

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Херсонський державний університет

**І.А. КУЧЕРЕНКО,
М.І. ПЕНТИЛЮК**

**Теорія і технологія сучасного уроку
української мови**

Навчально-методичний посібник

Херсон – 2022

УДК 37.016:161.2(075.8)
К 88

*Рекомендовано до друку вченою радою Херсонського державного університету
(протокол від 25 жовтня 2021 р. № 4)*

Рецензенти:

Горошкіна Олена Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу навчання української мови і літератури, Інститут педагогіки НАПН України;

Нищета Володимир Анатолійович, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри української мови та славістики, Бердянський державний педагогічний університет;

Рускулус Лілія Володимирівна, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри української мови і літератури, Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського.

К 88 Кучеренко І. А., Пентиліук М. І. Теорія і технологія сучасного уроку української мови : навч.-метод. посіб. ; МОН України, Херсонський державний університет. Херсон. : Айлант, 2022, – 352 с.
ISBN 978-966-630-301-4

У навчально-методичному посібнику розглянуто актуальні питання сучасного уроку української мови: теоретичні, методичні, технологічні. На основі наукових розвідок авторів обґрунтовано теоретичні основи сучасного уроку української мови, проаналізовано типологію уроків рідної мови, визначено сутність й особливості педагогічного проєктування уроку української мови, охарактеризовано основні технології сучасного уроку.

Навчально-методичний посібник призначено для науковців, аспірантів, викладачів закладів вищих освіти, магістрантів, студентів, учителів і всіх, хто цікавиться питаннями методики навчання української мови.

УДК 37.016:161.2(075.8)

ISBN 978-966-630-301-4

© Кучеренко І. А., 2021

© Пентиліук М. І., 2021

ЗМІСТ

| | |
|---|-----|
| ПЕРЕДМОВА | 4 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОГО УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ | 7 |
| 1.1. Філософські тенденції мовної освіти | 7 |
| 1.2. Підходи і закономірності навчання української мови | 16 |
| 1.3. Принципи навчання і модернізовані шляхи їх реалізації на уроці | 27 |
| 1.4. Методи і прийоми – стрижневі складники лінгводидактичного інструментарію вчителя-словесника | 46 |
| 1.5. Психологічні та психолінгвістичні чинники розвитку учня-мовця | 67 |
| РОЗДІЛ 2. ТИПОЛОГІЯ УРОКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ | 78 |
| 2.1. Генеза класно-урочної форми організації навчального процесу | 78 |
| 2.2. Класифікаційні ознаки щодо типології уроків української мови | 93 |
| 2.3. Аспектні уроки: витoki і сучасний стан | 107 |
| 2.4. Уроки розвитку комунікативних умінь | 124 |
| 2.5. Нетрадиційні уроки української мови | 136 |
| 2.6. Дистанційний урок | 156 |
| РОЗДІЛ 3. ПРОЄКТУВАННЯ УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ | 160 |
| 3.1. Вимоги до уроку української мови | 160 |
| 3.2. Цілевизначення – стратегічний орієнтир уроку | 168 |
| 3.3. Зміст уроку української мови в контексту сучасної мовної освіти | 180 |
| 3.4. Проектування як методологічна платформа діяльності вчителя | 192 |
| 3.5. Процес учіння на уроці | 205 |
| 3.6 Професійна компетентність сучасного вчителя-словесника | 214 |
| РОЗДІЛ 4. ТЕХНОЛОГІЯ СУЧАСНОГО УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ | 225 |
| 4.1. Технологічний підхід до навчання української мови | 225 |
| 4.2. Особистісно орієнтована технологія | 238 |
| 4.3. Проблемна технологія | 254 |
| 4.4. Інтерактивні технології | 270 |
| 4.5. Технологія розвитку критичного мислення | 292 |
| ЛІТЕРАТУРА | 308 |
| ДОДАТКИ | 317 |
| ОСНОВНІ НАУКОВІ І НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ПРАЦІ АВТОРІВ | 341 |

ПЕРЕДМОВА

Сучасне демократичне суспільство України потребує змін стратегії й тактики мовної освіти і спонукає до пошуку нових шляхів удосконалення процесу навчання української мови. Зміст мовної освіти спрямований на створення оптимальних умов підвищення ефективності навчально-виховного процесу задля формування освіченої, креативної, самодостатньої, духовно багатой мовної особистості учня, розвитку його природних здібностей, реалізації власного пізнавально-творчого потенціалу. Національна доктрина розвитку освіти, Концепція мовної освіти в Україні, Державний стандарт базової і повної середньої освіти утверджують ідею компетентісно спрямованого, особистісно орієнтованого, комунікативно-діяльнісного навчання, акцентують увагу на практичності навчального процесу, скеровують освітні програми на формування успішного учня, комунікативно компетентного і здатного до ефективних дій у різних сферах життєдіяльності.

У процесі навчання української мови застосовують традиційні й упроваджують нові форми організації занять, але провідне місце серед них належить уроку. Реалізація компетентісно спрямованої системи навчання мови відбувається насамперед на уроці української мови, що є провідною (але не єдиною) формою навчання у школі, й потребує підготовки вчителя-словесника нової формації, висококваліфікованого спеціаліста, соціально комунікабельного, креативно розвиненого, котрий володіє необхідними професійними компетентностями і готовий до педагогічної діяльності в нових освітніх умовах. Орієнтація державних документів на модернізацію сучасної школи передбачає не тільки якісні зміни змісту навчання, але й упровадження оновленого лінгводидактичного інструментарію – методів, прийомів, форм і засобів навчання. Реформування мовної освіти вимагає змін у змісті, структурі, класифікації й організації уроку української мови, оновлення теорії та методики й розроблення новітніх технологій його проведення.

Учені-лінгводидакти тлумачать урок як одиницю навчання, засіб установлення суб'єктно-суб'єктних взаємин учителя й учнів, середовище для апробування новаційних процесів, що осмислюють методисти й упроваджують у практику вчителі-словесники. У площині компетентісного навчання сучасний урок української мови розуміємо як навчальну лабораторію зростання учня, у межах якої здійснюється міжособистісний навчально-пізнавальний дискурс між суб'єктами процесу навчання (вчителем й учнем), які є партнерами співпраці; як демократичне пізнавально-виховне заняття, що має гуманітарний потенціал, відбиває гуманізацію навчання й спрямоване на розвиток ключових предметних компетентностей учня.

Питання уроку української мови, обґрунтування та конкретизації його класифікації, методичного забезпечення були об'єктом наукового вивчення й нині залишаються в центрі уваги не тільки педагогів, психологів, лінгводидактів, а й учителів. Однак нові етапи в розвитку системи мовної освіти, зумовлені потребами суспільства та змінами в розвитку освітньої парадигми, вносять у концепцію уроку свої вимоги й корективи, що найбільше відповідають сучасним цілям і завданням навчально-виховного процесу у школі, потребують модернізації й розроблення нових конструктивних ідей, положень та рекомендацій щодо змісту, класифікації, структури й технології уроку української мови.

Важлива лінгводидактична проблема теорії та методики сучасного уроку української мови в системі загальноосвітньої школи ХХІ ст. передбачає осмислення чинних та пошуку нових шляхів і технологій навчання. Системного вивчення потребують такі аспекти, як проектування й реалізація цілей та змісту навчання, декларованих чинними стандартами, програмами через систему форм, методів, прийомів, засобів навчання, що забезпечують досягнення основної мети мовної шкільної освіти; врахування традиційних і нових підходів та принципів проведення уроків української мови; визначення класифікаційних ознак і типології уроків української мови; удосконалення загальноприйнятої класифікації уроків мови; визначення структури й організації уроків.

Учитель-словесник в умовах гуманізації й гуманітаризації навчального процесу потребує методологічного та методичного забезпечення й підготовки, теоретико-методичного розроблення нових підходів до сучасного уроку мови, що за своїми цілями, змістом, структурою, методами і прийомами проведення відповідають найновішим вимогам теорії та практики мовного навчання в основній школі і є ефективним. Тільки комплексний підхід до технології проведення, характеристики й опису новочасних педагогічних явищ здатний забезпечити як структурно-діяльнісну, так і дидактично-методичну цілісність аналізу й синтезу теорії та практики уроку української мови з урахуванням нових наукових досягнень. Підготовка сучасного вчителя потребує ґрунтового ознайомлення з історією розвитку уроку української мови й освоєння технології його проведення. Ураховуючи, що сучасний учитель потребує певної методологічної і методичної підготовки, автори посібника пропонують нові підходи до уроку мови, спираючись на традиційні погляди вчених і використовуючи набуток української лінгводидактики останніх десятиліть.

Яким має бути сучасний урок? Відповідь на це питання читач знайде в посібнику. Автори з'ясовують проблему уроку, виходячи з тих завдань, що ставить перед учителем держава і методична наука. Правомірність

нових підходів до уроку обґрунтовується змінами, що відбуваються в суспільстві й освіті. Орієнтація політики держави на виховання національно-мовної особистості, громадянина України, людини, котра любить українську мову як рідну і шанує як державну, користується нею в різних сферах спілкування, дбає про належний рівень мовної культури, вимагає від учителя організації таких уроків, які б стимулювали мовленнєвий розвиток учнів.

Розглядаючи урок як процес оптимізації навчання, як засіб встановлення суб'єктно-суб'єктних стосунків учителя й учнів, як майданчик для апробації й реалізації нових технологій, автори посібника намагалися поєднати теорію й практику сучасної лінгводидактики. У посібнику аналізуються сучасні підходи до уроку, особливості його змісту й структури, технології проведення уроків різних типів. Все це вимагало з'ясування новаційних процесів, що формуються в глибинах педагогічної практики й осмислюються, аналізуються методистами. Закономірно в книзі виділено питання технології сучасного уроку, інтерактивне навчання, нестандартні форми проведення уроку тощо. Щоб підсилити теоретичну частину посібника, до нього включено додатки, що містять розробки уроків різних типів й ілюструють теоретичні положення сучасного уроку.

Навчально-методичний посібник як підсумок науково-методичних досліджень сучасного уроку української мови й осмислення питання модернізації сучасного уроку української мови є квістенцією наукових праць авторів. Посібник підготовлений на основі наукових досліджень, монографій, посібників, статей, навчально-методичних розвідок Пентиліук М.І. та Кучеренко І.А.

Сподіваємось, що пропонований посібник допоможе молодим науковцям, учителям-словесникам, студента-філологам глибше осмислити концептуальні засади мовної освіти в Україні, нові підходи до уроку української мови й надихне на творчу працю з метою виховання майбутнього громадянина України з високим рівнем комунікативної компетентності й інтелектуального розвитку.

Автори виражають щирю вдячність рецензентам: *Горошкіній Олені Миколаївні*, доктору педагогічних наук, професору, завідувачу відділу навчання української мови і літератури Інституту педагогіки НАПН України; *Нищети Володимиру Анатолійовичу*, доктору педагогічних наук, доценту, професору кафедри української мови та славістики Бердянського державного педагогічного університету; *Рускулус Лілії Володимирівні*, доктору педагогічних наук, доценту, завідувачу кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОГО УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Людина як соціальна істота постійно дбає про розвиток інших членів суспільства й забезпечення оптимальних умов для передачі досвіду молодому поколінню. Впродовж віків людство накопичило значний досвід навчально-виховної роботи і завжди шукало, як, де і в який спосіб організувати процес передачі власних здобутків й одержання нових знань, таким чином відбувався пошук продуктивної форми організації навчання. Суспільство, дидакти, психологи, лінгводидакти й учителі як раніше, так і нині продовжують шукати шляхи вдосконалення освітньої системи.

Дослідницькі галузі освіти концентрують тисячолітній досвід наукової думки про спосіб й форми організації процесу оволодіння знаннями та набуття досвіду, визначають найсуттєвіші здобутки попередніх освітніх систем з метою їх трансформації і вдосконалення на сучасному етапі. Дидактичні узагальнення й методичні здобутки людської цивілізації становлять суттєве підґрунтя для розвитку й удосконалення педагогічної системи.

1.1. Філософські тенденції мовної освіти

Мовна освіта ХХІ ст. виконує для суспільства дві особливо важливі ролі – навчальну й виховну, закладає фундамент існування цілісного соціуму, в якому нинішні учні як майбутні громадяни України визначатимуть вектор розвитку держави. Розвиток сучасного суспільства глибоких знань і широкого інформаційного простору, де на засадах новітніх досягнень філософії, лінгвістики, дидактики, психології, соціології, культурології формується нова мовна освітня система, вимагає прискореного розроблення високих технологій проектування і проведення уроку української мови, в межах якого відбувається реальне становлення, формування й розвиток мовної особистості учня, його особистісної комунікативної компетентності й системи персональних духовних цінностей. З урахуванням цього виникає необхідність схарактеризувати філософські засади сучасної мовної освіти, що передбачають визначення стратегічних принципів і загальних способів організації суб'єкт-суб'єктної навчальної діяльності учнів на уроці рідної (української) мови.

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

розроблення ефективної й продуктивної технології сучасного уроку української мови.

Домінуючі філософські тенденції сучасної мовної освіти – це стандартизація змісту навчання, компетентнісна спрямованість, особистісна орієнтованість навчального процесу, переосмислення ролі вчителя, діалогізація навчальної діяльності, застосування продуктивних технологій навчання української мови. Означені філософські тенденції відображають сучасні світоглядні пріоритети суспільства, спричиняють розвиток новочасної філософсько-освітньої парадигми й оновленої методики навчання української мови в загальноосвітній школі, яка своєю чергою стимулює розроблення ефективної і продуктивної технології уроку української мови. Аналіз провідних філософських тенденцій сучасності забезпечить наукове підґрунтя для визначення й обґрунтування теоретичних і методичних засад сучасного уроку української мови в основній школі, здійснення його вдалого проектування й розроблення ефективної технології.

Стандартизація мовної освіти передбачає приведення змісту навчання відповідно до найновіших досягнень сучасної науки (лінгвістики, комунікативної лінгвістики, когнітивної лінгвістики, лінгводидактики, педагогіки, психолінгвістики, соціології тощо), культури і соціальної практики. Питання стандартизації освіти як ціннісної основи якості мовноосвітнього процесу студіювали філософи різних часів, котрі підкреслювали значущість саме уніфікованості змістового наповнення навчання (теоретичного і практичного спрямування) і з урахуванням цього розроблення процесу засвоєння знань та вироблення вмінь в інтересах окремої особистості й суспільства загалом. Головне призначення стандартизації – на основі запитів і вимог суспільства і держави формулювати образ-ідеал нового типу особистості, визначати цілі освіти, діагностувати досягнення мети навчання.

Ключове філософське бачення стандартизованих ціннісних орієнтирів мовної освітньої політики України знайшло відображення в державних документах. Модернізація українськомовного навчання в загальноосвітній школі передбачає реалізацію принципів антропоцентризму, гуманізації і гуманітаризації освіти, зорієнтованості навчального процесу на розвиток особистісного потенціалу і природних задатків кожного учня, компетентнісного спрямування навчального процесу. У Національній доктрині розвитку освіти першочерговим завданням її коригування визначено зміну змісту навчання, відокремлення надмірної інформаційності, пізнання людиною себе, систематичне оновлення змісту навчання. Законодавчі акти й нормативні документи декларують стратегічний зміст мовної освіти, стандартизують його у чітко фіксованому переліку предметних і загальних компетенцій,

необхідних для обов'язкового опанування, реалізують поставлену суспільством освітню мету і спрямовують та організують процес вивчення рідної мови. Зміст освіти – це «система компетентностей, яка повинна бути сформована у процесі освіти з урахуванням самовизначення особи, створення умов для її самореалізації, перспектив розвитку світової спільноти [61, с. 8]». Найбільш суттєвим в аспекті змісту сучасної мовної освіти є те, що навчання української мови спрямовано на розвиток мовної особистості учня, його комунікативної компетентності й національної свідомості.

Теорія мовної особистості, започаткована В. Гумбольдтом, В. Виноградовим, О. Потебнею та розвинена їх однодумцями й послідовниками, студіюється в аспекті різноманітних суміжних наук – філософії, лінгвістики, психології, психолінгвістики, соціології тощо, а поняття «мовна особистість» функціонує нині як міждисциплінарний термін.

Ю. Караулов концептуально розуміє мовну особистість як «сукупність здібностей і характеристик людини, які зумовлюють створення нею мовних творів (текстів), що різняться ступенем структурно-мовної складності, глибиною і точністю відображення дійсності, визначеною мовною спрямованістю [52, с. 3]». Додамо, що мовна особистість, як справедливо підкреслив учений, має двобічну основу – природні можливості та здатності, що є статистичними і які варто розкривати та розвивати, і набуті ознаки, зокрема в аспекті опанування мовних одиниць і їх мовленнєвої реалізації під час спілкування, що потребують цілеспрямованого опанування і навчання. Характеристику концепту мовної особистості як складного феномена знаходимо у працях В. Красних, який вважає за необхідне виділити:

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

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

3) комунікативну особистість – конкретний учасник комунікативного акту, який реально діє в реальній комунікації [60, с. 17]».

Умовно виділені вченим моделі-компоненти мовної особистості, на наш погляд, невіддільні й діють цілісно, змінюючи названі грані залежно від ролі, в якій індивід входить у процес спілкування.

І. Зимня, ґрунтовно досліджуючи мовну особистість, справедливо стверджує, що наявність мовної свідомості, трактуючи її як «форму існування індивідуальної, когнітивної свідомості розумної людини, тієї, яка говорить, людини, що спілкується, людини як соціальної істоти, як особистості [45, с. 23]», є обов'язковою ознакою індивіда. На думку

В. Карасика, мовна свідомість «членується на релевантні фрагменти осмислення дійсності та реалізується в мовленнєвій поведінці, яка актуалізується у текстах, що виникають під час комунікації та характеризують учасників спілкування як тих, що належать до певної етнокультури чи соціокультурної спільноти [51, с. 6]». Мовна свідомість як особлива форма свідомості мовної особистості включає мовні знання, мовленнєві вміння, усвідомлення значущості мови, оцінки, рефлексії та висновки щодо мовної грамотності, мовленнєвої дійсності і комунікативної діяльності. Є. Боринштейн переконаний: мовна особистість «виникає в суспільстві й розвивається, ґрунтуючись на здатності вираження і закріплення соціальних відносин та взаємодії. Це особистість, охарактеризована з боку впливу засвоєної нею мовної культури на її особистісні якості та соціально-культурну ефективність її діяльності як суб'єкта суспільних відносин [13, с. 67]». Процес засвоєння української мови не тільки забезпечує опанування мовної системи і розвиток мовлення учня, а має кардинальний вплив на становлення особистісних якостей, його соціалізації і входження в суспільство як цілісно сформованого громадянина. Безперечно, всі ці сегменти мовної особистості (мовця, співрозмовника, соціальної людини) є нам близькими і їх особливості необхідно враховувати в процесі розвитку мовної особистості у загальноосвітній школі.

Мовна особистість – це людина, котра володіє виражальним багатством мови, продукує її в різних життєвих ситуаціях і шанує її, дбає про збереження й розвиток, носій мови, який добре володіє системою лінгвістичних знань (знає поняття і відповідні правила), репродукує мовленнєву діяльність, має навички активної роботи зі словом, дбає про мову і сприяє її розвитку.

Мовна особистість – це особистість, котра виявляє високий рівень комунікативної компетентності, володіє арсеналом лінгвістичних одиниць і вміло їх реалізовує; вдало, правильно й доречно здійснює продуктивну й репродуктивну мовленнєву діяльність; має ефективний соціальний та індивідуальний комунікативний вияв у процесі спілкування; осмислено розвиває власний мовний дар; має почуття мовної самосвідомості. Мовна особистість має високий рівень комунікативної компетентності, володіє арсеналом лінгвістичних одиниць і вміло їх реалізовує, ефективно здійснює продуктивну й репродуктивну мовленнєву діяльність; ефективний соціальний та індивідуальний комунікативний вияв у процесі спілкування; осмислено розвиває власний мовний дар і має почуття мовної самосвідомості. Таким чином, різногалузеве потрактування поняття «мовна особистість» дає право стверджувати про нове філософське розуміння індивідуальної мовної особистості учня, новочасне переосмислення цілеспрямованої педагогічної діяльності

вчителя, спрямоване на набуття учнем системи комунікативної компетентності (мовленнєвих, мовних і власне комунікативних знань, умінь, навичок та досвіду) заради формування еталонної особистості й надзвичайно важливу роль уроку української мови у цьому процесі, проектування й реалізація якого з урахуванням вище зазначеного потребує модернізації і розроблення продуктивної технології.

Стандартизація змісту мовної освіти в площині розвитку мовної особистості учня є суттєвим чинником та показником якості навчання і зумовлює зміни реалізації змісту, модернізацію технології уроку, вимагає переосмислення й розроблення змістового та процесуального аспекту навчального процесу, здійснення методичної, технологічної кореляції в межах сучасного уроку української мови, на якому реалізується змістовий навчальний матеріал, уніфікований та фіксований у державних документах, і з урахуванням його специфіки здійснюється добір продуктивних форм, методів, прийомів, засобів навчання з метою розвитку мовної особистості, комунікативної компетентності кожного учня в класному колективі.

Шляхом адаптації особистості до стандартів змісту мовного навчання є процес здобуття знань упродовж усього життя як філософський вимір освіти. Компетентнісна та комунікативна спрямованість навчального мовного процесу навчання – найсприятливіше освітнє середовище для розвитку мовної особистості. В. Кремень справедливо підкреслює, що «час мислителів-універсалів відійшов у минуле. Сьогодні освіченість полягає не в обсязі утримуваних в пам'яті знань з різних дисциплін, а в оволодінні загальною системою орієнтації в океані інформації ... Головне – знати, як знайти потрібні знання. Причому не в книгах, а в словниках чи мережі Інтернет, що допоможе знаходити шлях до знання, шлях пошуку рішень і вміти рухатися цим шляхом [61, с. 6]». З огляду на це, першочерговою компетентністю в системі сучасної загальної освіти, головними ознаками якої є самоорганізація, саморозвиток і креативне мислення, визначено *вміння вчитися*, що трактується Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти як «здатність спостерігати за новим досвідом і брати в ньому участь, а також приєднувати нові знання до вже наявних, змінюючи останні, якщо це потрібно. Здібності до вивчення мови розвиваються у процесі набуття досвіду навчання. Вони дозволяють більш ефективно й незалежно діяти згідно нових мовленнєвих вимог, помічати, що існують їх варіанти і застосовувати певні можливості доречно, правильно, нормативно. Здатність навчатися має кілька компонентів, таких як мовна і комунікативна свідомість; загальні фонетичні вміння/навички; навчальні вміння, евристичні здібності [42, с. 106–107]». Провідною філософсько-методологічною ознакою мовної освіти нашого часу є переосмислення її

ролі в суспільстві й державі, стимулювання пізнавально-дослідної діяльності учнів на шляху засвоєння знання і набуття досвіду, а вчитель веде школярів цим шляхом, скеровуючи їх навчальну діяльність у правильному напрямі – розвинути мовну особистість.

Формування вміння вчитися передбачає розвиток креативного та критичного мислення як здатності перетворювати наявні теоретичні й практичні знання у стратегії розв'язання нових проблем, трансформація нових знань та вмінь у власні. У зв'язку з цим відбувається становлення і розвиток когнітивної методики навчання української мови. Суть когнітивної методики – оволодіння мовними одиницями як основою пізнання й формування концептуальної та мовної картини світу, створення образу світу в уяві кожного учня. Мета – опанування учнями мовних засобів як концептів – глибинних значень розгорнутих змістових структур тексту, що є втіленням мотивів та інтенцій автора, для формування умінь адекватного сприйняття текстової інформації та створення власних текстів з урахуванням комунікативних цілей і наміру, розвитку пізнавальної активності учнів [103, с. 216]. Відповідно до настанов когнітивної методики необхідно посилити практичну комунікативну діяльність на уроці української мови, змінити акцент у навчальній роботі в русло формування учня-мовця, активного учасника комунікації, здатного ефективно здійснювати мовленнєву діяльність у різних сферах вербального спілкування.

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

Зasadничою тенденцією сучасної філософії освіти є антропоцентричний складник, що має чітко віддзеркалений вияв в особистісній орієнтації мовної освіти і створює необхідні умови для формування індивідуальної мовної особистості кожного учня основної школи. Особистісно орієнтована освіта потребує пошуку шляхів продуктивного проектування процесу мовного навчання, спрямованого на розвиток індивідуума, його персональних загальнонавчальних та

предметних компетентностей і морально-етичних якостей. Усе це зумовлює переорієнтацію процесу мовного навчання в русло розвитку індивідуальності кожного учня, максимальної індивідуалізації процесу навчання, розроблення технології сучасного уроку української мови в аспекті особистісно орієнтовного навчання з урахуванням унікальності кожного школяра, врахування його власних природних даних, інтересів, життєвих та навчальних цілей, систем цінностей.

Особистісно орієнтований процес навчання на уроці передбачає спільне взаємопов'язане цілевизначення навчальної роботи як з боку вчителя, так й учня, осмислену мотивовану пізнавальну діяльність школяра, засновану на плідній педагогічній взаємодії з учителем. Саме учень є ключовою фігурою у процесі навчання, тому вся увага і педагогічна діяльність учителя концентрується на розвитку його особистісних природних даних, підготовці до реального комунікативного середовища, в якому учень має постати як ефективний мовець, який володіє арсеналом необхідних лінгвістичних засобів, умінням їх використовувати під час мовленнєвої діяльності та має міцні позитивні моральні якості. Актуальним на шляху зреалізованості філософської тенденції особистісно орієнтованого мовного навчання є впровадження суб'єкт-суб'єктної взаємодії, гуманістичної парадигми освітньої діяльності, інтерактивних технологій навчання, що створюють оптимальні умови для розвитку комунікативної компетентності кожного школяра. У зв'язку з цим необхідно врахувати, що навчальну роботу на уроці потрібно якомога ближче наблизити до життєвих ситуацій спілкування, в межах яких розвивати індивідуальні комунікативні компетентності кожного учня у класному колективі. Особистісно орієнтована мовна освіта у наш час розвивається в напрямі розвитку високого рівня всіх складників індивідуальної комунікативної компетентності кожного школяра.

Значну роль у процесі навчання нині (як і кілька століть тому) відіграє професійна компетентність учителя, функція якого в умовах сьогодення переосмислюється відповідно до зміни акцентів педагогічної діяльності – від керівної до фасилітативної – наставника і помічника учня на шляху здобуття знань. Сучасний учитель повинен реалізовувати нові концепції мовної освіти, котрі утверджують осмислений відхід від «сухого» вивчення лінгвістичних одиниць, їх граматичних особливостей, спрямовують і сконцентровують усю навчальну роботу на розвиток мовлення учнів, засвоєння мовних одиниць заради використання їх у процесі комунікативної діяльності, вивчення краси рідного слова, збереження його національної своєрідності й енергетичної значущості. Учитель-словесник, крім реалізації цілей мовної освіти, задекларованих у нормативних державних документах, має мотивувати процес учіння на

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

Нині процес навчання на уроці стає більш інтерактивним, а функція педагогічної взаємодії вчителя й учня переосмислюється. Педагог – це не транслітератор знань, а помічник на шляху до самоздобуття і саморозвитку учнем особистісних знаньєвих новоутворень (компетентностей). Учень осмислено й мотивовано здобуває знання і виробляє вміння. Важливо наголосити, що цілевизначення обох учасників навчального процесу на уроці мають збігатися, а їх взаємодія повинна бути цілісною і взаємозумовленою. Словесник в умовах інноваційної мовної освіти, розвивального або проблемного спрямування, спонукає учнів до пізнавальної діяльності, «підштовхує» до самоосвіти.

Розвиток сучасної мовної освіти сьогодення відбувається на гуманістичних засадах діалогізму. Під час реалізації процесу навчання на основі діалогізації здійснюється навчально-пізнавальний дискурс між учителем-словесником й учнем, відбувається їх суб'єкт-суб'єктна взаємодія, що має дотичне цілеспрямування: педагог прагне сформувати комунікативну компетентність школяра, а учень – осмислено розвинути її для себе. Діалогізація виявляється на уроці української мови двобічно: по-перше, це стратегічний орієнтир формування досконалої мовної особистості, яка спроможна вдало здійснювати мовленнєву діяльність (діалогічну, полілогічну, монологічну) під час комунікації з іншими людьми у різних сферах суспільної взаємодії, по-друге, це важлива теоретико-методологічна платформа і засіб побудови процесу навчання, в межах якого відбувається реальний навчальний діалог з метою розвитку певного виду компетентності. Кожний із цих аспектів діалогізації діє у взаємозв'язку і взаємозалежності, виступає стратегією і тактикою цілевизначеності діяльності вчителя (навчання) та учня (учіння).

Нині має бути застосованим також діалог із зовнішнім світом. Учень самостійно вибудовує сенси, змісти, цілі та організацію свого навчання. Молода людина рухається не тільки в обрії вже готових знань, найчастіше індивідуальна траєкторія руху визначається самостійно. Школяр створює особистісний простір освіти, здійснює рефлексію власної освітянської діяльності [32, с. 11]. У зв'язку з цим важливо наголосити на осмисленні учнем значущості та необхідності розвитку власної мовної особистості, усвідомленні вмотивованості власного учіння, а вчитель, відходячи від

моделі монологічної педагогічної взаємодії, вдало спроектує і реалізовує модель діалогічної співпраці з учнем, активно використовуючи евристичний діалог. Упровадження діалогізації у практику навчання української мови стимулює учня до активної мовленнєвої діяльності, у процесі якої учень активно ставить питання (а не тільки відповідає на поставлені вчителем). Це стимулює виникнення особливої мотивації на розроблення активної пізнавально-дослідницької стратегії навчання.

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

Модернізація освітнього процесу, пошук нових методик навчання спрямовані на досягнення високої якості освітньої діяльності з метою формування високорозвиненої мовної особистості. Процес навчання і виховання мовної особистості, мовленнєво спроможної, мовно обізнаної, висококультурної, духовно багатой і комунікативно компетентної, залежить не тільки від змісту мовної освіти, зафіксованої у нормативних державних документах, а й від технології навчання рідної мови. Технологізація навчання української мови є однією з провідних тенденцій оновлення мовної освіти і стимулом для модернізації сучасного уроку мови як її основного функційного складника. Пріоритетною ознакою технології сучасного навчання мови є вирішення філософсько-методологічних тенденцій вдалого співвідношення традиційної методики та інноваційних технологій. Класичні та новітні методи, прийоми, форми і засоби навчання, на наш погляд, потрібно не абсолютизувати, а доречно поєднувати у розумному співвідношенні відповідно до мети уроку.



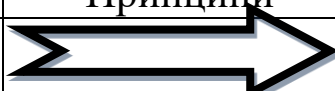

В умовах сьогодення ці філософські концепції сучасної мовної освіти значно прискорюють розвиток теорії і методики навчання української мови, зумовлюють становлення принципово нових вихідних закономірностей, принципів та правил побудови навчально-виховного процесу і спричиняють переосмислення й модернізацію основної організаційної форми навчання – уроку рідної мови.

1.2. Підходи і закономірності навчання української мови

Процес опанування українською мовою відбувається переважно в межах класно-урочної форми організації навчальної діяльності, а вивчення й інтенсивне засвоєння мови як шкільного предмета здійснюється системно, цілеспрямовано й безперервно на уроках української мови.

Педагогічні категорії – підходи, закономірності, загальнодидактичні та лінгводидактичні принципи й правила навчання – становлять дидактичну основу дослідження і відкривають широке поле творчих пошуків для того, щоб підвищити науковий теоретико-методичний рівень реалізації сучасного уроку української мови і кардинально покращити його якість та результативність у практиці основної школи. Підходи, закономірності, принципи і правила навчання діють взаємозалежно, в нерозривній єдності і забезпечують ефективну технологію сучасного уроку української мови, його стратегію, пріоритети, суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників навчального спілкування.

Реалізація дидактичних категорій на уроці

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

Побудова цілісної, компетентнісно спрямованої й особистісно орієнтованої системи навчання української мови у школі зумовлена дидактичними підходами і закономірностями. Підходи і закономірності навчання – це системотвірні дидактичні категорії, що відображають цілісність уроку як основного організаційного цілісного складника педагогічного процесу.

Аспект (від лат. *aspectus* – вид) – це «кут зору, під яким розглядаються предмети, явища, поняття [21, с. 26]»; «точка зору, з якої сприймається або оцінюється те чи інше явище, предмет, подія [102, с. 34]»; «погляд, з якого сприймається або оцінюється те чи інше явище,

предмет, подія; перспектива, в якій вони виступають. Це підходи, спрямування, що визначають закономірності, методи, прийоми, засоби навчання [131, с. 18]».

Підхід – це «сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь [21, с. 785]»; «методологічна орієнтація вчителя, яка спонукає до використання певної характерної сукупності взаємопов'язаних ідей, понять і способів педагогічної діяльності [123, с. 335]»; «базова категорія методики, яка визначає стратегію навчання мови і вибір методу навчання, що реалізовує стратегію; погляд на сукупність предмета, якого треба навчати [159, с. 218]». І. Зимня розглядає термін «підхід до навчання» різноаспектно – це а) світоглядна категорія, в якій відображено соціальні настанови суб'єктів навчання як носіїв суспільної свідомості; б) глобальна й системна організація та самоорганізація навчального процесу, що містить всі його компоненти, і найперше самих суб'єктів педагогічної взаємодії: вчителя й учня. Підхід як категорія ширше поняття «стратегія навчання» – він включає її в себе, визначаючи методи, форми, прийоми навчання [46, с. 85]». У науковій літературі на рубежі ХХ – ХХІ ст. дефініція «підхід» активно трактується лінгводидактами як «перспективний погляд з певною навчально-виховною метою [74, с. 117]»; «методологічна категорія лінгводидактики, що позначає складне багатовимірне явище, системну сукупність якого становлять принципи, технології, методи, прийоми, засоби й форми навчання і яке характеризується концептуальністю, процесуальністю, системністю, керованістю й дієвістю [93, с. 4]». Таким чином, аналізовані категорійні поняття взаємопов'язані, невіддільні та взаємодіють, на наш погляд, як загальне (аспект) і конкретне (підхід), напрям реалізації (аспект) і спосіб здійснення (підхід).

У царині лінгводидактичної теорії й освітньої практики більшість учених схильні ототожнювати ці поняття і використовувати як синонімічні. Хоч є певні відмінності в їх значенні: аспект – це погляд, покладений в основу трактування чого-небудь, а підхід – спосіб трактування, розуміння чого-небудь. Однак уважаємо методично виправданим використовувати їх синоніми, як уже усталилося в сучасній лінгводидактиці.

Аспект – це загальна суспільна орієнтація, напрям реалізації навчання української мови.

Підхід – це конкретна стратегічна система, теоретико-методичні способи, шляхи і технології реалізації навчального процесу з метою вивчення рідної мови. На наш погляд, «підхід до навчання мови» – це категорійне поняття лінгводидактики, що становить ієрархічне системне утворення, основними складниками якого є закономірності, принципи, правила, технології, форми, методи, прийоми і засоби навчання. Практична реалізація підходів здійснюється на уроці української мови як

основній організаційній формі навчання мови в школі. На сучасному етапі модернізації рідномовної освіти спостерігаємо строкатість класифікації підходів до навчання мови (лінгводидактична теорія та практика оперує понад 40 видами різних підходів) і визначення серед них пріоритетних для методологічного супроводу з метою ефективного втілення у практику навчання рідної мови.

Компетентнісний підхід не замінює традиційну освітню систему «знання, вміння, навички», а доповнює її набуттям необхідного практичного досвіду застосування знань і та вмінь під час навчання. У межах вивчення української мови предметною є комунікативна компетентність як складне багатогранне поняття, структуру якого становлять субкомпетентності – мовленнєва, мовна, соціокультурна та діяльнісна (стратегічна).

Когнітивний підхід забезпечує процес формування пізнавальних і творчих знань, умінь та навичок учнів, акцентує навчальну роботу на свідомому й осмисленому конструюванні власних висловлювань і сприйнятті чужих висловлювань у процесі активної мовленнєвої діяльності на уроці.

Особистісно орієнтований підхід передбачає спрямованість навчання на якісний системний цілеспрямований розвиток особистості учня з урахуванням його здібностей, можливостей, особливостей, талантів, інтересів тощо. На уроці української мови утворює врахування індивідуальних особистісних ознак та якостей кожної дитини, розвиток персональної комунікативної компетентностей і реалізується у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників навчання у різних позиціях – «учитель – учень», «учитель – учні», «учень – учень» тощо.

Діяльнісний підхід передбачає спрямованість навчання на розвиток реальних практичних умінь і навичок, застосування їх у життєвій практиці, зокрема комунікативній. Визначає пріоритетну мету кожного навчального заняття – розвиток учня-мовця, а не учня-мовознавця у процесі практичної мовленнєвої діяльності під час занурення в комунікативну ситуацію, найбільш наближену до життєвих реалій.

Усі вище визначені підходи діють цілісно на уроці української мови, доповнюючи й поглиблюючи один одного. Врахування кожного із визначених підходів є вихідною, методично важливою платформою проектування уроку. Комплексна їх реалізація здійснюється шляхом упровадження закономірностей, принципів, технологій, форм, методів, прийомів та засобів навчання, що є складниками цього багатокомпонентного методологічного поняття.

Закономірність – це «об'єктивно існуючий, постійний і необхідний взаємозв'язок між предметами, явищами, процесами, що впливає з їхньої внутрішньої природи, сутності [90, с. 702]», «основне положення якої-небудь науки, закон, що відображає причинно-наслідкові зв'язки між

явищами, характеризує перебіг певних процесів у природі або суспільстві [21, с. 303]», «відносно стабільні і регулярні взаємозв'язки між явищами і об'єктами реальності, що виявляються у процесі змін і розвитку [92]». Закономірність – це об'єктивний і суттєвий зв'язок між явищами та поняттями, їх компонентами, спричинений внутрішньою сутністю.

Дидактичні закономірності є основою проектування сучасного уроку української мови і відповідно до пріоритетів мовної освіти зумовлюють актуальність пропонованої розвідки. У дидактиці науковці розрізняють закономірності виховання та закономірності навчання, й останні В. Бондар визначає як «теоретичну основу існування явищ об'єктивної дійсності, регулювання ефективного перебігу певного процесу, практичної діяльності людини [38, с. 305]», С. Гончаренко характеризує як «об'єктивні, стійкі й суттєві зв'язки в навчальному процесі, що зумовлюють його ефективність [27, с. 131]», О. Савченко трактує закономірності як «об'єктивний і суб'єктивний зв'язок між педагогічними явищами (наприклад, умовами і результатами навчального процесу), коли зміна одних явищ зумовлює відповідні зміни інших [122, с. 355]».

Педагогічні закономірності виявляють взаємозалежності та взаємозв'язки між категоріями педагогічної дії. Кількість зв'язків, що діють на уроці і впливають на його хід та результати, досить велика і пов'язана з навчальним процесом як формою пізнання, соціалізації й виховання особистості й діяльністю учасників педагогічного процесу. І. Лернер, ґрунтовно досліджуючи педагогічні закономірності, чітко розподіляє їх на групи: 1) притаманні процесу навчання за його сутністю; ті закони, що властиві будь-якому навчанню; 2) що виявляються залежно від характеру діяльності вчителя й учнів та засобів, отже, і змісту навчання, що використовується [69].

Закономірності першої групи стосуються загальної спрямованості класно-урочної системи навчання й уроку як її основного організаційного складника і сформульовані дослідником так:

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

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

✓ навчання проходить тільки під час активної діяльності учнів;

✓ навчальний процес здійснюється тільки тоді, коли цілі учня відповідають цілям учителя, який ураховує способи засвоєння змісту, що вивчається [70, с. 165].

Дія закономірностей другої групи, що регулюють залежність змісту навчання і способів взаємодії суб'єктів та об'єктів педагогічного процесу, реалізовується в принципах, методах, прийомах та засобах навчання і

цілком залежить від рівня науково-методичної підготовки вчителя, його осмисленої креативної роботи у процесі підготовки й проведення уроку української мови. Серед другої групи, переконливо визначеної І. Лернером, найбільш доцільними нам видаються такі:

- поняття можуть бути засвоєні тільки в тому випадку, якщо цілеспрямовано організовано пізнавальну діяльність учнів щодо співвідношення одного поняття до іншого, їх розрізнення;
- навички можуть бути сформовані, якщо вчитель організує відтворення осмислених операцій і дій, що лежать в їх основі;
- міцність засвоєння осмисленого змісту навчального матеріалу тим більша, чим регулярніше організовано його повторення і введення в систему вже засвоєного раніше змісту;
- опанування учнями складних способів діяльності залежить від опори на попереднє оволодіння простими видами діяльності, що є елементом складного способу, і вміння учнів визначати ситуації, в яких ці дії можуть бути застосовані;
- уся сукупність об'єктивно взаємозв'язаної інформації засвоюється тільки системно, з урахуванням досвіду, який мають учні [69, с. 166].

Закономірності навчання бувають зовнішні і внутрішні. Зовнішні закономірності зумовлюють залежність результатів навчання від потреб суспільства й особистості, матеріально-технічних та економічних можливостей і умов, у яких відбувається освітній процес. Корисними для проєкції ефективного й результативного сучасного уроку вважаємо внутрішні закономірності, що відображають зв'язки між основними суб'єктами і компонентами процесу навчання: єдність викладання й учіння; взаємозалежність навчання, виховання й розвитку; взаємозалежність навчання і потенційних можливостей учнів; залежність ефективності навчання від співдільності вчителя й учнів; взаємозалежність змісту, форм, технологій, методів, прийомів, засобів навчання.

Особливої уваги заслуговує група внутрішніх закономірностей, оскільки означені компоненти навчального процесу чітко виявляються в теорії й методиці сучасного уроку, впродовж якого реалізуються оперативні дії кожного з учасників педагогічного спілкування – вчителя й учня. Мета уроку відображає другу закономірність, об'єднуючи процес навчання, виховання і розвитку. Ефективність уроку залежить від вдалого проєктування уроку, продуктивної діяльності вчителя, а також від урахування психолого-вікових особливостей учнів і позитивного мікроклімату в класі. Взаємозалежність завдань, змісту, методів, форм навчання вкрай важлива для побудови ефективного уроку української мови, адже навчальний процес починається з проєктування його цілей, що визначають засоби навчання, форми і методи. Зміст навчального матеріалу має забезпечувати повноту розв'язання завдань, він впливає на

вибір методів, форм і технічних засобів. Внутрішні дидактичні закономірності набувають важливого значення, оскільки стосуються «взаємозв'язку між компонентами процесу навчання (мети і результату, завдань і змісту, змісту і методів, навчання і викладання) [38, с. 306]». Чим більше вчитель зіставляє ці компоненти, враховує їх взаємодію та взаємозалежність, тим результативнішим буде підготовлений і проведений ним урок. Дотримання внутрішніх закономірностей у процесі проектування уроку української мови, перенесення їх у практичну площину дозволяє зробити кожне заняття сучасним, високоефективним і результативним.

В. Бондар формулює загальні закономірності навчання на основі аналізу всіх видів зв'язків між компонентами дидактичної системи. Вчений цілком правомірно виділяє такі основні закономірності навчання: 1) ефективність процесу навчання залежить від умов, у яких він протікає (матеріальних, гігієнічних, морально-психологічних та естетичних); 2) у навчальному процесі взаємозв'язані всі його функції: освітня, пізнавальна, вихована і розвивальна; 3) ефективність і якість функціонування процесу навчання залежить від єдності дій усіх суб'єктів освіти; 4) завдання викладання й учіння впливають із загальних завдань освіти, зумовлених запитами особистості та потребами суспільства; 5) зміст освіти залежить від її завдань; 6) методи і засоби навчання залежать від його змісту; 7) форми організації навчання залежать від завдань, змісту та методів [12, с. 138].

Перша закономірність відображена у вимогах до уроку і є необхідною умовою для створення продуктивної життєво-навчальної діяльності учнів. З урахуванням цього необхідно уточнити комплекс вимог до сучасного уроку української мови в основній школі. Реалізація другої закономірності повинна віддзеркалюватися у меті уроку. Відповідно до третьої закономірності, сучасні технології навчання, які варто впроваджувати на уроці для підвищення його ефективності, надають перевагу суб'єкт-суб'єктній взаємодії вчителя й учнів, у дотичності сумісних цілей і шляхів та способів їх досягнення. Справедливо визначена вченим наступна закономірність, що точно засвідчує взаємозалежність загально-освітніх завдань і завдань процесу навчання (навчання й учіння). На уроці це відображається у процесі цілевизначеності та цілереалізації уроку загалом і кожного суб'єкта навчальної діяльності зокрема – вчителя й учня. Цілевизначеність, згідно з рештою вище зазначених закономірностей, пронизує, взаємодіє і послідовно реалізується в усьому лінгводидактичному інструментарії уроку – змісті, методах, прийомах, іормах, засобах навчання. Сформульовані В. Бондарем закономірності організують урок, допомагають визначити мету, зміст і завдання, спроектувати продуктивну технологію його проведення.

Виділяють також загальні та конкретні закономірності. Загальні закономірності визначають перебіг уроку, а через конкретні

закономірності вчитель точно розраховує урок: «якими будуть результати навчання при тій чи тій кількості навчального матеріалу, різних способах його подання учням, тих чи інших витратах часу на різні види діяльності, при обраній частоті контролювання навчальної праці тощо [111, с. 62]». Серед конкретних закономірностей дослідник виділяє групи: педагогічні, гносеологічні, психологічні, кібернетичні, соціологічні, організаційні. Безсумнівно, така класифікація заслуговує на увагу і повинна бути врахована під час проектування сучасного уроку. Значний інтерес викликають наведені приклади кожної групи закономірностей, що, безперечно, є правомірними. Їх дія, на думку І. Підласого, «немов би атмосфера, у якій проектується майбутній урок, той особливий педагогічний ефір, що проникає у кожен клітинку завтрашнього заняття [111, с. 39]». Конкретні закономірності характеризують відповідність змісту уроку методам, прийомам, засобам навчання, визначають структурні етапи уроку, регламентують їх кількість, послідовність і межі. Цілком правомірною є позиція І. Підласого, що «урок як складна дидактична система підпорядковується одночасному впливу трьох великих груп закономірностей: найзагальніших, дія яких виходить далеко за межі навчального заняття (точніше, урок є однією із сфер їхнього глобального прояву), загальних, що охоплюють своїм впливом усі аспекти навчально-виховного процесу на уроці, та конкретних з поширенням впливу на окремі компоненти (аспекти) навчального заняття [111, с. 62]».

У процесі підготовки уроку вкрай важливо враховувати дію дидактичних закономірностей, зіставити їх з конкретним навчальним матеріалом, метою та завданнями уроку, можливостями учнів і відповідно до цього правильно визначити тип уроку та його структурні елементи, вдало добирати ефективні методи, прийоми й засоби навчання.

Загальнодидактичні закономірності – це основні положення, що відбивають причинно-наслідкові зв'язки між педагогічними категоріями і характеризують процес навчання; це закони, покладені в основу шкільної мовної освіти, що реалізовується на уроці української мови.

Дидактичні закономірності «не містять прямих вказівок і рекомендацій, як діяти в конкретних ситуаціях, а є теоретичною базою для розробки й обґрунтування способів дій і поведінки людини на рівні принципів, правил, вимог, традицій [38, с. 305]», тому вияв їх дії на уроці української мови прихований і розкривається в сутності й діяльності конкретних принципів навчання, а їх використання виявляється у вигляді освітньої норми і базової основи регулювання продуктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу. Всі види закономірностей по-різному виявляються на уроці мови (у змісті, принципах, методах, прийомах і засобах навчання), а їх урахування допоможе вчителю визначити й реалізувати вимоги шкільної програми.

**Загальнодидактичні закономірності проєктування
технології уроку рідної мови**

| Група | Функції | Закономірність |
|----------------------|---|--|
| Педагогічні | Розкривають окремі сторони загального навчально-виховного процесу і характеризують зв'язки між основними компонентами уроку | У навчанні слід керуватися природним ступенем розвитку особистості, виходити з наявного рівня індивідуального |
| | | Усе повинно вивчатися у взаємозв'язку і взаємозалежності, спиратися на попереднє й перспективно орієнтуватися на майбутнє |
| | | Знання засвоюються поступово: розпочинається з чуттєвого сприймання, за допомогою уявлень переходить у пам'ять, а потім через узагальнення конкретного забезпечують осмислення загального |
| | | Активізація учіння є активізацією розвитку учнів: зміст, організація, мотиви активної навчальної діяльності визначають шлях, темп, глибину розумового розвитку |
| Гносеологічні | З'ясовують шляхи і суперечності пізнання навчального матеріалу | Практична діяльність є фундаментом мисленнєвого розвитку учня в усіх напрямках |
| | | Взаємозв'язок методів навчання на уроці проявляється в тому, що вони поєднуються не умовно, а відповідно до теми і змісту навчального заняття взаємодіють, покроково продовжують та доповнюють один одного |
| | | Пізнавальна діяльність учнів найбільш ефективно відбувається в умовах проблемного навчання, яке спеціально спроектоване і реалізоване вчителем шляхом постановки проблемних ситуацій і завдань |
| Психологічні | Визначають дію механізмів пізнавальної діяльності, послідовність їх організації, стосуються процесів сприймання, осмислення, запам'ятовування, засвоєння знань учнями | Процес пізнання виявляється у зміні обсягу та глибини змісту, а також в оволодінні учнями практичними способами пізнавальної діяльності |
| | | Продуктивним є навчання, яке формує в учнів уміння осмислено аналізувати навчальний матеріал, орієнтуватися в ньому, виділяти головне, суттєве |
| | | Розвиток мислення учня передбачає поступовий перехід від оперування практичними діями під час розв'язання наочного конкретного завдання до абстрактних розумових, внутрішніх дій |

| | | |
|----------------------|--|---|
| Соціологічні | Охоплюють усі комунікативні зв'язки, визначають оптимальні умови позитивного спілкування між учасниками навчання | Найбільшу ефективність навчально-виховного процесу забезпечує поєднання колективної та індивідуальної діяльності учнів |
| | | Навчання є системою, в якій відбуваються процеси осмислення нового змістової інформації, генератором інформації є вчитель, книга, додаткові джерела, власний досвід, навколишня дійсність тощо |
| Організаційні | Відображають зв'язки, визначають оптимальні умови співпраці вчителя й учнів | Ефективною є така організація навчання, яка розвиває в учнів мотив до навчальної діяльності, усвідомлення її необхідності, формує бажання вчитися, приносить дітям задоволення, стимулює їхні пізнавальні можливості та розумову активність |

Лінгводидактичні закономірності навчання мови відбивають суттєві зв'язки між мовними явищами та предметами дійсності. Закономірності навчання мови – це взаємозв'язок між лінгвістичною теорією і практикою, залежність наслідків навчання і засвоєння мови від потенціалу мовленнєвого середовища, створюваного в процесі навчання і в повсякденному житті.

Л. Федоренко виділяє шість закономірностей засвоєння рідної мови і встановила, що мовлення засвоюється, якщо:

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

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

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

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

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

6) темп збагачення мовлення пришвидшується по мірі вдосконалення мовленнєвотвірної системи навчання [141, с. 15–38].

Кожна із цих закономірностей відображена у лінгводидактичних принципах навчання української мови і чітко віддзеркалена у змісті уроку, доборі методів, прийомів, засобів навчання. Так, перша – передбачає вивчення природи артикуляції та інтонуювання усного мовлення, впровадження постійної мовленнєво-комунікативної практики продуктивного і репродуктивного характеру. Друга закономірність полягає у вивченні лексико-граматичних одиниць і розумінні їх

сміслових значень відповідно до позначуваних ними понять та явищ. На уроці це забезпечується осмисленням взаємозв'язку реальної дійсності й абстрактної словесної форми в умовах спеціально організованого комунікативно-навчального середовища. Третя пов'язує засоби експресивного усного мовлення (сила, темп, тембр, висота голосу) і функційно-стилістичне забарвлення мовних одиниць усіх рівнів мови (фонем, морфем, лексем, речень), що дає змогу опанувати виражальні можливості мовлення і використовувати їх у практичній комунікативній діяльності. Четверта передбачає цілісне сприйняття мовної системи й опанування її літературних норм. Ефективне їх засвоєння і використання у традиційній мовленнєвій практиці стане базою для розвитку мовного чуття під час створення власного вдалого тексту (дискурсу). П'ята закономірність відображає природну первинність усного мовлення щодо писемного і полягає в зумовленості послідовно вивчати мовні коди: спочатку звукового (орфоепічного), а потім буквеного (орфографічного) способу. Шоста визначає залежність поповнення словникового запасу учнів від збільшення кількості і якості мовленнєво-твірної системи школяра. Сформульовані Л. Федоренко закономірності є обов'язковими у процесі розвитку мовної особистості учня на уроках української мови і потребують постійної мовленнєво-комунікативної практики артикуляційного апарату, стимулювання використання лексико-граматичних словоформ і конструкцій, розвитку мовного чуття в емоційно позитивній атмосфері, організації навчального спілкування.

К. Плиско обґрунтовує чотири лінгводидактичні закономірності навчання мови: 1. Зумовленість мети навчання мови її соціальною значущістю, освітньою специфікою. 2. Зумовленість змісту навчання мови науково-лінгвістичною специфікою мови як навчального предмета і метою навчання. 3. Зумовленість процесу навчання мови єдністю викладання й учіння, метою та змістом навчання. 4. Зумовленість результативності навчання мови єдністю мети, змісту, методів і форм навчання [113, с. 68].

Перша закономірність відображає суспільну й освітню вимогу до процесу навчання – розвиток комунікативної компетентності учня основної школи. Друга закономірність забезпечує наукову відповідність змісту курсу, уроку української мови сучасним досягненням мовознавства, комунікативної лінгвістики, психолінгвістики, дидактики, лінгводидактики. Третя передбачає полісуб'єктну взаємодію вчителя й учня задля досягнення цілісної мети – навчити школярів і опанувати навчальний матеріал. Четверта закономірність показує залежність кінцевого результату уроку (їх циклу/ всього курсу) від використання продуктивних методів, прийомів, засобів навчання і форм навчальної діяльності учнів. Запропоновані вченою лінгводидактичні закономірності

становлять собою систему, елементи якої взаємопов'язані (мета, зміст, процес, методи, форми, результат навчання), регулюють змістовий та структурний компонент уроку української мови.

М. Пентилюк, визначаючи дидактичні основи навчання рідної мови, називає сім важливих закономірностей і наголошує, що мовлення засвоюється і розвивається, якщо учні набувають здатності: керувати мовленнєвим і слуховим апаратом; розуміти мовні значення; засвоювати літературні норми; відчувати виражальні відтінки мовних одиниць; зіставляти усне і писемне мовлення, розрізняти їх ознаки; розвивати дар слова, мовне чуття; відчувати й усвідомлювати органічний зв'язок елементів мовленнєвої діяльності [84, с. 22]. Кожна з визначених закономірностей важлива, суттєва, обов'язкова і допоможе вчителю реалізувати зміст чинної шкільної програми, визначити і конкретизувати його у змістовому компоненті уроку.

На думку І. Кучеренко стрижневі лінгводидактичні закономірності засвоєння мови:

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

Загальнодидактичні і лінгводидактичні закономірності, що стосуються навчального процесу й суб'єкт-суб'єктної взаємодії його учасників, необхідно враховувати на всіх етапах мовної шкільної освіти, вони повинні бути чітко відображені в практиці сучасного уроку української мови, завданням якого є забезпечити опанування мовної теорії, розвиток мовленнєво-комунікативної діяльності й ефективно організувати нормативно правильне навчальне спілкування. Викладені вище закономірності навчання є теоретичною базою для проектування уроку й обґрунтування способів діяльності вчителя й учнів, визначають зміст уроку української мови, впливають на структуру, добір методів, прийомів та засобів для розвитку комунікативної компетентності учнів. Упровадження закономірностей навчання у практику значною мірою

залежить від словесника, від того, чи він розуміє цілі загальної мовної освіти, як осмислює завдання шкільного курсу української мови, чи використовує доречні й ефективні принципи, методи і прийоми для досягнення кожного із цих завдань.

1.3. Принципи навчання й модернізовані шляхи їх реалізації на уроці

Принципи розкривають способи втілення найважливіших висновків із дидактичних закономірностей у практиці уроку як основної організаційної форми навчання. Тому не викликає сумніву, що реалізація закономірностей навчання на уроці рідної мови відбувається саме через принципи навчання. Дидактичні принципи мають досить давню історію й пов'язані з виникненням та розвитком класно-урочної організації навчання.

Принципи навчання – це вихідні положення функційно-технологічної організації навчання, основні вимоги до теорії і практики, методологічні орієнтири технології сучасного уроку української мови в основній школі. Дидактичні принципи виконують на уроці мови низку важливих функцій: визначають зміст, методи і прийоми відповідно до цілей загальної освіти і завдань шкільного курсу української мови; забезпечують засвоєння змісту і формування комунікативної компетентності учнів; регулюють суб'єкт-суб'єктну і полісуб'єктну взаємодію учасників навчального спілкування.

Розрізняють загальнодидактичні та лінгводидактичні принципи навчання, що становлять дидактичну основу навчання української мови.

Загальнодидактичні принципи стосуються всіх шкільних предметів, на уроках української мови діють специфічно, відповідно до змісту навчального матеріалу. Принципи навчання конкретного предмета, на думку М. Вашуленка, – це «ті вихідні теоретичні положення, керуючись якими, учитель вибирає відповідні засоби навчання: дидактичний (навчальний) матеріал, методи і прийоми його вивчення, організаційні форми опрацювання [19, с. 26]». Загальнодидактичні й лінгводидактичні принципи підтвержені змістом мовної освіти і покладені в основу організації уроку: їх реалізації підпорядковані такі компоненти, як зміст, методи, прийоми та засоби навчання, типологія й структура. Проекція й реалізація уроку української мови здійснюється на основі принципів навчання, що допомагають учителям визначити, обрати й доцільно поєднати методи, прийоми і засоби з метою забезпечення достатнього рівня засвоєння змісту шкільного курсу української мови і формування комунікативної компетентності учнів.

Між дидактичними категоріями існує діалектичний зв'язок: принципи навчання впливають із закономірностей педагогічного

процесу і діють через правила. Правила – це своєрідні утверджені настанови щодо практичного втілення принципів, які допомагають учителеві творчо їх застосовувати на уроці й гарантують результативність навчального заняття. Кількість правил навчання досить велика і водночас може зводитися до 5–7 в контексті певного принципу.

У дидактиці початку ХХІ ст. кількість принципів чітко не визначено, зміст та сутність принципів навчання уточнюється і з'являються сучасні принципи, у яких відображено новітні вимоги суспільства й освіти, а науковці продовжують вивчати складні зв'язки і відношення між активними компонентами навчального процесу. Принципи навчання визначають концептуальні основи теорії й практики сучасного уроку української мови, а правила формулюють лаконічні практичні рекомендації для вчителів, окреслюють шляхи реалізації принципів навчання на уроці, розкривають суть відповідних принципів.

Принцип гуманізації та гуманітаризації, зумовлений трансформацією в системі освіти, є актуальним і вкрай важливим, оскільки постає стратегічною платформою в розвитку духовних основ мовної особистості учня. Гуманізація (від лат. *humanus* – людський) – це «система світоглядних орієнтирів, центром яких є людина, її особистість, високе призначення та право на вільну самореалізацію [143, с.134]», гуманітаризація (від лат. *humanitas* – людяність) – це «впровадження у щось, посилення у чомусь гуманітарних засад [21, с. 182]», що стосуються до людського суспільства, до людини як члена соціуму. С. Гончаренко та Ю. Мальований, визначаючи педагогічну суть гуманітаризації, зауважують: «Відродження духовності у шкільній освіті є тією першоосновою, на якій можлива її наступна розбудова. Шлях до цього лежить через гуманітаризацію. Остання передбачає спрямування освітнього процесу на формування духовного світу особистості, утвердження духовних цінностей як першооснови у визначенні мети і змісту освіти, олюднення знання, формування цілісної гармонійної картини світу з повноцінним відображенням у ній світу культури, світу людини [28, с. 30]». Гуманітаризація – це переорієнтація мовної освіти з предметного навчання на вивчення цілісної картини світу (світу Людини, світу нації, світу культури), пріоритетний розвиток індивідуальної особистості учня, його творчих здібностей, гуманітарного мислення. Гуманізація навчання української мови передбачає розвиток освіченого, комунікативно компетентного учня, вправного мовця, здатного до ефективного самовираження і результативного саморозвитку. Принцип гуманізації та гуманітаризації втілює ідею пріоритету людських цінностей над матеріальними; визначає гармонію людських стосунків із суспільством й навколишнім середовищем. Цей принцип створює максимально сприятливі умови для оволодіння змістом мовного навчання

і є головною умовою розвитку індивідуальної творчості школяра, оскільки забезпечує утвердження Людини-учня як найвищої суспільної цінності з метою розвитку та найповнішого розкриття її власних природних задатків та здібностей, задоволення різноманітних навчально-пізнавальних потреб.

Вирішальним чинником застосування принципу гуманізації та гуманітаризації в реальному навчально-виховному процесі є впровадження особистісно орієнтованого навчання на уроці мови і створення необхідних педагогічних умов, що забезпечують розвиток і саморозвиток духовно збагаченої особистості учня з гармонійним поєднанням загальнолюдських і національних цінностей. У змісті, внутрішній структурі уроку реалізація означеного принципу відбувається через реальний гуманізм усіх видів навчального спілкування і співпраці між учнями й учителем, гуманістичну спрямованість теоретичного та практичного компонентів на утвердження гідності кожної дитини як члена родини, класного колективу, школи, держави, суспільства, пріоритетність комунікативно спрямованої навчальної діяльності, врахування психолого-вікових особливостей і життєвих ритмів учнів, використання активних форм комунікативної взаємодії, диференціацію навчальної діяльності, художньо-образний виклад навчального матеріалу, гуманізацію форм контролю індивідуальних знань (оцінювати не тільки кінцевий результат, а і затрачені зусилля на його досягнення), забезпечення почуття успіху в навчанні. Щоб упровадити принцип гуманізації та гуманітаризації, вчителю важливо дотримуватися таких правил:

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

Принцип антропоцентризму виступає головним засобом усвідомлення сутності індивіда й орієнтує навчально-виховний процес на розвиток мовної особистості кожного учня. Нині мовна освіта має виступати не тільки способом і шляхом опанування мовних знань, а й

поставати як дієвий засіб антропоцентризму. Центром мовного навчання повинна завжди перебувати Людина, і тому зміст, цілі, форми, методи, прийоми мають бути спрямовані насамперед на те, щоб допомогти учневі-людині відкрити самого себе, знайти власне місце у житті, розкрити всі свої здібності і задатки. З урахуванням цього навчання української мови має бути спрямовано на становлення учня як людини креативної, духовної, моральної, гуманної, людяної. Відповідно до означеного принципу 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-словесник 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 системі особистісно орієнтованої мовної освіти є опора на суб'єктний досвід учня, створення позитивного емоційного стану школяра на уроці. Визначаємо такі основні правила принципу антропоцентризму:

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

Принцип природовідповідності є одним із найдавніших і вивірених часом. Природовідповідність передбачає узгодженість навчання психолого-віковим особливостям дитини і відповідність режиму, інтер'єру, змісту, форм, методів, засобів навчання природі дитини. Впровадження настанов принципу природовідповідності у практику сучасного уроку рідної мови передбачає дотримання низки правил, як-от:

1. Створити у навчально-виховному закладі загалом і предметному кабінеті зокрема належного навчального середовища, що відповідає вимогам часу, санітарним й гігієнічним вимогам, естетичним нормам.

2. Розвинути потенційні можливості учнів (фізичні, психічні, мовленнєві, творчі).
3. Забезпечити самореалізацію й самоактуалізацію учня.
4. Стимулювати внутрішню мотивацію навчально-пізнавальної діяльності.
5. Організувати тісну співпрацю школа – дитина – сім'я.
6. Використовувати фольклор, народні звичаї і традиції.

Принцип єдності навчання, виховання і розвитку декларує їх взаємозв'язок і цілісність. Цей принцип покладено в основу всієї системи освіти, оскільки передбачає комплексне формування особистості учня в аспекті опанування знання, вихованості її моральних та духовних якостей і розвитку всіх психофізіологічних та психічних процесів. Реалізація цього принципу здійснюється системно через зміст навчального матеріалу, характер взаємодії між суб'єктами, різноманітні види навчально-пізнавальної діяльності шляхом застосування різних форм, методів, принципів та засобів навчання на уроці. Застосування принципу єдності навчання, виховання і розвитку стимулює вчителя до дотримання таких правил:

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

Принцип науковості передбачає ознайомлення учнів з інформацією науково обґрунтованою відповідно до сучасних досягнень певної галузі суспільних знань і є надзвичайно важливим у подоланні розриву між шкільними навчальними програмами з української мови і наукою. Основною вимогою цього принципу є те, щоб зміст теоретичного матеріалу, що вивчається на уроці, відповідав науковим досягненням сучасного мовознавства та його складників – теорії мовленнєвої діяльності, комунікативної лінгвістики, прагматичної лінгвістики, когнітивної лінгвістики, лінгвістики тексту, психолінгвістики та соціолінгвістики.

