

Таміла Груба

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ
МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ
СТАРШОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
(ПРОФІЛЬНИЙ РІВЕНЬ)**

Монографія

**Київ
Інтерсервіс
2018**

УДК [37.015.311:81'242]:37.011.3

Г 90

*Рекомендовано до друку
вченою радою Міжнародного економіко-гуманітарного
університету імені академіка Степана Дем'янчука
(протокол від 20.12.2018 № 5)*

Рецензенти:

Горошкіна О. М. — доктор педагогічних наук, професор (Інститут педагогіки НАПН України);

Караман С. О. — доктор педагогічних наук, професор (Київський університет імені Бориса Грінченка);

Кучерук О. А. — доктор педагогічних наук, професор (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Науковий редактор

Мацько Л. І. — доктор філологічних наук, професор, дійсний член НАПН України (Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, завідувач кафедри стилістики української мови).

Груба Т.

Г 90 Теорія і практика формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень): монографія. Київ: Інтерсервіс, 2018. 336 с.

У монографії узагальнено теоретико-прикладні досягнення української та світової лінгводидактики, філософії, психології, психолінгвістики з проблеми формування мовної особистості учнів старших класів профільного рівня. Представлено авторську методику навчання української мови старшокласників, яка охоплює форми організації навчання (стандартні та нестандартні уроки), методи та засоби професійно орієнтованого навчання. Визначено й описано характерологічні особливості мовної особистості учня профільних класів філологічного напрямку, її мотиви й цінності, психологічні та соціокультурні детермінанти. Розкрито лінгводидактичний потенціал самостійної роботи, технологій формування мовної особистості старшокласників на уроках української мови профільного рівня.

Книгу призначено для фахівців з лінгводидактики, магістрантів, аспірантів, учителів профільних класів, викладачів методики навчання української мови в закладах вищої освіти та для використання на курсах підвищення кваліфікації вчителів.

ISBN 978-617-696-967-9

© Т. Л. Груба, 2018

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ	10
1.1. Філософські засади сучасної шкільної мовної освіти	10
1.2. Формування особистісного орієнтованого освітнього простору учня профільних класів.....	23
1.3. Особистість у гуманістичній парадигмі освіти.....	43
1.4. Психологічні аспекти формування мовної особистості учнів старших класів	51
1.5. Роль соціокультурних чинників у формуванні мовної особистості старшокласників	62
ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ	72
РОЗДІЛ II. МОВНА ОСОБИСТІСТЬ У СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ Й СУСПІЛЬСТВІ	75
2.1. Мовна особистість як лінгвістична та лінгводидактична категорія.....	75
2.2. Мотиви й цінності мовної особистості.....	88
2.3. Структура та характеристика мовної особистості випускника профільної школи.....	98
ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ	117
РОЗДІЛ III. ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ	120
3.1. Сучасні підходи до формування мовної особистості учнів профільних класів	120
3.2. Компетентнісний підхід як теоретико-методичний орієнтир формування мовної особистості учнів	132
3.2.1. Теоретичні концепти компетентнісного підходу.....	132
3.2.2. Компетентності як структурний показник самореалізації особистості.....	144

3.3. Текстоцентричний підхід на уроках української мови (профільний рівень).....	154
3.4. Комунікативно-жанровий підхід до формування мовної особистості учнів старших класів профільної школи.....	165
ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ.....	182

РОЗДІЛ IV. ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ.....184

4.1. Технології формування мовної особистості старшокласників на уроках української мови.....	184
4.2. Форми навчання української мови у профільних класах філологічного напрямку.....	199
4.3. Самостійна робота як інструмент формування мовної особистості учнів профільних класів.....	224
4.4. Методи та прийоми навчання української мови у профільній ланці.....	249
4.5. Засоби професійно орієнтованого навчання української мови в старших класах.....	262
ВИСНОВКИ ДО ЧЕТВЕРТОГО РОЗДІЛУ.....	272

ВИСНОВКИ.....274

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....279

ПЕРЕДМОВА

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, Л. Струганець, К. Седов, Т. Симоненко 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 дотичні до проблеми формування мовної особистості випускника профільної школи. Загалом соціальне значення й актуальність проблеми формування мовної особистості старшокласників на уроках української мови в профільних класах, потреба спеціальних науково-методичних досліджень з теми, необхідність вивчення й узагальнення досвіду та інтегрування його в сучасну систему навчання української мови зумовили зміст і структуру пропонованого наукового видання, що містить передмову, чотири розділи, висновки та список використаних джерел.

Теоретико-методологічними засадами дослідження слугували положення філософії, мовознавства, психології, психолінгвістики, дидактики, соціології з урахуванням перевіреного часом українського та зарубіжного освітнього досвіду й традицій. Аналіз наукового фонду з проблем навчання української мови в профільній

школі за останнє десятиліття (З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, К. Климова, О. Кучерук, Л. Мацько, М. Пентилюк, О. Семенов, Т. Симоненко, І. Хом'як та ін.) підтвердив необхідність наукових пошуків ефективних шляхів формування мовної особистості випускника.

До спектра теоретико-методологічних засад формування мовної особистості учнів старших класів належать філософські, психологічні та соціокультурні. У ракурсі домінування в сьогоденному освітньому просторі таких тенденцій мовної освіти, як її фундаменталізація, творення гуманітарно-особистісної та компетентної парадигм освіти, забезпечення технологізації процесу навчання, надання шкільному курсу української мови прагматичної спрямованості й уведення профілізації мовної освіти, гуманітарно-особистісна парадигма освіти постає фундаментом взаємозв'язку та взаємозалежності знань, умінь, навичок, досвіду, життєвих і особистісних цінностей. Останні цілісно уможливають індивідуальний розвиток і соціалізацію особистості, формування особистісного освітнього простору як багаторівневої структурованої взаємодії суб'єктів (особистість учня, вчителя, освітнє профільне середовище) і компонентів процесу вивчення української мови, спрямованої на індивідуальне становлення, розвиток і 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.

Запропонована у монографії авторська методика навчання української мови у профільних класах філологічного напрямку охоплює форми організації навчання, методи, засоби, технології професійно орієнтованого навчання.

На тлі найбільшої поширеності у старших класах уроків узагальнення та систематизації вивченого, повторення теми або розділу високою ефективністю вирізняються й усі інші типи (урок-лекція, урок-риторичний практикум), що зумовлено спрямованістю курсу мови на вдосконалення основних мовних, мовленнєвих умінь і навичок учнів.

Значну увагу приділено змістовим особливостям самостійної роботи старшокласників у процесі навчання української мови, що передбачає обов'язкову організацію самостійної роботи як виду навчальної діяльності, виконуваної учнями поза безпосереднім контактом із учителем або керована вчителем опосередковано за допомогою спеціальних навчальних матеріалів. Самостійну роботу з української мови учнів профільних класів визначено як вид пізнавальної діяльності, важливий складник навчально-виховного процесу вивчення української мови, одну з умов формування мовної особистості, предметної і ключових компетентностей учнів профільних класів.

Ефективність організації профільного навчання української мови залежить від методично виваженого добору методів навчання.

Основний метод навчання української мови у профільних класах – це метод вправ, що органічно поєднується з інтерактивними методами, ситуаційним, проектним, груповою, парною й індивідуальною формами навчання. Результативність вивчення мовних явищ у профільній школі посилюють засоби міжпредметної інтеграції, що уможливають опрацювання дидактичних матеріалів з української і зарубіжної літератури, профільних дисциплін, спостереження учнів за функціонуванням мовних одиниць у текстах різної жанрово-стильової належності.

Ефективне впровадження теоретичних засад досліджуваної проблеми стимулює подальше розроблення методики формування мовної особистості учня профільної школи, розроблення ефективного методичного інструментарію, що й запропоновано в монографії.

Матеріали дослідження стануть корисними вчителям профільних шкіл, викладачам методики навчання української мови в закладах вищої освіти та на курсах підвищення кваліфікації вчителів.

Автор висловлює щире подяку науковому консультанту – доктору філологічних наук, професору, дійсному члену Національної Академії педагогічних наук України, завідувачу кафедри стилістики української мови Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова Мацько Любові Іванівні за мудрі настанови та допомогу в науковому зростанні; доктору педагогічних наук, про-

фесору, дійсному члену Національної Академії педагогічних наук України М. С. Вашуленку, який був науковим керівником кандидатської дисертації й спонукав до дослідницького пошуку; рецензентам, докторам педагогічних наук, професорам О. М. Горошкіній, С. О. Караману, О. А. Кучерук за інтерес до роботи, слушні зауваження, конструктивні поради, урахування яких сприяло вдосконаленню змісту та структури монографії.

РОЗДІЛ I

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, Т. Андрущенко, В. Бех, Ю. Бех, О. Базалук, В. Кремень, С. Клепко, В. Лутай, С. Подмазін, І. Предборська, В. Рижко, М. Романенко 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 [392, 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» [733].

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)» [524, с. 3]. В. Ільїн, характеризуючи 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» [278, 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» [658, 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 інфор-

маційному 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*» [682, 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, Г. Батішев, І. Бех,

М. Бубер, Б. Гершунський, А. Гофрон, П. Давидов, І. Зязюн, М. Євтух, М. Качуровський, С. Клепко, В. Кремень, М. Култаєва, В. Лутай, М. Михальченко, С. Ніколаєнко, І. Степаненко, С. Терпищій 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-смісловне 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 ество 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 особис-

тості. 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 [698, 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» [362, 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» [501, 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 [240, 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-смісловий пе-

рехід 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.

«Завданневі 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 взаємообумовленості, взаємозалежності утворює соціальну взаємодію. В ній відбуваються соціальні акти обміну (у тому числі 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» [457, с. 126–137].

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» [593, с. 483–495]. Вищевикладене окреслює особливий вимір гуманітарно-особистісної парадигми освіти.

Науковці (О. Голобородько, П. Петровський, П. Саух, Ю. Саух) 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 уможливорює виокремлення певних положень, спроектованих на вимоги до знанневого 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 уможливлуватиме 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» [471, 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» [366, 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» [748, 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, І. Зимня, С. Клепко, Л. Мацько, О. Пометун, Дж. Равен, О. Савченко, А. Хуторської та ін.). 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: знанневий 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 [305, с. 132].

3. У процесі реалізації компетентнісного підходу набуваються знання, формуються вміння й навички, спрямовані на вдосконалення компетентностей учня. За таких умов стає важливим не наявність певної суми знань, особистих якостей і здібностей, а здатність застосовувати 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» [346, 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 контрольних-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?» [267, 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» [267, 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 [367, 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, відтак, зумовлює 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, Р. Дружененко, Н. Іваницька, О. Леута 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, с. 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» [329]. 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 змістова одиниця колективної свідомості відтворює предмет реального або ідеального світу і зберігається в національній пам'яті у вербально відтвореному вигляді» [488, 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» [329, 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 [329, 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, М. Віленський, В. Гінеціанський, Н. Касярум, О. Кондратьєва, В. Конєв, О. Леонова, Л. Михайлюк, В. Панов, О. Попов, О. Разуменко, А. Семенова, Т. Ткач, Г. Цветкова, А. Цимбалару, А. Цукер, Г. Шевельова, І. Шендрік та ін.) і «середовище» (М. Васьківський, Н. Гладченкова, С. Дерябо, В. Доротюк, С. Кривих, Н. Левченко, О. Радіонова, М. Піддячий, К. Приходченко, В. Слободчиков, Н. Усата, І. Шалаєв, В. Ясвін 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 необме-

жена 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 [765]. 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 [765]. Ю. Мануйлов і В. Слободчиков додають до запропонованого В. Ясвіним переліку параметрів іще один – структурованість – і розробляють правила реалізації «середовищного підходу» в педагогіці [412]. 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, В. Кохан, М. Піддячого, Н. Усатої 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 схарактеризовує 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 багатфакторної детермінації саморозвитку особистості учнів, генеральний фактор продуктивної освіти, поняття вужче за освітній простір [339].

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 залу-

ченої до нього особистості, систему умов для особистісного та творчого розвитку дітей і педагогів – усіх суб'єктів такого процесу, середовище розвитку й виховання особистості [214; 339; 349; 550; 629; 726; 755]. Освітнє середовище більшість дослідників стратифікують на позашкільне освітнє мікросередовище, комунікаційне, сімейне, середовище вікового спілкування, культуро- логічне, діяльність просвітницьких та релігійних, культових закладів і організацій. Це, як уважають М. Васьківський, В. Доротюк, К. 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 [704, 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, Демокрита, Д. Локка та Д. Юма. 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 [670].

У сучасній загальній психології простір вважають важливим складником онтогенезу, що залежить від соціально-економічних умов життя, стану культури, самосвідомості людини (Б. Ананьєв, О. Запорожець, А. Міракян, Б. Рассел, Т. Ріхтерман). Представ-

ники вітчизняної психологічної традиції (Л. Божович, Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін 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, Т. Лукман, Л. Колберг, І. Кон, О. Маркова, Л. Михайлюк, Н. Смелзер та ін.), за яким основне завдання освітнього простору визначається як розвиток, соціалізація й виховання особистості [446, 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 [550]. 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 [313.]. П. Бондарев і В. Курочкіна 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 інцидентальної (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 [324].

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) [629].

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 [607]. Соціальний аспект освітнього простору підкреслено також у визначенні Л. Михайлюка, який убачає в освітньому просторі *організовану форму буття* особистості, яка *соціалізується* [446, 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 [726, 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 [384].

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 [718; 719]. На думку вченої, освітній простір – це *педагогічна реальність*, у якій відбувається зустріч, взаємодія, осмислення і піз-

нання 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 [719, с. 42]. Дослідниця розмежовує *освітній простір навчального закладу*, potraktovany 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 [718, 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 [414].

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, В. Слободчикова, А. Семенової.

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 [718, 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 [719, 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). 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 [629].

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.) [560].

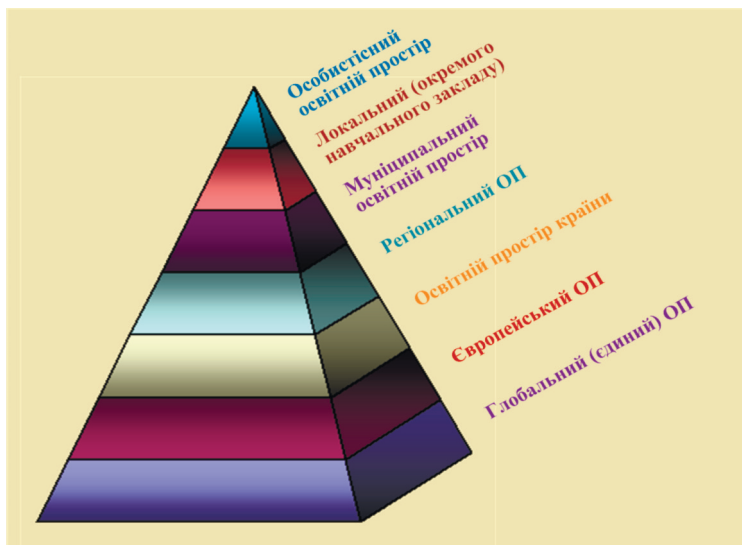


Рис. 1. Структура освітнього простору

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» [314, 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» [718, 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 витлумаченням як інформаційний компонент освітнього простору середовищем, структурованим так, що воно чинить активний вплив на інших суб'єктів освітнього простору [718; 719; 741]. Саме це слугує для науковців під-

ставою 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) [718, с. 46].

Близькими до вищезокритої 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 [741, 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» [741]. Ще виразніший акцент на учневі як суб'єкті освітнього процесу робить Т. Ткач, яка потрактовує 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» [670, 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. 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 [560].

Цілеспрямоване створення такого складного та багатомірного об'єкта, як освітній простір, на переконання вчених Н. Касярум, І. Колесникової, С. Кривих, А. Криуліної, Н. Рибки, Т. Ткач, І. Шалаєва, І. Шендрика, А. Цимбалару й ін., передбачає встановлення його структури та виявлення ефективних механізмів функціонування.



Рис. 2. Освітній простір особистості учня

У дослідженнях багатьох психологів, соціологів, дидактів, присвячених функційним особливостям освітнього простору, виокремлено полікультурну, ціннісно-смыслову, інтеграційну, рефлексивну функції освітнього простору і функцію випереджального розвитку [671; 718]. 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 [671]. 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-смыслова* 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 [671]. Реалізацію *рефлексивної* функції уможлиблює 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, вміннями й навичками [672].

На основі аналізу фахової літератури виокремлено декілька шляхів формування освітнього простору залежно від його бачення та структурування. Так, А. Криуліна пропонує створювати ергоди-зайн освітнього простору, очікуваними результатами якого є ергономічність та естетичність (комфортність учасників освітнього процесу й естетичність приміщень) [351]. Як бачимо, поняттю освітнього простору дослідниця надає фізичного (просторового) сенсу. Одні науковці вважають ефективними шляхами структурування освітнього простору конструювання (О. Попов) [541], інші надають перевагу проектуванню (І. Колесникова, Т. Ткач, І. Шендрик та ін.) [741], або моделюванню (В. Кохан, О. Маркова, О. Ордановська, А. Семенова, Т. Франчук та ін.) [339; 414; 491; 607; 705]. 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 [670].

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 [670]. Освітні інституції, на думку автора, мають здатність розвиватися у площині освітнього простору під впливом соціальних і особистісних стимулів [670]. З огляду на це Т. Ткач вибудовує трикомпонентну інституційну модель освітнього простору особистості, яка охоплює *формальне, неформальне й інформальне* освітні середовища, відповідно інституціоналізовані [670]. 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 [670]. 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 [670]. 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 конструктів 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’єк-

тної позиції особистості (цілепокладання, рівень відповідальності, вияви потенційних можливостей, які характеризують ставлення до навколишнього світу, до інших людей) [671, 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 [671].

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.д.; 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 [560].

