо зміст речень виражає різке протиставлення.

6. Між частинами складносурядного речення потрібно поставити тире (розділові знаки пропущено) в рядку

а) Дунув вітер понад ставом і сліду не стало (Т. Шевченко).

б) Там цвіте калина й височіє явір.

в) Минає день минає другий.

г) Теплий весняний вітерець тріпоче зелене листячко.

7. Складнопідрядне речення з підрядним мети подано в рядку

А) Піднімайтесь, не соромтесь, щоб і ви бачили далеко і високо, щоб і вас люди бачили на висоті (М. Стельмах).

Б) І Душа над Судьбою сміється бо вона головніша – Душа (І. Драч).

В) Душа моя розкрита для чужого горя, як квітка для роси (М. Коцюбинський).

г) І тільки ти в кімнату підеш з ганку, погасне тихо й журно свято скрізь... (Олександр Олесь).

8. Граматично правильне речення можна утворити, якщо до фрагмента «Спостерігаючи за зорями, ...» додати

а) можна легко визначити сторони світу;

б) вони вразили нас;

в) наші знання з астрономії і фізики були доречними;

г) різнобарвність їх зачаровує.

9. Синонімічним до простого речення «Зайшовши до Софії, я всі негаразди життя залишаю за її порогом» є складне речення

а) Коли я заходжу до Софії, то всі негаразди життя залишаю за її порогом.

б) Щоб зайти до Софії, я всі негаразди життя залишаю за її порогом.

в) Заходжу до Софії, всі негаразди життя залишаю за її порогом.

г) Я заходжу до Софії: усі негаразди життя залишаються за її порогом.

10. Прочитайте речення. Кому потрібно ставити на місці всіх цифр, ОКРІМ

Культура усної чи писемної мови формується від орфографічно-пунктуаційної грамотності до стилістичної виразності та комунікативної доцільності (1) далі до комунікативної оптимальності і (2) нарешті (3) до мовної майстерності (4) яка базується на всіх ознаках попередніх рівнів мови і має свої додаткові ознаки (5) образність і творчість (За Л. Мацько).

а) 1

б) 2

в) 3

г) 4

д) 5

Відомості про апробацію результатів дисертації

<i>Назва конференції, форуму, семінару, круглого столу</i>	<i>Тема доповіді</i>	<i>Місце проведення</i>	<i>Дата проведення</i>	<i>Форма участі</i>
<i>Міжнародні наукові й науково-практичні конференції</i>				
«Розвиток словникового складу та граматичного ладу української мови у зв'язку з демократизаційними та глобалізаційними процесами»	Інтегративна сутність мовної особистості у контексті нового змісту навчання української мови	м. Рівне	2009 рік	очна
I Міжнародна науково-практична конференція «Теоретична і дидактична філологія: надбання, проблеми, перспективи розвитку»	Інтеграція змісту навчання у системі формування мовної особистості	м. Переяслав-Хмельницький,	2012 рік	очна
Міжнародна науково-практична конференція «Література для дітей та юнацтва в сучасному культурно-освітньому просторі: тенденції, проблеми, перспективи»	«Формування читацьких інтересів школярів у системі становлення і розвитку мовної особистості»	м. Рівне	травень, 2013 рік	очна
Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми розвитку вищої школи та економіки в ХХІ столітті»	Використання засобів міжпредметної інтеграції у процесі формування мовної особистості	м. Рівне	жовтень, 2013 рік	очна
Міжнародна науково-практична конференція «Формування мовної особистості в багатоступеневій системі освіти: досвід, реалії, перспективи»	Реалізація принципу наступності та перспективності як умова формування комунікативної україномовної особистості учнів початкових і середніх класів	м. Івано-Франківськ	жовтень 2013 рік	заочна
Міжнародна науково-практична конференція «Упровадження інтегрованого навчання в загальноосвітній і вищій школах: реалії та перспективи»	Формування мовної особистості учня профільної школи засобами міжпредметної інтеграції	м. Полтава	30 квітня 2014 року	очна
Міжнародна наукова конференція «Лінгвалізація світу»	Основні напрями формування жанрово-	м. Черкаси	15–16 травня 2014 року	очна