Відповідно до дії принципу науковості вивчення всіх без винятку лінгвістичних фактів, понять та явищ відбувається системно, у розвитку і взаємозв'язку, з поступовим наростанням складності. Означений принцип визначає науковий рівень змісту уроку відповідно до науково достовірних відомостей лінгвістики, сучасного розуміння явищ, понять та категорій і реалізується під час пояснення нового матеріалу й виконання вправ та завдань для практичного його використання у мовленнєвій практиці учнів. На уроці української мови школярів необхідно не тільки ознайомлювати з лінгвістичними поняттями, а й навчати самостійно

шукати потрібну інформацію, проводити певні дослідження й експерименти, впроваджуючи у практику метод проектів, комунікативні ситуації, проблемні завдання, етимологічне дослідження, стилістичний експеримент тощо.

На основі дослідження науковців доходимо висновку, що з метою реалізації принципу науковості на сучасному уроці української мови варто дотримуватися таких правил:

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

Принцип систематичності й послідовності. «Систематичність вимагає, щоб учні оволоділи науковими знаннями, вміннями і навичками в точно визначеному порядку, щоб система виявлялася не тільки зовні, а створювалася у свідомості учнів. Послідовність передбачає логічне обґрунтування вивчення наступних розділів за попередніми, щоб наступне впливало із попереднього, спиралося на нього і підготовлювало подальшу ступінь в пізнавальній діяльності учнів [132, с. 98]». Цілком правомірно, що систематичність і послідовність на уроці української мови повинна прослідковуватися у змісту навчального матеріалу, практиці його засвоєння, системі всієї пізнавально-комунікативної діяльності. Дія означеного принципу тісно переплітається з принципом науковості, вимагає подавати учням систему знань про мову, складники якої пов'язані між собою й активно взаємодіють, і забезпечувати логічні зв'язки між формами та методами як навчання, так і контролю навчальної діяльності. Урок, що складається з окремих структурних елементів, проходить більш успішно й результативно, якщо в ньому наявна послідовність і обмаль порушень, некерованих моментів. Згідно з означеним принципом кожний урок є логічним продовженням попереднього навчального заняття як за змістом, так і за способом пізнавальної діяльності. Принцип систематичності визначає, що оволодіти навчальним матеріалом – це не тільки засвоїти певну кількість фактів, отримати обсяг знань. Важливим є й те, як отримати ці знання, у якій системі. Систематичність і послідовність реалізуються в різних формах логічного планування сучасного уроку мови (порядок вивчення окремих питань розділу чи теми, послідовності опрацювання теоретичного матеріалу і виконання практичних вправ). Учитель повинен чітко спланувати урок, визначити

його змістові центри, структурувати навчально-практичний матеріал так, щоб заняття стало суттєвою ланкою в цілісному ланцюзі процесу навчання. Очевидним є те, що вимоги цих принципів стосуються змісту уроку, його навчальної мети, чітко відображено в теоретичному матеріалі, який вивчається, у системі методів і прийомів його засвоєння, структурних елементах навчального заняття.

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

1. Опрацьовувати навчальний матеріал від близького до далекого, від легкого до важкого, від простого до складного, від відомого до невідомого, від фактів до висновків, від прикладів до правил, від конкретного до абстрактного.

2. Віддзеркалювати системний зміст навчання у системі вивчення (етапи уроку, методи, прийоми і способи).

3. Актуалізувати знання перед вивченням нового лінгвістичного поняття.

4. Групувати навчальний матеріал у логічно завершені частини (міні-блоки), встановлювати зв'язки між ними.

5. Повторювати навчальний матеріал у взаємозв'язку з тим, що вивчається, не лише на початку уроку (для актуалізації), а й у кінці (для закріплення нових знань).

6. Привчати учнів дотримуватися системи у самостійній роботі.

7. Застосовувати схеми, таблиці, плани, алгоритми, комп'ютерні програми для ефективного засвоєння системи мовних знань.

Принципи наступності й перспективності в сучасній лінгводидактиці вважають одним із можливих резервів удосконалення процесу навчання й технології сучасного уроку. Більшість учених сприймають ці принципи цілісно, у взаємозв'язку і нерозривній єдності, оскільки вони є, на думку М. Львова, двома сторонами одного й того самого явища: «При погляді «зверху вниз» ми говоримо про наступність, а при погляді «знизу вверх» – про перспективність у навчальній роботі [73, с. 4]». Наступність та перспективність – невіддільний елемент безперервності, систематичності навчального процесу. Л. Мамчур справедливо вважає, що виявом принципів перспективності й наступності є вся діяльність учителя й учнів, що «містить три взаємопов'язані складові: теперішнє вивчення певного явища спирається на те, що було розглянуте в минулому, і містить проекцію на те, що буде опрацьовано, удосконалено і поглиблено в майбутньому [74, с. 163]». У процесі вивчення української мови цілісна дія принципів перспективності й наступності може бути глобальною, повною, широкою та більш вузькою. Повна реалізація означених принципів забезпечує безперервність

шкільної мовної освіти й простежується у межах усього курсу загалом, під час вивчення розділів / тем зокрема. Другий тип дії цих принципів розрахований на певний часовий проміжок (клас, класи), виявляється впродовж одного уроку (групи уроків): зміст уроку конкретно реалізовує цілісний зміст навчального матеріалу чинної програми, серед структурних компонентів обов'язкова актуалізація знань завжди є основою для засвоєння нового матеріалу, вивчення якого не закінчується часовим проміжком одного навчального заняття, а продовжується на наступних уроках, координація, вибір методів, прийомів та засобів навчання здійснюється збалансовано відповідно до попередньої підготовки учнів і з орієнтацією на майбутню навчальну діяльність. Сфера застосування цих принципів на уроці досить широка й охоплює зміст, методи, прийоми, засоби поетапного вивчення й засвоєння навчального матеріалу.

Правила реалізації принципів наступності й перспективності такі:

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

Принцип зв'язку теорії з практикою є актуальним, адже шкільний курс української мови і кожний урок мови спрямовано на формування комунікативної компетентності учнів, розвиток їхньої мовленнєвої діяльності, досвіду вільно, доречно, правильно спілкуватися з опорою на знання, вміння і навички. Зв'язок теорії з практикою – важливий принцип, що передбачає усвідомлене засвоєння знань та практичне їх використання у майбутній комунікативній діяльності. Уся система сучасної мовної освіти спрямована на формування знань і вироблення вмінь, необхідних для практичної життєвої діяльності учня, тому цей принцип украй важливий для розроблення технології уроку української мови. Діяльність принципу різнобічна й складна, вимагає впровадження на всіх етапах уроку мовленнєвої практики (рецептивної і продуктивної в усній чи писемній формі), спричиняє переосмислення уроків розвитку зв'язного мовлення та їх трансформації в уроки розвитку комунікативних умінь. Зв'язок навчання (уроків) української мови з життям забезпечує успішність навчання за умови, якщо учні відчувають користь набутих знань і вмінь у задоволенні своїх життєвих комунікативних потреб нині й усвідомлюють їх необхідність у майбутньому.

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

1. Пояснювати учням, що всі члени суспільства більшість часу перебувають у вербальній взаємодії, тому в них є нагальна потреба – оволодіти комунікативною компетентністю для успішної життєдіяльності.

2. Починати вивчення нового матеріалу з мотивації учіння з метою усвідомлення учнями важливості нових знань і вмінь для здійснення комунікації у соціумі.

3. Розкривати значення теоретичних знань для практичної діяльності.

4. Спиратися на життєвий досвід учнів.

5. Проводити паралелі з практичною мовленнєвою діяльністю, наводити приклади вдалого використання мовних одиниць у реальному спілкуванні.

6. Залучати учнів до розв'язання проблемних комунікативних ситуацій.

7. Поєднувати абстрактну мовну діяльність з конкретною мовленнєвою.

8. Застосовувати комунікативно-мовленнєві, проблемно-пошукові, евристичні, дослідницькі вправи і завдання.

Принцип наочності застосовується з давніх часів і передбачає використання впродовж навчання всього, що сприймається різноманітними аналізаторами (зором, слухом, нюхом, дотиком, смаком). Суть цього принципу визначається такою організацією уроку, яка забезпечує засвоєння учнями уявлень і понять на основі їх живого, безпосереднього споглядання і сприйняття. Означений принцип має досить широкі можливості використання на сучасному уроці, оскільки не обмежується використанням традиційних (таблиць, схем, картин тощо), а вводить новітні технічні аудіовізуальні засоби (аудіодиски, диски, відеофільми, мультимедіа та ін.). У процесі вивчення української мови наочність має особливу форму реалізації, адже не тільки додаткові дидактичні засоби (натуральні, зображувальні, схематичні, аудіовізуальні) є її виявом, а й саме живе образне мовлення (зразкове вчителя і вдале учнів) виступає дієвим засобом наочності на уроці української мови. Через вербальне пояснення вчитель керує сприйманням учнями наочності, із інформаційного матеріалу яких здобуваються знання щодо особливостей поняття чи явища. Можлива послідовна дія: ілюстрація підтверджує і конкретизує пояснення вчителя. Зображувально-схематичні засоби можуть супроводжувати розповідь учителя. Таким чином, різні типи наочності будуть діяти у взаємозв'язку і найбільшою мірою сприятимуть ефективному формуванню відповідних компетентностей учнів.

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

1. Використовувати наочність як засіб досягнення поставленої мети, самостійне джерело інформації під час проблемних комунікативних ситуацій.

2. Застосовувати наочність під час пояснення нового матеріалу по-різному: спочатку в загальному вигляді, потім конкретну частину, а в кінці знову в цілому.

3. Послуговуватися символічною наочностю відповідно до віку учнів.

4. Спрямувати сприймання наочності за допомогою питань і пояснень.

5. Не перевантажувати уваги учнів наочними засобами.

6. Опановувати новітні технологічні засоби і впроваджувати у практику.

Принцип доступності передбачає «не тільки врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, рівня їхнього розвитку і підготовки, а й підготовку дітей належним чином до засвоєння того, що має вивчатися, обґрунтований перехід від елементарних фактів мови до більш складних [82, с. 34]». Принцип доступності в мовній практиці основної школи діє на уроці української мови в органічній взаємодії з принципами науковості, свідомості, систематичності. У контексті уроку доступність виявляється у вимогах щодо змісту, навчального матеріалу, методів його вивчення і форм навчальної діяльності учнів відповідно до їх потенційних можливостей. Відбір учителем методів і прийомів навчання з урахуванням рівня підготовки всіх учнів певного класу, їх потенційних можливостей і загального розвитку, індивідуальних особливостей кожної особистості. На уроці рівень навчання має бути доступним для учнів, але водночас вимагати від них вдумливих зусиль. Навчальний матеріал теоретичного і практичного спрямування обов'язково повинен бути зрозумілим для учнів, але не обмежувати їх розвиток, а спонукати до напруження пізнавальних зусиль, бути вихідною позицією в їх пошуку до пізнання нового, шаблоном на шляху до істини. Доступність зумовлена психолого-віковими особливостями учнів, повинна виявлятися на кожному уроці української мови через пояснення навчального матеріалу, практичне формування вмінь і навичок на основі вправ, відбір дидактичного матеріалу тощо.

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

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

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

3. Ураховувати попередній рівень сформованості компетентності учнів.

4. Створювати проблемні комунікативні ситуації, посильні для учнів.

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

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

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

Принцип свідомості береться до уваги як під час розподілу програмового навчального матеріалу для певного року навчання, так і в процесі складання вчителем календарного плану і проектування уроку, добору різних методів, що активізують розумову та мовленнєво-практичну діяльність учнів. Упровадження в практику уроку принципу свідомості значною мірою залежить від педагогічної майстерності педагога, наскільки доцільно словесник спроектував технологію уроку, зрозуміло виклав навчальний матеріал, вдало дібрав методи, прийоми і засоби для його засвоєння. На сучасному етапі перебудови і вдосконалення змісту загальної мовної шкільної освіти потрібно акцентно, враховуючи мотиваційний компонент у навчанні, сприймати принцип свідомості: учень повинен не тільки свідомо розуміти навчальний матеріал, а й знати перспективу його застосування – де, чому й для чого йому потрібні ті чи ті знання, вміння і навички, як їх використати в суспільній та життєвій діяльності.

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

1. Забезпечувати осмислення учнями потреби в лінгвістичних знаннях, можливості їх застосування.

2. Застосовувати аргументи для підтвердження правильності висловленої думки.

3. Формувати мотиви навчальної діяльності учнів – пізнавальний інтерес, мотив досягнення цілей, професійні нахили.

4. Вимагати розуміння учнями сутності лінгвістичних понять, зв'язків між ними.

5. Навчати знаходити та виділяти головне і другорядне, суттєве і додаткове.

6. Створювати проблемні ситуації як під час вивчення теоретичного матеріалу, так і в процесі виконання практичних вправ.

7. Стимулювати учнів аргументувати власну позицію.

8. Упроваджувати всі види й форми пізнавальної діяльності, поєднуючи аналіз із синтезом, індукцію з дедукцією, зіставлення з протиставленням.

9. Використовувати пошукові, творчі, проблемні, інтерактивні методи.

Принципи індивідуалізації та диференціації навчання спрямований на врахування індивідуальних особливостей особистості і створення з урахуванням цього відповідних умов для розвитку кожного учня. Дія цього принципу ставить у центр уроку формування особистості учня, розвиток його комунікативної здатності. Принцип індивідуалізації реалізується через диференційовані завдання. Диференціація передбачає врахування індивідуальних особливостей учнів під час поділу їх на групи. Ці принципи реалізуються на уроці у формі індивідуальної та групової роботи, варіантності вправ, творчих підходів до завдань. Відповідно до цих принципів завдання вчителя – вдало поєднувати на сучасному уроці мови колективну, групову роботу з індивідуальною, щоб забезпечити успішне навчання кожного учня і всього класного колективу. Це можна вдало організувати, впроваджуючи різні види педагогічної взаємодії: «учитель – учень / учні», «учень – учень», «учень – учні». Під час проектування уроку потрібно чітко сформулювати питання бесіди, щоб залучити до обговорення більшість школярів, уміло розрахувати різні види вправ.

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

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

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

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

Принцип культуровідповідності покликаний сформувати соціокультурну компетентність учнів і сприяти розвитку їхніх загальнолюдських та моральних цінностей, розширенню пам'яті та зростанню інтересу до української та чужоземної мови й культури. Означений принцип спонукає формувати мовну особистість відповідно до вимог сучасної культури, людської цивілізації і власного народу. Культуровідповідність сприяє розвитку культури особистості учня, його освіченості, вихованості, гнучості, культури знань, спілкування й поведінки, тому є важливою умовою ефективності сучасної мовної освіти. Цей принцип передбачає таке наповнення змістового компонента навчання, у результаті опанування якого

культура та мистецтво сприймається учнями як цінність і надбання людської цивілізації. У процесі культуровідповідного навчально-виховного процесу учні усвідомлюють значущість культури (художньої, мистецької, музичної тощо) в соціальному житті особистості, з'ясовують зміст твору мистецтва на тлі історичних умов його створення, у процесі пізнання авторських задумів і власному сприйнятті. В процесі підготовки й організації навчання вчитель повинен, по-перше, створювати за допомогою художнього слова те дзеркало долі і вчинків героїв художніх творів, у якому молода людина пізнає себе і своє майбутнє, має можливість прогнозувати своє життя, будувати власну систему моральних принципів і переконань; по-друге, за допомогою лінгвістичних засобів може впливати на збагачення словникового запасу учнів, формуючи особистість з високим рівнем національної свідомості. Правила дотримання принципу культуровідповідності такі:

1. Наповнювати зміст уроку культурознавчим навчальним матеріалом відповідно до соціокультурної лінії програми.

2. Використовувати тексти культурологічного характеру як дидактичний матеріал для навчально-пізнавальної роботи.

3. Добирати культурологічну тематику усних і письмових висловлювань.

4. Зацікавлювати учнів текстами культурознавчого наповнення.

5. Упроваджувати твори культури як ефективні засоби наочності.

6. Поєднувати навчальну роботу з розвитком культурних якостей особистості.

Принцип застосування різних форм навчальної діяльності передбачає створення реальних можливостей для широкого вибору загальних форм освіти – класної (урок) і позакласної (гурток, факультатив, клуб тощо), які відповідали б запитам учнів; використання різних типів і видів уроків української мови (традиційних (аспектних уроків та уроків розвитку комунікативних умінь) і нетрадиційних), а також практичне впровадження у навчальний процес різних форм організації пізнавальної роботи учнів (колективної, групової, парної, індивідуальної), що сприяють урізноманітненню процесу навчання та підвищують рівень його ефективності. З метою реалізації цього принципу вважаємо за потрібне дотримуватися правил:

1. Організувати навчальний процес з урахуванням особливостей класного колективу учнів. Ураховувати індивідуальні особливості учнів під час організації колективної та групової форми роботи.

2. Диференційовувати змістовий компонент уроку.

3. Оптимально поєднувати різні форми навчальної діяльності учнів. Постійно змінювати режим навчальної роботи. Запобігати одноманітності навчальної роботи.

4. Надавати перевагу активним методам навчання.

5. Упроваджувати прийоми взаємонавчання, взаємодопомоги, взаємоперевірки.

6. Залучати учнів до позакласної роботи.

Принцип реалізації міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків покликаний інтегрувати основи шкільних наукових курсів. Українська мова як інструмент пізнання і засіб інтелектуального розвитку учнів посідає провідне місце у процесі здійснення практичних міжпредметних зв'язків, оскільки має для цього потужні можливості – виступає у системі навчання не тільки як шкільний предмет, а як головний засіб вивчення інших навчальних дисциплін. Відповідно до цього принципу вчитель-словесник зобов'язаний дотримуватися таких правил:

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

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

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

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

Уважаємо, що реалізація загальнодидактичних принципів навчання на уроці є обов'язковою, адже вимагає беззастережного і повного впровадження в навчальний процес, і комплексною. Серед загальнодидактичних принципів обираємо ті, що найбільше сприяють створенню ефективної технології сучасного уроку української мови і діють у взаємозв'язку та взаємозалежності: традиційні (науковості, систематичності й послідовності, наступності й перспективності, зв'язку теорії з практикою, наочності, доступності, свідомості, індивідуалізації, диференціації) і сучасні (антропоцентризму, гуманізації та гуманітаризації, культуровідповідності, застосування різних форм навчальної діяльності, реалізації міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків). У процесі проектування і технології проведення сучасного уроку мови варто передусім спиратися на традиційні принципи навчання і розумно поєднувати їх із сучасними принципами.

Сучасні загальнодидактичні принципи навчання дозволяють повному спроектувати професійну діяльність, інноваційно осмислити технологію уроку української мови ґрунтовно теоретично та методично спроектувати навчальне заняття, визначити цілі, встановити зміст, послідовно й логічно сконструювати кожен етап уроку, креативно у співпраці з учнями досягати поставлених завдань.

Лінгводидактичні принципи властиві тільки для мови як навчального предмета і враховують його специфіку, логіку й закономірності

вивчення. В аспекті дослідження першорядного значення набуває аналіз поглядів дидактів та лінгводидактів на роль обох груп принципів навчання в процесі проектування і реалізації сучасної технології уроку української мови. За результатами розвідок нині можна виділити систему лінгводидактичних принципів навчання, роль яких особливо важлива у функційно-технологічній організації навчання української мови на сучасному уроці, а саме: інтегрованого навчання мови і мовлення, видів мовленнєвої діяльності, діалогу культур; мисленнєво-мовленнєвої активності, взаємозв'язку у вивченні всіх розділів шкільної програми, функційно-комунікативної спрямованості в навчанні мови, взаємозв'язку в розвитку усного й писемного мовлення, текстоцентризму, ситуативності.

Принцип інтегрованого навчання мови і мовлення, видів мовленнєвої діяльності, діалогу культур сприяє планомірному, усвідомленому засвоєнню мови одночасно з опануванням різними видами мовленнєвої діяльності й вивченням особливостей культурного середовища українського народу та інших націй. Як відомо, мова і мовлення становлять діалектичну єдність, відповідно до цього вивчення мови й мовлення відбувається нерозривно, тому засвоєння теорії мови, що має абстрактний характер, потрібно здійснювати одночасно з розвитком мовлення, що має конкретний вияв. Навчання варто організовувати так, щоб теоретичний аспект мови поєднувався з практикою її використання – процесом мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння і письма). У цьому й полягає сутність принципу інтегрованого навчання мови та мовлення. Опанування мовленнєвої діяльності здійснюється у процесі навчання мови на комунікативній (мовленнєвій) основі, що включає аудіювання, говоріння, читання, письмо. Наслідком мовленнєвої діяльності є текст (висловлювання). Мовленнєва діяльність має бути покладена в основу вивчення мови. Принцип взаємопов'язаного розвитку різних видів мовленнєвої діяльності, ґрунтуючись на об'єктивних процесах мовлення, передбачає взаємозв'язок у навчанні всіх видів мовленнєвої діяльності, навчаючи одного виду мовленнєвої діяльності, варто розвивати механізми іншого. Принцип діалогу культур передбачає створення реальних умов для полікультурного та білінгвального розвитку учнів, їхньої підготовки до міжкультурного спілкування, вироблення мовного й соціокультурного такту в іншомовній комунікації.

Відповідно до настанов аналізованого принципу вчитель повинен дотримуватися таких правил:

1. Озброїти учнів знаннями про мову і мовлення.
2. Використовувати мовленнєву практику для засвоєння мови.
3. Застосовувати теорію мови для розвитку мовлення.
4. Інтегрувати розвиток мови і мовлення.
6. Поєднувати аудіювання, говоріння, читання і письмо.

6. Характеризувати відмінні і спільні ознаки різних видів мовленнєвої діяльності.

7. Створювати оптимальні умови для розвитку діалогу культур.

Принцип мисленнєво-мовленнєвої активності покликаний реалізувати системну діяльність, що поєднує пізнавально-інтелектуальну й мовленнєву роботу. Цей принцип ґрунтується на взаємозв'язку мислення і мовлення, тому передбачає системний діалектичний зв'язок у розвитку як різноманітних форм мисленнєвої діяльності учнів, так і одночасного підвищення рівня їхньої мовленнєвої вправності у всіх її видах.

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

1. Активізувати аналітичну і синтетичну діяльність.

2. Урізноманітнювати форми мисленнєвої діяльності (індукція, дедукція, узагальнення, синтез, аналіз, трансформація).

3. Упроваджувати самостійну пошуково-дослідну роботу з метою розкриття сутності мовних явищ, їх функцій чи значень.

4. Ініціювати застосування проблемних ситуацій.

5. Змінювати різні види мовленнєвої діяльності.

6. Спонукаати учнів до різноманітних видів когнітивної і креативної діяльності.

7. Формувати в учнів лінгвістичний світогляд.

8. Розвивати логічне мислення засобами мови.

Принцип взаємозв'язку у вивченні всіх розділів шкільної програми дозволяє забезпечити комплексне вивчення української мови як цілісної системи. Цей принцип вимагає осмислення й усвідомлення учнями взаємозв'язку між різними одиницями мови (фонема – морфема – лексема – речення – текст), їх зв'язаності в структурі мови і у функційних стилях мовлення. В. Масальський справедливо зауважує, що «зв'язок між засвоєнням правильної вимови і правопису, навичками усного і писемного мовлення, навичками виконання граматики-стилістичних вправ і умінь висловити думку встановлюється у процесі навчання під час з'ясування співвідношень між різними видами мовного спілкування і їх практичним використанням, а також у процесі переходу від оволодіння елементами мови до засвоєння зв'язних форм різних мовленнєвих стилів [77, с. 26]». На сучасному уроці української мови вивчення окремого лінгвістичного поняття чи явища відбувається відповідно до чинної програми, календарного плану і повинно проходити не ізольовано від засвоєння інших засобів мови, а тільки у зв'язку з ними. Реалізувати цей принцип варто у роботі з текстом.

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

1. Здійснювати вивчення всіх розділів мови покроково і в нерозривній єдності.

2. Установлювати зв'язок між мовними рівнями у процесі навчання.
3. Реалізовувати вивчення лінгвістичних одиниць на базі тексту.
4. Демонструвати тісний взаємозв'язок між засобами мови у тексті.

Принцип функційно-комунікативної спрямованості в навчанні мови є одним із найефективніших у системі мовної освіти й особливо актуальний у здійсненні основних напрямів реформи сучасної загальноосвітньої школи. Без комунікативності немає сучасної методики, адже комунікативна спрямованість визначає всі складники навчально-виховного процесу: зміст і організацію навчального матеріалу, вміння й навички, що формуються, методи, прийоми, форми, засоби навчання. Нині у вивченні української мови наявна досить активна й ґрунтована розробка принципу функційно-комунікативної спрямованості в лінгводидактиці, що спирається на традиції зв'язку вивчення мови з розвитком зв'язного мовлення і досягнення методики вивчення мови в цьому напрямі. Аналізований принцип вимагає розкриття функцій мовних одиниць у висловлюваннях різних типів, стилів і жанрів під час спілкування і враховує, що процес засвоєння мови потребує осмислення функцій мовних одиниць у роботі з текстом під час читання, аудіювання, говоріння, письма. Означений принцип передбачає організацію навчального процесу й уроку таким чином, щоб створювати сприятливі умови спілкування і якомога більше залучити учнів у практичну продуктивну чи репродуктивну комунікацію усної і писемної форми. Означений принцип має пронизувати весь навчальний процес, більшість уроків мови. Безперечно, принцип функційно-комунікативної спрямованості зумовлює зміст уроку, вибір дидактичного матеріалу, активність методів, прийомів навчання, за допомогою яких можна оволодіти комунікативною функцією мови.

Принцип функційно-комунікативної спрямованості конкретизується у таких правилах:

1. Реалізовувати на практиці основну ціль навчання – формування комунікативної компетентності учня, розвиток умінь і навичок мовленнєвого спілкування.

2. Розкривати комунікативну функцію певного лінгвістичного поняття чи явища у мовленнєвій ситуації.

3. Пов'язувати вивчення мови із процесом творення реального мовлення.

4. Стимулювати процес навчального спілкування у формі різної суб'єкт-суб'єктної взаємодії: «учитель – учні», «учитель – учень», «учень – учень», «учень – учні».

5. Відводити більшість часу практичній мовленнєво-комунікативній діяльності (у вигляді навчального спілкування, дискусії, тренінгів, ігор тощо).

6. Надавати пріоритету активному навчально-пізнавальному дискурсу.

7. Створювати сприятливі умови для спілкування, щоб учні були зацікавлені в учінні й отримували задоволення від навчально-пізнавального говоріння, слухання, письма, читання.

Принцип взаємозв'язку в розвитку усного й писемного мовлення вимагає усвідомленого вивчення звукової та графічної форми мови у зв'язності й взаємозалежності. Відповідно до цього принципу на уроці української мови обов'язково має бути порівняння усного й писемного мовлення, вивчення специфічних особливостей цих форм, визначення спільних та відмінних ознак, а також випереджувальне навчання первинного усного мовлення щодо вторинного писемного – усні види робіт мають передувати писемним.

Правила реалізації взаємозалежності усного і писемного мовлення:

1. Поєднувати опанування звукової форми мови з вивченням писемної форми.

2. Засвоювати інтонаційні засоби у єдності з пунктуаційними знаками.

3. Використовувати послідовно і почергово усні й письмові вправи.

4. Застосовувати усні види мовленнєвої діяльності перед писемними.

Принцип текстоцентризму започаткований у другій половині ХХ ст., коли Т. Ладиженська до складників зв'язного мовлення вводить мовленнєвий витвір, текст – результат акту комунікації, що нині є одним із ключових у змісті сучасної мовної освіти й методиці навчання мови. Текст презентує найвищий п'ятий рівень мови і включає всі інші лінгвістичні засоби. Згідно цього принципу на уроці текст виступає контекстом функціонування мовних одиниць усіх рівнів, бути предметом вивчення й одиницею мовлення. Для реалізації принципу текстоцентризму варто дотримуватися правил:

1. Здійснювати вивчення мови на основі тексту.

2. Використовувати текст як основний засіб оволодіння мовленнєвою діяльністю (читання, говоріння, аудіювання, письмо).

3. Добирати дидактичний текстовий матеріал, що сприяє формуванню мовної особистості, розвитку всіх складників її комунікативної компетентності.

4. Спонукаати учнів до творення результативного мовлення у вигляді усного чи писемного тексту.

5. Спиратися на текст як засіб створення комунікативних ситуацій.

Принцип ситуативності передбачає спроектувати і побудувати навчальний процес на основні організованих навчальних ситуацій, у ході виконання яких здійснюється розвиток їхньої комунікативної компетентності учнів. Навчальні ситуації сприяють зануренню школярів

у ситуацію спілкування, мовленнєвий процес, найбільш наближений до життєвих реалій, тому є високоефективними. Відповідно до цього принципу ситуативна основа навчально-пізнавальної діяльності підвищує мотиваційну готовність учнів говорити, аудіювати, читати, писати. За принципом ситуативності вчителю потрібно виконувати такі правила:

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

Принципи навчання, що лежать в основі проєктування сучасного уроку української мови

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

Лінгводидактичні принципи у комплексній взаємодії відіграють вагомe значення, адже диктують і формують основні правила навчальної роботи вчителя, дають відповідь на питання «Як організувати урок

української мови?». Необхідно застосовувати ефективну систему принципів навчання, що діє в органічній єдності і представляє принципово важливі положення, що охоплюють усі етапи процесу навчання мови.

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

1.4. Методи і прийоми навчання – стрижневі складники лінгводидактичного інструментарію вчителя

Продуктивність сучасного модернізованого уроку української мови залежить від правильно обраного, спроектованого і реалізованого лінгводидактичного інструментарію, що є невід'ємною частиною технології уроку рідної мови і покликаний відповідно до певної навчальної теми процесуально забезпечити її реалізацію в конкретних педагогічних умовах серед реального контингенту учнів.

Лінгводидактичний інструментарій – це діяльнісна основа навчального процесу на уроці, чітко визначена і сконструйована система форм, методів, прийомів та засобів навчання, що визначається змістом, метою й цілями уроку, знаходиться у постійному взаємозв'язку і взаємодії, спрямовується та впроваджується задля досягнення наперед запланованого результату. Технологічний підхід передбачає оптимальний синтез форм, методів, прийомів і засобів відповідно до наперед заданого результату, що відкриває для вчителя різновекторні можливості для впровадження варіативного лінгводидактичного інструментарію на конкретному уроці. Лінгводидактичний інструментарій як технологічна система складається із форм, методів, прийомів і засобів навчання.

У сучасній лінгводидактиці метод навчання позиціонує двобічно: як вид методичного задуму вчителя і як зміст технології уроку. Метод навчання пронизує всю педагогічну діяльність словесника: від прогнозування майбутньої навчальної діяльності, проектування (це і є лінгводидактичний задум, ідея уроку, модель, що визначає взаємодію вчителя та учня та містить наперед спланований кінцевий результат, конкретизований у цілях уроку) і до реалізації у процесі суб'єкт-суб'єктної міжособистісної взаємодії навчання й учіння, а також рефлексії з метою порівняння очікуваного результату з одержаним (це зміст обраної технології уроку). Дію методу навчання на уроці варто розглядати у двох площинах: під час педагогічного проектування вчителем відбувається

створення системи методів навчання і в процесі проведення уроку здійснюється їх системна реалізація. Сучасна парадигма мовної освіти декларує відмову від знаннєцентричної основи й утверджує компетентнісне спрямування мовного навчання. Концепція сучасного уроку утверджує орієнтацію саме на розвиток учня-мовця, його комунікативної компетентності як здатності та спроможності здійснювати нормативно правильне, доречне й досконале спілкування у різних сферах міжособистісної комунікації.

Технологічна система методів (ТСМ) сучасного уроку української мови – це практичний діяльнісний вияв усієї цілісної технологічної системи методів навчання мови загалом на конкретному навчальному занятті. Поняття технологічна система методів уроку української мови і технологічна система методів навчання співвідноситься як конкретне та загальне.

Ефективність функційної системи методів навчання (СМ), визначають відповідні показники: цілеспрямування (підпорядкування СМ досягненню певної навчально-виховної мети, тактичних цілей); ієрархічність (нижчий рівень у структурі СМ зумовлює вищий і сам змінюється залежно від нього – відповідно рівні допоміжних методів і основного); функційність (дієвість СМ має співвідноситися з виконанням основних функцій освітнього процесу з мови); цілісність (кожний метод системи впливає на результат функціонування всієї системи, а відтак – і на всі інші складники системи); діагностичність (процедура перевірки функціонування СМ має виявити придатність останньої до подальшого використання в шкільній практиці навчання мови, а також визначити рівень ефективності СМ – рівень досягнення поставлених цілей) [67, с. 248]. Ці показники є методологічним підґрунтям для вибору, інтеграції і комбінування методів навчання. Чітко визначити всі можливі варіанти поєднання методів навчання відповідно до конкретної технології уроку неможливо. Кожен учитель як окрема професійно компетентна особистість має нескінченні можливості для варіювання методів навчання і розробляє індивідуальну технологію певного навчального заняття з урахуванням природного ситуаційно-функційного середовища та певного контингенту учнів. ТСМ уроку української мови можна окреслити лише узагальнено, а методологічно спроектувати можливо за допомогою конструювання технологічної моделі методів та прийомів конкретного уроку з певною навчальною метою, спрямованою на досягнення цілей, і визначеним класним колективом.

Вибір та функціонування методів навчання у межах технології сучасного уроку здійснюється алгоритмічно й покроково: передусім, зумовлюється темою уроку та контингентом учнівського колективу, конкретизується метою і цілями, враховує спроектовану навчально-

пізнавальну ситуацію (часто проблемного, дослідного характеру), підпорядковується змістовому контексту уроку і, врешті-решт, перспективно діє відповідно до структурних етапів уроку на запланований кінцевий результат. ТСМ уроку мови повною мірою відображає обрану вчителем технологію навчання (особистісно орієнтовану, проблемну, розвитку критичного мислення, інтерактивну та ін.), або частково на уроці спостерігається домінування методів певного технологічного спрямування – пріоритет певних методів (комунікативних, проблемних, креативних, когнітивних, інтерактивних тощо). ТСМ уроку, визначена в режимі обраної вчителем технології навчання, може мати різну структуру: лінійну – за умови покрокової їх реалізації (домінує фронтальна діяльність), нелінійну – методи функціують одночасно в умовах диференційованої групової форми навчання (парна, групова).

У сучасному науковому просторі дефініція «метод навчання» до сьогодні не має чітко визначення. Найпоширенішими, найбільш точними і влучними є такі їх трактування: методи навчання – це «упорядковані способи організованої діяльності вчителя й учнів, спрямовані на досягнення цілей освіти [10, с. 74]»; «способи, прийоми, методика дослідження мовних явищ. За допомогою цієї категорії реалізуються всі функції навчання: освітня, виховна, розвивальна, спонукальна, контрольна-корекційна та ін. [131, с. 81]»; «спосіб досягнення мети, спосіб пізнання, упорядкована діяльність. ... упорядковані способи організованої діяльності вчителя й учнів, спрямовані на досягнення цілей освіти; комплекс навчальних засобів і прийомів, що сприяють виконанню певного завдання чи розв'язанню певної проблеми [44, с. 156]; інтеракція суб'єктів навчання, спрямована на реалізацію запланованих поурочних цілей, структурними елементами яких є прийоми навчання [147, с. 10].

Метод навчання – це спосіб організації в межах уроку міжособистісної взаємодії суб'єктів навчально-пізнавального дискурсу, цілеспрямованих на досягнення сумісної мети і запланованого кінцевого результату. Метод навчання є комплексним поняттям, що складається із сукупності відповідних прийомів. Метод і прийом близькі, взаємопов'язані, але не тотожні, не рівнозначні поняття.

Прийом – це складник методу навчання, тактичний вияв і засіб реалізації методу, конкретна дія вчителя й/або учня, що наближає їх до досягнення поставленої мети.

Донині єдиного системного комплексу методів також не існує, адже класифікаційні ознаки їх систематизації можуть мати різне підґрунтя, а їх палітра поповнюється новими методами. Методи навчання визначають на основі різних класифікаторів: за джерелом здобуття знань (Є. Дмитровський, О. Текучов, С. Чавдаров та ін.), за способом взаємодії вчителя й учнів на уроці (О. Біляєв, С. Караман, В. Мельничайко,

М. Пентилюк, Л. Рожило та ін.), за специфікою роботи над розвитком мовлення (Л. Федоренко), за способом взаємодії та рівнем пізнавальної діяльності учнів (К. Плиско), за напрямом організації навчання (Т. Донченко); на основі інтегративно-диференційованого підходу за різними ознаками (О. Кучерук) та ін.

Методи навчання поділяємо:

- за метою і компетентнісно-цільовим призначенням уроку на методи розвитку мовної, мовленнєвої, комунікативної компетентності;
- за напрямом організації процесу навчання на уроці на методи мотивації, цілевизначення, засвоєння знань, формування вмінь і навичок, рефлексії, контролю.

Методи мотивації, цілевизначення, засвоєння знань, рефлексії є спільними для всіх типів уроків рідної мови, а методи формування вмінь специфічними, адже зумовлені дидактичною метою уроку, відповідним типом уроку – аспектні уроки й уроки розвитку комунікативних умінь – у зв'язку з цим поділяються на теоретичні та практичні методи формування мовленнєвої, мовної, комунікативної компетентностей.

Із загальної системи методів навчання вчителю потрібно обирати методи уроку відповідно до певного його структурного етапу і конкретної цілі, що реалізується у визначеному проміжку навчального часу. У процесі конструювання методи уроку змінюються, урізноманітнюються за допомогою різнотипних прийомів, дібраних відповідально до мети й цілевих завдань. Під час проектування ТСМ уроку української мови необхідно досконало моделювати і конструювати форми, методи, прийоми та засоби навчання. Проектування уроку фіксується у вигляді технологічної моделі, важливим складником якої є методичний компонент змісту уроку. Пропонуємо конструювати методичний компонент моделі уроку у вигляді технологічного конструктора, що дає змогу дібрати із загальної технологічної системи методів і по-різному змоделювати методи, проаналізувати їх продуктивність і, в разі потреби, змінити відповідно до теми й мети уроку. Сьогодні вимагає створення і впровадження ТСМ на основі синтезу традиційних та інноваційних методів, що зумовлюється метою уроку, детермінується комплексом цілей і визначається процесом розгортання сумісної навчальної співдіяльності вчителя й учнів.

Методи мотивації – вихідні способи міжособистісної взаємодії вчителя й учня на уроці, що забезпечують успіх процесу навчання, стимулюють і спонукають усіх учасників навчального процесу до активної співдіяльності, реалізованої під час міжособистісного навчально-пізнавального дискурсу з метою досягнення наперед визначеного кінцевого результату.

**Технологічна система методів і прийомів
сучасного уроку української мови**

| Етапи уроку | | Методи навчання | | | |
|-----------------|--|---|---|--|---|
| Мотивація | Комунікативна ситуація, проблемний, дослідний, креативний методи, що конкретизуються різними прийомами: обговорення епіграфа уроку, розкриття мовних понять у ребусах, малюнках, передбачення мовних явищ, мовленнєво-комунікативних дій, уявлення комунікативних процесів, прочитання лінгвістичної казки, ігрова діяльність, «навмисна помилка», «лінія горизонту» (підведення до уявної межі майбутньої самостійної діяльності), комунікативна ситуація проблемного, пошукового, дослідного характеру, приклад з життєвого досвіду або художньої літератури, краєзнавча інформація, демонстрація мовленнєвих зразків та ін. | | | | |
| | Цілевизначення | Бесіда, планування, синтез, аналіз, «Дерево цілей» | | | |
| Ціле-realізація | Засвоєння знань | Доказова розповідь, проблемно-інформаційна розповідь, розповідь у формі діалогу, полемічна розповідь, розповідь-візуалізація, евристична бесіда, сократівська бесіда, спостереження над мовою | | | |
| | Формування вмінь | Методи формування мовних умінь | Методи формування мовленнєвих умінь | | Методи формування комунікативних умінь |
| | | | репродуктивних умінь | продуктивних умінь | |
| | | Мовна вправа, мовний розбір, диктант, лінгвістична гра, лінгвістичний експеримент, проблемний метод, «Гронування», Мозковий штурм | Мовленнєва вправа, інтерпретація тексту, спрямоване читання, спрямованого читання й обмірковування аналіз тексту, переказування | Мовленнєва вправи, ситуативна вправа, «Гронування», «Сенкан», «Мікрофон», Мозковий штурм, метод діалогування, метод проектів, креативні методи, метод придумування | Комунікативний метод, комунікативна вправа, риторична вправа, ситуативна вправа, дидактична гра, комунікативний тренінг, метод дискусій, метод кейс |
| Рефлексії | Рефлексійна бесіда, рефлексійна вправа | | | | |
| Контролю | Бесіда, метод вправ, диктант, клоуз-тест, комп'ютерний контроль, самоконтроль та ін. | | | | |

Мотивація має пронизувати всю структуру уроку, застосовуватися як на початковому етапі, так і у вихідній позиції постановки навчальної проблемно-дослідної ситуації, або перед виконанням певного завдання, але найважливішою вважаємо цілісну початкову мотивацію уроку. До

найважливіших внутрішніх мотивів пізнавальної діяльності учнів на уроці відносимо: пізнавальний, пов'язаний з інтересом до нового, невідомого; мотив «саморозвиток», зумовлений бажанням знати і вміти якомога більше; мотив «досягнення», спричинює бажання одержати якісно високі результати власної діяльності; мотив «професійно-життєвого самовизначення», дія якого пов'язана з прагненням досягти вершини у майбутній професії; комунікативний мотив, покликаний виробити бажання спілкуватися, взаємодіяти; емоційний мотив, що викликає радість, подив, здивування та ін. О. Кучерук пропонує підтримку мотивації в навчанні мови здійснювати за такими напрямками: 1) формування пізнавального інтересу засобами предмета; 2) стимулювання особистісного успіху в навчанні; 3) розвиток потреб самостійної навчально-пізнавальної діяльності; 4) спонукання до мовотворчого самовираження [67, с. 253].

Методи мотивації покликані сформувати пізнавальний інтерес засобами рідної мови; стимулювати формування власної комунікативної компетентності кожного учня; забезпечувати особистісний успіх у процесі активного учіння; розвивати усвідомлення необхідності активної навчально-пізнавальної діяльності, спонукати до самовираження і самореалізації. Методи мотивації реалізуються у таких методах навчання, як дидактична гра, комунікативна ситуація, проблемний, дослідний, креативний методи, що конкретизуються різними прийомами: обговорення епіграфа / гасла уроку, розкриття мовних понять у ребусах, малюнках, передбачення мовних явищ, мовленнєво-комунікативних дій, уявлення комунікативних процесів, прочитання лінгвістичної казки, ігрова діяльність, «навмисна помилка», «лінія горизонту» (підведення до уявної межі майбутньої самостійної діяльності), комунікативної ситуації проблемного, пошукового, дослідного характеру, приклад з життєвого досвіду або художньої літератури, краєзнавча інформація, демонстрація мовленнєвих зразків та ін. Методи мотивації застосовуються на аспектних уроках та уроках розвитку комунікативних умінь.

Методи цілевизначення передбачають осмислений вибір учнями цілей і створення таксономії особистісних цілей.

Реалізація цих методів здійснюється впродовж 3–5 хвилин і передбачає усвідомлене учнем особистісне окреслення запланованого образу майбутнього кінцевого результату (з очікуваним позитивним якісним показником), який з'єднаний з установкою на активну пізнавальну діяльність щодо досягнення цього очікуваного результату. Фіксація цілевизначення може відбуватися цілісно до всього контингенту учнів у класі (наприклад, на дошці, стенді, мультимедійно тощо) й індивідуально кожним учнем (у зошиті, персональному блокноті та ін.). Традиційними методами цілевизначення є бесіда, опитування,

планування, синтез, аналіз, а серед інноваційних методів навчання заслуговує на увагу метод «Дерево цілей».

Метод «Дерево цілей» (П. Друкер) передбачає систематизацію цілей і цільових завдань з метою їх декомпозиції. Декомпозиція цілей – це процес поділу, конкретизації цілей на відповідні підцілі, цільові завдання, їх чітке формулювання і фіксація. Дерево цілей – це деревоподібна графічна схема (граф), що може привести в порядок цілі в систему. У вершині графа нотується одна або кілька цілей уроку, запис цільових завдань, виконання яких є необхідною умовою досягнення цілі попереднього рівня, цільові завдання повинні бути взаємопов’язаними й одночасно здатними самореалізуватися. Дерево цілей показує ієрархію цілей, конкретизує їх таксонімію не тільки на один урок, а перспективно визначає цілі наступного рівня, що будуть досягнуті у найближчий час. Пропонуємо такі способи фіксації цільовизначення:

Дерево цілей (за П. Друкером)

| Комунікативна компетентність | | | | | | | | |
|------------------------------|--------|-------------------------|------------|-------------------------|----------------------|-------------------------|----------------|------------|
| Компетентності | | | | | | | | |
| | Мовна | | Мовленнєва | | Власне комунікативна | | Соціокультурна | Діяльнісна |
| | Знання | Уміння, навички, досвід | Знання | Уміння, навички, досвід | Знання | Уміння, навички, досвід | | |
| Віддалені | | | | | | | | |
| Ближчі | | | | | | | | |
| Цілі уроку | | | | | | | | |

Мої цілі

| Цілі уроку | На початку уроку | У кінці уроку | Умовні позначки |
|------------|------------------|---------------|--|
| 1. | | | «+» – достатню знаю і вмію |
| 2. | | | «+/-» – частково знаю і вмію |
| 3. | | | «?» – не знаю і не вмію |
| 4. | | | «!» – хочу поглибити знання і вміння, набути досвіду |

Знаю – хочу – дізнався

| Цілі уроку | Знаю | Хочу знати | Дізнався |
|---|--|---|----------|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ознайомити із формами дієслова; ✓ Виробити вміння визначати форми дієслова (неозначені, особові, родові, дієприкметник, дієприслівник) | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Що таке дієслово ✓ Запитання ✓ Синтаксичну роль ✓ Часи дієслова | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Які є форми дієслова ✓ На які запитання відповідають ✓ Як їх розрізнити ✓ Яку синтаксичну роль виконують | |

Методи цілереалізації співвідносяться з методами навчання, що безпосередньо спрямовані на формування предметних компетентностей і пов'язані з інтеріоризацією змісту мовної освіти, що передбачає внутрішнє утворення в учня мовної, мовленнєвої, комунікативної компетентності як сукупності відповідних знань, умінь, навичок, і досвіду. З-поміж методів цілереалізації розглядаємо методи засвоєння знань і методи формування умінь та навичок, які поділяємо на взаємопов'язані групи:

I група – *методи формування мовної компетентності*;

II група – *методи формування мовленнєвої компетентності*;

III група – *методи формування власне комунікативної компетентності*.

Кожна група методів складається з методів засвоєння теоретичних знань і методів формування практичних умінь і становить цілісну єдність, спрямовану на розвиток відповідної компетентності. На уроці кожна група функціонує у взаємозв'язку, взаємодії і взаємопроникненні. Перша група методів упроваджується в систему аспектних уроків рідної мови – на уроках засвоєння знань, уроках формування умінь і навичок, уроках вироблення досвіду застосування знань, умінь та навичок, уроках контролю, повторення, узагальнення й систематизації. Друга та третя група методів цілісно застосовується на уроках розвитку комунікативних умінь (уроках сприймання чужого мовлення (аудіювання і читання); уроках відтворення готового тексту (переказ); уроках створення власних висловлювань (говоріння і письмо)) і крапельно застосовується на аспектних уроках.

Методи засвоєння нових знань впроваджуються у процес навчання на уроці з метою введення, засвоєння, сприйняття, вивчення, осмислення й усвідомлення теоретичних відомостей (мовних, мовленнєвих, комунікативних). Цілеспрямоване навчання з боку вчителя й активне учіння учнів здійснюється шляхом порівняння, аналізу, синтезу, абстракції, узагальнення, конкретизації, індукції, дедукції.

Загальними для опанування всіх видів лінгвістичних знань (мовних, мовленнєвих і комунікативних) є традиційні методи навчання, випробувані практикою і широко впроваджені у процесі навчання. Однак їх технологія застосування на модернізованому уроці має бути переосмислена вчителем і зорієнтована не суто на передачу інформації від словесника до учня, а спрямована на свідоме активне здобуття знань учнями. У зв'язку з цим найбільш прийнятними в режимі технології сучасного уроку рідної мови визначаємо наступні методи навчання.

Важливу роль в ієрархії методів відведено слову вчителя. Перевагу серед методів, спрямованих на засвоєння теоретичних знань, більшість учених і вчителів-практиків віддають саме методу усного викладу

матеріалу – розповіді, поясненню. З огляду на сучасні освітні технології, вважаємо характер організації розповіді вчителя на уроці може бути не лише суто традиційним – інформаційно-описовим, а й іншого спрямування. Пропонуємо оптимально уточнені види методу розповіді:

Доказова розповідь – цілеспрямоване і цілісне інформування теоретичних відомостей, що включає ґрунтовне тлумачення, аргументоване пояснення фактів і явищ, аналіз прикладів, демонстрування таблиць і схем, використання різних технічних засобів.

Проблемно-інформаційна розповідь покликана викласти і пояснити певну інформацію відповідно до програмового матеріалу, схарактеризувати і по можливості вирішити наперед поставлені проблемні питання, що існують з цього приводу в сучасній науці. Учитель, на нашу думку, має репрезентувати і пояснити основні, ключові питання теми, з'ясування яких дасть змогу учням більш глибоко засвоїти матеріал. Важливим у проектуванні й організації цього методу є вміння словесника так дібрати і згрупувати матеріал, щоб під час заняття учні включалися в обговорення поставлених проблемних питань, логічно осмислили закономірності й особливості будови та функціонування явищ і фактів, що вивчаються.

Розповідь у формі діалогу передбачає активну участь учнів у процес вивчення програмового теоретичного матеріалу, скеровану і спрямовану вчителем у певне русло. Ефективність такого методу залежить від учителя-словесника, а саме від заздалегідь добре продуманих і сформульованих ним запитань для бесіди з учнями, передбачених можливих відповідей, від їх аналізу і визначення серед найбільш істотних.

Полемічна розповідь передбачає вивчення лінгвістичного матеріалу у вигляді постановки дискусійних і проблемних запитань та завдань, що вимагають вирішення у ході дискусії. Під час застосування такого методу роль учителя досить складна, адже він має не тільки керувати процесом навчання, а і володіти мистецтвом полеміки, спрямовувати учнів на правильні висновки, бути демократичним, справедливим ерудитом.

Розповідь-візуалізація є способом передачі інформації, зміст якої підсилюється використанням різних семіотичних систем і різноманітних образних форм (малюнків, графіків, схем, відеослайдів, мультимедіа, опорних сигналів тощо). Така розповідь активізує процес учіння, привертає увагу до вивченого матеріалу, підвищує рівень засвоєння знань, пришвидшує їх сприйняття. Особливість підготовки вчителя до такої лекції полягає в пошуках шляхів переконструювання навчальної інформації у візуальну форму, запропоновану учням за допомогою наочності, ТЗН, комп'ютера, мультимедіа, інтерактивної дошки тощо. Ефективність методу залежить від правильного і доречного коментування вчителем матеріалів, що розкривають сутність теми, створення

проблемних ситуацій, залучення учнів до активної діяльності з наочною інформацією, обговорення побаченого чи почутого.

Евристична бесіда передбачає розкриття змісту теоретичного й практичного матеріалу, що вивчається, під час активної розумової діяльності у відповідях на цілеспрямовано поставлені вчителем запитання. Готуючись до евристичної бесіди, «треба глибоко продумати систему запитань, які будуть поставлені дітям, передбачити їхні відповіді, зокрема і неточні або помилкові, та кого з учнів викликати для виправлення допущених неточностей і помилок [10, с. 80]. Процес упровадження евристичної бесіди носить покроковий характер: створення навчальної проблемно-дослідної ситуації, спонукання до висловлення думок, гіпотез, аргументація власної точки зору, пошук істини, корекція (у разі потреби), формулювання правильного вирішення поставленої проблеми.

Сократівська бесіда передбачає покрову відповідь на спроектовані вчителем проблемні запитання у процесі самостійного пошуку шляху їх розв'язання. Відповіді до діалогу можуть бути різного типу: вступні (*Як ви вважаєте, чи можна з цим погодитися?*); прямі уточнювальні, що прояснюють гіпотезу, тезу (*Що ви мали на увазі? Як ви по-іншому можете сформулювати свою думку?*); запитання, що прояснюють аргументацію (*Чому ви зробили такий висновок? Які ваші докази?*); запитання, що допомагають сприйняти іншу позицію (*А що б сказали з цього приводу ваші опоненти? Чи співпадає ваша точка зору з думкою інших?*).

Спостереження над мовою є одним із дієвих методів засвоєння знань і передбачає цілеспрямоване осмислення і засвоєння теоретичного матеріалу шляхом виявлення, знаходження, коментування, узагальнення, використання лінгвістичних одиниць, фактів, понять, явищ. У деяких методичних джерелах спостереження замінюється на термін «аналіз мови», що має ту саму сутність. «Із спостережень не тільки здобувають знання, – у спостереженнях знання живуть, завдяки спостереженням вони, можна сказати, ідуть в обіг, застосовуються як інструменти праці. Якщо повторення – мати навчання, то спостереження – мати осмислювання й запам'ятовування знань [135, с. 472]». Важливим елементом методу спостереження є лінгвістичний експеримент.

Методи засвоєння знань передбачають свідоме засвоєння лінгвістичної інформації, опанування термінів, понять, явищ і цілісно спрямовані на формування мовної компетентності учнів відповідно до рівнів мови (фонетики, й орфоєпії, лексики та фразеології, морфології, синтаксису, орфографії, правопису), мовленнєвої компетентності (текст, стилі, типи і жанри, форми мовлення, стилістичні функції мовних одиниць і т.д.), комунікативної компетентності (ситуація спілкування, мовленнєвий акт, висловлювання, текст, комунікативний акт,

комунікативний жанр, комунікативна поведінка, невербальні засоби спілкування та ін.). Методи цієї групи впроваджуються на всіх уроках рідної мови і функціують на більшості структурних етапів навчального заняття. Серед методів засвоєння знань виділяємо продуктивними також метод порівняння, метод узагальнення, пояснення, показ фактів і явищ, роботи з підручником та ін. Підкреслимо продуктивність специфічних методів пізнання, таких, як:

Метод виведення висновків з факту приналежності об'єкта до спеціального поняття передбачає формулювання вчителем тези щодо приналежності лінгвістичної одиниці до певного поняття, визначення учнями ознак цього об'єкта, формулювання висновку щодо наявності у об'єкта обов'язкових ознак поняття, з яким він співставляється.

Метод пізнання об'єкта під поняттям (поетапно видозмінений до попереднього) – формулювання словесником поняття, під яке потрібно підвести аналізований лінгвістичний об'єкт, визначення умов віднесення об'єкта до певного поняття, встановлення через спостереження наявних у об'єкта ознак визначеного поняття, синтез ознак.

Методи формування умінь і навичок мають практично-діяльнісне спрямування і пов'язані з виробленням в учнів умінь оперувати й використовувати знання мовного, мовленнєвого, комунікативного змісту. Зважаючи на специфіку понять «мова – мовлення – комунікація», методи формування умінь і навичок поділяються на методи формування мовних, мовленнєвих, комунікативних умінь, що мають свої характерні вияви й особливості. У ТСМ сучасного уроку української мови позиціонують специфічні методи формування вмій, на розгляді яких зупинимося далі.

Методи формування мовних умінь і навичок покликані практично засвоїти мовний теоретичний матеріал і відпрацювати специфічну різнотипну діяльність з лінгвістичними одиницями всіх рівнів. Методично вмотивовано у процесі формування мовних умінь та навичок впроваджувати до практики такі методи навчання:

Мовна вправа є класичним і традиційним методом у методиці навчання рідної мови. Цей метод забезпечує тренування в певних навчально-мовних діях – групувати, порівняти, визначити, ранжувати в певному порядку, проаналізувати, класифікувати, скласти парадигму, розширити, вибрати, скласти, записати, вставити, конструювати, дібрати асоціативну пару, редагувати, перекласти та ін.

Мовний розбір як аналітичний метод навчально-практичної діяльності включає виокремлення мовних одиниць у морфемах, словах, реченнях, висловлюваннях, текстах, ідентифікацію мовної одиниці, поділ її на частини та характеристику ознак. Мовний розбір залежно від обсягу ознакової характеристики може бути повним (характеристика всіх ознак мовної одиниці) або частковим (аналіз лише частини ознак чи однієї з них).

Моделювання мовних одиниць передбачає конструювання мовних одиниць усіх рівнів самостійно або за опорою (схемою, моделлю, таблицею, малюнком, мультимедійним слайдом, комунікативною ситуацією тощо).

Диктант як метод закріплення і вироблення навичок містить у своїй основі не тільки репродуктивну діяльність, а й передбачає продуктивну діяльність (вибрати орфограму чи пунктограму).

Лінгвістична гра покликана до цікавого пошуку розв'язання проблемного завдання, у контексті якого закодована мовна одиниця різного рівня (фонема, лексема, фразеологізм, словосполучення, речення та ін.), її особливості чи теоретичне потрактування.

Лінгвістичний експеримент передбачає добір і конструювання мовних засобів, синонімів, антонімів, синтаксичних одиниць тощо

Портретування слова – прийом, сутність якого полягає в послідовному ґрунтовному описі лексичного значення слова шляхом міркувань з метою чіткого формулювання значення певного слова.

«Гронування», або асоціативний куш передбачає встановлення асоціативних зв'язків між окремими явищами і поняттями для узагальнення і ґрунтується на стимулюванні пошуку зв'язків (семантичних, словотвірних, граматичних, синтаксичних, асоціативних тощо) між окремими мовними одиницями, поняттями, явищами.

Синектика (Дж. Гордон) ґрунтується на різних видах аналогій. Спочатку обговорюються загальні ознаки проблеми, висуваються початкові гіпотези, генеруються аналогії, що використовуються для осмислення проблеми, вибирають альтернативи, приймається рішення.

Проблемний метод спрямований на залучення учнів до активного пошуку шляхів, умов і способів розв'язання поставленого проблемного завдання в межах спроектованої проблемної ситуації.

Методи формування мовленнєвих умінь пов'язані з розвитком мовленнєвої діяльності учнів, що має, як відомо, репродуктивний і продуктивний характер. Такі методи навчання спрямовані на розвиток умінь сприймати, осмислювати й інтерпретувати змістову вербальну інформацію (звукову та графічну), доцільно використовувати мовні засоби і правильно оформлювати власну думку за допомогою них, створювати сласні висловлювання, тексти в усній чи писемній формі. У розробленій ТСМ уроку мови виділено умовні групи специфічних методів формування мовленнєвих умінь – методи, спрямовані на розвиток репродуктивних умінь, і методи, спрямовані на розвиток продуктивних умінь. Розглянемо особливості їх імплементації на уроці.

Методи, спрямовані на розвиток репродуктивних умінь:

Мовленнєва вправа репродуктивного характеру передбачає осмислене розуміння тексту (звукового чи графічного) в різних аспектах:

змістовому, логічному, лінгвістичному, композиційно-структурному тощо. Відповідно до цього такі вправи містять після прослуховування чи прочитання тексту низку завдань: дати відповіді на запитання щодо змістової інформації, порівняти змістову інформацію кількох текстів, знайти мовні одиниці в тексті, дібрати лінгвістичні одиниці до ілюстрацій, перерозподілити одиниці відповідно до змісту тексту, скласти план, висловити власну міркування, продовжити чи закінчити зміст та ін.

Інтерпретації тексту спрямована на розвиток умінь цілісно сприймати й усвідомлено розуміти інформацію, трактувати її сутність, контексті та підтекст.

Тестування дає змогу осмислено сприймати контекст змістової інформації. Важливо, щоб у запитаннях тесту містилися відомості про текст різного характеру (змістового, мовного, семантичного, композиційного, стилістичного, причиново-наслідкових зв'язків тощо).

Спрямоване аудіювання /читання передбачає шляхом цілеспрямованих запитань з'ясувати рівень розуміння учнями тексту.

Спрямоване читання й обмірковування полягає в читанні і виконанні завдань до тексту: доповнити, аргументувати, проаналізувати тощо.

Аналіз тексту включає характеристику різних аспектів тексту (сміслового, структурно-композиційного, стильового, жанрового, типологічного, комунікативного тощо) і спрямований на розвиток умінь створювати, конструювати й удосконалювати на прикладі чужого мовлення власні висловлювання відповідно до цільових установ та навчальної ситуації.

Переказування прийом, що передбачає осмислення змістової інформації з метою її відтворення (повного часткового, творчого).

Методи, спрямовані на розвиток продуктивних умінь:

Мовленнєва вправа продуктивного спрямування забезпечує розвиток умінь створювати власні висловлювання в усній чи писемній формі відповідно до запропонованої ситуації спілкування, навчають способів формулювання думки та реалізації під час говоріння чи у процесі письма. У процесі реалізації методу мовленнєвих вправ в аспекті говоріння важливо здійснювати процес діалогізації у парах із змінним складом, що створює ефекти новизни, підвищує мотивацію й активізацію вербального спілкування, розвиває комунікабельність і позитивну емоційність у спілкуванні.

Інтерактивний метод, що реалізовується такими прийомами: «Групування» спрямований на пошук різнотипних зв'язків (семантичних, інформаційних, композиційних, структурних тощо) у тексті, висловлюванні, серед мовних одиниць; «Сенкан» передбачає складання п'ятирядкового вірша, що синтезує програмовий навчальний матеріал та коротко генералізує й описує тему та зміст уроку; «Мікрофон» дає змогу

швидко активізувати мовленнєву діяльність учнів з метою миттєвого реагування на поставлені завдання (сформулювати, доповнити, проаналізувати, дібрати тощо); *Мозковий штурм* передбачає спільне обговорення поставленої проблеми, пошук істини й аргументів. Цей метод дозволяє учням виявити свою індивідуальність і творче мислення. Такий спосіб організації у процесі учіння особливо важливий в умовах особистісно орієнтованого уроку, стратегічного метою якого є розвиток персональної комунікативної компетентності кожного учня. Мозковий штурм проходить у два основних етапи. На I етапі формулюється проблема чи висувається теза для обговорення. Учні / група учнів висувають ідеї, гіпотези (будь-яка думка підтримується вчителем), при цьому можлива і графічна гіпотеза та аргументи щодо її правильності. На II – відбувається обговорення доказів, виявлення помилок в аргументах, розподіл їх за ступенем значущості, пошук істинності тверджень учасників обговорення, формулювання висновків.

Діалогівання як різновид методу бесіди підпорядковано навчальним цілям уроку, що мають практичне комунікативне спрямування – установити, підтримати, продовжити, завершити контакт спілкування, переконати чи спонукати співрозмовника, повідомити або з'ясувати інформацію та ін. Використання діалогівання передбачає індивідуальне занурення учня в навчальну комунікативну ситуацію й в процесі її реалізації забезпечує ситуативно-мотивоване використання власної мовної компетентності, вироблення персональної мовленнєвої та комунікативної компетентності, допомагає розвинути в учнів особистісний досвід здійснювати різні функції спілкування – комунікативну, інформаційну, спонукальну, пізнавальну, регулятивну, емоційно-експресивну тощо. Діалогівання варто проводити у парах, малих групах із трьох-чотирьох учнів. За таких умов учні виконують, а потім і змінюють різні комунікативні ролі – мовця, співрозмовника, слухача, при цьому вони здійснюють самоконтроль і взаємоконтроль, редагують власне і чуже мовлення. Запроваджувати діалогівання потрібно як на аспектних уроках мови, так і на уроках розвитку комунікативних умінь.

Метод проєктів виконує важливу мотиваційну функцію, сприяє розвитку індивідуальної мовної особистості учня, його комунікативної компетентності, креативності, дає змогу презентувати власні ідеї, залучає до дослідної, пошукової роботи, спонукає до експерименту, знаходження нових шляхів розв'язання мовних, мовленнєвих, комунікативних проблем, виховує почуття особистої відповідальності за виконання виконаного завдання, дає змогу створити ситуацію успіху. Реалізація проєкту передбачає високий рівень креативної та когнітивної індивідуальної активності учня, усвідомлення відповідальності за

навчально-дослідну роботу і, врешті-решт, одержання успіху і визнання у власному колективі. Теми для проектів учитель презентує учням заздалегідь, школярі самі їх обирають і оформлюють у вигляді доповідей, публікацій, буклетів, мультимедійних презентацій. На уроці реалізовується лише комунікативний етап проектування – демонстрація навчального проекту (творчого, комунікативного, мовного, мовленнєвого, комунікативного тощо), якому передує тривала підготовка і формулювання власне текстового матеріалу, урізноманітненого мультиметодійними засобами, аудіа- чи відеоматеріалом, ілюстраціями тощо. Метод проектів дає змогу реалізувати особистісно орієнтоване навчання на уроці, адже саме завдяки методу проектів досягається опанування знань і вироблення вмій як особистісно значущих та необхідних для учня.