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 Юрченко М. 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 [765, 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 [755, с. 2]. Просторовий компонент знаходимо й у інших спробах структурування освітнього простору за різних підходів. Наприклад, у моделі освітнього простору Л. Михайлюк уміщено 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) [446, 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) [491, 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 [491, 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 [671, 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 [671, с. 130]. Посутніми визнаємо зауваги вченого щодо конкретності й точності відображення об'єкта проектування чи моделювання: «реально моделі не описують нічого точно, вони є тільки ілюстраціями процесу або окремих його проявів» [671, 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, О. Генісаретським, Е. Зеєром, В. Семиченко, В. Слободчиковим, Т. Ткач, А. Цимбалару й ін. щодо доцільності виокремлення в ході проектування чи моделювання освітнього простору особистості його структурних рівнів, під час побудови власної моделі формування освітнього простору мовної особистості учня профільних (філологічних) класів розмежуємо 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, гуманіта-

ризація, 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.

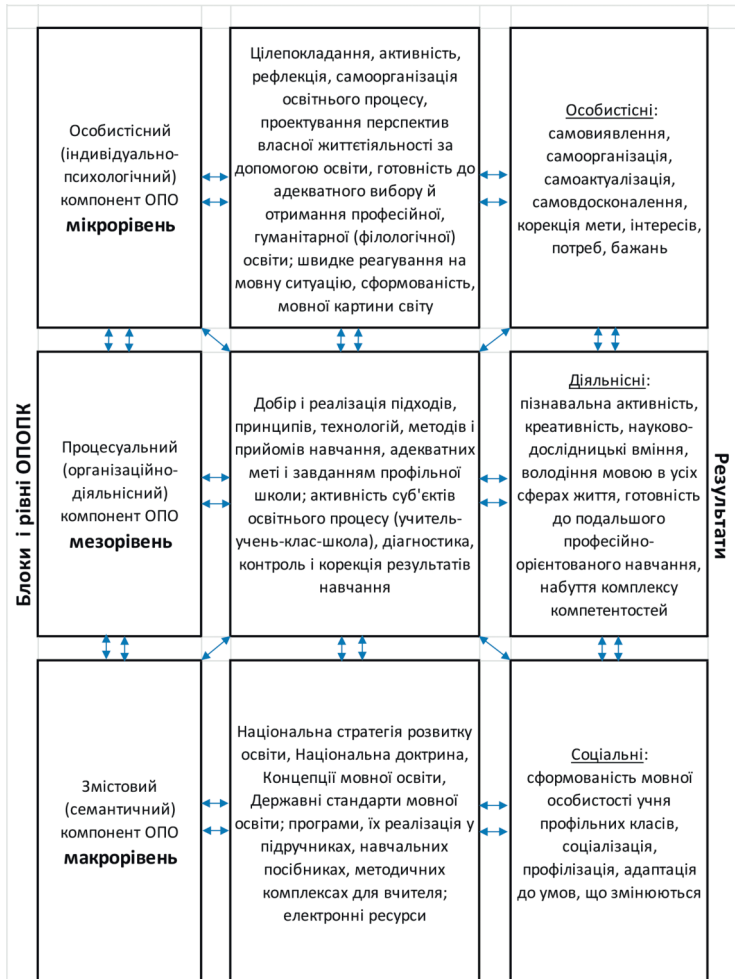


Рис. 3. Освітній простір мовної особистості учня профільних класів

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, самопроектування, самоорганізацію тощо [671, 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 [671, 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. 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» [267, 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 [667, с. 132–132].

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 осо-

бистість від застарілих конформізмів, від заздальгідь 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» [305, 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 [530, с. 6; 305, 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» [229]. Вектором і попередньої, і нинішньої освітніх парадигм було прагнення у площині освітнього процесу прищепити–розвинути–сформувати 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 оці-

нують результати своєї діяльності не тільки для себе, а й для суспільства загалом, почувається 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» [764, с. 27–28], тобто уможлиблює «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» [229].

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» [624, с. 6]. Як зазначає О. Барановська, якщо зміст поняття «гуманізація» більшості до-

слідників 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, Н. Голуб, О. Ельбрехт, К. Часова 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 довіря; 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 [432].

I. 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» життям 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 [653, с. 260–261].

Науковці (Н. Мельник, В. Сиволога, І. Чистовська 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 розвинуто» [345, 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» [583, 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» [466, с. 111].

Безсумнівно, що сучасним вектором освіти є формування вільної та водночас свідомої особистості, яка почувається відповідальною перед собою та суспільством. Розроблення категорії «особистість» належить до безперечних пріоритетів сучасної філософської думки. Як констатує Н. Скотна, 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 [625, с. 48]. За визначенням С. Гончаренка, особистість, у загальному сенсі, – це «конкретна цілісна людська індивідуальність у єдності її природних і соціальних якостей; у вужчому 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» [564]. 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» [305, с. 31]. Для того, щоби бути раціональним, потрібно мати, як вважає Н. Решер, п'ять основних здатностей:

1) уяву – здатність формувати альтернативні можливості та проєкти;

2) інформативність – здатність з'ясувати, 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 [779].

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 пропонуваніх 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 [663, 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» [694, 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» [241, 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» [661, с. 332]. На основі синтезу визначених психологами та педагогам 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 [534, с. 175];

- інтенсивне інтелектуальне зростання [337];

- 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: 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 [674, 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 [701, с. 101]. З огляду на такі міркування постає очевидним, що у 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].

А. Іванова найважливішими елементами соціальної ситуації, що визначають розвиток підлітка, вважає [269]:

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 докола підлітка – Інтернет, телебачення, радіо й ін., які задовольняють потребу підлітка в отриманні різної інформації про світ і формують його світогляд.

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 різноматичної 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» [720, 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 – регулятор поведінки людини, а також основи для успішної соціалізації її в суспільстві (О. Прашко) [548, 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 ана-

лізу, 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 [337; 534; 557; 774] 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, скористає-

мося 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» [633, с. 532], а «здібність – природний нахил до чого-небудь; обдарування, талант; властивість, особливість, що виявляється в умінні робити, здійснювати що-небудь» [633, 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» [554, 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). Раціональність 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» [323, с. 87]. 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 зазначає 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» [237]. 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 навчання» [660].

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 кожна 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 засвоюваного матеріалу. Хоч пам'ять і досягає високого рівня, проте потік інформації, що необхідно засвоїти, зростає набагато швидше [555]. 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» [554, 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 уможливорює 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 [312, 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 їй 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 [254, 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 [382, 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 [652, с. 16].

Домінувальними 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 [652, 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 — це 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 [243], мета ж «організовує діяльнісний стан людини» [386, 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, опанувати 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) [647].

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» [361]. Підтримаємо дослідницю в тому, що за-

собом 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» [478, с. 7]. В унісон вищезгаданим міркуванням звучать твердження сучасників:

- «Мова, культура й етнос становлять неподільну єдність» (Л. Масенко) [415, 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, «розрізняти» 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) [380];

- «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» [639, 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» [420, 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» [540, 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 [682];

- 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 [683].

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» [373, 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, Т. Левченко, В. Новосьолова та ін.) про важливість не тільки ознайомлення учнів із «національною лексикою» чи з «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 виокремлені О. Полєвіковою [533, 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 ура-

хування 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, ви-

явлення 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 ситуативних 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 соціокультурних 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, гравюрами 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, О. Горошкіна, О. Кучерук 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 аурою. 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]. У 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 [609].

Не нова в сучасній дидактиці й лінгводидактиці проблема формування полікультурної компетентності учнів і студентів. Так, у дослідженнях Г. Гулецької, І. Кушнір, М. Сімоненко 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, Л. Перетяги, І. Пескова й ін. Організації процесу формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців різних галузей, визначенню її компонентів, ефективних форм і методів присвячено наукові публікації Л. Гончаренко, Л. Данилової, О. Івашко, І. Соколової, О. Щеглової 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 [374, 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 [264, с. 31]. Не вдаюся до дискусії, в дисертації послуговуватимемося поняттям «полікультурна компетентність» і розглядаємо її як складник соціокультурної компетентності – міжгалузєвої, що перебуває «на межі» кількох ключових, зокрема спілкування іноземними мовами й загальнокультурної.

На основі аналізу наукових студій (І. Кушнір, І. Песков та ін.) проблеми формування полікультурної компетентності виокремлюємо такі її компоненти, 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 компетентності 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 [517], вважаємо слушною та 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, М. Каспарова, Т. Ніколаєва 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 [373]. Крім того, працюючи із текстом, учні збагачують свій інтелектуальний і культурний потенціал, набувають уявлень про різні грані життя різних епох і націй, вчать 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 уможливорює 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 вагома й актуальна культурна інформація [427, 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 рівнозначне 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 ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

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.

Унаслідок осмислення філософських студій виявлено переважання у нинішньому освітньому просторі таких філософських тенденцій мовної освіти, як: фундаменталізація мовної освіти, гуманітарно-особистісна й компетентісна парадигма освіти, технологізація процесу навчання, прагматична спрямованість шкільного курсу української мови, профілізація мовної освіти.

Нагальною потребою сучасного суспільства є розроблення нової системи шкільної освіти загалом і мовної зокрема, вибудованої на підвалинах філософії, мовознавства, психології, психолінгвістики, дидактики, соціології з урахуванням перевіреного часом українського й зарубіжного освітнього досвіду та традицій. У такому вимірі особлива місія належить закладам освіти профільного рівня, покликаним забезпечувати ґрунтовну загальноосвітню підготовку.

Шляхом вивчення спеціальних студій констатовано, що науковці розглядають гуманітарно-особистісну парадигму освіти як основу взаємозв'язку та взаємозалежності знань, умінь, навичок, досвіду, життєвих і особистісних цінностей, які цілісно сприятимуть індивідуальному розвитку й соціалізації особистості. У центрі такої парадигми постають суб'єкт-суб'єктні взаємини, стосунки рівності між учителем і учнем, спільність досягнення мети – «запуск» і динамічний розвиток механізмів самореалізації, саморозвитку, саморегуляції, самоосвіти, самозахисту тощо.

З'ясовано, що завдання освіти у XXI столітті спроектовані на широкомасштабне застосування інноваційних педагогічних технологій, базованих на фундаментальних епістемологічних і герменевтичних аспектах педагогіки та дидактики, спрямованих на формування різнобічно розвиненої, ініціативної, конкурентоспроможної, соціально мобільної особистості, яка у майбутньому зможе реалізуватися як професіонал за умов динамічного розвитку інформаційного суспільства, особистості зі справжньою культурою 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, актуальності набуває розвиток в учнів здатності до креативно-когнітивної діяльності, підтримання в них високої мотивації до навчальних дій, формування вмінь моделювати тексти різної жанрово-стильової належності.

На ґрунті аналізу фахових джерел і проведення самостійного дослідження зроблено висновки про: побудову освітнього простору як однієї з умов модернізації освіти України в контексті загальновизнаних світових вимог; функціонування на сучасному етапі у педагогічній і лінгводидактичній літературі ієрархічно взаємозалежних термінолексем «освітній простір» та «освітнє середовище»; бачення освітнього простору як складного, цілісного утворення, яке має структуру із тристоронніми суб'єктними зв'язками – освітнє середовище, особистість учня й особистість учителя; напрацювання різних підходів до структурування та створення освітнього простору учнів профільних класів; представлення у структурній моделі освітнього простору мовної особистості трьох рівнів (макрорівень, мезорівень, мікрорівень), які забезпечують взаємозв'язки між особистістю учня й соціумом; важливість розроблення умов, засобів, які стимулюють процес пізнання, самопізнання, цілевизначення, формування перспектив власної життєдіяльності особистості учня за допомогою освіти.

Установлено, що продуктивність формування мовної особистості учнів старших класів у процесі навчання української мови значною мірою детермінована знаннями вчителя про психологічні чинники 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, намагається самостійно оцінити власну діяльність щодо досягнення поставленої мети.

У роботі доведено, що вагомим соціокультурним чинником формування мовної особистості є усвідомлення нею інтегративного зв'язку мови, культури й соціуму, що передбачатиме різнорів-

неве засвоєння культурних надбань людства загалом і українців зокрема в історичній ретроспективі, аналіз впливу соціуму на розвиток мови та культури. Останнє увиразнює важливість не тільки ознайомлення учнів із «національною лексикою», «національно-культурними реаліями», а й наближення їх до розуміння життя народу. Наголошено, що систематична робота з концептами сприяє реалізації всіх змістових ліній чинної програми з української мови, має значний освітній, виховний і розвивальний потенціал.

РОЗДІЛ II

МОВНА ОСОБИСТІСТЬ 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, Л. Засекоїної, О. Леонтьєва та ін.; мовознавства – І. Білодіда, Ю. Караулова, Л. Мацько, О. Потєбні, О. Селіванової, Л. Струганець та ін., лінгводидактики – Н. Голуб, М. Пентилюк, Т. Симоненко 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; 295, с. 3]. У пропонуваному 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 схилиються до того, що першим у науковому дискурсі дефініцію мовної особистості сформулював Г. Богін (до нього, не надаючи чіткого визначення, поняттям послуговувалися Й. Вайсгербер, В. Виноградов, Бодуен де Куртене, Ф. де Соссюр 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» [295, с. 245]; «мовна особистість є особистістю, вираженою у мові (текстах) і через мову, є особистістю, реконструйованою в основних своїх ознаках на базі мовних засобів» [295, 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 [343, с. 50–51].

I. 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 [601, с. 370].

У Короткому тлумачному словнику лінгвістичних термінів (2001) за редакцією С. Єрмоленко 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» [689].

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 [245, 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: вербалізувати осмислюване, 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. Лінгвоіндивідуалізацію 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 okazіоналістику – створення власне-авторських слів, а також формування потужного okazіонального образно-метафоричного тла, також стихію мовної гри з активним використанням різних мовних ресурсів» [246, с. 60].

Наголосимо й на тому, що у напрацюваннях українських і зарубіжних дослідників мовну особистість розглядають як носія національної мови та культури (А. Боднар, Й. Вайсгербер, І. Голубовська, Т. Космеда, Е. Стрига 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;

б) стиль спілкування, обраний мовцем для реалізації інтенційних потреб [727, 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 у 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, В. Красних, О. Кулик, І. Рубан та ін.), «комунікативна особистість» (В. Карасик, В. Конецька, Й. Стернін та ін.), «дискурсна особистість» (А. Нікітіна, С. Плотникова, Л. Солошук й ін.), «національно мовна особистість» (Є. Голобородько, Ю. Колядич, Л. Мамчур та ін.), «елітарна мовна особистість» (Л. Мацько, А. Романченко, Є. Санченко й ін.), «*homoloquens*» та «комунікант» («мовна особистість») (О. Семенюк).

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 уможливорює використання наведеного поняття як гіпернімічного стосовно інших суміжних понять. З такого потрактування випливає розуміння нами терміна мовна особистість як широкого поняття, до складу якого залучено й комунікативну та дискурсивну особистість, які є частковим виявом особистості» [575, 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)» [355, с. 87]. Таке бачення мовленнєвої особистості співвідносне із обстоюваними М. Вашуленком, Л. Клобуковою, В. Красних та ін. трактуваннями мовленнєвої особистості як одного зі способів реалізації мовної особистості. Визнаємо слухність окресленої наукової позиції.

Змістове наповнення поняття «національно мовна особистість» дослідники (Є. Голобородько, Ю. Колядич, Л. Мамчур та ін.) розкривають на основі взаємозв'язку дефініцій «національна культура», «рідна мова», «національна свідомість», наголошуючи на потребі формування національно мовної особистості, «мовна і мовленнева діяльність якої була б спрямована на виховання любові й поваги до рідного слова, утвердження засобом слова духовних цінностей та ідеалів народу, усвідомлення необхідності внутріш-

ньою потреби спілкуватися й пізнавати світ через рідну мову» [146, с. 141].

Найважливішою особливістю сформованості особистості психологи (О. Лозорко, Т. Тернопільська, В. Хитра 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. Б. 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», «мовленнева 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» [611], 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» [611, с. 57].

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

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];
- «носій 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) [363];
- «виникає в суспільстві й розвивається, ґрунтуючись на здатності вираження й закріплення соціальних відносин і взаємодій», «є умовою та продуктом загальної культури людини» (Л. Овсієнко) [475];
- «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].

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 засвоєння мови, яке забезпечує вільне самовираження особистості у різних сферах людського спілкування.	Навчально-виховна концепція вивчення української (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

<p>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.</p>	Л. Мамчур
<p>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.</p>	Л. Струганець
<p>Індивід, 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.</p>	Ф. Бацевич

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» [656, 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 пе-

реконана, 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 першоосновою 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 [424, 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 уможливорює 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» [270, с. 27];

2) *соціоцентричний* (маркери – *національна культура, загально-людська 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*» [247, 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» [463].

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» [499, с. 2–3].

У сучасній лінгводидактиці тезу, що в одній людині може бути стільки мовних особистостей, скільки мов вона знає [529], аргументовано констатацією, що «в межах створеного нею мовного простору вона виявляє різний рівень володіння лексикою й грама-тикою (різним ступенем структурно-мовної складності), сформо-ваності мовної картини світу тією чи тією мовою (глибиною й точністю відображення дійсності), мотиваційно-цільовими наста-новами (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, функ-ційних особливостей мовних одиниць» [464, с. 272].

До критеріїв оцінювання рівня розвитку мовної особистості за-раховують володіння мовною системою, її лексичними й грама-тичними 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 ети-кетними нормами статусних і рольових позицій [341, 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 за-своєння законів соціальної психології народу [416, с. 34]. Раціо-нальним є бачення мовної особистості як насамперед соціального явища з огляду на її зв'язок із соціально-культурно-етнічною сфе-рою суспільства. Тому процес соціалізації особистості буде відбу-ватися 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 пере-конання 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, Л. Божович, Л. Виготський, А. Леонт'єв, С. Максименко, А. Маркова, А. Маслоу, С. Рубінштейн, Т. Титаренко, Д. Узнадзе 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 мисленевому вимірі» (О. М. Леонт'єв [387]);
- «складне психологічне утворення, що спонукає до свідомих дій і вчинків, слугує основою (обґрунтуванням)» (Є. Ільїн [273]);
- «внутрішня рушійна сила, що спонукає людину до діяльності» (С. Максименко [403]);

- «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 [554]);

- «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 спрямувальний аспект» (Т. Левченко [382]).