	комунікативних умінь старшокласників			
Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми та перспективи розвитку вищої школи та економіки в XXI столітті»	Підготовка майбутніх учителів-словесників до формування мовної особистості учнів профільної школи	м. Рівне	22–23 жовтня 2015 року	очна
Міжнародна науково-практична конференція «Міжкультурна комунікація: мова, культура, особистість»	Особливості засвоєння старшокласниками правил мовленнєвого етикету на уроках української мови в профільній школі	м. Рівне	9 листопада 2015 року	очна
Міжнародна науково-методична конференція «Сучасні технології викладання гуманітарних дисциплін: тенденції та перспективи»	Засвоєння учнями профільних класів правил мовленнєвого етикету як основа успішної соціалізації	м. Вінниця	21–22 травня 2015 року	очна
I Міжнародна науково-практична конференція «Людина в мовному просторі: історична спадщина, проблеми, перспективи розвитку» (у межах Року англійської мови в Україні)	Інтегрований підхід до формування полікультурної компетенції учнів профільної школи	м. Бердянськ	19–20 травня 2016 року	заочна
XI-та Міжнародна науково-практична конференція «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»	Особливості застосування методу вправ на уроках української мови в профільній школі	м. Київ	24–26 листопада 2016 року	очна
Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми та перспективи розвитку вищої школи та економіки в XXI столітті»	Особливості проектного навчання в системі формування мовної особистості студента-філолога	м. Рівне	26–27 жовтня 2017 року	очна
Міжнародна науково-практична конференція «Формування мовного	Синтез мистецтв як умова формування емоційно-образної	м. Суми.	26 квітня 2018 року	очна

естетичного ідеалу засобами навчальних дисциплін»	складової мовної особистості випускника профільної школи			
Міжнародні наукові читання				
VI Міжнародні наукові читання «Лінгвістичні студії молодих дослідників» пам'яті професора К. Ф. Шульжука	Грамотична компетентність як основа формування мовної особистості учнів	м. Рівне	25 травня 2016 року	очна
Усеукраїнські наукові й науково-практичні конференції				
Усеукраїнська наукова конференція «Українська мова в просторі і часі»	Мотиваційний рівень мовної особистості	м. Київ	2009 рік	очна
Усеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми культури української мови і мовлення»	Розвиток мовлення учнів – умова формування мовної особистості	м. Острого	2012 рік	очна
Усеукраїнська науково-практична конференція «Слово, речення, текст: когнітивний, прагматичний та лінгводидактичний аспекти»	Концептуальний аналіз тексту у системі формування мовної особистості учнів	м. Херсон	жовтень, 2013 рік	заочна
Усеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми культури української мови і мовлення»	Інтеграція змісту навчання в системі формування мовної особистості	м. Острого	жовтень 2013 рік	очна
Усеукраїнська наукова конференція «Актуальні проблеми культури української мови і мовлення»	Особливості формування культури мовлення учнів профільної школи	м. Острого	6–7 листопада 2014 року	очна
Усеукраїнська наукова конференція з лінгвостилістики та лінгводидактики «Українська мовна особистість», присвячена 25-річчю кафедри стилістики української мови	Міжпредметні проекти у системі формування мовної особистості учнів профільної школи	м. Київ	20 березня 2014 року	очна
Усеукраїнська науково-практична конференція імені В. Ужченка	Українська фразеологія як чинник емоційної	м. Луганськ	10–11 квітня 2014 року	заочна