Креативні методи, сутність яких зводиться до вироблення власного мовленнєвого продукту – висловлювання, тексту, міні-тексту, діалогічної репліки тощо. Під час виконання креативних вправ учні будують власні висловлювання на визначену вчителем тему, застосовуючи всі мовні засоби, якими володіють, і на практиці демонструють їх семантичні, граматичні, стилістичні властивості. Креативні методи розкривають креативні можливості учнів, їхній природній дар мови, дають змогу висловити власну думку, а це особливо важливо у процесі розвитку комунікативної компетентності мовця-школяра. А. Хуторський серед креативних методів виділяє типи: інтуїтивний (опираються на нелогічні дії учнів, що мають інтуїтивний характер), алгоритмічний (спрямовані на створення логічної опори для створення учнем навчальної продукції), евристики (дають змогу учням розв'язувати завдання «наведенням» на можливе їх вирішення і шляхом скорочення варіантів перебору таких рішень) [152, с. 331]. Креативні методи реалізуються за допомогою прийомів програмування, експерименту, дослідження, заміщення, синтезу, доповнення тощо.

У розробці експериментального дослідження застосовувалися методи формування власне комунікативних умінь, стратегічною метою яких є навчити учнів спілкуватися, націлені на розвиток умінь практичної комунікативної діяльності, створення продукту вербальної комунікації (власного висловлювання, мовленнєвого акту, тексту, дискурсу), вихідним пунктом якої є не структура, композиція, стильова належність (на це спрямовані методи розвитку мовленнєвих умінь), а ситуація спілкування і смисл висловлювання. Основна суть методів формування власне комунікативної компетентності полягає в тому, що вони спрямовані не на відтворення і складання синтаксичних конструкцій за зразком чи виконання традиційних мовленнєвих завдань (репродуктивних, творчих), а на ситуативне породження мовлення для

вираження особистих думок і почуттів у процесі живого обговорення [67, с. 202]. Концептуальною основою означених методів є ідея комунікативно-ситуативної діяльності в межах міжособистісного навчально-пізнавального дискурсу на уроці, умови якого найбільш наближені до життєвих реалій вербального спілкування. Для їх функціонування характерна міжособистісна взаємодія, співпраця всіх учасників процесу навчання на уроці, тому домінуюча роль відводиться у їх реалізації інтерактивній діяльності. Особливістю цих методів є:

- ситуації спілкування, максимально наближені до життєвих реалій;
- процес навчання є не тільки засвоєнням знань і формуванням вмінь, а процесом практично-діяльнісного їх використання з метою набуття комунікативного досвіду;
- міжособистісний навчально-пізнавальний дискурс у комунікативно-емоційно насиченому середовищі.

Серед методів формування комунікативних умінь найбільш оптимальними і придатними для впровадження у технологію сучасного уроку рідної мови в основній школі є такі:

Комунікативний метод передбачає навчальне занурення в ситуацію спілкування з метою розвитку вмінь здійснювати різну комунікативну діяльність – вступати в діалог, стратегічно прогнозувати його перебіг, успішно розвивати діалог, коректно завершувати комунікацію.

Комунікативна вправа передбачає занурення учнів у спроектовану вчителем-словесником ситуацію спілкування, що містить комунікативні навчальні проблемно-пошукові чи дослідницькі завдання. Процес її виконання, реалізований в умовах міжособистісного навчально-пізнавального дискурсу, відображає активну комунікативну діяльність учнів з метою розвитку мовного чуття, інтелектуальних здібностей, дару слова, мислення, мовлення тощо. Комунікативні вправи, стверджує Л. Мамчур, повинні пронизувати весь навчальний процес у школі і реалізовувати взаємозв'язок мовного та мовленнєвого навчального матеріалу з комунікативною ситуацією, тобто здійснюватися на ситуативній основі [74, с. 185]». Серед розмаїття комунікативних завдань виділяємо такі основні їх типи: я і співрозмовник; я та аудиторія; я й адресат графічного тексту; автор графічного тексту та я; автор звукового тексту та я. З огляду на це необхідно підкреслити, що комунікативні вправи повинні бути вдало спроектовані вчителем відповідно до теми і мети уроку, а місце їх використання має охоплювати всі типи уроків рідної мови – цілісно проваджуватися на уроках розвитку комунікативних умінь і крапельно на аспектних уроках. Комунікативні вправи виступають як ефективний метод навчання, сприяють готовності учнів до вербальної комунікації, спонукають до спілкування, найбільш наближеного до життєвої реальності, й передбачають активну навчально-мовленнєву

діяльність. Виконання комунікативних вправ обов'язково потрібно здійснювати на основі культурно зразкових й естетично ціннісних текстів, опиратися на лінгвокультурні особливості та національні традиції українського народу, використовувати формули мовленнєвого етикету й ідіоми рідної мови, які мають колосальні риторичні можливості і в яких закодовано максимальну кількість правил і законів спілкування, вивірені тисячолітнім досвідом наших предків.

Риторична вправа передбачає системний цілеспрямований розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, аудіювання, письма) і вироблення спеціальних риторичних умінь є: готуватися до публічного виступу і проектувати власне висловлювання (вибирати тему, формулювати комунікативні цілі, добирати інформацію); будувати комунікативно доцільні, риторично змістовні, виразні тексти; використовувати нормативні й стилістично доречні мовні засоби з урахуванням ситуації спілкування; сприймати, осмислювати, оцінювати чужі тексти з погляду його риторичного змісту, комунікативної мети й мовного оформлення; аналізувати ситуацію спілкування; характеризувати аудиторію щодо кількості, освіченості, соціально-культурних ознак тощо; володіти усним мовленням (інтонацією, тоном, темпом тощо); добирати цікаві, переконливі аргументи на захист своєї позиції; дотримуватися правил мовленнєвої поведінки; використовувати формули мовленнєвого етикету. Н. Голуб класифікує риторичні вправи за організаційною ознакою і поділяє їх на види: *підготовчі* – формують уміння визначати тему виступу, формулювати мету, основну думку, моделювати висловлювання, добирати й опрацьовувати матеріал, характеризувати аудиторію; *творчі* – розвивають уміння і навички композиційно правильно вибудовувати текст виступу, засвоєння елементів зацікавлення аудиторії; *коригування текстів, оригінальне мовне оформлення, удосконалення*; *побудова логічної схеми (логографа тексту)*; *тренувальні* – тренують дихання, голос, дикцію, інтонацію, пам'ять, жести, міміку; *вправи на тренування виголошення промови частинами і повністю*; *ситуативні вправи*; *аналітичні* – розвивають аналітичне мислення, формують уміння і навички риторичного аналізу тексту чи його частини та аналізу публічного виступу [24]. На уроці мови риторичні вправи можуть бути використані під час вивчення більшості мовних чи мовленнєвих тем.

Ситуативна вправа зумовлена спроектованою в навчальний процес мовленнєвою ситуацією, що спонукає до розв'язання проблемних завдань комунікативного, мовленнєвого, практично-діяльнісного характеру.

Комунікативний тренінг як метод навчання забезпечує реалізації міжособистісного навчально-пізнавального дискурсу, в межах якого учні цілеспрямовано формують власну комунікативну компетентність, цілісно

розвиваючи кожен із її складників (мовну, мовленнєву, соціокультурну, власне комунікативну, діяльнісну компетентності). Процес реалізації цього методу має покрокову етапність: мотивація (спонукає і зацікавлює учнів у інтерактивній взаємодії); підготовка (поділ на групи, визначення комунікативних ролей, постановка пізнавально-комунікативних завдань, аналіз ситуації спілкування); основний (пошук шляхів вирішення завдання, обговорення і виконання поставлених завдань, реалізація комунікації); заключний (рефлексія, корекція комунікативної діяльності, підведення підсумків, контроль-оцінка визначення якості досягнутого результату). Тренінг має починатися із внутрішньої мотивації, чіткого цільовизначення (очікуваний результат), пройти етап цілереалізації (формулювання думки, аргумент, контраргумент, висновки) і привести до запланованих результатів. Техніками застосування комунікативного тренінгу є: активне слухання з комунікативним завданням, відриті запитання (спрямовують шлях пошуку розв'язання поставленого завдання), рольові гри тощо. Вважаємо, що впровадження комунікативного тренінгу доречно на аспектних уроках (відповідно до теми уроку містить, крім комунікативного завдання, ще й завдання мовного спрямування) і на уроках розвитку комунікативних умінь з розширеним комунікативно-мовленнєвим завданням.

Метод дидактичної гри (ділової, рольової, комунікативної, ситуативної, інтелектуальної) використовуються з метою активізації комунікативної діяльності в умовах, найбільш наближених до життєвих реалій, дають змогу учням виконувати різні комунікативні ролі, креативно мислити, самостійно вибудовувати стратегію спілкування, шукати змістову інформацію та шлях вирішення комунікативного завдання. Під час застосування дидактичних ігор учителі намагаються поєднати весь навчальний матеріал «наскрізним» сюжетом, застосовуючи імітаційне моделювання. На уроці метод гри може використовуватися вчителем по-різному: займає весь навчальний час, є елементом комунікативного спрямування. Реалізація гри здійснюється у спроектованому алгоритмі: мотивація пізнавально-ігрової діяльності, цільовизначення у формі ігрового завдання, усвідомлення нового програмового матеріалу відповідно до теми уроку, введення елемента змагання, виконання ігрового завдання, який має містити пізнавальний концепт і передбачений кінцевий результат ігрового учіння учнів, рефлексія та корекція ігрової діяльності, контроль і оцінка процесу навчання.

Метод дискусій передбачає публічне обговорення цільовизначеного відповідно до теми уроку спірного питання, стрижнем якого є пошукове, дослідницьке, проблемне завдання практичного комунікативного спрямування. Процес виконання завдання «забезпечує розвиток умінь критично мислити, відокремлювати суттєву інформацію від

комунікативних «шумів», доречно і ясно висловлювати свою точку зору, аргументувати її [74, с. 202]». Означений метод дає змогу кожному учневі висловити власний погляд, аргументувати його, критично осмислити думки співрозмовників і, в результаті, прийняти спільне правильне рішення. Найпоширенішими прийомами методу дискусії є метод ПРЕС, займи / зміни позицію, круглий стіл, дебати, акваріум, ажурна пилка тощо.

Метод-кейс, або метод аналізу комунікативних ситуацій організовує проектну пізнавально-дослідну діяльність учнів на уроці й передбачає характеристику, студіювання і використання ситуацій спілкування з навчальною метою та визначеним проблемним завданням: орієнтація, осмислення, аналіз, синтез, створення, реалізація тощо.

Методи рефлексії зумовлені етапністю процесу навчання на уроці і взаємозалежні з структурними етапами уроку, виконують важливу функцію на уроці української мови, оскільки репродуктивно співставляє і підсумовує суб'єкт-суб'єктну взаємодію вчителя й учнів на уроці. Виробити в учнів рефлексійні вміння щодо побудови і реалізації власної траєкторії учіння так же важливо, як і сформуванню певну компетентність. Застосування рефлексійних методів у процес навчання на уроці є показником суб'єктності навчання, що дозволяє всім учасникам навчальної роботи (вчителю й учням) особистісно аналізувати, регулювати власну активність, траєкторію діяльності й кінцевий результат. Основними методами рефлексії є:

Рефлексійна бесіда містить запитання у вигляді незавершених речень, які учні продовжують. Наприклад, *З якою метою ви робили цю вправу? Які конкретні завдання були визначені? Якого результату очікували? Якого результату досягли? Чому ти особистісно навчився? Що ти зрозумів? Чому хотіли б навчитися в майбутньому? Я дізнався, що ... Я навчився.. Мене здивувало, що... Мені сподобалося, що... Я зрозумів, що зможу...*

Рефлексійна вправа містить більш складні завдання у порівнянні із завданнями, що були поставлені на початку уроку.

Методи контролю виконують оцінну і контрольню-регулювальну функції. З урахуванням форми перевірки засвоєння знань чи сформованості вмінь виокремлюють індивідуальний контроль, під час якого вчитель перевіряє окремого учня, і фронтальний, що є одночасною перевіркою всіх учнів класу. Методи контролю наскрізно пронизують урок: підсумовують виконання певної вправи і цілісно підводять підсумки всього навчального заняття. При цьому важливо, що метод контролю не відокремлювався від цілісного процесу навчання на уроці, а був його компонентом. Окрім традиційних методів контролю (усне опитування, диктант, вправа), на сучасному уроці доречно застосовувати такий метод контролю як клоуз-тест.

Метод клоуз-тест передбачає контроль засвоєння програмового матеріалу у швидкому темпі. Може застосовуватися з метою актуалізації знань, перевірки домашнього завдання, підсумку уроку в процесі фронтальної роботи, або у груповій формі, поєднуючись із моментом змагання. Наприклад, *Дієприслівник – це... Відповідає на запитання.. У реченні виступає ... Має морфологічні ознаки ...*

Отже, запропоновані методи навчання на уроці конкретизують і окреслюють шлях від мотивації навчальної діяльності, визначених цілей до запланованого кінцевого результату. У структурі методу наявні прийоми навчання, що формують його і визначають функційну дієвість на уроці. Визначені методи навчання повинні діяти в межах уроку у взаємозв'язку і взаємозалежності, пов'язуючись і доповнюючи один одного. Умовою ефективності й продуктивності використання певного методу є його відповідність меті та цілям уроку. Проектування і впровадження технологічної системи методів конкретного уроку складається із комплексу традиційних та інноваційних методів, цілеспрямованих на активне свідоме і міцне опанування програмового матеріалу і вироблення власної мовленнєвої, мовної, комунікативної компетентності.

Методи, прийоми і форми організації навчальної діяльності на уроці тісно пов'язані один з одним, адже являють собою внутрішній та зовнішній вияв цілісної процесуальної структури міжособистісної взаємодії учасників навчального процесу. У технології сучасного уроку методи і прийоми навчання виражаються в різноманітних формах навчальної роботи. Класифікація форм організації навчальної діяльності на основі кількісного складу учасників передбачає такі форми роботи: індивідуальну, парну, кооперативну, групову, фронтальну. Ці форми навчання є основними на сучасному уроці і застосовуються відповідно до обраної технології навчання (особистісно орієнтованої, проблемної, інтерактивної, розвитку критичного мислення). Найбільш комунікативно спрямованою є групова, кооперативна і фронтальна діяльність, а особистісно орієнтована – індивідуальна. Продуктивність застосування форм учіння на уроці залежить від відповідності обраного типу і визначеної технології.

Однією з ефективних форм організації навчальної діяльності учнів на уроці може бути створений учителем Співтовариство, Ораторський клуб, учасниками якого будуть усі учні класного колективу. Для заохочення і зацікавленості школярів можна запровадити Академію, до складу якої будуть входити найкращі учні-мовці класу. Важливо, щоб усі учні мали можливість переходити із клубу в академію, а завдання вчителя – контролювати цей процес та стежити, щоб, навіть не досить успішні чи пасивні учні залучалися до роботи, і хоча б один раз стали «академіками».

Це сприятиме їхньому самоутвердженню та розвине мотивацію для наступної роботи. У ході такої форми навчальної діяльності учні стануть цілеспрямованими особистостями і прагнутимуть саморозвитку, самореалізації та із задоволенням допомагатимуть розвиватися іншим.

Мета й цілі сучасного уроку української мови будуть сповна реалізовані в межах обраної технології навчання за умови, якщо вчитель-словесник доречно, виправдано, мудро поєднає використання традиційних та інноваційних засобів навчання й учіння. Традиційні засоби (таблиці, схеми, малюнки, ілюстрації, роздатковий матеріал, текст тощо) витримали випробування часом і вправно використовуються вчителями-практиками. У межах нашого дослідження розглянемо інноваційні засоби, що потребують оновлення технологічного аспекту педагогічної діяльності вчителя і методичного розроблення особливостей їх імплементації в умовах сучасного навчального заняття. Інноваційні засоби навчання передбачають використання інформаційно-комунікативних технологій: мультимедійних технологій, відеоматеріалів, аудіоматеріалів, електронних засобів, комп'ютерних програм, інтернет-засобів тощо.

Мультимедійні технології як новітній ефективний засіб навчання активізують процес учіння учнів, забезпечують мотиваційну готовність, формують комунікативну компетентність школярів, цілісно реалізують навчальний, розвивальний і виховний аспект. Саме ці технології, що можуть замінити значну частину наочності (таблиці, схеми, роздатковий матеріал тощо) дають змогу вчителю-словеснику по-новому репрезентувати нову програмову інформацію та здійснювати емоційний вплив на учнів. У процесі застосування мультимедіа відкривають потужні можливості для ознайомлення з культурою власного народу й інших народів та націй, історичними пам'ятками, що оптимізує процес відкриття нового на уроці. Означені засоби навчання можуть наскрізно використовуватися упродовж більшості структурних етапів уроку і на всіх типах сучасних уроків української мови. До найбільш продуктивних мультимедійних засобів, що методично виправдано впроваджувати на сучасному уроці, відносимо: презентації, виконані в Power Point, відеоматеріали, демонстраційні слайди, слайди-таблиці, слайди-схеми, використання Інтернет-ресурсів тощо.

Сучасні мультимедійні технології навчання дозволяють розвинути й розширити межі уроку та дозволяють використовувати нові технологічні засоби, серед яких особливе місце посідають відеоматеріали, що можуть бути використані фрагментарно на різних типах уроків української мови в основній школі, так і на різних структурних етапах навчального заняття. Відеоматеріали дають змогу чути зразкове українське мовлення, побачити власними очима комунікативну ситуації, яка навчально проектується і

впроваджується. Особливе місце відводимо відеосюжетам на уроках розвитку комунікативних умінь, оскільки саме представлена в них інформація, різні життєві комунікації, монологи, діалоги сприяють зануренню у певну ситуацію спілкування, що є підґрунтям для створення власного висловлювання. В. Сухомлинський широко впроваджував у власній методиці уроки мислення серед природи, які ефективно сприяли розвитку мовлення учнів. Нині, саме відеоматеріали дають змогу вчителю разом з учнями умовно «опинитися» серед природи, відчути барви і кольори навколишнього середовища з метою побудови на основі спостережень відеоряду власного тексту. Відеофільми є додатковим джерелом змістової інформації для вивчення нового матеріалу, формування вмінь і навичок, закріплення вивченого, сприймання чужого мовлення, побудови власного висловлювання тощо. Відеоматеріал, або його фрагмент забезпечує більш ґрунтовне і змістовне засвоєння знань у їх емоційно-поняттєвій та емоційно забарвленій цілісності, сприяють розширенню кругозору учнів, формуванню їхньої комунікативної компетентностей.

1.5. Психологічні та психолінгвістичні чинники розвитку учня-мовця

Процес навчальної діяльності, що відбувається впродовж уроку, включає психологічні чинники – мотив, сприймання, пам'ять, мислення, увагу. Урахування їх дасть змогу забезпечити якісну підготовку сучасного уроку, розробити ефективні технології проведення його, знайти результативні форми навчальної діяльності учнів, продуктивні дидактичні методи і прийоми.

Важливу роль у навчально-пізнавальній діяльності учнів відіграє *мотивація*. У процесі проектування й організації уроку особливу увагу необхідно акцентувати на відношення учнів до навчання, що виявляється у їхніх мотивах щодо набуття знань, умінь і навичок. Мотив – це те, що зумовлює прагнення людини до даної, а не якої-небудь іншої мети ... Мотивами називають потреби, почуття, інтереси, переконання та інші спонукання людини до діяльності, зумовлені вимогами її життя (Г. Костюк). Мотиви навчання школяра спонукають його до власної активної пізнавальної діяльності, від якої залежить, *що* та *як* він осмислює й засвоює, а в кінцевому результаті – продуктивність і якість виробленої компетентності. Мотив – це внутрішнє усвідомлене спонукання до навчальної діяльності, що поєднується з інтересом до майбутньої роботи.

Мотивація – не тільки стимулятор учіння, а також і результат сприйняття учнями ефективності власного учіння (Е. Стоунс). Тому забезпечення мотиваційної готовності учнів на уроці є необхідним елементом його структури. Засобом розвитку мотивації учнів на уроці є

розкриття ролі знань і вмінь, використання традиційних та інноваційних, зокрема й інтерактивних методів навчання, проблемних ситуацій, комунікативних вправ і завдань, що заохочують учнів, залучають до активної пізнавальної діяльності, занурюють у колективне навчальне міжособистісне спілкування.

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

Мотивація є важливим психологічним чинником організації пізнавальної діяльності учнів і основною передумовою осмисленого засвоєння знань та розвитку вмінь. Від характеру мотивів навчальної активності залежить усвідомленість змісту навчального матеріалу і глибина та міцність знань учнів. Найбільш продуктивними є пізнавальні мотиви, що зацікавлюють учнів майбутньою навчальною діяльністю, спрямовують на усвідомлення значущості здобуття знань для досягнення поставлених цілей та спонукають до дій. Пізнавальні мотиви (допитливість, інтерес до знань, потреба в розумовій діяльності, прагнення здобути нові знання і навчитися застосовувати вміння) виникають за умови використання евристичних бесід, індивідуальних вправ, креативних та проблемних завдань, експериментів, комунікативних ситуацій пошукового характеру тощо. До основних психологічних умов виникнення пізнавальних мотивів відносимо такі: новизна знань; усвідомлення необхідності і користі знань і вмінь; особистісне значення для власного життя і суспільної діяльності особистості учня; пошукова креативно-дослідна цікава діяльність; активність пошуку істини, правильності досягнення цілей; здорова конкуренція як запорука успіху. Завдання вчителя на уроці – формувати і розвивати пізнавальні мотиви, адже учні повинні розуміти значущість знань та вмінь, усвідомлювати й осмислювати їх необхідність у подальшому житті. У процесі дослідження теоретичних і методичних засад сучасного уроку української мови виникає необхідність підвищити мотивацію учнів до навчання і розробити форми педагогічного впливу на школяра.

Сприйняття – це цілісне відображення навколишнього, з якого починається будь-який процес пізнання і зокрема навчальні дії учнів на

уроці. Для досягнення продуктивних результатів учіння потрібно забезпечити осмислене сприймання учнями навчального матеріалу впродовж усього заняття. Завдяки осмисленому сприйманню учні усвідомлюють сутність та призначення навчального матеріалу, що дасть їм змогу цілеспрямовано використати мовно-мовленнєві знання й уміння у життєвій комунікативній діяльності. Це зумовлює вчителя продумувати структуру уроку й обов'язково включати елемент мотивації, актуалізації, що передбачає створення певної настанови навчального характеру у вигляді вступного слова, інструкції, пояснень, схем тощо. Відчуття і сприймання забезпечують відображення дійсності, усвідомлення її як безпосередньо, так і опосередковано, тобто за допомогою мови. Відчуття, уявлення є першим ступенем сприймання, за яким іде осмислення і розуміння. Це спонукає доречно проектувати і структурувати етапи уроку аби активізувати дію учнів й забезпечити розвиток уяви, тобто створити певне підґрунтя для осмисленого сприйняття навчального матеріалу. Необхідно на кожному уроці в учнів розвивати й удосконалювати сприйняття мовного і мовленнєвого матеріалу, щоб його зміст став осмисленим, цілеспрямованим і переходив у іншу якість – спостереження з умінням порівнювати та зіставляти факти, виявляти певні ознаки, поєднувати їх у цілісне поняття.

Розуміння як важливий елемент пізнавальної діяльності учнів містить фактор практичної свідомості й індивідуального осмислення навчального матеріалу. Результативність розуміння залежить від досконалого лінгводидактичного інструментарію вчителя й активності пізнавальної діяльності, аналітико-синтетичного характеру розумових і практичних дій учнів. Розуміння завжди характеризується цілеспрямованістю учнів, що є необхідним в умовах особистісно орієнтованого сучасного уроку. Важливою умовою забезпечення когнітивного розуміння учнями навчального матеріалу на уроці української мови є мотивація учіння, цільовизначення, актуалізація раніше засвоєних знань і вироблених умінь, а також зв'язок із сформованими знаннями та вміннями.

На уроці навчально-пізнавальна діяльність учнів потребує регулювання *пам'яті* та її виявів. Пам'ять – це «форма психічного відображення дійсності, яка полягає в закріпленні, збереженні і наступному відтворенні людиною свого досвіду. Пам'ять забезпечує накопичення вражень про світ, є підставою для придбання знань, навичок і умінь та його подальшого використання [121, с. 249]». Учитель, готуючись до навчального заняття, повинен будувати структурні етапи уроку відповідно до прийомів логічного мислення учнів, використовувати різні засоби раціонального запам'ятовування (таблиці, схеми, фонозапис, відеоряд, запитання для самоконтролю тощо).

Пам'ять як психічний процес виявляється у запам'ятовуванні, збереженні й відтворенні. Запам'ятовування буде ефективним, коли спиратиметься на розуміння, осмислення, логічне групування навчального матеріалу. Вчитель на уроці дає чітку настанову учням: що запам'ятати (правило, визначення) і точно за необхідності відтворити, а що варто логічно осмислити і творчо використати. У зв'язку з цим Л. Охитіна рекомендує під час організації діяльності учнів щодо запам'ятовування, «по-перше, чітко відмежувати те, що вже відомо, від того, що дійсно є новим, по-друге, нові відомості слід викладати у більш точних і економних висловлюваннях, по-третє, скорочувати число одиниць матеріалу, що запам'ятовується, шляхом створення більш крупних логічних частин або узагальнювальних образів [100, с. 32]». Для цього потрібно впроваджувати у практику проблемне, дослідне й розвивальне навчання, чітко здійснювати цілевизначення уроку, формулювати мету у вигляді певних блок-цілей із навчального матеріалу, поступово їх опановувати впродовж циклу уроків.

Вагоме місце в навчально-пізнавальній діяльності учня на уроці посідає мислення. Основна функція мислення – розкрити невідоме, пізнати нове, тому закономірності мислення і закономірності навчання співпадають. На уроці мисленнєва діяльність учнів по суті збігається з пізнавальною, яку стимулює й організовує вчитель. Активізація мислення здійснюється на всіх етапах уроку: на початку уроку активізуються знання з метою співвіднести їх з новим навчальним матеріалом; формулювання мети уроку визначає навчально-мисленнєве завдання учнів і спрямовує їх на пошук шляхів її розв'язання; виділення найбільш важливих частин навчального завдання сприяє осмисленню теми уроку й розуміння сутності понять та явищ. Осмислене сприйняття теми уроку безпосередньо пов'язане з методами пояснення нового матеріалу: якщо вчитель навчає тільки словам, а не поняттям, то в результаті матимемо запам'ятовування, здебільшого неосмислене; а якщо словесник пояснює відповідно до рівня розуміння учня, то пояснення навчального матеріалу буде осмисленим. На уроці вчитель має не тільки активізувати мислення, розвивати його типи, а й за допомогою слова сприяти формуванню осмисленого розуміння нового, показувати зв'язки з уже створеною системою мовних чи мовленнєвих понять. Застосування наочності підвищить ефективність слова педагога. На уроці української мови методи, прийоми і засоби навчання вчитель може поєднувати по-різному залежно від характеру навчального матеріалу, етапу заняття, рівня підготовленості учнів тощо.

Одне з ключових завдань учителя – формування в учнів самостійного мислення. В основній школі мислення має набути нової особливості – стати самостійним, активним і творчим. У процесі розвитку мислення

необхідно використовувати на уроці різні види робіт: для активного – запитання, що вимагають роздуму й обговорення, евристичні бесіди, дискусії; творчого – проблемні ситуації, експерименти, завдання дослідницько-креативного характеру. Психологи рекомендують різні стратегії й тактики побудови навчальної діяльності на уроці, що спрямовані на розвиток мислення учнів. Г. Крайг переконаний, що необхідно розвивати такі види розумової діяльності, необхідні для того, щоб навчитися мислити: згадування – відновлення в пам'яті фактів, уявлень і понять; відтворення – дотримання зразка або алгоритму; обґрунтування – підведення вихідних умов завдання в нову проблемну ситуацію, що дозволяє знайти рішення; співвідношення – зв'язок нових знань із засвоєнням раніше отриманих або з особистим досвідом; рефлексія – дослідження самої думки, причин її появи [59].

Слушною є думка І. Лернера, що «мисленнєві дії, які забезпечують навчальну діяльність, сприяють появі новоутворень. До цих дій варто віднести: створення варіантів і планів, побудова пояснення явища, сприйняття і конструювання суджень, програвання варіантів відповідей, контроль за логікою висловлення власної і чужої думки, використання логічних схем та інших матеріалів, розроблених у дидактиці [70, с. 11]». Умовами ефективного розвитку мислення на уроці української мови є поєднання різних навчальних форм (індивідуальна, парна, групова, фронтальна), методів (традиційних та інноваційних), засобів навчання (вербальних, аудіовідеовізуальних, мультимедійних, комп'ютерних).

Ефективність кожного уроку значною мірою залежить від збудження і розподілу *уваги* учнів. Увага є формою організації пізнавальних процесів та умовою їх успішного протікання і відіграє основну роль у процесі проектування й організації уроку. Впродовж навчання увага учнів змінюється із мимовільної на довільну, однак усе ще залишається нестійкою, тому завдання вчителя на уроці – скерувати й утримувати увагу учнів, навчити їх концентруватися на головному, переключатися на нові об'єкти дослідження, здійснювати самоконтроль. На важливості й особливості уваги у навчальній діяльності наголошував Розвиток уваги учнів сприяє саме осмисленому сприйняттю навчального матеріалу, що особливо важливо в аспекті формування їхньої компетентності, що складається не тільки зі знань, умінь і навичок, а й досвіду їх застосування.

На уроці увага учнів виникає не випадково, а керовано вчителем активізується, концентрується, цілеспрямовано починається з акту її встановлення. У психології встановлення уваги характеризується її обсягом і тривалістю, що тривають кілька хвилин, але може бути активізована за умови постійної підтримки інтересу і зацікавленості навчальним матеріалом чи діяльністю, використанням наочності, що впливає на органи чуттів. Для належної організації уваги школярів

учитель на етапі планування уроку визначає його зміст, порядок вивчення навчального матеріалу, добирає дидактичний матеріал і наочність, продумує основні частини навчального заняття. Усі структурні етапи уроку повинні бути добре зв'язані між собою й узгоджуватися з його метою. Так, упродовж організаційної частини уроку потрібно зосередити увагу учнів на меті уроку, під час опитування важливо організувати роботу так, щоб кожен учень стежив за висловленнями і діями однокласника, який відповідає; у процесі актуалізації знань варто, на думку Під час пояснення нового матеріалу необхідно прагнути усвідомлення змісту навчального матеріалу всіма учнями у класі.

Упродовж уроку необхідно забезпечувати концентрацію уваги учнів, від якої залежить сприйняття навчального матеріалу, осмислення, засвоєння, поєднання із практичною мовленнєвою і комунікативною діяльністю. На зростання концентрації та стійкості уваги на уроках впливають різні чинники: структурування компонентів навчального заняття, новизна, змістова наповнюваність і цікавість навчального матеріалу, методи та засоби навчання, зв'язок теорії з практикою та ін. Учитель має розподілити увагу на різних видах пізнавальної діяльності й утримувати її протягом усього уроку, зацікавлюючи навчальним матеріалом, підтверджуючи його значущість і важливість, наводячи приклади із життєвого досвіду, проводячи паралелі з іншими поняттями, використовуючи різні види робіт. Потрібно методично організувати урок і розподілити зміст навчального матеріалу так, щоб на моменти підвищення уваги відводилися найбільш важливі, складні структурні етапи (вивчення й осмислення нового матеріалу), а моменти зменшення уваги збігалися з більш легкими завданнями (наприклад, на повторення, закріплення тощо).

Особистість підлітка є особливою і сприймається нами як активний суб'єкт педагогічної взаємодії на уроці української мови. Важливою ознакою підліткового віку є розвиток довільності всіх психічних процесів, а також те, що в період підліткового віку учень може самостійно зосереджувати увагу, розвивати пам'ять, концентрувати сприймання, активізувати й абстрагувати мислення, регулювати мотиви, а вчитель має скерувати та мотивувати його навчально-пізнавальну діяльність у правильному руслі.

Психолінгвістичну основу методики навчання мови і технології сучасного уроку української мови становить теорія мовленнєвої діяльності, що зумовлює проектування, організацію та проведення уроків, узагальнена ціль яких забезпечити розвиток мовлення учня, а стратегічна кінцева мета – розвиток мовної особистості школяра (учня-мовця). Категоріальне поле психолінгвістики діє в межах основних понять – особистість і мовленнєва діяльність. Інтерпретуючи означені поняття в

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

Мова, мовлення і мовленнєва діяльність мають соціальну природу та взаємозумовлюють один одного. Мова – це абстрагований код, система мовних засобів і правила їх функціонування, створені суспільством, соціально значущі, необхідні та достатні для забезпечення порозуміння між членами соціуму. Мова як ієрархічна сукупність лінгвістичних одиниць є готовим продуктом і надбанням людства. Традиційно учні вивчали мову і засвоювали одиниці різних рівнів переважно з метою їх класифікації. Нині вивчення мови на уроці має інший акцент – опанувати якомога більше мовних засобів для того, щоб застосовувати їх у процесі комунікації. Мовлення – це процес реалізації мовної системи, мова у дії. Стрижень уроку – процес розвитку мовлення учнів, засвоєння теоретичних знань про його одиниці і вироблення вмінь оперування ними.

Мовленнєва діяльність – це активний, цілеспрямований, опосередкований мовою і зумовлений комунікативною ситуацією процес сприймання, розуміння і створення мовленнєвого повідомлення задля взаємодії людей між собою. Формування всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письма) – ключовий практичний етап, що має пронизувати не тільки уроки розвитку комунікативних умінь, а й аспектні уроки рідної мови. Мовленнєва діяльність, як і будь-яка інша діяльність, складається з основних структурних елементів: мотив, предмет, засоби і способи реалізації, продукт. Мотив – це те, що стимулює учнів до роботи, він взаємопов'язаний із тим, чого учень має досягти в результаті учіння (мета уроку); предмет суголосний з навчальною програмовою темою уроку; засоби і способи реалізації є лінгводидактичним інструментарієм (форми, методи, прийоми й засоби навчання); продукт – результат, якого досягли у процесі активного учіння. Мовленнєва діяльність визначається також фазовою структурою, основними складниками якої є чотири фази: мотиваційна, орієнтувальна, виконавча, контроль. Спроектуюючи їх реалізацію, зазначимо, що фазова структура мовленнєвої діяльності зумовлює навчальну діяльність на уроках розвитку комунікативних умінь цілісно і простежується відповідно до етапів навчального заняття (мотивація, цільовизначення, реалізація і контроль), а на аспектних уроках

відображає конкретне мовленнєву вправу. Таким чином, фази мовленнєвої діяльності важливо враховувати не тільки під час виконання мовленнєвих дій, а під час структурування навчального заняття.

Урок є функційною частиною педагогічного процесу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів з метою оволодіння мовно-мовленнєво-комунікативними знаннями та вміннями. Педагогічний процес як цілісна система складається компонентів: ціль навчання; зміст навчального матеріалу; методи, прийоми, засоби педагогічної комунікації; вчитель й учень. Усі компоненти означеного процесу створюються вчителем на уроці і взаємодіють, утворюючи перехресні зв'язки. Саме в межах уроку відбувається практична реалізація першочергових завдань мовної політики держави і реальне засвоєння змісту мовної освіти, що здійснюється під час полісуб'єктної взаємодії всіх учасників навчального процесу і залежить від вдалого проектування й упровадження системи традиційних та інноваційних методів, прийомів і засобів навчання.

Теорія розвивального навчання виникла на засадах діяльнісного підходу. Концепція розвивального навчання виражається у формулі «розвиток – навчання – виховання» індивіда. За висновками Д. Ельконіна, учіння є особливим видом діяльності учня, що спрямоване персонально ним на досягнення мети навчання і розвитку особистості. На уроці навантаження більшою мірою припадає не на пам'ять учнів, а на мислення, оскільки основа навчання, за твердженням Л. Охитіної, є «не відтворювальна діяльність учнів, а творча; щоб суттєву частину знань школярі засвоювали не в готовому вигляді (зі слів учителя, підручника тощо), а в процесі самостійного пошуку інформації і способів вирішення нових задач [100, с. 10]». Саме на такий процес навчання спрямована сучасна система мовної освіти, основним завданням якої є розвиток активного самостійного учня, виховання дієвого творчого комуніканта, який вдало самостійно здійснює мовленнєву діяльність, правильно використовуючи мовні засоби всіх рівнів.

Розвивальне навчання, за Д. Ельконіним і В. Давидовим, є цілісною системою, що включає взаємопов'язані елементи: 1) зміст навчання, що може забезпечити розвиток у школярів теоретичного мислення і творчих здібностей; 2) власні активні дії учнів щодо розв'язання навчальних задач у складі навчальної діяльності, що мають вирішальне значення для засвоєння цього змісту і для їх розумового розвитку, особливо теоретичного мислення; 3) формування в учнів уміння вчитися, тобто формування навчальної діяльності, вмінь і навичок раціональної побудови власних навчальних дій, умінь самостійно добувати наукові знання і навчитися самостійно орієнтуватися в новій для них науковій чи будь-якій іншій інформації; 4) використання нових методик, заснованих

на способі переходу від абстрактного до конкретного, навчання за яким іде вперед, тобто учень може отримати ті знання, яких ще немає в «зоні актуального розвитку», але які вже знаходяться в «зоні найближчого розвитку» [30]. Ці елементи відображають завдання сучасної мовної освіти, що мають бути спроектовані у зміст, мету і структуру уроку української мови.

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

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

Теорія поетапного формування розумових дій виникла у межах теорії розвивального навчання і ґрунтується на тому, що організація зовнішньої діяльності учнів на уроці покликана забезпечити трансформацію зовнішніх матеріальних дій у план сприймання, уявлення, понять та є основою раціонального управління процесом ефективного засвоєння знань і вироблення вмінь та навичок. Формування дій у психіці особистості проходить етапи: мотиваційний, орієнтувальний, матеріальний, зовнішньомовний, беззвучного усного мовлення, розумової або внутрішньомовленнєвої дії. Урок як цілісний процес включає поетапно організовані та взаємозв'язані навчальні дії вчителя й елементи-алгоритми розумових дій учнів. У розвитку особистості здійснюється процес інтеріоризації – «формування розумових дій і внутрішнього плану свідомості через засвоєння індивідумом зовнішніх дій з предметами і

соціальних форм спілкування [130, с. 476]», поступове перетворення зовнішніх дій у внутрішні, розумові, осмислені. Цей процес відбувається у кілька етапів (дії предметні, вголос і про себе). Урок обов'язково має включати початковий етап орієнтування, мотивації й актуалізації, що відповідає за перебіг процесу учіння та якість його результатів і визначає основи майбутньої навчально-пізнавальної діяльності на занятті та є головним орієнтиром для учнів. Учитель під час планування уроку проектує, а потім під час його проведення реалізовує схему орієнтувальної основи дії у вигляді пояснень, спонукань з обов'язковим підкріпленням у вигляді наочності (таблиці, картки, ілюстрації, фонозапису, відеоряду тощо). Орієнтувальна основа дії (ООД) – це система уявлень особистості про мету, план, способи і засоби здійснення майбутньої дії чи операції. Зміст ООД визначає якість дій та якість кінцевого продукту, а цілі навчання та мета уроку визначають форму і спосіб завдань схеми ООД.

За означеною теорією важливим етапом виступає виконавчий, що співвідносний з тренувально-формульвальним компонентом уроку і спрямований на вироблення вмінь та навичок. У ході виконання дій в учнів поступово скорочується схема ООД, а потім зовсім зникає необхідність її використовувати (вголос та про себе) і формується інтеріоризація. Останній етап, контрольний, передбачає порівняння кінцевого результату з початковим зразком і в разі необхідності редагування, корекція результату.

Теорія поетапного формування розумових дій учнів дає змогу визначити поетапність навчання й основну структуру сучасного уроку, що включає етапи:

мотиваційний – створює мотивацію навчальної діяльності;

цілевизначення – попередньо знайомить із ціллю дії, визначає передумови її здійснення, повідомляє про мету, умови, засоби та способи діяльності учнів, створює ООД;

виконавчий – реалізовує систему послідовно виконуваних пізнавальних дій з метою досягнення навчальних цілей (мети уроку) спочатку за допомогою певних моделей (таблиць, схем), а потім без опори на матеріальні засоби – поступове автоматизування дій;

контрольний – зіставлення результатів дій з початковими орієнтирами.

Означена теорія є важливою для вдосконалення технології сучасного уроку української мови, методів ефективної передачі знань від учителя до учня, завдяки організації та регламентації його активності. Завдання вчителя – привчати учнів осмислено навчатися, формувати мотиваційну готовність школярів, проектувати і проводити уроки з урахуванням орієнтації на конкретну пізнавальну дію учнів, створювати сприятливий позитивний мікроклімат співробітництва у класі, застосовувати

особистісно орієнтований підхід до навчання, враховуючи мовні здібності й креативний потенціал учнів.

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

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

РОЗДІЛ 2

ТИПОЛОГІЯ УРОКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Основною формою організації навчального процесу в усіх типах шкіл був і залишається урок. Учені-методисти і вчителі-практики шукають відповідь на питання, яким має бути сучасний урок рідної мови? Досвід свідчить, що сучасний урок мови – надзвичайно багатогранний процес педагогічної діяльності, найголовніше в уроці – єдність форми і змісту, реалізація цілей і завдань. Кожен урок несе певний обсяг інформації, однак від учителя залежить, скільки її можуть сприйняти й засвоїти учні, якими навчальними методами і прийомами при цьому треба скористатися. Якість уроків залежить від особистісного підходу до навчального процесу, взаємодії вчителя й учнів, педагогіки співробітництва на уроці та інших чинників, що стимулюють навчальну діяльність. Проблема типології уроку є актуальною, і кожні 15–20 років дидактика і методика навчання української мови переглядала та пропонувала нові її класифікації.

2.1. Генеза класно-урочної форми організації навчального процесу

Процес навчання складається із змісту навчання (засвоєння знань, формування вмій та навичок, застосування їх на практиці, вироблення досвіду) та викладання. Ці компоненти тісно взаємопов'язані і впливають один на одного. В історії людства їхня роль у підготовці молодого покоління до життя, структура і взаємозв'язок між ними безперервно змінювалися відповідно до розвитку продуктивних сил і виробничих відносин.

На початку розвитку людства підростаюче покоління засвоювало суспільний досвід на основі наслідування дій дорослих. Значну роль у набуванні досвіду відігравали ігри. У школах Стародавнього Єгипту застосовувались ігри, на основі яких учні здобували знання з арифметики, мови, військової справи тощо. За характером засобів навчання, способів набування знань та формування навичок переважав практично-наслідувальний тип навчання, структура якого полягала в тому, що учні сприймали зразок і виконували дії за зразком. Учителі показували зразок, перевіряли виконання дії учнями, виправляли, схвалювали або карали.

У Стародавній Греції й Римі засвоєння знань ґрунтувалося на сприйманні, запам'ятовуванні або дослівному заучуванні й відтворенні матеріалу. Найбільшого розвитку такий тип навчання набув у період середньовіччя. Це було словесно-догматичне учіння – учні сприймали матеріал, записували і заучували, а потім відтворювали. Педагогічне керування процесом навчання полягало в тому, що учитель повідомляв

дітям матеріал (розповідав), перевіряв якість завченого і приймав рішення (схвалював чи карав за несумлінність). Основна вимога до учнів: дослівно запам'ятати й відтворити почуте чи прочитане. Розуміти навчальний матеріал було не обов'язково. Тому, закінчуючи школу, учні погано розуміли те, що вони вивчали. Найреакційнішим різновидом засвоєння знань було словесно-схоластичне учіння, яке зводилося до заучування готових відповідей на запитання. Ці відповіді часто не мали ніякого смислу.

В епоху Відродження виникла школа гуманістів, де велику увагу приділяли спостереженням за природою, виробничими процесами. Тому процес засвоєння знань характеризувався як наочно-споглядальний. Учні сприймали вказівки вчителя, спостерігали і давали звіт (усний або письмовий) про те, що вони сприйняли. Учитель давав завдання для спостереження – інструкцію (вказівки), контролював їх роботу, допомагав, перевіряв, виправляв, приймав рішення, оцінював роботу. Однак знання в цій школі були в основному поверховими.

У пізніший період педагогічна наука висунула ряд ідей, що лягли в основу формування нових типів засвоєння знань. Найбільш обґрунтованим був наочно-інформаційний тип засвоєння знань, який мав таку структуру: сприймання словесної інформації – розуміння (переважно зовнішніх елементарних зв'язків), закріплення – відтворення. Педагогічне керування полягало в демонструванні наочності, коментарях до неї, пояснення нових знань, закріплення й повторення матеріалу, перевірка й оцінка знань учнів.

У ХХ ст. освіта в багатьох країнах ґрунтувалася на різних філософських ідеях (біхевіористичних, прагматичних, гештальтистських, асоціаціоністичних тощо), що призвело до виникнення і поширення таких типів засвоєння знань: наочно-тренувальний, практично-прагматичний, інформаційно-структурний, які не дістали подальшого розвитку, однак засвідчили пошуки вчених і вчителів шляхів удосконалення навчального процесу. Нині переважає інформаційно-ілюстративний, пошуковий, проблемно-пошуковий та інші типи навчання, хоча й вони потребують свого вдосконалення відповідно до вимог сучасної школи. Так, наприклад, застосовуючи інформаційно-пошуковий тип засвоєння знань і дій, учитель повідомляє тему, мету і завдання уроку, забезпечує мотивацію навчання, організовує сприймання й усвідомлення учнями готової інформації, осмислення знань, постановку навчальних проблем, пізнавальних завдань або евристичних запитань, контролює навчально-пізнавальну діяльність учнів і корегує її.

За багатовікову історію розвитку людської цивілізації і школи як фундаментального інституту освіти й виховання дітей та молоді було розроблено різні форми навчальної діяльності, що відображали потреби

суспільства й були пов'язані з соціально-економічними вимогами, зокрема такі: індивідуальну (античні часи), індивідуально-групову (середньовіччя), класно-урочну (XVI–XVII ст.), белл-ланкастерську (XVIII ст.), маннгеймську, Дальтон-план, лабораторно-бригадну, метод проектів (XX ст.). Кожна з цих різнотипних форм по-своєму позиціонує в системі загальної суспільної освіти та знайшла певне впровадження в сучасному світі. Класно-урочна система має давню історію, здійснила тривалий шлях утвердження та визнання і є найпоширенішою формою сучасної шкільної освіти більшості країн світу й України зокрема.

Первісною формою організації освіти була *індивідуальна форма навчання*. Переваги індивідуально педагогічного процесу з метою засвоєння знань і вироблення досвіду одного учня підтверджуються їх високою результативністю, цілеспрямованістю, відповідністю рівням підготовки та можливостей школяра. Водночас індивідуальне навчання має й чимало недоліків (неекономне, повільне, обмежене у спілкуванні з іншими учнями), тому означені слабкі сторони цієї організації освітнього процесу спричинили пошук нових форм набуття знань і вмінь. Індивідуальна форма навчання застосовувалася в усі часи як приватна його форма, що передбачає суто діалогічну педагогічну взаємодію вчителя й учня. У наш час індивідуальна форма навчання забезпечує впровадження особистісно орієнтованої технології сучасного уроку, на що спрямовують задекларовані концепти мовної освіти в Україні, а також використовується у вигляді репетиторства, консультацій, тимчасової індивідуальної роботи з творчими або відстаючими учнями, дистанційної форми навчання.

Економічний розвиток суспільства зумовив потребу в значній кількості освічених і кваліфікованих людей, тому поступово індивідуальна форма переходила в *індивідуально-групове навчання*, за якого «вчитель коротко пояснював кожному учневі найважливіше, а потім вони працювали самостійно. Закінчивши працювати з останнім учнем, педагог повертався до першого, з яким починав роботу, і перевіряв, як той засвоїв задане [122, с. 229]». Згодом окремі вчителі почали формувати групи учнів більш-менш однакового віку, рівня розвитку і проводити заняття в домовлений час. Так поступово виник урок як нова форма навчання, на якому учитель одночасно залучав до процесу учіння певну, інколи й досить значну кількість учнів. Важливою передумовою переходу від індивідуально-групової форми до групової стали потреби суспільства в освічених людях, викликані появою виробництва, технічних засобів тощо.

Фундамент *класно-урочної системи* було закладено в середні віки. Початки класно-урочної системи простежуються у Давньої Греції (спартанська та афінська системи виховання передбачали один рік для вступу до школи, створення груп школярів тощо). Першооснови означеної

системи виявляються в практиці голландського педагога Д. Сила (XIV ст.). Будучи ректором школи в м. Цволла, він запровадив розподіл учнів на класи і визначив умови переходу з класу в клас, забезпечуючи процес навчання школярів підручниками. В епоху Відродження одним із активних розробників класно-урочної організації шкільної ланки освіти постає німецький просвітитель Ф. Меланхтон, який увів у практику поділ учнів на класи, застосував навчальні плани і програми. Тоді ж у монастирських школах дітей почали розподіляти на групи – класи, а сам процес навчання здійснювали відповідно до навчального плану. У XVI ст. деякі ознаки класно-урочної системи – елементи одночасного навчання групи учнів постійного складу, проведення занять за розкладом – прослідковуються у братських школах України і Білорусії (Львівській, Віленській, Київській, Луцькій та ін.). Становлення й подальший розвиток класно-урочної системи відбувається в системі Страсбурзької школи, яку започаткував французький педагог Й. Штурм. Він організував навчання за принципом «один клас – один рік», об'єднав учнів у класи, що очолював окремий учитель, розробив змістову програму навчання, впровадив систему оцінювання у вигляді екзамену в кінці навчального року. На початок XVII ст. класно-урочна система широко застосовується у багатьох європейських державах.

Наукове обґрунтування, суспільне утвердження і поширення класно-урочної системи пов'язане з Я. Коменським, фундатором дидактики, що є універсальним мистецтвом «усіх вчити легко, швидко, ґрунтовно, причому вчити так, щоб неуспіху бути не могло [58, с. 157]». Узагальнивши вчення народної педагогіки, античної педагогічної спадщини, досвіду братських шкіл, ідеї багатьох учителів щодо практики навчання, вчений визначив і систематично висвітлив сутність, зміст та завдання освіти у «Великій дидактиці», що, на його думку, дає методикам викладання окремих предметів керівні положення і правила. Провідне місце в змісті навчання педагог відводив рідній мові, адже знати, діяти і говорити – ось у чому сіль мудрості. Я. Коменський наголошував на практичній основі засвоєння мови і стверджував: «Мову краще вивчати не шляхом правил, а на практиці, тобто якомога частіше слухати, читати, перечитувати, переписувати, намагаючись наслідувати письмово й усно [57]». Ці поради суголосні сучасній концепції мовної освіти, що скеровує вивчення української мови в комунікативно компетентну площину. Я. Коменський першим розробив теорію педагогіки як науки, обґрунтував особливі закони навчання й виховання, визначив умови побудови нових шкіл, довів необхідність цілеспрямовано утворювати класи, в яких об'єднувати групи дітей одного віку, і регулярно проводити навчання на уроках, що мали чітко окреслене місце, час та послідовність. Я. Коменський стверджував, що організованим є те, початок і кінець чого

настільки пов'язаний з усіма проміжними членами, що все взаємно і в цілому сприяє спільній цілі. Основними складниками системи навчання вчений уважав навчальну діяльність, учасників навчального процесу, зв'язки, що з'єднують одне й інше – навчальний предмет. Ключовими поняттями нової системи навчання стали «клас» та «урок», що й дали їй назву – класно-урочна.

Учений визначив і теоретично аргументував сутність загальних принципів навчання (наочності, свідомості й активності, систематичності й послідовності, вправ, міцного засвоєння знань та навичок, посиленості), дотримання яких зробить навчання легким й ґрунтовним. Навчання, за А. Коменським [58], передбачає спільну діяльність учителя й учнів, при цьому навчання як форма діяльності вчителя суттєво відрізняється від учіння як форми діяльності учня. Вчений стверджував, що одночасно можна навчати 40–50 учнів і висловлював припущення щодо залучення до навчання до 300 учнів, при цьому пропонував проводити навчальну діяльність не тільки вчителів, а й кращим учням – декуріонам, які повинні працювати у групах із 10 школярів, слідкувати за відвідуванням і дисципліною, перевіряти домашні завдання, допомагати відстаючим. Ця педагогічна позиція дидакта виявилася хибною і невдалою.

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

Інтенсивний розвиток класно-урочної системи відбувається в ХІХ ст. завдяки діяльності К. Ушинського. Педагог-реформатор розробив

кардинальні питання дидактики й методології, сформулювавши новаторські педагогічні положення. Світогляд ученого формувався під впливом прогресивної європейської філософії матеріалістичного сенсуалізму та духовного життя українського народу. Спадщина К. Ушинського є вершиною не тільки вітчизняної, а і світової дидактики. Заслугою вченого є те, що він уперше сформулював ідею народності як основу навчання та виховання, розробив струнку й оригінальну педагогічну систему, довів ефективність звукового й аналітико-синтетичного методу навчання грамоти, акцентував увагу на розвитку мовлення учнів. Суттєва новація педагога – розгляд дидактичних принципів у тісному взаємозв'язку з формами, методами і прийомами навчання. Означені положення стали класичними в сучасній педагогіці та лінгводидактиці.

К. Ушинський окреслив цінні, глибинні й оригінальні рекомендації щодо підготовки, проведення і структурної організації уроку як основної форми навчання та виховання особистості. У педагогічній концепції вчений виходив з того, що кожен урок повинен мати «головну думку, яку необхідно закріпити у свідомості учнів, групуючи кругом цієї думки інші думки й факти [139, с. 314]», а також «цільову настанову, бути закінченим і носити виховний характер [139, с. 573]». Цінність цих ідей полягає в тому, що вони суголосні із загальним освітнім завданням, реалізованим у вигляді мети уроку – навчальної, розвивальної і виховної. Урок, на думку дидакта, є складним педагогічним об'єктом, утворений трьома взаємопов'язаними частинами. Перша частина уроку є необхідним ключем, ніби дверима уроку, оскільки спрямована на здійснення свідомого переходу від пройденого навчального матеріалу до нового й налаштування учнів на інтенсивне сприйняття теми. Друга частина спрямована на вирішення основного навчального завдання і є визначальною. Третя – передбачає підсумок зробленого й закріплення знань та вмій. Ці структурні компоненти є стрижневими і для сучасного уроку. Вперше вчений робить спробу класифікувати уроки відповідно до дидактичної мети і виділяє такі типи: урок повідомлення нових знань; урок усних і практичних вправ (розвиток писемної мови); змішаний урок (уключає повторення вивченого і пояснення нового), урок оцінки знань.

К. Ушинський переконливо доводить, що впродовж уроку вчителі мають викладати навчальний матеріал ясно, образно, зрозуміло й застосовувати різні види завдань: повідомлення нових знань, вправи, повторення вивченого, облік знань, письмові та графічні роботи учнів. Учений рекомендує, щоб на уроці «діти, по можливості, працювали самостійно, а вчитель керував цією самостійною працею і давав для неї матеріал [140, с. 256]». Це є важливим і необхідним у навчанні. Для ефективного засвоєння учнями рідної мови необхідно розвивати їхню природну

здібність (дар слова), навчати свідомо володіти мовою, її засобами, цінностями і граматиною. Таку роботу, за К. Ушинським, варто здійснювати на уроці впродовж проведення бесід як ефективного засобу розвитку мови та мислення, виконання усних і письмових вправ наростаючої складності, використання взірцевого дидактичного матеріалу (народної творчості й кращих творів художньої літератури). Безперечно, концептуальні ідеї видатного дидакта й методиста є істинними, переконливими і цінними для сучасної методики навчання української мови в основній школі. Педагогічна спадщина К.Ушинського відіграла й виконує важливу роль у розвитку вітчизняної й становлення української шкільної системи навчання рідної мови. Провідні напрями педагогічної спадщини вченого втілюються в сучасній мовній освіті, творчо використовуються й успішно реалізуються на уроках української мови.

Класно-урочна система поступово заповонила освітянський простір більшості країн Європи, відповідно до цього теоретичні основи й методичні аспекти підготовки, організації і проведення уроку розвиваються та удосконалюються. Однак на межі XVIII–XIX ст. інтенсивний розвиток промисловості актуалізував необхідність групового навчання, у зв'язку з цим у межах класно-урочної системи виникає інша – взаємного навчання, заснована в Англії А. Беллом та Дж. Ланкастером, на честь яких й отримала назву.

Белл-ланкастерська форма навчання – це система, що чітко регламентує розклад занять, має сувору дисципліну, систему заохочень і покарань, стандартну методику навчання, механічне заучування. Ця система широко застосовувалася в школах Англії та Індії для навчання великої кількості учнів одним учителем. Полягала вона в тому, що старші учнів навчали молодших. Ця система не набула поширення через низьку якість навчання. На уроках монітори (старші учні, котрі добре вчать ся й мають певний багаж знань) одержували від учителя завдання і працювали з молодшими школярами. Упродовж уроку вчитель контролював навчання учнів і регулював перехід від письмових занять до великих дидактичних таблиць, що замінювали підручники. Белл-ланкастерська система існувала мало, оскільки мала недоліки: низьку якість навчання, формалізм щодо навчальної діяльності, невисока обізнаність моніторів тощо. Практика показала, що у таких школах учні, переважно діти робітників, оволодівали певними вміннями, але не отримували належних знань, необхідних для подальшого навчання. Все це незабаром призвело до занепаду й нівелювання такої форми навчання.

Мангеймська система виникла в Європі. Помітне реформування класно-урочної форми навчання відбулося на початку XX ст. в Німеччині у вигляді мангеймської системи, в основу якої покладено концепцію диференційованого навчання. Теоретичні положення, на яких базувалася

нова освітня ідея, обґрунтував і застосував на практиці Й. Зіккінгер у школі м. Маннгейм. Основних ознак класно-урочної системи педагог-новатор не порушив, однак уніс суттєві корективи – поділ учнів залежно від їх здібностей, рівня інтелектуального розвитку і ступеня підготовки. Вчений запровадив чотири види класів: «1) основні – для дітей із середніми здібностями; 2) для малоздібних, які «звичайно не закінчують школи»; 3) допоміжні – для розумово відсталих; 4) класи іноземних мов для найбільш здібних дітей, які можуть продовжувати навчання в середніх навчальних закладах [122, с. 232]». Учні відбирали до певного класу, проводячи психометричні обстеження, тести, екзамени і враховуючи їхні характеристики. Під час навчання школярі могли переходити з класу в клас відповідно до власних досягнень. Її засновник пропонував створювати чотири різних класи залежно від здібностей учнів: класи іноземних мов для найбільш здібних, основні – для дітей з середніми здібностями, класи для слабких та розумово відсталих учнів. Відбір у такі класи мав відбуватися на основі психометричних замірів, характеристик вчителів та екзаменів. Передбачалося, що учні, навчаючись успішно, матимуть змогу переходити із слабкого і більш сильний клас. Проте, як показала практика, навчальна програма та занижені вимоги назавжди прив'язували учнів до класу, в який вони потрапили. Результати не підтвердили прогнозів – рівень знань виявився низьким, оскільки програми, застосовані розробниками, не сприяли створенню реальних умов переходу з одного класу до іншого, вимоги до навчальної діяльності були або зависокі, або занижкі, й учні часто залишалися заручниками того класу, до якого вони потрапили під час вступу до школи. А. Кузьмінський суттєвим недоліком цієї системи визначає те, що «вона ґрунтувалася на біологізаторській концепції розвитку особистості [64, с. 13]». Тому ідея Й. Зіккінгера виявилася недостатньою для широкого використання в практиці. Певні положення маннгеймської системи виявилися позитивними і збереглися нині в освіті: існують класи з поглибленим вивченням окремих предметів, в деяких школах практикується тестування під час вступу, у старшій школі наявне профільне навчання, функціують спеціалізовані школи певних галузей знань.

Однією зі спроб удосконалити класно-урочну систему, а саме реалізувати індивідуалізацію навчання став так званий *Дальтон-план*, розроблений Е. Паркхерст і розповсюджений на початку ХХ ст. в США. Метою цієї форми організації навчання було пристосування темпів навчання до можливостей і здібностей кожного учня. Діти працювали індивідуально, за отриманим від учителя завданням на рік. Модифікація Дальтон-плану в Україні мала назву бригадно-лабораторний метод. В умовах україні індивідуалізованої школи урок як колективна форма навчання був майже відсутній, оскільки учні працювали в окремих

предметних кабінетах-лабораторіях. Інколи проводилися уроки, а точніше групові заняття, на яких школярі звітували про свої успіхи. Учні власноруч обирали зміст занять, предмети, регламентували робочий час, укладали з учителем домовленість про самостійне виконання завдань у визначений термін. За такої системи навчання завдання вчителя – давати поради, як краще організувати й виконувати навчальну роботу, допомагати учням розібратися в навчальному матеріалі й контролювати результати навчання. С. Гончаренко переконаний, що «Дальтон-план давав змогу пристосувати темп навчання до можливостей учнів, привчаючи їх до самостійності, розвивав ініціативу, спонукав до пошуку раціональних методів роботи й виробляв почуття відповідальності за виконання завдань згідно з прийнятими зобов'язаннями [27, с. 83]». Відсутність колективного спілкування, систематичної роботи вчителя з усім класом, обміну досвідом під час навчання, зниження ролі педагога, низький рівень успішності завершилися поступовим зникненням такої форми освітньої практики.

У 20-ті рр. ХХ ст. модифіковані ідеї Дальтон-плану знайшли відображення в українській шкільній освіті, в систему якої впровадили *лабораторно-бригадну систему* як вид класно-урочної форми навчання, що виник і застосовувався у школах СРСР з метою активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. За цим методом створювалися бригади з 5–7 учнів, на чолі яких був бригадир – найкращий, найбільш здібний учень, прообразом якого був декуріон (у системі Я. Коменського) і монітор (у розробках І. Белла і Дж. Ланкастера). Бригада під час навчання в певний термін виконувала завдання, користуючись «Робочими книгами», у яких указувалися необхідні для роботи навчальні посібники, визначалися контрольні запитання, вправи, завдання. Роль учителя – консультувати, здійснювати контроль. Як стверджувалося в державній постанові, урок у лабораторно-бригадній системі має проводитися з визначеною групою учнів, за точним розкладом і повинен включати в себе під керівництвом учителя загальногрупову, бригадну й індивідуальну роботу кожного учня із застосуванням різних методів навчання. При цьому повинні бути розвинені колективні форми навчальної роботи, що не практикують організації постійних і обов'язкових бригад. Освітня практика застосування лабораторно-бригадного методу засвідчила його невисоку ефективність (безвідповідальне ставлення учнів до виконання завдань, відсутність системи знань і вмінь, зниження ролі вчителів, малоініціативність учнів, у більшості знеособлення навчання) і суспільство знову повернулося до класичної форми проведення занять із класом, а саме – уроку. Окремі елементи лабораторно-бригадної форми навчання продовжують існувати в практиці мовного навчання в основній

школі, а саме: самостійна робота з підручником, вивчення додаткової літератури, виконання групових завдань.

На початку ХХ ст. продовжувалися подальші пошуки педагогів та методистів з удосконалення класно-урочної системи. У США з'являється новий її різновид – *метод проектів*, спрямований на розвиток навчання і виховання через дію. Метод проектів виник як форма організації проектної діяльності учнів з метою стимулювання активності школяра, концентрації його інтересів, потреб в самореалізації й саморозвитку. Першооснови методу проектів знаходимо у філософсько-педагогічних ідеях гуманістичного напрямку Дж. Дьюї, який апробував його в експериментальній трудовій «школі-лабораторії» при Чиказькому університеті. Теоретичне обґрунтування методу проектів і трансформацію в методичну площину представили послідовники Дж. Дьюї – американські вчені-педагоги Е. Коллінгс «Експеримент з проектним навчальним планом» та У. Кілпатрік «Метод проекту». Провідна ідея Дж. Дьюї полягає в тому, що весь процес навчання має бути орієнтований на головний результат – розвиток мислення учня, що ґрунтується на його особистому досвіді. У процесі навчання учень активно здобуває знання і вміння, потрібні в подальшому житті. Учителю ознайомлює учнів із джерелами необхідної інформації або спрямовує їхню думку в потрібному напрямку для самостійної діяльності. Послідовники Дж. Дьюї й прибічники методу проектів, беручи за основу теоретичні засади прагматичної педагогіки, пропонували учням самостійно набувати знань та вмінь у процесі планування і виконання проектів, що були, по суті, практично-життєвими завданнями, які поступово ускладнювалися. В Україні означену форму навчання впроваджено у практику шкіл у 30-х роках ХХ ст. Однак реальність засвідчила інші результати – проекти витісняли навчальні плани і програми, різко знижувався рівень знань і вмінь учнів, зменшувалася роль учителя, тому метод проектів не зміг існувати як цілісна загальноосвітня система і був закритий. З часом метод проектів пов'язують із проектною технологією та методом навчання. В освітній практиці метод проектів у модифікованій формі почав використовуватися в кінці ХХ ст. саме як проектна технологія та інтегрувався у структуру інтерактивних методів навчання. На уроках української мови доцільно творчо впроваджувати ідеї методу проектів з метою інтеграції знань учнів із різних навчальних предметів, під час вирішення поставленої проблеми, практичного застосування власних знань у практиці спілкування, у вигляді підготовки власних дослідних проектів (історичної довідки, лінгвістичного аналізу, творчої роботи, підготовки і проведення дискусії, комунікативних тренінгів тощо). Метод проектів як один з перспективних активних методів видів навчання надає можливість творчим учням само реалізовуватися, ініціювати і втілювати

власні ідеї. Вважаємо, що на уроці рідної мови імplementування проектного навчання має бути доречним, крапельним, не заповоняти весь навчальний час і змістовий простір.