У контексті розгляду виокремлених психологами сутнісних ознак мотивів зацентруємо на таких твердженнях: «мотиви «стоять за цілями», спонукають до досягнення цілей» (О. М. Леонтьєв [387]); «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 [580]); «задоволення одних мотивів неминуче породжує нові, ще незадоволені. Таке вічне зростання та розвиток не задоволених іще мотивів – неодмінна умова суспільного розвитку» (В. Мерлін [437]), «кожен мотив зароджується і реалізується в обов'язковій суперечливій взаємодії з когнітивною сферою» (С. Максименко [403]). 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 [385], Н. Тализіна [662] й ін.) змістотворювальні 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 додатко-

вими спонуканнями. Водночас і ті, і ті мотиви можуть бути усвідомленими, і можуть діяти, не розкриваючи своєї функції суб'єкту» [662, 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, М. Пентилюк та ін.), як і психологи (Н. Тализіна), 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 уможлиблює 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 [382, 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 пропонуваному 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» [554, 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» [256, 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, проце-

сом 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); *вужькі (позиційні) соціальні мотиви* (прагнення зайняти певну позицію, місце в особистісних стосунках, одержати їхнє схвалення, заслужити авторитет) [614, с. 5–56].

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» [696], 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 се-

редовищі, 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» [417, 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 [273].

На основі розроблених і ґрунтовно описаних ученими класифікацій мотивів (І. Зимня, Т. Левченко, Г. Розенфельд, П. Якобсон 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-орієнтованих 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 пре-

стижність знання мови, переконують у взаємозалежності з особистісним становленням. Крім того, варто взяти до уваги й те, що функціонування мовної особистості відбувається в мікро- й макро-соціумах, тобто «тобто на рівні загальнолюдського спілкування і в межах всесвітнього інформаційного простору» [277]. 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» [651, 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» [417, 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» [224, с. 132].

Джерелом розвитку мотивів науковці вважають безмежний процес суспільного формування матеріальних і духовних цінностей

[554, 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 [292]. 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» [700, с. 707–708].

На думку І. Бега, 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 ба-

жання своєї власної безпеки, і друге — це є власна ідентичність» [161, с. 2].

3. 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 [296, с. 42].

На основі вивчення класифікацій цінностей, розроблених українськими й зарубіжними науковцями (І. Бех, Д. Леонтьєв, М. Рокич, Л. Савченко, В. Тугарінов 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 [700, 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» [660, 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» [583, 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 тео-

ретичне 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 поспоживацькому...» [603, с. 19].

З огляду на це слушними 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, нена-сильницький спосіб» [602, с. 179], «щоб ціннісне ставлення до мови ввійшло до системи потреб людини, стало мотивом поведінки, воно має зачіпати почуттєву сферу» [602, 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, уможливорює задоволення особистістю певних потреб і цілей спілкування; не виникає внутрішнього дискомфорту, когнітивного дисонансу в учасників взаємодії [489].

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» [745, 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 [433].

Для розкриття структури мовної особистості вчені (Г. Богін, А. Загнітко, Ю. Караулов 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» [632, 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» [630, 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» [631, 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» [700, 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» [700, 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» [700, с. 611]. Аналіз наведеної дефініції спонукає до таких висновків: по-перше, слова «структура» й «бу-

дова» 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 [423].

Такий підхід знаходимо у працях Т. Дридзе, А. Загнітка, Ю. Караулова 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, Н. Дика, І. Кучеренко, О. Семенов, О. Трифонова 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» [434; 255, с. 162].

А. Загнітко та Н. Загнітко схарактеризовують 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». 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. [247, 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» [678, 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» [239, с. 1].

Представимо подану А. Загнітком і Н. Загніткою 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 (тезауросові 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 визна-

ченням ієрархії цінностей у мовній моделі світу особистості) [247, 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 текстах

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» [283, 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.



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 такій 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 реалізувати 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 створе-

ного 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 спроєктованість на будь-яку мовну особистість, незалежно від національної специфіки мови.

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

З огляду на вищевикладене доцільно розрізняти 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 лексикофразеологічного 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 (ідіоетнічний, 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» [651, 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» [611, с. 57]. Автор докладно розкриває зміст кожного складника (принагідно зазначимо, що, схарактеризовуючи їх, послуговується й словосполученням «складова комунікативного паспорту *homoloquens*»). Тезово висвітливо 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 співроз-

мовника 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» [611, 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;
- 6) 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» [425, с. 27].

Як узагальнення наукових позицій учених щодо природи складників мовної особистості зробимо висновок, що за основу розроблення моделі мовної особистості випускника 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», 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-акумулятивна 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;

– мисленнева 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].

З огляду на те, що орієнтиром на шляху розроблення авторської

моделі мовної особистості випускника 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, націєвірного 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. Со-

коловою, 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» [641, с. 413].

Слушно звучать зауваги про те, що «національна свідомість формується тільки в своєму мовно-культурному середовищі» [415]. 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 інтелегентної 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 організовуватися мова окремої людини» [469, с. 97].

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» [232, 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» [574, 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» [574, 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 дема-

гогія 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» [732, 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 річизі 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). 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» [231].

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) гово-

рить 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 [602, с. 179].

Саме «висока мовна свідомість засвідчує й високий загальний розвиток особистості – інтелігентність, освіченість, моральну стійкість» [375]. 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 сьгоднішні 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, плаєкає й захищає її саобутність і чистоту» [375, 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» [230, 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 ви-

правляє власну мовну поведінку, як поводитися в ситуаціях дво- й багатомовності, наскільки терпляча й принципова в мовних питаннях, яка мотивація і спрямованість її мовної діяльності» [603]. 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 послугування державною мовою, а в лобюванні 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» [659, с. 43]. Мовна толерантність, вочевидь, уможлиблює 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» [400, 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» [581, 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 [654, 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 [449, с. 7]. 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» [673, 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 суржиків та звуження функцій української мови у спонтанному повсякденному спілкуванні» [716, 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» [424, 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), мовленне-

вих (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» [464].

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, принципності тощо [447, 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» [447, 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» [447, 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 ДРУГОГО РОЗДІЛУ

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 реагу-

вати 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, І. Зимня, Є. Їльїн, Т. Левченко, А. Маркова, 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 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 оче-

видним, що функціонування мовної особистості відбувається у мікро- і макросоціумах, «тобто на рівні загальнолюдського спілкування і в межах всесвітнього інформаційного простору».

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).

РОЗДІЛ ІІІ

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 [682, 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 найвишого шабля в ієрархії лінгводидактичних категорій, що об’єднує інші категорійні поняття. Учений потрактовує «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 [482, 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 показчик підходів до навчання української мови [482, 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. Азимова, З. Бакум, О. Божко, Н. Болотнової, Н. Голуб, О. Горошкіної, Г. Дідук-Ступ'як, С. Карамана, І. Кухарчук, Л. Мамчур, Л. Мацько, А. Нікітіної, С. Омельчука, Л. Паламар, Є. Пассова, М. Пентилюк, О. Петрук, Т. Симоненко, Г. Шелехової, А. Шукіна 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) [687]

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-діялісного, функціонально-стилістичного, соціокультурного* [683, 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-діялісний, текстоцентричний [682, 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-діялісному, соціокультурному [735, 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 (діяльнісно-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-діяльнісний, 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-діяльнісний 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, М. Бунаков, А. Макаренко, С. Русова, К. Ушинський та ін.), а також сучасних вітчизняних і зарубіжних учених (А. Алексюк, Г. Балл, І. Бех, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн,

І. Костюк, В. Мерлін, Н. Ничкало, П. Перепелиця, В. Рибалка, С. Шандрюк, Т. Яценко 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 [634, 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 такий, 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 [735, 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, вивіщує цілісність учнівської особистості у трьох важливих сферах (Я-«Відчуваю», «Думаю», «Дію»), дбаючи про інтелектуальний, духовний, фізичний розвиток дитини; урівноважує знанневий 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 по-

треб, інтересів, прагнень, заохочення до самостійності у вивченні мови, самопізнання й саморозвитку [682, 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 [634, с. 119]. Г. Шелехова акцентує увагу на тому, що комунікативно-діяльнісний підхід набуває реалізації у процесі взаємопов'язаного вдосконалення чотирьох видів мовленнєвої діяльності учнів [735, 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 [360, 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 проєктів), а також пізнавальних дій (формулювати проблему, пла-

нувати 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) [683].

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 уможливує:

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;

б) 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. Пасовим). 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 [499; 523]. 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 [499; с. 11–12]. Вищезгадана О. Петрук на підставі зіставлення особливостей функційного та комунікативного підходів зробила висновок про логічність і доцільність їхньої інтеграції. Такі під-

ходи, 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 [523, с.7]. Дослідниця зауважує, що інтеграція функційного та комунікативного підходів забезпечує якісно новий напрям формування свідомого ставлення учнів до мовних явищ, розкриття їхніх функцій у мовленні та способів реалізації у мовленнєвій практиці [523]. 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. Пентилюк 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 [634, 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 упро-

вадження текстів на різних носіях як основного засобу навчання, що сприяє ілюструванню функцій одиниць усіх мовних рівнів. М. Пентилюк 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 [634, 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) [682, 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. Шукін 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 [88] та У. Ріверс [780] 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, І. Дроздової, С. Карамана, О. Любашенко, Л. Мамчур, Л. Мацько, А. Нікітіної, С. Омельчука, О. Семеног, М. Пентилюк, Т. Симоненко. Особливо вдалим 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 [444, 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 організовувати 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 оди-

ниць 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 [431, 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 [738, с. 10].

О. Кучерук потрактує 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» [368, 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 передба-

чають формування патріотичних, морально-етичних, екологічних переконань та естетичних смаків учнів [70; 431; 545]. 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 [431, с. 50].

Реалізацію соціокультурного підходу уможливорює 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 термінолексеми «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, Г. Дідук-Ступ'як, Т. Донченко, В. Луценко, Л. Мацько, М. Пентиліук підкреслюють його безпосередній зв'язок із функційно-стилістичним, комунікативно-діяльнісним 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, О. Божко, Л. Златів, Л. Мацько, М. Пентилюк 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 [683].

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» [535, 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)» [320, с. 5].

Науковці (Н. Авшенюк, Т. Десятов, Л. Дяченко та ін.) слушно зазначають, що розбудова освіти в річищі 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 навчально-виховного процесу як оновленої парадигми освіти, яка передбачає визнання студента суб'єктом цього процесу, носієм двох груп якостей через вміння 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» [322, с. 5].

Шляхом вивчення широкого спектра наукових студій з'ясовано, що поняття «компетентнісна освіта» (Competency – Based Education) було введено у США у XX 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) [322; 320].

Для пояснення повільних на той час темпів упровадження компетентнісної освіти, а відтак – компетентнісного 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-термінологійного 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 [558, 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 компетентнісної освіти, детермінантів ефективності її впровадження, своєрідності використання компетентнісного підходу залежно від рівня освіти – початкової, середньої, старшої профільної або вищої.

Напрями реалізації компетентнісного підходу як основи результативності освіти розглянуто в працях таких зарубіжних та українських учених, як К. Амбромс, А. Бермус, Дж. Боуден, М. Лейтер, О. Локшина, С. Маслач, О. Овчарук, Дж. Равен, Е. Тофлер, Р. Уайт, Є. Шорт. Упровадження компетентнісного підходу в систему української освіти є предметом наукового пошуку Н. Бібік, І. Зимньої,

О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторського й ін. Слушними вважаємо висновки українських лінгводидактів Н. Голуб, О. Горошкіної, С. Карамана, І. Кучеренко, О. Кучерук, Л. Мамчур, А. Нікітіної, М. Пентилюк 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 [595, с. 28]. На думку В. Іванова, «...досвід складає шар минулого, актуалізований у теперішньому для виконання мети, орієнтованої на майбутнє» [268, 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 [329], 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» [592]. Натомість досвід має характеристики ціннісні, рефлексивні, комунікативні, операційні. Саме така сукупність параметрів досвіду забезпечує самостійність індивіда, його доцільну діяльність [592]. 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» [618, 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 загальноосвітніх і вищих навчальних закладів виступає предметом наукового зацікавлення А. Ху-

торського, Н. Суртаєвої, С. Рой, К. Александрової й ін. Узагальнено 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 [704]
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 [648]
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	Рой С. [559]

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

загальноосвітніх закладів, 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 [753] .

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 вольова 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» [535, с. 5], тому більшість учнів має достатній рівень навичок пошуково-дослідної діяльності; по-друге, реалізація індивідуальної освітньої траєкторії відбувається передусім у ході самостійної ро-

боти учнів, що уможливорює реалізацію надважливого навчально-виховного 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; 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 між-

предметної 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 школярами 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» [568, 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» [250, 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» [568, 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 молодой 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» [225, 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» [537, 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» [537, 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» [397, 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» [397, 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 [397; 396; 458; 636]. 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 компетентнісної 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 [262].

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 сформувані 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 [551].

І. Зязюн потрактує 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 [266]. 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» [262]. 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) [262].

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 [322, 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» [394].

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 пропонуваного дослідження дефініції.

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 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)	Компетентнісне навчання – це актуально [319]
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 [248, 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 [362, 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...» [330, 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» [302, с. 314]. До того ж, завдяки відкритості «з'являється можливість органічно використовувати найрізноманітніші педагогічні підходи, методики і технології викладання, багатокомпонентність і поліфонічність пізнавальних процесів» [348, 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 [353]. Екстраполюємо думку в площину нашого твердження: поперше, 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 на-

впаки – взаємодія всіх складників матиме позитивний вплив на становлення компетентної особистості.

У наукових джерелах простежено розмежування ключової 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 функційної 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 вигоди 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 розмежують такі компоненти предметної компетентності: когнітивний (пізнавальний) (спрямований на формування обізнаного мовця, носія інформації, стратега й тактика процесу спілкування), ціннісно-смісловий (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. [135, с. 217–226].

Таблиця 3.4

Ознаки компетентності мовної особистості

№ п/п	Компоненти	Ознаки, характеристики
1	Ціннісно-мотиваційний	Усвідомлення суті цінності як духовної категорії; визначення 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, урівноваженність (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. Текстоцентричний підхід на уроках української мови (профільний рівень)

Формування мовної особистості передбачає апіорі 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 текстоцентричного 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» [287]) 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. [519]. 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 [134], О. Горошкіна [149], Т. Гульчук [193], І. Дроздова [216], Л. Златів [265], О. Любашенко [400], О. Кулик [354], О. Кучерук [368] та ін.) увиразнює розмаїтість підходів до формулювання дефініцій понять «текстоцентризм», «текстоцентричний підхід», «текстотвірна компетентність».

З огляду на неоднотайність 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 [354, с. 40–41];

- текстоцентричний підхід реалізується шляхом систематичного використання на уроках української мови (й аспектичних, 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 [265, с. 178].

У дисертації послуговуватимемося визначенням О. Кулик як таким, що корелює з вимогами чинних програм з української мови.

Відомо, що на сьогоднішній день 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, письмо).
6. Текст є засобом створення ситуацій, на основі яких здійснюється реальне спілкування» [26, с. 92–94; 354, с. 41].

На основі узагальнення виокремлених сутнісних характеристик текстоцентричного підходу констатуємо про однаковість 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 зрозуміти 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.

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, Л. Конопленко, Г. Кравчук, Ю. Романюк та ін.) і української мови (І. Дроздова, Н. Мушировська й ін.) за професійним спрямуванням. У працях А. Коломієць, Т. Мунтян, Ю. Семенчук та ін. запропоновано критерії відбору та класифікації професійно орієнтованих текстів. Високою динамікою відзначають наукові пошуки українських і зарубіжних дослідників у напрямі формування 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. Рощупкіна 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 [579, 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) [582, с. 185; 238, с. 4].

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» [448, 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 [448].

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 фонетичної стилістики, 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.

Стилістична фонетика вивчає засоби звукової організації мовлення, виділяє найдоцільніші способи використання природних і функціональних ознак звуків для певного типу мовлення. Фоностилістика 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 уможливорює поєднання за-

гальноосвітньої підготовки учнів з української мови та підготовки до майбутньої професійної діяльності, що забезпечуватиме протекнення 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:

І. Прочитайте текст. З'ясуйте, чи відповідає зміст тексту його назві. Впишіть 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» [634, 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 учителів 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 [634, 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 Олька 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 українсь-

кої 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 (комунікативна компетентність як мета шкільного курсу української мови), що передбачає систематизацію наявних підходів, обґрунтування потреби розроблення нових, позначених відображенням усіх аспектів формування мовної особистості. Дослідники питання формування комунікативної компетентності школярів 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. 13–14]. На своєчасності посилення уваги до опрацювання мовленнєвих жанрів, їхнього безпосереднього зв'язку з комунікативною компетентністю наголошує Л. Мацько. Дослідниця зазначає, що «вміння побудувати розгор-

нутий монолог з фахової проблематики і приємно його виголо- сити, 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 співрозмов- ника 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 лінгві- стична риторика, яка завершує формування мовнокомунікативної компетенції мовця» [425, с. 520]. Це аргументовано доводить по- требу осмислення жанрового аспекту вивчення української мови в загальноосвітніх закладах, особливо в старших класах профільної школи. В освітньому процесі старшої профільної школи більше уваги варто приділяти лінгвістичним маркерам соціальних зв'яз- ків, етномовним універсаліям, етичним формам, стилям, підсти- лям і профільним мовленнєвим жанрам, формування яких відбувається на профільній інформації, її понятійному змісті та ка- налах передавання [425, с. 40]. На тлі визнання у наукових колах та освітньому середовищі доцільності роботи з мовленнєвими жанрами шляхи впровадження та статус останньої залишаються не- чітко 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 окре- мих жанрових різновидів, що є об'єктами програмового вивчення [147]. Дослідниця також стверджує про необхідність створення на уроках української мови *риторичного середовища*, передусім за- вдяки 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 від- повідно до жанру [542, 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, наприк- лад, дописи у фейсбуці, аналітичні відгуки про переглянуті відео

або комп'ютерну гру, складати інструкції або пояснення до записаного відео тощо [542].