«Образне слово Луганщини»	складової мовної особистості чунів профільної школи			
Усеукраїнська науково-практична конференція «Тарас Шевченко в історико-літературному дискурсі»	Роль поетичного слова Шевченка у формуванні мовної особистості учнів профільної школи	м. Рівне	5 березня 2014 року	очна
Усеукраїнська наукова конференція «Розвиток національно-масової особистості в умовах неперервної освіти»	Мовна особистість учня профільної школи	м. Умань	23–24 жовтня 2014 року	очна
Усеукраїнська науково-практична конференція «Мова в професійному вимірі: комунікативно-культурний аспект»	Формування мовної особистості на засадах функційно-комунікативного підходу	м. Харків	17–18 грудня 2014 року	заочна
Усеукраїнська наукова конференція «Актуальні проблеми сучасної освіти в контексті професійної підготовки майбутніх педагогів»	Жанр есе у лінгводидактичному вимірі	м. Рівне	21 листопада 2014 року	очна
Усеукраїнська наукова конференція «Література й історія»	Формування мовної особистості учнів профільної школи під час вивчення історичної прози	м. Запоріжжя	9 – 10 жовтня 2014 року	очна
Усеукраїнська науково-практична конференція «Улас Самчук у сучасній гуманітарній парадигмі». До 110-річчя від дня народження письменника	Особливості змісту й структури інтегрованих уроків української мови і літератури в профільній школі (на матеріалах творів Уласа Самчука)	м. Рівне	23 квітня 2015 року	очна
Усеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні питання літературознавчої термінології»	Сутність терміна «мовна особистість» у сучасній лінгвістиці, літературознавстві та лінгводидактиці	м. Рівне	15–16 жовтня 2015 року	очна
Усеукраїнська наукова конференція «Сучасні германістика та романістика: мова в контексті культури»	Вплив іншомовної комунікативної культури на становлення мовної особистості учнів	м. Бердянськ	21–22 травня 2015 року	заочна

XIV Всеукраїнська науково-практична конференція імені Віктора Ужченка «Образне слово Луганщини»	Полікультурні параметри формування мовної особистості у процесі вивчення розділів «Лексика», «Фразеологія»	м. Старобільськ	15 травня 2015 року	заочна
V Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми культури української мови і мовлення»	Використання методу проектів на уроках української мови в профільній школі	м. Острог	5–6 листопада 2015 року	очна
Усеукраїнська науково-практична конференція «Історія української державності», присвячена 25-річчю проголошення незалежності України	Мовна особистість у системі інваріантної основи інтегрованого навчання	м. Рівне	22 вересня 2016 року	очна
III Всеукраїнська наукова конференція «Розвиток національно-мовної особистості в умовах неперервної освіти: надбання, реалії, перспективи»	Шляхи формування граматичної компетентності на уроках української мови в профільній школі	м. Умань.	10–11 листопада 2016 року	очна
Усеукраїнська науково-практична конференція «Пріоритети філологічної освіти»	Фаховий текст у перспекції формування жанрових умінь старшокласників	м. Рівне	27 жовтня 2016 року	очна
Усеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми культури української мови і мовлення»	Мотиви і цінності мовної особистості учня профільної школи	м. Острог	9–10 листопада 2017 року	очна
Усеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми сучасної граматики»	Формування мовної грамотності випускника профільної школи	м. Черкаси	18 травня 2017 року	очна
Усеукраїнська науково-практична конференція, «Стратегічні пріоритети філології й лінгводидактики в умовах реформування освітньої системи в Україні»	Концептуальні засади формування мовної особистості учнів старшої школи в умовах профільного навчання	м. Старобільськ	27 квітня 2017 року	заочна

Усеукраїнська науково-практична конференція «Лінгвістичний і лінгводидактичний дискурсивний простір: здобутки і перспективи»	Принципи укладання електронного підручника з української мови для учнів старших класів профільної школи	м. Київ	12–13 жовтня 2017 року	очна
Усеукраїнська науково-практична конференція «Двадцять восьма наукова сесія наукового товариства ім. Шевченка»	Мовна особистість учителя-словесника: параметри виміру	м. Львів	16 лютого – 25 березня 2017 року	заочна
Усеукраїнська науково-практична конференція «Образне слово Луганщини»	Лінгвокультурологічний підхід до навчання української мови: проблеми і перспективи	м. Старобільськ	20 квітня 2018 року	заочна
Усеукраїнська науково-практична конференція «Парадигмальний простір сучасної української лінгвістики особистостей». До 80-річчя доктора філологічних наук, професора, академіка АПН України Л. І. Мацько	Сутнісні характеристики мовної особистості випускника профільної школи	м. Київ	27 березня 2019 року	очна
Усеукраїнські науково-методичні семінари				
Усеукраїнський науково-методичний семінар з міжнародною участю «Формування національно-мовної особистості в контексті багатоступеневої національної освіти»	Особливості застосування інтегрованого підходу у процесі розвитку мовної особистості учнів профільних класів	м. Умань	24 березня 2016 року	очна
Регіональні науково-практичні конференції				
Регіональна науково-практична конференція «Актуальні проблеми культури української мови і мовлення»	Лінгвістичні, педагогічні, культурно-освітні аспекти культури мови у синтезі поняття «мовне виховання особистості»	м. Острогож	2010 року	очна