Ці та інші системи навчання сприяли пошукам нових систем навчального процесу. Інноваційні системи не витіснили традиційну систему навчання, а сприяли її вдосконаленню й модернізації. У 50–60-х роках ХХ ст. педагоги та педагогічні колективи проводили пошук у різних аспектах навчання, наприклад, в межах ідей проблемного навчання, диференціації та індивідуалізації навчання. Саме в цей період була створена теорія і практика проблемного навчання.

Виникнення класно-урочної системи не випадкове, а спричинене потребами суспільства й виробництва, а її поява стала здобутком педагогічної думки, теорії і практики, адже була спрямована на забезпечення якісним навчанням досить велику кількість учнів. Класно-урочна система як форма організації навчання характеризується визначальними особливостями: «навчання відбувається з постійним складом учнів орієнтовано одного віку і рівня освітньої підготовки (клас); навчання здійснюється у вигляді окремих послідовних частин, кожна з яких має свої завдання і зміст та реалізується протягом одного і того самого відрізка часу (урок); кожний урок, як правило, присвячений одному предмету; кожний клас працює за відповідним річним навчальним планом і навчальними програмами; послідовність уроків, їх кількість протягом дня регулюється розкладом, складеним на основі навчального плану; роботою учнів на уроці керує вчитель [39, с. 399]». Характерні ознаки означеної системи: постійний склад учнів класу; усталений початок і кінець навчального року; урок як навчальне заняття; чітко визначений розклад уроків; навчальні плани й програми, що визначають навчальну тему уроку; провідна роль учителя. Центральною, ключовою і найбільш вагомою ознакою класно-урочної системи є урок.

Урок – це основна одиниця освітнього процесу, чітко обмежена часовими межами, планом роботи та складом учнів (класом). Урок – це така організаційна форма навчання, за якою навчальні заняття проводяться вчителем з групою учнів постійного складу, одного віку і рівня підготовки протягом певного часу і відповідно до розкладу (М. Фіцула); більш-менш закінчений відрізок, або «клітинка», педагогічного процесу. У ньому, як сонце в краплі води, відбиваються всі його сторони. Якщо не всі, то значна частина педагогіки концентрується в уроці (М. Скаткін); дзеркало загальної і педагогічної культури вчителя, мірило його інтелектуального багатства, показник його світогляду, ерудиції (В. Сухомлинський).

Урок характеризується низкою рис (єдність навчальної і виховної функцій; стимулювання пізнавальної активності учнів; розвиток

самостійності), які не залежать ані від особливостей учителя, учня й класу, ні від навчально-матеріальної бази. Щодо процесу навчання урок відіграє інтегруючу роль, оскільки відображає та поєднує такі його компоненти як мета, зміст, методи, засоби навчання, взаємодію учителя й учнів. Останнім часом до уроку долучилися такі форми, як консультації, заліки, семінари, практикуми, колоквиуми, тестування тощо. Урок є органічним цілим, з цільовизначеною навчально-виховною метою, якій підпорядковано всі елементи уроку; кожна частина уроку й урок загалом повинні бути побудовані з урахуванням закономірностей і принципів засвоєння, що визначають організацію процесу навчання. Урок має невичерпні резерви, потужні дидактико-виховні й розвивально-творчі можливості, чітко висвітлені у триєдиній меті уроку – навчальній, розвивальній і виховній. Сучасний урок є віддзеркаленням новітньої педагогіки і методики навчання української мови, основною і найбільш поширеною структурною одиницею класно-урочної системи навчання в основній школі. Урок – це стрижень навчання, інструмент виховання й розвитку особистості. Саме у межах навчального урочного часу відбувається реальне формування індивідуальних компетентностей учня, відбувається розвиток його персональних задатків, здійснюється становлення особистісних якостей.

Важливою ознакою і головним суб'єктом у класно-урочній системі навчання з XVI ст. й до сьогодні залишається вчитель, який безсумнівно є активним носієм соціального досвіду і забезпечує опанування учнями змісту освіти, планує й організовує навчально-практичну діяльність учнів. Сучасний учитель-словесник – це не тільки високоосвічена людина, ерудований професіонал, комунікативно компетентний фахівець, а й особистість високих моральних і духовних ідеалів. Ш. Амонашвілі підтверджує провідну роль учителя на уроці і дає йому слушну пораду щодо творчої діяльності: «Учителю, будь сонцем, що випромінює людське тепло, будь ґрунтом, багатим ферментами людських почуттів, і сій знання не тільки в пам'яті й свідомості твоїх учнів, а й у їх душах і серцях [3, с. 157]». Учитель, безперечно, – ключова особа на уроці, адже саме його власна система знань і досвіду під час майстерної педагогічної діяльності забезпечить процес пізнання учнями навколишнього світу, мови та культури і виховання їх як членів людського суспільства.

Класно-урочна система організації навчання з-поміж інших, вище проаналізованих, є найбільш прийнятною для шкільної масової освіти. Доводячи її ефективність, ми погоджуємося з думкою вчених щодо таких переваг класно-урочної системи: керівна роль учителя, чітка організаційна структура, раціональне використання часу, застосування різних методів і прийомів навчання, забезпечення пізнавальної активності

учнів, послідовного і систематичного вивчення матеріалу; організована чіткість і впорядкованість усього навчально-виховного процесу, систематичність і послідовність навчання, постійний ідейно-емоційний вплив особистості вчителя на учнів, своєрідне змагання і взаємодія між учнями в процесі колективного обговорення проблеми, пошук розв'язку завдань. Означена система навчання загалом і урок як її функційна частина не є ідеальною формою організації сучасного навчально-виховного процесу і має певні суб'єктивні та об'єктивні недоліки, над усуненням яких працюють педагоги, лінгводидакти і творчі вчителі-практики. Серед вад класно-урочної системи В. Чайка визначає орієнтацію на «середнього» учня, обмежені можливості у здійсненні індивідуальної роботи, наслідувальний характер навчальної діяльності учнів [153, с. 143]. Ю. Мальований до найістотніших недоліків відносить «відсутність належних умов для індивідуалізації навчання, орієнтація на так званого середнього учня, недостатній зворотній зв'язок між учителем і учнями на всіх етапах навчання, обмежені можливості в організації колективної навчальної діяльності школярів [39, с. 399]». До слабких сторін відносимо також форму взаємодії «учитель – навчальний предмет – учні», яка майже виключає досить ефективну з погляду сучасності суб'єкту комунікативно-навчальну діяльність у позиції «учень – учень», «учень – учні». Всі ці недоліки можуть бути ліквідовані шляхом не відмови від класно-урочної системи або її заміни, а внаслідок її удосконалення, розроблення сучасних технологій проведення уроків, використання ефективних методів, прийомів, засобів навчання.

Сучасний урок мови – це урок, на якому вчитель уміло використовує всі можливості учня, весь його творчий потенціал з метою активного розумового розвитку, глибокого й усвідомленого засвоєння лінгвістичних понять, формування комунікативної компетентності та морально-вольових якостей, а отже, виховання мовної особистості. Урок був і залишається основною формою навчально-виховного процесу колективу учнів за певною програмою. За оптимальної організації він забезпечує міцне й усвідомлене засвоєння навчального матеріалу, формування знань, умінь і навичок. Удосконалення й реформування мовної освіти вимагає зміни в структурі й організації уроку. Кожний новий етап у розвитку освіти впливає на технології уроку. Сучасний урок мови є відображенням того, як поєднання традиційності та новацій у дидактиці, лінгводидактиці впливають на його зміст, цілі, структуру й організацію. Сучасний урок української мови – поліфункціональне, багатоаспектне явище в навчально-виховному процесі. На уроці реалізуються комунікативно-діяльнісний, українознавчий, функційно-стилістичний та інші аспекти навчання мови, які забезпечують комплексний підхід до навчання і виховання, реалізацію найголовніших цілей – дидактично-розвивальної та

виховної; розкривається краса й багатство української мови та створюються умови для їх засвоєння учнями і користування у своїй комунікативній діяльності. Уроки про багатство української мови, її роль у розвитку культури нашого народу, долученні до шедеврів світової літератури, ознайомленні з історією, традиціями свого та інших народів активно впливають на формування національно свідомої, патріотично налаштованої особистості, що з повагою ставиться до інших народів, їхніх мов та культур.

Сучасний урок активно впливає на розвиток пізнавальних і творчих здібностей особистості, дозволяє реалізовувати ідеї когнітивної та комунікативної методик, перевести їх у практичну площину. Саме на уроці велика увага приділяється розвиткові пізнавальної діяльності учнів, логічного і критичного мислення, творчих умінь і навичок. Ще однією особливістю уроку є його мовленнєва спрямованість. Робота з розвитку мовлення кінцевою метою має мовленнєву готовність учнів, сформованість їхньої комунікативної компетентності. Досягти цього можна, розвиваючи пізнавальні і творчі здібності учнів на всіх етапах навчання мови. На уроках української мови здійснюється моральне, естетичне та етичне виховання, що передбачає особистісний підхід до навчання. Адже рідна мова є саме тим навчальним предметом, що дозволяє виховувати глибоко моральну, гуманну, духовно багату особистість, здатну творити добро і протистояти злу. Засвоєння мовної системи, її виражальних засобів позитивно впливає не тільки на формування його загальнолюдських моральних якостей та національного менталітету громадянина України. Перед уроками української мови стоїть завдання виховувати естетичне ставлення до самої мови як феномену людства й витвору народу. Для естетичного виховання важливим є мовний матеріал, що використовується вчителями на уроках. Він має мати естетичну вартість і активно впливати на виховання в учнів відчуття прекрасного, приносити естетичне задоволення й викликати позитивні емоції, «влити в молоду душу, – як зазначав В. Сухомлинський, – відчуття краси й емоції, які вклав народ у слово, творячи й відшліфовуючи його протягом століть [134, с.4]». Мовний матеріал повинен бути репрезентований взірцевими текстами. Сприйняття текстів-взірців – обов'язкова умова сучасного уроку. Щоб навчитися створювати власні висловлювання, учень повинен навчитися сприймати й аналізувати тексти різних стилів, типів і жанрів. Саме на уроці виховується кваліфікований читач і слухач. Тому слід пам'ятати, що найкращий текст не розв'яже завдань естетичного й етичного виховання, якщо не буде повноцінного, грамотного його сприйняття.

Сучасна методика активно популяризує ідею проведення уроків на текстовій основі, що забезпечує сприйняття й відтворення тексту в єдності

змісту (сми́слу) і форми. Аналіз текстів на уроках української мови потребує уваги до лексичного багатства, питомої ваги української лексики, значна частина якої була незаслужено вилучена із словникового складу. Особливістю сучасного уроку залишається співвідношення теорії і практики в навчальній діяльності учнів. Особливістю сучасного уроку мови є реалізація внутрішньо- і міжпредметних зв'язків, що передбачено чинними програмами. Ідея внутрішньопредметних зв'язків не нова. Досягання означених зв'язків забезпечує осмислення мовної системи як цілісності, що має складну структуру, елементи якої злагоджено функціонують у висловлюваннях (усних і письмових) різних стилів, типів і жанрів. Дотримуючись внутрішньопредметних зв'язків на уроках мови, учитель організовує наскрізне повторення вивченого, реалізує функціонально-стилістичний та комунікативно-діяльнісний підходи до навчання мови. Не менш важливим є дотримання міжпредметних зв'язків, що здійснюється на багатьох уроках української мови, зокрема вступних та уроках розвитку зв'язного мовлення. Реалізація цих зв'язків впливає на осмислення учнями функцій української мови, насамперед комунікативної, пізнавальної (когнітивної), морально-етичної, естетичної, розвивальної, особистісно визначальної та ін.

Для сучасного уроку мови характерними є узагальнення й систематизація знань, умінь і навичок. Актуальною в цьому аспекті є систематизація мовленнєвознавчих понять, що лежать в основі формування мовленнєвої компетентності учнів. Традиційно узагальнювалися лінгвістичні знання і значно менше уваги приділялося знанням з теорії тексту, стилістики, культури мовлення. Вважалося, що вправи замінять теорію й учні спонтанно формуватимуть мовленнєві вміння й навички. Однак цього замало. Шкільні програми передбачають обов'язкове засвоєння мовленнєвознавчих понять, що значно полегшує формування комунікативних умінь і навичок. На сучасному уроці мови необхідно постійно актуалізувати, розширювати й систематизувати знання, уміння й навички, що забезпечують формування всіх різновидів комунікативної компетентності – мовленнєвої, мовної, соціокультурної та діяльнісної.

Сучасний урок – складна організаційно-педагогічна система, що включає взаємопов'язані компоненти, у центрі якої знаходяться суб'єкти навчально-виховного процесу – учні. Останніми десятиліттями в українській педагогіці, лінгводидактиці й практиці шкільної освіти чітко виявляється тенденція відходу від традиційного уроку як класичної форми навчального заняття, зростає питома вага інноваційних (інтерактивних, індивідуальних, дистанційних) форм занять. Нині в окремих закладах освіти з'являється тенденція часткової заміни уроку на комбіновані форми організації навчального процесу (навчально-практичні ігри, сюжетно-рольові, індивідуальні, лекційно-семінарські, навчально-дослідні

заняття), поява дистанційних форм навчання, зменшення кількості учнів, скорочення тривалості заняття тощо. На наш погляд, ці новітні віхи освіти не замінять основної ознаки, ключової фігури класно-урочної системи – Вчителя – і не применшать його ролі, а класно-урочна система, що включає постійний склад учнів, чітко визначений зміст навчання, синхронно розпочатий і закінчений процес набуття знань, умінь, навичок і досвіду за розкладом, ще довгий час залишатиметься провідною у процесі навчання підростаючого покоління.

Класно-урочна система має давню історію, динамічний розвиток, широко розповсюджена, носить панівний характер в освіті, збагачується концептуальними ідеями і змінюється під впливом новаторського досвіду, а урок у ній є основною, найбільш стійкою і вивіреною часом формою організації процесу навчання в школі. Останніми роками класно-урочна система вдосконалюється, але в своїй основі залишається класичною і незмінною. Результати аналізу інших форм організації навчання засвідчують, що окремі риси цих дидактичних систем можна використовувати у практиці української мовної шкільної освіти. Так, у сучасній освітній практиці в модифікованій формі окремі ідеї індивідуального навчання виявляються в репетиторстві та консультаціях, мангеймської системи – в існуванні класів з поглибленим вивченням навчальних предметів (мови, математики та ін.), метод проектів – у проектних технологіях. Головний стратегічний напрям розвитку світової та вітчизняної освіти скерований на розвиток особистості учня й удосконалення технології навчання. На сучасному етапі розвитку мовна освіта передбачає вдосконалення технології навчального процесу, наближення його до вимог суспільства, що потребує високоосвічених, інтелектуально розвинених і відданих державі громадян, які можуть вільно спілкуватися між собою, утверджуючи статус української мови як рідної і державної.

2.2. Класифікаційні ознаки щодо типології уроків української мови

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

Для чіткої організації навчально-виховного процесу уроки поділяються на типи залежно від поставлених педагогічних завдань:

- за змістом навчального предмета (урок української мови, урок української літератури);

• основними способами проведення уроків (урок-лекція, урок-бесіда, кіноурок, програмований урок) тощо.

У лінгводидактиці виділяють *класифікаційні підходи до типології уроків*, яких існує кілька:

- за дидактичною (навчальною) метою (Ю. Бабанський, О. Біляєв, Н. Голуб, І. Кучеренко, М. Пентилюк, Г. Приступа, Л. Рожило, О. Савченко, І. Хом'як, С. Чавдаров, Г. Шелехова та ін.);
- за метою організації навчально-пізнавальної діяльності (С. Караман, Г. Кирилова, М. Махмутов, О. Пометун, Л. Пироженко, К. Плиско та ін.);
- за основними етапами навчально-виховного процесу (С. Іванов, Б. Єсаджанян, Є. Пасов, М. Поздняков, Н. Сафарова, М. Фіцула та ін.).

Існує також поділ уроків української мови на основі змісту навчального матеріалу, який вивчається (О. Біляєв, Л. Варзацька, Н. Голуб, Д. Дмитренко, С. Караман, І. Олійник, М. Пентилюк, І. Хом'як, Г. Шелехова, С. Чавдаров та ін.). Відповідно до цього уроки мови поділяють на уроки фонетики, лексики, граматики і та. ін. Нині аналізована класифікаційна ознака не визнається правомірною, оскільки мовна освіта пріоритетним декларує розвиток мовлення у взаємозв'язку з мовою і, як слушно зазначає О. Біляєв, «тепер у школах вивчають не «голу» фонетику чи граматику, а мову як засіб спілкування і пізнання, і уроки з будь-якого розділу мови обов'язково передбачають роботу над розвитком мовлення учнів [10, с. 28]», а вся система шкільного навчання спрямована на неперервний розвиток комунікативної компетентності учня, всіх її складників (мовної, мовленнєвої, власне комунікативної, соціокультурної, діяльнісної).

І підхід за дидактичною (навчальною) метою побудований на основі узагальнених завдань цілісної мовної освіти. Відповідно до пріоритетів сучасного мовного навчання у школі компетентнісний підхід визначено стрижневим. Це зумовлює і переорієнтацію глобальної дидактичної мети – формувати компетентність. У межах навчального предмета «Українська мова» ключова компетентність водночас є і предметною – комунікативною компетентністю, що конкретизує дидактичну мету більш точно – знання, вміння, навички і досвід практичного застосування мовної системи (фонетики, лексики та фразеології, морфології, синтаксису, стилістики, орфоепії, правопису), мовленнєвих понять та мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, текстотворення (говоріння і письмо)).

Навчальна мета окремого уроку української мови визначається на основі мовленнєвої і мовної змістових ліній чинної програми, кожна з яких має свої навчальні завдання. Відповідно до основних навчальних цілей чинної програми визначається тип певного уроку рідної мови. Головною спрямованістю сучасного уроку мови є розвиток мовлення

учнів, розвиток компетентного мовця, формування комунікативної компетентності особистості. На основі цього уроки української мови традиційно поділяються на дві групи:

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

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

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

II підхід за метою організації навчально-пізнавальної діяльності має дидактичну основу і здійснюється відповідно до мети навчання мови й мети організації навчального заняття. К. Плиско переконує, що «типи уроків доцільно виділяти за метою організації, тобто залежно від того, для чого вони організовуються – для вивчення нової інформації, закріплення чи застосування [113, с. 206]». Безумовно, такий класифікаційний підхід заслуговує на увагу, однак, на наш погляд, він відбиває лише одну сторону навчального процесу (дидактичну) й частково оминає психологічну, яка відображає внутрішні елементи процесу навчання.

III підхід за основними етапами навчально-виховного процесу ґрунтується на аналізі особливостей процесу навчання, його складників. До таких уроків М. Фіцула відносить «вступні уроки, уроки первинного ознайомлення з матеріалом, уроки формування понять, виведення законів і правил, уроки застосування знань на практиці, уроки повторення й узагальнення матеріалу, контрольні уроки, комбіновані уроки [145, с. 191]». Тип уроку відповідає кожному етапу процесу навчання. Як бачимо, типологія уроків, визначена за етапами навчальної діяльності, суголосна, за винятком вступних й уроків застосування знань на практиці, з навчальними заняттями, що класифіковані за дидактичною метою цієї ж навчальної діяльності.

Наявність різних класифікаційних ознак і типологій свідчить про складність та багатогранність уроку як категорії дидактики і лінгводидактики. У процесі аналізу найбільш прийнятним та найбільш вдалим є поділ уроків на основі дидактичної, або навчальної мети.

Класифікаційний підхід як основа для визначення типу уроку спрямовує діяльність учителя, допомагає визначити правильний напрям навчальної роботи, у підготовці й проведенні уроку української мови. Однак для практики більш істотного значення набуває не тільки тип

уроку, а його структура, кількість структурних етапів, їх послідовність і зв'язок.

Урок як основна частина навчально-виховного процесу складається з відносно самостійних видів спільної діяльності учителя й учнів, що є його структурними елементами. Кожний з них виконує специфічні функції і має свій зміст. Структура уроку повинна бути багатокомпонентним цілим, в якому всі структурні частини взаємопов'язані та взаємозалежні, й водночас не має бути одноманітною, стандартною, аморфною, безликою і випадковою (за М. Скаткіним). Вибір структури уроку рідної мови, на думку О. Біляєва, «пов'язаний з його метою, характером навчального матеріалу та ступенем підготовки (розумової, мовної) учнів [81, с. 22]», а групування етапів має бути чітко продуманим і скомбінованим словесником. Урок як структурна одиниця загальної системи мовної освіти своєю чергою виступає як складна діалектична система, що передбачає єдність форми і змісту, цілісне багатокомпонентне явище, що повноцінно функціонує як самостійна навчальна одиниця і має свою структуру. Структура навчального заняття гнучка і варіативна. О. Біляєв розглядає структуру уроку як «чіткий план, завчасно і добре продуманий учителем [10, с. 30]». При цьому вона може мати різні комбінації частин уроку і способи розгортання. Вибір структури організований, цілеспрямований, пов'язаний з метою уроку, характером навчального матеріалу та ступенем підготовки учнів.

Структура уроку мови – це сукупність різних варіантів взаємодії між його елементами, що виникає в процесі навчання і забезпечує його цілеспрямовану дієвість. Кожний тип уроку має свою макроструктуру, що зумовлена навчальною метою та завданнями і «залежно від змісту навчального матеріалу, підготовленості учнів, особливостей обладнання може частково змінюватися [153, с. 146]», і мікроструктуру, яка визначається способами та засобами навчання, за допомогою яких будуть вирішуватися дидактичні цілі. Макроструктура збігається з основними етапами уроку, спрямованими на досягнення поставлених навчально-пізнавальних завдань уроку. До складу мікроструктури входять методи, прийоми і засоби навчання, а також форми організації навчальної роботи учнів. Макроструктура уроку, що визначається на діалектичному підході до розуміння єдності змісту і форми уроку, повинна віддзеркалювати такі ключові моменти як підходи, закономірності та принципи навчання і логіку засвоєння учнем нових знань та вмінь, навчальну діяльність учителя й пізнавальну діяльність учня. Т. Донченко вважає, що «структура уроку повинна відображати не стільки зовнішні вияви діяльності вчителя й учнів, скільки сутність процесів, з якими пов'язані методична творчість учителя й активна навчально-пізнавальна діяльність учнів, її логіка. Урок має відображати логіку засвоєння його змісту та

керівництво вчителем цією роботою, досягнення мети через систему дидактичних завдань. Кожне з цих завдань спрямоване на досягнення якоїсь проміжної мети, роботу над певним змістом, тому йому відповідає певна частина в побудові уроку [35, с. 8]». Структурні етапи уроку мають чітко впорядковану ієрархічну будову, відповідають принципам наступності та перспективності, адже один етап плавно переходить в інший, логічно пов'язує попередній вид роботи з наступним, при цьому всі цільовизначені завдання мають бути об'єднані спільною ціллю – загальною метою всього уроку. О. Біляєв переконаний, що «істотне значення для практики має побудова (структура) уроку, яку характеризують його склад (з яких частин складається), послідовність (порядок розташування частин), зв'язність (як вони пов'язані між собою). Урок повинен відзначатися цілісністю, внутрішнім зв'язком, єдиною логікою розгортання діяльності вчителя та учнів [10, с. 29]». Уважаємо, що *структура уроку* – це чіткий послідовний, продуманий, спроектований і складений учителем план проведення навчального заняття, спрямований на досягнення комплексної мети уроку, цільових завдань у процесі навчально-комунікативної суб'єкт-суб'єктної взаємодії на уроці. Розглянемо основні компоненти структури уроку української мови в основній школі.

Організація діяльності учнів вимагає використання залежностей, властивих урокові як цілісній системі взаємозв'язків. Такими залежностями є взаємозв'язки між метою організації уроку і змістом навчального матеріалу, проміжними й супровідними цілями, між видами діяльності, навчальними діями, які виконують учні, між засвоєнням різних рівнів мовної системи, між засвоєнням нового навчального матеріалу і повторенням раніше засвоєного, між розв'язанням навчально-мовних, мовленнєвих і правописних завдань, між розвитком комунікативних умінь слухати, читати, говорити й писати, між засвоєнням знань і формуванням умінь, між засвоєнням лінгвістичних знань і навичок та розв'язанням мовленнєвих завдань.

Елементами структури уроку є його етапи – відносно самостійна частина уроку, що має проміжну мету (завдання) відповідно до загальної мети уроку; практична реалізація під час уроку того чи того методу навчання [2]. Значущість кожного структурного етапу, їх взаємозв'язок, послідовність реалізації визначається вчителем у кожному окремому випадку темою уроку, характером навчального матеріалу, особливостями учнів. Структурні етапи можна комбінувати в межах певного типу залежно від особливостей навчального матеріалу, психолого-вікових особливостей учнів, мікроклімату в класному колективі тощо.

Основні структурні етапи сучасного уроку української мови, що відтворюють цілісний навчальний процес – це організація класу,

мотивація, перевірка домашнього завдання, актуалізація опорних знань і вмінь, цілевизначення, засвоєння знань, формування вмінь та навичок, рефлексія, пояснення домашнього завдання, підсумки уроку. У процесі перебігу уроку ці структурні етапи можуть створювати різні варіативні комбінації, змінювати послідовність залежно від типу уроку, його змісту й мети.

1. *Організація класу* покликана забезпечити позитивний психологічний мікроклімат освітньої взаємодії учасників педагогічного процесу і сприятливу зовнішню обстановку в класі. Упродовж кількох хвилин учитель повинен передбачити і реалізувати взаємне вітання, визначити присутніх, оцінити їх зовнішній вигляд, фізичний стан і внутрішній емоційний настрій, визначити готовність класного колективу до уроку, організувати увагу. Оргмомент має на меті створити в учнів робочий настрій, підготувати їх до навчального процесу. Учитель повинен намагатися швидко прилучити учнів до інтелектуальної роботи.

2. *Мотивація учнів* має на меті пробудити в учнів інтерес до навчальної теми, мобілізувати пам'ять, спонукати їх до пізнавально-дослідної діяльності, зацікавити подальшою роботою на уроці. Мотивацією може бути визначення близьких і далеких цілей та перспектив навчання, формулювання проблеми, показ життєвого практичного значення знань та вмінь, створення ситуацій успіху тощо. На цьому етапі уроку словесник чітко формулює необхідність знань (що мають вивчити учні й чого досягти, якими поняттями оволодіти) та практичне значення набутих знань і вироблених умінь (для чого їм це потрібно, де і як можна їх застосувати). Мотивація навчання покликана заохотити учня до того, щоб він сам окреслив власні цілі і мав осмислений намір їх досягти. Учитель зосереджує увагу учнів на пошуку відповіді на запитання «Для чого це мені знадобиться?». Важливо на початку уроку сформувати усвідомлену мотиваційну готовність і підтримувати її впродовж всього часу проведення пізнавальної діяльності.

3. *Перевірка домашнього завдання* може відбуватися як окремий етап уроку з метою визначити рівень набутої компетентності (знань, умінь і навичок) учнів на певному етапі навчання, або входити в етап актуалізації знань, умінь та навичок, тобто використовується як засіб підготовки до нової навчальної роботи і здійснюється різними формами, методами та прийомами навчання. Означений етап включає в себе безпосередню перевірку виконаного (усно чи письмово) домашнього завдання, опитування теоретичного матеріалу і виокремлення опорних знань.

Перевірка домашнього завдання пов'язана з опитуванням учнів та перевіркою домашнього завдання (вправи). Основною функцією цього структурного елемента є виявлення рівня усвідомлення учнями засвоєного на попередньому уроці матеріалу і правильного виконання

домашньої вправи. Додатковими функціями є контроль за виконанням (чи все виконано), виховна, оцінка знань і вмінь учнів. У практиці роботи досить широко реалізується ще одна функція – закріплення умінь і навичок. Здійснюється вона шляхом виконання учнями колективних та індивідуальних вправ. Для перевірки домашнього завдання найчастіше відводиться спеціальний час на початку уроку. Однак перевірка може проводитися як елемент роботи над новим матеріалом, якщо цей матеріал органічно поєднаний з нею. Частина домашнього завдання може також бути перевірена в спеціально відведений час, а частина – у зв'язку з вивченням нового матеріалу.

На цьому етапі уроку необхідно перевірити:

- засвоєння учнями знань про мову;
- виконання письмового завдання (вправи);
- запам'ятовування слів з орфограмами, що не перевіряються правилами (із рамок на полях підручника).

Перевірка засвоєних учнями знань про мову (опитування). У шкільному курсі української мови до них належать визначення мовних явищ, орфографічні і пунктуаційні правила, умови вибору орфограм і постановка розділових знаків, класифікація мовних явищ, різні види розбору.

Перевірка засвоєних теоретичних відомостей з української мови передбачає ступінь усвідомлення учнями вивченого матеріалу, що полягає в умінні виявити сутність мовного явища, визначити його місце серед інших – схожих чи відмінних, в умінні знаходити причинно-наслідкові зв'язки між явищами, в розумінні ролі тих чи інших явищ про мову.

Для перевірки засвоєних учнями знань використовуються такі способи:

Відповіді на запитання що вимагають обґрунтування висловленого положення. Для таких питань використовують формулювання, які починаються словами *який, коли, чому* тощо. Наприклад: *Які слова називаються синонімами?* Інші питання спрямовані на встановлення причинно-наслідкових зв'язків між явищами, наприклад: *Чому іменники ягня і ягнятко належать до різних відмін?*

Застосування засвоєних знань до прикладів. З цією метою вчитель пропонує приклади: слова у певній формі (з пропусками чи без них), словосполучення, речення (з пропущеними розділовими знаками чи без них). Від учнів вимагається, спираючись на них, дати відповіді на запитання, наприклад: *доведіть, що ці слова – синоніми. Яка граматична форма поданих слів? Доведіть, що це речення односкладне.*

Складання таблиць і заповнення їх відповідними прикладами. Цей спосіб доречно застосовувати для перевірки засвоєння класифікацій

мовних явищ, розуміння взаємозв'язків між ними, умов вибору потрібної орфограми чи розділового знаку.

Складанню таблиць необхідно навчати дітей під час засвоєння нового матеріалу. Базою цієї методики є розкриття логічної основи класифікації, способів графічного розміщення матеріалу, що відбивають залежність між мовними явищами і фактами. Етапи формування цих умінь:

- аналіз таблиці;
- колективне складання таблиць;
- індивідуальне складання таблиць.

Складання таблиць повинне супроводжуватися роздумами учня про основи класифікаційних явищ, різницю між ними, обґрунтування вибору прикладів, що ілюструють певне мовне явище.

Зв'язне висловлювання учнів. Цей спосіб перевірки доречно використовувати після:

- вивчення розрядів того чи іншого мовного явища (наприклад: розряди займенників, форми дієслів, типи присудків тощо);
- ознайомлення з кількома видами орфограм чи пунктограм, які чимось схожі між собою (наприклад: уживання м'якого знака);
- вивчення всіх форм словозміни, способів словотворення, типів словосполучень, речень.

Зв'язне висловлювання учнів досить ефективно на уроках повторення вивченого з теми чи в кінці навчального року. Зв'язного висловлювання необхідно навчати. Починається формування цього уміння з навчання складати план відповіді, аналізу власних повідомлень чи інших учнів.

Під час перевірки домашнього завдання за допомогою цього способу пропонуються такі завдання:

- розповісти про те чи інше явище за відповідним планом (план заздалегідь записується на дошці);
- скласти план відповіді про те чи інше мовне явище;
- зв'язне повідомлення про мовне явище.

Перевірка знань може бути усною чи письмовою. Письмова форма дозволяє перевірити знання у всіх учнів одночасно.

Перевірка письмового завдання. Письмове завдання пропонується як з мовних, так і з правописних тем. Виконуючи завдання з лексики, фонетики, орфографії, граматики, учні підкреслюють відповідні явища, виписують їх, вставляють пропущені орфограми, розставляють потрібні розділові знаки, виписують слова з потрібними орфограмами, групують слова, добирають приклади з відповідними орфограмами, складають речення певної структури тощо. Правильність виконання цих завдань варто перевіряти з допомогою вибіркового читання (називання) відповідних мовних явищ:

- прочитати (назвати) мовне явище;

- виписати певне мовне явище.
- вставлення пропущених орфограм чи пунктограм у словах, реченнях;
- вибіркоче читання (називання) прикладів;
- виписування прикладів з домашньої вправи;
- складання таблиць на основі домашнього завдання;
- письмо по пам'яті на основі домашнього завдання.

Перевірка запам'ятованих учнями слів, що мають ті чи інші особливості. Паралельно із засвоєнням певних понять і правил учні повинні запам'ятати слова, що мають певні вимовні, орфографічні, морфологічні особливості.

Для перевірки правильної вимови слів доречно виконати такі завдання:

- пригадати слова, в яких зверталася увага на вимову звуків (голосних, приголосних), наголос і вимовити їх;
- прочитати слова, дотримуючись орфоепічних норм;
- дібрати до поданих слів спільнокореневі слова, записати і прочитати їх;

Перевірка правильності утворення форм слів здійснюється за допомогою таких завдань:

- пригадати слова, які заучувалися напам'ять, записати й вимовити їх;
- дібрати до поданого слова спільнокореневі слова (з певним суфіксом чи префіксом);
- утворити від поданого слова певну форму;
- вибрати із запропонованих форм слова літературний варіант.

Засвоєння слів з орфограмами, що не перевіряються, відбувається за допомогою таких завдань:

- пригадати слова з орфограмами, що не перевіряються правилами, записати їх;
- записати під диктовку слова з орфограмами, що не перевіряються;
- дібрати до цих слів спільнокореневі слова, записати їх, підкреслити в них орфограми, що не перевіряються;
- згрупувати слова з орфограмами, що не перевіряються, за певними ознаками (наприклад: за граматичними темами, за сукупністю орфограм).

4. *Актуалізація опорних знань і вмінь* тісно пов'язана з перевіркою домашнього завдання і передбачає відтворення необхідних знань, умінь та навичок, що мають стати підґрунтям для засвоєння нових понять, умінь. На основі активної стимуляції раніше засвоєних знань і сформованих умінь відбувається цілеспрямований розвиток нових знань, формування вмінь і навичок, вироблення досвіду.

5. *Цілевизначення* – етап уроку, завданням якого є повідомити тему і мету, сформулювати цілі навчального заняття, «перевести» навчальну

мету та цільові завдання уроку у внутрішній план діяльності кожного учня, залучити їх до цілеспрямованої роботи, поставити перед школярами чіткі цілі й окреслити кінцевий результат, якого необхідно досягти по завершенню навчального заняття. В. Чайка радить дидактичну мету і завдання уроку «донести до учнів у формі проблемного завдання, евристичного запитання, пізнавальної задачі, які доцільно заздалегідь записати на дошці або плакаті [153, с. 148]». Означені пропозиції є слушними, адже підтримують ідеї впровадження у практику проблемного і розвивального навчання.

6. *Засвоєння нових знань* – найважливіший етап уроку, що має ознайомити учнів з новою лінгвістичною теорією (істотною, оптимальною, відповідною до сучасних наукових досягнень) і забезпечити усвідомлене розуміння навчального матеріалу всіма учнями класу. Етап засвоєння знань реалізується шляхом комплексного застосування словесних методів навчання, спостереження, дослідницької й експериментальної роботи, ілюстративних засобів, а для підвищення ефективності усного викладу доцільно застосовувати «такі способи активізації розумової діяльності учнів: створення проблемних ситуацій, фіксація основних елементів знань у вигляді опорних схем; застосування системного підходу під час вивчення складних об'єктів; постановка пізнавальних запитань і завдань [153, с. 149]». На цьому етапі вчитель має лаконічно й глибоко повинен розкрити сутність та особливості навчального матеріалу і виробити в учнів початкові вміння застосовувати одержані знання в мовній і мовленнєвій практиці. Важливо не перевантажувати зміст уроку другорядними деталями.

Пояснення нового матеріалу – найважливіший структурний елемент уроку. Він передбачає: розкриття суттєвих ознак явищ, що вивчаються; для формування в учнів умінь застосовувати на практиці здобуті знання.

Ознайомлення з новими мовними явищами включає такі елементи роботи:

- сприйняття мовного явища;
- усвідомлення учнями суттєвих ознак цього явища;
- знайомство з термінами, що позначають виучуване явище (поняття);
- формування певного поняття.

Сприйняття учнями явища, що вивчається – обов'язкова ланка навчального процесу. Залежно від їх особливостей сприйняття здійснюється чи в усній, чи в писемній формі або і в усній і писемній формі одночасно. Сприймаючи на слух чи зором те чи інше мовне (мовленнєве) явище, учні охоплюють його в цілому і одночасно бачать або чують в них особливості, з якими необхідно познайомитися.

Для цього вчитель повинен передбачити необхідні приклади, які він пропонує учням, прочитавши чи записавши їх на дошці. Можна також використати запис цих слів на магнітній стрічці.

Усвідомлення учнями суттєвих ознак явищ, що вивчаються. Суттєві ознаки мовного явища, з яким учитель планує ознайомити учнів, подаються або в готовому вигляді (*догматичний шлях пізнання*), або до пошуку нового залучаються самі учні (*евристичний шлях пізнання*), коли вчитель шляхом правильно дібраної системи запитань домагається того, щоб потрібні висновки учні зробили самі. Учні краще засвоюють і запам'ятовують не той матеріал, який вони одержали в готовому вигляді, а той, який був предметом їх самостійної й активної мисленнєвої діяльності.

Кожний з цих шляхів (догматичний і евристичний) має своє призначення, свої функції. Вони не можуть замінити один одного. При цьому можливе не тільки окреме їх використання, а й одночасне їх застосування: частину інформації про те чи інше явище повідомляє учитель, а частину учні знаходять шляхом евристичного пошуку. Наприклад, такий шлях можна обрати при вивченні складних слів, про які школярам дещо відомо з початкових класів. Учитель повідомляє дітям про основні одиниці утворення слів (догматичний шлях), а потім пропонує їм самостійно знайти відповідь про вибір з'єднувальних голосних *о, е*, проаналізувавши матеріал для спостереження (евристичний шлях).

Догматичний шлях з'ясування нового матеріалу здійснюється через пояснювальні методи (розповідь, повідомлення (слово) вчителя, аналіз учнями відповідного матеріалу в підручнику), а евристичний – пошукові (бесіда, самостійний аналіз учнями матеріалу для спостережень). Готуючись до уроку, вчитель заздалегідь вибирає шлях формування знань і послідовність їх застосування.

Під час ознайомлення чи повторення вивченого використовують засоби навчання, що служать або основним джерелом знань (підручник), або матеріалом для спостережень (таблиці, схеми, посібники (звукові, зорові), ілюстрації тощо), або засобом систематизації вивченого (таблиці, схеми-опори, опорні конспекти).

Суттєве значення для усвідомлення учнями явищ, що вивчаються, мають графічні позначки (наприклад: \cap , \wedge , \neg , \square , \circ), які забезпечують передумови складання самими учнями таблиць і схем [85, с.118].

7. Формування умінь і навичок покликаний встановити міцний зв'язок між щойно набутими знаннями і раніше засвоєними, розвинути вміння та навички використовувати знання у мовній і мовленнєвій практиці. Цей етап виконує одну із стратегічних функцій – закріпити одержані знання, оволодіти мовними, мовленнєвими і комунікативними вміннями та навичками, оволодіти досвідом їх застосування.

Формування вмінь застосовувати здобуті знання на практиці включає:

- запам'ятовування нових відомостей;
- відтворення засвоєного;
- засвоєння алгоритму застосування.

Для запам'ятовування нових відомостей на уроці проводиться читання учнями про себе теоретичного матеріалу в підручнику; складання плану за прочитаним і переказ матеріалу за планом; складання таблиці на основі тексту, що відбиває суттєві ознаки мовного явища (складання опорних конспектів). Вибір прийомів запам'ятовування залежить від специфіки матеріалу, що вивчається, а також від обсягу відомостей і можливостей подати графічно відношення між ознаками мовного явища.

Відтворення засвоєного – це відповіді учнів, у яких вони розкривають ознаки мовного явища, що вивчається на уроці. Контролюються відповіді учнів шляхом запитань і завдань учителя. Наприклад, пригадайте визначення певного явища (правило). Перелічіть ознаки, характерні для певного мовного явища. Знайдіть у тексті слово (орфограму, пунктограму тощо), що стосується певного правила.

Засвоєння алгоритму застосування знань на практиці – це шлях переходу знань в уміння. Навчання учнів застосовувати знання на практиці спирається на аналіз алгоритму (зразка) міркування, який пропонує вчитель або учні аналізують його за підручником. В алгоритмі (зразку) міркування подаються в певній послідовності ознаки чи умови і пропонується спосіб опори на них при виборі певного вирішення поставленого завдання. Наприклад, при виборі голосного в корені слова *веселий* учневі пропонується така послідовність (алгоритм):

- визначити частину слова із сумнівним голосним;
- з'ясувати, до якої частини мови слово належить;
- з'ясувати, чи знаходиться аналізований голосний під наголосом;
- дібрати слово для перевірки (спільнокореневі слова);
- записати правильно слово.

Організуючи цю роботу, вчитель заздалегідь записує на дошці кілька прикладів. До одного з них він застосовує алгоритм міркування сам, до другого – алгоритм застосовується колективно під його керівництвом, до інших – окремі учні (сильний і слабкий) [5, с.119].

Формування практичних умінь і навичок як структурний елемент виконує такі функції:

- закріплення отриманих знань;
- формування мовних і мовленнєвих умінь.

Для їх реалізації застосовуються практичні методи навчання з перевагою методу вправ. Їх вибір залежить від змісту навчального матеріалу. Робота над вправами включає:

- визначення мети виконання вправи (з'ясуванні уміння, яке необхідно сформулювати під час виконання вправи. Наприклад, навчитися розрізняти дієслова доконаного і недоконаного виду);
- визначення способу вирішення поставленого завдання (пошук шляхів вирішення завдання. Наприклад, дати відповідь на запитання: як відрізнити доконаний вид дієслова від недоконаного);
- зразок виконання (під керівництвом учителя учень, застосовуючи алгоритм міркування, визначає вид дієслова. Наприклад: до дієслова *читаємо* ставимо питання *що робимо?* Отже, це дієслово недоконаного виду);
- виконання вправи учнями (під керівництвом учителя чи самостійно);
- перевірку виконаної роботи (колективна, групова, індивідуальна робота).

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

9. *Пояснення домашнього завдання* – має бути пояснено вчителем, а не повідомлено. Домашнє завдання – це один із головних етапів навчання учнів, у процесі виконання якого здійснюється індивідуальне осмислення і присвоєння знань, вироблення умінь та навичок і «перетворення» їх у власні, особистісні компетентності. *Домашнє завдання* – важливий етап навчання учнів. Під час його виконання відбувається самостійне усвідомлення і засвоєння знань про мову.

Домашня робота, як зазначають методисти [85, с.121], не повинна перевищувати 30 – 40 хв. (для 5–9 класів) на виконання усного (засвоєння нових і повторення раніше засвоєних знань) і письмового завдання. Вправу для домашнього завдання доречно давати обсягом у 4–6 рядків для 5–7 класів і 6–8 рядків для 8–9 класів. Якщо передбачаються творчі завдання (складання речень, написання творів-мініатюр), то загальний обсяг роботи не повинен перевищувати той, що й під час виконання вправи (списування з підручника).

Добираючи домашнє завдання, учитель повинен дотримуватися принципів диференціації та індивідуалізації навчання, враховувати наявність сильних і слабких учнів, рівень їх обізнаності тощо. Для домашньої роботи варто пропонувати ті види вправ, що виконувалися на уроці: списування, складання таблиць, схем, складання речень, добір прикладів, утворення форм слів, добір спільнокореневих слів, різні розбори тощо. Вибір домашньої вправи повинен відповідати таким умовам:

- особливості теми, що вивчається;

- мета навчання;
- рівень підготовки учнів.

Домашня робота одночасно з основною навчальною метою формує навички самостійного пошуку як способу її виконання, так і джерела змісту. Тут допомагають поради вчителя: де і як шукати додатковий матеріал (словники, довідники, науково-популярні книги тощо).

Підготовка до сприйняття домашнього завдання формує інтерес в учнів до домашньої роботи. Для цього до однієї і тієї ж вправи можна дати різні завдання: списування без додаткового завдання, списування з розподілом слів (речень) на групи, складання таблиць і заповнення їх словами з тексту вправи. Суть роботи залишається та ж, однак різна форма виконання дозволяє здійснювати диференційований підхід, а учням виявляти свої творчі можливості. Домашнє завдання можна пропонувати учням на різних етапах уроку, однак обов'язково після ознайомлення учнів з новим матеріалом: в кінці уроку, залишивши для цього 2–3 хв., після ознайомлення з новим матеріалом – теоретичне завдання або після закріплення учнями нового матеріалу. Головна вимога до домашнього завдання – пояснення вчителя про характер роботи і шляхи її виконання.

10. *Підсумки уроку* – це структурний компонент, на якому мають оголосити навчальні досягнення, зіставити поставлену на початку уроку мету і кінцеві результати. Роль означеного етапу – з'ясувати ступінь засвоєння змістового компонента уроку, а саме знань, умінь і навичок учнів. Основне його завдання – з'ясування рівня свідомого засвоєння матеріалу. Для цього добираються питання, які вимагають усвідомленої відповіді учнів, наприклад: як відрізнити дієслова доконаного і недоконаного виду? Запитання типу: Що нового ви дізналися на уроці? Що називається тим-то? – ставити нераціонально, оскільки перше з них нецілеспрямоване, а друге не дозволяє виявити в учнів усвідомлення засвоєного.

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

Структурні етапи уроку української мови переважно залишилися традиційними, майже не змінилися, але суттєво змінилася роль учителя й учня на етапах навчального заняття. Для того, щоб урок мови був ефективним, його структурна будова має бути ясною, чіткою та зрозумілою і для вчителя, і для учнів. Учень – це не пасивний слухач, а активний співучасник навчального процесу, пізнавальна робота – це його

самостійна діяльність з метою усвідомлення засвоєння знань і вироблення вмінь. Школяр має не просто отримати готовий навчальний матеріал від учителя і запам'ятати та відтворити його, а осмислено здобувати необхідні знання, вміння, навички, виробити досвід їх використання з метою подальшого успішного, правильного й доречного спілкування в різних життєвих ситуаціях, адже головне завдання системи освіти – не передати певний обсяг знань, а навчити учнів учитися. Тип уроку скеровує вчителя, допомагає йому визначити його технологію, обрати методи, прийоми, засоби навчання, зосередити увагу на стрижневому.

З урахуванням пріоритетних напрямів мовної освіти, на засадах визначеного підходу (за дидактичною метою), поділяємо уроки української мови на групи:

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

➤ *уроки розвитку комунікативних умінь* – орієнтовані на розвиток комунікативної компетентності, вмінь здійснювати мовленнєву діяльність.

Типи уроків та їх структуру продовжують розробляти вчені і вчителі, а їх доцільність визначається за кінцевим результатом у практиці навчання.

2.3. Аспектні уроки: витоки і сучасний стан

Питання типології уроків найбільш глибоко розроблено у площині загальної дидактики, й концептуальні ідеї педагогів учені-лінгводидакти беруть за основу, використовують і трансформують в галузі предметної методики, а саме в методиці навчання української мови. Загальнодидактичні класифікації дають лише загальні орієнтири для лінгводидактичної типології уроків української мови в основній школі, тому ними потрібно творчо послуговуватися і не ідеалізувати. У методиці навчання української мови всі уроки мови поділяються на дві групи: аспектні уроки й уроки розвитку мовлення.

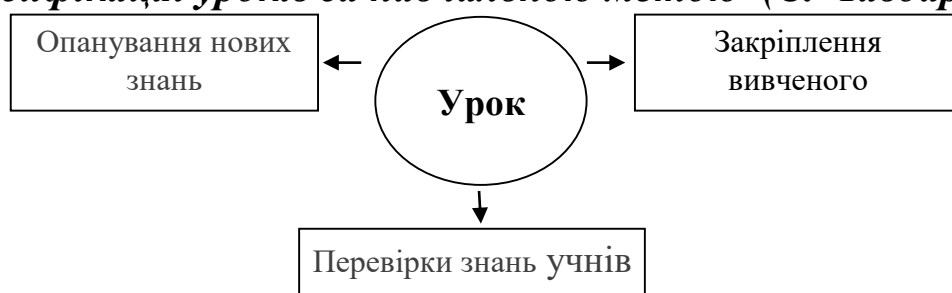
Аспектні уроки вперше виділив в окрему групу М. Успенський у методиці російської мови, і до сьогодні їх визнають більшість науковців і сприймають як уроки, пов'язані з вивченням різних аспектів теорії мови. О. Біляєв зазначає, що головна мета таких уроків – «на основі засвоєння теоретичних відомостей з мови сформувати і розвинути в учнів мовні, або первинні, уміння та навички, а саме: орфоепічні, лексичні, словотвірні, правописні – орфографічні [10, с. 28]». Головна мета аспектних уроків – на основі засвоєння теоретичних відомостей з мови сформувати й розвинути в учнів часткомовленнєві, або первинні, вміння й навички (фонетичні, лексичні, словотвірні, правописні тощо). Тут переважають вправи, спрямовані на вивчення окремих одиниць мови

(звуків, морфем, слів, словосполучень, речень). Аспектні уроки української мови спрямовано на розвиток мовної компетентності та покликані формувати мовні й частковомовленнєві вміння, навички й досвід їх застосування у практиці. Мета аспектних уроків полягає в тому, щоб на основі теоретичних знань з мови розвинути в учнів практичну мовнокомунікативну компетенцію відповідно до всіх рівнів мовної системи, а також сформувати правописні вміння й навички [98, с. 62]. Однак тут має місце уточнення використаних лінгводидактичних термінів, які в сучасному науковому просторі умотивовано відповідно до вимог компетентнісної мовної освіти. Нині у науковому обігу функціують два терміни – «компетентність» і «компетенція», що співвідносяться як загальне і конкретне, компетентність може виявляти людина, яка має конкретні знання в певній галузі. У нашому розумінні компетенція – це ціль мовної освіти, загальновизначений перелік знань, умінь і навичок, що мають бути засвоєні учнями. Компетентність являє собою ступінь володіння компетенцією, рівень засвоєння знань і вмінь, якого досягнув учень у процесі учіння. Компетенція – це суспільна норма, вимога, орієнтир, компетентність – це рівень досягнення цієї норми, показник того, чого учень спромігся навчитися – які знання були засвоєні, які вміння вироблені, який досвід набутий. Комунікативна компетентність як комплексне системне поняття складається з низки складників – мовленнєвої, мовної, власне комунікативної, соціокультурної і діяльнісної компетентностей. Сутністю аспектних уроків є вивчення всіх аспектів української мови, а головним завданням – формування саме мовної компетентності у взаємозв'язку з іншими компетентностями, а їх сукупність і становитиме цілісну комунікативну компетентність учня.

Класифікація аспектних уроків у науково-методичній літературі побудована за різними ознаками, а якщо класифікаційна ознака одна, то неоднакова кількість типів уроків, тому загальновизнаної типології не існує.

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

Класифікація уроків за навчальною метою (С. Чавдаров)



Уроки опанування нових знань покликані з'ясувати те, чого учні досі зовсім не знали, або внести новий елемент у те знання, яке дістали раніше. Позитивно відзначимо те, що під час вивчення нового матеріалу активною, на думку вченого, є абстрактно-аналітична мисленнева діяльність учнів. На жаль, у структурі аналізованого типу уроку відсутній мотиваційний компонент, що є досить важливим для усвідомлення учнями необхідності одержати нові знання чи виробити вміння. Відповідно до вимог того часу, етап закріплення носить характер лише виконання вправ, а на сучасному уроці має включати реалізацію різноманітної кількості методів комунікативного спрямування.

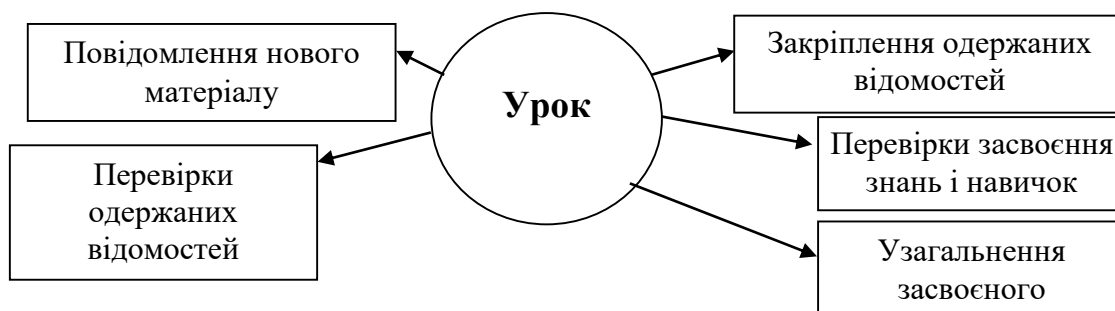
Уроки закріплення вивченого мають на меті якнайтвердіше закріпити набуті знання і піднести рівень знань учнів на вищий щабель; якщо цього немає, урок своєї мети не досягає. Лінгводидакт наголошує, що організація і підготовка уроків означеного типу досить складана, тому вчителю потрібно виявити більше енергії й винахідливості з метою забезпечення продуктивної навчально-пізнавальної діяльності учнів, концентрації їхньої уваги й зацікавленості роботою в класі. Позитивним є те, що вчений рекомендує проводити уроки на текстовій основі, адже «добором текстового матеріалу, організацією його в процесі розгортання уроку, всією сукупністю різноманітних способів ведення роботи вчитель може і свої уроки повторення зробити цікавими для учнів, жвавими, ефективними [83, с. 137]». С. Чавдаров акцентує увагу на перевірці вмінь використовувати знання в усному чи писемному мовленні, що відповідає вимогам компетентнісного підходу щодо розвитку в учнів досвіду мовної і мовленнєвої діяльності, здійснювати роботу на основі тексту, на якій наголошує сучасна текстоцентрична спрямованість уроку. У межах уроків закріплення методист виділив *уроки аналізу учнівських робіт*, які потрібно вести за таким планом: «1) дати загальну характеристику наслідків роботи; 2) визначити завдання для аналізу; 3) організувати вправи та пояснення правил, не засвоєних учнями; 4) підсумувати роботу і дати загальні та індивідуалізовані завдання додому [83, с. 142]».

Окремо у класифікації С. Чавдарова постають *уроки перевірки знань учнів*, що найчастіше здійснюються через письмову роботу, однакову для всіх, але можуть проводитися і в формі усного опитування учня, залучаючи при цьому інших школярів для допомоги чи взаємоперевірки, або поєднувати усну і письмову роботу. Вважаємо, що нині письмова контрольна робота відповідно до особистісно орієнтованої спрямованості освіти повинна бути різних рівнів, і визнаємо позитивним, що усна перевірка не обмежується роботою з одним учнем, а охоплює більшість класного колективу. Методист цілком правомірно стверджує, що ці уроки досить варіативні, але в основі мають такі стрижневі структурні етапи: інструктивні

вказівки про перебіг уроку; перевірка знань учнів (усна чи письмова); підсумовуючий аналіз результатів; роз'яснення домашньої роботи.

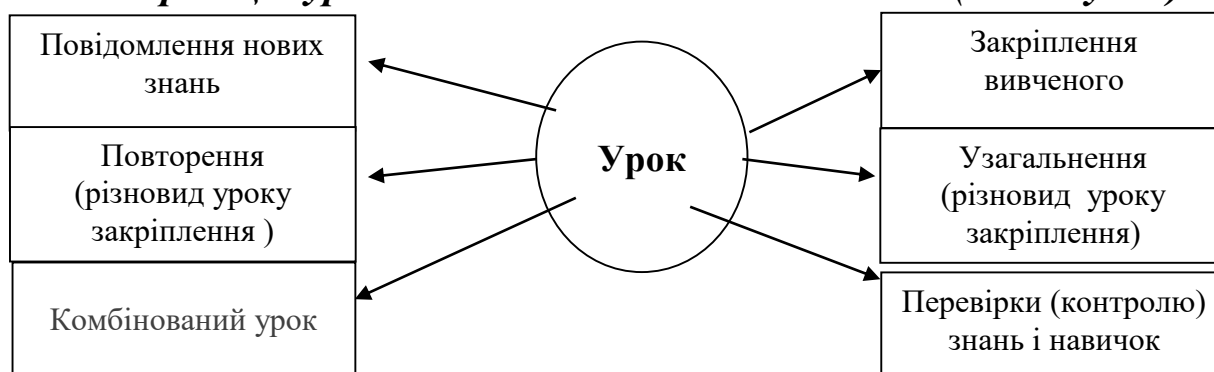
Ураховуючи вагому значущість методичних рекомендацій С. Чавдарова і першу наукову спробу класифікувати навчальні заняття, означена типологія уроків рідної мови потребувала вдосконалення. Практика навчання української мови в школі показала, що уроки мови є ще більш різноманітними, тому такого поділу замало. Досліджувати типологію уроків мови продовжили вітчизняні та зарубіжні вчені-методисти, серед яких вирізняється наукова класифікація М. Позднякова, котрий класифікував уроки мови на основі етапів засвоєння учнями мовного матеріалу і виділив такі їх типи: уроки повідомлення нового матеріалу; перевірки одержаних відомостей; закріплення одержаних відомостей; перевірки засвоєння знань і навичок; узагальнення засвоєного. В аналізованій класифікації не охоплено всіх різновидів навчальної роботи, що виливається у різні типи уроків, поза увагою залишилися уроки повторення. Ця класифікація більш досконала, однак вона не охоплює усієї різноманітності уроків.

***Класифікація уроків за етапами засвоєння учнями матеріалу
(М. Поздняков)***



О. Текучов, кладучи в основу класифікації уроків його мету та зміст, поділяє уроки мови на три основні типи: урок повідомлення нових знань; закріплення вивченого, повторення (як різновид закріплення); узагальнення (як різновид закріплення); перевірки (контролю) знань і навичок. О. Текучов здійснив фундаментальні дослідження у царині лінгводидактики і зробив значний внесок у розроблення питання типології уроків, не розглядаючи, на жаль, їх будови і технології проведення. Учений уперше ввів поняття «комбінований урок» [137, с. 115], справедливо стверджуючи, що будь-який урок майже завжди комбінований, оскільки є складним утворенням, в якому складники сполучаються по-різному, а час рівномірно розподілено між різними його елементами. Означений термін використовується і в сучасній методиці навчання. Учений також виділяє уроки на основі їх змісту – уроки фонетики, граматики, словотвору, орфографії, розвитку мовлення (лексики, граматичної стилістики тощо).

Класифікація уроків за метою та його змістом (О. Текучов)



М. Львов класифікує уроки мови на основі навчальної мети (уроки повідомлення нових знань, уроки закріплення, уроки узагальнення, контрольний урок) і за змістом (уроки граматики, фонетики й графіки, розвитку мовлення та ін.). Аналізуючи особливості означених типів, учений робить перехресну їх характеристику – за навчальною метою та змістом. Це є позитивним, адже на сьогодні відокремлено означені типи уроків у чистому вигляді не застосовуються і не можуть існувати окремо – вони взаємопов’язані і невіддільні. Слід зазначити, що урок закріплення знань, умінь і навичок вчений розглядає як вид уроків граматики, орфографії, лексики, на яких «поглиблення знань відбувається за рахунок все збільшуваної складності прикладів, за рахунок практичного застосування одержаних знань з теми в усе більш нових і нових умовах, із збільшеним ступенем самостійності [72, с. 218]». Загалом класифікація є місткою і науково обґрунтованою. Однак поза увагою методиста лишилися уроки повторення й узагальнення. Ураховуючи позитивні сторони означеної класифікації, прибічники уточнили деякі назви, так, уроки повідомлення нових знань правильно називати – уроки засвоєння знань, уроки закріплення – уроки формування знань, умінь і навичок.

Услід за О.Текучовим, власну науково обґрунтовану думку щодо класифікації уроків мови висловив М. Баранов. Учений виділяє дві основні групи уроків – навчальні й контрольні, а також докладно характеризує основні структурні елементи уроку – оргмомент, перевірка домашнього завдання, пояснення нового матеріалу, формування вмінь і навичок, підведення підсумків, домашня робота. Навчальні уроки не залежать від змісту, тому можуть стосуватися і мовних, і правописних, і мовленнєвих, і стилістичних відомостей. У практиці навчання мови вчений використовує «вислів «уроки орфографії», «уроки розвитку мовлення» і т.д., але вони застосовуються не в типологічному розумінні, а відображають змістову сторону роботи [85, с. 122]». Означені уроки поділяються на види: уроки повідомлення нового матеріалу, уроки формування вмінь, уроки повторення пройденого, уроки роботи над помилками учнів. Контрольні уроки включають: контроль за засвоєнням знань і навчально-мовних умінь; контроль за оволодінням орфографічних умінь і пунктуаційною грамотністю; контроль за оволодінням навичками зв’язного мовлення. Окремою групою виступають комбіновані уроки, що поєднують у собі

елементи навчання і контролю. Аналізована класифікація заслуговує на увагу, адже в ній чітко представлені групи, типи і види уроків. Однак нам видається, що ця типологія має як позитивні, так і суперечливі якості, тому певною мірою строката і потребує узгодження окремих понять. Учений концентрує увагу на уроках повторення і конкретизує особливості їх підвидів – на початку року, в кінці навчального року, на початку вивчення нового розділу, в кінці розділу. М. Баранов окремо виділяє уроки роботи над помилками учнів, який, без сумніву, мав би велику користь, однак не може одноосібно існувати на практиці, а швидше за все є елементом уроку аналізу контрольної роботи. З урахуванням сучасних досягнень лінгводидактики, не можна також погодитися з тим, що уроки розвитку зв'язного мовлення (а послуговуючись модернізованими термінами, уроки розвитку комунікативних умінь), не можуть бути видом уроків, а становлять окрему групу.

Учені-методисти зробили суттєвий внесок у типологію уроків мови, розроблені ними класифікації здійснили крок уперед у розвитку лінгводидактики.

Класифікація аспектних уроків мови (середина ХХ ст.)

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

Традиційною і найбільш поширеною в лінгводидактиці, але такою, що вдосконалювалася, є класифікація уроків української мови О. Біляєва. З аналізу спадщини О. Біляєва випливає, що до групи аспектних уроків входять такі типи, як уроки: вивчення нового матеріалу; формування вмінь і навичок; проведення контрольної роботи; аналізу контрольної роботи; узагальнення вивченого; повторення. Кожен тип складається з чітко визначених структурних етапів, які можна комбінувати. Учений вважає, що «такі складові елементи уроків, як перевірка, закріплення, повторення постійно схрещуються, входять у певних пропорціях в уроки різних типів. ... Майже на всіх уроках здійснюється в тій чи іншій формі перевірка якості знань учнів [81, с. 80]». Аналіз структури уроків різних типів показує, що етап «Оголошення оцінок» визначено лише на уроках узагальнення вивченого та повторення, хоч і передбачався ученим на інших типах, однак це не завжди виділено. Щодо такого досить важливого етапу як «Завдання додому», то його проведення має бути на кожному уроці саме з інструктажем з боку вчителя, хоча методист у такому формулюванні пропонує цей етап лише на уроці узагальнення вивченого. На думку О. Біляєва, класифікація уроків мови за метою здобула широкого визнання лінгводидактів та вчителів і є найбільш прийнятною, оскільки навчально-виховна та розвивальна мета уроку, як відомо, є тим центром, навколо якого організуються усі складові змісту уроку та діяльності вчителя й учнів на уроці [11, с.67–77].

О. Біляєв стверджує, що «чистих» уроків не буває, а визначати тип уроку потрібно з урахуванням того, яким є цей урок переважно – уроком вивчення, закріплення і т. п. Учений схему уроку не вважає догматичною і назавжди однаковою, її можна змінювати, апробувати нові структурні компоненти, коректувати й удосконалювати. Класифікація О. Біляєва відповідає етапам навчання й дидактичним цілям, і тому визнана більшістю вчених, легко сприймається словесниками й найбільш поширена у шкільній практиці, проте також потребує вдосконалення, уніфікації різнорідних понять у назвах уроків (новий матеріал і знання, вміння та навички).

К. Плиско класифікує уроки української мови за іншою класифікаційною ознакою – за метою організації навчального заняття і розглядає типи уроків як цілісну систему, склад якої визначає з урахуванням її основи і меж. На думку вченої, основою цієї системи уроків «служать етапи пізнання змісту, а межами – цілі навчання і ланки засвоєння інформації [113, с. 206]».