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. Сєдова, 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; 596; 597]. Учений виявив зв'язок між мовленнєвим жанром і прийнятими в суспільстві манерами мовленнєвої поведінки, які відповідають статусу мовної особистості [596]. Актуальними для обґрунтування необхідності спеціальної роботи над мовленнєвими жанрами в контексті компетентнісного підходу до вивчення мови вважаємо висновки Н. Голуб щодо аргументів, наведених М. Бахтінін. 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 організовують мовлення майже так само, як його організовують 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. Шукін) [1, с. 20; 233, с. 53]. М. Пентилюк послуговується лексемами «аспект» 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 [634, с. 20]. Видається доцільним уживати термін «аспект» 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 [545, 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. Нишета; комунікативно-прагматичний – Н. Формановська)
Концептуальна основа підходу	Теорія мовленнєвої діяльності (поява – 70-ті р. ХХ ст.)	Комунікативна лінгвістика, теорія мовленнєвих жанрів (генологія), риторика (поява – 90-ті р. ХХ 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. Пентилок, Г. Почепцов, О. Селіванова, В. Скалкін, Ф. Шарков, Г. Шелехова, А. Щукін	Н. Арутюнова, М. Бахтін, Ф. Бацевич, Г. Богін, А. Вежицька, Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Дементьев, К. Долинін, Т. Донченко, В. Карасик, Т. Ладженська, Н. Ладженська, В. Нишета, Н. Седова, О. Селіванова, О. Сиротиніна, Г. Стернін, Т. Шмельова, Н. Формановська, О. Яшенкова
Стратегічна мета застосування	Опанування мови як засобу спілкування; формування комунікативної компетентності учня	Опанування жанрового багатства української мови; формування жанрової субкомпетентності в складі комунікативної 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. Нишета)
Категорійний апарат (основні поняття):	Комунікативна 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 вміння

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 методика формування риторичних умінь школярів і студентів (Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, Л. Мацько, В. Ницета, М. Пентилюк, Я. Тарасевич 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 жанрова компетентність, обґрунтуванню якої присвячено праці Н. Голуб, О. Горошкіної, М. Пентилюк та інших лінгводидактів, мислиться, на наше переконання, вужчим порівняно з комунікативною поняттям, тобто постає її субкомпетентністю, 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 ко-

мунікативно 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 [599; 482, с. 2].

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 [461, 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 [461, 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 [461, 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 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 школярів, 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 [233, 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 [376, 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» [628, с. 85]. К. Сєдов убачає в жанрі вербальне оформлення типової ситуації взаємодії людей [597, с. 6] і вказує на зв'язок жанрової взаємодії зі статусно-рольовою природою комунікації [597, с. 12]. Т. Шмельова називає найважливішою жанроутворювальною ознакою комунікативну мету [746,

с. 85], яку в лінгвістиці потрактовують як запланований мовцем результат, на який скеровано комунікативну діяльність [767, 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; 767, с. 94].

На сьогодні дослідники напружували 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. Ладигенської, 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 [377, 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 мов-

леннева 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» [418, 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) [767, 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 [767, 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» [418, с. 284–285].

Комунікативна тактика – це зумовлені стратегією мовленнєві кроки, що в сукупності дають змогу досягти основної комунікативної мети [767, 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 [682, 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 [682, с. 17–18]. Випускник може готувати резюме, здійснювати огляд професійних праць, писати українською мовою власні літературні твори [682, 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 [682, 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 [682, 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, зали-

шається 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) [691; 686]. У окремих школах учні 10 класів і вчителі послуговуються новим підручником, автор якого А. Ворон і В. Солопенко (2018) [688]. 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* [686, с. 10]; вправа 16: *Підготуйте розповідь про значення мови у вихованні особистості. Скористайтесь поданими висловлюваннями мовознавців* [686, 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»* [686, 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 самостійну 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*

[686, с. 91]. Позитивним уважаємо 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»* [686, 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 «Малюток» (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 уявну 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 [691]. 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, ви-

мога, 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 [688, с. 75]; у вправі 152 – написати есе (за можливості пост у соціальних мережах) про значення пісні, музики у житті [688, с. 108]; у вправі 181 – подумати над тим, чи переживали хвилини творчості, й поділитися своїми враженнями в есе [688, 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 закликком 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, лесть, 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 на-

вчання 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 ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

На основі аналізу фахової наукової літератури, осмислення вітчизняного й зарубіжного передового педагогічного досвіду в дослідженні визнано пріоритетними такі підходи до формування мовної особистості старшокласників, як компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, особистісно орієнтований, текстоцентричний; виокремлено комунікативно-жанровий підхід у межах комунікативно-діялісного й обґрунтовано доцільність уведення його в систему сучасної шкільної мовної освіти. У такому річизні *підхід до навчання української мови у профільних класах* визначено як основоположну лінгводидактичну категорію, 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 має стійку мотивацію до профільних предметів, орієнтована 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 важливого засобу профілізації.

Найбільш вивченими в українській методиці є комунікативно-діяльнісний та особистісно орієнтований підходи, необхідність упровадження яких регламентовано в усіх нормативних документах закладів загальної середньої освіти.

Сутність особистісно орієнтованого підходу полягає в урахуванні вікових, психологічних, професійних інтересів, можливостей і потреб учнів, базованості на принципах диференціації, індивідуалізації навчання, особистісному розвитку учнів.

Комунікативно-діяльнісний підхід передбачає усвідомлення комунікативної функції мови, дослідження мовних одиниць в умовах конкретного мовленнєвого акту; відзначається спрямованістю на формування в учнів комунікативної компетентності — здатності послуговуватися мовою залежно від конкретної ситуації

Текстоцентричний підхід набуває реалізації шляхом систематичного й системного використання на уроках української мови (аспектних, формування комунікативних умінь) висловлювань різних жанрово-стильових видів, типологічних структур і форм (усних і писемних, монологічних і діалогічних (полілогічних)). Цей підхід виявляє органічний зв'язок з усіма вищезазначеними підходами до навчання з огляду на те, що саме текст є носієм інформації, засобом пізнання довкілля та формування в учнів національно-мовної картини світу; метою, змістом і засобом навчання мови.

Виокремлено *професійно спрямований підхід*, який спроектований на експліцитну й імпліцитну професіоналізацію курсу, що передбачає формування стійкої мотивації до вивчення предмета, відповідну орієнтацію ситуативних завдань, добір дидактичного матеріалу, збагачення словника учнів термінологічною лексикою.

У розділі доведено, що комунікативно-жанровий лінгводидактичний підхід (інтеграція комунікативного та жанрового) — це якісно новий напрям формування комунікативної компетентності як мети шкільного курсу української мови, що уможливує посилення практичної спрямованості навчання, розвиток і вдосконалення комунікативно-жанрових умінь не тільки на спеціально відведених уроках мовленнєвого розвитку (РМ), а й у процесі вивчення всіх рівнів мовної системи (аспектні уроки). *Комунікативно-жанровий підхід* постає як лінгводидактичний підхід у межах провідного 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 до ситуації спілкування, тобто відображає важливий аспект формування предметної компетентності учнів.

РОЗДІЛ IV

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 (технолог орієнтованого) підходу до навчання. Ідеї щодо згаданого підходу зарубіжних учених (Д. Фінна, Г. Еллінгтона, П. Мітчела) розвинули українські педагоги, психологи та методисти (В. Беспалько, С. Бондар, Ю. Васьков, Н. Голуб, І. Дичківська, І. Захарова, С. Караман, М. Кларін, О. Кульчицька, О. Кучерук, І. Кучеренко, Л. Момот, Л. Овсієнко, С. Омельчук, Н. Остапенко, О. Падалка, Є. Полат, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, Л. Скуратівський, А. Фасоля, В. Химинець, І. Якиманська 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. Пометун, 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. Шукін); система методів, способів та засобів навчання (М. Пентилюк); 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. Пометун, О. Савченко, М. Кларін, М. Пентилюк, Н. Остапенко, Т. Симоненко, В. Руденко). Найбільш ґрунтовне пояснення змісту та структури педагогічної технології знаходимо у працях Г. Селевка [598; 599], 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 [599]. 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) [598;].

М. Пентилюк 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 [634, с. 244].

Серед учених також немає однастайності 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 [525]. 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. Деяко інший підхід до класифікації технологій демонструє В. Химинець, який називає групи структурно-логічних, інтеграційних, ігрових, тренінгових, інформаційно-комп'ютерних та діалогових технологій [708, 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 [599].

У Концепції профільної мовної освіти 12-річної школи йдеться про такі перспективні педагогічні системи, як: особистісно орієнтовані, інформаційні освітні, технології модульного навчання, технології життєтворчості, вальдорфську педагогіку [328], технологію саморозвивального навчання Г. Селевка (мета – формування людини, яка здатна самоудосконалюватися, використовувати індивідуальний стиль навчальної діяльності) [329].

У пропонуваному 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 річищі 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 [525, с. 28]. І. Кучеренко по-

трактує 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 [364, 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 [364].

I. 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 [759, 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 цілевизна-

чення 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 [364, 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 [364].

Вважаємо, що розроблений І. Кучеренко «атлас індивідуальних особливостей і досягнень учнів» є проєкцією 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, проєктування 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 [525, 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 [525]. 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, уможливорює 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» [364, 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 взнаю, 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. [450, с. 317–318]).

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'ясується 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 парті. 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 [525, 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 уможливило індивідуалізацію навчального процесу, дає змогу учневі виявити самостійність у плануванні, організації та контролі своєї діяльності [599]. 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. [471].

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 школярів: 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); реалізовували 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 проєктні, 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 куш», 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 виправданим 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 [539; 538]. 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 [538, с. 7]. У переліку прикметних особливостей інтерактивного навчання варто згадати побудову навчання як розв'язання серії взаємозумовлених проблемних ситуацій; пе-

реважно 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 [538, 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 моделювання* (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) [539].

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 елементу 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 організовують 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 навчилися?», «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 школярам 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 впро-

вадження ІКТ у практику навчання української мови в закладах освіти, комп'ютеризації мовної освіти знайшли відображення в працях когорти вчених, серед яких: О. Андрієць, В. Бадер, З. Бакум, Н. Дягло, О. Захарчук-Дуке, М. Кадемія, М. Козяр, Т. Рак, С. Караман, С. Омельчук, Н. Семенів, Л. Скуратівський, В. Химинець, Г. Шелехова 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 те 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 школярів.

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») (Додаток 1). 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», «Cacoo», «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, школярам 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 школярів, 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 ін-

тереси, 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» [329]. Такий підхід до організації освіти старшокласників не лише уможливорює 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 уможливорює 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» [444, 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, О. Біляєва, М. Вашуленка, Н. Голуб, О. Горошкіної, Т. Донченко, С. Карамана, І. Кучеренко, М. Пентилюк, Хом'яка 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. Пентилюк 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 [440, 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 [634, 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 [362]. Науковці розрізняють такі типи нестандартних уроків: урок-гра, урок-екскурсія, урок-концерт, урок-практикум, урок-семінар, урок-колоквіум, урок-залік, урок-аукціон (М. Пентилюк), 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 уможлиблює 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 цілепокладання, 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 вмінь 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. «Граматика словенська» Мілетія Смотрицького (1619). Перша рукописна граматика української мови Івана Ужєвича (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» [634, 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» [634]. 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 [634, 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 ви-

ступі 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 [682, 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 риторичку 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 ще 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 [484]. 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 [484, 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 [484, 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 [391]) 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.

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.

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

Продовження таблиці 4.2.

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
----	--	--	---

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, формують 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, читачких (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 [391, с. 456; 18, с. 186].

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, непередбаченим 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 [682, 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-забарвленою 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;

б) 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 (ІУ 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 [438, 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, умовиваний 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, введення 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» [329], 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, Л. Варзацької, Н. Головецької, Т. Донченко, І. Кучеренко, М. Пентиліук, І. Хом'яка й ін. Напрацьовані дослідниками визначення поняття «інтегрований урок» мають багато спільних параметрів. Поцінуючи кожне, візьмо 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 [634, 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 [362].

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 діяль-

ності); 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 посправжньому 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. П. 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 [390, 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 [390]. 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 засо-

бами 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) [390, 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-комунікаційної, уміння вчитися впродовж життя та ін.), упровадження профільного навчання [681, с. 3].

Логіку проведення у профільних класах філологічного напряму 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 [682, с. 7]. Наведемо приклади можливого поєднання програмового матеріалу з української мови та літератури, а також видів інтеграції в 10–11 класах філологічного профілю.

Зауважимо, що інтеграцію уможливорює спільність понять, яку легко простежити і на уроках вивчення окремих розділів, і розвитку мовлення.

Крім пропонованих тем до уроків української словесності, програмовий матеріал виявився перспективним щодо тематичної та понятійної інтеграції з уроками історії, іноземної мови тощо, якот: «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); «3 історії риторики й ораторського мистецтва. Видатні оратори Давньої Греції й Давнього Риму» (11 клас) [682].

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; цілевизначення; 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 [329, с. 183].

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 мистецтва.	Понятійна. Мовленнєва (види мовленнєвої діяльності), діяльнісна	І. Франко-перекладач. Переклади Байрона, Гейне, Гого, 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.

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. Мовленнева (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. Мовленнева (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. Мовленнева (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. Мовленнева (види мовленнєвої діяльності), діяльнісна	Творчість О. Довженка. «Зачарована Десна». Творчість О. Гончара «Собор» (узагальнення).

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 *ви-*

конання 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. Увіразнює 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 пе-

дагогічної практики тезою, що «успішність у володінні словом є запорукою успіху людини практично в усіх сферах життєдіяльності» [460, с. 1]. У працях Н. Голуб, В. Нищети, М. Пентилюк, Я. Тарасевич 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 уможлиблюють 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 [244; 329; 682, с. 5–7]. За Концепцією «Нова українська школа» учні повинні не тільки опанувати зміст навчальної дисципліни «українська мова», а насамперед набути вмій і навичок, важливих для всебічного розвитку особистості громадянина України, мораль-

ного та професійного зростання, зміщення акцентів зі знаннєвого на дієвий освітній результат: знання мають бути інструментом розв'язання життєвих проблем, засобом особистісного розвитку, соціалізації учнів, успішного професійного й особистісного становлення [682].

Підтримуємо позицію І. Кучеренко щодо розроблення комплексу взаємодетермінованих новітніх вимог до сучасного уроку української мови з урахуванням викликів сучасного суспільства та пріоритетів мовної освіти [362]. 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) [362]. Окреслені вимоги знаходимо також у наукових розвідках М. Пентилюк, Т. Окуневич [513], Л. Ромадіної [571] 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 [362]. 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 учнiв про особливостi займенникiв як частини мови, iхнi ролi у мовленнi в рiзних стилiстичних контекстах, удосконалювати вмiння правильного вживання займенникiв як засобу мiжфразового зв'язку вiдповiдно до правил українського мовленнєвого етикету в рiзних ситуацiях спiлкування; знаходити й виправляти помилки в написаннi й уживаннi займенникiв; оперувати iнформацiєю, отриманою з рiзних джерел, вiдповiдно до навчальних завдань; розвивати креативнiсть мислення й мовлення.

Внутрiшньопредметнi зв'язки, змiстовi лiнii програми, якi сприяють формуванню компетентностей:

Мовний i лiнгвiстичний компоненти – на основi опрацювання лiнгвiстичної iнформацiї з рiзних джерел пiдвести учнiв до висновку про особливостi частиномовного статусу займенника, його спiввiдношення з iншими iменними частинами мови; можливостi використання займенникiв для редагування текстiв рiзних стилiв i жанрiв мовлення.

Мовленнєвий компонент – формувати вмiння створювати власнi диалогiчнi й монологiчнi висловлювання; розвивати вмiння в усiх видах мовленнєвої дiяльностi; досягати у спiлкуваннi комунікативної мети.

Риторичний компонент – удосконалювати вмiння аналізувати мовленнєву ситуацiю, умови спiлкування, поведiнку учасникiв спiлкування; вживати займенники у мовленнi вiдповiдно до адресата й комунікативної мети; брати участь у дискусiї.

Соцiокультурний та аксiологiчний (цiннiсний) компоненти – поповнити знання учнiв про етикетну роль займенникiв у спiлкуваннi («пошанне Ви») як вияв шанобливого ставлення до старших за допомогою займенникiв; розширити уявлення про загальнолюдськi цiнностi, формувати вмiння виявляти цiннiсне ставлення до прочитаного, почутого.

Дiяльнiсний (праксеологiчний) компонент – удосконалювати вмiння редагувати тексти за допомогою займенникiв; уживати займенники у мовленнi за правилами мовленнєвого етикету та вiдповiдно до ситуацiї спiлкування, розвивати загальнонавчальнi

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 та 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).* Змодельуйте 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. Князян), «форма вияву певного способу діяльно-

сті» (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 [634, с. 223].

«Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів» подає поняття «самостійна робота» як метод навчання та самоосвіти, передумова дидактичних зв'язків різних методів між собою [554, 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 [340, 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 учнів [545, 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 [405, с. 121].

За результатами студіювання фахової літератури постає очевидним, що значна частина українських лінгводидактів вважають 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 [286], М. Пентилюк, І. Гайдаєнко [512], І. Хом'як [710] та ін.). М. Пентилюк 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 [710, 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» [545, с. 200]. Цікаво, що саме у вищенаведеному визначенні самостійну роботу схарактеризовано як складне, комплексне поняття.

М. Пентилюк, 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 запропонованих 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 витоки 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 са-

можливості 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; 767, 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 [452, 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 [452, с. 45].

Наступний етап становлення самоосвітньої діяльності ознаменувала поява «Великої дидактики» Я. Коменського, у якій доволі детально описано навчання мистецтва мовлення, саморозвитку й самонавчання [318]. 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 самопостережень [317; 521].

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 [694]. Питання вироблення самостійності суджень шляхом спостережень за навколишнім світом стало лейтмотивом напрацювань В. Сухомлинського [661].