Науково-практична конференція «Сучасна лінгвістична освіта»	Формування мовних компетентностей випускника профільної школи	м. Кропивницький	20–21 квітня 2018 року	заочна
<i>Міжвузівські науково-практичні конференції</i>				
Міжвузівська науково-практична конференція «Актуальні проблеми культури української мови»	Пріоритетні напрями формування мовленнєвої особистості випускника загальноосвітніх закладів	м. Сарни	листопад, 2013 року	очна
Міжвузівська науково-практична конференція «Міжкультурна комунікація: мова, культура, особистість»	Роль навчального перекладу у формуванні полікультурної компетенції учнів профільної школи	м. Дубровиця	14 листопада 2014 року	очна
<i>Круглі столи</i>				
Круглий стіл «Актуальні проблеми компетентісно орієнтованого навчання української мови в сучасних закладах освіти». Захід присвячено пам'яті видатного вченого-лінгводидактика, члена-кореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора БЛЯЄВА Олександра Михайловича	Теоретичні концепти компетентісного підходу	м. Київ	16 березня 2018 року	очна



**УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ РІВНЕНСЬКОЇ
ОБЛДЕРЖАДМІНІСТРАЦІЇ
РІВНЕНСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

вул. В.Чорновола, 74, м. Рівне, 33028; тел. 64-96-60, 64-96-61; факс 63-64-73
E-mail: roippo.rv@ukr.net ЄДРПОУ 02139765

20.03.2019 № 01-11/272

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів наукового дослідження Грубої Таміли Леонідівни
на тему «Теоретико-методичні засади формування мовної особистості учнів
старшої школи на уроках української мови (профільний рівень)» (спеціальність
13.00.02 теорія та методика навчання (українська мова)
в освітній процес Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної
освіти

Упродовж 2015–2018 років в інституті проводилась апробація наукових експериментальних матеріалів Грубої Т.Л з проблеми формування мовної особистості учнів старших класів на уроках української мови в профільній ланці й моніторинг якості педагогічної діяльності вчителя.

Пропонована методика Грубої Т.Л орієнтує вчителів-словесників на доцільність використання компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, текстоцентричного, комунікативно-жанрового підходів, ефективного впровадження у практику навчання української мови за філологічним профілем жанрових завдань (нариси, резюме, есе, конструювання лінгвістичних завдань, письмові презентації освітніх проектів різної тематики).

На базі інституту та закладів освіти області проведено низку науково-методичних семінарів з таких тем: «Проблеми й перспективи організації профільного навчання української мови в старших класах», «Актуальні проблеми культури української мови» (2015 р., 2016 р., 2018 р.), «Ціннісні концепти мовної освіти у Новій українській школі» (2018 р.) такі майстер-класи: «Навчальний переклад як засіб формування полікультурної компетентності учнів профільної школи», «Особливості засвоєння правил мовленнєвого етикету на уроках української мови в профільних класах» (2015), круглий стіл з теми «Компетентнісний підхід як теоретико-методичний орієнтир формування мовної особистості учнів», (2017 р.).

У процесі підвищення кваліфікації вчителів-словесників застосовано розроблені авторкою теоретико-методичні матеріали використання

лінгводидактичного інструментарію (форми, методи, прийоми і засоби професійно орієнтованого навчання), статті, вказівки й інструкції, рівні та критерії сформованості мовної особистості учня.

Експериментальна методика навчання позитивно оцінена та схвалена педагогічними працівниками області.

Довідку про впровадження матеріалів дисертації Грубої Таміли Леонідівни з теми «Теоретико-методичні засади формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень)» обговорено і схвалено на засіданні кафедри суспільно-гуманітарної освіти Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (протокол № 2 від 26 жовтня 2018 р.).