Класифікація уроків української мови О. Біляєва

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

К. Плиско створює модель системи типів уроків, яка дає нові знання про їх типи і місце в системі, установлює зв'язки між ними і з зовнішнім середовищем, визначає основні складники й графічно зображує. У межах кожного типу співіснують методичні варіанти уроків, які передбачають формування (1-й тип), зміцнення (2-й тип), удосконалення (3-й тип) знань, умінь та навичок і мають власну дидактичну мету. Комбіновані уроки, на

переконавання дослідниці, є ті, що поєднують рівноцінні дидактичні цілі уроків різних типів, а не методичних варіантів того самого типу.

Модель системи типів уроків мови (за К. Плиско)

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

Інваріантом системи-моделі, за К. Плиско, є *урок вивчення інформації*, які містять мовну і мовленнєву інформацію, поєднують вивчення мови з розвитком літературного мовлення й включають уроки розвитку зв'язного мовлення. Зміст уроків вивчення нової інформації – це теоретичні відомості (поняття, мовні явища, правила), на основі яких розвиваються мовні знання, вміння та навички, сформовані на основі застосування правил. Методичними варіантами цього типу є уроки: формування нових понять, вивчення мовних явищ; формування нових способів дій; формування нових понять і способів дій. *Уроки закріплення інформації* мають мету – зміцнити набуті знання, вміння, навички, «відтворити, закріпити, повторити, узагальнити і систематизувати інформацію, а також виконати тренувальні вправи [113, с. 208]» і включають такі варіанти: уроки закріплення мовних понять і способів дій; повторення вивченої інформації; узагальнення і систематизації вивченої інформації. *Уроки застосування вивченої інформації* покликані вдосконалити знання, вміння та навички, і для досягнення поставленої мети запроваджують різні види робіт, покладені в основу їх варіантів, таких як уроки: розвитку зв'язного мовлення; перевірки і корекції вивченої інформації; аналізу контрольних робіт. Як бачимо, К. Плиско класифікує уроки за метою їх організації, а методичні варіанти – за дидактичною метою. Методистка загалом виділяє 3 типи уроків і 9 методичних їх варіантів, цілком справедливо акцентує увагу на тому, що на всіх уроках мови має місце робота з розвитку мовлення. У моделі-системі вчена пропонує уроки розвитку зв'язного мовлення вважати методичним варіантом уроків застосування інформації, що є не зовсім правомірним.

Послідовником К. Плиско є сучасний лінгводидакт С. Караман, котрий розробив систему уроків української мови на основі етапів пізнання та з урахуванням ланок засвоєння інформації і встановлює три типи уроків – формування знань, зміцнення знань, умінь і навичок; удосконалення знань, умінь та навичок. Означені уроки передбачають навчальну роботу як з мовною інформацією, так і з мовленнєвою. С. Караман стверджує, що «на всіх типах уроків має місце робота з розвитком літературного мовлення, в тому числі зв'язного. Значить, робота з розвитку мовлення правомірно включається у вказані типи уроків [49, с. 82]». Безперечно, робота з розвитку мовлення – обов'язковий елемент кожного уроку мови, однак нам важко погодитися з тим, що окремо уроки розвитку мовлення не існують. У пропонованій класифікації методист підтримує і розвиває ідеї К. Плиско щодо визначення основних типів уроків мови. Керуючись метою навчання мови і ґрунтуючись на етапах пізнання, автор визначає склад системи і типів уроків з урахуванням ланок засвоєння.

Модель системи типів уроків (С. Караман)

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

Ця модель дає нові знання про типи уроків, їх місце в системі, визначає зв'язки між ними і зовнішнім середовищем. За С. Караманом, система уроків включає три типи, інваріантом якої є урок вивчення інформації, адже він акумулює в собі основні ознаки інших типів уроків – варіантів системи. Слід мати на увазі, що названі типи уроків містять не лише мовну, а й мовленнєву інформацію. Тому на всіх уроках має місце робота з розвитку мовлення. Кожен тип уроку об'єднує в собі за спільною дидактичною метою методичні варіанти уроків, що передбачають формування знань, умінь і навичок (1 тип), зміцнення знань, умінь і навичок (2 тип), удосконалення знань, умінь і навичок (3 тип).

Н. Остапенко, Т. Симоненко, В. Руденко класифікують аспектні уроки української мови за навчальною метою. Найпоширенішими, на думку вчених, є уроки: вивчення нового матеріалу, закріплення

вивченого, повторення окремої теми, розділу; узагальнення та систематизації знань, умінь і навичок; *контролю та корекції* знань, умінь і навичок. Умотивованим вважаємо трактування особливостей комбінованого уроку, який «характеризується поєднанням (комбінацією) у його межах різноманітних видів навчальної роботи (пояснення нового матеріалу, бесіда з учнями, робота над перевіркою знань, умінь та навичок, міні-контроль) або елементів кількох типів аспектних уроків та уроків розвитку зв'язного мовлення [98, с. 70]». Ця класифікація є різновидом традиційної типології уроків мови. Заслуговують на увагу визначення певного типу уроку, запропоновані лінгводидактами, у яких наголошено, що будь-який урок передбачає спільну діяльність учителя й учнів, адже вони є активними суб'єктами навчальної взаємодії.

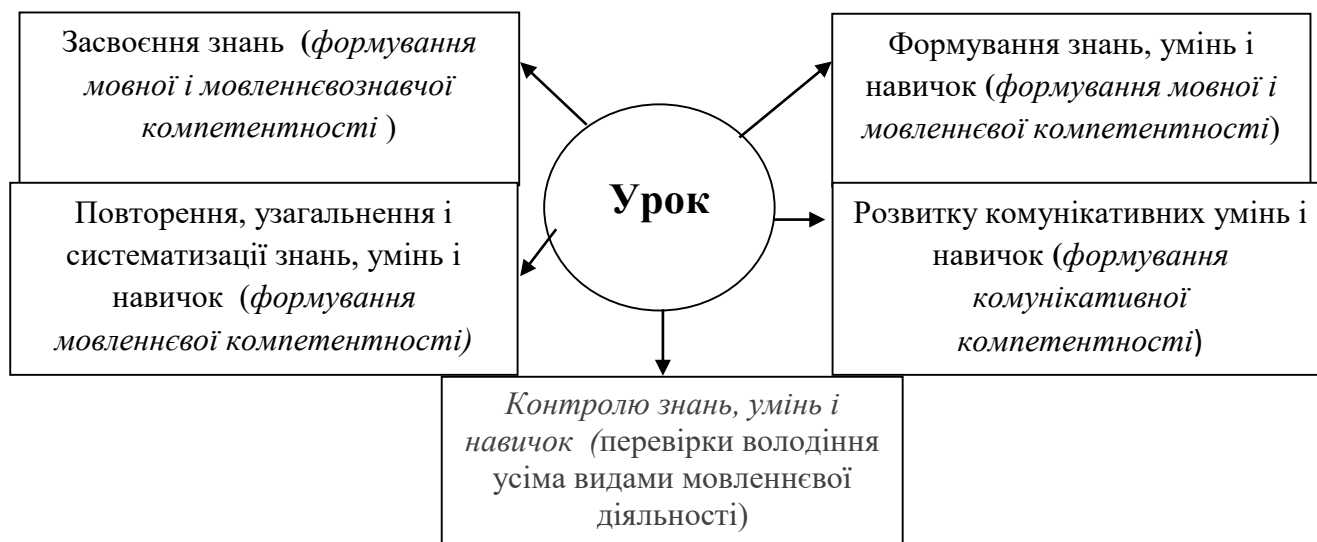
Усі сучасні класифікації уроків по суті модифікують традиційну, якої й дотримуються більшість учителів. Очевидно, перевага її в тому, що на кожному новому етапі розвитку освіти, зокрема й навчання української мови, вона легко модифікується, піддається організаційним і структурним змінам, залишаючись у своїй основі науково апробованою й виправданою. Класифікація уроків – категорія змінна, залежна від змісту і завдань мовної освіти, тому постійно потребує вдосконалення. Ці зміни в кількості уроків та їх структурі помітні, але в своїй основі пов'язані з традиційною класифікацією, витриманою часом і найбільш визнаною лінгводидактами, методистами та вчителями. Переваги класичної типології уроків мови в тому, що на кожному новому етапі розвитку освіти, зокрема й навчання української мови, вона легко модифікується, піддається організаційним і структурним змінам, залишаючись у своїй основі науково апробованою й виправданою.

М. Пентилюк визначає таку класифікацію уроків української мови:

1. Урок засвоєння знань (формування мовної і мовленнєвознавчої компетентності).
2. Урок формування знань, умінь і навичок (формування мовної і мовленнєвої компетентності).
3. Урок повторення, узагальнення і систематизації знань, умінь і навичок (формування мовленнєвої компетентності).
4. Уроки розвитку комунікативних умінь і навичок (формування комунікативної компетентності).
5. Уроки контролю знань, умінь і навичок (перевірки володіння всіма видами мовленнєвої діяльності).

І. Кучеренко визначає основною класифікаційною ознакою уроків навчальну (дидактичну) мету, яка безпосередньо відображає поетапність процесу пізнання нового і тому прямо пропорційно пов'язана з визначенням їх основних типів.

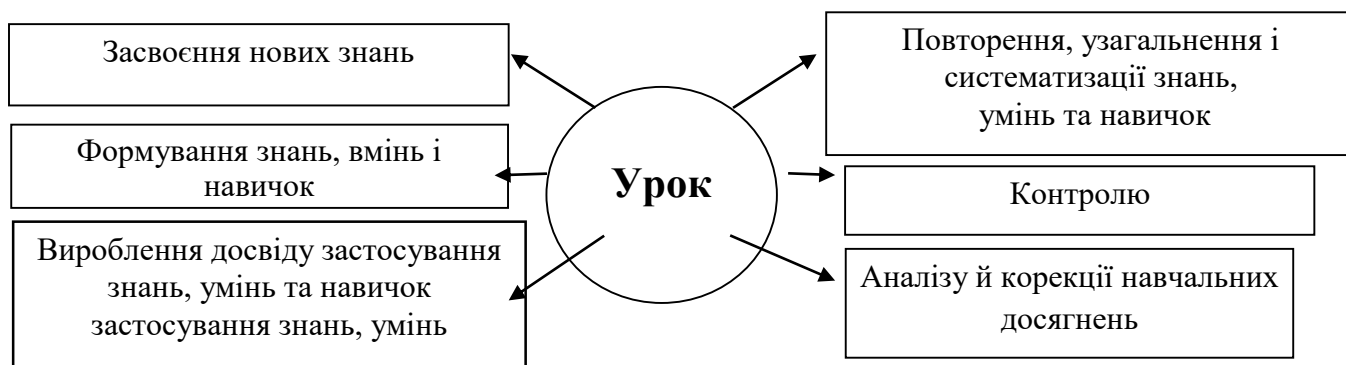
Модернізована класифікація уроків (за М.Пенцилюк)



Як відомо, процес пізнання нового має поетапний характер і передбачає: сприйняття, осмислення, запам'ятовування й усвідомлених знань; формування на основі засвоєних знань відповідних умінь і навичок; перевірку ступеня засвоєння знань, вироблення вмінь і навичок; повторення вивченого; практичне використання набутих знань, умінь і навичок. Усе це дозволяє уніфікувати класифікацію уроків української мови, узагальнити наукові типології вчених, осучаснити, модернізувати класичну типологію і розробити типологічну систематизацію уроків української мови. Аспектні уроки спрямовані на розвиток мовної компетентності і передбачають засвоєння різних аспектів мовної системи, опанування мовних одиниць усіх рівнів мови і формування мовних й частковомовленнєвих умінь та навичок. Система аспектних уроків української мови як цілісна, багатокомпонентна структура складається з основних типів:

- ✓ уроки засвоєння знань;
- ✓ уроки формування вмінь та навичок;
- ✓ уроки вироблення досвіду застосування знань, умінь та навичок;
- ✓ уроки контролю;
- ✓ уроки повторення, узагальнення і систематизації;
- ✓ уроки аналізу й корекції навчальних досягнень.

Сучасна уніфікована класифікація аспектних уроків (І. Кучеренко)



1. Уроки засвоєння нових знань

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

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

2. Уроки формування знань, умінь і навичок

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

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

3. Уроки вироблення досвіду застосування знань, умінь і навичок

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

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

4. Уроки повторення, узагальнення і систематизації

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

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

5. Уроки контролю

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

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

6. Уроки аналізу і корекції навчальних досягнень

Мета – визначити рівень сформованої компетентності та якість навчальних досягнень, проаналізувати результати контрольних зрізів,

рефлексійно зіставити наперед визначені очікувані результати з досягнутими, виявити й усунути допущені помилки й недоліки.

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

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

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

Питання вибору типу і структури уроку потребує врахування таких умов: змісту навчального матеріалу; віку учнів; місця конкретного уроку в системі уроків з певної теми; дидактичних можливостей і функцій різних методів та навчальних технологій [85]. Спочатку вчитель визначає, що планує зробити, а потім – як і якими способами. Відповідно до цих параметрів уроки поділяють на дві групи: уроки, що навчають; уроки контролю [85, с.122].

Уроки, що навчають

До уроків, що навчають, належать уроки вивчення нового матеріалу; уроки засвоєння нових знань; уроки формування умінь і навичок; уроки повторення; аналізу контрольної роботи. Вид цих уроків не залежить від їх змісту. На уроці вивчення нового матеріалу можуть повідомлятися і мовні, і орфографічні, і мовленнєві, і стилістичні відомості. Структура уроку в усіх випадках буде однаковою. Це стосується й інших видів уроків. Однак на практиці ми використовуємо вираз «урок орфографії», «урок граматики», «урок розвитку зв'язного мовлення» тощо, але вони не вказують на тип уроку, а на змістову сторону роботи.

Уроки вивчення нового матеріалу спрямовані для ознайомлення учнів з новими мовними явищами та формування первинних умінь і навичок. Метою цих уроків є оволодіння учнями новим матеріалом та новими способами діяльності. Найбільш ефективно процес засвоєння понять, умінь і навичок здійснюється учнями під час активної діяльності, зумовленої застосуванням учителем різноманітних методів, прийомів і засобів навчання та технологій.

Уроки засвоєння нових знань передбачають наявність в учнів певної кількості попередньо засвоєних знань, умінь і навичок, які шляхом послідовного розв'язання учнями навчальних завдань спрямовані на засвоєння нових понять і явищ та формування необхідних умінь і навичок.

Уроки формування вмінь і навичок спрямовані на закріплення одержаних знань та формування мовних та мовленнєвих умінь і навичок. На уроках цього типу вирішуються дидактичні завдання: повторення і закріплення раніше засвоєних знань і застосування вже сформованих умінь і навичок; формування нових умінь і навичок; контроль за вивченням нового матеріалу і вдосконалення знань, умінь і навичок. У структурі такого уроку зазвичай відсутній елемент вивчення нового матеріалу. Центр такого уроку – виконання вправ, спрямованих на розвиток умінь, формування яких закладалося на попередніх уроках (вивчення нового матеріалу).

Уроки повторення вивченого (теми, розділу) передбачають відтворення і закріплення раніше засвоєних знань, їх систематизацію, вияв нових властивостей при порівнянні і зіставленні вивчених мовних явищ. Їх найчастіше проводять на початку навчального року, в кінці року, що передбачено програмою, після вивчення теми чи розділу, на початку вивчення нової теми (розділу), враховуючи, що учні вже володіють деякими відомостями з виучуваного матеріалу.

Урок повторення *на початку навчального року* має на меті відтворити і закріпити знання, уміння й навички, одержані в попередньому класі (протягом навчального року). Домашня підготовка учнів до повторення і бесіда за змістом теми, що повторюється, – основні фактори, які забезпечують проведення уроку. Найбільш доречно на цьому уроці поєднувати бесіду (об'єднуючи запитання (по 2–3) у групи) з подальшим виконанням завдань і вправ.

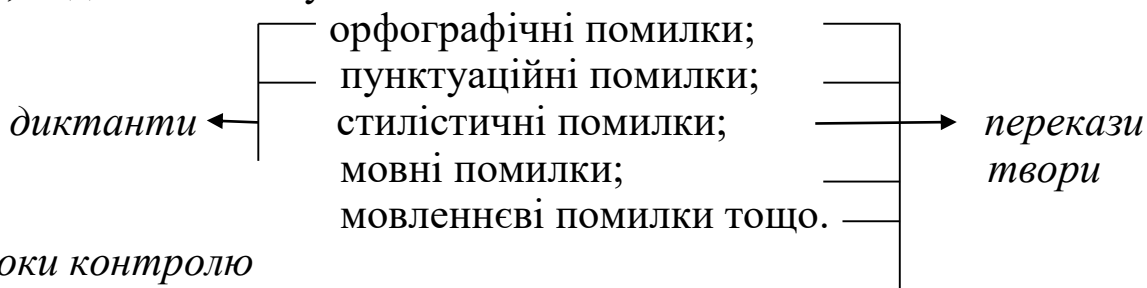
Уроки повторення *на початку вивчення нового розділу (теми)* необхідно проводити під час вивчення тем, знання про які поглиблюються, розширюються в наступних класах. Наприклад: тема «Словосполучення», що вивчається в початковій школі (пропедевтичний етап), у 5 класі (поглиблення здобутих знань з вивченої теми), 7 клас – основний етап. Ці уроки готують учнів до сприймання нових відомостей

з відомої теми шляхом створення асоціацій. Відтворення і поглиблення раніше вивченого – основне завдання такого повторення. При організації уроків повторення доречно поєднувати відповідь на одне із запитань з виконанням завдань і вправ.

Уроки повторення вивченого *в кінці розділу (теми)* передбачають закріплення вивченого для його систематизації. Для вирішення цих завдань доречно згрупувати запитання, провести систематизацію знань учнів і виконати ряд вправ, тестів. Наприклад, після вивчення теми «Іменник» варто виділити дві групи запитань: з морфології та словотворення іменників і з орфографії. У морфологічному матеріалі повторюваний матеріал можна об'єднати таким чином: загальне значення іменників; постійні й непостійні ознаки іменників; синтаксична роль іменників; словотвір іменників [85]. Повторення й узагальнення орфографічного матеріалу з теми «Іменник» доречно організувати за напрямками: орфограми в словах, що не перевіряються; відтворення вивченого із групуванням орфограм за темами; закріплення вмінь вибирати правильно орфограми; небуквені орфограми в іменниках (апостроф, дефіс тощо) [85, с.124].

Уроки повторення вивченого *в кінці навчального року* передбачають систематизацію знань, одержаних учнями протягом навчального року. Основу цих уроків складає робота над одиницями мови і розділами науки про мову. Значне місце повинні посідати вправи, спрямовані на формування норм літературної мови та вияв функцій виучуваних мовних явищ.

Уроки аналізу контрольної роботи або уроки роботи над помилками учнів. Помилки учнів як в усному, так і в писемному мовленні – закономірне явище, тому необхідно проводити роботу, спрямовану на їх попередження та пояснення. Залежно від типу помилок, допущених учнями, виділяють наступні типи помилок:



Уроки контролю

Уроки контролю поділяються на такі види:

- уроки узагальнення та систематизації знань;
- уроки контролю та корекції знань, умінь і навичок [85, с.126].

Уроки узагальнення та систематизації знань спрямовані на вирішення двох дидактичних завдань: перевірку й встановлення рівня оволодіння учнями основами теоретичних знань і способами пізнавальної

діяльності; повторення корекцію і більш глибоке осмислення навчального матеріалу.

Серед уроків контролю та корекції знань, умінь і навичок виділяють такі види контролю:

- контроль засвоєння знань і навчально-мовних умінь;
- контроль оволодіння орфографічною і пунктуаційною грамотністю;
- контроль оволодіння навичками зв'язного мовлення;
- корекція засвоєних учнями знань, умінь і навичок [85].

Контроль засвоєння знань і навчально-мовних умінь учнів проводять для з'ясування рівня усвідомлення учнями вивченого матеріалу. Їх основу складають відповіді учнів на запитання (тести), які вимагають зіставлення й порівняння схожих й відмінних мовних явищ (тематичні уроки). Таку роботу доречно проводити після вивчення ряду схожих питань, наприклад: після вивчення всіх форм дієслова. Вона спрямована на виявлення рівня сформованості знань учнів, причин їхньої низької грамотності, оскільки уміння й навички формуються лише на основі знань. Перевірка знань і навчально-мовних умінь учнів може проводитися поряд з перевіркою орфографічних та пунктуаційних умінь і навичок у вигляді додаткових завдань до текстів вправ, диктантів. Основна мета цих завдань – перевірити знання учнів, а також уміння проводити усі види розборів (фонетичний, лексичний, граматичний тощо).

Контроль оволодіння орфографічною і пунктуаційною грамотністю учнів здійснюється під час написання диктантів. Текст диктанту повинен включати вивчені учнями орфограми і пунктограми, а також слова, словосполучення, синтаксичні структури, що вимагають пунктуаційного оформлення відповідно до вивчених правил.

Контроль оволодіння навичками зв'язного мовлення передбачає виявлення рівня сформованості умінь висловлювати думки з теми, що вивчається або вивчена, дотримуючись логіки викладу, з урахуванням адресата, стилю мовлення та ситуації спілкування. З цією ж метою проводяться уроки розвитку мовлення (конструювання власних висловлювань, написання переказів і творів). Ці уроки спрямовані на формування мовленнєво-комунікативної компетенції учнів, теоретичною основою яких є мовленнєвознавчі поняття, практичною – види мовленнєвої діяльності, спрямовані на формування комунікативної компетенції.

Аспекти уроки представляють досить суттєвий, але не єдиний спектр практичного опанування української мови у школі, ще однією істотною гранню такої пізнавальної роботи є інша група уроків української мови, в межах якої досить помітні модернізовані змістові акценти сучасної мовної освіти, – це уроки розвитку мовлення, що потребують ретельного теоретико-методичного дослідження.

2.4. Уроки розвитку комунікативних умінь

Компетентнісна спрямованість шкільної освіти спрямовує вчителів змінити стратегію й тактику в підготовці та проведенні сучасного уроку української мови з чітко визначеною дидактичною метою – розвинути комунікативну компетентність учня, його здатність доцільно й ефективно спілкуватися в різних сферах соціального життя. Сучасний урок за своїми цілями (освітньою розвивальною, виховною), змістом, структурою, методами проведення відповідає найновішим вимогам теорії та практики навчання в школі і є високоефективним. Сучасний урок має відповідати державним та суспільним вимогам, оновленій парадигмі системи неперервної особистісно орієнтованої і комунікативно спрямованої освіти, покликаний розвивати мовну особистість кожного учня, його комунікативну компетентність, зокрема знання, вміння, навички і досвід мовленнєвої діяльності на основі опанованої мовної теорії та практики. Такий урок передбачає полілогічну взаємодію вчителя й учнів, що перебувають у суб'єкт-суб'єктних стосунках; дієвий, результативний для школяра, оскільки у співпраці з учителем-словесником він отримує необхідні знання, розвиває відповідні вміння, вдосконалює навички, набуває досвіду життєвої мовленнєвої діяльності. Відповідно до вимог нормативних державних документів головною спрямованістю сучасного уроку української мови є робота з розвитку мовленнєвої діяльності учнів, формування їхньої комунікативної компетентності. Нині перед учителем української мови першочергово стоїть завдання не тільки дати учням відповідні знання з української мови, а й сформуванню мовну особистість, здатну комунікативно виправдано користуватися всіма засобами мови в різних життєвих ситуаціях. На сучасному етапі розвитку теорії та практики навчання української мови в школі необхідно переосмислити роль і сутність уроків розвитку мовлення, уточнити їх назву з урахуванням стратегічного напрямку й мети мовної освіти, замінивши на «уроки розвитку комунікативних умінь», і відповідно до цього конкретизувати їх завдання і зміст, розробити структуру та технологію проведення. Уроки розвитку комунікативних умінь (РКУ) відображають цілеспрямований системний процес формування учня-мовця з високим рівнем комунікативної самореалізації.

Уроки розвитку мовлення посідають особливе місце в системі уроків мови, оскільки вони найбільше спрямовані на практичне застосування мовної теорії в мовленнєвій діяльності учнів. Уроки розвитку зв'язного мовлення – це «уроки, які проводяться з метою формування і розвитку в учнів комунікативних (мовленнєвих) умінь і навичок [10, с. 28]»; «уроки формування мовленнєво-комунікативної компетенції, теоретичною основою яких є мовленнєвознавчі поняття, практичною – види мовленнєвої діяльності, спрямовані на формування комунікативної

компетенції [84, с. 49]». Такі уроки покликані навчити учнів вдало здійснювати мовленнєву діяльність у процесі комунікації, сприймати і будувати тексти різних стилів, типів та жанрів літературного мовлення. Означені уроки мають чимало переваг у системі мовної освіти, а саме:

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

Широкий спектр мовленнєвих та комунікативних завдань, відсутність єдиного критерію для визначення класифікаційних ознак уроків розвитку мовлення зумовили появу різних їх типологій. Спроби виділити типологію уроків розвитку зв'язного мовлення прослідковуються в методиках і методичних посібниках середини ХХ ст. Так, О. Петровська виділяє урок навчального письмового переказу й аналізу письмового переказу [108, с. 37]. Г. Приступа бере за основу розробленої класифікації вид роботи, виконуваної учнями, і виділяє урок вільного диктанту, урок творчого диктанту, урок навчального твору за картиною [120]. М. Львов називає такі групи уроків розвитку мовлення: твір, переказ, інші вправи з самостійного створення тексту, зв'язного мовлення [73, с. 220] і вважає, що вони можуть мати характер підготовки до твору (збір та систематизація матеріалу, складання плану, мовна підготовка тощо) або бути присвячені контрольному переказу чи твору. Л. Рожило, розглядаючи типологію уроків української мови зазначає, що уроки розвитку зв'язного мовлення набувають поширення у шкільній практиці роботи вчителя-словесника. На жаль, дослідниця окремо не характеризує означені уроки, хоча і визначає їх типи: уроки творчих робіт малих жанрів (усний переказ, написання автобіографії, розгорнутого протоколу, нарису, вільного або творчого диктанту), уроки великих за обсягом переказів і творів (навчальних і контрольних), уроки аналізу творчих робіт [82, с. 78].

Значний унесок у розвиток не тільки теорії, але й практики уроку зробив відомий вітчизняний лінгводидакт О. Біляєв, котрий уперше окремо виділив уроки розвитку зв'язного мовлення й запропонував їх класифікацію відповідно до виду творчої роботи та мети її проведення. Вчений виділяє такі різновиди уроків розвитку зв'язного мовлення: уроки виконання «малих жанрів» творчих робіт (усний переказ, складання автобіографії, розгорнутого протоколу, розповідь про почуте або побачене, опис предмета, написання нарису, вільного або творчого диктанту); уроки проведення великих за обсягом переказів і творів

(навчальних і контрольних); уроки підготовки до контрольного переказу; урок підготовки до контрольного твору. О. Біляєв наполягав на використанні спарених уроків для формування творчих умінь будувати власні висловлювання і визначив їх структуру: урок навчального переказу, урок контрольного переказу, урок аналізу контрольного переказу, урок навчального твору, урок підготовки до контрольного твору, урок контрольного твору [10, с. 32–33]. Визначені О. Біляєвим типи уроків розвитку зв'язного мовлення визнані традиційними, найбільш досконалими і посідають чільне місце в практиці навчання української мови, але не охоплюють усіх видів сучасної навчальної мовленнєвої діяльності відповідно до вимог чинної шкільної програми. Ця класифікація тривалий час слугувала основою уроків зв'язного мовлення. Не втратила вона своєї цінності й досі. Однак комунікативно-діяльнісний і функційно-стилістичний підходи до навчання створили необхідність виділення й інших типів уроків мовлення.

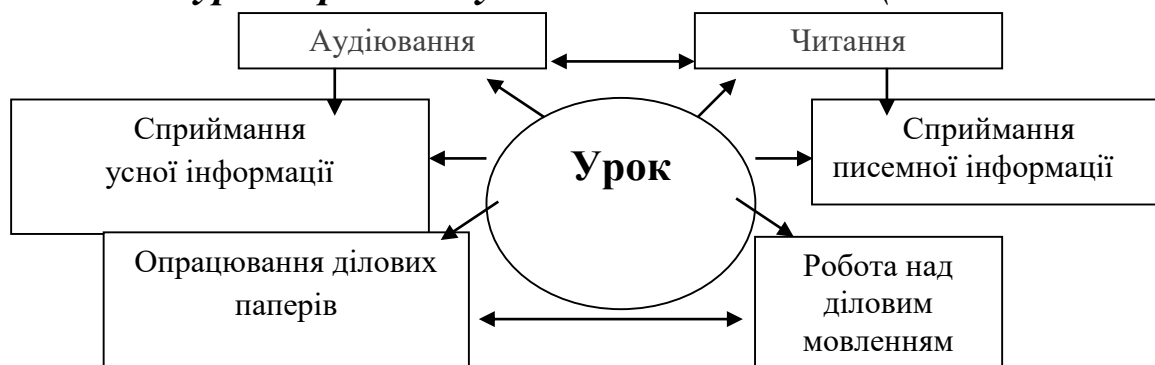
М. Стельмахович серед уроків зв'язного мовлення виділяє такі типи: урок навчального переказу (твору), урок контрольного переказу (твору), урок аналізу переказу (твору), урок підготовки до контрольного твору. Спираючись на докладній характеристиці структурних елементів кожного типу, вчений дає практичні поради у їх проведенні і наголошує, що у шкільній практиці можлива зміна та різноманітне поєднання структурних частин уроку залежно від навчально-виховної мети та цілі. Доцільність структури уроку розвитку зв'язного усного мовлення, на думку методиста, визначається його змістом, метою, рівнем мовної підготовки учнів [133, с. 133]. Учений розподілив структурні елементи кожного різновиду [133, с. 129–133]. Представлені уроки розвитку усного зв'язного мовлення можна трансформувати в проєкцію роботи з письмовим переказом і твором, однак особливу специфіку мають уроки аудіювання, читання, роботи з жанрами офіційно-ділового стилю, що не входять до аналізованих типів.

Г. Шелехова вважає уроки розвитку зв'язного мовлення одними з найскладніших уроків, оскільки вони містять чималу кількість різнотипних завдань, спрямованих на інтелектуальний та мовленнєвий розвиток учнів, збагачення їхнього емоційного та духовного світу. В основу класифікації цих уроків учена бере провідну мету і виділяє основні типи: формування нових понять, формування комунікативних умінь, удосконалення усних й письмових висловлювань, контролю. Така характеристика певною мірою відображає комунікативну спрямованість сучасної мовної освіти, хоча може бути вдосконалена і деталізована, оскільки уроки розвитку зв'язного мовлення охоплюють різноманітні види мовленнєвої діяльності учнів. Методист окремо не виділяє структурні етапи в певному різновиді уроків і визначає, що до основного

змісту уроків розвитку зв'язного мовлення повинні входити: ознайомлення з мовознавчими поняттями, особливостями побудови висловлювань різних жанрів; практична робота над певним жанром або переказом чи твором, що забезпечує підготовку учнів до володіння жанром мовлення; пізнавальний зміст дидактичних матеріалів, що використовуються для складання і написання творчих робіт, розгортання виховних можливостей матеріалу; методичні прийоми і засоби організації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Г. Шелехова переконана, що «для методично правильної організації навчання зв'язного мовлення важливе значення має не тільки зміст спеціальних уроків, а і їх чітке планування, дотримання послідовності, повторюваності, наступності та перспективності під час розробки системи творчих робіт, визначення можливих зв'язків між уроками розвитку зв'язного мовлення і матеріалом з мови, що паралельно визначається, часом і місцем для формування в учнів комунікативних умінь у процесі вивчення основ науки про мову, врахування тих знань, умінь і навичок, які одержали учні в початкових класах, та ін. [158, с. 20–21]».

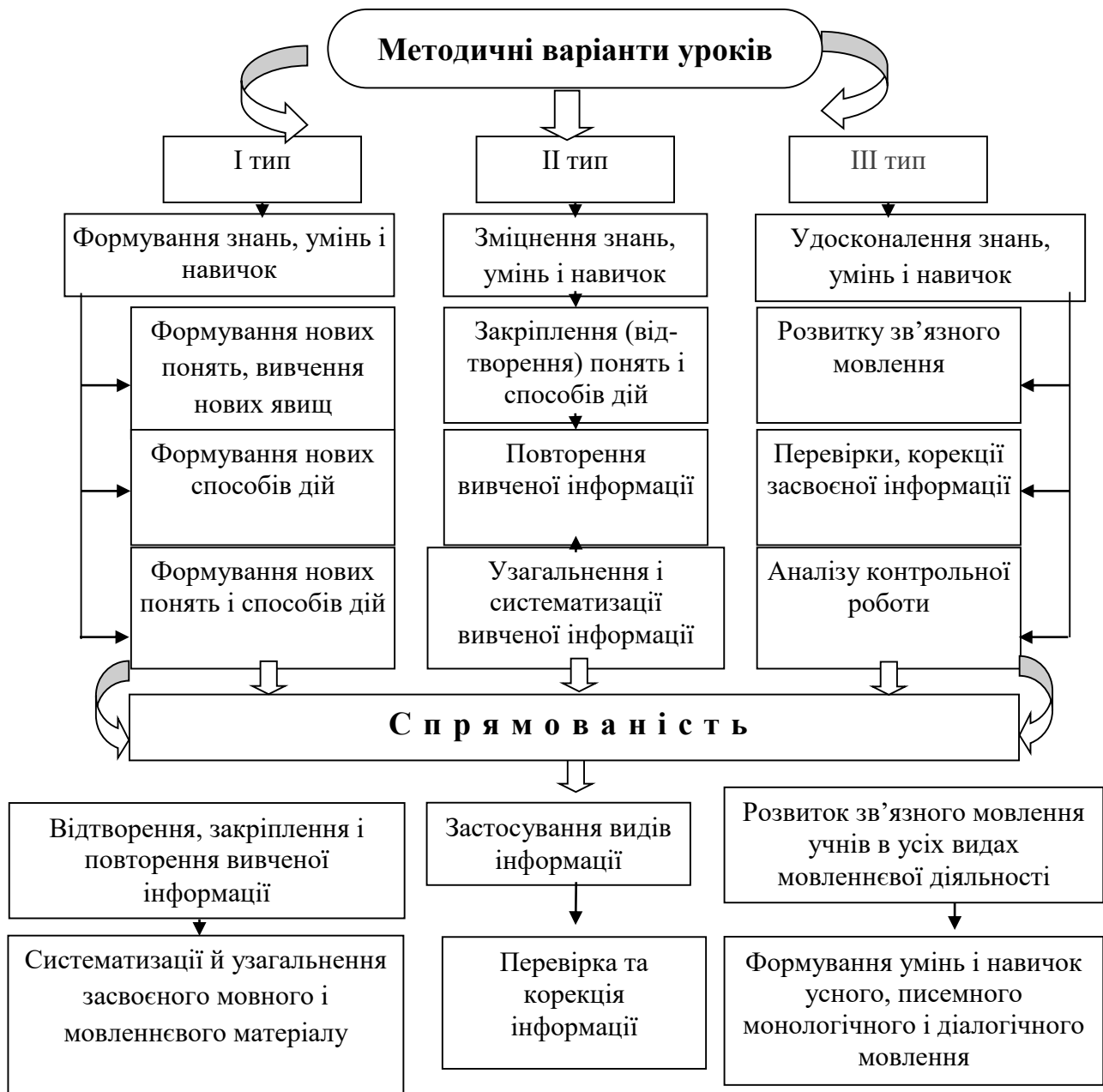
Реформування мовної освіти, надання їй комунікативного спрямування викликало до життя уроки, безпосередньо пов'язані з мовленнєвою діяльністю учнів. На думку М. Пентилюк, це уроки аудіювання, читання, говоріння (складання діалогів, полілогів, усні відгуки на повідомлення товаришів тощо).

Нові типи уроків розвитку зв'язного мовлення (за М.Пентилюк)



Уроки аудіювання і читання можна об'єднати в одну групу – уроки сприймання усної і писемної інформації. Щодо уроку складання діалогів, то він більше тяжіє до уроків творчих робіт (творів), однак має свою специфіку за формами і технологією проведення, оскільки процес навчання діалогів (полілогів) спирається на парне (групове) навчання і потребує особливої організації. Усні відгуки на відповідь товариша належать до особливої категорії уроків усного мовлення (усний переказ, твір). Особливу групу уроків становить опрацювання ділових паперів, як і робота над діловим мовленням взагалі. Кожен з типів уроків може мати варіанти, спрямовані на формування знань (нових понять), зміцнення та вдосконалення понять і способів дій, формування необхідних умінь і

навичок учнів на уроках української мови. Основна спрямованість таких уроків – відтворення, закріплення і повторення вивченої інформації, формування вмінь застосувати усі види засвоєної інформації, що видно з таблиці.



Кожна із проаналізованих класифікацій уроків розвитку зв'язного мовлення, запропонована лінгводидактами у ХХ ст., має право на життя, але переосмислено, модернізовано відповідно до умов сучасної школи становить важливе підґрунтя у визначенні типів уроків розвитку комунікативних умінь та їх структурних компонентів. Прагнучи створити класифікацію уроків розвитку зв'язного мовлення, вчені враховували суттєві, але різні ознаки і принципи їх поділу. Уроки розвитку зв'язного мовлення стали підґрунтям і першоосновою новітніх уроків розвитку комунікативних умінь.

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

| Урок розвитку зв'язного мовлення | | | |
|--|--|---|--|
| О. Біляєв | М. Стельмахович | Г. Шелехова | М. Пентилюк |
| <ul style="list-style-type: none"> • Навчального переказу; • контрольного переказу; • аналізу контрольного переказу; • навчального твору; • підготовки до контрольного твору; • контрольного твору; • аналізу контрольного твору. | <ul style="list-style-type: none"> • Навчального переказу; • навчального творчо-самостійного висловлювання; • контрольного переказу; • підготовки до контрольного творчо-самостійного висловлювання; • контрольного творчо-самостійного висловлювання; • аналізу контрольного переказу чи творчо-самостійного висловлювання. | <ul style="list-style-type: none"> • Формування нових понять; • формування комунікативних умінь; • уроки контролю; • удосконалення усних і писемних висловлювань. | <ul style="list-style-type: none"> • Аудіювання; • сприймання усної інформації; • читання; • сприймання писемної інформації; • опрацювання ділових паперів, газетних публікацій; • роботи над усним діловим і публічним мовленням. |

На початку ХХІ ст. в лінгводидактиці спостерігається тенденція динаміки розширення типів уроків розвитку зв'язного мовлення, а точніше уроків розвитку комунікативних умінь. Класифікація і структура уроків розвитку зв'язного мовлення, розроблені О. Біляєвим, М. Пентилюк, М. Стельмаховичем, Г. Шелеховою, стали основою для подальшої систематизації й удосконалення базових моделей уроків розвитку комунікативних умінь (РКУ). У сучасній лінгводидактиці необхідно розглядати уроки РКУ у цілісності всієї системи уроків української мови, виявити різноманітні зв'язки між ними і звести їх до єдиної теоретичної картини. Цього вимагає час. Найперше потрібно уточнити й уніфікувати назву, безперечно, уроки, спрямовані на розвиток мовленнєвої діяльності і комунікативної компетентності, – це уроки розвитку комунікативних умінь (РКУ), на цьому наголошують більшість сучасних лінгводидактів – С. Караман, М. Пентилюк, Г. Шелехова,

І. Хом'як та ін. Необхідно також створити єдину уніфіковану класифікацію уроків розвитку комунікативних умінь, в основу якої покласти комунікативний системний принцип, можливо, з перехресною характеристикою видів практичної мовленнєвої діяльності.

Освітні процеси нині спрямовані на розвиток мовної особистості, здатної ефективно спілкуватися і досягати поставлених комунікативних цілей. Саме тому вивчення української мови має комунікативне спрямування, покликано розвинути вміння вільно виражати думку та почуття в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі) і в різних сферах спілкування (особистісній, публічній, освітній), а відтак виробити в учнів комунікативну компетентність як предметну, так і ключову. Одним із пріоритетних завдань мовного навчання є формування комунікативної компетентності учня-мовця (одночасно і предметної, і ключової) у процесі навчально-тренувальної мовленнєвої практики на основі опрацювання мовної теорії. Упродовж вивчення всього курсу української мови, а особливо на уроках РКУ, учні поряд із засвоєнням усіх рівнів мовної системи навчаються мотивовано, грамотно, доречно застосовувати теоретичні знання про лінгвістичні одиниці у мовленнєвій практиці відповідно до комунікативної ситуації. Стрижнем кожного уроку української мови має бути робота з формуванням комунікативної компетентності учнів. Першочергове завдання вчителя – забезпечити засвоєння мовних знань і формувати вміння застосовувати їх у процесі спілкування, а саме вдало, доречно, правильно й ефективно здійснювати продуктивну й рецептивну мовленнєву діяльність в усній чи писемній формі з урахуванням ситуації спілкування.

У світлі комунікативно орієнтованих завдань загальної мовної освіти ХХІ ст. намітився новий етап розв'язання проблеми змісту, класифікації, структури і технології уроків РКУ, цілі яких сьогодні відображають головне завдання вивчення української мови у школі – сформувати учня-мовця, розвинути його комунікативну компетентність, виховати комунікабельну і творчу особистість, здатну вільно виражати власні думки, доречно й уміло застосовувати різні мовні засоби у комунікативному спілкуванні.

Сучасні уроки РКУ спрямовані на формування вмінь спілкуватися, комунікувати, а саме сприймати, осмислювати, аналізувати, відтворювати готові тексти і на основі поданих зразків навчатися будувати, вдосконалювати та редагувати власне мовлення. Джерелом формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів є саме практична діяльність з мовним та мовленнєвим матеріалом, вивчення та закріплення якого відбувається на аспектних уроках. Уроки РКУ є умовною практичною лабораторією, в якій під час реалізації навчальних комунікативних

ситуацій учні поряд із засвоєнням усіх рівнів мовної системи навчаються мотивовано, грамотно, доречно застосовувати теоретичні знання про лінгвістичні одиниці у мовленнєвій практиці відповідно до комунікативної ситуації. Зміст уроків РКУ спрямовано на:

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

Уроки РКУ здійснюються на текстовій основі, лише за такої умови учні засвоюватимуть мовні засоби на функційно-стилістичній основі, що є особливо ефективним для розвитку умінь створювати власні висловлювання. Текстоцентричність сприяє реалізації комунікативної спрямованості уроку і передбачає вивчення мови на основі культурно зразкових, прецедентних текстів, що містять цікаву змістову інформацію про культуру українського й інших народів, формул мовленнєвого етикету й ідіом, що мають колосальні комунікативні можливості і в яких закодовано значну кількість правил спілкування, вивірені тисячолітнім досвідом предків. Учитель, готуючись до уроку РКУ, має методично досконало здійснити цільовизначення, чітко бачити перспективу кінцевого результату навчання, сформулювати комплексну мету і послідовні цілі, відповідно до яких будувати внутрішній стрижень кожного уроку, за яким визначати структурні етапи, проектувати й упроваджувати ефективні методи, прийоми та засоби, спрямовані на розвиток комунікативної компетентності учнів. Структура кожного уроку підпорядкована всій системі уроків РКУ з логічними переходами від опрацювання нового через повторення вивченого до його закріплення і підготовки до засвоєння майбутнього. Ці уроки відображатимуть системність навчання в умовах міжособистісного навчально-пізнавального дискурсу і формуватимуть комунікативну компетентність учня.

Уроки РКУ не повинні зводитися тільки до аналізу та відтворення чужих готових текстів, а мають стати місцем творення власних живих висловлювань (дискурсів), що розвивають в учнів мислення і мовлення, перетворюють малоцікаве нудне повторення одного й того самого змісту на захоплювальне спілкування в класі, де учні з інтересом висловлюють власні думки, вчаться брати активну участь у навчальній комунікації, виступати перед аудиторією, обговорювати, критикувати й доповнювати співрозмовників. Усе це сприяє формуванню в учнів комунікативних умінь, які згодом перетрансформуються у навички, що будуть реалізовуватися у майбутній життєвій комунікативній діяльності. На уроках РКУ відбувається формування комунікативної компетентності (мовленнєвого складника) й активно реалізуються соціокультурна і діяльнісна компетентності. До

змісту означених уроків входять теоретичні відомості про мовленнєві та комунікативні поняття і практична мовленнєво-комунікативна діяльність, спрямована на сприймання або вираження змістовного мовлення монологічного або діалогічного в усній чи писемній формі відповідно до ситуації спілкування. До основних видів робіт за кожним видом мовленнєвої діяльності належить сприймання чужого мовлення: аудіювання, читання мовчки; відтворення готового тексту: виразне читання вголос, усні (говоріння) та письмові перекази; створення власних висловлювань: діалог, монолог (твір, есе, відгук, виступ, доповідь, реферат, анотація), ділові папери та ін. Зміст навчальної мовленнєвої діяльності на уроці передбачає: сприймання чужого мовлення; відтворення готового тексту; створення власних висловлювань.

Уроки розвитку комунікативних умінь – це уроки, що передбачають формування мовленнєвої компетентності учнів, спрямовані на засвоєння мовленнєвої та комунікативної теорії, розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності і практичне вироблення мовленнєвих й комунікативних умінь та навичок. І. Кучеренко вважає, що тип означених уроків варто пов'язувати з тим видом мовленнєвої діяльності, формування якої здійснюється на конкретному уроці.

Основні типи уроків розвитку комунікативних умінь:

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

Головний етап уроку розвитку комунікативних умінь – практична навчально-мовленнєва діяльність учня. Для кожного виду уроку властивою є мета, структурні етапи і різні види навчально-мовленнєвої роботи. Пропонуємо сучасну класифікацію уроків розвитку комунікативних умінь.

Уроки сприймання чужого мовлення

Уроки аудіювання.

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

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

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

Уроки читання

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

Структурні етапи: організація класу, мотивація, цільовизначення, самостійне читання тексту, індивідуальна робота з текстом, перевірка сприйняття тексту (змісту, мовного оформлення, композиційної структури), рефлексія, підсумки уроки, пояснення домашнього завдання.

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

Уроки відтворення готового тексту

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

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

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

Уроки створення власних висловлювань

Уроки говоріння

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

Структурні етапи: організація класу, мотивація, цільовизначення, моделювання мовленнєвої ситуації, ознайомлення із зразком усного висловлювання, підготовка, написання і редагування власного висловлювання; реалізація тексту, рефлексія, підсумки уроку, повідомлення домашнього завдання.

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

Уроки письма

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

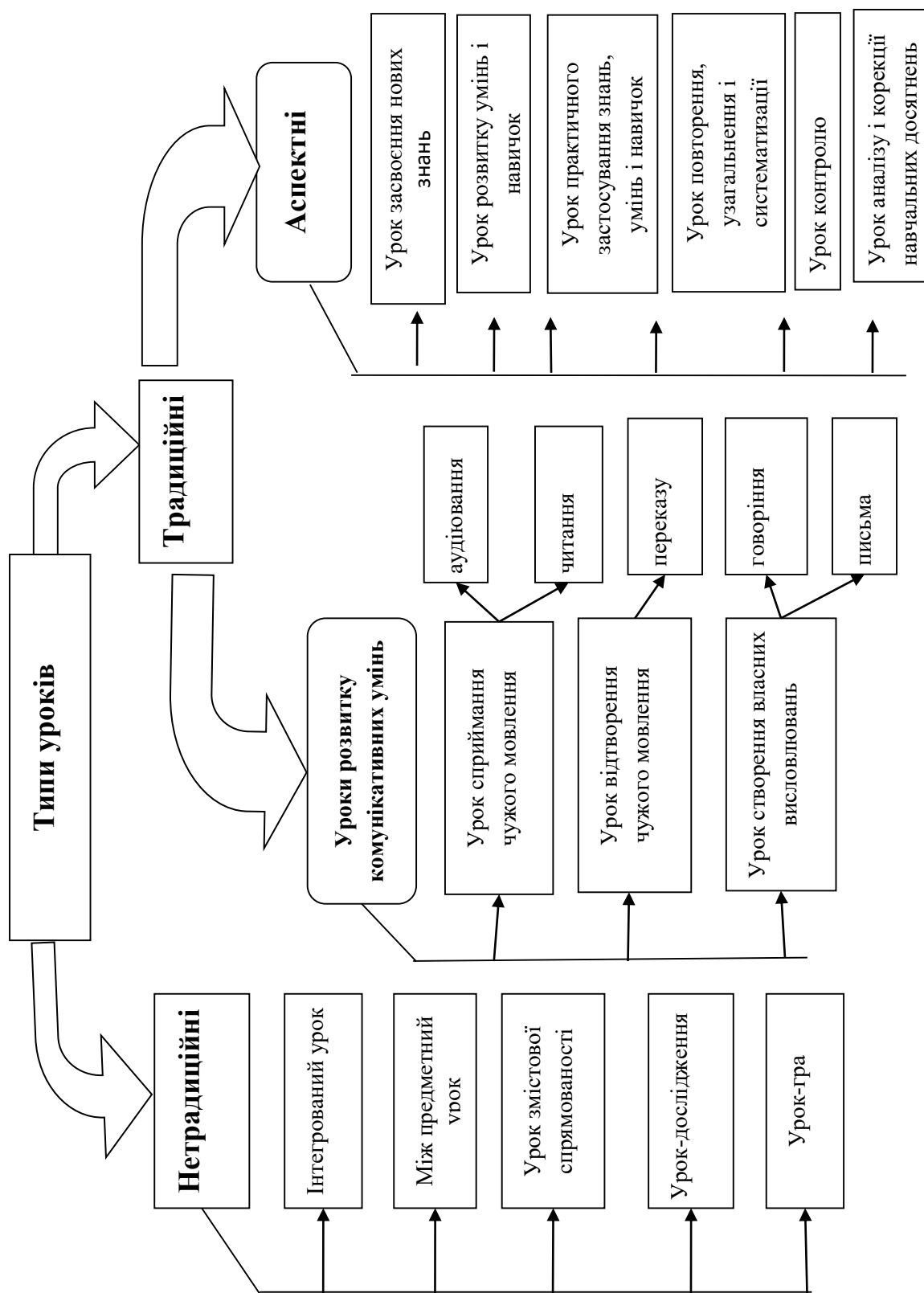
Структурні етапи: організація класу, мотивація, цільовизначення, моделювання мовленнєвої ситуації, ознайомлення із зразковим текстом, колективна підготовка твору, індивідуальне написання і редагування власного висловлювання (змісту, мовного оформлення, композиційної структури), рефлексія, підсумки уроку,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

Види: урок письмового твору навчального / контрольного; на лінгвістичні теми / на основі власного досвіду; на основі почутого / прочитаного / побаченого; за картиною / серією малюнків / кінофільмом; за опорними словами / з додатковим завданням; розповіді / опису / роздуму; різних стилів мовлення.

Важливе місце на уроках РКУ посідають методи та прийоми, що передбачають систематичне формування мовленнєвих та комунікативних умінь, розвиток мовленнєвої діяльності. Розробці окремих методичних питань типології вправ з розвитку мовлення присвячено праці О. Біляєва, В. Мельничайка, М. Стельмаховича, М. Пентилюк та ін. Готуючись до такого уроку, вчителю потрібно творчо і з особливою увагою підійти до процесу використання вправ та завдань, визначити їх місце на уроці, щоб учні більш активно залучалися до роботи під час навчального процесу.

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

Урокам розвитку комунікативних умінь повинна відводитися значна частина часу під час вивчення української мови у школі, адже вони беззаперечно забезпечують розвиток комунікативних умінь на основі мовних і частковомовленнєвих умінь, формування мовленнєвої вправності учнів, практичне оволодіння мистецтвом слова. Робота вчителя повинна бути спрямована на розвиток здібностей учнів до природного мовлення, оволодіння знаннями законів реалізації і функціонування мовних одиниць, ознайомлення із специфікою української мови. Тільки за таких умов цілевизначення мовної освіти буде зреалізовано повною мірою, а уроки розвитку комунікативних умінь забезпечать формування комунікативної компетентності учня, майбутнього громадянина України з високим рівнем національної гідності. І. Кучеренко пропонуємо оновлену технологічну систему уроків української мови.



Технологічна система уроків української мови

2.5. Нетрадиційні уроки української мови

У лінгводидактиці уроки, що становлять традиційну класифікацію, часто називають стандартними, які, на думку О. Біляєва, відповідають прийнятним вимогам (стандартам) вищого рівня, взірцевими [10, с. 27]. Прагнення актуалізувати процес навчання на уроці з метою досягнення високої ефективності навчання мови спонукав учителів не тільки до модернізації традиційних уроків, удосконалення змісту, організації та способів їх проведення, а також і до пошуку нових форм навчальних занять.

Нині перед словесником стоїть нелегке завдання – забезпечити опанування учнями лінгвістичною теорією і сформованість мовленнєвих та комунікативних умінь, а також цілеспрямовано збагачувати інтелект школярів, задовольнити їхні естетичні потреби, розширювати знання про навколишній світ, історію, культуру, суспільство, моральні й етичні принципи життя спільноти тощо. Відповідно до освітніх вимог необхідно осучаснювати технології навчання, змінювати традиційні межі сучасного уроку української мови, оновлювати процес його проведення, посилювати змістову місткість, модернізувати структуру. Життя зумовлює вивчення й осмислення концептуальних ідей провідних учених та творчого доробку словесників, які досить часто використовуються такі навчальні заняття, і на науковому підґрунті розроблення новітніх, модернізованих практичних рекомендацій у царині методики проведення нестандартних уроків рідної мови в основній школі. Сучасні науковці пропонують низку визначень нестандартного уроку, неординарного за структурою, проектуванням, організацією й методикою проведення. І. Хом'як акцентує увагу на тому, що нетрадиційні уроки «відзначаються новизною й оригінальністю їх змісту і захоплюючим способом проведення [149, с. 126]». Учений цілком справедливо стверджує, що такі уроки вирізняються своєрідними особливостями організації. Т. Гусак вважає, що нестандартний урок – це «той, який не викладається (повністю або частково) у межах виробленого дидактичного часу, на якому вчитель не дотримується чітких етапів навчального процесу, методів, традиційних видів робіт [29, с. 49]».

Нестандартний урок – це навчальне заняття, що має нетрадиційну, гнучку будову, своєрідно спроектовані структурні етапи й оригінальний інноваційний лінгводидактичний інструментарій (методи, прийоми, форми навчання). Можливості нетрадиційних уроків значні: вони є засобом активізації й формування пізнавальної діяльності учнів у процесі навчальної роботи, одним із способів стимулювання й розвитку інтересу до навчання. Водночас вони мають реалізовувати навчальні, розвивальні й виховні завдання, які ставляться перед учнем на всіх без винятку уроках. Сутність нестандартного уроку полягає в такій

структурі змісту та форми, яка б викликала насамперед інтерес учнів і сприяла б їхньому ефективному навчанню, розвитку та вихованню.

Нестандартні уроки мають певні особливості: учні, спираючись на здобуті знання, в процесі самостійної діяльності опановують нові; вчать застосовувати ці знання та вміння за різних умов; займаються конструюванням і розв'язанням таких ситуацій, які вимагають від них творчого підходу, самостійності й відповідного емоційного стану. Істотні ознаки нестандартного уроку: гнучка структура, широка варіативність структурних компонентів; зміна традиційних усталених функцій учителя й учня; активне застосування колективної і групової форми роботи; максимальна реалізація міжпредметних зв'язків.

Специфіка нестандартних уроків рідної мови спричинила розробку адекватних технологій проведення таких уроків і поділ їх на певні види. Сучасна педагогіка налічує чимало таких класифікацій. У творчо-методичному доробку вчителів існує близько п'ятдесяти нестандартних форм організації процесу навчання на уроці. Однак до нині єдина систематизація нестандартних уроків ще не склалася, хоча добірка їх розмаїта і спроби їх класифікації були здійснено педагогами і лінгводидактами. Так, С. Кульневич та Т. Лакоценіна пропонують класифікацію нетрадиційних навчальних занять на основі застосованих методів і форм проведення нестандартних уроків: уроки зі зміненими засобами; уроки, що спираються на фантазію; уроки, що імітують які-небудь заняття або види праці; уроки з ігровою змагальною основою; уроки, що передбачають трансформацію стандартних засобів організації [65]. До нестандартних уроків М. Фіцула відносить «інтегровані, міжпредметні, театралізовані, сугостопедичні, уроки з різновіковим складом учнів та інші [149, с. 170]». Нетрадиційні уроки, враховуючи вид навчально-виховної діяльності, можна поділити на такі типи: інтегровані уроки, уроки у формі змагання, уроки з перенесенням традиційних форм позакласної роботи; уроки, що імітують публічні форми спілкування; уроки, що імітують діяльність установ і організацій; уроки, що імітують культурні заходи; уроки із застосуванням фантазій; уроки, засновані на відомих у суспільній практиці жанрах, формах і методах роботи; уроки на основі нетрадиційної організації навчального матеріалу. І. Хом'як правомірно поділяє нетрадиційні уроки української мови на інтегровані, уроки словесності, уроки довільної структури [148].

Названі класифікації заслуговують належної уваги і вивчення, мають право на життя, адже посідають певне місце в лінгводидактиці, виконують свою роль у впровадженні нетрадиційних форм навчання у практику сучасної школи. Неузгодженість класифікацій і відсутність чітко визначених ознак для поділу нестандартних уроків свідчить, що на сучасному етапі

розвитку мовної освіти в Україні це питання не є сталим, потребує подальшої розробки. Проте, на нашу думку, створити узагальнену класифікацію таких уроків досить важко, адже їх категорії змінні, зумовлені натхненною і творчою працею насамперед учителів-словесників. Ураховуючи основне завдання шкільної мовної освіти і беручи до уваги зміст, спосіб й форми уроку української мови, вважаємо, що нетрадиційні уроки поділяються на два типи – інтегрований урок і урок довільної структури та змістової спрямованості. Кожен тип має свою специфіку й форми.

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

Інтегровані уроки серед нестандартних форм організації навчання посідають чільне місце і є найбільш поширеними та дослідженими. Інтеграція (від лат. *integration* – відновлення, заповнення, від *integer* – цілий) – це «процес, або дія, що мають за результат цілісність; об'єднання, з'єднання, створення єднання [144, с. 181]», процес зближення і зв'язку певних частин, елементів, об'єднання їх в єдине ціле. Схарактеризуємо поняття «інтеграція» в аспекті дидактики. Інтегроване навчання – явище не нове у методиці. Перша спроба інтегрувати навчальний процес і встановити взаємозв'язок між кількома предметами була зроблена Я. Коменським. Учений наголошував, що під час опанування системи знань все має пояснюватися в такому самому зв'язку, в якому перебуває насправді у реальному світі. Педагог розробив міні-енциклопедії, в яких повідомлялися відомості про Землю, воду, світила, явища природи, тварини, рослини, людину і розкривалися їх взаємні зв'язки. К. Ушинський наголошував на необхідності використання міжпредметних зв'язків, які не тільки полегшують навчання, а і стимулюють інтерес учнів. Для методики навчання мови вчений створив ефективний аналітико-системний метод навчання грамоти, в якому інтегрував письмо і читання. Найяскравішим прикладом інтеграції у навчанні є методична концепція В. Сухомлинського, а саме розроблені й апробовані «уроки мислення серед природи», що були високопродуктивними. У ході цих навчальних занять педагог інтегрував види пізнавальної діяльності (спостереження, мислення, мовлення) з метою навчання, виховання і розвитку дітей.

Сучасна лінгводидактика трактує інтегроване навчання як таке, що «ґрунтується на поєднанні знань, одержаних з різних навчальних предметів, яке допомагає сприймати навколишній світ як єдине і неподільне ціле [44, с. 99]». У другій половині ХХ ст. в науці поняття «інтеграція» приходить на

зміну поняттю «міжпредметні зв'язки». Нині ці поняття, з нашого погляду, пов'язані, але не тотожні, мають певні відмінності за змістом і функцією. У практиці неперервної загальної освіти все частіше виявляється активна робота зі створення інтегрованих уроків, програм, курсів, факультативів тощо. Це сприяє формуванню «надпредметних» знань, умінь і навичок учнів, розвитку їхнього мислення, мовлення, уваги, пам'яті та інтелектуальних здібностей. На початку XXI ст. учені розробили різнотипні інтегровані уроки, курси, однак в цілому ця проблема не вирішена, зокрема відкритим залишається питання інтегрованих уроків української мови, співвідношення навчальної програми і змісту уроку.

Інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосуванню методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень учнів, що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань [38, с. 356]. Такий підхід реалізується на інтегрованих уроках, мета яких – поєднати споріднений матеріал декількох навчальних дисциплін навколо однієї теми. На таких уроках учні розглядають явище чи поняття з різних боків у межах не одного, а кількох суміжних предметів, водночас підвищують і поглиблюють рівень власного інтелекту, формують таку компетентність, що відповідає їх актуальним і перспективним потребам. Реалізацію інтеграційного напрямку мовної освіти на уроці вбачаємо в практичному застосуванні багатоаспектної соціокультурної змістової лінії, що дозволяє поєднувати опанування різних наук у процесі вивчення мови.

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

Практика проведення інтегрованих уроків є одним із напрямів сучасного оновлення уроків у загальноосвітній школі. Інтегрований урок – 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. О. Савченко, досліджуючи дидактику початкової школи, трактує інтегровані уроки як такі, що поєднують блоки знань з різних предметів, підпорядковані одній темі. Т. Донченко пропонує називати уроки, що інтегрують два або три предмети (мову і літературу, історію тощо), уроками словесності, які дають змогу глибше пізнати слово, а через слово пізнати й самий дух народу, його неповторні національні риси і спрямовані на формування в учнів знань законів української мови, її національної специфіки і водночас історії народу, його культури, літератури, мистецтва, рис національного характеру, особливостей бачення картини

світу. Як бачимо, багатоплановість поняття «інтегрований урок» потребує більш досконалого вивчення і точного визначення терміну в лінгводидактиці. Уважаємо, що інтегровані уроки – це такий вид нетрадиційної організаційної форми навчання української мови, на якому однаковою мірою поєднано змістовий матеріал кількох навчальних предметів відповідно до спільної теми, дидактичного матеріалу; який об'єднує дидактичні цілі кількох предметів, застосовуючи ефективні інтегровані методи і засоби навчання.

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

- вступні – уроки до певної навчальної теми з використанням міжпредметних зв'язків та інтегрованих видів діяльності;
- базові – спрямовані на вироблення, корекцію і контроль навичок, умінь узагальнювати і систематизувати виучуваний мовний матеріал;
- заключні – уроки з вивчення певної теми та широким використанням інтегрованих видів діяльності, що активізують словесну творчість, розкривають виражальні можливості мовних засобів [18, с. 8].

У процесі впровадження в практику навчання інтегрованих уроків реалізовуватиметься завдання мовної освіти – формувати комунікативну компетентність учня, що включає мовний, мовленнєвий, власне комунікативний, соціокультурний, діяльнісний складники. Цілісне вивчення мови і літератури забезпечує формування умінь уважно, вдумливо, критично читати, сприймати тексти художньої літератури, звертати увагу на мовні одиниці, що забезпечують образність, виразність мовлення, аналізувати і визначати функції лінгвістичних засобів у творі.

Структура інтегрованих уроків може бути різною, вона залежить від специфіки матеріалу, що інтегрується, і зумовлюється поставленими цілями та завданнями; детермінується змістом навчання, особливостями діяльності вчителів та учнів. Визначити структуру означених уроків

досить важко, адже їх різноплановість унеможлиблює уніфікацію їхньої будови. Найоптимальнішою, на наш погляд, є така структура інтегрованого уроку: організація класу; мотивація; актуалізація опорних знань, умінь і навичок; цілевизначення; вивчення нового матеріалу; застосування інформації; виконання пізнавальних і творчих завдань, спрямованих на сприймання художніх творів і створення власних текстів; формування комунікативної і літературної компетентності; оцінювання; домашнє завдання; підведення підсумків.

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

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

Вивчення досвіду вчителів свідчить про широкі можливості для інтеграції навчального матеріалу з окремих предметів і доречність її практичного застосування у вигляді інтегрованих уроків у курсі рідної мови. Такі нестандартні уроки дають змогу вчителю разом з учнями оволодіти значним за обсягом навчальним матеріалом, досягти міжпредметних узагальнень, уникнути дублювання у вивченні, досягти цілісності знань. Інтеграція навчального процесу здійснюється через особистісно орієнтований підхід до навчання мови, вивчення якої має на меті вільний розвиток духовно багатой компетентної мовної особистості, яка зберігає свою індивідуальність, самобутність і гармонію з навколишнім світом. Інтегровані уроки відіграють важливу роль у формуванні особистості учнів, розвивають їхнє логічне мислення, інтелект, творчість, формують їхню емоційну сферу.

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

Л. Варзацька, досліджуючи інтегровані уроки, пропонує оптимальну їх типологію за сукупністю таких основ: цільової, діяльнісної, предметної, організаційної, тематичної. Найперспективнішою є «така організація пізнання, за якої об'єднуються уроки рідної мови та інших навчальних предметів (літератури, природознавства, мистецтва, музики) спільною темою дидактичного матеріалу [15, с. 32]». Цікавим видається поділ вченої інтегрованих уроків на три тематичні групи: «Я – у світі природи», «Я – у світі культури», «Я – серед людей», які своєю чергою консолідують формування мовної, мовленнєвої і соціокультурної компетентностей.