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 [545, 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 вмій і навичок, застосування знань, умій 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 умій дослідницької діяльності, перевірки рівня сформованості предметних компетентностей із подальшою корекційною діяльністю [80, с. 23–24]. Останній аспект уважаємо надзвичайно присутнім за умов реалізації компетентного 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 посильними 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 [729, 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 [729, 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;

- урахувувати 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 вмінь і навичок самостійної роботи, важливість індивідуалізації та диференціації завдань для такого виду діяльності, в різний час висвітлювали Б. Ананьєв, Л. Виготський, І. Гальперін, І. Зимня, О. Леонтєв, С. Рубінштейн та ін. Педагогічні основи самостійної роботи формували Ю. Бабанський, В. Буряк, Л. Журавська, М. Князян, О. Малихін, П. Підкасистий, О. Савченко 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, З. Бакум, С. Караман, О. Караман, Ю. Романенко, З. Сікорська, К. Глуховцева, О. Горошкіна, В. Тихоша 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, Л. Мацько, О. Семенов 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 [431, 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 [431, 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, нор-

мативними 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 [455, 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). Визначаючи 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 [242, 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 [526]. 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 [617]. О. Горюшкіна, 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) [526].

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 за-

няття, проблемні групи, написання конкурсних робіт тощо [406]. І. Нагрибельна у своїй роботі розрізняє самостійну роботу за зразком, творчо-конструктивну, за рівнем самостійності, за ступенем складності навчального матеріалу [455, 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 вчителя; 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; 710, 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. За-

звичай, 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 [682]. Навчальний матеріал з української мови у програмі структуровано за 3 блоками – змістовими лініями: мовною, лінгвіс-

тичною; 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 діяльній (праксеологічній) змістовій лінії автори програми розосередили у змісті мовної і лінгвістичної ліній, навівши в очікуваних результатах навчально-пізнавальної діяльності учнів до кожної мовної теми [682]. 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 [682, 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 та ключових компетентностей учнів; профілізації, залучення до дослідницької філологічної діяльності тощо); урахування характеру й рівнів пізнавальної діяльності, поетапності формування мовних, мовленнєвих, комунікативних умінь і навичок.

чок 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; внутрішньопредметні та міжпредметні проекти), укладання «Хрестоматії лінгвістичних мініатюр», створення «Орфографії в малюнках» і «Мультимедійного тлумачного словника» [151], а також проведення веб-квестів [333; 516].

Веб-квест (webguest) – це проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовують інформаційні ресурси Інтернету [516, 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 [333, с. 4].

До питання застосування веб-квесту в навчанні зверталось багато зарубіжних і українських науковців (М. Кадемія, Г. Корицька, О. Кучерук, С. Омельчук, С. Перепелиця, І. Подлесна, В. Шмідт 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 [516,

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 [486; 333, 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) [333, 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 мово-знавства в особистостях. Видатні мовознавці вітчизняної науки»* для учнів 11 класу. Тема, змістове наповнення й прогнозовані результати повністю відповідають вимогам чинної програми [682, 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, Григор Волошин...*

Серед сорока тисяч подібних імен і прізвищ козаків трапляються – *Олекса Коломієць, Іван Сенченко, Васько Віденко, Іван Білик, Семен Скляренко, 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 «Найдорощий 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, резуль-

тати 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, склали 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 за допомогою спеціально розробленої таблиці *(таблиця 4.5).

Таблиця 4.5

Орієнтовна таблиця оцінювання

Критерії	Бали
1. Розминка «Ерудит» (загальна ерудиція, уміння самостійно знайти інформацію, скласти коментар)	за кожне прізвище – 1 бал
1. Презентація: а) зміст матеріалу (розуміння завдання, достовірність використаної інформації, критичний аналіз, логічність, визначеність позиції); б) робота групи (узгодженість, результативність); в) оформлення роботи (стилістичне, мовленнєве правописне оформлення, дизайн); г) захист роботи (культура мовлення, навички ораторського мистецтва)	від 1 до 5 балів від 1 до 5 балів від 1 до 5 балів 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 та ключових компетентностей учнів профільних класів. Змістовими особливостями самостійної роботи учнів старших класів філологічного напрямку вважаємо врахування в її організації як окремого складника, крім загальноприйнятої предметної компетентності, профілізацію 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 багатокомпонентні речення, стилістичні *особливості складних речень*» – 11 клас) учителям експериментальних класів пропонували організувати 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 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. Мовленнева (комунікативна) змістова лінія: учень/учениця виявляє здатність до мовленневої 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 [682, 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 парті;

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 та 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 [405; 545, с. 171]. Виконання стандартних тестових завдань закритої форми дає змогу вчителю діагностувати сформованість мовних і мовленнєвих умінь і навичок учні експериментальних класів виконували вдома на ПК, зайшовши на сайт школи. Творчому завданню на самостійне складання п'яти тестів можна 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 почувається не зовсім впевнено за комп'ютером, можна запропонувати ознайомитися з порадами Ф. Рейса [562, с. 105–123] та на їх основі скласти інструкцію для охочих підготувати презентацію.

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, С. Гончаренка, А Єсаулова [226] 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, О. Горошкіної, В. Дороз, С. Карамана, К. Климової, О. Семенов, В. Сидоренко, Т. Симоненко та ін. Організації контролю, визначенню його видів, форм і методів присвячено наукові публікації З. Бакум, О. Кучерук, С. Омельчука, М. Пентилюк 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» [758, 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» [244, 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 унеможлиблює 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; 622].

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) [442; 226].

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 змогу 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].

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 симпозиум» (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, Г. Ващенко, В. Мельничайка, М. Пентиліук, С. Чавдарова й ін. Особливості використання традиційних та інтерактивних методів навчання відображено в наукових студіях З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіної, С. Карамана, О. Копусь, Л. Кратасюк, С. Омельчука, Н. Солодюк, І. Хом'яка 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 компетентісно-цільовим принципом [372.]. Як слушно за-

значає 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 [370, 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» [634, 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 [439, 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» [372, с. 313], зумовлене думкою С. Рубінштейна про те, що: «Осмислена 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» [372, 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; 514, с. 8; 528, с. 171; 547, 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 посутнє 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. [443, с. 330]. До такого переліку варто, на наш погляд, додати принцип можливої реалізації внутрішньопредметних (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 [528, с. 99].

Справедливими вважаємо твердження науковців (Н. Голуб, О. Горошкіна, А. Нікітіна, М. Пентилюк) [505] 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 переко-

нання, 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, потрактуючи 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 принципово 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» [372, 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 індивідуаль-

ність, 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» [251, 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 загальновизнаним 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 [465, 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 [634, с. 50].

Наведемо приклади вправ, використання яких уважаємо 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 (накратати) 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 плисковатою низиною, вкритою то сірим піском, то молодими густими кущами осокора. 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 до купи. Дніпро розкішне ллється більше верстви завширшки попід самими горами. В цім місці над Дніпром, за

три верстви од Канева.

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 загальноосвітніх закладів до ґрунтового засвоєння програми вищих закладів освіти, а й забезпечує формування предметної компетентності випускника профільної школи, що «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 уможливорює 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» [371, 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 фор-

мування 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 не-одностайності дослідників щодо визначення поняття «метод проєктів» розглянемо окремі зі спектра проаналізованих визначень, у яких метод проєктів – це:

– комплексний навчальний метод, що дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, дає змогу учневі виявити самостійність у плануванні, організації та контролі своєї діяльності (Г. Селевко [599]);

– 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 [532]);

– система навчання, за якої учні набувають знань і вмінь у процесі планування і виконання практичних завдань – проєктів, що поступово ускладнюються (Л. Порохня [543]).

Осердя проєктного 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 проєктів 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» [286, с. 129].

Алгоритм подальшого наукового пошуку охоплює виокремлення критеріїв ефективного застосування методу проєктів 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) [645]. Означеними критеріями будемо послуговуватися в ході дослідження.

На основі вивчення дидактичної та лінгводидактичної літератури спостережено різночитання науковцями й класифікаційних ознак проектів. Так, З. Бакум, О. Горошкіна, О. Киричук, Є. Полат, Н. Солодюк 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. 229–230]. 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, О. Кучерук та ін.) про те, що його реалізацію уможливорює 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 [327, 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 учасників, виокремлення проблем, які важливо дослідити в межах 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 про-

екту (інтегрування й акумулювання всієї інтеграції з урахуванням теми й мети, розробка аудіо-відеоряду проекту, підготовка наочно-графічного матеріалу, організація проміжних звітів, отриманих даних у групах на уроках); завершення проекту (колективне його обговорення, експертиза, висновки, а також презентація іншим учням) [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 штампів, узагальнення; захист проектів учнями; загальне обговорення проектів; рефлексію навчальної діяльності; підбиття підсумків навчальної роботи, оцінювання за номінаціями тощо [371, 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 загальною 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 [462].

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 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, на решті – створенні «ситуацію успіху» на уроці.

Отже, взаємодія традиційних та інтерактивних методів і прийомів навчання уможливорює 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 [514]. Зміст навчання української мови у профільних класах зу-

мовлює насамперед систематичну роботу над усним і писемним мовленням 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. Львов, М. Пентилюк, К. Плиско, Л. Рожило 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, О. Горошкіна, Р. Дружененко, О. Захарчук-Дуке, С. Караман, Н. Семенів, Г. Шелехова й 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» [290]. 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» [290]. 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, О. Горошкіна, О. Караман, С. Караман,

К. Плиско, Л. Попова, Л. Рожило, В. Тихоша, А. Ярмолюк та ін.), виокремлено критерії відбору дидактичного матеріалу в підручниках (О. Біляєв, Л. Мацько, М. Пентиліук, М. Шкільник та ін.), розкрито способи репрезентації навчального тексту та дидактичного матеріалу (О. Андрієць, С. Караман, Д. Кобцев, С. Омельчук та ін.). У дослідженнях В. Бадер, Н. Голуб, Н. Захарчук-Дуке, Л. Паламар, Н. Семенів, Л. Скуратівського, Г. Шелехової, Ю. Шепетко 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 найважливішим засобом навчання нового покоління, укладеним відповідно до державних стандартів, чинних програм, побудованим на основі загальнодидактичних, лінгводидактичних і специфічних принципів навчання, спрямованих на формування мовної, мовленнєвої, комунікативної, соціокультурної компетенції студентів (учнів) [742]. 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 [222].

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, широкое наведення зразків мовленнєвого етикету, формування мотивованого ставлення до вивчення мови, оперативний самоконтроль учнів у процесі виконання вправ і тестів тощо» [734]. 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, уможлиблює 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» [627, 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, З. Бакум, О. Єсіна, Л. Лінгур, Н. Семенів, Г. Шелехова, Ю. Шепетко 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, умій 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 та 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 [236, 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 [148].

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 триетапній реалізації такого процесу:

1 етап – засвоєння текстотворчих функцій мовних одиниць загалом: під час аналізу тексту необхідно знайти їх, дати граматичну характеристику, визначити відмінності в структурі та семантиці подібних конструкцій, з'ясувати стилістичну роль;

2 етап – формування вмій і навичок застосовувати прийоми реалізації основних текстових категорій за допомогою того чи того мовного засобу;

3 етап — удосконалення сформованих у процесі аналізу текстів певних умінь шляхом виконання тренувальних вправ: учні створюють власні висловлювання з урахуванням тих чи тих мовних явищ. З огляду на це основне їхнє завдання полягає у побудові тексту чи його фрагментів.

Вивчення мовних явищ у профільній школі має передбачати оперування засобами міжпредметної інтеграції, що забезпечує використання дидактичних матеріалів з української і зарубіжної літератури, профільних дисциплін, уможливаючи 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 лексику, 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 на-

прямом 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 (загальноживана 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 лексики, подана у словниках радянського періоду з приміткою застаріле або *діалектне*, наприклад, *берегиня*, *гімназія*, *губернатор*, *часопис* тощо. Тому вчителеві 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 Н. Голуб, В. Загородної, Л. Мацько, В. Новосолової 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 виросла, 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* (*губитель, обличитель, благовіститель, правитель, розпинатель*), *воз-, вос-* (*возвеличити, возлюбити, восплакати, воззрити, возгласити, возрадуватися*), *-іє* (*беззаконіє, благоденствіє, братолюбіє, благодушіє, отмищеніє, правдолюбіє, криводушіє*), *-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* (надрядковий 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 репре-

зентацію 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 ЧЕТВЕРТОГО РОЗДІЛУ

Аналіз наукових досліджень, присвячених формуванню мовної особистості, довів необхідність використання особистісно орієнтованих, проектних, дослідницьких, інтерактивних, інформаційно-комунікативних, інтегративних технології, 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.

На основі опрацювання лінгводидактичних студій постає очевидним, що на сьогодні пріоритетною формою навчання української мови у профільній школі залишається урок — інструмент навчання, виховання й розвитку особистості. Найбільш поширеними у старших класах є уроки узагальнення й систематизації вивченого, повторення теми або розділу. Використання всіх інших типів зумовлено спрямованістю курсу мови на завершальному етапі його засвоєння на вдосконалення найважливіших мовних і мовленнєвих умінь і навичок учнів.

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.

За умови методично правильного планування самостійної роботи зазнають змін функції вчителя, який має виконувати, попри організаційною, координувальну, стимулювальну, оцінну функції, кожна з яких зорієнтована на раціональне використання учнем

урочного та позаурочного часу, мотивацію його самостійної діяльності, самоорганізацію, саморозвиток і у подальшому професійну самореалізацію.

Ефективність організації профільного навчання української мови залежить від умотивованого відбору методів навчання, проблема оптимального добору яких не нова в сучасній лінгводидактиці. Пріоритетним методом навчання української мови у профільних класах визнано метод вправ.

Вправи, які застосовують на уроках української мови, становлять систему, що складається з різних за класифікаційними характеристиками вправ. З огляду на те, що зміст чинних програм з української мови для профільних класів орієнтує на узагальнення й систематизацію знань учнів з української мови, обґрунтовано доцільність комбінування різних видів вправ за тематикою: фонетико-граматичні, лексико-граматичні, граматико-орфографічні, граматико-стилістичні й ін. Успіх та ефективність упровадження вправ на уроках української мови у профільних класах залежить від методично правильного 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.

ВИСНОВКИ

Розроблення нової системи мовної освіти передбачає досягнення такої мети, як формування мовної особистості випускника освітнього закладу, здатного засобами мови репрезентувати себе в динамічному інформаційному суспільстві, усвідомлювати мовні традиції та досвід як найвищі цінності громадянина. Виконання такої місії закладами освіти профільного рівня актуалізує проблему формування мовної особистості учнів профільної школи. Увіразначує її актуальність те, що, попри плідне осмислення педагогами, психологами, лінгвістами, психолінгвістами та лінгводидактами, проблема формування мовної особистості учнів профільної школи до сьогодні не була предметом спеціального дослідження.

У контексті обґрунтування теоретико-методичних засад формування мовної особистості окреслюється переважання в сучасному освітньому просторі низки філософських тенденцій мовної освіти, як-от: фундаменталізація мовної освіти, гуманітарно-особистісна й компетентісна парадигма освіти, технологізація процесу навчання, прагматична спрямованість шкільного курсу української мови, профілізація мовної освіти. Гуманітарно-особистісна парадигма освіти постає основою взаємозв'язку та взаємозалежності знань, умінь, навичок, досвіду, життєвих і особистісних цінностей, які цілісно сприятимуть індивідуальному розвитку й соціалізації особистості, створенню особистісного освітнього простору як багаторівневої структурованої взаємодії суб'єктів (особистість учня, вчителя, освітнє профільне середовище) і компонентів процесу вивчення української мови, спрямованої на індивідуальне становлення, розвиток і 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 структурна модель освітнього простору мовної особистості трьох рівнів (макрорівень, мезорівень, мікрорівень) забезпечує взаємозв'язки між особистістю учня й соціумом; переконливо доводить важливість розроблення умов, засобів, які стимулюють процес пізнання, самопізнання, цілевизначення, формування перспектив власної життєдіяльності особистості учня за допомогою освіти.

«Мовна особистість» є лінгвістичною, соціокультурною та лінгводидактичною категорією із притаманними їй структурою й характерологічними особливостями, а також мотивами та цінностями, що розкривають її міждисциплінарний статус. Особистість як соціально-психологічна сутність людини формується внаслідок засвоєння індивідом суспільних форм свідомості та поведінки, суспільно-історичного досвіду людства. Особистістю стають під впливом суспільства, виховання, навчання, взаємодії, спілкування й інших чинників. *Мовна особистість учня профільної школи* – це суб'єкт освітнього процесу, якому відведено регламентовану соціальну роль із певними функціями, який підготовлений до засвоєння соціальних перспектив, має знання, соціально-комунікативний досвід, виявляє вміння та навички самореалізації й самовираження, самоствердження засобами української мови.

Мовній особистості випускника профільної школи властива низка ознак і якостей, серед яких: здатність реагувати на мовно-комунікативні суспільні запити й виклики; відповідальність за власний мовленнєвий учинок; наявність соціальних і когнітивно-прагматичних мотивів і потреб, що постають імпульсом його мовленнєвої діяльності; сформованість ключових і предметної компетентностей; усталеність системи 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; сформованість уміння адекватно реагувати на вербальну агресію.

Продуктивність формування мовної особистості учнів старших класів у процесі навчання української мови значною мірою залежить від знання вчителем психологічних чинників старшокласників та їхнього врахування 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 ґрунтовно описаних науковцями класифікацій мотивів (І. Зимня, Т. Левченко, Г. Розенфельд, П. Якоб-

сон та ін.) виокремлено мотиви мовної особистості випускника профільної школи за змістовою і соціальною спрямованістю: когнітивні (навчально-когнітивні, прагматико-когнітивні) та соціальні. *Навчально-когнітивні мотиви* – це потреби, спроектовані на реалізацію освітньої діяльності старшокласників, здобування ними знань, набуття вмій і навичок, що стимулюють отримання нової інформації для розвитку інтелекту, когнітивного стилю, пізнавальних уподобань особистості. *Прагматико-когнітивні мотиви* зорієнтовують на продуктивну життєдіяльність випускників, пов'язану з практико орієнтованими завданнями, інтересом до певної галузі знань, вибором майбутньої професії. Когнітивні мотиви спонукають мовну особистість до самовдосконалення, стимулюють її прагнення не тільки накопичувати інформацію, а й застосовувати її як платформу подальшого особистісного й 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 нині й «диктують» учневі престижність знання мови, переконують у взаємозалежності з особистісним становленням. Водночас потрібно брати до уваги 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 у площині сучасних освітніх реалій і тенденцій уможливило визначення лінгводидактичних засад формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень). Теоретико-методичними орієнтирами формування мовної особистості учнів старших класів профільної школи визначено сучасні підходи до навчання української мови (компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, особистісно орієнтований, текстоцентричний, соціокультурний).