Ректор



А. Черній
А. ЧЕРНІЙ



**ЗАПОРІЗЬКА МІСЬКА РАДА
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ТЕРИТОРІАЛЬНИЙ ВІДДІЛ ОСВІТИ
ЗАВОДСЬКОГО РАЙОНУ**

**Запорізька загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 75
Запорізької міської ради Запорізької області**

вул. Історична, 92, м. Запоріжжя, 69009; тел./факс: (061) 239-73-65, E-mail: shkola75@i.ua

06.03.2019 № 74/01-03

АКТ

про апробацію та впровадження результатів дослідження

Грубої Таміли Леонідівни з теми: «Теоретико-методичні засади формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень)»,

поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

Результати дисертаційного дослідження Т.Л.Грубої впроваджувалися в освітній процес Запорізької загальноосвітньої школи І - ІІІ ступенів № 75 Запорізької міської ради Запорізької області школи упродовж 2016-2017, 2017-2018 навчальних років. Запропонована автором експериментальна методика формування мовної особистості учнів профільних класів корелюється із новою освітньою стратегією навчання української мови в профільних класах, ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого, комунікативно спрямованого вивчення української мови, сприяє реалізації мети шкільного курсу української мови.

Практичне використання матеріалів дисертаційного дослідження Т.Л.Грубої знайшло своє відображення шляхом проведення теоретико-практичного семінару, упровадження програми, методичних рекомендацій, системи роботи з фаховими текстами, ґрунтовно розробленими завданнями для самостійної роботи учнів, застосуванням мультимедійних технологій, веб-квестів, творчо-креативних завдань тощо. Теоретичні аспекти дослідження, зокрема авторське розуміння освітнього простору учнів профільних класів, мали позитивний вплив на створення в експериментальних класах сприятливої атмосфери вивчення української мови, залучення учнів до участі в довготривалих проектах, поєднання класної, позакласної та самостійної роботи, створення можливостей для самореалізації та самовдосконалення.

Результати апробації експериментальних матеріалів засвідчують позитивну динаміку змін у рівнях сформованості основних показників мовної особистості учнів профільних класів, що підтверджує ефективність запропонованої методики, а відтак і доцільність її впровадження в освітню практику навчання української мови в профільних класах.

Аналіз результатів дослідження, яке здійснила Т.Л.Груба, дає змогу підтвердити високий науково-педагогічний рівень та практичну значущість роботи.

Дослідження отримало схвалення (Протокол № 4 від 06.03.2019 р. засідання педагогічної ради Запорізької загальноосвітньої школи I-III ступенів № 75): експериментальна програма Т.Л. Грубої може бути використана в закладах загальної середньої освіти, зокрема в класах, у яких навчання української мови відбувається за програмою профільного рівня (філологічний напрям).

Акт виданий для подання до спеціалізованої вченої ради.

Директор школи



Р.В. Гончаренко



АКТ

про апробацію та впровадження результатів дослідження
Грубої Таміли Леонідівни з теми: «Теоретико-методичні засади формування
мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови
(профільний рівень)»,
поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

З 2015 року вчителі української мови й літератури Старокостянтинівської загальноосвітньої школи I-III ступенів №1 впроваджували в освітній процес експериментальну методика, розроблену Т.Л. Грубою.

Організація формування мовної особистості учнів профільної школи на уроках української мови за експериментальною методикою дала позитивні результати. Пропонована методика орієнтувала вчителів словесників на надання переваги компетентнісному, особистісно орієнтованому, діяльнісному, текстоцентричному, комунікативно-жанровому підходах. Найбільш продуктивними виявилися такі методи й прийоми навчання: метод проєктів, ситуаційний метод, створення учнями висловлень різного стилю й жанру, зокрема тексти рекомендаційного характеру, дописи до веб-сайтів, есе та ін., виконання вправ на текстовій основі. Використані на уроках тексти, подані в методичних рекомендаціях для вчителів української мови й літератури, сприяли розвитку в учнів профільних класів ключових і предметної компетентностей, уможлилювали ефективне формування мовної стійкості, мовної свідомості, відповідальності за мовленнєвий вчинок.

Окремої уваги заслуговують розроблені Тамілою Леонідівною мотиваційні й рефлексійні вправ, комплекс контрольних завдань.

Результати експериментально-дослідного навчання засвідчили, що рівень сформованості основних характеристик мовної особистості учнів профільної школи на уроках української мови, що навчалися за експериментальною методикою, підвищився.

Дослідження отримало схвалення (Протокол №22 від 01.03.2019 р. засідання педагогічної ради Старокостянтинівської загальноосвітньої школи I-III ступенів №1): експериментальна програма Т.Л. Грубої може бути використана в закладах загальної середньої освіти, зокрема в класах, у яких навчання української мови відбувається за програмою профільного рівня.