Н. Острроверхова визначає інтегрований урок в основному як урок систематизації та узагальнення й пропонує таку його структуру: повідомлення теми, цілей, завдань уроку; мотивація навчальної діяльності учнів; актуалізація та корекція опорних знань; повторення й аналіз основних фактів, подій, явищ; творче перенесення знань і навичок учнів у новій ситуації; узагальнення, систематизація навчальних досягнень учнів; основних ідей і наукових теорій, предметів, що є складниками інтегрованого уроку [90]. Розвивальні можливості інтегрованих уроків досить потужні, адже на них учні включаються у різні види життєвої діяльності людини. Найголовніше – спроектувати роботу школярів таким чином, щоб усі види навчальної діяльності злилися в єдине ціле, при цьому необхідно викликати, підтримувати й активізувати їхню творчу діяльність, пізнавальні можливості, самостійну роботу. Визначення місця інтегрованих уроків у календарному плануванні курсу рідної мови для певного класу є важливою умовою ефективності його проведення. Такі уроки повинні не розривати мовну чи мовленнєву тему, а йти до або після вивчення того чи того розділу, тому доцільним є впровадження вступних і підсумкових інтегрованих уроків, а на базових уроках мови слід застосовувати лише міжпредметні зв'язки.

Підготовка інтегрованих уроків довготривала, складна, вимагає ретельної творчої роботи вчителя (почасти впродовж місяця). В аспекті порушеного дослідження можна визначити основні кроки проектування нестандартних уроків:

1. Аналіз програм і календарного планування з визначених предметів.
2. Порівняння матеріалу предметів для виділення тем, близьких за змістом, метою, для визначення їх спільності задля одночасного опрацювання.

3. Формулювання теми (часто інтегрована тема дещо відрізняється від визначення, пропонованого програмами різних предметів).

4. Визначення дидактичних цілей, мети та цільових завдань уроку.

5. Вибір ефективних методів і прийомів навчальної діяльності учнів відповідно до поставленої мети та з урахуванням їхніх психолого-вікових особливостей, рівня підготовки; добір дидактичного матеріалу, мультимедіа, технічних засобів.

6. Обмірковування і побудова структури уроку з активним упровадженням пізнавальної, розвивальної, самостійної роботи учнів.

7. Чітке дозування часу (доцільно використовувати спарені уроки не частіше 1 разу на два тижні);

8. Ефективне проведення уроку з обов'язковою реалізацією триєдиної мети, що поєднує вивчення навчальних предметів.

Цілевизначення інтегрованого уроку має сприяти цілісності навчального процесу, формуванню знань і вмінь учнів на якісно новому рівні. Ураховуючи це, обирається навчальна, розвивальна та виховна мета для кожного з предметів, що інтегруються. Слушною є думка О. Савченко, що метою інтегрованих уроків є «створення передумов для різнобічного розгляду учнями певного об'єкта, поняття, явища, формування системного мислення, збудження уваги, позитивного емоційного ставлення до пізнання [122, с. 261]». Готуючись до інтегрованих уроків, учитель як професіонал і ерудит повинен уникати одноманітності в їх побудові, кожен такий урок має містити елемент новизни, інновації, свіжий методичний струмінь, бути цікавим для учнів. Учителі повинні так спланувати проведення інтегрованого уроку, щоб на кожен предмет (мова та історія / математика тощо) була однакова кількість навчального часу, а завдання не дублювалися, а доповнювали, продовжували один одного.

Важливим методичним аспектом вважаємо визначення продуктивних методів, прийомів і засобів, добір дидактичного матеріалу для інтегрованих уроків. Вправи, що можуть бути застосовані на інтегрованих уроках мови, мовлення і літератури, мають на меті виконання завдань здебільшого зіставного, творчого характеру, при цьому тренувальні вправи майже відсутні. На інтегрованому уроці мови і літератури здійснюються різні види аналізу тексту: змістовий, мовний, мовленнєвий, літературний, стилістичний, типологічний, жанровий, композиційний тощо. Аналіз тексту вимагає від учителя чіткого керівництва послідовними діями школярів, а від учнів – значної розумової діяльності, що базується на знаннях: всієї системи мови, необхідних для встановлення стильової, типологічної та жанрової належності висловлювання, літературних теоретичних понять, потрібних для розуміння мистецтва слова, змісту літературного твору, його жанрових і

стилістичних особливостей. Ефективним є інтерактивний метод проектів, який дає змогу підготувати і різновекторно в тематичному аспекті схарактеризувати явище чи поняття, що вивчається. Міжпредметні проекти зацікавлюють учнів, дають можливість виявити себе як дослідника, так і знавця мови, ритора. До інтегрованих проектів відносимо «Влучні вислови поетів / письменників», «Історія фразеологізму», «Музика у словах», «Слова-фарби у пейзажі», «Мовний портрет головного героя твору» та ін.

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

Досягнути високої ефективності реалізації інтегрованих уроків допоможе застосування різноманітних засобів навчання – мультимедіа, ілюстрації, відеофільми, аудіозаписи, природній матеріал (колекції, гербарії), символічні засоби (карти, графіки) тощо. Найбільш оптимальним є проведення інтегрованих уроків у спеціально обладнаних кабінетах, що дає змогу наочно показати інтеграцію певних наук на практиці. Процес застосування і впровадження у практику масової школи інтегрованих уроків має бути дуже обережним, адже їх часте використання може призвести до небажаних, неочікуваних результатів: гіпотетично, з одного боку, міжпредметна інтеграція не дасть очікуваного навчально-виховного ефекту і просто надокучить учням, а з іншого, інтеграція всіх предметів призведе до зниження загального рівня знань учнів, неможливості користуватися конкретними методами для вирішення актуальних питань.

Урок довільної структури і змістової спрямованості має особливо структуру, відображає креативний зміст та побудований на програмовому матеріалі. Основними видами цих уроків вважаємо урок-семінар, урок-конференція, урок-дослідження, урок-лекція, урок-залік, урок-гру.

Урок-семінар – це навчальне заняття, на якому учні виявляють власні знання, вміння та навички, представляють результати своєї самостійної роботи з науковими джерелами в аспекті вивчення певної теми, розділу. Такі уроки проводяться після вивчення нового матеріалу або лекцій для з'ясування рівня засвоєння учнями викладеного матеріалу. Семінарам властива низка ознак, що відрізняють їх від традиційних уроків, таких, як: 1) мають більшу міру самостійності у процесі підготовки до навчального заняття, активності під час колективного обговорення; 2) зміна ролі учасників навчального процесу: учні виконують інформативну і гносеологічну функції, а вчитель – регулятивну й організаційну. Аналізовані уроки можуть мати різне спрямування (узагальнювальний, репродуктивний або повторювальний) і застосовуватися із 7 класу, оскільки учні підліткового віку мають психологічну здатність до самостійного абстрагування та систематизації і прагнуть колективного обговорення з метою особистісного самовираження й самоутвердження. З урахуванням цього на уроці-семінарі доречним є організація критичного аналізу навчального матеріалу проблемного характеру, різнотипні експерименти, обговорення творчих робіт, проголошення креативних проєктів, виклад дослідних розвідок. Структура уроку-семінару складається із основних етапів: повідомлення теми і мети уроку, мотивація навчання, розкриття суті навчальних питань, обговорення і коментар повідомлень учнів, підведення підсумків.

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

Уроки-семінари можуть бути таких видів: ввідні, підсумкові, дискусії, круглі столи. Н. Островерхова поділяє уроки-семінари більш вдало на три основні типи: випереджувальні – застосовуються перед вивчення теми з метою орієнтування у змісті навчального матеріалу, виділення описового, пояснювального та інструктивного матеріалу; головного, істотного у змісті; навчальні – проводяться у процесі вивчення нового матеріалу і мають за мету поглибити знання, сформувати вміння та навички учнів, застосовувати теоретичні знання у практичній

діяльності; узагальнювальні – впроваджуються після вивчення теми чи розділу і покликані формувати вміння та навички учнів самостійно систематизувати і поглиблювати знання, використовувати їх у практичній діяльності [99, с. 10–11]. Уроки-семінари є, по-суті, підготовчими семінарськими заняттями, або просемінарськими (за С. Караманом, М. Фіцулою) і є перехідною, проміжною формою від уроку як основної форми навчання в загальноосвітній школі через практичні заняття до власне семінарів як організаційної форми вищої школи.

Урок-конференція – це навчальне заняття, на якому представлено узагальнені результати науково-пізнавальної діяльності учнів під керівництвом учителя. Конференції варто проводити під час закріплення, поглиблення і систематизації знань, умінь та навичок учнів. Уроки-конференції можуть носити теоретичний і практичний характер або поєднувати їх. Найбільш ефективними є теоретико-практичні конференції, які покликані не тільки розширити і поглибити теоретичні відомості, а сприяють розвитку творчих здібностей учнів. У практиці основної школи поширеними є такі види уроків-конференцій:

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

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

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

Структура уроку-конференції включає такі етапи: цілевизначення, мотивація, учнівське повідомлення (теоретичне чи практичне); колективне обговорення порушеного питання; корекція з боку вчителя; підсумки уроку.

Уроки-дослідження – це урок, що створює умови для самостійної роботи учнів в опануванні навчального матеріалу. Ці уроки покликані зацікавити учнів, стимулювати й активізувати їхню індивідуальну пізнавально-дослідницьку діяльність на уроці. Виділяють такі основні види уроку-дослідження: науковий урок-дослідження, урок-пошук, урок-розвідка, урок-лабораторія, урок-експедиція. Урок-дослідження застосовується в режимі технології проблемного навчання і може здійснюватися, на наш погляд, у такому алгоритмі:

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

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

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

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

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

Урок-лекція – це форма навчання, що передбачає логічний довготривалий виклад підготовленого вчителем заздалегідь навчального матеріалу із застосуванням засобів і прийомів активізації пізнавальної діяльності учнів. Таке навчальне заняття залучає учнів до творчої діяльності, забезпечує науковий рівень вивчення матеріалу. Лекцію варто проводити під час вивчення нової теми з метою подання учням складної лінгвістичної інформації, узагальнення і систематизації вивченого матеріалу певного розділу/ теми, за умови відсутності теоретичного матеріалу в підручниках. Основні вимоги до лекції – науковість, доступність, єдність форми і змісту, зв'язок з іншими видами навчальних занять. Виділяємо вимоги до шкільного уроку-лекції: вона має бути тісно пов'язаною з іншими уроками, цілеспрямованою, мати пошуковий характер; реалізовувати навчальну, розвивальну і виховну мету; тема містка, цілісна, ритмічна; інформативність теоретичного матеріалу має доповнювати, а не повторювати зміст підручника, містити новизну; бути цікавою для вчителя й учнів.

Залежно від форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів урок-лекція може бути монологічною, діалогічною і полемічною.

Монологічна лекція проводиться у формі розповіді або пояснення, в яких розкриваються питання навчальної теми у вигляді готових висновків. У процесі уроку усно сприймають інформацію, фіксують теоретичні відомості й запам'ятовують їх. Учитель, обираючи монологічний тип лекції, може чітко визначити зміст матеріалу, забезпечити його реалізацію, регламентувати свою діяльність і діяльність учнів, подавати матеріал блоками, варіювати їх залежно від того, як інформація сприймається.

Лекція у формі діалогу передбачає активну участь учнів у процесі вивчення програмового матеріалу, скеровану і спрямовану вчителем у певне русло. Ефективність уроку-лекції у діалогічній формі залежить від

словесника, а саме від заздалегідь добре продуманих і сформульованих ним запитань для бесіди з учнями, передбачених можливих відповідей, від їх аналізу і визначення серед найбільш істотних.

Полемічна лекція вивчення лінгвістичного матеріалу у вигляді постановки дискусійних, проблематичних запитань та завдань, що вимагають вирішення у ході дискусії. Під час застосування полемічної лекції роль учителя досить складна, адже він має не тільки керувати процесом навчання, а й володіти мистецтвом полеміки, орієнтуватися у різних точках зору, спрямовувати учнів на правильні висновки, бути демократичним, справедливим, винахідливим.

Профільна спрямованість навчальної діяльності учнів у старшій школі дає можливість проводити лекцію під час вивчення нової теми, з метою подання учням складної лінгвістичної інформації, за умови відсутності теоретичного матеріалу в підручниках, узагальнення і систематизації вивченого матеріалу певного розділу чи теми.

Лекція виконує низку функцій:

- формує коротко і містко більш глибокі теоретичні знання;
- розвиває в учнів мотивацію до навчання;
- стимулює до саморозвитку і самоосвіти;
- дає можливість встановити взаємозв'язок між новим матеріалом і тим, що вивчався раніше;
- забезпечує швидший темп навчання;
- залучає до активної співпраці весь класний колектив;
- розвиває науковий світогляд учнів.

Шкільна лекція не повинна бути викладена у формі монологу вчителя, а має містити елементи бесіди, залучаючи до активної діяльності учнів. Сучасні лінгводидакти наголошують на поєднанні лекції і бесіди, що дасть змогу ефективно організувати і спрямувати пізнавальну діяльність учнів, привчає їх аналізувати, синтезувати, узагальнювати. Під час проведення лекційного заняття варто час від часу застосовувати евристичну бесіду, а в кінці уроку – узагальнюючу бесіду для формулювання колективних висновків. Важливим етапом ефективності уроку-лекції є письмова фіксація матеріалу впродовж заняття (план, тези, конспект, нотатки, терміни тощо), яка підвищує якість засвоєння навчального матеріалу. Вчитель керує конспектуванням лекції: впродовж уроку інтонаційно виділяє найбільш важливий матеріал для запису, або ж диктує короткі та чіткі визначення певних теоретичних відомостей. Необхідність за короткий час подати об'ємний і складний матеріал вимагає застосування таких методів, як складання теоретичних моделей, таблиць, схем, узагальнюючої символіки. З метою підвищення рівня засвоєння знань, пришвидшити їх сприйняття варто реалізовувати різноманітні форми наочності відповідно до тематики заняття; вдалим, на

нашу думку, має бути використання мультимедіа, таблиць, слайдів, інформативних листів, графіків, відеороликів, аудіозаписа, телевізора, комп'ютера. Наочність учитель може використовувати як основу для проведення лекції, але більш розвивальний і навчальний ефект дає самостійне складання таблиць, схем, моделей тощо.

Інформаційна лекція є найбільш поширеним серед традиційних видів шкільного уроку-лекції. Основне завдання такої лекції – викласти і пояснити учням певну інформацію відповідно до програмового матеріалу, охарактеризувати і по можливості вирішити деякі проблемні питання, що існують з цього приводу в сучасній науці. Вчитель, на нашу думку, має репрезентувати і пояснити основні, ключові питання теми, з'ясування яких дасть можливість учням більш глибоко засвоїти матеріал, що закріплюватиметься на наступних уроках. Важливим у проведенні інформаційної лекції є вміння вчителя-словесника так відібрати і згрупувати матеріал, щоб під час заняття учні логічно осмислили закономірності й особливості будови та функціонування мовних явищ і фактів, що вивчаються.

Проблемна лекція спрямована на узагальнення і систематизацію знань, умінь та навичок. Лекція, що носить проблемний характер, будується таким чином, що процес пізнання спрямовується на пошуково-дослідницьку діяльність самих учнів. Упродовж уроку теоретичний матеріал не нав'язується учням у готових, застиглих формулюваннях, а постає перед ними в генезисі (процесі утворення і становлення мовного явища чи поняття, що розвивається далі), або у формі проблемного завдання, яке необхідно вирішити. Це породжує пізнавальну активність учнів, залучає їх до співпраці, активізує емоційну сферу, розвиває логічне і творче мислення.

Лекція-візуалізація – це навчальне заняття, зміст якого підсилюється використанням різноманітних образних форм (мультимедіа, Інтернет, малюнки, графіка, схема, відеослайд, опорні сигнали тощо). Лекція-візуалізація привертає увагу до вивченого матеріалу, підвищує рівень засвоєння знань, пришвидшує їх сприйняття. Особливість підготовки вчителя до такої лекції полягає в пошуках шляхів переконструювання навчальної інформації у візуальну форму, запропоновану учням за допомогою наочності. Ефективність формування знань та умінь учнів під час проведення цієї лекції залежить від правильного коментування вчителем підготовлених заздалегідь матеріалів, що розкривають сутність теми, створення проблемних ситуацій, залучення учнів до активної діяльності з наочною інформацією, обговорення побаченого чи почутого.

Лекція вдвох (бінарна лекція) реалізується тоді, коли необхідно переконати в чомусь учнів, привернути або підтримати їхню увагу до навчального матеріалу. Лекція вдвох проводиться двома вчителями, які за

планом уроку обговорюють одну тему (проблему) з різних точок зору як між собою, так і з учнями. Проблематизація проходить за рахунок форми проведення та змісту уроку. При цьому важливо застосовувати міжпредметні зв'язки, адже їх реалізація забезпечить цілісне сприйняття предметів, що вивчаються, визначення їх практичної значущості. Впродовж лекції вдвох формується вміння учнів оперативно аналізувати, орієнтуватися у викладеній інформації, оцінювати її з позиції достовірності, актуальності та практичного значення, робити висновки.

Лекційна форма проведення сучасного уроку рідної мови готує учнів старших класів до напруженої розумової діяльності, що чекає їх у майбутньому під час навчання у вищій школі. Вибираючи певну форму навчання, окремий вид уроку-лекції, вчителі-словесники мають враховувати дидактичну мету заняття, зміст і характер навчального матеріалу, навчально-матеріальну базу школи, власний досвід, запити і побажання учнів та ін. Для з'ясування рівня засвоєння учнями викладеного матеріалу після лекції варто проводити уроки-семінари, уроки-практикуми, уроки-колоквіуми. Логічним завершенням вивчення розділу в цілому є застосування в сучасній школі уроку-заліку, метою якого є перевірка успішності та якості знань учнів. Урок-лекція як інструмент навчання і виховання, як форма сучасного навчального процесу у старшій школі має бути особистісно орієнтованою (на учня, групу, класний колектив), побудованою не стільки на монолозі вчителя, а на діалогічному спілкуванні вчителя й учня. Такий урок має починатися із повідомлення конкретної навчальної, розвивальної і виховної мети, адже школяр як суб'єкт діалогічної діяльності має досягти в кінці уроку поставлених цілей, а вчитель допомогти і направити діяльність учнів на орієнтований конкретний результат. З метою підвищення ефективності уроку-лекції вчителю необхідно визначити її місце в логічній структурі навчального предмета, чітко сформулювати тему лекції, окреслити оптимальний обсяг змісту теоретичного матеріалу, відібрати і раціонально використати методи та засоби його якісної реалізації.

Шкільна лекція не повинна бути викладена у формі монологу вчителя, а має містити елементи бесіди, залучаючи до активної діяльності учнів. Під час проведення лекційного заняття варто час від часу застосовувати евристичну бесіду, а в кінці уроку – узагальнювальну бесіду для формулювання колективних висновків. Лекційна форма проведення сучасного уроку української мови готує учнів до активної розумової діяльності, що чекає їх у майбутньому під час навчання у старшій школі. Вибираючи певну форму навчання, окремий вид уроку-лекції, вчителі-словесники мають враховувати дидактичну мету заняття, зміст і характер навчального матеріалу, навчально-матеріальну базу школи, власний досвід, запити і побажання учнів та ін.

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

Урок-гра передбачає проведення навчального заняття у формі, максимально наближеній до життєвих реалій. Такий урок передбачає побудову навчального процесу в формі рольової, комунікативної, інтелектуальної або театралізованої гри. Відповідно до цього виділяємо основні види:

- *урок рольова гра* – застосовується з метою набути шляхом гри життєвого досвіду суспільної мовленнєвої діяльності;
- *урок комунікативна гра* – передбачає відтворення реального процесу спілкування і повне занурення в навчальну мовленнєву ситуацію;
- *урок інтелектуальна гра* – використовується з метою обговорення певної теми з елементами змагання.

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

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

- ігровий задум – повідомлення назви гри і те навчальне завдання, що необхідно виконати, ознайомлює з умовами й вимогами гри;
- ігрові дії – розробляються відповідно до мети уроку і співвідносні з етапами навчального заняття. У процесі виконання ігрових дій учні опановують знання, виробляють уміння та навички, а регламентовані правила гри сприяють пізнавальній активності школярів;

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

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

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

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

Структурні варіанти навчальних занять нетрадиційного характеру можуть успішно впроваджуватися у практику сучасної основної школи, забезпечуючи реалізацію діяльнісного й особистісно орієнтованих підходів до навчання української мови. Питання теоретико-методичних основ інтегрованих уроків є наразі актуальним, оскільки такий вид організаційної форми навчання української мови досить новий, посідає особливе місце у класифікації уроків української мови й відображає сучасні тенденції розвитку лінгводидактики, пов'язані з інтеграційними процесами в освіті, що характеризуються розвитком єдиного світового інформаційно-освітнього простору.

На основі навчального змісту, способу й форми уроку виділяємо основні типи нестандартних уроків української мови:

➤ інтегровані (власне інтегрований урок та бінарний урок);

➤ уроки довільної структури і змістової спрямованості (урок-семінар, урок-конференція, урок-дослідження, урок-лекція, урок-залік, урок-гра).

Упровадження у навчальний нестандартних уроків, що дадуть змогу учням опанувати явища та поняття у системі міжпредметного узагальнення і наблизитися до сприйняття й побудови моделі загальної картини навколишнього світу у взаємозв'язку, який об'єднується цілісністю нашого мислення. Класифікація уроків мови – гнучка система різних типів уроків, що склалася історично і здатна, щораз модифікуючись, забезпечувати навчання мови на різних етапах розвитку освіти.

Більшість уроків нестандартної форми передбачає групове навчання, яке сприяє реалізації комплексних його цілей, засвоєнню бази знань; формує навички самоконтролю, вміння висловлювати особисту думку і враховувати думку інших, почуття обов'язку й відповідальності за результати навчання. Групова робота докорінно змінює позицію учня: з пасивного об'єкта впливу вчителя він перетворюється в активного суб'єкта особистого навчання. Учень на таких уроках не лише сприймає певну суму знань, а бере активну участь у їх засвоєнні, опановує способи самостійного їх поповнення і розширення. Методичний аналіз таких уроків дає підстави стверджувати, що усі вони можуть успішно використовуватися у вивченні української мови.

Урок типу КВК може бути проведений як урок повторення певної теми чи розділу. Структура його така:

1 етап – розминка-розповідь з теми. Учні двох команд за чергою розповідають, з'ясовують теоретичний матеріал, аргументують його прикладами.

2 етап – конкурс «Перевірка домашнього завдання». Завдання творчого характеру. Може бути розіграна сценка, діалог тощо.

3 етап – виконання завдань з вибором правильної відповіді. Кожній команді пропонуються рівнозначні завдання (можна тестового характеру).

4 етап – конкурс «Відгадай». Загадки, мовні ігри (для кожної команди окремо). Наприклад: гра – один учень виходить з класу, а коли повертається, то інші натяками підказують йому відповідь. Виграє та команда, учні якої дадуть відповіді швидко й точно.

5 етап – конкурс акторів і художників. Творчі завдання з використанням мовного матеріалу.

6 етап – підсумки конкурсу, відзначення переможців.

Урок-подорож може бути прикладом підсумкового повторення може з теми «Прийменник». Учитель оголошує, що у подорож-плавання відправляється весь клас, але доїдуть до місця призначення лише ті учні, які виконають усі завдання і дадуть правильні відповіді на всі запитання.

Перша пристань «Кмітливі». Учитель проводить диктант-тишу з використанням таблиці. Завдання: згрупувати прийменники-синоніми. На пристані мандрівники відпочивають. Під час відпочинку проводиться

вікторина: на таблиці «Чому так?» подані словосполучення, в яких треба вжити різні прийменники, дотримуючись правильного керування. Потім учні здійснюють переклад словосполучень з російської мови на українську з метою попередження помилок інтерферентного характеру. Проводяться мовні ігри.

Наступна зупинка «Пізнайка». На таблиці або на екрані через графорпроектор подано текст. Учні пропонуються кілька завдань:

1) вписати у дві колонки непохідні і похідні прийменники, аргументувати правильність виконання;

2) зробити синтаксичний розбір 2–3 речень і довести, чому прийменники входять до складу членів речення.

Виконуючи коментований диктант, учні працюють над правописом прийменників. *Зупинка «Книга – твій друг»* передбачає роботу з підручником: складання плану відповіді, схеми, опорної таблиці, виконання вправи (диференційовані завдання). Учні одержують завдання скласти речення з омонімами: *по-весняному – по весняному, напам'ять – на пам'ять, помалу – по малу* та ін. *Остання зупинка «Ловись, рибко».* У супроводі музики учні розв'язують ребус: уставити потрібні прийменники і розібрати їх як частину мови. На завершення підводиться підсумок уроку у формі розповіді про враження від подорожі на уроці.

Урок-пресконференція має 4 етапи: 1) відповіді на запитання; 2) підготовка й оформлення редакційних завдань; 3) підведення підсумків; 4) випуск експрес-газети.

Урок-семінарське заняття практикується в школах (класах) з поглибленим вивченням української мови. У семінарах виділяють три основні етапи: 1) підготовка до занять і виконання запропонованих завдань; 2) актуалізація знань; 3) підведення підсумків роботи. Семінар – така форма проведення уроку, що сприяє розвитку в учнів навичок самостійної роботи з науковими джерелами, дозволяє оптимально враховувати їхні індивідуальні здібності й нахили. Семінарські заняття можуть проводитися у формі розгорнутої бесіди, обговорення доповідей і творчих робіт, коментованого читання, диспуту. Готуючи учнів до семінару, вчитель заздалегідь повідомляє тему, мету і завдання, формулює основні і додаткові питання з теми, рекомендує додаткову літературу. У формі семінару можна проводити уроки вивчення нового матеріалу, повторення, узагальнення й систематизації вивченого. Так, урок узагальнення і систематизації, проведений у формі семінару, може мати таку структуру:

- вступне слово вчителя (з'ясування теми, теми і завдань семінару, що відповідає меті і завданням узагальнювального уроку);

- учнівські повідомлення (підготовлені самостійно за планом семінару);

- обговорення виступів учнів;
- корекція знань учнів залежно від змісту зворотної інформації під час бесіди чи пояснення вчителя;
- підсумкове слово вчителя.

Уроки-практикуми присвячуються вдосконаленню правописних і мовленнєвих умінь і навичок учнів. На таких уроках виконуються завдання, що складаються із спеціально дібраного дидактичного матеріалу. У завданнях бажано передбачити ті етапи роботи, за якими мають працювати учні. Так, навчальне завдання для старшокласників, що стосується формування навичок творення текстів різних стилів, може бути сформульоване так:

Завдання 1. Закріпіть знання про стилі мовлення: допишіть замість крапок назву стилю (стилів).

1. У сучасній українській літературній мові розрізняють основні стилі:
2. Стиль ... характеризується порушенням у літературній мові норм спілкування, наявністю діалектних форм.
3. ... стиль дає точне висвітлення наукових понять.
4. Стиль ... характеризується яскравістю, образністю, емоційністю викладу.
5. ... стиль – це стиль агітації та пропаганди.
6. Стиль ... мовлення – це канцелярський стиль, характерний для документів.

Завдання 2. Підготуйте усне повідомлення на тему «Стилi мовлення», використовуючи подані запитання:

1. Як ви розумієте поняття стиль?
2. Чим зумовлено виділення стилю мовлення?
3. Що характерно для лексики кожного стилю?
4. Чи допускаються взаємопроникнення стилів? Чому?

Вправи, що виконуються на уроках-практикумах, мають бути переважно конструктивними. Щоб закріпити вміння і навички, корисно пропонувати творчі вправи. Під час роботи на уроках доцільно дозволяти учням користуватися таблицями, схемами, підручниками, довідниками та ін. На уроках-практикумах виконуються індивідуальні і колективні види робіт, що впливають на формування в учнів навичок взаємо- і самоконтролю.

Уроки-заліки сприяють повторенню, узагальненню та систематизації вивченого матеріалу, активізації розумової діяльності учнів, вихованню серйозного ставлення до предмета. Для цих уроків обираємо теми теоретичного характеру, учні готуються до них протягом певного часу. Поділ класу на кілька груп для складання заліку (його можуть приймати і кращі учні) значно прискорює перевірку знань учнів.

Методичний аналіз сучасних форм роботи та проведення нестандартних уроків дає підстави стверджувати, що всі вони можуть успішно використовуватися під час навчання української мови. Наукова достовірність навчального матеріалу і його змістова наповнюваність є важливими чинниками, що в сполученні з правильним вибором типу, структури уроку та методів навчання сприяють підвищенню ефективності занять.

2.6. Дистанційний урок

Сучасний світ змінюється шаленими темпами. Ми є свідками цього. Реальність сьогодення – це цифрове суспільство, дистанційна комунікація, європейська і світова інтеграція, миттєве поширення інформації, які зумовлюють зміни у життєдіяльності сучасної людини. Молоде покоління сьогодні по-іншому сприймає світ: швидко і результативно входить у цифровий простір, щоденно занурюється у віртуальну сферу, досить часто комунікує в он-лайн середовищі. На початку ХХІ ст. перед суспільством постає питання: якою повинна бути людина III тисячоліття, якими національними чи космополітичними компетентностями, ціннісними орієнтаціями, установками має володіти. На наш погляд, підростаюче покоління нашої країни має бути сформоване в національно-культурному середовищі, ідентифікувати себе як національно-мовну особистість, котра є нащадком і представником великого європейського українського народу.

У 2020 році ми стали свідками того, що корона вірусна пандемія змісила все суспільство піти на локдаун. У зв'язку з цим система освіти перейшла на дистанційну форму навчання, в межах якої як реальність почав функціонувати дистанційний урок. До 2020 року дистанційне навчання розглядалося в системі мовної освіти як частина навчальної діяльності, що стосується самостійної роботи, індивідуальної форми навчання, самостійної роботи, репетиторства, додаткових тренінгів тощо. То з початком коронавірусної пандемії, глобальним локдауном, дистанційне навчання стало єдиним виходом забезпечити траєкторію навчання учнів. І дистанційний урок уже нікого не дивує. Ми окреслимо ключові позиції щодо особливостей сучасного дистанційного уроку української мови.

Міністерство освіти України рекомендує про те, що час безперервної роботи з комп'ютером становить максимум 20 хвилин. Цей час учитель може використовувати для синхронної взаємодії з метою пояснення навчального матеріалу, практичного закріплення вивченого, застосування різноманітних інтерактивних прийомів навчання, перевірки виконаних вправ чи завдань тощо. Решту часу навчального заняття (25 хвилин) вчитель організовує роботу в асинхронному режимі, а саме без

комп'ютера. Учні в офлайн режимі виконують вправи і завдання в робочому зошиті. Наприкінці уроку вчитель може повернутися до режиму відеоконференції (для перевірки виконаних вправ, рефлексії, контролю, повідомлення домашнього завдання тощо).

Дистанційний урок потребує використання мережевих платформ для проведення його у визначений час, завантаження, зберігання й обмін інформацією. Нині набули популярності для реалізації дистанційного уроку такі платформи, як Google Meet, Zoom, ClassFlow, Microsoft Teams та ін., завдяки цим платформам вчитель проводить дистанційні уроки, створює віртуальні класи, завантажує навчальні матеріали, використовує інші віртуальні ресурси, надає завдання, проводить опитування, виставляє оцінки та ін. Цінним є те, що вчитель як організатор може зробити відеозапис дистанційного уроку і залишити для перегляду в подальшому. Дистанційний урок української мови може бути реалізований у глобальному і локальному вебпросторі комп'ютерних мереж. Глобальний урок, наприклад, представлений у вільному доступі на YouTube-каналі МОН, може транслюватися телеканалах. Локальний урок реалізовується з окремий класним колективом у чітко визначений час і реалізовується за допомогою Moodle, Classroom, Google Meet, Zoom, ClassFlow, Microsoft Teams та ін. Доступ до дистанційного уроку мають учні за допомогою різних пристроїв: комп'ютер, планшет, мобільний телефон. Учитель на дистанційному уроці є модератором контенту і організатором процесуальної онлайн взаємодії.

Дистанційний урок надає можливість:

- забезпечувати навально-виховний процес за будь-яких умов (змішане навчання, індивідуальне навчання, карантин, погані погодні умови тощо);
- об'єднувати багатьох учнів, котрі віддалені один від одного простором;
- ефективно впроваджувати інформаційно-комунікаційні технології;
- організовувати міжособистісну взаємодію;
- співпрацювати у групі;
- диференціювати й індивідуалізувати навчання.

Словесник є модератором процесу дистанційного навчання у гуглміт, зумі. Учні за умов дистанційного уроку можуть: після виконання завдання за домовленістю з учителем відправляти свою роботу на визначену комп'ютерну платформу, сервер, електронну пошту, у месенджери; завжди звертатися до навчального матеріалу, переглядати інформацію; за умови відсутності на уроці самостійно опрацювати навчальний матеріал і переглянути відеозапис уроку.

У межах дистанційного уроку важливими є засоби навчання, що відповідають темі й меті уроків. Сучасні дидактичні засоби, що

застосовуються під час дистанційного уроку, мають широкі можливості, адже вчитель може використовувати не тільки традиційні засоби, а має можливість застосувати аудіозаписи, відеоматеріали, наприклад, для того, щоб показати зразкове мовлення, або навпаки спонукати до аналізу і корекції мовленнєвих помилок, наводити приклади мовленнєвих зразків, комунікативної поведінки та ін.

WriteReader – це платформа для соціальної взаємодії із застосуванням мультимедійних книг. Учитель, створивши профіль у WriteReader, може проводити дистанційний урок української мови, об'єднавши учнів в онлайн-клас і зробивши облікові записи своїх учнів. Під час використання цього сервісу можна активно здійснювати субект-субектну взаємодії всіх учасників навчального процесу. Учитель може пояснювати навчальний матеріал, ставити питання, аналізувати відповіді учнів, давати письмові завдання, виправляти помилки тощо. У межах цього соціального сервісу на кожній сторінці мультимедійної книги є віконце як для школяра, де він може робити записи, так і для педагога, котрий може цей запис перевірити і зробити корективи. Такі книги можуть вміщувати текст, ілюстрацію, аудіозапис, відеозапис тощо.

Презентації – це ефективний, результативний засіб, потужний інструмент для наочного відображення навчального матеріалу під час дистанційного уроку української мови. Заслужують на увагу презентації, що створюються за допомогою системи PowerPoint, Prezi та ін. Презентації в PowerPoint надають можливість комбінувати текстовий матеріал і ілюстративний, покроково його репрезентувати із можливістю повторного перебігу. Інтерактивні презентації у хмарному середовищі Prezi дають змогу показати нелінійні, багаторівневі презентації, а також відео. Це ніби біла дошка (віртуальний аркуш) із навчальним матеріалом, що перетворює монолог у діалог і дозволяє здійснювати навчальне спілкування на дистанційному уроці. Застосування презентацій Prezi – навчальна проблемно-дослідницька подорож із змінним, динамічним масштабуванням.

Дистанційний урок має широкі можливості для оцінювання. Вчитель може застосувати різні види робіт: проєкт; тест; фронтальне, групове, індивідуальне завдання; режим підказки; додаткова інформація та ін.

Віртуальна інтерактивна дошка – це наочний інструмент для навчання, що поєднує в одному віртуальному майданчику текст, зображення, аудіо і відеоматеріал. Віртуальна дошка (сервіс) працює як навчальна дошка для сумісної роботи в онлайн режимі. Такі дошки вчитель може ефективно застосовувати під час дистанційного уроку. Робоча поверхня дошки – чистий білий аркуш, на якому вчитель може записувати будь-що, а в режимі реального часу цю он-лайн дошку бачать усі учні класу, яким педагог надав доступ. Найбільш популярними є,

наприклад, такі онлайн дошки, як Aww Board, WhiteboardFox, Padlet, Twiddla AWWApp, ClassroomScreen та ін. Віртуальні дошки дають змогу вчителю робити записи, показувати зображення, демонструвати презентації, ділитися покликанням, а учневі брати участь у записі і редагуванні його, одночасно робити записи кільком учням, прикріплювати на дошці виконані завдання впродовж визначеного часу, здійснювати аудіо чи відеозв'язок та ін.

Learning Apps – онлайн-сервіс із зручним інтерфейсом, на якому переважає біла дошка (тло, стіна), на якій виграють яскраві кольори зображень, наявна іконографія, інтеграція з іншими сайтами тощо. Важливо, що вчитель може створювати інтерактивні вправи, застосовувати їх в роботі з онлайн дошкою.

Хмара слів – ефективний спосіб візуалізації текстової інформації для навчальної роботи на дистанційному уроці. Існують достатньо сервісів для створення хмари слів. Кольорова хмара слів дозволяє: записати тему і мету уроку; мотивувати учнів, актуалізувати їх навчальну діяльність, показати опорний конспект теоретичного матеріалу, зашифрувати головне завдання чи запитання уроку, представити лінгвістичні засоби для їх аналізу, моделювання, побудови, корекції тощо.

Дистанційний урок української мови – це нова реальність. На початку XXI століття проблема дистанційного уроку української мови вкрай важлива, нова, актуальна, малодосліджена і потребує ретельного наукового дослідження вченими та вчителями-практиками.

РОЗДІЛ 3 ПРОЄКТУВАННЯ УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

3.1. Вимоги до уроку української мови

Вимоги до уроку як основної форми організації навчальної діяльності учнів ставляться у двох аспектах – загальнопедагогічному і методичному.

Загальнодидактичні вимоги зумовлені потребами суспільства та держави у розвитку громадянина (забезпечити належний рівень знань і вмінь особистості).

Лінгводидактичні вимоги відображають цілі й завдання мовної освіти (формувати національно-мовну особистість, розвивати комунікативну компетентність учня, його мовленнєвий потенціал і креативні можливості).

Соціально зумовлені та методично регламентовані вимоги алгоритмічно взаємопов'язані: останні практично діють з метою задоволення потреб суспільства й держави, акцентно підкреслюючи суттєву роль текстоцентричності мовного навчання, розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності з опорою на засвоєння лінгвістичних норм. Вимоги стосуються не тільки прогнозованих цілей мовного навчання, а і шляху їх досягнення. Пріоритети мовної освіти зумовлюють виокремлення новітніх вимог, що діють комплексно та взаємопов'язано. Враховуючи запити суспільства і настанови мовної освіти, визначаємо новітні вимоги до сучасного уроку української мови, що складається із загальнодидактичних і лінгводидактичних вимог.

Традиційно серед низки загальнодидактичних вимог виділяють основні групи: дидактичні, психологічні, виховні, гігієнічні.

Новітні вимоги до сучасного уроку української мови



Дидактичні вимоги полягають у досягненні визначених завдань мовної освіти і забезпеченні необхідних педагогічних умов для ефективної навчальної діяльності учнів. загальнодидактичні вимоги: дотримання закономірностей і принципів навчання, чітке цілевизначення, оптимальний зміст, організаційна чіткість етапів уроку, раціональний вибір форм, методів, прийомів і засобів.

Дотримання дидактичних принципів як вихідна вимога є підґрунтям функційно-технологічної організації, цілісного проектування та продуктивного проведення уроку. Пріоритетними загальнодидактичними принципами навчання, що необхідні й достатні для забезпечення підготовки і проведення сучасного уроку української мови в основній школі, є такі: гуманізації і гуманітаризації, антропоцентризму, природовідповідності, науковості, систематичності й послідовності, наступності й перспективності, зв'язку теорії з практикою, єдності навчання, виховання і розвитку; наочності, доступності, свідомості, індивідуалізації й диференціації, культуровідповідності, застосування різних форм навчальної діяльності, реалізації міжпредметних зв'язків. Успішна реалізація цих принципів вимагає від словесника знань педагогічних закономірностей, упровадження принципів навчання, педагогічної творчості й професійної майстерності.

Чітке цілевизначення – стратегічна дидактична вимога, що конкретизує загальну цілісну мету й уточнює комплекс цільових завдань уроку, першочергово навчальних, але обов'язково з урахуванням розвивальних та виховних. Сформульовані цілі уроку повинні чітко організовувати роботу вчителя та скеровувати процес учіння учнів, що саме вони повинні здійснити впродовж заняття – ознайомитися з новим поняттям, повторити й закріпити вивчений матеріал, виробити визначені вміння, вдосконалити навички.

Визначення оптимального змісту уроку – важлива вимога успішності уроку. Правильний відбір і обґрунтована структуризація змісту уроку зумовлені змістом сучасної мовної освіти та чинної програми, а також рівнем підготовки учнів у класі. Вчитель визначає, структурує зміст уроку й формулює у вигляді навчальної мети. М. Сорокін переконаний, що в процесі визначення змісту уроку варто пам'ятати: «На виконання поставлених перед уроком задач негативно позначається як перевантаження, так і невеликий його об'єм [132, с. 176]». Завдання словесника – донести до учнів якомога більше лінгвістичних відомостей, однак не включати у навчальний матеріал понять, непосильних для осмислення учнями або науково новітніх термінів.

Організаційна чіткість етапів уроку – вимога, що регулює проектування й реалізацію уроку, стосується своєчасного початку, осмисленої мотивації, чіткої орієнтації й цілевизначення, раціонального

використання кожної хвилини навчального часу, логічної стрункості й завершеності. Означена вимога зумовлена переходом від традиційної суб'єкт-об'єктної діяльності учасників навчального спілкування до сучасної діалогічної взаємодії вчителя й учня, за якої учень є активним суб'єктом процесу навчання. Вчитель має встановити гармонійні стосунки з усім класним колективом загалом і кожним учнем зокрема, організувати пізнавальну діяльність учнів так, щоб зацікавити їх навчальним матеріалом, довести необхідність осмисленого засвоєння, пробудити творчу активність. Учень як активний учасник педагогічного спілкування повинен усвідомлювати визначені вчителем цілі й завдання уроку, уявляти шляхи їх досягнення, передбачати кінцевий результат своєї праці. Це свідчить про наявність ще однієї вимоги до сучасного уроку – знати структуру уроку повинен не тільки вчитель, а й учень.

Раціональний вибір форм учіння, методів, прийомів і засобів навчання є вимогою, що здійснюється відповідно до дидактичної мети, особливостей навчального матеріалу, рівня забезпечення пізнавальної та творчої активності учнів і реалізовується на певному етапі уроку. Ефективність використання методів і прийомів залежить від вдалого поєднання із сучасними засобами навчання (аудіозаписами, відеофільмами, мультимедіа, інтерактивними дошками та ін.). Варіювати необхідно способи викладу нового матеріалу (пояснення, розповідь, міні-лекція, евристична бесіда, самостійна робота, постановка проблеми, пошук істини тощо) і засвоєння знань та вироблення вмій (традиційні та інноваційні методи й прийоми). Підвищенню навчальної активності учнів на уроці сприяє дидактична вимога, що передбачає поєднання різних форм навчальної діяльності учнів (колективна, групова, парна, індивідуальна) і вдале їх послідовне використання. Підкреслимо, що дидактичні вимоги становлять собою цілісне комплексне поняття, до складу якого входять стратегічні складники, ієрархічна взаємозумовленість яких визначає їх послідовну взаємодію в процесі проектування й проведення сучасного уроку.

Психологічні вимоги до проектування, організації і проведення сучасного уроку української мови впливають із особливостей процесів та форм, що зумовлюють певний вид діяльності учнів, а також їхньої психічної діяльності у процесі навчання. Ключовими психологічними вимогами є врахування психолого-вікових особливостей учнів, пізнавальної часової якості навчальної діяльності учнів, забезпечення розвивального та проблемного навчання, формування стійких пізнавальних мотивів, створення позитивного психологічного мікроклімату.

Основною психологічною вимогою до уроку є врахування вікових і психологічних особливостей кожного учня, а саме мислення, мотивації, пам'яті, уваги та сприйняття. Проектуючи урок української мови, вчитель

також обов'язково має враховувати психолого-фізіологічні процеси, що протікають в організмі учня певної вікової категорії.

Урахування пізнавально-часової якості навчальної діяльності учнів – це вимога, що прямо пов'язана із попередньою. Відповідно до сучасних досліджень можна спроектувати структуру уроку (Таблиця 3.5), побудовану з урахуванням часу і якості сприймання та засвоєння навчального матеріалу школярами. Врахування співвіднесеності якості учіння і навчального часу на уроці забезпечує активні фази обраної технології уроку та допомагає вчителю чітко спроектувати і синхронізувати етапи проблемно-пізнавальної діяльності – скільки саме потрібно часу відвести на ту чи іншу роботу, через який час потрібно активізувати учнів, підсилити інтерес тощо.

***Структура уроку з урахуванням взаємозв'язку
пізнавально-часової якості навчальної діяльності учнів***

| Етап уроку | Сприйняття і засвоєння | Часовий проміжок |
|--|------------------------|------------------|
| Мотивація й орієнтація навчальної діяльності | 60 % | 1-4 хв. |
| Осмислення навчального матеріалу | 80 % | 5–24 хв. |
| Розвиток компетентності – знань, умінь, навичок, досвіду їх застосування | 45–60 % | 25–34 хв. |
| Закріплення і контроль | 5–7 % | 35–45 хв. |

Забезпечення розвивального, проблемного навчання, поетапного формування навчальних дій, у межах яких учень стає активним суб'єктом навчального процесу, є однією з важливих психологічних вимог і вихідною у процесі проектування та проведення уроку. Здійснюється це за рахунок правильного планування і реалізації структурних етапів уроку (сформованого мотиву, осмисленої мети, продуктивних методів, прийомів та засобів навчання) і чіткої організації пізнавальної діяльності учнів. Упродовж уроку школярі повинні здійснювати під керівництвом учителя самостійну роботу – виконувати навчальні вправи проблемного та пошукового характеру. Серед психологічних вимог особливе місце посідає створення позитивного психологічного мікроклімату і наявність ділової позитивної атмосфери на уроці, створення полісуб'єктної активної взаємодії упродовж уроку. Вимоги до уроку дотичні не тільки до вчителя, а й до учня, оскільки позитивна емоційна атмосфера кожного учасника педагогічної взаємодії зробить продуктивною діяльність педагога і забезпечить ефективність навчання школяра. Основним стрижнем емоцій має бути любов – до учнів, учителя, української мови, власної роботи, процесу пізнання.

Виховні вимоги відображають одне з основних завдань шкільної системи освіти – формувати гармонійну мовну особистість учня відповідно до завдань розумового, духовного, морального й естетичного виховання. Впровадження таких настанов реалізується через зміст навчального матеріалу й організацію вчителем навчально-виховного процесу. Проектування уроку передбачає визначення виховної мети, конкретизацію виховних цілей, постановка яких здійснюється в єдності з навчальними цілями. Інтеграція навчальних і виховних цілей свідчить про єдність навчально-виховного процесу на уроці, методологічна організація якого передбачає формулювання виховних цілей, вибір і цілереалізацію виховного потенціалу навчального матеріалу, визначення комплексу пріоритетів виховної системи і концентрацію уваги учіння, використання доцільних й ефективних методів впливу на особистість учня. Тому важливим елементом комплексної, цілісної мети кожного уроку має бути виховний компонент, і не тільки його визначення, а обов'язкове дотримання і наскрізна реалізація на кожному етапі уроку – під час мотиваційної організації, пояснення, впродовж виконання вправ, використання дидактичного матеріалу, технічних засобів навчання, протягом контролю учнівських досягнень тощо.

Гігієнічні вимоги необхідні для забезпечення сприятливих природних умов для успішної життєво-навчальної діяльності учнів. Означені вимоги посідають значне місце у системі шкільної освіти, а в дидактиці вперше науково обґрунтовані Я. Коменським у вигляді принципу природовідповідності. Сформульовані вченим дев'ять основоположень природи, на яких має базуватися організація навчання, актуальні і в наш час. Серед основних гігієнічних вимог до уроку виділимо такі: належне освітлення й тепло, чисте повітря, відповідність меблів індивідуальним особливостям учнів, чергування різних видів навчальної роботи. Якщо перші вимоги стосуються більшою мірою забезпечення матеріальної бази, то остання вимога цілком пов'язана з проектуванням і реалізацією уроку. Види навчальної діяльності повинні постійно змінюватися: усна й писемна форма, сприймання матеріалу і практичне виконання завдань, колективна робота й індивідуальна тощо. Учитель має постійно слідкувати за перебігом процесу учіння в школярів, щоб вони не перевтомлювалися, однак і не ледарювали, а активно і творчо працювали.

Лінгводидактичні вимоги до уроку української мови зумовлені особливостями вивчення мови і ґрунтуються на закономірностях процесу її засвоєння, принципах, методах і прийомах. Урок української мови повинен відповідати лінгводидактичним принципам, серед яких найбільш суттєвими і важливими у процесі проектування, моделювання і проведення навчального заняття є такі принципи: взаємопов'язаного

(інтегрованого) навчання мови і мовлення, видів мовленнєвої діяльності, діалогу культур; мисленнєво-мовленнєвої активності, взаємозв'язку у вивченні всіх розділів шкільної програми, функційно-комунікативної спрямованості в навчанні мови, взаємозв'язку в розвитку усного й писемного мовлення, текстоцентризму, ситуативності. З урахуванням цього лінгводидактичні вимоги висуваються передовсім до змісту уроку української мови і диференціюються залежно від характеру його складників. Так, на думку О. Біляєва, навчальний матеріал повинен відповідати вимогам «науковості, оптимальності, єдності навчання і виховання, зв'язку із життям [10, с. 36]». Нині у методологічній теорії та освітянській практиці сформувалися чотири основні групи лінгводидактичних вимог: наукові, змістові, орієнтаційні, реалізаційні.

Наукові вимоги передбачають відповідність мовної шкільної освіти рівню досягнень сучасної науки і відображаються у дії принципу науковості, що визначає змістову наповнюваність уроку. Особливу увагу слід приділяти впровадженню сучасних знань у навчальну комунікативну діяльність, а її реалізація найбільш чітко простежується і реалізується в таких складниках змісту уроку як зв'язок з життям та комунікативна спрямованість. Урок повинен мати відповідне теоретичне підґрунтя і сучасний науковий рівень змісту відповідно до принципу науковості.

Змістові вимоги регламентують оптимальність, навчально-виховну єдність і теоретико-практичний зв'язок. Оптимальність як лінгводидактична вимога до уроку тісно пов'язана із його науковою відповідністю і забезпечується інформаційно містким навчальним матеріалом. Важливо, щоб теоретичні відомості, практичні вправи й завдання були доцільними, посильними, але не перевантажували учнів. Це досягається укрупненням, логічно завершеним структуруванням навчального матеріалу з використанням узагальнювальних наочних засобів. Єдність навчання і виховання виявляється у цілісності мети уроку – навчальної, розвивальної і виховної. Конкретизує навчальні і виховні вимоги чинна програма з української мови: мовленнєва і мовна змістова лінії зумовлюють навчальні вимоги, а соціокультурна – виховні. Обов'язковою змістовою вимогою є зв'язок теорії з практикою. Знання теорії повинні забезпечувати навчальну практику, найбільш наближену до реальної мовленнєвої діяльності усної чи писемної форми. Здійснюється це через розкриття ролі і функцій мовних одиниць у мовленні, під час ілюстрування фактичного матеріалу прикладами живого спілкування чи текстами-зразками, впродовж використання вправ комунікативної спрямованості.

Орієнтаційні вимоги регламентують процес проектування і моделювання уроку відповідно до сучасних пріоритетних напрямів національно-освітнього процесу. Сучасна парадигма освіти передбачає

перехід школи від орієнтації на знання, вміння та навички до розвитку здібностей і формування компетентностей учнів. Відповідно до цього констатуємо особливо актуальну вимогу – компетентнісну спрямованість, що вимагає від учителя формувати в учнів спроможність ефективно використовувати одержані знання і вміння у практичній життєвій діяльності, забезпечити можливість учня самостійно здійснювати процес учіння, ставити перед собою цілі, шукати необхідні засоби їх досягнення, контролювати й оцінювати власні дії. На уроці обов'язковими мають бути завдання, спрямовані на засвоєння знань, формування вмінь і набуття досвіду їх застосування, що у комплексі забезпечить розвиток компетентності учня.

У межах компетентнісної вимоги чітко прослідковується предметна – комунікативна компетентність. Стратегії сучасної системи освіти зумовлені процесами гуманітаризації, тому скеровують процес навчання української мови у комунікативному напрямку. Комунікативні вимоги «визначають стиль і характер навчального спілкування у системах «учитель – учень» і «учень – учень» [38, с. 757]». Компетентнісна спрямованість – вимога до сучасного уроку, що полягає в діяльнісному вивченні української мови з метою розвитку комунікативної компетентності учнів.

Реалізаційні вимоги передбачають чітко організоване, методично досконале й ефективне проведення уроку у взаємозв'язку з науковими, змістовими й орієнтаційними вимогами. Лінгводидактичною вимогою сучасного уроку української мови є його текстова основа, що забезпечує сприйняття й відтворення тексту і дозволяє формувати мовленнєві й комунікативні вміння та навички на сучасних наукових засадах. Важливо на уроці реалізовувати внутрішньо- і міжпредметні зв'язки. Внутрішні зв'язки дають змогу показати структурну цілісність мови, кожний елемент якої (фонема, морфема, лексема, синтаксична одиниця, текст) функціують у висловлюваннях різних стилів, типів і жанрів мовлення. Урахування цих зв'язків, на думку К. Плиско, дасть змогу «усвідомити мову як систему підсистем, а також внутрішні закономірності кожного рівня мови, що й послужить основою для розвитку мислення й мовлення [113, с. 97]». Міжпредметні зв'язки зумовлені особливостями української мови, що є предметом вивчення і засобом навчання інших предметів. Реалізація цих зв'язків впливає на осмислення учнями функцій української мови, насамперед комунікативної, пізнавальної (когнітивної), морально-етичної, естетичної, розвивальної, особистісно визначальної та ін. Практично це має відбуватися передусім на вступних уроках та уроках розвитку комунікативних умінь.

Отже, відповідно до вимог суспільства щодо системи освіти основні вимоги до сучасного уроку української мови в основній школі:

- загальнодидактичні (дидактичні, психологічні, виховні, гігієнічні);
- лінгводидактичні (наукові, змістові, орієнтаційні, реалізаційні).

Ефективність сучасного уроку української мови прямо пропорційно залежить від дотримання вище викладених вимог, що тісно взаємопов'язані, взаємопроникають і впливають одна на одну.

Комплекс новітніх вимог до сучасного уроку української мови

| | | |
|---------------------------|---|---|
| Загальнодидактичні | <p><u>Дидактичні:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • дотримання дидактичних закономірностей, принципів, правил; • визначення місця уроку в загальній системі вивчення мови; • чітке цілевизначення; • з'ясування оптимального змісту; • організаційна чіткість структурних елементів уроку; • вибір раціональних методів, прийомів, форм і засобів навчання | <p><u>Психологічні:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • врахування вікових і психологічних особливостей учнів; • врахування пізнавально-часової якості навчальної діяльності учнів; • забезпечення розвивального і проблемного навчання; • формування стійких пізнавальних мотивів учнів; • створення позитивного психологічного мікроклімату |
| | <p><u>Виховні:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • забезпечення розумового, духовного, морального й естетичного виховання учня; • виховання гармонійної мовної особистості учня; • формування культури спілкування; • розвиток етичної комунікативної поведінки | <p><u>Гігієнічні:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • забезпечення гігієнічних умов, необхідних для життєво-навчальної діяльності учнів; • належне освітлення й тепло; • чисте повітря; • відповідність меблів індивідуальним особливостям учнів; • чергування різних видів навчальної роботи |
| Лінгводидактичні | <p><u>Наукові</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • відповідність рівню досягнень сучасної науки; • науково обґрунтоване підґрунтя теорії і практики навчання | <p><u>Змістові</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • оптимальність змісту уроку; • єдність навчання і виховання; • зв'язок теорії з практикою |
| | <p><u>Орієнтаційні</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • компетентнісна направленість; • комунікативна спрямованість; • особистісна зорієнтованість | <p><u>Реалізаційні</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • практична мовленнєво-комунікативна діяльність; • текстова основа; • внутрішньо- і міжпредметних зв'язки; • суб'єкт-суб'єктна діяльність |

Отже, сутність сучасного уроку української мови розкривається в комплексі вимог (загальнодидактичних і лінгводидактичних), а їх цілісне дотримання, безумовно, зробить урок більш продуктивним і дієвим відповідно до потреб суспільства.

3.2. Цілевизначення – стратегічний орієнтир уроку

Функціонування уроку пов'язане насамперед із визначенням його цілей і процесом їх реалізації. Оскільки сучасний урок української мови передбачає досягнення високої якості організації навчального процесу, врахування стрижневих підходів до організації педагогічної взаємодії суб'єктів навчання, виникає необхідність детальніше зупинитися на розкритті його цілей та визначенні форм і шляхів їх досягнення.

Цілі сучасного уроку української мови впливають із цілей освіти, які є закономірною реакцією педагогічної системи на запити та потреби суспільства і вимоги держави, висунуті на певному етапі розвитку. Цілі навчання, за висновками В. Скакуна, створюють певну ієрархію:

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

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

III рівень цілей – це ті педагогічні цілі, які реалізуються повсякденно, на кожному навчальному занятті [128, с. 6].

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

Другий рівень цілей задекларовано в Державному стандарті базової і повної середньої освіти – формувати комунікативну компетентність, здатність особистості застосовувати у конкретному виді спілкування знання мови, способи взаємодії людей, що оточують її та перебувають на відстані, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями.

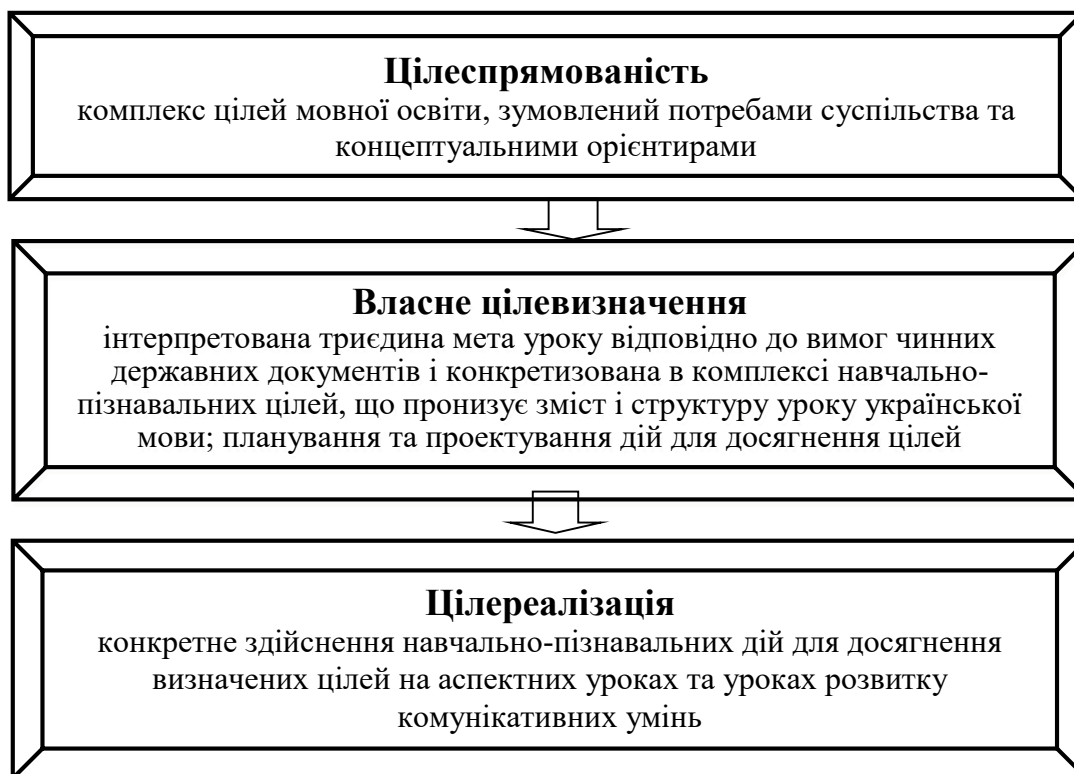
Це конкретизовано у площині вивчення української мови в основній школі – формувати мовну особистість, людину, яка «знає мову, володіє багатством її виражальних засобів, продукує мовлення в різних життєвих ситуаціях, шанує, любить її і дбає про її збереження і розвиток [103, с. 18]» і зарегламентовано в чинній програмі – формування компетентного мовця, національно свідомої, духовно багатого мовної особистості.

Стратегічною ціллю уроку української мови має стати не тільки суто лінгвістичний розвиток учня, а й усебічний розвиток мовної особистості кожного учня, його мовного дару, талантів, природних задатків, розумових та креативних здібностей, виховання високих особистісних моральних якостей і духовних цінностей. Цілі як ідеально прогнозовані результати мовної освіти є мотивами спрямування і регулювання навчально-педагогічної діяльності вчителя й учнів, основою для визначення змісту уроку, вибору методів, прийомів та засобів навчання. «Ціль виступає як чинник, що обумовлює спосіб і характер діяльності, вона визначає відповідні засоби її досягнення, вона є не тільки спроектованим кінцевим результатом, а й вихідним побудником діяльності [157, с. 9]». Чітко визначена ціль допомагає з'ясувати стрижень уроку, зосередити діяльність учителя й учнів на її досягненні у взаємозв'язку і взаємотворчості.

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

Цілеспрямованість уроку в аспекті сучасної мовної освіти базується на концептуальних орієнтирах, стратегічних підходах до вивчення української мови – особистісно орієнтованому (передбачає розвиток особистісної Я-концепції кожного учня), компетентнісному (зумовлює формування предметних знань, умінь, навичок і досвіду їх використання у процесі мовленнєвого спілкування) і комунікативно-діяльнісному (визначає пріоритетною основою навчального процесу міжособистісну комунікативну діяльність, найбільш наближену до реалій життєвого спілкування). Цілеспрямованість передбачає, на нашу думку, побудову ідеальної прогнозованої моделі уроку української мови з метою оптимальної узгодженості між метою і способами навчальної діяльності, пошук шляхів, засобів і методичного інструментарію досягнення поставлених цілей.

Цілевизначення сучасного уроку української мови



Власне цілевизначення – це перетворення загальної мети освіти в конкретні цілі, які потрібно реалізовувати і яких необхідно досягти на певному етапі навчально-виховного процесу в конкретних умовах педагогічної діяльності. Цілевизначеність, Ю. Мальований у зв'язку з нероздільністю цього поняття в той час асоціативно називає цілеспрямованістю, – це «правильне визначення мети заняття та її раціональна реалізація; збільшення питомої ваги активної пізнавальної діяльності учня на уроці; урізноманітнення її змісту, методів і форм; індивідуалізація такої діяльності, її організація з урахуванням реальних навчальних можливостей кожного учня; урізноманітнення змісту і видів навчальних завдань; збільшення частки завдань творчого характеру; регулярність отримання інформації про хід і результати навчання; оперативність внесення на основі одержаних даних корективів у його хід [38, с. 946]». Власне цілевизначення дає змогу всім учасникам навчального процесу досягнути взаємозв'язок між поставленими цілями і засобами їх реалізації та досягненнями й можливими результатами навчальної діяльності. В. Чайка зазначає, що «процес цілевизначення полягає у виборі найсприятливіших з погляду можливостей навчального матеріалу і підготовленості учнів варіантів навчання, у яких зовнішні (матеріал, середовище, засоби) і внутрішні (готовність до учіння, зацікавленість, рівень знань, умінь, навичок) чинники співвідносять у зоні найближчого розвитку учнів у процесі їх пізнавальної діяльності [153, с. 40]. Власне цілевизначення у шкільній практиці знаходить своє відображення в триєдиній меті уроку, що конкретизує напрями, акценти й

можливості мовного навчання, розвитку й виховання учнів у процесі вивчення української мови. Важливим аспектом реалізації цілевизначення на сучасному уроці є чіткість формулювання, ознайомлення й усвідомлення його учнями, розроблення технології реалізації вчителем і самореалізації учнем, визначення необхідних продуктивних умов для впровадження у процес навчання за допомогою ефективних форм навчання (фронтальних, групових, парних, індивідуальних), методів та прийомів навчання, а також рефлексійності та контрольованості очікуваних і досягнених результатів.

Цілереалізація – це процес навчально-комунікативної взаємодії педагога й школярів, під час якого спроектована вчителем мета уроку переходить у загальний результат педагогічної діяльності вчителя (навчання) і самовизначені, самоуточнені цілі кожного учня, які одержують результат власної діяльності, особистісного учіння. Цілереалізація – це процес, у ході якого із внутрішньої мети людини (ціль – внутрішня причина) переходить у наслідок – результат діяльності [157, с. 10]». Під час підготовки і проведення навчально-виховного процесу означені процеси реалізуються в чітко визначеному алгоритмі.