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 тра-

екторії учня на засадах особистісно зорієнтованого навчання; реалізація міжпредметної та внутрішньопредметної інтеграції як важливого засобу профілізації.

Вивчення здобутків сучасної практики навчання української мови у профільній школі зумовило виокремлення комунікативно-жанрового лінгводидактичного підходу (інтеграція комунікативного й жанрового підходів), який відкриває нові горизонти щодо кристалізації якісно нового напрямку 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, тобто на аспектних уроках. 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 уваги на змістово-композиційних, лінгвостилістичних особливостях жанрів у їхньому взаємозв'язку, побудову власних висловлень різних жанрів, адекватних ситуації спілкування.

Сприятимуть формуванню мовної особистості під час навчання української мови у профільних класах у річищі компетентнісного підходу особистісно орієнтовані, інтерактивні, інформаційно-комунікаційні й інтегративні технології.

На сьогодні пріоритетною формою навчання української мови у профільній школі залишається урок – інструмент навчання, виховання й розвитку особистості. Попри домінування у процесі навчання української у старших класах уроків узагальнення та систематизації вивченого, повторення теми або розділу, використання всіх інших типів зумовлено спрямованістю курсу мови на вдосконалення мовних і мовленнєвих умінь і навичок учнів, що передбачає збільшення останнім часом питомої ваги інтегрованих уроків, присвячених вивченню складних питань, які розглядаються в контексті кількох навчальних предметів, наприклад, мови та літератури; мови й історії; мови, літератури та образотворчого мистецтва; меншою мірою – мови й математики, мови та географії.

Основний метод навчання української мови у профільних класах – це метод вправ, який гармонійно поєднують на уроці з групами інтерактивних методів, ситуаційним, проектним, груповою,

парною й індивідуальною формами навчання. Логіка вивчення у профільній школі мовних явищ засобами міжпредметної інтеграції полягає в забезпеченні використання дидактичних матеріалів з української та зарубіжної літератури, профільних дисциплін, а відтак – у спостереженні учнів за функціонуванням мовних одиниць у текстах різної жанрово-стильової належності. Це сприяє різнобічному та цілісному розгляду певних мовних понять, збагачує словниковий запас старшокласників, зокрема професійною лексикою, створює умови для формування свідомої, гармонійно розвиненої мовної особистості.

Особлива роль у формуванні мовної особистості учня старших класів у процесі навчання української мови (профільний рівень) належить самостійній роботі, що є видом пізнавальної діяльності, важливим складником освітнього процесу вивчення української мови, однією з умов формування мовної особистості, предметної і ключових компетентностей учнів профільних класів. До спектра ефективних методів самостійної роботи належать проблемно-пошуковий (дослідницький), ситуаційний, проектний і метод вправ.

Формуванню творчого інтересу учнів, підвищенню ефективності освітнього процесу сприяє комплексне використання форм, методів і засобів навчання, підпорядковане навчальній і розвивальній меті уроку й спрямоване на формування мовної особистості учнів.

Зміст наукового дослідження, викладений у монографії, не претендує на вичерпність висвітлення основних положень проблеми формування мовної особистості учнів старших класів на уроках української мови профільного рівня. Подальшого наукового пошуку потребує осучаснення методичного супроводу навчання, створення електронних підручників української мови для учнів старших класів, розроблення мультимедійних комплексів на дослідницьких засадах тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимов Э., Шукин 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. 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., Савельев В. Л. Образовательная политика (обзор повестки дня). Київ: МП «Леся», 2010. 404 с.
16. Андрущенко В. Філософія освіти XXI 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. Понятие «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_zmisti_osviti_suchasnoji_shkoli/1-1-0-395
33. Баришполець 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/Nsspp_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. Бирик 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/Npkrnu_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 текстов: автореф. ... дис. д-ра филол. наук: спец. 10.02.19. Ленинград, 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_Vzayemodiya_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/Nvypu_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 умо-

- вах профільного навчання як соціально-педагогічна проблема. URL: [https:// docviewer.yandex.ua/](https://docviewer.yandex.ua/)
95. Васківський 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., Крутій 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. Москва: 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. Головки. 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://en-puir.npu.edu.ua/handle/123456789/2318>
156. Горошкіна О., Пентиліук 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., Пентиліук М. І., Попова Л. О. Українська мова: підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням укр. мовою. Харків: Сидіа, 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.usu.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. XXXVII. 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. Рівне, 2011. 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). Рівне: МЕРУ, 2015. 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: ПОППО, 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 в монографії «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 miedzynaradnomu konferemci j naukowej*. Slupsk. 22–24 X 2004. Slupsk, 2004. С. 233–243.
187. Груба Т. Л., Лещенко Г. П. Интегративный 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_frp_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: сокровитное 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: Академ-видав, 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. Е-бібліотека <http://poetry.uazone.net/malanuk/>
222. Електронний підручник з української мови на українознавчій основі (концепція) / С. Чемеркін, С. Єрмоленко, А. Пономаренко, В. Шляхова. Київ: ВБ «Максимум», 2010. 56 с.
223. 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.
224. 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
225. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
226. Есаулов А. Методичні аспекти та основні функції контролю навчальних досягнень студентів. *Наук. вісн. Національного аграрного університету*. Київ, 2004. Вип. 79. С. 347–353.
227. 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.
228. 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
229. 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-profesiyanoi-maysternosti-maybutnih-pedagogiv/
230. Ермоленко С. Засоби масової комунікації і мовна свідомість сучасного українця. *Культура слова*. 2013. Вип. 79. С. 123–125.
231. Ермоленко С. Я. Нариси з української словесності: (стилістика та культура мови). Київ: Довіра, 1999. 432 с.
232. Ермоленко С. Я. Сучасна лінгвостилістика в інтегративній науковій парадигмі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2014. Вип. 5. С. 3–8.
233. Ермоленко С. Я., Бибик С. П., Тодор О. Г. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів. Київ: Либідь, 2001. 224 с.
234. Ермоленко С., Мацько Л. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови. *Дивослово*. 1994. № 7. С. 28–33.
235. Ермоленко С. В. Напрями досліджень мовної особистості у сучасній лінгвістиці. *Записки з романо-германської філології*. 2014. Вип. 2 (33). С. 33–37.
236. 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.
237. 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)
238. 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.
239. 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>
240. Жиденко Т. Фундаменталізація мовного формування. *Дидактика: теорія і практика*. 2012. Вип. 1. URL: http://didactics.ucoz.ua/index/rozdil_ii/0-49
241. 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).
242. Журавська Л. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у вищих закладах освіти. *Освіта і управління*. 1999. № 2. С. 105–115.
243. Загальна психологія: підручник для студ. вищ. навч. закладів / авт. С. Д. Максименко та ін.; ред. С. Д. Максименко. Київ: Форум, 2000. 543 с.

244. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського вид. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
245. Загнітко А. Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни: у 4 т. Донецьк: ДонНУ, 2013. Т. 2. 350 с.
246. Загнітко А. Мовна особистість в епістолярному дискурсі: типологія лінгвоіндивідуацій і лінгвоіндивідуалізацій. *Гуманітарна освіта у технічних вищих навчальних закладах*. 2016. Вип. 33. С. 58–71. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gotvzn_2016_33_8.
247. Загнітко А., Загнітко Н. Теорія сучасної лінгвоперсонології: рівні й категорії. *Studia Ukrainica Posnaniensia* / red. Anna Horniatko-Szumifowicz (red. naczelny), Tetiana Kosmeda (red. naukowy) i inne. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2016. Zeszyt IV. S. 23–33.
248. 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.
249. 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.
250. Зайченко І. В. Педагогіка. Київ: Освіта України, 2008. 528 с.
251. 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
252. Запорожец А. Избранные психологические труды: в 2 томах. Том 1. Москва: Педагогика, 1986. 320 с.
253. Засекіна Л. В. Мовна особистість у сучасному соціальному просторі. *Соціальна психологія*. № 5 (25). 2007. С. 82–90.
254. 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
255. 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.
256. Захарко О. Внутрішня мотивація як психологічний феномен. *Соціо-гуманітарні проблеми людини*. 2008. № 3. С. 143–148.
257. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании. Москва: Академия, 2003. 192 с.

258. 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.
259. 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.
260. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного 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>
261. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.
262. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании. URL: http://www.rusreadorg.ru/ckeditor_assets/attachments/63/i_a_zimnaya_competency_and_competence.pdf
263. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва: Логос, 2004. 384 с.
264. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. Москва: МПСИ. Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 428 с.
265. 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.
266. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи*. Київ; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. С. 8–10.
267. 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
268. Иванов В. П. Человеческая деятельность, познание, искусство. Київ: Наукова думка, 1977. 251 с.
269. Иванова А. В. Особенности социальной ситуации развития подростка. *Вестник Московского университета*. 2005. № 1. С. 66–70.
270. 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>

271. Иванцова Е. В. Феномен диалектной языковой личности. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2002. 312 с.
272. Изучение мотивации поведения детей и подростков / ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежина. Москва: Педагогика, 1972. 352 с.
273. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 512 с.
274. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика : пер. с нем. Москва : Педагогика, 1991. 238 с.
275. 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.
276. 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.
277. Ігнат'єва С. Є. Мовна особистість Олеса Гончара в аспекті психолінгвістичних характеристик. *Психолінгвістика*. 2010. Вип. 6. С. 139–145. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2010_6_21
278. Ільїн В. В. Чи можливий постмодерністський гуманізм? *Вісник Національного авіаційного університету*. Київ: НАУ, 2008. № 1 (7). С. 5–9.
279. Інноваційні технології навчання української мови і літератури / укл. О. І. Когут. Тернопіль: Астон, 2005. 204 с.
280. Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці: монографія / за ред. Г. О. Балла. Київ; Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. 206 с.
281. Кадемія М., Козяр М., Рак Т. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: словник-госарій. Львів: Видавництво «СПОЛОМ», 2011. 425 с.
282. Калашник Н., Вертегел В. Самостійна робота – потужний засіб сучасної освіти й виховання. Запоріжжя, 2005. 326 с.
283. Камишин В. Комунікативна активність учнів та її роль у навчально-виховному процесі. URL: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_
284. Кант І. О педагогике. И. Кант. Трактаты и письма. Москва: Наука, 1980. С. 445–504.
285. 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.
286. Караман С. Методика навчання української мови в гімназії: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. освіти. Київ: Ленвіт, 2000. 272 с.

287. 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.
288. 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.
289. 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.
290. 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.
291. Караман С., Тихоша В. Технологічні підходи до створення посібників і підручників з української мови для гімназії. *Дивослово*. 2000. № 4. С. 36–38.
292. Карасик В. И. Культурные доминанты в языке. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. С. 166–205.
293. Карасик В. И. Язык социального статуса. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2002. 334 с.
294. Карасик В. И. Языковая личность: аспекты изучения. *Язык и культура: материалы II Междунар. науч. конф.* Москва, 2003. С. 362–363.
295. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7. Москва: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.
296. Карпенко З. С. Аксіопсихологія особистості. Київ: ТОВ «Міжнар. фін. Агенція», 1998. 216 с.
297. Каспарова М. Г. О речевой паузе. Ученые записки МГПИИЯ им. Мориса Тереза. Исследования языка и речи. Т. 60. Москва, 1971. С. 146.
298. 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/
299. Касярум Н. Освітній простір: становлення поняття. *Витоки педагогічної майстерності*. 2013. Вип. 12. С. 107–112.
300. 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.
301. Киричук В. Педагогічне проектування як основа управління розвитком

- ком особистості учня. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 8–9. С. 90–97. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2013_8-9_21
302. Киященко Н. И. Синергетические проблемы образовательного процесса. *Синергетическая парадигма. Синергетика образования*. Москва: Прогресс-Традиция, 2007. С. 309–327.
303. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта. Москва: Знание, 1989. 78 с.
304. Кларк М. Технология образования или педагогическая технология? *Перспективы: Вопросы образования*. № 2. 1983. С. 76–80.
305. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті. Полтава: ПОІППО, 2006. 328 с.
306. Климова К.Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : монографія. Житомир : ПП «Рута», 2010. 560 с.
307. Клобукова Л. П. Структура языковой личности на разных этапах ее формирования. *Язык, сознание, коммуникация*. Москва: Филология, 1997. Вып. 2. 124 с. С. 70–77.
308. Клобукова Л. П. Феномен языковой личности в свете лингводидактики. *Язык, сознание, коммуникация*. Москва, 1997. Вып. 1. С. 28–29.
309. Князян М. О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика: монографія. Ізмаїл: Сміл, 2006. 242 с.
310. Ковальва О. Комплексний підхід до формування орфоепічної компетенції учнів. *Вивчаємо українську мову і літературу: науково-методичний журнал*. Харків, 2012. № 19/21. С. 2–7.
311. Ковальчук О. А. Самостійна робота з української мови (профіль – українська філологія). *Вивчаємо українську мову та літературу*. Харків, 2014. № 34/36. С. 58–70.
312. Ковшиков В. А., Глухов В. П. Психолінгвістика. Теория речевой деятельности. Москва: Астрель, 2007. 224 с.
313. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. Москва: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.
314. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. Санкт-Петербург: СПбГУМП, 1993. 242 с.
315. 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.
316. 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.
317. Коменский Я. А., Локк Дж., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие. Москва: Педагогика, 1988. 416 с.
318. Коменский Я. А. Великая дидактика. Лат. текстъ съ русскимъ переводомъ А. Адольфа и С. Любомудрова. Москва: Изданіе книжнаго магазина К. И. Тихомирова, 1896. 596 с.
319. Компетентнісне навчання – це актуально. URL: <https://dyvoslovo.com.ua/wp-content/uploads/2016/03/18-612.pdf>].
320. 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.
321. Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі (матеріали круглого столу). *Українська мова і література в школі*. 2012. № 4. С. 51–64.
322. 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.
323. Кон И. С. Социология личности. Москва: Политиздат, 1967. 214 с.
324. 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.
325. Конев В. А. Культура и архитектура педагогического пространства. *Вопросы философии*. 1996. № 10. С. 46–57.
326. Конечкая В. П. Социология и коммуникации. Москва: Междунар. ун-т Бизнеса и Управления, 1997. 304 с. URL: http://www.i-gu/biblio/archive/koneckaja_sociologija.
327. Конишева А. В. Современные методы обучения английскому языку. Минск: ТетраСистемс, 2003. 176 с.
328. 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.
329. Концепція профільного навчання в старшій школі. Затверджено. Наказ Міністерства освіти і науки 21.10.2013 № 1456. URL: <http://mon.gov.ua/content/1456.pdf>

330. Копусь О. А. Теоретичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів у вищому навчальному закладі: монографія. Одеса: Видавництво ТОВ Лерадрук, 2012. 429 с.
331. 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.
332. 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
333. 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.
334. 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).
335. Космеда Т. А. Egoі AlterEgo Тараса Шевченка в комунікативному просторі щоденникового дискурсу: монографія. Дрогобич: Коло, 2012. 372 с.
336. Космеда Т. Мовна особистість Тараса Шевченка як дзеркало розвитку української мови сер. ХІХ ст.: проблемні аспекти. *Волинь філологічна: текст і контекст*. 2013. Вип. 15. С. 139–148. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vftk_2013_15_18
337. Костюк Г. С. Вікова психологія. Київ: Радянська школа, 1976. 269 с.
338. 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.
339. 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.
340. Кочан І., Захлюпана Н. Словник-довідник з методики викладання української мови. Львів: Видавничий центр ЛНЦ ім. І. Франка, 2005. 306 с.
341. Кочеткова Т. В. Языковая личность в лекционном тексте. Саратов: Саратов. ун-т, 1998. 216 с.
342. 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.

343. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? Москва: ИТДГК «Гнозис», 2003. 375 с.
344. Кратасюк Л. Інтерактивні методи навчання: розвиток комунікативних і мовних умінь. *Дивослово*. 2004. № 10. С. 2–11.
345. Кремень В. Г. Освіта в контексті сучасних соціокультурних змін. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osvita-v-konteksti-suchasnih-sotsiokulturnih-zmin.pdf>
346. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). Київ: Грамота, 2003. 216 с.
347. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Педагогічна думка, 2008. 424 с.
348. Кремень В. Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 3. С. 3–19.
349. 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>.
350. Крижко О.А. Особливості терміна як основної одиниці терміносистеми. *Studia linguistica*. Київський університет. 2008. С. 62–67.
351. Криулина А. Эргодизайн образовательного пространства. Москва: ПЕРСЭ, 2003. 192 с.
352. Кузьменко В. В., Гончаренко Л. А. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: навч. посіб. Херсон: РІПО, 2006. 92 с.
353. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Знання, 2005. 486 с.
354. Кулик О. Пріоритетність текстоцентричного підходу до навчання української мови в загальноосвітній школі. *Теоретична і дидактична філологія*. 2013. № 15. С. 38–48.
355. Кулик О., Рубан І. Мовна й мовленнєва особистість: проблема дефініції. *Теоретична і дидактична філологія*. 2014. Вип. 17. С. 76–89. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tidf_2014_17_9.
356. Култаева 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.
357. Кульчицька О. І., Сисоева С. О., Цехмістер Я. В. Педагогічні технології: Наука – практиці. Київ: ВИПОЛ, 2002. 326 с.
358. Курило В.С. Моделирование системы критеріів оцінки розвитку освіти в регіоні. *Педагогіка і психологія*. 1999. №2. С. 35–39.