Директор школи *Н. В. Гудзь* Н.В.Гудзь





Україна

Виконавчий комітет Рівненської міської ради

Управління освіти

Рівненська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №22

вул. Кн. Романа, 14а, м. Рівне, 33022, тел. (0362) 24-02-23

E-mail zosh22rv@gmail.com Код ЄДПОУ 22571269

Від «12» березня 2019 р. № 60

На № _____ від _____

АКТ

про апробацію та впровадження результатів дослідження Грубої Таміли Леонідівни з теми: **«Теоретико-методичні засади формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень)»**, поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

Упровадження матеріалів і результатів дослідження Т.Л.Грубої «Теоретико-методичні засади формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень)» відбувалося у Рівненській загальноосвітній школі І-ІІІ ступенів №22 Рівненської міської ради упродовж 2016-2018 років.

Учителям української мови та літератури, які працюють у профільних класах, було надано необхідне навчально-методичне забезпечення: експериментальна програма, методичні рекомендації, дидактичні матеріали, добірку професійно-орієнтованих текстів різних стилів і жанрів мовлення, матеріали для проведення рольових ігор, веб-квестів, проєктів, контрольні зрізові завдання тощо. До початку експерименту було проведено настановчі бесіди з учителями-словесниками, анкетування вчителів і учнів, виконання зрізових завдань, що дозволило визначити вихідний рівень знань та вмінь учнів контрольних і експериментальних класів.

Позитивом представлених матеріалів є їх відповідність євроінтеграційним тенденціям освітнього процесу в Україні, увага до створення освітнього простору учнів, яскраво виражений мотиваційно-ціннісний компонент експериментальної методики, що сприяло залученню учнів до моделювання й розв'язання ситуацій з різних сфер життя, їхній професіоналізації та соціалізації.

Учні експериментальних класів на уроках української мови та в самостійній роботі успішно опановували лінгвістичну термінологію, укладали

тематичні термінологічні словники, створювали власні висловлювання різних комунікативно значущих жанрів і стилів мовлення (академічні й літературні есе, пейзажні замальовки, власні афоризми за зразком, лінгвістичні казки, матеріали для розміщення в соціальних мережах тощо), проводили різні типи мовного аналізу запропонованих текстів, досліджували діяльність видатних українських мовознавців.

Проведені прикінцеві зрізові завдання в експериментальних і контрольних класах виявили позитивну динаміку в рівнях сформованості мовної особистості в учнів експериментальних класів, що доводить ефективність методики, розробленої Т.Л.Грубою, і доцільність її упровадження в освітній процес викладання української мови в профільних класах.

Рішення про успішне впровадження результатів дисертаційного дослідження Таміли Леонідівни Грубої «Теоретико-методичні засади формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень)» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук обговорено й ухвалено на засіданні 08.02.2019р. (протокол №03).

Директор школи



С.А.Шама

Черкаський колегіум "Берегиня"
Черкаської міської ради
Черкаської області
 вул. Хоменка 14/1, м. Черкаси, 18008, тел: 0(472) 63-78-45
 e-mail: k_bereginya@ukr.net Код ЄДРПОУ 14202405

Від 20.02.2019 № 01-11/63

АКТ
 про впровадження результатів дослідження
 Грубої Таміли Леонідівни з теми
 „Теоретико-методичні засади формування мовної особистості учнів профільної школи на
 уроках української мови”

З 2015 до 2018 н.р. вчителі української мови й літератури Черкаського колегіуму «Берегиня» використовували експериментальну методику, розроблену Т.Л. Грубою в межах докторської дисертації з теми „ Теоретико-методичні засади формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень) ”.

Формування мовної особистості учнів профільних класів за експериментальною методикою мало позитивні результати. Унаслідок застосування експериментальної програми навчання та спеціально розробленої системи формування мовної особистості учнів профільних класів, що передбачала послідовний взаємозв'язок різних видів, форм, методів, прийомів і засобів навчання, змінилися мотиви здобувачів освіти під час опанування української мови – із суто прагматичних (успішне складання ЗНО) на когнітивні й соціальні (усвідомлення мови як цінності, засобу досягнення успішності в професійній галузі, ознаки успішності, вияву національної ідентичності). Зрізові завдання сприяли залученню учнів до участі в довготривалих проектах, поєднанню класної, позакласної та самостійної роботи, створенню можливостей для самореалізації та самовдосконалення.