Означені поняття взаємопов'язані, становлять певну системну послідовність і трактуються нами так:

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

власне цілевизначення – триєдина мета уроку, інтерпретована відповідно до вимог чинних державних документів (Державного стандарту, концепцій мовної освіти, програми) і конкретизована в цілях певного чітко окресленого процесу навчання; планування і проектування дій для досягнення цілей;

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

Основними системотвірними і вихідними складниками цілевизначення сучасного уроку є мета і ціль. У науковому просторі ці поняття часто вживаються як синонімічні, але ступінь їх синонімічності не абсолютна – дефініції мають певні семантичні нюанси у лексичному значенні. Мета – це «передбачення у свідомості результату, на здобуття якого спрямовано діяльність окремої людини, групи або усього суспільства [27, с. 205]»; «уявний, передбачуваний результат, все те, до чого цілеспрямовано й умотивовано прагне людина, спонукальною силою якого виступають усвідомлені потреби, почуття, інтереси, переконання,

обумовлені вимогами життя [157, с. 10]». Ціль – це «ідеальне, мислене, уявне передбачення результату діяльності [102, с. 484]», «те, що вказує напрям руху до результату, наперед передбачуваного метою. Ціль задається, мета досягається, результат отримується [12, с. 254]». Мета – це те, чого людина хоче досягти, а ціль – чого намагається досягти. Отже, мета – це головний результат, що ідеально мисленнєво передбачається й очікується у процесі навчальної діяльності, а ціль є засобом досягнення мети. Навчальна мета, як і будь-яка інша, становить собою наперед визначений еталон результату педагогічної діяльності, модель, яка фіксує те майбутнє й бажане, до чого особистість прагне і що є для неї взірцем. Додамо, що поняття «мета» є одиничним іменником, що не має множини, а поняття «ціль» заповнює цю прогалину і дозволяє конкретизувати мету. Цілі – це заплановані реальні, конкретні завдання, зусилля, способи та дії особистості, що спрямовують її діяльність на свідомо визначений рух до запланованого результату і підпорядковані її волі у процесі досягнення поставленої мети.

Мета і ціль можуть бути: проміжною і кінцевою, ближньою і віддаленою, окремою і загальною. Засобом реалізації навчальної мети й цілей є навчальні цільові завдання конкретного уроку. Мета та цілі діють взаємопов'язано (Схема 3.3) і мають виняткове значення для проектування та технологічної організації уроків, визначення конкретних навчальних завдань й тісно пов'язані з дидактичними засобами її досягнення – формами, методами, прийомами і засобами.

У дидактиці поняття ціль і мета взаємопов'язані й невіддільні. Мета і цілі у процесі навчання виконують низку суттєвих функцій і відіграють важливу роль упродовж усієї навчальної роботи на уроці – від цілевизначення і до одержання результатів.

Позитивно з погляду сучасної теорії і практики навчання розглядати роль і дію цілей в аспекті системи уроків, комплексного поєднання низки різнотипних уроків, у процесі проектування й проведення яких цілі є головним чинником і стратегічною метою активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії учителя й учня. Чітко визначені й обґрунтовані вчителем цілі, осмислені, вмотивовані й зреалізовані учнями, забезпечують особистісну спрямованість сучасного уроку української мови. З огляду на це цілі повинні бути докладними, конкретними для певного виду знань, умінь, навичок і ознак особистості учня, робота з якими здійснюється на уроці, а мета уроку «конкретною, реальною, дієвою, націленою на ту ланку процесу засвоєння знань, у структурі якої буде розглядатися рух змісту навчального матеріалу від його джерела (слова вчителя, наочності, практичної дії) до свідомості учнів [12, с. 158]».

Цілевизначення сучасного уроку української мови

| Цілевизначення уроку як функційний складник навчального процесу | | |
|--|--|-------------|
| Мета | | Ціль |
| | Загальна регулює формування пізнавальних мотивів, потреб, уміння вчитися | |
| | Окрема визначає розвиток комунікативної компетентності учня | |
| | Кінцева визначає ідеальну мовну особистість | |
| | Віддалена узагальнено відображає зміст освітніх державних документів | |
| | Проміжна передбачає засвоєння певної теми (розділу) | |
| | Ближча конкретизує результати певного уроку у вигляді навчальних завдань | |

Зміст цілевизначення знаходить відображення в триєдиній меті уроку, яка конкретизує можливості навчання, розвитку й виховання учня на матеріалі певного предмета, у межах нашого дослідження – під час вивчення української мови в основній школі. Значний науковий доробок в осмисленні цілей уроку належить М. Львову, який визначає серед головних завдань основної організаційної форми навчання мови в школі такі: «виховання учнів, прищеплення любові до мови; повідомлення знань з фонетики, граматики, словотворення, лексики, стилістики, орфографії, розвиток усного і писемного мовлення учнів: збагачення їх словника, формування граматичної будови їх мовлення, навчання створення тексту; формування вмінь і навичок в галузі письма й орфографії, читання й орфопії, граматичного розбору, інших видів мовного аналізу тощо [73, с. 220]». Учений особливої ваги надає виховній меті, навчальну мету конкретизує здебільшого у межах мовної компетентності. Однак нині це потребує переосмислення й уточнення, адже пріоритетною ціллю уроку української мови є розвиток мовленнєвої діяльності учнів (аудіювання, говоріння, читання, письмо) і комунікативних умінь (спілкування в межах визначеної мовленнєвої ситуації) у взаємозв'язку з виробленням мовних умінь і навичок, вивчення лінгвістичних одиниць усіх рівнів.

Мета уроку виникає не хаотично, а організовано, узгоджується з цільовими настановами Стандарту мовної освіти, програмами з української мови для загальноосвітньої школи, враховує особливості учнів певного віку, відображає професійні, методичні і креативні

можливості вчителя. М. Кларін, розробляючи технологію повного засвоєння знань, справедливо зазначає, що потрібно дотримуватися типових способів постановки цілей, а саме визначити цілі навчання через: зміст предмета (*вивчити поняття чи явище...*); діяльність учителя (*ознайомити учнів із...*); внутрішні процеси інтелектуального, емоційного, особистісного й інших видів розвитку учнів (*формувати вміння, розвивати мислення, вдосконалювати мовлення...*); діяльність учнів (*дослідити поняття, виконати вправу...*) [54].

Означений алгоритм проектування уроку заслуговує схвалення та є досить ефективним, адже дає змогу вчителеві чітко і правильно окреслити зміст навчального матеріалу, глибоко вникнути в його суть і відібрати необхідну змістову інформацію (мовну, мовленнєву, комунікативну) відповідно до вимог чинної програми, спроектувати власну педагогічно-навчальну діяльність для найкращого розвитку особистості учня на окремому уроці. Мета уроку, визначена в такий спосіб, проектує діяльність як учителя, так і учнів, передбачає характер їх взаємодії, а ефективність її досягнення залежить від того, наскільки обізнані з нею всі учасники педагогічного спілкування і чи прагнуть її досягти. М. Вашуленко наголошує, що мета уроку української мови повинна «передбачати навчальну діяльність школярів, намічати різні ступені їхньої пізнавальної самостійності у виконанні передбачених темою завдань, прогнозувати результати, а також орієнтувати учнів у значущості тих знань і вмінь, яких вони набудуть на уроці, для їхньої майбутньої навчальної і загальної життєвої діяльності [19, с. 29]». Поділяючи погляди вченого, додамо, що мета уроку повинна скеровувати не тільки діяльність учителя як керівника процесу навчання, розвитку і виховання підлітка, а й учня як основного суб'єкта пізнання. Тому педагог зобов'язаний повідомляти в доступній для учнів формі мету навчального заняття, конкретні цілі та їхню діяльність упродовж уроку й мотивувати, для чого потрібно досягти поставлених цілей та де можуть будуть використані засвоєні знання чи сформовані вміння та навички.

Така послідовність цілевизначення дозволяє виробити ефективну технологію навчання, реалізувати на уроці української мови особистісно орієнтовану і комунікативно компетентісно спрямовану стратегію мовної освіти в основній школі, використати перспективні методи, прийоми та засоби навчання (традиційні та інноваційні), здійснювати комунікативно-навчальний дискурс як основу опанування мовної системи і мовленнєвої діяльності з метою розвитку комунікативної компетентності учня.

Мета уроку тісно пов'язана із засобами її досягнення і має винятково важливе значення для формулювання й виконання конкретних завдань окремого навчального заняття. У галузі дидактичних і лінгводидактичних досліджень мета вивчення української мови переслідує розв'язання

взаємопов'язаних цільових завдань: навчальні (засвоєння наукових лінгвістичних знань, вироблення мовленнєвих, мовних і комунікативних умінь та навичок); розвивальні (розвиток мовлення, мислення, пам'яті, творчих здібностей тощо); виховні (формування світогляду, морально-етичних якостей, естетичної культури та ін.). Зміст цільових завдань та їх кількість визначається, на думку В. Бондаря, структурою змістового матеріалу, що необхідно вивчити, а їх конкретизація прямо пов'язана з процедурою структурування змісту навчального матеріалу, що виноситься на урок [12, с. 160]. Завдання взаємопов'язані й невіддільні один від одного, тому функціують цілісно як єдина системна структура – мета уроку української мови, що складається із трьох компонентів – навчальної, розвивальної і виховної мети. Виховна мета покликана розвинути високо моральну і духовно багату мовну особистість учня.

Навчальна, або дидактична мета передбачає засвоєння теорії і вироблення вмій та навичок. У навчальній меті уроку української мови сконцентровано найголовніші навчальні завдання, що впливають із наскрізних змістових ліній чинної програми (мовленнєвої, мовної, соціокультурної та діяльнісної) і відображають певну спрямованість пізнавальних дій у межах мовної чи мовленнєвої змістової лінії. Зазначені змістові лінії формують цілісну комунікативну компетентність та конкретно розвивають відповідні її складники (мовленнєву, мовну, соціокультурну, діяльнісну компетентності). Мета й цілі уроку на рівні педагогічного втілення визначаються відповідно до навчального матеріалу, що вивчається, а з іншого – досягнутого рівня знань, умінь і навичок учнів. Навчальна мета окремого уроку української мови визначається на основі мовленнєвої і мовної змістових ліній, кожна з яких має свої навчальні завдання.

Навчальна мета мовної змістової лінії реалізується на аспектних уроках української мови, а мовленнєвої – частково на аспектних уроках і спеціально на уроках розвитку комунікативних умінь. Тому із загальної навчальної мети впливає мета певного типу уроку. На основі засвоєння теоретичних відомостей з мови сформувані й розвинути в учнів частковомовленнєві, або первинні, уміння і навички (фонетичні, лексичні, словотвірні, правописні тощо). Аспектні уроки покликані формувати теоретичні знання з мови, мовні вміння відповідно до всіх рівнів мовної системи, розвивати мовну компетентність, що слугує науковим підґрунтям для розвитку мовленнєвої компетентності.

Уроки розвитку комунікативних умінь спрямовані на засвоєння мовленнєвих та комунікативних понять, вироблення мовленнєво-комунікативних умінь і розвиток мовленнєвої й власне комунікативної компетентності учнів. У зв'язку зі зміною акцентів у сучасній мовній освіті

виникає необхідність розробити теоретичні й методичні засади як аспектих уроків, так й уроків розвитку комунікативних умінь, їх типологію й технологію проведення, що і стало в полі нашого дослідження.

Сучасний урок української мови орієнтований на формування, розвиток і вдосконалення мовленнєвої компетентності (репродуктивної та продуктивної мовленнєво-комунікативної діяльності, створення власних висловлювань) на основі розвитку мовної компетентності (засвоєння лінгвістичних знань, оволодіння мовними нормами, накопичення активної лексики і засобів граматичного оформлення висловлювання). Вивчення мовних одиниць, правильне їх використання дасть змогу учням успішно спілкуватися в реальному житті, вербально виражати власні думки і сприймати міркування інших людей. Тому ціль уроків – вивчати мову як засіб оволодіти вміннями створювати тексти різних стилів, типів і жанрів мовлення, виробити вміння використовувати і сприймати дискурси у процесі вербального спілкування.

Розвивальна мета сучасного уроку української мови відображає взаємозв'язок навчання й розвитку, відповідає навчальній меті уроку, за своїм змістом досить широка, різноманітна і спрямована на вироблення в учнів різних способів та прийомів розумової діяльності. В основі її формування лежать лінгвістичні поняття та явища, що вивчаються і складають зміст окремого навчального заняття. Розвивальні цілі уроку О. Савченко характеризує за напрямками розвитку дитини і визначає вміння, що формуються з метою розвитку:

❖ мислення – аналізувати навчальний матеріал, порівнювати, встановлювати головне, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, узагальнювати, доводити, діяти за аналогією;

❖ самостійності – працювати за зразком і вказівками вчителя, таблицями; працювати з коментуванням своїх дій; самостійно застосовувати правило; самостійно пізнавати новий матеріал, спостерігати, контролювати проміжний і кінцевий результат, запам'ятовувати [122, с. 237].

Розвивальна спрямованість уроку української мови поширюється також на мовлення, формування якого є першорядною ціллю, його взаємозв'язку із мисленнєвими процесами, а також природними й особистісними задатками учнів. На уроці рідної мови важливо створити умови для розвитку усного і писемного мовлення; пам'яті, уваги, уяви, мислення; пізнавальних здібностей; творчих задатків; самостійності, спостережливості й активності. Сучасний урок української мови має бути спрямовано на розвиток не тільки мислення, а й мотиваційної сфери, самостійної діяльності учня. Реалізація розвивальної мети передбачає забезпечення формування способів розумової діяльності, використання текстів з розвивальною інформацією, розвиток мовлення, мислення, мотиваційної готовності, задатків, креативних, когнітивних можливостей

учнів. Особливий розвивальний вплив на школярів має пізнавальна робота з лінгвістичним матеріалом упродовж усієї навчальної мовленнєвої діяльності на уроці.

Виховна мета уроку української мови сприяти вихованню особистості учня у взаємозв'язку із засвоєнням лінгвістичної теорії і виробленням мовленнєво-комунікативної практики школярів. Виховання мовної особистості учня, національно свідомого майбутнього громадянина України – найголовніша виховна мета сучасного уроку української мови в основній школі і завдання вчителя-словесника – створити необхідні дидактико-методичні умови для розвитку глибоко моральної, гуманної, духовно багатой особистості. На думку О. Біляєва, основна виховна мета уроків рідної мови полягає у тому, щоб «розкрити суть мови як суспільного явища, її комунікативні функції, закономірності розвитку [81, с. 17]», а також розкрити її красу, багатство виражальних засобів, милозвучність мовних одиниць. Діапазон виховної мети ширший і охоплює ще й виховання учня як людини, члена соціуму, громадянина, його морально-етичних рис та емоційної сфери. Реалізація виховної мети відбувається насамперед через зміст уроку, дидактичний матеріал, інформаційна наповнюваність якого повинна включати зразкові з боку моралі, етики, естетики повідомлення. Досягнення виховної мети здійснюється шляхом застосування проблемно-пошукових і творчих завдань, вирішення яких потребує від учня активної діяльності, висловлення власних позицій щодо певних фактів та аргументування своєї думки. Упродовж уроку вчитель влучно коментує їх, фіксує увагу учнів на корисних фактах і виховує у них якості і цінності справжньої людини. Щоб комплексна виховна мета була досягнута, словесник повинен подбати про виховну наповнюваність дидактичного матеріалу (слів, речень, текстів), розробити питання для осмислення інформаційних цінностей, суспільно-політичних понять і моральних ідей, а також передбачити, як його сприймуть учні. На уроці української мови варто використовувати тексти, що мають моральну, етичну й естетичну вартість і розвивають в учнів морально-етичні якості та естетичні смаки, викликають відчуття прекрасного, позитивні емоції та задоволення. Вчителю потрібно завжди пам'ятати – найкращий текст не розв'яже завдань естетичного й етичного виховання, якщо не буде повноцінного, грамотного його сприйняття. Кожен урок має бути проведений на текстовій основі, а робота з текстом (у смисловому, структурно-стилістичному і комунікативному аспектах) підготовлена та організована досконало й правильно в методичному плані. У процесі визначення виховної мети вчитель керується загальноосвітніми вимогами і враховує зміст навчального матеріалу та дидактичну мету конкретного уроку, психолого-вікові особливості учнів.

На уроках мови варто виховувати такі якості особистості: любов до мови, батьківщини, рідного міста (села); гордість за рідну мову і культуру; шанобливе ставлення до старших; опікувальний характер взаємовідносин з меншими, слабшими; уміння жити в колективі; доброту, гуманізм, толерантність, повагу, турботу, співчуття, увагу, взаємодопомогу, відповідальність за сьогоднішнє і майбутнє; бережливе ставлення. Педагогічні формули виховної мети повинні відображати конкретні виховні завдання уроку і можуть починатися так: *виховувати позитивне ставлення, пробуджувати почуття, викликати й зміцнювати бажання, закріплювати прагнення, заохочувати* тощо.

Формулювання комплексної мети сучасного уроку української мови має здійснюватися в алгоритмі: *мета – цілі – цільові завдання*. Діяльнісний підхід передбачає визначення навчальних цілей, виконання яких можливе під час проведення конкретного уроку, розвивальні і виховні цілі не можуть бути реалізовані на одному навчальному занятті, їх формування відбувається поступово відповідно до визначеного еталону. О. Караманов пропонує формулювати виховні й розвивальні цілі не для кожного навчального заняття, а під час планування системи уроків (модуля). У такий спосіб цілі на кожному занятті виконуватимуть орієнтувальну функцію і будуть конкретизовані відповідно до змісту програмового навчального матеріалу. Таких сформованих цілей повинно бути небагато. Під час їх визначення потрібно враховувати виховні та розвивальні можливості змісту навчального матеріалу та психолого-вікові особливості учня, класного колективу. Така думка щодо виховних і розвивальних цілей системи, або циклу уроків є позитивною та правильною, а головне – своєчасною. Система, або цикл навчальних занять повинен об'єднувати навчально-інформаційний блок програмового матеріалу, складатися з уроків різних типів, мати цілісну змістову і спільну соціокультурну наповнюваність. Цього вимагає модуль-блокова система планування уроків української мови, що нині утвердилася в теорії і практиці навчання рідної мови. Компетентнісний підхід передбачає уточнення цілей на рівні знання, вміння, навички і досвід з конкретизацією мовленнєвого, мовного, власне комунікативного, соціокультурного і діяльнісного компонентів комунікативної компетентності учня. Особистісно орієнтований підхід зумовлює індивідуалізацію цілей з метою розкриття потенційних можливостей кожного учня. Під час формулювання цілей уроку вчитель повинен використовувати інфінітиви, що позначають активну дію, що саме має учень зробити (назвати, схарактеризувати, переказати, створити, написати, виділити, визначити тощо). Сформульовані цілі відображають очікуваний результат уроку – те, що словесник конкретно планує досягти в процесі суб'єкт-суб'єктної навчальної взаємодії з учнями. Цілі

передбачати спільну діяльність всіх учасників процесі навчання – вчителя (навчання / викладання) й учня (учіння) – на шляху до розв’язання певної мовленнєвої, мовної, комунікативної проблеми, при цьому цільові завдання передбачатимуть кінцевий очікуваний результат навчальної діяльності учнів, який можна прогнозувати, контролювати й оцінювати.

У системі мовної освіти на перший план виступають завдання формувати в учнів комунікативну компетентність і розвивати такі якості особистості, як самостійність, здатність правильно й успішно спілкуватися у соціальному середовищі, творчо підходити до мовленнєвої діяльності тощо. Учитель повинен забезпечити процес пізнання в учнів: перехід невідомого у знання, невмінь у вміння й навички, а мета сучасного навчального заняття – здійснити трансформацію суспільних науково обґрунтованих мовних, мовленнєвих і комунікативних надбань в осмислені здобутки учня.

Формування мети та цілей мовної освіти затверджується у державних документах і є стратегічним орієнтиром шкільного мовного навчання загалом та кожного уроку зокрема. Функціонування сучасної мовної освіти, компетентнісно орієнтованої та особистісно спрямованої, необхідно упорядкувати до взаємодії на всіх рівнях ієрархічного упорядкування: від загальної соціальної цілі через освітню ціль до мети та навчально-пізнавальних цілей конкретного уроку. Цілевизначення є важливим компонентом уроку мови, що містить два аспекти: соціальний (вимоги суспільства й освіти до процесу вивчення мови) й особистісний (врахування потреби учня у власному інтелектуальному зростанні). На практиці ці аспекти імплементуються у процесі цілереалізації, під час якої здійснюється формування комунікативної компетентності школяра та його індивідуальних якостей. До процесу цілевизначення долучаються як учитель – чітко визначає, моделює і формулює триєдину мету уроку, спрямовує дії учнів у вибраному напрямі, так і учні – осмислюють особистісну мету уроку, інтерпретують її до власної «Я-концепції», ставлять перед собою чіткі завдання. Цілевизначення сучасного уроку передбачає відображення в реальному процесі навчання стратегічного акценту мовної освіти – опору на вивчення мови у зв’язку з мовленням, спілкуванням; необхідність упровадження нового усвідомлення і засвоєння мови не тільки як абстрактної системи лінгвістичних одиниць, а як живого комунікативного дискурсу, осмислення потреби у формуванні мовленнєвої компетентності на основі опанування мовної компетентності. Означені положення становлять цілісну теоретичну концепцію формування загальної мети рідномовної освіти в основній школі і є поштовхом до цілевизначення уроку української мови, відображеного в конкретній меті (навчальній, розвивальній, виховній). Мета уроку є комплексним цілісним утворенням, усі компоненти якого

взаємозв'язані, підсилюють і конкретизують один одного. Реалізація кожного виду певної цілі відбувається на конкретному уроці за допомогою специфічних педагогічних засобів: форм навчальної діяльності учнів, методів, прийомів і засобів навчання.

3.3. Зміст уроку в аспекті пріоритетів сучасної мовної освіти

Питання змісту уроку української мови пов'язане зі змістом базової освіти і змістом предметної мовної освіти.

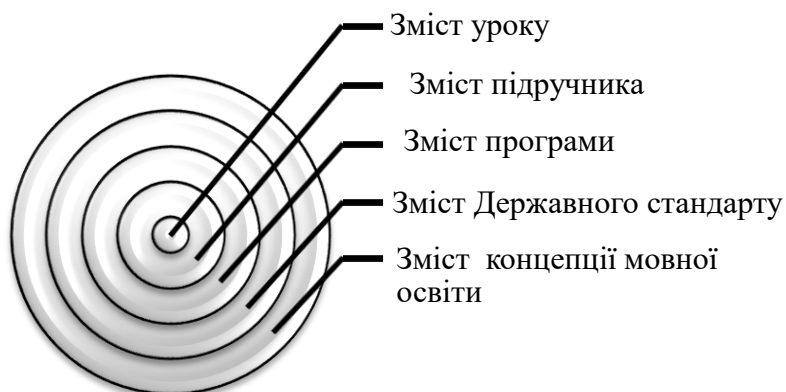
Зміст – це «суть, внутрішня особливість чого-небудь. Певні властивості, характерні риси, які відрізняють явище, предмет від подібних явищ, предметів; Розумна основа, мета призначення чого-небудь [21, с. 373]»; «Суть, внутрішня особливість чогось. Розумна основа, мета, призначення чогось [90, с. 769]». Педагогічні словники конкретизують означене поняття й констатують, що «зміст освіти» – це «система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичних вмінь і навичок та способів діяльності, досвіду творчої діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки, якими повинен оволодіти учень у процесі навчання [27, с. 137]»; «система знань, умінь та навичок, оволодіння якими сприяє розвитку розумових та фізичних здібностей учнів, формулюванню в них основ наукового світогляду та моралі, належної поведінки, підготовці до життя та праці [102, с. 211]». Сутність дефініції має чітке компетентнісне спрямування – знати, вміти й мати досвід, що відповідає вимогам часу і пронизує всю систему комунікативної підготовки молоді в загальних навчальних закладах.

Зміст курсу української мови – це система знань, умінь і навичок, визначених програмою і підручниками [131, с. 58] і «зміст уроку мови – це навчальний матеріал, що вивчається на уроці, вміння, навички, які формуються у процесі навчання [44, с. 96]». Компетентнісний напрям в умовах сьогодення є пріоритетним в організації і здійсненні процесу навчання мови, тому вкрай важливо включити до змісту не тільки засвоєння знань і вироблення вмінь, а розвиток досвіду їх застосування, тобто зміст обов'язково повинен мати практичну спрямованість, у межах дослідження – вихід у живе мовленнєве спілкування, навчальний дискурс на уроці. Кожен урок мови є однією з ланок системи опанування мовних і мовленнєвих знань та вмінь, на якому здійснюється процес пізнання нового, осмислення і закріплення, вдосконалення і систематизація засвоєного, набуття досвіду практичного використання сформованих знань і вмінь у процесі навчального спілкування – тобто розвивається комунікативна компетентність учня.

Зміст сучасного уроку української мови повинен прямо пропорційно відображати зміст чинних державних документів і конкретизувати їх

змістову орієнтацію у змістовій наповнюваності кожного окремого навчального заняття. Концепції частково визначають зміст мовної освіти, Державний стандарт базової і повної середньої освіти їх окреслює, програма фіксує загальні контури шкільної мовної освіти, підручник (хоч і не повністю) його відображає, а урок, точніше його зміст, чітко конкретизує всю педагогічну роботу вчителя й пізнавально-практичну діяльність учня.

Взаємозв'язок змісту мовної освіти і змісту уроку мови



Концептуальні науково-методичні ідеї щодо проектування й реалізації змісту сучасного уроку ґрунтуються на методологічних засадах Концепції мовної освіти, Державного стандарту базової і середньої освіти, програми для учнів 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. У державних документах простежується практична спрямованість, першочергово пов'язана з комунікативним аспектом, компетентнісна уніфікованість, чітко виражена ціль мовної освіти – розвинути учня-мовця, мовну особистість, наділену творчим потенціалом, з розвинутим даром володіння живим словом, яка вправно володіє лінгвістичними та паралінгвістичними засобами, вдало й грамотно формує і формулює власні думки у вербальній формі, адекватно сприймає, розуміє й осмислює чуже мовлення. Учень упродовж навчання в основній школі повинен стати такою національно-мовною особистістю.

Успішна реалізація поставленої мети, задекларованої в чинних державних документах, передбачає відповідного змістового наповнення уроків української мови і виконання в межах навчального заняття таких, на наш погляд, першочергових завдань:

■ **формування** мовної особистості учня як комуніканта (мовця, який продукує усні / писемні тексти різних стилів, типів, жанрів мовлення) і як реципієнта (слухача й читача, що репродукує звукові / графічні висловлювання інших людей);

■ **розвиток** творчих здібностей, мислення, пізнавальної активності, самостійності;

■ **виховання** соціально активної людини, національно свідомого громадянина своєї країни та всесемної цивілізації, його морально-етичних рис і ціннісних орієнтацій.

Основна мета і завдання мовної освіти зумовили виділення в методиці й практиці шкільного навчання підходів до змісту уроку української мови. Основними є такі підходи: комунікативно-діяльнісний, системно-мовний і функційно-стилістичний. Пріоритетним на сучасному уроці постає комунікативно-діяльнісний підхід, який передбачає вивчення мови як засобу вербального спілкування, здійснення у процесі взаємопов'язаного та цілеспрямованого вдосконалення всіх видів мовленнєвої діяльності учнів (аудіювання, читання, говоріння й письма) і розвиток мовної, мовленнєвої, власне комунікативної, соціокультурної та діяльнісної компетентностей під час навчального мовленнєвого спілкування і на основі практичної комунікативної діяльності. Системно-мовний підхід спрямований на формування мовної компетентності, вивчення й засвоєння системи лінгвістичних засобів, що служать будівельним матеріалом для створення власних висловлювань і засобом сприймання та розуміння чужих текстів. Зауважимо, що означений підхід обов'язково повинен мати комунікативне спрямування і раціонально поєднуватися із комунікативно-діялісним. Сутність функційно-стилістичного підходу полягає в навчанні не тільки відомостей про мову, а й у засвоєнні виражальних можливостей мовних одиниць, особливостей їх функціонування. Призначення цього підходу – показати взаємодію мови і мовлення, забезпечити розвиток взаємопов'язаних компетентностей (мовної та мовленнєвої) і практичне оволодіння продуктивним й репродуктивним мовлення, досвідом комунікативної діяльності. Побудова сучасного уроку на основі раціонального поєднання зазначених підходів дозволить реалізувати ідеї комунікативної і когнітивної методики навчання української мови.

Зміст уроку – цілісне поняття, що складається із взаємопов'язаних компонентів. «Зміст уроку мови – це навчальний матеріал, що вивчається на уроці, вміння, навички, які формуються у процесі навчання [10, с. 96]». Сьогодення вимагає включити до змісту не тільки засвоєння знань і вироблення вмінь, а розвиток досвіду їх застосування, тобто обов'язково повинен мати практичну спрямованість, а саме вихід у живе мовленнєве спілкування, навчальний дискурс на уроці. О. Біляєв, ґрунтовно досліджуючи зміст уроку української мови, визначив його основні складники: 1) навчальний матеріал (теоретичний та практичний) 2) уміння та навички, що формуються в процесі вправ. Учений наголошує: «Урок повинен містити певний обсяг інформації, теоретичних відомостей, засвоєння яких збагачувало б учнів науковими знаннями, мовними і мовленнєвими вміннями та навичками. Обов'язок учителя – забезпечити

раціональне змістове наповнення своїх занять, куди, просто кажучи, відносимо все, що конкретно говорять і роблять учасники педагогічного процесу (вчитель і учні) [10, с. 2]». Змістовність уроку передбачає систематизацію і структурування навчального матеріалу (науково достовірного), відбір характеру й обсягу навчальної роботи, виділення найбільш суттєвого, ємного і доступного для учнів певної вікової категорії.

В уроці, як і в будь-якому явищі, процесі або предметі, головним є зміст. Урок повинен містити певний обсяг інформації, теоретичних відомостей, засвоєння яких збагачувало б учнів науковими знаннями, мовними і мовленнєвими вміннями та навичками. Виходячи з основних завдань мовної освіти, в методиці та шкільній практиці, як зазначає О. Біляєв, спостерігаються три підходи до змісту уроку рідної мови [9, с. 2].

I підхід спрямовує навчальний процес головним чином на вивчення мовної системи (системно-мовний підхід). На цій основі формуються мовленнєві уміння й навички переважно у формі зв'язних висловлювань різних типів і жанрів мовлення. За цього підходу мовленнєва практика учнів обмежується лише уроками зв'язного мовлення. Така послідовність є цілком логічною. Однак, вивчення мовних одиниць і правил, позбавлене комунікативної спрямованості, ізолюється від мовлення, отже, матеріал засвоюється формально.

II підхід пов'язаний з формуванням мовленнєвих умінь на основі засвоєння функціонування мовних одиниць у мовленні (функційно-мовний або функційно-стилістичний підхід). Необхідною і важливою умовою цього підходу є аналіз взаємозамінюваних граматичних форм і конструкцій. Цьому сприяє семантична робота в процесі вивчення мовних одиниць, аналіз, порівняння й оцінка значущих граматичних форм і конструкцій. Така робота розвиває мовлення учнів, спонукає їх бути уважними у виборі мовних засобів для передачі певного змісту, виховує в школярів уміння й потребу вибирати з ряду співвідносних, взаємозамінюваних граматичних форм і конструкцій найбільш доцільні.

III підхід передбачає засвоєння мови безпосередньо в її комунікативній функції, тобто в процесі комунікативної діяльності (комунікативний підхід). За цього підходу робота починається з формування комунікативних умінь. Процес вивчення мови здійснюється разом з комунікативною діяльністю, на її фоні. Засвоєння мовного матеріалу на основі мовленнєвих, духовних, інтелектуальних, естетичних, моральних потреб відбувається швидше.

Всі зазначені підходи до вивчення мови автономні, але в них є багато спільного. Другий і третій підходи об'єднують прагнення до реалізації пояснювальної функції лінгвістичної теорії, що вивчається в школі, формування у школярів свідомого ставлення до навчання рідної мови,

вихід учнів у мовленнєву практику, посилення розвивального ефекту навчального процесу, усвідомлення учнями рідної мови як духовного феномена, фактора вираження думки, культури. Ці підходи дозволяють реалізувати основні ідеї когнітивної і комунікативної методик навчання рідної мови [105; 104].

Розробляючи технологію навчання рідної мови, доцільно виходити з поєднання функційного та комунікативного підходів, що передбачає реалізацію пояснювальної функції лінгвістичної теорії, усвідомлення школярами особливостей функціонування мовних одиниць у мовленні, безпосередній вихід учнів у мовленнєву практику. Поєднання цих підходів стимулює навчальну діяльність учнів на уроці, сприяє формуванню вмінь вільно здійснювати мовленнєве спілкування в усній і писемній формах, доцільно використовувати ресурси рідної мови в різних життєвих ситуаціях, застосовувати вироблені суспільством правила мовленнєвої поведінки. Для цього школярі повинні:

- оволодіти багатством української літературної мови;
- розвинути точне, виразне, стилістично диференційоване мовлення.

На уроках мови учні мають отримати:

- зразки комунікативно досконалої мови;
- навчитися будувати власні висловлювання;
- оволодіти засобами мови, способами й правилами їх використання в мовленні;
- збагатитися духовним надбанням народу, його культурними, моральними та естетичними цінностями.

Навчаючи школярів мови, вчитель повинен забезпечити раціональне, змістове наповнення своїх занять. До основних складників змісту уроку, на думку О.Біляєва [9, с.2], належать:

- теоретичний і практичний матеріал з мови;
- уміння і навички, що формуються в процесі засвоєння знань;
- методи, прийоми навчання;
- засоби навчання.

Програма визначає лише загальні контури змісту занять. Підручник де в чому конкретизує його. Практично зміст навчальної роботи на уроці значною мірою встановлюється вчителем, який

- залучає додатковий матеріал;
- повідомляє учням у доступній формі теоретичні відомості;
- добирає доступні для учнів форми роботи, спрямовані на формування мовленнєвих умінь і навичок.

Змістова наповненість уроку повинна відповідати лінгводидактичним вимогам науковості, оптимальності, єдності навчання і виховання, зв'язку із життям. Значущість і важливість цих понять вимагає їх потрактування в аспекті порушеної в дослідженні проблеми.

Науковість визначає відповідність навчального матеріалу сучасним досягненням мовознавства, а особливо комунікативної і когнітивної лінгвістики. Теоретичні відомості з мови повинні являти собою коротко і в доступній формі викладений науковий курс. Основна відмінність між курсами мови середньої і вищої школи має полягати не стільки в змісті, скільки в обсязі матеріалу, що вивчається в школі, у відборі його, а також у способах пояснення [10, с. 36]. Добір теоретичного матеріалу вимагає від учителя не дублювання найновіших лінгвістичних здобутків чи висновків і не дзеркального відтворення суто традиційних правил чи догм, а особливої зосередженості, навіть, скрупульозності у поєднанні матеріалу, вивіреного часом і поданого з урахуванням змін у розвитку мовознавчої науки, адже його завдання – не просто вибрати основне з теорії, а найбільш необхідне, доступне й зрозуміле для осмислення учнем певного віку. Лінгвістична теорія повинна бути короткою та доступною і стати суттєвим підґрунтям для вироблення необхідних для вдалого мовленнєвого спілкування вмій і навичок. Сучасна наука акумулювала традиційні знання щодо мови та мовлення і має новітні дослідження, з якими учні обов'язково мають бути обізнаними. Науковий рівень змісту уроку визначає насамперед теоретична (лінгвістична) основа, на яку спирається вивчення предмета. При цьому не слід надмірно захоплюватися теорією, витратити на розповідь чи бесіду більшу частину уроку, внаслідок чого закріплення буде проходити похапцем, без достатнього тренування. Треба дбати про економне розкриття теми, щоб мати час для різноманітних усних і письмових вправ. Водночас багато важить у забезпеченні наукового рівня змісту уроку та піднесення інтересу учнів до предмета ознайомлення їх з деякими питаннями мовознавства, діалектології, історичної граматики, історії мови.

Оптимальність (від лат. *optimus* – найкращий: кращий з можливих варіантів чогось) пов'язана з науковістю й забезпечується доцільним і вдалим відбором теоретичного та практичного матеріалу на уроці – містким і ґрунтовним, але не занадто громіздким, оскільки перевантажить учнів. Ця теза є провідною у процесі досягнення оптимального змісту сучасного уроку. Навчальний процес варто здійснювати на високому й одночасно посильному для учнів рівні трудності, у межах розв'язання проблемних завдань, постійно стимулюючи пізнавальний пошук школярів, а не механічно повідомляючи їм «готові» факти. У процесі структурування навчального матеріалу потрібно викладати матеріал згідно з чинною шкільною програмою, не оминати нововведеного і водночас не виходити далекого за її межі. Для досягнення оптимального змісту уроку важливо узагальнити теорію, виділяючи найбільш суттєві та значущі факти і явища, групувати і подавати навчальний матеріал логічно завершеними частинами, об'єднуючи їх у модуль-блоки, використовувати

наочні засоби (візуальні, аудіовізуальні, мультимедійні), системно застосовувати проблемні завдання, стимулюючи осмислене засвоєння матеріалу, інтенсивно впроваджувати роботу із текстом, активізуючи мовленнєву і комунікативну діяльність учнів. Оптимальність, на переконання О. Біляєва, «при високому науковому рівні забезпечується найбільш доцільним за своїм характером і обсягом відбором теоретичних відомостей, практичних завдань і вправ [10, с. 37]» і передбачає досягнення всіх навчальних цілей уроку при економному використанні часу шляхом добору найкращого навчального матеріалу, методів, прийомів і засобів його опанування, використання ефективних форм діяльності учнів.

Оптимальність змісту уроку (лат. *optimus* – найкращий, кращий з можливих варіантів) досягається (при високому науковому рівні) найбільш доцільним за своїм характером і обсягом відбором теоретичних відомостей, практичних завдань і вправ. Урок повинен бути містким, але не перевантаженим. Порушення цієї умови призводить до механічного запам'ятовування матеріалу, послаблення інтересу учнів. Тому вимога навчати на високому рівні труднощі має здійснюватися з неодмінним урахуванням доступності матеріалу, оскільки з позитивного фактора він перетворюється в негативний. Оптимальне наповнення змісту уроку досягається вивченням нового матеріалу укрупненими, логічно завершеними частинами (блоками) з використанням узагальнюючих таблиць і схем, що містять головні відомості, виділені для послідовного освоєння. Тому визнано за доцільне групувати навчальний матеріал великими дозами. При цьому важливого значення набула генералізація знань, виділення із широкого кола відомостей найбільш істотного, головного, узагальнення та систематизація вивченого на основі певного теоретичного положення, мовного поняття або правила. Заощаджений час використовується для інтенсивної мовленнєвої практики. Таке структурування (стиснення) навчального матеріалу забезпечує високу якість знань, їх системність, зміцнює мовні та мовленнєві вміння та навички учнів. Важливе місце в змісті уроку мови повинна посідати цілеспрямована робота над пізнавальними запитаннями і завданнями, що виникають під час створення проблемних ситуацій, що постають у випадках невідповідності між наявною в пам'яті учнів системою знань і вимогами проблемного вивчення програмового матеріалу. Завдяки цьому учні змушені думати, шукати і знаходити, а отже, знання набуваються не механічно, а свідомо, не лише пам'яттю, а й розумом.

Науковість й оптимальність тісно взаємопов'язані, а їх якість залежить від професійної компетентності вчителя і його методичної вправності генералізувати лінгвістичну теорію, подати навчально-практичний матеріал так, що він був водночас науково містким, істотним

і найбільш необхідним для вивчення рідної мови на певному уроці. Одним із шляхів досягнення оптимальності змісту є вивчення нового матеріалу укрупненими, логічно завершеними частинами (блоками) з використанням узагальнювальних таблиць і схем, що містять головні відомості, виділені для послідовного освоєння. Під час проектування уроку оптимальність має бути вихідною позицією у доборі змісту навчального матеріалу, практичних вправ та завдань на його опрацювання і вироблення відповідних умінь і навичок.

Навчально-виховна єдність пронизує не тільки зміст уроку, а весь загальноосвітній процес підготовки мовної особистості учня. Єдність навчання і виховання забезпечується ефективним добром мовного матеріалу, спрямованого на розвиток національного, розумового, морального й естетичного виховання молодого покоління. Єдність навчання і виховання вимагає, щоб зміст уроку сприяв реалізації головного освітнього завдання, яке складається із двох взаємопов'язаних компонентів – одночасного навчання і виховання особистості учня. Ця вимога передбачає в межах навчального предмета «Українська мова» розкриття сутності й значущості мови, визначення її функцій, закономірностей розвитку, особливостей функціонування в суспільстві, а також через навчальний матеріал розширити кругозір учнів і збагатити інтелект. Більшою мірою єдність навчання і виховання конкретизує зміст соціокультурної лінії чинної програми, а її реалізація досягається вдалим добром ефективного дидактичного матеріалу (слів, фразеологізмів, словосполучень, речень, текстів), тематикою робіт (переказів, монологічних / діалогічних висловлювань, творів), що сприяють становленню національної свідомості особистості учня і загальнолюдських моральних рис – честі, доброти, гордості, справедливості, гуманності, совісті, патріотизму, милосердя, скромності тощо. Зміст уроку повинен забезпечувати органічний розвиток усіх сторін виховання – розумового, морального, естетичного. Кожен аспект виховного процесу вкрай важливий для становлення гармонійної особистості учня, має особливе змістове наповнення і може здійснюватися різними шляхами.

Єдність навчання і виховання – важлива вимога до змісту уроку, яка потребує, щоб мовний матеріал, практичні завдання і вправи сприяли загальному вихованню особистості учня.

Основна виховна спрямованість уроку полягає в тому, щоб розкрити суть мови як суспільного явища, її комунікативної функції, закономірності розвитку. Розширює і конкретизує виховні завдання уроку і чинна програма рідної мови, зокрема культурологічна змістова лінія, яка визначає тематику робіт, пов'язаних зі школою, родиною, духовною культурою українців, етикою спілкування та етикетом, народними

святами й обрядами, екологічною культурою та ін. Текстовий матеріал для занять повинен бути пов'язаний за своїм змістом з історією держави, її символами, пам'ятками, видатними діячами України, усною народною творчістю (прислів'я, приказки) та ін. Певне місце мають посідати і тексти, що розкривають український менталітет, повагу до людей, милосердя, бережливе ставлення до природи, землі, мир і злагоду між людьми, що сприятиме вихованню в учнів національної гордості громадянина України.

За своїм змістом урок повинен бути орієнтованим на *розумове, моральне й естетичне виховання*.

Поєднання навчальної роботи з *розумовим вихованням* сприяє формуванню в учнів наукового світогляду, розвиткові пізнавальних і творчих здібностей. Зусилля учнів мають бути спрямовані не на заучування матеріалу, а на його розуміння, усвідомлення.

У *моральному вихованні* важить правильна організація і проведення навчальних творів, зокрема творів-роздумів на морально-етичні теми, а також дискусійного і проблемного характеру. Вони цінні насамперед тим, що формують уміння спостерігати життя, давати оцінку фактам і явищам, висловлювати власні думки, погляди, виявляти своє ставлення до людей, їхніх вчинків тощо.

Естетичне виховання як важлива складова змісту уроку мови повинне здійснюватися різними шляхами:

- ознайомлення з якостями української мови (красою, милозвучністю, багатством);
- формування прекрасного в мові (спиратися на фонетичні, фразеологічні, граматичні ресурси мови), вироблення в учнів розуміння того, що мовне багатство є неодмінною умовою розвиненого й виразного мовлення, здатного викликати естетичні почуття;
- розвиток в учнів потреби в естетичному вдосконаленні власної мови (привчати до продуманої побудови усного і писемного мовлення, раціонального вибору слів і виразів, синтаксичних конструкцій), заохочувати до вживання засобів художньої виразності, розвивати здібності яскраво й емоційно зображати події, явища і предмети тощо.

Зв'язок із життям є суттєвою і обов'язковою вимогою до змісту уроку, адже сприяє не розрізненому вивченню абстрактного – «мови», а передбачає її засвоєння для опанування конкретного – «мовлення». Цьому має підпорядковуватися весь зміст уроку української мови. Найбільш ефективним є навчання, що пов'язує наукові теоретичні відомості з життєвими фактами і показує, для чого потрібно вивчення теорії, де вона буде застосована в життєвій практиці. Зв'язок змісту уроку з життям, як одна із вимог до уроку, розглядається у широкому і вузькому аспектах. Звужене розуміння зводиться до опори на знання учнями теоретичного

матеріалу, що є основою вироблення практичних умінь і навичок. Однак знання теорії не забезпечує належного розвитку учнів, достатньої грамотності і культури мовлення. Потрібна інтенсивна практика – виконання стрункої системи різноманітних завдань і вправ.

Найбільш ефективним є навчання, коли:

- теоретичні положення і правила ілюструються фактичним матеріалом, прикладами із живого мовлення, зразків художньої літератури;

- учні внаслідок тренування і практики набувають умінь і навичок застосовувати здобуті знання на практиці під час виконання завдань і вправ, створення власних текстів;

- система занять з розвитку усного і писемного мовлення будується відповідно до вимог життя, практики, задовольняє потреби учнів у мовленнєвому спілкуванні і спирається на їхній життєвий досвід.

Зв'язок змісту уроку української мови з життям реалізується через осмислення учнями життєвої необхідності застосування програмового виучуваного матеріалу й забезпечується вчителем у процесі впровадження мовленнєвих ситуацій, занурення в навчальне спілкування, використання інтерактивних методів (дискусій, комунікативних тренінгів тощо). Комунікативна практика має пронизувати більшу частину змістового наповнення уроку, як теоретичного (засвоєння знань) й практичного (вироблення вмінь, навичок та досвіду), так і методичного (форм, методів та засобів), і займати значну частину навчального часу, адже беззаперечно забезпечує розвиток риторично-комунікативних умінь на основі мовних і мовленнєвих умінь та навичок, формування комунікативної вправності учнів, практичне оволодіння мистецтвом слова. Текстоцентричність передбачає опанування мови на основі культурно зразкових й естетично ціннісних текстів, вивчення культури українського народу, формул мовленнєвого етикету й ідіом, що мають колосальні комунікативні можливості і в яких закодовано максимальну кількість правил та законів спілкування, вивічених тисячолітнім досвідом наших предків.

Змістовий програмовий матеріал структуровано концентрично і спіралеподібно – на новому етапі навчання передбачено повернення до раніше вивченого навчального матеріалу з метою збагачення його новими мовними чи мовленнєвими поняттями, поглиблення в науковому плані, розширення в інформаційній наповненості, вдосконалення у практичному використанні. Кожен елемент змісту навчального матеріалу має суттєвий дидактичний потенціал, адже покликаний формувати в учнів чітко визначені знання, вміння та навички і має потужні розвивальні й виховні можливості. Зміст уроку, трансформований в ефективний комплекс традиційних та інноваційних методів та прийомів, активних форм

організації навчально-пізнавальної діяльності, найновіших засобів навчання, забезпечує на уроці розвиток мовленнєвої, мовної компетентності, мислення, креативних здібностей, дослідницьких можливостей учнів.

Оптимальне структурування змісту навчального матеріалу:

1. *Змістове узагальнення*, сутність якого полягає в організації навчального процесу від абстрактно-загального до конкретно-часткового. На уроці учні повинні засвоїти абстрактні знання і виробити загальні вміння, а потім поступово на практиці збагачувати їх конкретними явищами, поняттями чи фактами і виробляти відповідні способи мовних, мовленнєвих та комунікативних дій. У результаті такої організації навчального процесу учні сприймають і вивчають мову як цілісну систему, засвоюють приховані лексико-граматико-стилістичні взаємозв'язки лінгвістичних одиниць (звук – морфема – слово – речення – текст), а не засвоюють сукупність ізольованих понять та правил їх використання.

2. *Текстова основа*, що забезпечує цілісне сприйняття мовних одиниць на базі зв'язного висловлювання монологічної чи діалогічної форми.

3. *Модульно-блокова систематизація*, що дозволяє компактно структурувати зміст, послідовно викладати навчальний матеріал, варіювати навчальний процес, використовуючи традиційні та інноваційні форми, методи і засоби.

Зміст сучасного уроку української мови має бути повним, різноплановим, спрямованим на розвиток усіх складників комунікативної компетентності – мовних, мовленнєвих, соціокультурних і діяльнісних (стратегічних) знань, умінь, навичок та досвіду їх застосування у практиці навчального, а в подальшому життєвого спілкування. У змісті уроків належить якнайглибше висвітлити комунікативно спрямовані питання, як:

- ❖ функціонування української мови в суспільстві;
- ❖ функційна система стилів, типів і жанрів мовлення, культура мовлення і спілкування, нормативність та естетичність мовлення;
- ❖ теоретичні відомості про мову та її систему (фонетику, лексику і фразеологію, словотвір, морфологію, синтаксис, стилістику, орфоепію і правопис), трансформовані в навчальний матеріал відповідно до психолого-вікових особливостей учнів;
- ❖ самобутня культура українського народу, національно-специфічні надбання окремих культур і світової культури, загальнолюдських моральних і духовних цінностей.

Обсяг і характер змістового наповнення кожного змістового компонента встановлено нормативними державними документами, а вчитель конкретизує й реалізовує його на уроці з метою розвитку всіх

складників комунікативної компетентності. Для опису змісту мовної освітньої галузі Державний стандарт визначає такі ключові поняття: «знає і розуміє», «уміє й застосовує», «виявляє ставлення й оцінює». Тому основними складниками змісту уроку є знання та вміння учнів, однак сьогодні, відповідно до вимог компетентнісної мовної освіти в Україні, словесник усю навчальну роботу на уроці має зацентрувати не тільки на формуванні знань, умінь і навичок, а й на розвитку досвіду їх практичного використання у процесі спілкування.

Зміст сучасного уроку – це цілісне і багатокомпонентне поняття, що складається з основних компонентів – теоретичного, практичного, методичного. Теоретичний змістовий компонент, спрямований на засвоєння знань. Практичний передбачає вироблення практичних умінь, навичок та досвіду. Ці компоненти є предметними, стабільними й визначені нормативними документами, чинною програмою, сформульовані у підручниках і лише частково уточнені учителем. Методичний компонент змінний, дібраний учителем відповідно до конкретної теми, трансформований в ефективну систему традиційних та інноваційних методів і прийомів, найновіших засобів навчання, продуктивних форм організації навчально-пізнавальної діяльності з метою забезпечення розвитку всіх складників комунікативної компетентності – мовної, мовленнєвої, власне комунікативної, соціокультурної, діяльнісної. Цей компонент відображає теоретико-практичний зміст уроку.

Процес проєктування уроку є неперервним, адже щоразу вчитель вносить корективи й удосконалює методику проведення певного навчального заняття. Педагогічне проєктування стосується всіх компонентів змісту уроку і передбачає у межах:

❖ *теоретичного компоненту* – окреслити зміст й обсяг теоретичного навчального матеріалу, комунікативно спрямованого і змістовно значущого.

❖ *практичного компоненту* – прогнозувати результати навчального процесу у вигляді вправ і завдань, спрямованих на розвиток умінь, навичок та досвіду учнів й певного рівня комунікативної компетентності учня.

❖ *методичного компоненту* – добирати і комбінувати оптимальні комунікативно активні організаційні форми, методи, прийоми та засоби навчання; моделювати й проєктувати технології навчальної діяльності; окреслювати організаційні засади навчальної роботи.

Уся проєктна діяльність учителя фіксується під час розроблення робочої програми, підготовки технологічної моделі уроку, створення плану-конспекту уроку, формування пакету ілюстративно-дидактичних матеріалів, побудови цілісних навчально-методичних комплексів для

вивчення певної теми, розділу, курсу. Саме вчитель передбачає і встановлює зміст конкретного уроку української мови та на його проєкційну роботу покладається найбільша відповідальність щодо відповідності змістового наповнення навчального заняття сучасним вимогам, викладеним у чинних нормативних документах.

В уроці з мови головним є зміст, основними складниками якого є теоретичний і практичний матеріал: теоретична основа визначає науковий рівень змісту уроку, при його високому рівні забезпечується оптимальність змісту уроку, а єдність навчання і виховання сприятиме вихованню (національному, розумовому, естетичному) особистості учня.

3.4. Проєктування як методологічна платформа діяльності вчителя

Одним із ключових і професійно важливих етапів педагогічної діяльності вчителя є процесуальний аспект підготовки до уроку, структурування навчально-методичного матеріалу і побудова конспекту заняття. Сучасна дидактика й лінгводидактика перспективним та найбільш продуктивним визначає процес педагогічного проєктування, що створює можливості ефективного визначення майбутнього процесу проведення уроку, його структурних етапів, змістової наповнюваності, вибору форм, методів та прийомів навчання. Педагогічне проєктування є важливим чинником, що впливає на результативність уроку рідної мови, оскільки пов'язане із реалізацією новітніх педагогічних технологій.

Вирішення проблеми модернізації технології сучасного уроку української мови у школі лежить у площині пошуку шляхів актуального й випереджувального реагування на вимоги часу та визначення продуктивних способів педагогічного проєктування, організації та керування пізнавальною діяльністю учнів під час уроку. Довгий час у методичній теорії та освітянській практиці використовувався традиційний підхід до підготовки уроку, а в другій половині ХХ ст. у результаті модернізації освіти утверджується технологічний підхід до навчання української мови, що вимагає від учителя адаптуватися в умовах постійних змін змісту освіти, оптимізувати й удосконалити власну професійну діяльність.

Проєктування (від лат. *projectus* – «кинутий вперед») означає «1. Скласти, розробляти проєкт; конструювати що-небудь. 2. Планувати, намічати здійснити що-небудь [136, с. 592]» і походить від лексеми проєкт, що трактується як «план, задум організації, влаштування [136, с. 592]»; це «процес створення проєкту, прототипу, праобразу майбутнього або можливого об'єкта чи стану, що передує втіленню задуманого в реальному продукті [55, с. 2]», «творча, інноваційна діяльність, оскільки завжди спрямована на створення об'єктивно і суб'єктивно нового

продукту..., категорія перетворювальної діяльності, яка конструюється проектом [38, с. 717]». Проектування включає всі етапи процесу як діяльності й чітко відображає послідовну роботу вчителя щодо підготовки й проведення уроку. Використання терміна «проектування» в дидактиці та лінгводидактиці пов'язано з утвердженням системного підходу й розвитком технологічного підходу до навчання. Власне розроблення основних елементів системи навчання з наступним їх синтезом в єдине ціле і є створення проекту педагогічної системи. Це процес проектування навчально-виховної системи мовної освіти, у межах якої функціонує урок української мови. Педагогічне проектування виявляється як загальне (мовна освіта), так і конкретне (навчальне заняття) і може здійснюватися на різних рівнях: рівні навчального предмета, його розділу, теми, рівні уроку чи його структурного етапу. Педагогічне проектуванням – це системний елемент професійної діяльності вчителя, цілісний комплекс його дій, спрямованих на визначення педагогічних умов, що забезпечують ефективну навчальну діяльність на уроці, розробку ефективної технології уроку та реалізацію педагогічного проекту з метою розвитку комунікативної компетентності учнів.

Педагогічне проектування – це конструктивна і продуктивна діяльність учителя-словесника, що передбачає планування та побудову практики навчання мови, включає розробку інноваційної технологічної моделі сучасного уроку, передбачення основних сумісних дій педагога й учнів, визначення і конструювання етапів процесу перебігу уроку, прогнозування майбутніх його результатів, створення ідеального в теоретико-методичному плані образу уроку, здійснення та оцінка наслідків реалізації творчих методичних задумів словесника.

Педагогічне проектування тісно пов'язане із сучасним технологічним підходом до мовної освіти і власне з технологією навчання української мови, адже в процесі й за допомогою проектування створюється педагогічна технологія, що забезпечує розвиток учасників педагогічного процесу. Саме тому вкрай важливо застосування педагогічного проектування як ключового складника професійної діяльності вчителя-словесника у процесі розроблення продуктивної технології сучасного уроку рідної мови.

З метою здійснення ефективного проектування уроку необхідно чітко усвідомити зміст поняття «процес навчання». С. Гончаренко визначає його сутність, наголошуючи, що процес навчання – це «реалізація процесу взаємопов'язаних діяльностей учителя (діяльність викладання й діяльність з організації й управління навчальною діяльністю учнів) і діяльності учнів (учіння), спрямованих на опанування учнями системи знань з основ наук, умінь і навичок їх практичного застосування, розвиток творчих здібностей [27]». Процес навчання і реалізовується під

час реального перебігу уроку української мови. Відповідно до сучасного семантичного наповнення дидактичного терміна «процес навчання» визначаємо основні компоненти проектування уроку української мови – у полі діяльності вчителя й у полі діяльності учня. Діяльність учителя у процесі навчання в освітньому середовищі номінується як викладання, сутність якого «полягає в постановці перед учнями пізнавального завдання, повідомлення нових знань, організації спостережень, керівництві роботою учнів по засвоєнню, закріпленню й застосуванню знань, у перевірці якостей знань, умінь і навичок [27, с. 52]». Ми розуміємо діяльність учителя-словесника як процес викладання – проектування, організації і реалізації уроку, передачі знань, так і процес власне навчання, а точніше навчання, під час якого педагог навчає учнів здійснювати певні дії – формує вміння, навички досвід мовленнєвої, мовної, комунікативної діяльності. З урахуванням цього педагогічну діяльність учителя сприймаємо двобічно – викладання / навчання. Як бачимо, процес проектування стосується, з одного боку, викладання / навчання, організації й керування вчителем процесу діяльності учнів на уроці, а з іншого – учіння, навчально-пізнавальної діяльності учнів. Ефективність педагогічного проектування виявляється у продуктивній взаємопов'язаній діяльності всіх учасників навчального процесу.

Основні компоненти проектування процесу навчання на уроці



Проектування сучасного уроку української мови – це, по суті, змістове наповнення поля діяльності вчителя й учнів відповідно до сучасної парадигми мовної освіти, теми й мети уроку, на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників навчального процесу з метою створення оптимальних умов для ефективного розвитку мовної особистості кожного учня в класі, формування його комунікативної компетентності (опанування знань, формування вмінь та навичок, вироблення досвіду практичного застосування набутого) й активної самореалізації, самоутвердження й саморозвитку під час навчання.

Педагогічне проектування сучасного уроку української мови складається із основних етапів: моделювання, власне проектування, конструювання.

Моделювання є вихідним етапом планування, на якому педагог визначає концепцію уроку, чітко формулює мету, конкретизує цілі, визначає зміст навчального заняття (теоретичний, практичний, методичний компоненти), встановлює структурні етапи уроку. Таким чином, створює таблицю-модель уроку.

Власне проектування – найбільш складний, креативний, плідний, дієвий етап відносно загального проектування, оскільки передбачає уточнення концепції та мети уроку, наповнення створеної моделі та всіх її складників, визначення ідеального теоретико-методичного образу уроку, створення і розроблення технології його проведення. Цей процес вимагає матеріальної фіксації на папері змісту й етапів уроків, форм, методів, прийомів, засобів навчання.

Конструювання – це деталізація створеного проекту відповідно до конкретного класного колективу. На етапі конструювання, що є навчальною і методичною діяльністю, необхідно адаптувати розроблену модель до реальних учасників навчально-виховного процесу, наблизити до справжніх педагогічних умов, передбачити особливості організаційних форм навчальної діяльності, методів і прийомів.

Педагогічне проектування реалізується шляхом створення різноманітних педагогічних документів і включає в себе опис майбутньої технології навчання. У дидактиці та лінгводидактиці визначають різні форми документування процесу педагогічного проектування уроку вчителем – конспект, план, таблиця, методична розробка тощо. Важливим у дослідженні є розроблення плану-конспекту, тематичного і календарного плану. Відповідно до етапів педагогічного проектування В. Безрукова правильно визначає тематичний план як проект загального навчального процесу, що реалізується впродовж навчального року, а план уроку – конструктор, що впроваджується в конкретній педагогічній ситуації, у визначеній класній аудиторії і в певний навчальний час. Педагогічна технологія як механізм розроблення теорії і практики сучасного уроку створюється всією системою проектування, цілісно й у взаємозв'язку всіх його етапів (моделювання, проектування, конструювання), що показують як навчальна ціль і методична ідея вчителя поступово створюється, розробляється, вдосконалюється й упроваджується в реальне навчальне заняття.

Пропедевтичним етапом педагогічного проектування постає моделювання, що дає змогу прогнозувати й аналізувати реалізацію завдань сучасної мовної освіти, визначити концепції уроку, встановити його змістовий компонент та спрогнозувати технологію навчального заняття.

Процес проєктувальної діяльності вчителя повинен реалізовувати важливі стратегічні підходи до моделювання уроку української мови, впровадження яких буде сприяти підвищенню рівня знань учнів, набуттю мовних, мовленнєвих, комунікативно дієвих, практично орієнтованих умінь і навичок, а також забезпечувати необхідні педагогічні умови для підготовки учня не тільки як «носія знань», а й формування його мовної особистості, здатної орієнтуватися й пристосовуватися до нових умов спілкування, творчо пізнавати та впливати на процес навчальної, а в подальшому життєвої мовленнєвої комунікації.

Технології проведення сучасного уроку передують підготовка до нього. Як підготувати сучасний урок, щоб він відповідав тим вимогам, що ставляться до нього? Відповідь на це питання криється в сутності самого уроку і вимог до нього. Важливу роль у проведенні кожного типу року відіграє планування роботи, що здійснюється, по-перше, для організації рівномірної роботи, по-друге, для бачення перспективи в навчанні мови.

Залежно від компонентів навчального процесу виділяють три види навчальних планів: календарний, тематичний, план-конспект уроку.

Календарний план є переліком програмних тем, розподілених за тижнями навчального року. Учитель одержує чіткий орієнтир, як планомірно і послідовно реалізувати цілі навчання мови, визначені конкретно для кожного класу. При складанні календарного плану необхідно враховувати такі чинники: співвідношення змістових ліній програми, систему роботи з розвитку зв'язного мовлення, контрольню-корекційну роботу, тривалість шкільних канікул та ін. Для удосконалення календарного планування автори програм видають спеціальні посібники для вчителів, що значно полегшує реалізацію шкільної програми.

Тематичний план розробляється на кожну тему окремо, розподіляючи час між окремими питаннями теми. При цьому враховується наявність тем, пов'язаних із формуванням умінь і навичок, на які варто відвести не менше двох уроків. Так, тема «Звуки мови» вимагає не тільки актуалізації і поглиблення знань про звукову систему української мови, але й умінь аналізувати звуки мови у мовленнєвому потоці. Отже, на вивчення цієї теми варто виділити два уроки. Вивчення теми супроводжується контрольню-корекційною роботою: написанням контрольних робіт, аналізом помилок, допущених учнями, тому в тематичному плані повинні бути виділені години на контрольню роботу та її аналіз.

У сучасній школі практикується поєднання кількох видів планування. Тому складається календарно-тематичний план. На його основі планується щоденна робота вчителя – складається поурочний план, що найчастіше розгортається в конспект уроку. Цей вид планування служить учителеві керівництвом до організації навчально-виховної діяльності як своєї, так і школярів.

План-конспект відображає тип уроку, усі його етапи і потребує спеціальної підготовки. У ньому обов'язковими є такі елементи: тема, мета (триєдина), елементи повторення (актуалізація опорних знань або засвоєння на уроці), засоби навчання, послідовність роботи вчителя, підсумок уроку, домашнє завдання.

Тема уроку являє собою формулювання частини програми або відповідного параграфу підручника. Темою уроку може бути спеціально сформоване уміння, контрольна робота, її аналіз (робота над помилками).

Мета уроку складається з трьох компонентів – навчальна (дидактична), розвивальна і виховна. Цілі уроку співвідносяться з темою і тим дидактичним матеріалом, що використовується вчителем.

Якщо вивчається новий матеріал, то формуються конкретні пізнавальні і розвивальні цілі. Наприклад, під час вивчення теми «Типи відмін іменників» ставляться такі цілі: ознайомлення учнів із системою словозміни іменників, принципами поділу на відміни і групи та формування вмінь визначати відміни іменників, аналізувати особливості іменників тієї чи іншої відміни в тексті. Таким чином, пізнавальна діяльність учнів забезпечується органічним взаємозв'язком навчальної (дидактичної) мети і розвивальної (практичної), що сприяє формуванню мовних і мовленнєвих умінь і навичок учнів. Перші два компоненти мети визначають зв'язок теорії з практикою, реалізують практичну спрямованість у навчанні мови. Виховна мета уроку має ширші і більш загальні завдання – розвиток мовної особистості учня, його духовне зростання. Ця мета реалізується насамперед через використання на уроці дидактичного матеріалу (текстів), що впливає на досягнення загальнопредметних цілей – виховання учнів, розвиток логічного і критичного мислення, формування умінь самостійно поповнювати свої знання й удосконалювати мовленнєві уміння.

Сучасний урок – це насамперед урок співпраці учителя з учнями, урок, на якому вчитель уміло використовує можливості учня для формування його як мовної особистості, здатної до активного розумового розвитку, до мовленнєвої діяльності в усіх її видах, до самовдосконалення духовних і моральних якостей.