359. Курье С. Я. Демокрит: Тексты, перевод, исследования. Ленинград: Наука, 1970. 664 с.
360. Кухарчук І. Комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення синтаксису у мовній освіті вчителів української мови та літератури: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. Київ. 2006. 20 с.
361. 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
362. 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.
363. 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>
364. Кучеренко І. Особистісно орієнтована технологія навчання – пріоритетна концепція мовної освіти. *Українська мова і література в школі*. 2017. № 2. С. 8–14.
365. Кучеренко І. Технологія проблемного навчання української мови: сутність та лінгводидактичний потенціал. *Українська мова і література в школі*. 2018. № 3. С. 14–21.
366. Кучеренко І. Філософсько-методологічні засади сучасної мовної освіти. *Українська мова і література в школі*. 2016. № 2. С. 23–26.
367. Кучерук О. А. Перспективні технології навчання в шкільному курсі української мови: навч. посібник. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 182 с.
368. 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>
369. Кучерук О. Дидактичні технології: стратегія лінгвокультурологічного розвитку школярів. *Дивослово*. 2008. № 5. С. 2–7.
370. Кучерук О. Методи навчання мови в українському педагогічному дискурсі. *Вісник Львівського університету*. 2010. Вип. 50. С. 246–253.
371. Кучерук О. Методи навчання української мови в загальноосвітній школі. Словник-довідник. Житомир: Вид-во «Рута», 2010. 186 с.

372. 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.
373. Кучерук О. Соціокультурний розвиток учнів як лінгвометодична проблема. *Українська мова і література в школі*. 2014. № 2 (112). С. 2–7.
374. Кушнір І. М. Компоненти полікультурної компетентності іноземних студентів. Харків, 2008. С. 73–78. URL: <http://crow.off.in.ua/handle/123456789/3137>.
375. 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>
376. Ладыженская Н. В. Обучение успешному общению. Речевые жанры. Москва: Издательство «Балласс»; «Ювента», 2006. 176 с.
377. 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>)
378. Лазорко О. В. Відповідальність як соціальна детермінанта самопроєктування 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).
379. Лазуренко Е. Ю., Саломатина М. С., Стернин И. А. Профессиональная коммуникативная личность. Воронеж: Истоки, 2007. 194 с.
380. Лановенко О. П., Швалб Ю. М., Кубелиус 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-sot-siokulturni-chynnyky-konsolidatsii-ukrainskogo-suspilstva.html>
381. Лафренье Питер. Эмоциональное развитие детей и подростков / пер. с англ.: М. Васильева и др. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак; Москва: Олма-Пресс, 2004. 250 с.
382. Левченко Т. І. Мотивація суб'єкта в різних видах діяльності: монографія. Вінниця: Нова книга, 2011. 448 с.
383. 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
384. Леонова О. Образовательное пространство как педагогическая реальность. *Almamater* (Вестник высшей школы). 2006. №1. С. 36–40.

385. Леонт'єв А. А. Основы психолінгвістики. Москва: Смысл, 2003. 287 с.
386. Леонт'єв А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособ. Москва: Смысл; Академия, 2004. 352 с.
387. Леонт'єв А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1971. 40 с.
388. Леонт'єв Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. Москва: Смысл, 2003. 487 с.
389. 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.
390. Лещенко Г. П. Українська словесність. Конспекти бінарних уроків. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. 128 с.
391. Лещенко Г. П. Урок-комунікація у системі формування комунікативної україномовної компетенції школярів. *Наукові записки*. Острог: НУ «Острозька академія». Вип. 17. 2010. С. 454–462.
392. Липка О. Проблема гуманізації в інформаційному суспільстві. URL: <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/10345/1/6.pdf>
393. Листи І. Франка. URL: <http://www.i-franko.name/uk/Corresp.html>
394. Ліфарева Н. В. Психологія особистості: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 240 с.
395. 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.
396. 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.
397. 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.
398. Лугай В. С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. Київ: Магістр-S, 1996. 256 с.
399. 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
400. Любащенко О. Тексточентричний підхід у побудові лінгводидактичних стратегій навчання в університеті. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. 2013. № 112. С. 107–113.
401. 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.
402. Макаренко А. С. О воспитании. Москва: Политиздат, 1988. 256 с.
403. Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. Психологія особистості: підручник. Київ: ТОВ КММ, 2007. 296 с.
404. Максимчук Г., Хом'як І. Інтерактивні методи навчання української мови. *Дивослово*. 2012. № 8. С. 18–22.
405. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних закладів: теоретико-методологічний аспект. Кривий Ріг, 2009. 307 с.
406. Малихін О. В. Тести у навчальному процесі. *Рідна школа*. 2001. № 8. С. 26–27.
407. Мамчур Л. Витоки компетентнісного підходу до навчання мови в дослідженнях вітчизняних учених. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 2. С. 8–12.
408. 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
409. 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>
410. 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.
411. 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. Семенов. Суми: Видавництво СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2018. С.74–78.

412. Мануйлов Ю. С. Соотношение понятий пространство и среда в контексте управленческой практики. URL: <http://new.niro.nnov.ru/?id=1971>.
413. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1990. 192 с.
414. 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.
415. Масенко Л. Т. Мова і суспільство: Постколоніальний вимір. Київ: Вид. дім «КМ Академія», 2004. 163 с.
416. Маслова В. А. Лингвокультурология. Москва: Академия, 2001. 208 с.
417. Маслоу А. Мотивация и личность. Психология личности: хрестоматія: навч. посіб. / О. Б. Мельничук, Р. Ф. Пасічняк, Л. М. Вольнова та ін. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 532 с.
418. Матвеева Т. В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика. Москва: Флинта, Наука, 2003. 432 с.
419. Матвієнко А. Найдоступніший спосіб підвищення мовної культури. *Дивослово*. 2004. № 12. С. 55–56.
420. Махінов В. М. Теоретичні засади формування мовної особистості в історії розвитку європейського соціокультурного освітнього простору (середина ХІХ – початок ХХ ст.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. Луганськ, 2013. 40 с.
421. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. Москва, 1977. 240 с.
422. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Москва, 1975. 365 с.
423. Мацько Л. І. Аспекти мовної особистості у проєкції педагогічного дискурсу. *Дивослово*. 2006. № 7. С. 2–4.
424. 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
425. 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.
426. Мацько Л. І. Українська мовна особистість Тараса Шевченка як чинник компетентнісно 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.

427. Мацько Л. Лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту. *Культура слова*. 2011. Вип. 75. С. 56–66.
428. Мацько Л. Українська мова в системі профільного навчання: *Профільне навчання: Теорія і практика*. Київ: Пед. преса, 2006. С. 105–109.
429. 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.
430. Мацько Л. І. Текст як об'єкт лінгводидактики в аспекті проблем мовної освіти. *Вісник Черкаського університету*. 2004. Вип. 54. С. 10–14.
431. 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.
432. Мельник Н. І. Гуманістична парадигма освіти як умова ефективної організації інклюзивної освіти в Україні. URL: <http://www.psyh.kiev.ua/>.
433. Мельник Т. В. Соціологічний аспект удосконалення мовної особистості майбутнього педагога. *Педагогічний альманах*. 2010. Вип. № 5. С. 145–151.
434. Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках української мови: Конструювання. Редагування. Переклад. Київ: Рад. шк., 1984. 276 с.
435. 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.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/sitimn/2010_23/Rozrobka_kriteriu_sformovanosti_profesiinoi_kompetentnosti.pdf
436. 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/>.
437. Мерлин В. С. Развитие личности психологическом конфликте Психология личности: хрестоматія: навч. посіб. / О. Б. Мельничук, Р. Ф. Пасічняк, Л. М. Вольнова та ін. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 532 с.
438. Методика вивчення української мови в школі: посіб. для вчителів / О. М. Біляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентиліук, Г. Р. Передрій та ін. Київ: Рад. шк., 1987. 248 с.
439. Методика викладання української мови в середній школі / за ред. С. Х. Чавдарова, В. І. Масальського. Київ: Рад. школа, 1962. 371 с.
440. 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.
441. Методика викладання української мови: навч. посіб. / С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко та ін. Київ: Вища школа, 1992. 396 с.
442. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / кол.авторів під керівництвом С.Ю.Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 1999. 320 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 та ін. Київ: Ленвіт, 2004. 400 с.
444. 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.
445. Миракян А. М. Психологія просторовного сприйняття. Єреван: Айастан, 1990. 205 с.
446. Михайлюк Л. Освітній простір: шляхи дослідження. *Практична психологія та соціальна робота*. 2010. № 10. С. 74–77.
447. Михальчук О. «Мовна поведінка» як категорія української соціолінгвістики. *Мова і суспільство*. 2014. Вип. 5. С. 28–39.
448. Міщенко А. Л. Лінгвістика фахових мов та сучасна модель науково-технічного перекладу (на прикладі німецькомовної фахової комунікації): монографія. Вінниця: Нова книга, 2013. 448 с.
449. Мова і мовознавство в духовному житті суспільства: монографія. Київ: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2007. 352 с.
450. Мова наша – українська: навчально-методичний посібник для вчителя / Л. І. Мацько та ін. Київ: Богданова А. М., 2011. 512 с.
451. Момот Л. Творчо-розвивальні технології навчання та умови їх реалізації. *Шлях освіти*. 2005. № 3. С. 25–30.
452. 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.
453. 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.
454. 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.
455. Нагрибельна І. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови: монографія. Херсон, 2016. 310 с.

456. Нагрибельна І. Формування лексичного запасу учнів засобами самостійної роботи. *Українська мова і література в школах України*. 2017. № 10. С. 15–18.
457. 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.
458. 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.
459. Николаева Т. М. От звука к тексту. Москва: Языки русской культуры, 2000. 680 с.
460. Нищета В. А. Риторичні уміння як складова результативної бази шкільної мовної освіти. URL: http://www.nbuiv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/znpbdpu/2012_4/Nishe.pdf,
461. Нищета 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.
462. Нищета В. А. Технологія життєтворчих проєктів на уроках української мови та літератури. Харків: Основа, 2009. 153 с.
463. 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>
464. 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.
465. Нікітіна А. В. Опанування методики навчання основних понять граматики майбутніми вчителями-словесниками. URL: http://www.nbuiv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/domtp/2008_2/nikitina.pdf.
466. Нікітіна А. В. Педагогічний дискурс учителя-словесника: монографія. Київ: Ленвіт, 2013. 338 с.
467. 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.
468. 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
469. 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.
470. 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.
471. 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.
472. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / ред.-сост. Н. Б. Крылова. Москва: ИПИ РАО, 1995. 218 с.
473. 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.
474. 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.
475. Овсієнко Л. Формування мовної особистості студента-філолога на засадах компетентнісного підходу. URL: <http://ephseir.phdpu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/8989898989/187/>
476. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: К.І.С., 2004. С. 5–14.
477. Овчарук О. Ключові компетентності: Європейське бачення. *Управління освітою*. 2004. № 2. С. 6–9.
478. Огієнко І. Наука про рідномовні обов’язки. Львів: Фенікс, 1995. 72 с.
479. Огнев’юк В. О. Філософія освіти та її місце в структурі наукових досліджень феномену освіти. *Шлях освіти*. 2009. № 4 (54). С. 2–6.
480. 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/pptpo_2005_02.pdf

481. 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.
482. Омельчук С. «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 2. С. 2–8.
483. Омельчук С. Дослідницький метод у навчанні української мови. *Українська мова і література в школі*. 2012. № 2. С. 7–10.
484. Омельчук С. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу: теорія і практика: монографія. Київ: Генеза, 2014. 368 с.
485. Омельчук С. Урок-дослідження в системі навчання морфології української мови. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 1. С. 2–7.
486. 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.
487. Омельчук С. Технология исследовательского обучения морфологии украинского языка в основной школе. *Современное образование и воспитание: тенденции, технологии, методики*: сб. научн. 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.
488. 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>.
489. Орбан-Лембрик Л. Соціальна поведінка як спосіб вияву активності особистості. *Соціальна психологія*. 2004. № 5. С. 12–19.
490. 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.
491. Ордановська О. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до роботи у профільній школі: технологічно-орієнтований підхід: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2016. 41 с.
492. Освітні технології / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. Київ: А. С. К., 2001. 256 с.
493. 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.

494. Остапенко Н. Педагогічна технологія та технологічний підхід як лінгводидактична проблема. *Педагогічні науки*. Херсон: Вид-во ХДУ, 2011. Вип. 59. С. 76–79.
495. 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.
496. Остапенко Н., Симоненко Т., Руденко В. Технологія сучасного уроку рідної мови. Київ: ВЦ «Академія», 2011. 248 с.
497. Павлик О. А. Інтерактивні технології в підготовці вчителя словесника. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2005. № 25. С. 116–118.
498. Падалка О. С., Нисимчук А. С. Сучасні педагогічні технології. Київ, 2000. 368 с.
499. 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.
500. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 352 с.
501. 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.
502. Педагогика / Ю. К. Бабанский, В. А. Слостенин, 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., Окунович Т. Сучасний урок української мови. Харків: Вид. група «Основа», 2007. 176 с.
514. 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.
515. Перепелиця П. С. Допрофесійна підготовка школярів. *Психолого-педагогічні новини*. 1994. № 4. С. 4.
516. 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.
517. 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.
518. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті / за заг. ред. С. П. Бондар. Рівне: Тетіс, 2003. 560 с.
519. 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.
520. 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.
521. Песталотци И. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Москва: Педагогика, 1981. Т. 1. 333 с.
522. 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>
523. Петрук О. Розвиток мовленнєвих умінь молодших школярів під час вивчення граматичного матеріалу на засадах функціонально-комуні-

- кативного підходу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2006. 20 с.
524. Петрунко О. В. Соціалізація дитини в агресивному медіасередовищі: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. Київ, 2010. 471.
525. Пехота О. М., Стараєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. Миколаїв: Іліон, 2005. 272 с.
526. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование. Москва: Педагогика, 1980. 240 с.
527. 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.
528. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови. Харків: Основа, 1995. 240 с.
529. Плотникова С. Н. Говорящий / пишущий как языковая, коммуникативная и дискурсивная личность. *Вестн. Нижневартов. гос. гуманитар. ун-та.* 2008. № 4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/govoryaschiy-pishuschiy-kak-yazykovaya-kommunikativnaya-i-diskursivnaya-lichnost>
530. Подмазін С. І. Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз): автореф. дис. ... д-ра філософ. наук / Дніпропетр. нац. ун-т. Дніпропетровськ, 2006. 34 с.
531. 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
532. 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.
533. 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>
534. Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія: навч. посіб. Вид. 3-тє, виправ. Суми: Університетська книга, 2010. 352 с.
535. 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.
536. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетен-*

- тнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: Бібліотека з освітньої політики / ред. О. В. Овчарук. Київ: К. І. С., 2004. 112 с.
537. 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.
538. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2007. 144 с.
539. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.
540. Пономаренко Я. І. Соціокультурний контекст формування особистості. URL: <http://jrnl.nau.edu.ua/index.php/VisnikPK/article/viewFile/9299/11540>
541. Попов А. Образовательное пространство: социология и технология конструирования. URL: <https://www.fondgp.ru/old/lib/mmk/50.html>
542. Попова Л. Принципи формування текстотворчих умінь учнів старшої школи. *Українська мова і література в школі*. 2018. № 3. С. 22–26 .
543. Порохня Л. Метод проектів у навчальному процесі. *Шкільний світ*. 2006. № 42 (листоп.). С. 12–15.
544. Потєбня О. О. Естетика і поетика слова. Київ: Мистецтво, 1985. 302 с.
545. 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 ГРУПІ, 2015. 250 с.
546. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах / С. О. Караман та ін. Київ: Ленвіт, 2003. 302 с.
547. Практикум з методики навчання української мови в середніх навчальних закладах: модульний курс / кол. авт. за ред. М. І. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2011. 366 с.
548. 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.
549. Предборська І. М. Методологічні пріоритети сучасної філософії освіти. *Освіта як важлива соціокультурна детермінанта становлення особистості*. Хмельницький, 2010. С. 3–10.
550. Приходченко К. І. Творче освітньо-виховне середовище загальноосвітнього закладу гуманітарного профілю: монографія. Донецьк: ДонНУ, 2007. 640 с.
551. 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.
552. Програма «Українська мова. 10–11 класи. Рівень стандарту» (зі змінами, затвердженими наказом МОН від 14.07.2016 № 826). Київ, 2016. 48 с.
553. Програма «Українська мова». 10–11 класи. Профільний рівень» (із змінами, затвердженими наказом МОН від 14.07.2016 № 826). Київ, 2016. С. 3–73.
554. 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.
555. Психологія / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, Гончарук П. А. та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. Київ: Либідь, 2001. 560 с.
556. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: наук.-метод. посіб. / Г. О. Балл та ін. Київ; Тернопіль, 2002. 388 с.
557. Психологія особистості: навч. посіб. / О. Б. Мельничук, Р. Ф. Пасічник, Л. М. Вольнова й ін. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 532 с.
558. Равен Д. Компетентність в сучасному суспільстві: виявлення, розвиток і реалізація / пер. з англ. Москва: Когито-Центр, 2002. 394 с.
559. Радіонова Н. В. Репрезентації філософії в освітньому просторі Слобожанщини у ХІХ столітті: монографія. Харків: СОД; Козац. вал, 2008. 320 с.
560. 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
561. Рассел Б. Історія західної філософії / пер. з англ.; під заг. кер. Ю. Лісняка, П. Тарашука. Київ: Основи, 1995. 759 с.
562. Рейс Ф. Секрети успішного навчання: практичні поради для студентів / пер. з англ. О. Гладкого. Львів: Свічадо, 2006. 256 с.
563. 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.
564. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: навч. посіб. Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. 575 с.
565. 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.
566. Рижко В. Про філософію освіти: як вона можлива. *Філософія освіти*. 2006. № 2. С. 15–23.
567. Ріхтерман Т. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста: пособие / перевод. Фрунзе: Мектеп, 1985. 51 с.

568. 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.
569. Рой С. Д. Індивідуальні освітні траєкторії як засіб підвищення інформаційної культури майбутніх учителів. *Наука і освіта*. 2016. № 4. С. 59–64.
570. Рокіч М. Природа человеческих ценностей. Москва, 1973. 276 с.
571. Ромадіна Л. Сучасні вимоги до уроку. Відкритий урок. 2007. № 6. С. 66–79.
572. Романенко А. П. Образ ратора в советской словесной культуре: учебное пособие. URL: <https://books.google.com/ua/books?id=jbajAAAQBAJ&pg=PT22&Ipg=PT22&dq=виноградов+опыты+риторического=анализа&source=bl&ots=SUN1fg>
573. 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
574. 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.
575. 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)
576. 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.
577. Романченко А. П. Мовна особистість як інтердисциплінарний об'єкт досліджень. *Наукові записки Острозької академії*. Острог, 2015. Вип. 58. С. 117–119.
578. Романюк Ю. В. Гіпертекст як форма професійно орієнтованого тексту та його лінгвостилістичні особливості. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*. 2009. Вип. 16. С. 117–124.
579. Рошупкіна 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/vmvpn_2014_24_11
580. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 720 с.