Запропонована методика навчання була позитивно оцінена вчителями української мови й літератури: учні експериментальних класів виявили високий рівень сформованості ключових і предметної компетентностей, оволоділи різноманітними стратегіями і тактиками ефективної комунікації; опанували особливості ведення конструктивного діалогу зі співрозмовниками, дотримуючись правил мовленнєвого етикету та етичних норм, навчилися реагувати мовними засобами на спектр соціальних і культурних явищ, попереджувати і розв'язувати мовні конфлікти, досягати компромісів тощо.

Результати дослідження обговорено під час засідань методичних об'єднань та педагогічної ради колегіуму (протокол №2 від 11.02.2019).

Директор колегіуму



В.А.Титаренко



У К Р А Ї Н А
УЖГОРОДСЬКА РАЙОННА РАДА ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСТІ
ЛІНЦІВСЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ

89450 с.Лінці, тел. (0312) 729-410, код ЄДРПОУ №4077725

13.03.2019 р. №21

АКТ

про апробацію та впровадження результатів дослідження

Грубої Таміли Леонідівни з теми: **«Теоретико-методичні засади формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень)»**,

поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

Експериментальна методика, розроблена Т.Л. Грубою в межах докторської дисертації з теми „Теоретико-методичні засади формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень)”, упроваджувалася вчителями української мови та літератури Лінцівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів Ужгородської районної ради Закарпатської області упродовж 2015 - 2018 н.р.

У результаті застосування експериментальної програми навчання та спеціально розробленої методики формування мовної особистості учнів профільних класів, що передбачала поєднання інноваційних методів, прийомів і засобів професійно орієнтованого навчання української мови (профільний рівень), змінилися мотиви старшокласників під час опанування української мови – зі знанневого на досвідно-результативний.

Експериментальна методика навчання орієнтувала вчителів-словесників на доцільність використання компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, текстоцентричного та комунікативно-жанрового підходів української мови й була позитивно оцінена та схвалена.

Пропоновані учням профільних класів зрізові завдання сприяли формуванню в них предметної і ключових компетентностей, охопили всі рівні

пізнавальної діяльності особистості, передбачали застосування комп'ютерних технологій, виховували інтерес і повагу до обраного напрямку й профілю. Як засвідчило анкетування, з усіх форм роботи учням найбільше імпонувало проведення веб-квестів, що поєднувало індивідуальне, групове та фронтальне виконання цікавих завдань. Формування мовної особистості учнів профільних класів за експериментальною методикою мало позитивні результати.

Дослідження отримало схвалення (протокол 5 від 07 березня 2019 р. засідання педагогічної ради): експериментальна програма Т.Л. Грубої може бути використана в закладах загальної середньої освіти, зокрема в класах, у яких навчання української мови відбувається за програмою профільного рівня.

Акт виданий для подання до спеціалізованої вченої ради.

Директор школи



В.і.Касинець

Україна
ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ №9
ОБОЛОНСЬКОГО РАЙОНУ М. КИЄВА
Ідентифікаційний код 22877784
04201, м. Київ, вул. Рокосовського, буд. 5
тел: 432-76-96

-02- 04 2019

№ Д1-24/103

АКТ

**про апробацію та впровадження результатів дослідження
Грубої Таміли Леонідівни з теми: «Теоретико-методичні засади
формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках
української мови (профільний рівень)», поданого на здобуття наукового
ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності
13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)**

Упродовж 2016-2018 н.р в освітній процес школи було впроваджено розроблену Т.Л. Грубою методику формування мовної особистості учнів старших класів у процесі навчання української мови, що забезпечувалася використанням форм, методів і засобів, адекватних змістові навчання.

У процесі експериментально-дослідного навчання особливу роль посідала самостійна робота з текстом, спрямована на підвищення грамотності учнів, формування предметної і ключових компетентностей. Текст створював змістовну базу для оволодіння різними видами комунікативної діяльності, взірцем граматичних та синтаксичних структур, прикладом для структурно-мовленнєвого оформлення власного висловлення. Використання текстів різних стилів і жанрів дало змогу учням розширити уявлення про стилістичні різновиди мовлення; сприяло розвитку в них умінь побудови текстів різних стилів і жанрів мовлення.