581. Руда О. Г. До питання настанов щодо мови спілкування в українському соціумі. *Мовні і концептуальні картини світу*. Вип. 26. Ч. 3. С. 51–55.
582. Руденко Ю. А. Тексточентричний підхід до увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: теорія і методика навчання. *Освітлогічний дискурс*. 2015. № 4. С. 181–194. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2015_4_21
583. 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/Nziplend_2011_4_9.
584. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання. Прага: Укр. громад. вид. фонд, 1924. 123 с.
585. Русский язык: энцикл. 2-е изд., перераб. и доп. / гл. ред. Ю. Н. Караулов. Москва: БРЭ, 1997. 704 с.
586. Савченко Л. О. Проблема формування ціннісної компетенції студентів вищої педагогічної школи. *Педагогічні науки*. 2008. Вип. 48. С. 319–322.
587. 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.
588. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*. 2011. № 8–9. С. 4–8
589. Савченко О. Я. Самостійна робота учнів як метод навчання. *Дидактика початкової школи*. Київ: Абрис, 1997. С. 222–230.
590. Савченко О. Я. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв’язані проблеми. *Педагогіка і психологія*. 2014. № 2. С. 25–32.
591. 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.
592. 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>
593. 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>
594. Сахарова О. В. Вступ до лінгвістичної генології: навч. посібн. до вивчення спецкурсу. Київ: Освіта України, 2012. 232 с.
595. Свирина Н. Г. Жизненный опыт учащихся в контексте личностно ориентированного образования. *Педагогіка*. № 7. 2001. С. 27–31.

596. Седов К. Ф. Жанр и коммуникативная компетенция. Хорошая речь. Москва: Изд-во ЛКИ, 2007. 320 с.
597. Седов К. Ф. Человек в жанровом пространстве повседневной коммуникации. *Антология речевых жанров: повседневная коммуникация*. Москва: Лабиринт, 2007. С. 7–38.
598. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.
599. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Москва: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.
600. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник. Полтава: Довкілля-К., 2008. 712 с.
601. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К., 2006. 716 с.
602. 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.
603. 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
604. 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.
605. 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.
606. 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.
607. 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.
608. 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.
609. 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.
610. 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.
611. Семенюк О. А. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. Київ: ІнЮре, 2009. 276 с.
612. Семиченко В. А. Моделювання структури педагогічної діяльності. Ялта: НМЦ «Надія», 2000. 76 с.
613. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. Київ: Вища шк., 2004. 335 с.
614. Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасека О. В. Педагогічна психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 168 с.
615. Сиволога В.Ф. Гуманізація та гуманітаризація вищої освіти. Дослідження політичної взаємодії в умовах трансформації суспільства: зб. наук. праць. Одеса: ОНУ, 2013. С. 266–286.
616. 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.
617. 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.
618. Синергетика і творчість: монографія / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2014. 314 с.
619. Сиротинко Г. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Харків: Основа, 2003. 80 с.
620. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. Київ: Центр інновацій та розвитку, 2001. 256 с.
621. 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.
622. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання. Київ: Європ. ун-т, 2004. 127 с.
623. Симоненко М. В. Полікультурна компетентність майбутнього вчителя як стандарт освіти європейського виміру. URL: http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/Pedagogica/58322.doc.htm.
624. 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.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/VKPI_fpp/2007-1/index.htm

625. Скотна Н. Особа в розколотій цивілізації: освіта, світогляд, дії. Львів: Укр. технології, 2005. 384 с.
626. Скрипник Л. Самостійна робота студентів з використанням технології ОЗОН. *Дивослово*. 2014. № 12. С. 2–6.
627. 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.
628. 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.
629. 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.
630. Словник української мови: в 11 томах / за ред. І. К. Білодіда. Том 1. Київ, 1970. 799 с.
631. Словник української мови: в 11 томах / за ред. І. К. Білодіда. Том 4. Київ, 1973. 840 с.
632. Словник української мови: в 11 томах / за ред. І. К. Білодіда. Том 9. Київ, 1978. 916 с.
633. Словник української мови: в 11 томах. Том 3. Київ, 1972. С. 532.
634. Словник-довідник з української лінгводидактики / за ред. М. Пен-тилюк. Київ: Ленвіт, 2015. 320 с.
635. Слотина Т. В. Психология личности. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 304 с.
636. 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.
637. 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.
638. Смолюк І. О. Педагогічні технології: дослідження соціально-особистісного аспекту. Луцьк, 1999. 293 с.
639. 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.
640. 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.
641. Соколова С. О. Полілінгвальний мовний ландшафт міста в сприйнятті киян. URL: http://philology.knu.ua/files/library/movni_i_konceptualni/48/39.pdf

642. 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.
643. 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.
644. 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).
645. Солодюк Н. Використання методу проєктів у процесі засвоєння старшокласниками мовленнєвих відомостей. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2009. № 4. С. 71–77.
646. 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.
647. Сопнева Н. Б. Сутність і види мотивів навчальної діяльності. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. Харків: ХІПІ, 2001. № 29. С. 32–35.
648. Соссюр Ф. де. Заметки по общей лингвистике. Москва, 1990. С. 8–245.
649. 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.
650. Соссюр Ф. де. Особенности языка (языковой деятельности). Заметки по общей лингвистике. Москва, 1990. С. 66–168.
651. Сотников А. В. Складові компоненти мовної особистості в контексті міжкультурної комунікації. *Лінгвістика ХХІ століття: нові дослідження і перспективи*. Київ: Логос, 2012. С. 267–271. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/43718>
652. 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.
653. Степаненко І. В. Духовність у світлі нової парадигми гуманізму: проблеми та наближення. *Практична філософія*. 2001. № 1 (2). С. 257–262.
654. 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)

655. 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.
656. Струганець Л. Поняття «мовна особистість» в україністиці. *Культура слова*. 2012. Вип. 77. С. 127–133. URL: <http://dSPACE.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/110242/22-Struhanets.pdf?sequence=1>
657. Суртаева Н. Н. Нетрадиционные педагогические технологии: Парцентрическая технология: учебное научное пособие. Омск, 1974. 22 с.
658. 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
659. Сухомлин О. Ю. Мовна толерантність у журналістському тексті: параметри категорії. *Українське журналісткознавство: науковий журнал*. Київ, 2008. С. 42–48. URL: www.yourn.univ.kiev.ua.
660. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. Київ: Рад. школа, 1976–1977. Т. 1. С. 24–32.
661. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. Київ: Рад. школа, 1977. Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. 670 с.
662. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. Москва: Академия, 1998. 288 с.
663. Тараненко Г. Г., Троїцька О. М. Нова парадигма освіти в умовах глобальних ризиків. *Культура народів Причорномор'я*. 2011. № 214. С. 183–185.
664. 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.
665. Творчий розвиток особистості засобами мистецтва: навч.-метод. посіб. / Н. Г. Ничкало та ін. Чернівці: Зелена Буковина, 2011. 280 с.
666. 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.
667. Терепищій С. О. Сучасні освітні ландшафти. Київ: Фенікс, 2016. 309 с.
668. Тернопільська В. І. Відповідальність особистості: гуманітарний аспект. *Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка*. 2004. № 14. С. 47–50.
669. 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.

670. Ткач Т. В. Освітній простір особистості: психологічний аспект: монографія. Київ, Запоріжжя, 2008. 272 с.
671. 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.
672. Ткач Т. В. Соціально-психологічний аналіз освітнього простору. Актуальні проблеми психології. Київ, 2003. Т. 7. Ч. 1. С. 409–415.
673. Ткаченко О. *Проблема мовної стійкості та її джерел. Мовознавство.* 1990. № 4. С. 3–10.
674. Токмань Г. Вікова психологія як наукове джерело методики викладання літератури. *Дивослово.* № 6 (556). 2003. С. 23–29.
675. Тоффлер Е. Третя хвиля. Київ: Вид. дім «Всесвіт», 2000. 480 с.
676. Трифонова О. Проблема формування мовленнєвої особистості дітей дошкільного віку. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_51/50.pdf
677. Тугаринов В. П. Избранные философские труды. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1988. 344 с.
678. Ужченко В. Д. Актуальні питання розвитку української мови: посіб. для магістрантів. Луганськ: Альма-матер, 2005. 146 с.
679. Ужченко В. Д. Вивчення фразеології в середній школі. Київ, 1990. 185с.
680. Узнадзе Д. Н. Психология установки. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 416 с.
681. Українська література 10–11 клас. Програма. Профільний рівень / укл. Г. Усатенко, А. Фасоля. Київ, 2017. 64 с.
682. 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.
683. 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.
684. 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.
685. 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.
686. 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.
687. 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.
688. Українська мова. Профільний рівень: підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти / А. Ворон, В. Солопенко. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2018. 288 с.
689. 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.
690. Українська мова: підруч. для учнів старших кл. сер. навч. закладів нефілол. профілю та абітурієнтів / Галетова А. Г. та ін. Київ: Ленвіт, 2003. 272 с.
691. 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.
692. 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.
693. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Москва: Педагогика, 1988. 414 с.
694. Ушинський К. Д. Твори: у 6 т. Київ: Рад. школа, 1952. Т. 4. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. 518 с.
695. Фасоля А. Особистісно зорієнтоване навчання: цілепокладання, рефлексія, оцінка. Українська мова і література. 2004. № 7. С. 3–15.
696. Фельдштейн Д. И. Закономерности поуровневого развития личности в онтогенезе. Психология личности: навч. посіб./ О. Б. Мельничук, Р. Ф. Пасічняк, Л. М. Вольнова та ін. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 532 с.
697. 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.
698. Філософія освіти: навч. посіб. / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.
699. Філософія: навч. посіб. / М. О. Качуровський та ін. Суми: СумДПУ, 2002. 398 с.
700. Філософський енциклопедичний словник / редкол.: В. І. Шинкарук (голова) та ін. Київ: Абрис, 2002. Т. V. 742 с.

701. 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,
702. Формування критичного мислення учнів на уроках мови: монографія / кол. авт. за заг. ред. В. Ф. Дороз. Київ: Освіта України, 2008. 336 с.
703. Формування мовної особистості на різних вікових етапах: монографія / за заг. редакцією А. Богуш. Одеса: ПНЦ АПН України, 2008. 272 с.
704. Формування освітнього середовища профільної школи: [колективна монографія] / Піддячий М. І., Васківський 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.
705. Франчук Т. Феномен «цілісності» в педагогічному процесі, основи формування цілісного освітнього простору. *Вісник Черкаського університету*. Вип. 101. 2007. С. 51–56.
706. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления»). *Вопросы психологии*. 1993. № 1. С. 24–32.
707. Фурман А. Проблемні ситуації в навчанні. Київ: Рад. шк., 1991. 192 с.
708. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2007. 364 с.
709. 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.
710. Хом'як І. Самостійна робота як компонент цілісного педагогічного процесу. *Українська мова і література в школі України*. 2016. № 7–8. С. 11–16.
711. 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.ua.edu/3736/1/Khomiak.pdf>
712. Хом'як І. М. Наукові основи навчання орфографії в середній школі. Рівне: Волинські обереги, 1998. 228 с.
713. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя. Москва: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.
714. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

715. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности: основные положения, исследования и применение. Київ: PSYLIB, 2006. URL: psylib.org.ua/books/hjelz01/index.htm
716. 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).
717. 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.
718. Цимбалару А. Компонентно-структурний аналіз поняття «освітній простір». *Педагогічні науки*. 2009. № 7. С. 44–51.
719. Цимбалару А. Освітній простір: сутність, структура і механізм створення. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 1. С. 41–50.
720. Цінності української молоді. Результати репрезентативного соціологічного дослідження становища молоді / Н. Дмитрук, Г. Падалка, С. Кіреєв. Київ, 2016. 137 с.
721. Цукер А. А. Образовательное пространство школы. *Управление школой*. 2004. № 27–28. С. 31–35.
722. Чавдаров С. Методика викладання української мови (граматики і правопису) в середній школі. Київ: Рад. шк., 1941. 204 с.
723. 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.
724. 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.
725. 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.
726. Чумичева Р. М., Редько Л. Л. Теоретические подходы и пространственное образование в России в современных условиях. Ставрополь: ИРО, 1996. 24 с.
727. 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
728. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательская корпорация «Логос», 1996. 320 с.
729. Шайдур І. Психолого-педагогічний аспект організації самостійної роботи студентів. *Рідна школа*. 2000. № 3. С. 54–61.

730. 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
731. 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.
732. 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.
733. 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
734. 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>.
735. 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.
736. Шелехова Г. Сучасний підручник української мови як засіб формування комунікативної компетентності старшокласників. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 6. С. 19–22.
737. 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
738. Шелехова Г. Т. Сучасні підходи до навчання рідної мови в загальноосвітній школі. *Українська мова і література в школі*. 1998. № 1. С. 8–12.
739. Шелехова Г. Використання комп'ютерних технологій на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2006. № 8. С. 4–8.
740. Шелехова Г., Манако А., Остаф Я. Комп'ютерні технології в навчанні мови. *Дивослово*. 1999. № 3. С. 33–35.
741. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование. Москва: АПК и ПРО, 2003. 156 с.
742. 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.
743. Шкавро В. Становлення і розвиток форм тестового контролю в навчальних закладах. *Українська мова і література в школі* України. 2016. № 12. С. 32–34.
744. Шкільник М. М. Проблемний підхід до вивчення частин мови. Київ: Рад. шк., 1986. 136 с.

745. Шлейхер А. Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття / пер. з англ. Г. Лелів. Львів: Літопис, 2018. 296 с.
746. Шмелева Т. В. Модель речового жанра. Антологія речевих жанров: повсякденна комунікація. Москва: Лабіринт, 2007. С. 81–89.
747. Шмідт В. В. Технологія веб-квеста при навчанні англійської мови студентів немовних спеціальностей. URL: <http://winner.se-ua.net/page26/1/10/>.
748. 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).
749. Шевелева Г. Образовательное пространство. Современный взгляд. Подходы к формированию. Воронеж, 2001. 103 с.
750. Щеглова Е. М. Развитие поликультурной компетентности будущих специалистов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Омский государственный педагогический университет. Омск, 2005. 164 с.
751. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.
752. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г. К. Селевко. Т. 1. Москва: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
753. 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/ped-alm_2015_27_17.
754. Юм Д. Исследование о человеческом разумении / пер. с англ. Москва: Прогресс, 1995. 237 с.
755. Юрченко М. Новий освітній простір вчить бути громадянином. Урядовий кур'єр. Київ, 2018. № 93 (18 травня). С. 2.
756. 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.
757. 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.
758. Ягупов В. В. Педагогіка. Київ: Либідь, 2002. 560 с.
759. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Москва, 1996. 96 с.
760. Якиманська І., Якуніна О. Планування та технологія особистісно-орієнтованого уроку. *Відкритий урок*. 2006. № 19–20. С. 17–21.
761. Якимчук М. Ю., Козяр М. Аспекти дослідження проблеми творчих

- здібностей лінгвістично обдарованих старшокласників гімназії. *Молодий вчений*. № 11(14) листопад. Харків, 2014. С. 203–208.
762. 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.
763. 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.
764. Ярошенко А. О. Ціннісний дискурс освіти: монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. 156 с.
765. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 366 с.
766. 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).
767. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації. Київ: Видавн. центр «Академія», 2010. 312 с.
768. 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.
769. Bowden J., Marton F. The university of learning: beyond quality and competence in higher education. London: Kogan Page, 1998.
770. Framework for Qualifications of the European Higher Education. URL: http://ecahe.eu/w/index.php/Framework_for_Qualifications_of_the_European_Higher_Education_Area.
771. Intel. Навчання для майбутнього / Д. Кендау, Дж. Доєрті, Дж. Йост. Київ: Видавнича група BHV, 2004. 43 с.
772. Kohlberg L., Hersh R.H. Moral development: a review of the theory. *Theory into practice*, vol.16, №. 2, Moral Development. (Apr.,1977)
773. 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.
774. Leiter M. P., Maslach C. Banishing burnout: six strategies for improving your relationship with work. Jossey-Bass: A Wiley Imprint, 2005. 193 p.
775. Maslach C. M. Job burnout: new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*. 2003. Vol. 12. P. 189–192.
776. 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.aaii.org/Papers/JAIR/Vol30/JAIR-3012.pdf>

777. 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
778. Murray H. A. Explorations in Personality. New York: Oxford University Press, 1938. 761 p.
779. 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.
780. 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
781. Rosenfeld G. Theorie und Praxis Lernmotivation. Berlin, 1973. 144 p.
782. 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
783. Short E. Competence: Inquiries into its meaning and acquisition in educational settings. Lanham, MD: University Press of America, 1984. 211 p.
784. Weisgerber L. Das Menschheitsgesetz der Sprache. 2. Auflage. Heidelberg: Quelle I Meyer, 1964. 202 p.
785. White R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological review. 1959. № 66. P. 297–333.

Для нотаток

наукове видання

Таміла Груба

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ
ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
(ПРОФІЛЬНИЙ РІВЕНЬ)**

Монографія

Підписано до друку 28.12.2018 р.
Формат 60x84/16. Друк офсетний.
Гарнітура TimesNewRoman. Умов. друк. арк.: 19.5
Наклад прим.: 300. Замовлення № 2905/19

Видавець: ТОВ «НВП «Інтерсервіс»,
м. Київ, вул. Бориспільська, 9,
Свідоцтво: серія ДК № 3534 від 24.07.2009 р.

Виготовлювач: СПД Андрієвська Л.В.
м. Київ, вул. Бориспільська, 9,
Свідоцтво: серія В03 № 919546 від 19.09.2004 р.