Ефективність організації профільного навчання української мови залежала від вмотивованого відбору лінгводидактичного інструментарію, зокрема й методів навчання. Провідним методом навчання української мови в профільних класах став метод вправ, який гармонійно поєднувався на уроці з групами інтерактивних методів, ситуаційним, проектним, груповою, парною й індивідуальною формами навчання. З-поміж інноваційних методів навчання української мови у зв'язку з необхідністю реалізації стратегічних завдань сучасної освіти вчителі-експериментатори відзначили метод

проектів, спрямований на спільне розв'язання проблем, формування здібностей виділяти головне, здобувати необхідну інформацію, планувати власну діяльність, критично мислити, бути відповідальним у досягненні результатів. Основним засобом реалізації проектної технології навчання виявився учнівський проект – кінцевий оригінальний продукт проектної діяльності учнів як креативних особистостей. У процесі організації проектної діяльності учнів учитель став координатором, консультантом проекту.

Пропонована Т.Л. Грубою методика забезпечує створення сприятливих умов для опанування особливостей мовної системи української мови, оволодіння загальномовними вміннями і навичками, здобуття комунікативного досвіду, формування ціннісного ставлення до мови як засобу спілкування, отже, формування мовної особистості учнів старших класів у процесі навчання української мови (профільний рівень).

Дослідження отримало схвалення учителів-словесників на засіданні педагогічної ради школи № 6 від 18.03.2019 (протокол № від 2019 р.). З огляду на це експериментальна програма Т.Л. Грубою може бути використана в закладах загальної середньої освіти, зокрема в профільних класах.

Директор школи



С. Кузук



**РІВНЕНСЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ № 23
РІВНЕНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ**

вул. Вербова, 42, м. Рівне, 33024 тел. 0 (362) 5-21-26,
email: school_23@rivne.com.ua
Код ЄДРПОУ 21100088

Від 04.03.2019 № 58
На № _____ від _____

АКТ

про апробацію та впровадження результатів дослідження
Грубої Таміли Леонідівни з теми:

**«Теоретико-методичні засади формування мовної особистості
учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень)»,
поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)**

Упродовж 2016-2018 років відбувалося впровадження матеріалів і результатів дослідження Т.Л.Грубої «Теоретико-методичні засади формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень)» у Рівненській загальноосвітній школі І-ІІІ ступенів №23 Рівненської міської ради.

У процесі проведення експерименту вчителі-словесники, які працюють у профільних класах, отримали необхідні навчально-методичні матеріали та рекомендації щодо проведення анкетувань та виконання завдань. Зрізові завдання для 9-11 класів передбачали виконання тестових завдань, лінгвістичний аналіз тексту та моделювання мовленнєвих ситуацій, що були структуровані відповідно до знанневого, когнітивно-навчального, поведінково-ставленнєвого, мотиваційно-ціннісного компонентів експериментальної програми.

Позитивом представлених матеріалів є й те, що Груба Т.Л. розробила авторську методику з питань формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови в профільній ланці.

Учні експериментальних класів на уроках української мови успішно працювали з професійно спрямованими текстами різних стилів і жанрів мовлення, брали участь у рольових іграх, веб-квестах, короткострокових проєктах, що сприяли формуванню творчого інтересу учнів до обраного профілю, підвищенню ефективності навчально-виховного процесу завдяки комплексному використанню форм, методів і засобів професійно орієнтованого навчання.

Проведені зрізові завдання в експериментальних і контрольних класах виявили позитивну динаміку в рівнях сформованості мовної особистості в учнів експериментальних класів, що доводить ефективність методики, розробленої Т.Л.Грубою, і доцільність її упровадження в освітній процес викладання української мови в профільних класах.

Рішення про успішне впровадження результатів дисертаційного дослідження Таміли Леонідівни Грубої «Теоретико-методичні засади формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень)» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук обговорено й ухвалено на засіданні педагогічної ради (протокол №5 від 06.03.2019 р.).

Директор школи



О.О. Кроль