Підготовка до уроку мови здійснюється в кілька етапів:

- *аналіз програми і підручника*: усвідомити зміст теми уроку, її місце в певному розділі і системі уроків цього розділу; визначити зв'язок теми з попереднім і наступним матеріалом; урахувати рівень знань, умінь і навичок учнів;

- *визначення і формулювання теми, мети, завдань уроку*: визначити місце теми у навчальному процесі; виділити ту частину навчального матеріалу, яка буде використана пізніше, тобто визначити перспективи своєї діяльності;

- *добір літератури з теми:* відібрати із доступного матеріалу тільки той, який служить вирішенню поставлених завдань: підручник для вищої школи, першоджерела з досліджуваної проблеми, енциклопедичні та науково-популярні видання тощо;

- *добір навчальних завдань, дидактичного матеріалу:* керуючись принципом «від простого до складного», виділити завдання, що сприяють а) відтворенню учнями матеріалу; б) осмисленню матеріалу; в) закріпленню матеріалу;

- *групування відібраного навчального матеріалу:* знайти таку форму організації уроку, яка викличе підвищену активність учнів; продумати, в якій послідовності буде організована робота з відібраним матеріалом, як здійснюватиметься зміна видів діяльності учнів;

- *планування форми контролю і корекції знань учнів:* продумати а) що контролювати; б) як контролювати; в) як використати результати контролю;

- *підготовка обладнання уроку:* скласти список навчально-наочних посібників, ТЗН, передбачити записи на класній дошці, щоб весь матеріал залишився на дошці у вигляді опорного конспекту;

- *домашнє завдання:* продумати змістову частину завдання, подати рекомендації (інструктаж) до його виконання;

- *визначення новаційних елементів на уроці:* урахування особистісного, системного підходу до навчального процесу, способів взаємодії учителя й учнів, що стимулюють навчальну діяльність;

- *складання конспекту уроку:* враховувати три основні частини конспекту: формальну, змістову, аналітичну.

Попри всі позитивні сторони такої підготовки до уроку (попередня підготовленість, послідовна схематичність, методична заданість, регламентація), виявляються певні негативні риси цього способу. Почасти наперед осторонь від учителя залишаються важливі складники поля діяльності вчителя й учнів: не завжди фіксуються різноаспектні форми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів (фронтальна, групова, парна, індивідуальна), не повністю прописується різновекторна суб'єкт-суб'єктна взаємодія словесника й учня (учитель – учень, учень – учитель – учень, учень – учні тощо), інколи поза увагою залишається процес самоучіння й саморозвитку, не повною мірою передбачена реалізація особистісно орієнтованого підходу. Нині визначають підходи до моделювання уроку з використанням макета багатовекторного плану, макета-таблиці, таблиці тощо. Розглянемо їх особливості.

І. Підласий радить здійснювати моделювання навчання з використанням макета багатовекторного плану, суть якого полягає у створенні поурочного плану на трьох-чотирьох рівнях складності. Це передбачає розроблення різних видів навчальної діяльності для учнів

сильної, слабкої груп та обдарованих, і відбиття в поурочному плані загального для всіх й індивідуального. З огляду на це, вчений підкреслює, що «диференціація та індивідуалізація розглядається не як одноразовий педагогічний прийом, а як цілісна система дій протягом усього уроку, що забезпечує кожному учневі комфортне навчання та досягнення ним максимально можливих результатів [111, с. 597]». Учений ураховує як особистісно орієнтований підхід до кожного учня, так і прогнозує діяльність учнів усього класу, поділяючи його на групи різного рівня сформованості індивідуальної компетентності. Це дає змогу вчителю залучити до пізнавальної роботи кожного учня, надати йому оптимальної навчальної роботи – сприяти набуттю нових знань й умінь і разом з тим не перевантажувати й не давати «нудьгувати» впродовж уроку.

Макет багаторівневого плану уроку (за І. Підласим)

Тема уроку _____
 Мета уроку _____
 Тип уроку _____
 Завдання уроку _____
 Основні поняття _____
 Знання _____
 Уміння _____
 Обладнання _____

| Етап | Час, хв. | Зміст етапу уроку | Головні орієнтири вивчення уроку |
|------|----------|-------------------|----------------------------------|
| | | | |

ПЕРЕБІГ УРОКУ

| Час, хв. | Етап уроку | Група низького рівня | Група середнього рівня | Група високого рівня | Обдаровані учні |
|----------|------------|----------------------|------------------------|----------------------|-----------------|
| | | | | | |

Т. Чернецька пропонує моделювати уроки з використанням макета таблиці-матриці (Рис 3.7), доцільність якого пояснює «умовами, за яких здійснюється процес навчання. Передусім це активна діяльність учнів, сприймання їх як суб'єктів навчання та підпорядкування дій педагога не процесу засвоєння знань, умінь і навичок, а організації й управлінню діяльністю тих, хто навчається [154, с. 60]». Відповідно до теми й мети конкретного уроку, здійснюється змістове наповнення полів діяльності вчителя та учнів з урахуванням суб'єкт-суб'єктної взаємодії в різних за складом системах із метою створення оптимальних умов для активної навчально-пізнавальної діяльності кожного учня. Така позиція вченої є

позитивною і сучасною, адже вчитель у процесі проектування повинен передбачити свою діяльність (навчання) і діяльність учнів (учіння), а також визначити їхні взаємозалежні завдання на уроці і змоделювати їхню взаємодію.

Макет таблиці-матриці моделювання уроку (за Т. Чернецькою)

_____ клас
 Навчальний предмет _____
 Тема _____
 Мета _____
 Обладнання _____
 Використана література _____

ПЕРЕБІШ УРОКУ

| Діяльність учителя (викладання) | Діяльність учнів (учіння) | Діяльність учителя (організація й управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів) |
|---------------------------------|---------------------------|---|
| | | |

Н. Голуб, висвітлюючи особливості педагогічного проектування, пропонує власне бачення процесу моделювання структури навчального заняття і визначає типову модель сучасного уроку [25, с. 69], представляючи її у вигляді таблиці.

Типова модель сучасного уроку (за Н. Голуб)

| | | | |
|------------|--------------------------|--------------------------------------|---------------|
| Мета | Навчальна: | | |
| | Розвивальна: | | |
| | Виховна: | | |
| Тип уроку | | | |
| Етап уроку | Методи, прийоми і засоби | Змістове наповнення (текстове) уроку | Жанр мовлення |
| | | | |

У контексті особистісно орієнтованої і комунікативно компетентісно спрямованої парадигми мовної освіти вважаємо сучасним спосіб моделювання з використанням оновленої моделі уроку української мови. Технологічна модель уроку – це результат професійно-методичної діяльності вчителя щодо проектування та моделювання уроку рідної мови.

Технологічна модель сучасного уроку української мови (І. Кучеренко)

| | | | | |
|--|---------------------|------------|--------------------------------|--------|
| ТЕМА УРОКУ | | | | |
| МЕТА | Навчальна | | | |
| | Розвивальна | | | |
| | Виховна | | | |
| Прогнозована компетентність (або результати) | | Знання | Уміння і навички | Досвід |
| | Мовленнєва | | | |
| | Мовна | | | |
| | Соціокультурна | | | |
| | Діяльнісна | | | |
| Методи, прийоми | | | | |
| Форми навчання | | | | |
| Засоби навчання | | | | |
| Тип уроку | | | | |
| ПЕРЕБІГ УРОКУ | | | | |
| ЕТАП | Змістовий компонент | | | |
| | Теоретичний | Практичний | Методичний | |
| | | | Співдіяльність учителя й учнів | |

Технологічна модель сучасного уроку української мови – це реально створена структура у вигляді таблиці-конспекту (або поширеного конспекту), що включає всі компоненти змісту уроку (теоретичний, практичний, методичний), відображає поля взаємопов’язаної діяльності вчителя-словесника й учня, відтворює послідовну співдіяльність і взаємодію всіх учасників навчального процесу, технологію його проведення. Технологічна модель уроку містить послідовні навчально-методичні педагогічні дії вчителя, чітко передбачає особливості процесу учіння учнів, визначає жанри педагогічного спілкування. Все це в сукупності дозволить осмислювати й реалізовувати алгоритм проектування, моделювання і конструювання сучасного уроку. Такий спосіб дає змогу педагогу передбачити зміст власної педагогічної діяльності (навчання, організація й керування роботою учнів), визначити майбутню активну діяльність учнів (учіння), створити адекватні умови для формування комунікативно компетентної особистості, добирати навчально-методичний супровід реалізації гармонійного поєднання традиційного й інноваційного у практиці сучасного уроку української мови в основній школі. Використання технологічної моделі уроку зумовлене діалогічністю / полілогічністю навчального спілкування і взаємодією всіх учасників навчального процесу, зміною ролі вчителя, активністю учнів, індивідуалізацією й диференціацією дидактичних впливів.

Цілком умотивованим вважаємо здійснення процесу моделювання уроку шляхом реалізації низки операцій, що діють у вигляді комплексного алгоритму, результатом якого є технологічна модель. На основі цього пропонуємо алгоритм моделювання уроку української мови як цілісної системи, що відображає зміст, структуру, форми, методи, прийоми та засоби навчання і складається із послідовних й взаємопов'язаних компонентів. Сучасний урок повинен будуватися за таким алгоритмом:

1. Визначення теми й мети уроку.
2. Формулювання мети (навчальної, розвивальної, виховної) і головних цільових завдань – прогнозованих результатів (визначення компетентностей (мовленнєвої, мовної, соціокультурної, діяльнісної) до конкретного уроку.
3. Аналіз навчально-методичної інформації з позицій особистісно орієнтованого й комунікативно компетентнісного підходів. Добір навчально-методичної літератури.
4. Моніторинг аудиторії учнів.
5. Моделювання структурних етапів уроку.
6. Наповнення кожного структурного етапу навчальним матеріалом з урахуванням навчальної, розвивальної і виховної мети.
7. Дотримання відповідності між змістовим текстовим матеріалом і виховною метою з урахуванням соціокультурної змістової лінії програми.
8. Дотримання відповідності між видом та характером вправ і розвивальною метою.
9. Визначення методів та прийомів навчання (традиційних та інноваційних) відповідно до цільових завдань за їх дидактичними функціями (засвоєння, формування, узагальнення) та змісту навчального матеріалу (теоретичний, емпіричний, практичний).
10. Вибір й оптимальне поєднання форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів (колективна, групова, парна, індивідуальна).
11. Конкретизація засобів навчання.
12. Планування форм контролю і корекції знань.
13. Фіксація створеної технологічної моделі уроку.

Моделюючи поле діяльності учнів, потрібно передбачити їхні потенційні можливості та власні прагнення до активної навчально-пізнавальної діяльності. Для здійснення цього можна впровадити самомоделювання учнем власного процесу учіння шляхом використання індивідуальної таблиці для кожного школяра.

На початку уроку на етапі мотивації вчитель оголошує мету і завдання навчального заняття для всіх учнів класу, а кожен школяр прогнозує власну майбутню пізнавально-дослідну роботу, в кінці уроку фіксує те, що він реалізував. Для пришвидшення записів можна використовувати умовні позначки.

Самоделювання навчально-пізнавальної діяльності учнем

| Завдання уроку | На початку уроку | У кінці уроку | Умовні позначки |
|----------------|------------------|---------------|--|
| 1. | | | «+» – достатню знаю і вмію |
| 2. | | | «+/-» – частково знаю і вмію |
| 3. | | | «?» – не знаю і не вмію |
| 4. | | | «!» – хочу поглибити знання і вміння, набути досвіду |

Педагогічне проектування (моделювання, власне проектування, конструювання) сучасного уроку української мови відбувається поетапно, з поступовою конкретизацією, уточненням, деталізацією, вдосконаленням у змістовому й методичному аспекті кожного компонента технологічної моделі уроку. Педагогічне проектування має здійснюватися шляхом гармонійного застосування традиційних та інноваційних методів, прийомів, засобів, організаційних форм з метою надання практичного спрямування й дієвості в аспекті реалізації освітньої стратегії перспективного формування мовної особистості кожного учня, його власної високорозвинутої комунікативної компетентності. Сучасне педагогічне проектування забезпечує розроблення ефективної технології уроку української мови, створює необхідні умови спільних навчальних дій учителя й учнів усього класу. Педагогічне проектування як феномен виник у результаті взаємодії новітніх наукових тенденцій у розвитку дидактичної та лінгводидактичної теорії та інноваційної практики навчання. Процес педагогічного проектування діяльності всіх учасників навчального процесу виступає нині як стратегічна платформа нового освітнього простору початку ХХІ ст. і постає одним із центральних, ключових механізмів перетворення парадигми мовної освіти, педагогічної дійсності та модернізації сучасного уроку української мови в основній школі. Педагогічне проектування як комплексне поняття, що охоплює моделювання, власне проектування та конструювання уроку забезпечує цілісність навчального процесу – від вихідних позицій професійної діяльності вчителя до засвідчення результатів взаємодії учнів й учителів на уроці.

Нові підходи до технології уроку створюють сприятливі умови для розвитку творчості учнів, формування мовної особистості, але ці підходи ставлять низку вимог до вчителя. Це насамперед уміння діагностувати цілі навчання, досконало володіти мовою, моделювати профільну підготовки майбутнього філолога (у класах гуманітарного профілю), розробляти конспекти, створювати нові види наочності, вільно володіти проблемним навчанням, організувати групову та індивідуальну роботу з використанням комп'ютерів.

Основним засобом модульного навчання є модульні програми. Такі програми складаються з окремих модулів, що охоплюють по декілька уроків різних типів. Мова характеризується своїми закономірностями, структурою, що піддаються логічному осмисленню моделювання. Для створення моделі мовного явища використовують графічні позначки, схеми тощо. Частина з них подана в чинних підручниках «Рідна мова» та «Українська мова». Учитель може застосовувати свої умовні позначення, моделюючи окремих урок або всю навчальну тему чи розділ. Така модель формує концентричний образ мовного явища і стає дієвою інформацією про структурну цілісність теми. Так, наприклад, модель теми «Головні, другорядні члени речення» (5 клас) може включати систему уроків:

Урок 1. Ознайомлення учнів з головними і другорядними членами речення.

Урок 2. Осмислення і засвоєння членів речення, способів їх вираження.

Урок 3. Передмовленнєві завдання. З'ясування структурних і стилістичних функцій другорядних членів речення.

Урок 4. Мовленнєві завдання. Конструювання зв'язних висловлювань (усних і писемних) з уживанням простих поширених речень.

Урок 5. Контрольна робота.

Моделювання уроку (теми, розділу) передбачає комбінування різних методів і прийомів навчання, видів наочності, опорних конспектів, ілюстративного матеріалу тощо. Л.Забашта пропонує такі варіанти моделей уроків рідної мови.

Варіант I

2. Вступний етап. Словниковий диктант. Перевірка домашнього завдання за схемами-опорами, опорними конспектами чи текстами-опорами. Перевірка й оцінювання знань учнів (взаємоперевірка, групова перевірка).

3. Операційно-пізнавальний етап. Мотивація навчальної діяльності. Повідомлення теми, визначення мети, завдань уроку. Пояснення нового матеріалу за опорними таблицями, схемами, текстами. Закріплення вивченого (самостійна робота, диференційовані завдання). Перевірка. Оцінювання.

4. Корекція роботи учнів учителем. Уточнення, доповнення. Підсумки.

5. Домашнє завдання.

Варіант II

1. Вступний етап. Актуалізація опорних знань.

2. Мотиваційний етап. Мотивація навчальної діяльності. Етап «думання» над темою, метою, завданням уроку. Визначення мети заняття учнями. Виділення проблемних «вузлових» питань. Остаточне формулювання мети і завдань уроку учнями.

3. Операційно-пізнавальний етап. Словникова робота, творення тексту. Пояснення теорії за схемою (таблицею)-опорою. Закріплення мовного матеріалу (групова робота). Перевірка оцінювання знань учнів у групі. Взаємоперевірка й оцінювання між групами (міжгрупова робота).

4. Корекційно-оцінювальний етап. Доповнення й узагальнення. Підсумки.

5. Рекомендації до виконання домашнього завдання окремими групами учнів (диференційовані домашні завдання).

Такі моделі уроків передбачають особистісний підхід до навчального процесу, організації самостійної роботи учнів, широке використання підручників тощо. Головне, що вони відкривають шлях до творчості, дають можливість учителеві «наповнювати» структуру уроку доступним дидактичним матеріалом.

3.5. Процес учіння на уроці

Цілісність процесу мовного навчання, що здійснюється впродовж уроку української мови, забезпечується постановкою та досягненням цілей викладання та учіння, тому носить двобічний характер і неможлива без єдності діяльності всіх учасників навчального заняття. Поле педагогічної діяльності вчителя-словесника – *навчання* – охоплює проектування (моделювання, власне проектування, конструювання), реалізацію й аналіз уроку як основної форми навчання; спрямування, організацію й управління пізнавальною діяльністю учнів упродовж навчального часу, контроль і оцінку їх виконання. Поле діяльності учнів – *учіння* – включає активну пізнавально-дослідну, креативну діяльність, спрямовану на оволодіння знаннями, формування вмінь і навичок, вироблення досвіду їх застосування у процесі спілкування (навчального і життєвого).

Учіння як активна суб'єктна діяльність учня є важливим чинником у досягненні ефективності навчання на уроці української мови. Т. Донченко переконливо стверджує, що лише включившись в активний процес учіння, учень може глибоко проникнути в систему рідної мови, засвоїти матеріал на рівні основних ідей, закономірностей і правил, оволодіти мовленням, навчитися використовувати здобуті знання та вміння для подальшого пізнання [33, с. 7].

У гносеологічному аспекті філософії учіння побутує як специфічна форма пізнання, у царині соціології як суттєвий чинник і фактор соціалізації індивіда. В галузі педагогіки С. Гончаренко трактує учіння як цілеспрямований процес засвоєння знань, оволодіння вміннями і навичками. У шкільних умовах – одна з складових процесу навчання, що охоплює діяльність учнів і керується вчителем [27, с. 342]. Н. Менчинська з позиції психології розглядає учіння як подвійний процес, що включає

нагромадження знань і оволодіння способами оперувати ними. Під час упровадження раціональних методичних умов навчання на уроці обидва процеси прогресують рівномірно, а за неправильної організації навчання, слушно зазначає вчена, «інтенсивне нагромадження знань може сполучатися з недостатнім умінням оперувати ними. Друга сторона учіння пов'язана з мисленням, тоді як перша (нагромадження знань) може і не мати настільки тісний зв'язок з ним [80, с. 351]». У контексті методики навчання української мови, М. Пентилюк трактує учіння як діяльність учнів, спрямовану на засвоєння знань, формування мовної мовленнєвої і комунікативної компетентності, розвиток творчих здібностей [84, с. 6].

Учіння, зазначає І. Кучеренко, – це осмислена пізнавально-дослідницька діяльність учня під керівництвом педагога, спрямована на вироблення індивідуальної комунікативної компетентності (мовленнєвої, мовної, власне комунікативної, соціокультурної, діяльнісної), а ефективність цього процесу характеризується не тільки досконалою науково-методичною організацією та реалізацією уроку з боку вчителя, а й обов'язковою цілеспрямованістю, цільовизначеністю й активністю навчальної діяльності самого учня.

Удосконалення організації процесу учіння можливе за умови розроблення і впровадження в практику концепції особистісно зорієнтованого та комунікативно компетентісно спрямованого уроку української мови. Особистісно орієнтований підхід є стратегічно важливим у процесі модернізації всієї системи мовної освіти й технології сучасного уроку української мови. Особистісно зорієнтована освіта програмує нагромадження думки в процесі педагогічної співпраці, де учень стає на шлях учіння, дослідного учіння, а педагог опановує способи розвивальної допомоги. Пізнання рідної мови має бути організоване як дослідження, експеримент, а не як спосіб передачі готових знань, умінь, навичок. При цьому важливо акцентувати на дослідженні реальних об'єктів дійсності, а не тільки вивченні інформації про них [16, с. 48]. На уроці, побудованому на основі принципу особистісно орієнтованого навчання, учіння має бути насправді самостійно керованою учнем пізнавально-дослідною діяльністю, в якій він зацікавлений, передусім, сам, а вчитель допомагає йому на шляху здобуття, а не відтворення знань і оволодіння, а не копіювання вмінь. В умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що має побутувати на оновленому уроці мови, словесник організовує процес учіння на фасилітативній основі, тобто допомагає у саморозвитку, створює сприятливі умови для самореалізації учня, а не суворо регламентує і чітко керує навчальною роботою школяра.

У процесі реалізації компетентісного підходу до уроку процес учіння спрямовано на кінцевий результат – формування ключових предметних компетентностей учнів (мовленнєвої, мовної, власне

комунікативної, соціокультурної, діяльнісної). Зміст останніх, на думку А. Хуторського, включає в себе й особистісне ставлення учнів до предметів та процесів, які є необхідним для продуктивної діяльності щодо них [152]. Компетентнісна технологія навчання є найбільш доцільною в сучасній освітянській галузі, оскільки покликана гарантовано забезпечити запланований результат та формування мовної особистості. Універсум сучасного уроку української мови складають взаємопов'язані види діяльності вчителя (навчання), й учня (учіння), а також той комплекс знань, умінь, навичок, досвіду, який повинен опанувати кожен задля досягнення чітко поставлених цілей. Урок має бути спроектований, організований і реалізований так, щоб кожен учень міг системно тренуватися і набувати досконалого володіння визначеними самостійно способами діяльності, такого набору компетентностей, які засвідчать високий рівень розвитку індивідуальної мовної особистості. У цьому процесі особливо важливо зацікавленість учня у здобутті предметних знань, осмислення необхідності й важливості вмінь, активізація власного процесу учіння з метою особистісного зростання, формування персональних компетентностей.

З позиції діяльнісного підходу сучасний урок рідної мови представляє реальний процес навчання, відрізок академічного навчального часу, на якому відбувається насамперед засвоєння способів діяльності у процесі активного когнітивного учіння, керованого вчителем. Учіння як активний вид діяльності учнів є сукупністю предметних навчальних дій, тому оволодіння способами їх виконання є особливо важливим етапом розвитку особистісних знань і вмінь. Успішність виконання навчальних дій залежить від обох суб'єктів навчального процесу: від учителя залежить як організовано, дібрано, скомбіновано ці дії, а від учня – від активності когнітивного учіння і рівня володіння способами навчальної діяльності. Т. Донченко вказує, що «учні, по-перше, мають засвоїти знання (правила), по-друге, спосіб застосування набутих знань для формування вмінь. Головне – донести до свідомості учня, що йому необхідно перетворити знання (правила) на способи дії як сукупність операцій [33, с. 63]. Результатом виконання навчальних дій на уроці мови є предметні знання, вміння, навички, досвід їх застосування, а їх сформованість становить відповідну компетентність (комунікативну, мовленнєву, мовну, соціокультурну, діяльнісну).

Учіння характеризується ознаками:

- 1) виокремлення самостійної пізнавально-діяльнісної та творчої активності, що передбачає осмислене пізнання об'єкта навчання;
- 2) зміщення акцентів на розвиток особистісної комунікативної компетентності;
- 3) цільовизначеність і цілереалізація конкретної навчальної діяльності;

4) сприймання процесу навчання як суб'єктну взаємодію і співдіяльність, за якого учень є активним суб'єктом, а не об'єктом навчання.

Результатом учіння є рідномовна навченість учня, яка виявляється в розвитку мовної особистості учня, сформованості власних комунікативних компетентностей і позитивних особистісних якостей. Найважливішим компонентом оновленого уроку української мови є опертя на суб'єктний (особистісний, власний) досвід учня, забезпечення його активної пізнавальної діяльності і позитивного емоційного стану. Продуктивність викладання й учіння на уроці української мови буде досягнута лише тоді, коли процес навчання буде двобічний і взаємодіючий.

Учіння пов'язане насамперед із активністю, дієвістю навчально-пізнавальної діяльності учня. Проте сама активність в учінні може бути різною. Т. Шамова справедливо переконує, що активним в навчально-пізнавальній діяльності може бути той учень, який свідомо оперує предметом діяльності. Це можливо за умови, якщо він має певні знання про цей предмет і володіє способами діяльності [155, с. 35]. Активність учнів є не що інше, як постійна пізнавально-дослідна діяльність, що спричиняє енергійне, цільовизначене і цілереалізоване учіння, подолання пасивності, стандартності та стереотипності навчальної роботи.

Рівні активності учіння на уроці української мови в основній школі.

I рівень – *репродуктивно-наслідувальний* – характеризується в межах сприймання й механічного відтворення інформації, джерелом якої є вчитель-словесник або підручник з рідної мови.

II рівень – *частково-пошуковий* – виявляється в самостійному розв'язуванні стандартних навчальних завдань завдяки допомозі вчителя й застосуванню інструктивних матеріалів.

III рівень – *творчий* – полягає в самостійному та нестандартному способі вирішення навчальних завдань або застосування одержаних знань у незвичній ситуації, характеризується інтересом проникнути в сутність мовного, мовленнєвого чи комунікативного явища.

Перший рівень учіння завжди має місце у процесі навчання, передбачає засвоєння знань і пропедевтичне вироблення вмінь, а також є вихідною позицією для реалізованості наступних рівнів. Другий рівень – частково-пошуковий – формує усвідомлені знання, глибокі і гнучкі, при цьому міра пошуковості, проблематичності навчальної діяльності з кожним разом ускладнюється. Третій рівень – творчий – засвідчує удосконалені знання, реалізовані у процесі спілкування, в межах якого учень виявляє себе як креативну мовну особистість, комунікативно компетентну, здатну до толерантного спілкування. Різні рівні активності учіння можуть бути організовані вчителем-словесником на уроці як колективно (у межах навчальної,

розвивальної і виховної мети), так й індивідуально (під час постановки особистісних завдань для певного учня або групи учнів). Управління й організація активності учіння традиційно називають активізацією процесу навчання. На уроці української мови активізація має бути постійно діючим процесом стимулювання учнів до енергійного, цілеспрямованого учіння, подолання пасивності, небажаності, стереотипності пізнавальної діяльності. Тобто спеціально організована вчителем активізація учіння учнів на уроці передбачає поступове вдосконалення рівня активності учнів – перехід від репродуктивно-наслідкового до рівня творчого.

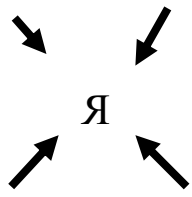
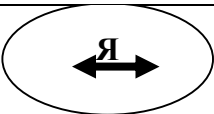
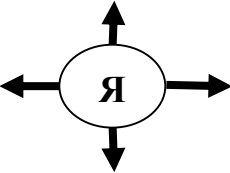
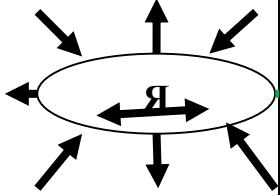
Активність учня на уроці української мови має вияв в основних способах здійснення учіння. Основні способи реалізації учіння, що здійснюються на уроці української мови, – учіння із-зовнішнє (екстраактивне), внутрішнє, у-зовнішнє (інтраактивне), чергування із-зовнішнього й у-зовнішнього (інтерактивне).

Важливо, щоб на уроці української мови відбувалася почергова зміна способів учіння або одночасне інтегрування кількох видів учіння, це стимулює учнів до різнотипних способів учіння (пасивної (мене навчають), активної (навчаю себе сам), інтраактивної (навчаю інших), інтерактивної (учусь та навчаю)), це зумовлює реальне впровадження нової філософії учіння, яка передбачає досягнення результативного навчання, за якого більшість учнів не просто засвоюватимуть знання і формуватимуть уміння (мовленнєві, мовні, комунікативні), але й активно пізнаватимуть й осмислюватимуть їх сутність та особливості, тобто здійснюватимуть когнітивне учіння, спрямоване на розвиток власного мислення й особистісної комунікативної компетентності.

Нині учень змінює власну позицію учіння: із одержувача готової змістової інформації (об'єкт навчання) перетворюється на здобувача інформації (суб'єкт навчання). Змінюється і роль учителя: із транслятора навчальної інформації стає організатором, фісилітатором (помічником) і експертом у процесі учіння учня. Така позиція учіння й навчання суголосна з сучасною освітньою реформою і відповідає чинним пріоритетним напрямам мовної освіти в Україні.

У процесі учіння, активності учня як суб'єкта навчання відбувається формування: вміння ефективно діяти у відповідності до ситуації (проблеми), поставленого завдання, вимог певної діяльності; здатності успішно задовольняти власні індивідуальні та соціальні потреби; вміння накопичувати досвід, що стосується різних способів оперування інформацією; здатності до освоєння різної рольової поведінки та формування вміння застосовувати набуте в процесі власної життєдіяльності [154, с. 145]. На розвитку таких умінь потрібно робити акцент на уроці мови, адже це стимулює учня до активності, забезпечуватиме формування вміння вчитися, що вкрай важливо в умовах сьогодення.

Способи здійснення учіння на уроці української мови

| Спосіб здійснення учіння | Схематичне зображення | Символ (за В. Гузеєвим) | Зміст способів здійснення учіння |
|---|--|-------------------------|--|
| Із-зовнішній (екстраактивне учіння) |  | ЕкстраА (Пасив) | Навчання мене будь-ким, будь-чим (Навчає вчитель, однокласник, батько, підручник, додаткова література, Інтернет тощо) |
| Внутрішній (внутрішнє учіння) |  | Актив | Самонавчання (Навчаю себе сам) |
| У-зовнішній (інтраактивне учіння) |  | ІнтраА | Навчання мною будь-кого (Навчаю інших) |
| Чергування із-зовнішнього й у-зовнішнього (інтерактивне учіння) |  | ІнтерА | Взаємонавчання (Навчаюсь у взаємодії – учусь (учіння) та навчаю (навчання)) |

Учитель-словесник повинен пам'ятати, що основним завданням вивчення мови є формування в школярів мовних та мовленнєвих умінь і навичок як певних розумових дій з мовним матеріалом. У психологічній літературі висловлюються різні погляди щодо співвідношення між навичками та вміннями в навчальній діяльності учнів. Найбільш поширеною є точка зору, що навички формуються на основі вмінь, тобто навички – це автоматизовані вміння. Висловлюється також думка, що навички не ґрунтуються на вміннях, а навпаки, вміння розглядаються як більш висока форма свідомості, оскільки вимагають комплексу навичок. Таке розуміння не суперечить попередньому, а навпаки, розширює характеристику навичок та вмінь як взаємопов'язаних та взаємозумовлених категорій. Формуючись на основі комплексу навичок, автоматизуючись, складне вміння стає навичкою [34, с.142]. Засвоєні учнями способи дій стають їх вміннями і навичками.

Навичка – це операція, спосіб виконання якої доведений до автоматизму, тобто майже не контролюється свідомістю.

Уміння – спосіб дій, який складається з упорядкованого ряду операцій, що мають спільну мету і засвоєні до рівня готовності використовувати його в варіативних ситуаціях. Усякий спосіб дій, щоб

стати вмінням чи навичкою повинен неодноразово повторюватися. При цьому спочатку необхідне однотипне повторення операцій. Навички можуть бути сформовані, якщо вчитель організує відтворення усвідомлених операцій і дій, які лежать в основі навички.

Комунікативні вміння – складні творчі дії, які вимагають оволодіння найрізноманітнішими розумовими діями, розвитку творчих здібностей, в основі яких лежать способи дій. Їх застосування визначається певними мотивами (мовленнєвими) і вимагає постійного самоконтролю. Оволодіння способами дій – важливий компонент навчальної діяльності у контексті формування мовної особистості.

Стрижневим і наскрізним завданням учня у процесі когнітивного, осмисленого учіння є розвиток уміння вчитися як ключової компетентності мовної Я-особистості. За висновками О. Савченко, вмє вчитися учень, котрий: «сам визначає мету діяльності або приймає поставлену вчителем; проявляє зацікавленість у навчанні, докладає вольових зусиль; організовує свою працю для досягнення результату; відбирає або знаходить відповідні знання або способи діяльності для розв’язання задачі, виконання завдання; виконує в певній послідовності сенсорні, розумові або практичні дії, прийоми, операції; усвідомлює свою діяльність і прагне її вдосконалення; має вміння й навички самоконтролю та самооцінки [122, с. 261]. Уміння вчитися виробляється під час практичного осмисленого учіння, у процесі вміло керованої та методично досконалої організації його здійснення на уроці української мови.

Визначальною ознакою учіння є цільова орієнтація. Учіння як активна суб’єктивна навчальна діяльність учня передбачає обізнаність школярів з цілями навчального заняття і є особливим аспектом комплексної цілеспрямованості сучасного уроку української мови. Безперечно, що продуктивна навчальна діяльність здійснюється і реалізовується саме на уроці за умови єдності діяльності вчителя (навчання) і діяльності учня (учіння). Учнів потрібно інформувати про цілі уроку, мотивувати їхню навчальну діяльність. Учитель має допомогти у цільовизначеності учнів, повідомляти в доступній для учнів формі мету уроку української мови й обов’язково конкретизувати їхню діяльність упродовж навчального часу і мотивувати, для чого потрібно досягти поставленої цілі та де можуть будуть використані засвоєні знання чи сформовані вміння. Для повідомлення цілей уроку варто використовувати різноманітні способи інформування:

- ❖ вербальний (усне повідомлення вчителя),
- ❖ графічно-вербальний (запис на стаціонарній чи переносній дошці і коментар учителя);

❖ наочно-вербальний (оформлення на планшеті змінного компонента типу «Сьогодні на уроці», «Учні вивчають», «Ми повинні» тощо у поєднанні із словом учителя).

Мета уроку має бути сформульована чітко, доступно і нести в собі інформацію про кінцевий результат навчально-пізнавальної діяльності на уроці щодо засвоєння знань, вироблення вмінь, розвитку особистісних якостей і виховання моральних рис. Учитель на уроці мови забезпечує процес усвідомленого пізнання: перехід невідомого у знання, невмінь у вміння й навички, а мета сучасного навчального заняття – здійснити трансформацію науково обґрунтованих мовних, мовленнєвих і комунікативних надбань в осмислені здобутки учня.

Реалізація учіння на уроці української мови здійснюється послідовно, у кілька етапів. На основі аналізу науково-методичної літератури нами визначено основні взаємопов'язані етапи учіння як активної навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках української мови в основній школі:

➤ *підготовчий* – актуалізація знань, зацікавлення, визначення мети і конкретних завдань;

➤ *мотиваційний* – пробудження інтересу до навчальної теми, створення мотивації, організація сприйняття й уваги, мобілізація пам'яті;

➤ *навчальний* – осмислення нової інформації, усвідомлення необхідності її засвоєння, організація аналітико-синтетичної роботи мислення й уяви, формування знань у вигляді понять, зв'язків і вмінь у вигляді оволодіння різними продуктивними способами вирішення різнотипних задач;

➤ *пізнавальний* – роздуми, формування власної думки стосовно навчального матеріалу, закріплення й автоматизація навичок у вигляді оволодіння самостійним аналізом проблемної ситуації і готовності самостійно вирішувати проблему, розвиток індивідуальної компетентності (мовної, мовленнєвої, комунікативної);

➤ *закріплювальний* – рефлексія, контроль і оцінка інформації, визначення власних результатів, самооцінка і корекція.

Дотримання такої послідовності дій дасть змогу вчителю української мови продуктивно спроектувати урок, вдало організувати навчальну діяльність учнів з метою забезпечення ефективного розвитку його мовної особистості. У процесі проведення уроків української мови вчитель повинен забезпечити позитивну динаміку розвитку навчально-пізнавальної діяльності учнів, щоб на кінцевому результаті вона зросла й стала мотивованою, цілеспрямованою і самостійною, креативною. Основні етапи процесу учіння змінні, динамічні, можуть бути поєднані в різні методичні комбінації залежно від мети (навчальної, розвивальної і виховної) і цілей (проміжних та супровідних) уроку. З метою організації

результативного процесу навчання на уроці словесникові важливо залучити всі механізми учіння, до яких відносимо: формування асоціацій (встановлення зв'язку між окремими знаннями і вміннями), осмислене наслідування (виокремлення і відтворення найкращого мовленнєвого, мовного чи комунікативного явища чи поняття), розрізнення й узагальнення (виокремлення або об'єднання понять і явищ за певними ознаками), здогад (сприймання нового матеріалу в уже відомому, знайомому з минулого), зворотній зв'язок (діагностична інформація щодо початкової), творчість (самостійна нова нестандартна мовленнєва діяльність), закріплення (фіксація знань, умінь, навичок, досвіду).

Ефективність учіння залежить не тільки від діяльності вчителя, його професійної компетентності, а і від особистісних якостей учня: його активності, самостійності, ініціативності, бажання вчитися. Становлення і розвиток таких якостей відбувається не тільки завдяки зусиллям школяра, а під керівництвом педагога, за допомогою добре продуманого різноманітного методичного інструментарію, який застосовується під час навчального заняття. Найважливіші ознаки особистості учня як суб'єкта активного пізнавального учіння:

- ✓ вольові зусилля, спрямовані на засвоєння навчального матеріалу;
- ✓ усвідомлений інтерес до мовного, мовленнєвого, комунікативного навчального матеріалу;
- ✓ самостійність у вирішенні навчальних завдань;
- ✓ уміння підпорядковувати власні здібності й осмислені мотиви до організації процесу вирішення навчальних завдань;
- ✓ здатність інтегрувати мовний, мовленнєвий і комунікативний навчальний матеріал в життєвий особистісний досвід спілкування.

Учіння є важливим елементом процесу навчання, що реалізовується під час уроку мови. У контексті особистісно зорієнтованого і комунікативно компетентісно спрямованого уроку української мови учіння можна трактувати як активну навчально-пізнавальну діяльність учня і як особливий процес організації учіння вчителем, стрижневою метою якого є формування комунікативної компетентності, засвоєння спеціально структурованих знань, умінь, навичок (мовленнєвих, мовних, власне комунікативних). Удосконалення процесуального компонента сучасного уроку української мови, технології його проведення може бути здійснене лише за умови вдало організованого процесу учіння на основі особистісно орієнтованого, комунікативно компетентного, системного, діяльнісного, функційно-стилістичного, текстоцентричного підходів. Процесуальність учіння та його результативність залежать, з одного боку, від професійної компетентності вчителя, аксіологічним ядром якої є філологічна (фахова), педагогічна, психологічна, методична, креативна компетентності та особистісні якості, а з іншого – від активності учня,

його здатності правильно сприйняти й засвоїти навчальний матеріал, розвинути вміння й навички, виробити досвід і, що особливо важливо, вміння і бажання вчитися.

Пріоритетної значущості в досягненні ефективності науково-методичної розробки технології й організаційного супроводу сучасного уроку української мови є розуміння кожним суб'єктом процесу навчання – учителем й учнем – нової системи стосунків, цілісної взаємодії навчання й учіння, спільна цілеспрямованість і реалізованість яких гарантували б отримання планованого кінцевого результату конкретного уроку, теми, розділу і курсу рідної мови у школі загалом. Організація ефективного учіння, розроблення технології сучасного уроку української мови передбачає опанування мови через розв'язання різних навчальних завдань (мовленнєвих, мовних, комунікативних), упровадження системи продуктивних традиційних та інноваційних форм, методів, прийомів та засобів навчання.

3.6. Професійна компетентність сучасного вчителя-словесника

Модернізація шкільної освіти, спричинена соціальним замовленням суспільства розвинути мовну особистість учня, зумовлює оновлення фахового інструментарію вчителя-словесника, забезпечення готовності до роботи в нових освітніх умовах, вимагає особливої діяльності сучасного педагога – творчого, відповідального, здатного приймати компетентні професійні рішення. «Напрямок нової професійної переорієнтації вчителя – від просвітництва до здійснення життєтворчої та культуротворчої місії, від маніпулятивної, авторитарної педагогіки до педагогіки особистісно орієнтованої, педагогіки співробітництва [40, с. 104]». Реалізація компетентісно спрямованої системи шкільного мовного навчання потребує висококваліфікованого вчителя-спеціаліста, соціально комунікабельного, креативно розвиненого, який володіє необхідними професійними компетентностями, вміє працювати на уроці, на якому постійно змінюються умови педагогічної діяльності, спроможного передбачити зміни й готового прогнозувати результати навчальної діяльності учнів. Цілі реформування мовної освіти зумовлюють потребу в учителях-словесниках нової формації, які впевнено діють у різноманітних професійних педагогічних ситуаціях, володіють різними техніками комунікації, мають розвинене творче мислення, інноваційну культуру, здатні генерувати новітні ідеї.

Професіоналізм – це «не стільки характеристика продуктивності праці, скільки особливість прагнень, ціннісних орієнтацій, смислу праці професіонала як пристрасного ставлення до роботи, що дає змогу шукати нові, більш глибокі індивідуальні смисли, перетворювати ідеали в особистісні цінності [75, с. 67]». Професіоналізм – сукупність

особистісних цілей продуктивно працювати і знань, умінь та навичок ефективно здійснювати професійну діяльність, а також досвіду інноваційної творчо-пізнавальної траєкторії педагога. Водночас прямої залежності між стажем, досвідом роботи і професіоналізмом учителя немає. Для становлення й набуття професіоналізму вчителю необхідно постійно розвивати власний творчий професійний потенціал і креативні здібності, що виявляються у створенні інноваційних оригінальних продуктів педагогічної діяльності – нових технологій уроку української мови, концептуальних методичних ідей, ефективної інтеграції традиційних та інноваційних методів, прийомів і засобів навчання, продуктивних форм організації активної пізнавально-дослідної діяльності учнів, підвищення педагогічної майстерності.

Педагогічний професіоналізм визначається цілісністю діяльнісних та особистісних проявів, а його концепція конкретизується професіоналізмом педагогічної діяльності та особистісних якостей учителя як базовими складниками. Педагогічна позиція вчителя на сучасному уроці мови особлива – педагог є організаційно-управлінським і комунікативно-діяльнісним центром, який починає, веде, підтримує та спрямовує навчально-виховний процес. Під час педагогічної діяльності вчитель діє і відповідно сприймається учнем не тільки як спеціаліст у своїй галузі, а і як соціальна особистість. Педагогічна позиція вчителя є «унікальною, оскільки одночасно виступає й особистісною (вона виявляється у будь-якій зустрічі дорослого з дитиною), і професійною, необхідною для створення умов досягнення цілей і цінностей освіти. Важливо наголосити, що педагог у своїй дійсно педагогічній позиції ніде й ніколи не зустрічається з дитиною як «об'єктом»; в особистісній позиції він завжди зустрічається з іншою людиною, а у власне професійній – з умовами її становлення і розвитку [7, с. 76]». У процесі зростання професіоналізму словесника в умовах сучасної мовноосвітньої парадигми надзвичайно важливу роль відіграють два аспекти високоякісної праці вчителя: професійна компетентність і особистісні якості, які у нерозривній взаємодії виявляють майстерність педагога та забезпечують процес ефективного навчання української мови.

У педагогічній діяльності професійна компетентність посідає центральне місце й пов'язується з набуттям фахівцем освітньо-виховної сфери високорозвинених компетентностей, глибоких знань, ґрунтовних умінь, вправності професійної поведінки.

Професійна компетентність – це «інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця [38, с. 722]». Педагогічна компетентність включає знання свого навчального предмета (змістова

компетентність) і педагогічні та психологічні знання та вміння. На думку В. Сластьоніна, професійна компетентність педагога виражає «єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності [129]». В. Сидоренко визначає професійну компетентність учителя української мови і літератури як «особистісну якість суб'єкта, ступінь сформованості знань, умінь, філологічних і педагогічних здібностей, необхідних для якісного, кваліфікованого проведення проектно-конструкторської (планувальної), аналітико-прогностичної, процесуальної діяльності на технологічному (інноваційному) рівні, забезпечення ціннісно-орієнтованого простору як для власного сталого саморозвитку і самовдосконалення, так і учня з проекцією на одержання гарантованих досягнень наперед заданого спільного результату [126, с. 73]».

Професійна компетентність учителя-словесника – це інтегрувальна єдність сформованих предметно-фахових знань, умінь і навичок та досвіду навчально-методичної роботи, здатності креативно розв'язувати професійно-життєві завдання, які необхідні для якісного проектування навчально-виховної роботи та здійснення продуктивної процесуально-технологічної діяльності на уроці української мови.

І. Зязюн у структурі професійної компетентності виокремлює знання предмета, методичку його викладання, педагогіку та психологію, рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості й професійно-значущі якості, стиль взаємовідносин із людьми, з якими він працює. Особливістю професійних знань учений вважає їх комплексність, що потребує від учителя вміння синтезувати матеріал для успішного розв'язання педагогічних задач, аналізу педагогічних ситуацій [48, с. 32]. Н. Кузьміна виділяє такі структурні компоненти: спеціальна компетентність в галузі навчальної дисципліни, що викладається; методична компетентність в галузі способів формування знань, умінь і навичок учнів; соціально-психологічну компетентність у сфері педагогічного спілкування; диференційно-психологічну компетентність в галузі мотивів, здібностей сприйняття учнів; аутопсихологічна компетентність в галузі гідності і недоліків власної діяльності й особистості [63, с. 83–87].

Професійна компетентність є якісною характеристикою вчителя і включає систему предметних наукових знань, глибокої обізнаності в галузі педагогіки, психології, методички навчання, а також творчої, креативної діяльності. Структура професійної компетентності вчителя і змістове наповнення кожного компонента по-різному визначаються в науковому просторі. Професійна компетентність учителя-словесника як складне комплексне утворення – це єдність обов'язкових фундаментальних компонентів – філологічної (фахова), дидактичної, психологічної, методичної, креативної компетентностей та особистісних якостей.

Філологічна (фахова) компетентність вчителя-словесника відповідно до специфіки професійної діяльності виявляється у галузі ключових філологічних наук (мови і літератури). З урахуванням того, що ми розглядаємо діяльність учителя на уроці української мови, філологічну компетентність найперше співвідносимо із лінгвістичною, комунікативною, яка своєю чергою структурується на складники. Основними показниками та критеріями професійної комунікативної компетентності словесників є теоретико-практичні знання філологічних наук; організаторські здібності; самореалізація і самоконтроль; уміння продуктивно уникати конфліктних ситуацій. У науковому просторі не існує чіткої парадигми компонентів комунікативної компетентності, однак більшість науковців (Н. Голуб, Л. Мамчур, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін.) основними складниками справедливо вважають мовну, мовленнєву, соціокультурну, прагматичну (діяльнісну) компетентності.

Мовна компетентність передбачає оволодіння лінгвістичним матеріалом, охоплює знання мовної системи та її структури, передбачає вміння оперувати ними у процесі професійної педагогічної діяльності. І. Зимня під мовною компетентністю правомірно розуміє володіння мовою як засобом спілкування, тобто вміння правильно в графіко-орфографічному, лексичному, граматичному і стилістичному аспекті виражати свої думки [46]. Мовну компетентність становлять знання особистості про саму мову, її граматичну структуру, словниковий склад, історію та закони її розвитку; роль мови в ментальності українського народу, в суспільному житті, розвитку інтелекту; уміння давати оцінку кожному з рівнів мовної системи, розрізняти мовні категорії, здатність усвідомлювати мову як своєрідну знакову систему, що забезпечує мислення людини, формування її думок і почуттів. Мовна компетентність пронизує всі структурні рівні мовної системи й охоплює особливості всіх лінгвістичних одиниць. До мовної компетентності належать уміння використовувати засоби мови, дотримуватися норм сучасної літературної мови, доречно вживати мовні засоби, утворювати різнотипні стилістично диференційовані висловлювання, редагувати власне і чуже мовлення, володіти всіма стильовими засобами мови. Вчитель української мови повинен так оволодіти мовною системою, щоб у процесі педагогічної діяльності передати власні знання і вміння учням, забезпечуючи належний рівень розвитку їхньої мовної компетентності.

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

Мовленнєва компетентність – інтегральне поняття, що охоплює широке коло особистісних мовних здібностей, знань, умінь і навичок, які забезпечують успішне здійснення мовленнєвої діяльності. До найважливіших умінь, що становлять основу мовленнєвої компетентності вчителя-словесника на уроці, відносяться вміння реалізовувати навчально-пізнавальний діалог / полілог, дотримуючись вимог мовленнєвого етикету; створювати усні монологічні висловлювання – вести урок; швидко й адекватно сприймати на слух та аналізувати діалог і монолог учнів.

Мовна та мовленнєва компетентності тісно пов'язані з соціокультурною, прагматичною компетентностями. Н. Остапенко переконливо доводить, що «суть соціокультурної компетентності полягає в здатності особистості сприймати, аналізувати, оцінювати прочитані та почуті українські тексти, висловлювання про Батьківщину, родину, історію рідного краю, народні звичаї і традиції, мистецтво, свята, рослинний і тваринний світ, загальнолюдські цінності тощо і добирати та використовувати ті з них, які необхідні для досягнення певної комунікативної мети [98, с. 6]. Соціокультурна компетентність є важливим компонентом його професійної діяльності, адже словесник зобов'язаний мати цілий арсенал знань різного спектру наук (література, культура, історія, мистецтво, музика, географія, біологія тощо). Т. Колодько вважає соціокультурну компетентність своєрідною системою, цілісним утворенням, що складається із взаємопов'язаних елементів: країнознавчої, лінгвокраїнознавчої, соціолінгвістичної [56, с. 11]. Соціокультурна компетентність учителя-словесника передбачає знання культури загальнолюдської цивілізації і надбань соціуму, власного народу та інших народів, здатність сприймати, осмислювати, аналізувати й доцільно використовувати у процесі життєвої та професійно-педагогічної діяльності. Широка обізнаність та ерудованість педагога, застосована на уроці, уможливить формування соціокультурної компетентності учнів. Тільки той учитель, який знає багато сам, зможе забезпечити різнобічний розвиток своїх учнів.

Прагматичну компетентність розглядаємо як особливий складник комунікативної компетентності вчителя-мовника. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти містять точне трактування прагматичної компетентності, яка «пов'язана із знаннями користувача / учня про принципи, за якими висловлювання / повідомлення: а) організовуються, структуруються та укладаються («дискурсивна компетенція»); б) використовуються для здійснення комунікативних функцій («функційна компетенція»); в) узгоджуються згідно з інтерактивними та трансактивними схемами [42, с. 84]». Прагматична компетентність словесника охоплює знання і вміння досконало будувати професійний навчально-пізнавальний дискурс, практично організовувати навчально-комунікативні дії, вдало й ефективно зреалізувати його під час педагогічної діяльності на уроці.

Педагогічна компетентність сучасного словесника ґрунтується на знаннях теорії та практики навчання і виховання, загальнодидактичних закономірностях, принципах і правилах навчального процесу, педагогічної етики, вміннях проектувати педагогічну діяльність, здійснювати ефективне навчальне спілкування і продуктивну пізнавальну взаємодію тощо. У межах педагогічної компетентності деякі дослідники виокремлюють технологічний компонент, що є цілком слушним. Ю. Азаров технологічний компонент трактує як сукупність засобів і прийомів, за допомогою яких педагог досягає необхідного педагогічного результату [1, с. 122]. Педагогічна компетентність передбачає такий рівень оволодіння педагогічною технікою, вміння вчителя досягти у процесі цілевизначення поставленої мети й одержувати оптимальні результати педагогічної діяльності.

Психологічна компетентність включає сформованість знань загальної, вікової, педагогічної, соціальної психології, лінгвопсихології, психічних процесів, сприйняття, мислення, пам'яті, уваги, мотивації, мовленнєвої і пізнавальної діяльності учнів. Погоджуємося з думкою І. Зязюна про те, що знання вчителя мають бути звернені, з одного боку, до предмета, який він викладає, а з іншого – до учнів, психологію яких мусить добре знати. Готуючись до уроку, вчитель обмірковує зміст, методику, враховує особливості сприймання учнів певного віку, класу, власні можливості [48]. Психологічна підготовка словесника передбачає усвідомлення головної мети навчання – розвиток мовної особистості учня, його комунікативної компетентності; осмислення ролі учня в педагогічному процесі – це повноправний, активний суб'єкт (а не об'єкт) навчальної діяльності; сприйняття учня як цінності, емпатії (здатності відчувати його почуття, переживання тощо); формування мотивованого учіння, спрямованого на саморозвиток і самореалізацію у мовленнєвому спілкуванні.

Методична компетентність як ціннісний компонент професійної компетентності вчителя є системним утворенням, що виявляється у теоретико-методичній обізнаності щодо педагогічної діяльності – викладання навчального предмета, здатності й готовності здійснювати проектування та реалізацію процесу навчання на уроці відповідно до сучасних вимог і пріоритетів мовної освіти, спроможності інноваційно збагатити власну педагогічну діяльність й успішно розв'язувати педагогічні ситуації. Підґрунтям методичної компетентності, на думку О. Семенов, є «знання методологічних і теоретичних основ методики навчання мови, літератури, концептуальних основ, структури і змісту засобів навчання, вміння застосовувати набутий досвід в освітній діяльності [124, с. 39]». Логічно, що методична компетентність учителя-словесника включає знання з питань методики навчання української мови, належне володіння педагогічним стилем і передбачає освоєння класичних

та новітніх науково-методичних концепцій, опанування сучасних технологій навчання, володіння арсеналом традиційних та інноваційних форм, методів, прийомів і засобів навчання української мови. Деякі дослідники (О. Копусь, Н. Остапенко, В. Студенкіна та ін.) окремо виділяють лінгводидактичну компетентність. Уважаємо, що лінгводидактична компетентність співвідноситься із методичною компетентністю як поняття «методика» (пов'язана з вивченням окремих розділів і тем курсу української мови) і «лінгводидактика» (стосується змісту, форм, методів і засобів навчання української мови). О. Біляєв переконує, що термін «лінгводидактика» вичленовується з назви «методика мови» (власне тому ми і розглядаємо лінгводидактичну компетентність як складник методичної) на означення більш загальних проблем методики, пов'язаних з лінгвістикою і дидактикою, якими, зокрема, є принципи, зміст, форми, методи навчання [10, с. 5]. У дослідженні лінгводидактична компетентність учителя-словесника передбачає знання функційної частини методики (підходів й закономірностей, принципів та правил, форм, методів, прийомів і засобів навчання української мови), технологічне їх імплементація у навчально-виховний процес на уроці.

Креативна компетентність є важливим складником професійної компетентності сучасного педагога-професіонала, необхідною умовою його продуктивної творчої педагогічної діяльності. За даними лексикографічних джерел, «креативність» – це «творча новаторська діяльність [21, с. 462]. Саме така креативна педагогічна діяльність має реалізовуватися у професійному житті сучасного словесника, який творчо спроектує, змоделює і проведе урок рідної мови в основній школі, вдало поєднуючи на ньому традиційну та інноваційну теорію й методику. Креативна компетентність є життєво необхідною якістю фахівця-інтелектуала і завжди пронизує всю його професійну діяльність. До загальноновизнаних якостей креативної особистості вчителя, в межах яких розглядаємо сконцентрованість, активність, чіткість, евристичність, оригінальність, фантазію, чутливість. На думку І. Бега, існує три джерела творчості: а) спілкування з колегами-вчителями з метою поповнення та уточнення свого професійного досвіду; б) постійне опрацювання наукової літератури; в) власне натхнення, яке безпосередньо стимулюють вихованці [6, с. 186]». Беручи за основу концептуальні ідеї науковців, колег і власні, вчитель творчо підходить до педагогічної діяльності, постійно вдосконалює професійну майстерність. Креативна педагогічна діяльність словесника передбачає пошук оптимальних і нестандартних рішень, здатність до самовдосконалення й самоосвіти, розробки нових технологій, форм, методів і прийомів навчання, до формування індивідуального стилю професійної діяльності. Креативна робота вчителя

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

Особистісні якості вчителя-словесника разом із вище зазначеними компонентами визначають сутність і цілісність його професійної компетентності. Н. Голуб, розробляючи професіограму сучасного вчителя, крім спеціальних компетентностей та здібностей професіонала, виділяє особистісні якості, що забезпечують ефективний навчальний процес. Ідеальний словесник, зазначає дослідниця, має володіти такими якостями, як прагнення до самовдосконалення, мобільність, педагогічна комунікабельність тощо [25]. Особистісні якості також розглядаємо як важливий і необхідний елемент професійно-педагогічної діяльності вчителя, тому й виділяємо як окремий складник.

Значущість, необхідність і важливість особистісних якостей вчителя-словесника безапеляційна. Під час реалізації завдань гуманістичної трансформації освітньої парадигми і стратегічних цілей шкільної мовної освіти пріоритетна роль належить учителю рідної мови, якому притаманні найвищі позитивні якості особистості – Людини, від якої залежить реалізація державної мовної політики в справі навчання молоді, яку наслідують учні, за якою ідуть діти у майбутнє і яка відіграє ключову роль у становленні кожної учнівської «Я-концепції», індивідуальної мовної особистості, її комунікативної компетентності.

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

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

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

Сукупність позитивних особистісних якостей учителя виформовує гармонійний імідж словесника, його яскравий образ у процесі педагогічної взаємодії з учнями. Домінантною нині стає постать учителя,

який поєднує в собі якості гуманіста, патріота, педагога, психолога, філолога, соціолога, народознавця. Сучасний учитель має бути інноватором, володіти педагогічними технологіями, особистісно й професійно зростати, у взаємодії з учнями досягати мети мовної освіти.

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

Накопичення досвіду професійно-педагогічної діяльності вчителя, набуття вправності на основі професійних компетентностей, фахових знань, досконалості особистісних якостей призводить до досягнення словесником професійної майстерності як найвищого стандарту і зразка педагогічної діяльності. Педагогічна майстерність учителя української мови здобувається у процесі систематичної креативної підготовки до навчального процесу, ефективного та результативного проведення уроків мови, а також за рахунок аналізу й узагальнення власного досвіду, досвіду колег і створення на цій основі власної професійно-особистісної лабораторії. Одним із сучасних засобів акумуляції досвіду продуктивної педагогічної діяльності і розвитку професійної компетентності вчителя є створення педагогом власного портфоліо (з італійської «папка фахівця»). Професійне портфоліо вчителя – це «спосіб фіксації, накопичення матеріалів, що демонструють рівень професіоналізму вчителя і вміння вирішувати завдання своєї професійної діяльності. Портфоліо є показником рівня підготовленості педагога і рівень активності у навчальних та позанавчальних видах діяльності [118]». Портфоліо може бути оформлено на папері або в електронному вигляді. У сучасному освітньому просторі портфоліо викликає інтерес лінгводидактів, методистів і вчителів-практиків. На сайтах Інтернету наявно чимало глобальних веб-портфоліо, створених учителями-словесниками. У системі основної школи професійне портфоліо є доцільним, адже передбачає накопичення і збереження професійних доробків учителя української мови в спеціальній папці (паперовій, електронній, веб-сторінці).

З урахуванням широкого спектру діяльності вчителя-словесника основними складниками професійного портфоліо є: науково-дослідний (науково-методична література), методично-організаційний

(лінгводидактичні матеріали), виховний (сценарії позакласних заходів). Кожен складник своєю чергою має папки-компоненти, до складу яких входять інформаційні документи або файли. У процесі дослідження теорії і методики сучасного уроку української мови особливий інтерес становить такий складник професійного портфоліо, як методично-організаційний, у межах якого функціонують і з часом збільшуються та вдосконалюються такі змістові папки: плани уроків, дидактичний матеріал, методи і прийоми навчання, технічні засоби навчання, самостійна робота тощо.

Методично-організаційне портфоліо вчителя-словесника

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

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

Самобутність професіоналізму вчителя виявляється у цілісності, взаємозв'язку та взаємозумовленості всіх складників професійної компетентності – філологічної (фахової), педагогічної, психологічної, методичної, креативної компетентності та особистісних якостей педагога.

Аксіологічне ядро професійної компетентності вчителя-словесника



Реформування мовної освіти спричиняє необхідність трансформації особистості вчителя, який нині має бути не транслятором знань, а організатором, консультантом і помічником у всіх видах діяльності школярів, авторитетом, яскравою особистістю, що володіє різноманітним методичним інструментарієм, несе на урок рідної мови барви української мови й сіє зерно рідноматеринського слова у душі учнів.

Учитель-словесник – це новатор, професіонал, який у щоденній педагогічній праці впроваджує новітні концепції і технології, володіє необхідними професійними компетентностями, має позитивні особистісні якості і може активно реалізовувати освітні проекти національного масштабу на уроці української мови в основній школі. Такий педагог – це не шаблонна модель, під яку потрібно підганяти всіх словесників, а елітарний зразок учителя нової генерації, еталон, до якого повинен прагнути кожен. Таким чином, провідною тенденцією сьогодення в умовах переходу від знаннєвої до компетентнісно особистісної парадигми, є посилення особистісного начала у професійній педагогічній діяльності вчителя.

РОЗДІЛ 4. ТЕХНОЛОГІЯ СУЧАСНОГО УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

4.1. Технологічний підхід до навчання української мови

На шляху формування нового стану сучасної освіти особлива роль відводиться технологічному підходу до навчання, який відповідає новим завданням та сучасній компетентнісній парадигмі мовної освіти в Україні. З ієрархічної структури поняття технологізованої освіти правомірно розташувати у такому порядку: технологічний підхід – освітня технологія – педагогічна технологія – технологія навчання – технологія уроку.

Термін «технологія» у перекладі з давньогрецької означає «наука про майстерність» або відомості чи вказівки, як оволодіти майстерністю тієї чи іншої справи. У науці нараховується близь 300 визначень цього поняття. У первинному семантичному трактуванні цієї дефініції простежується виробничий характер і технологічне тлумачення. Суттєвим і провідним у технології є детальне визначення кінцевого результату і точне гарантоване досягнення його. Сучасне використання поняття «технологія» в галузі дидактики й лінгводидактики обґрунтовано вкоренилося в значенні дотримання змісту й чіткої послідовності етапів навчально-виховної діяльності, наука про мистецтво володіння процесом, майстерність педагога. Одні науковці розуміють під «технологією» управління педагогічними процесами, інші – способи організації діяльності учнів, різноманітні методи та прийоми досягнення вчителем навчальної мети тощо. О. Пометун переконана, що термін «технологія» все частіше використовують дослідники проблем організації процесу навчання, більш глибоко вивчаючи роль і функції учня, а також його взаємодії з іншими учасниками процесу навчання [117, с. 47]. Безсумнівно, «технологія» безпосередньо стосується уроку української мови, в межах якого здійснюється суб'єктна взаємодія учасників процесу навчання з метою досягнення задекларованої освітньої мети. Поняття «технологія» розглядається нами у проекції з діями суб'єктів педагогічного процесу (вчителя й учня), які з одного боку підпорядковані дотриманню алгоритмізованим діям, нормам і правилам, а з іншого боку – творчо й імпровізовано здійснюють педагогічну діяльність задля досягнення запланованого результату. Імплементувати технологію у педагогічну сферу дозволяє технологічний підхід.

Технологічний підхід є вихідним складником сутності новочасної освітньої парадигми, в межах якої впроваджується певна технологія чи їх сукупність. Технологічний підхід передбачає системний, організований, цілеспрямований вплив на процес учіння учнів, а також управління і керівництво їх пізнавальними діями задля досягнення наперед визначених

цілей освіти. М. Кларін, досліджуючи інноваційні методи навчання, зазначив, що технологічний підхід передбачає:

- чітку постановку вчителем цілей, їх уточнення з орієнтацією на досягнення результатів;
- підготовку навчальних матеріалів та організацію навчання відповідно до наперед визначених цілей;
- оцінювання поточних результатів, корекцію навчання, спрямовану на досягнення поставлених цілей;
- підсумкову оцінку результатів [54, с. 19–21].

Сутнісні ознаки технологічного підходу є необхідною умовою проектування сучасного уроку української мови: прогнозування кінцевого результату, чітке цілевизначення, покрокова цілереалізація із поточним контролем, моніторинг результатів і, за необхідності, корекція діяльності вчителя й учнів.

Технологічний підхід до уроку дозволяє конструювати такий навчальний процес, який би відповідав змісту, меті й навчальним цілям, що ставить перед собою й учнями вчитель, забезпечує системний спосіб його організації, спрямований на оптимальну побудову й реалізацію навчально-виховних цілей на діяльнісному підході. Це дає змогу зробити систему навчання української мови більш результативною, ефективною і якісною. Основна ідея технологічного підходу – детально спроектувати педагогічний процес в усіх його компонентах (змісті, методах, засобах навчання), аби гарантовано одержати необхідних результат – досягнення запроєктованих освітніх цілей [91, с. 48]. Технологічний підхід дозволяє на якісно новому рівні прогнозувати наперед визначений результат, поетапно здійснювати, порівнювати і корегувати навчальну діяльність на уроці, тому його впровадження в практику є не тільки актуальним, а й науково виправданим та доречним у системі мовного навчання в школі.

Технологічний підхід сприяє цілеспрямованій реалізації мети мовної освіти, відкриває нові можливості для методичної варіативності в проектуванні, організації й проведенні уроку української мови з метою досягнення наперед поставлених цілей шкільного мовного навчання, дозволяє по-сучасному спроектувати, змодельовати і зреалізувати навчальне заняття, вдосконалити його змістовий, процесуальний та інструментарний складники, модернізувати організаційні форми навчальної діяльності, синтезувати традиційні та інноваційні методи й прийоми навчання.

Освітня технологія – найбільш загальне і широке поняття, що використовується у педагогіці з 60-х років ХХ ст., це загальна стратегія розвитку освіти, сукупність засобів упровадження позитивних результатів педагогічної діяльності, засіб підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Освітні технології є, по суті, концептуальними

орієнтирами, призначеними розв'язати стратегічні завдання (прогнозування розвитку освіти, цілевизначення, проектування, планування результатів, основних етапів і форм навчального процесу). Саме освітні технології визначають дію інших компонентів мовної освіти – педагогічної технології, технології навчання і технології уроку.

Педагогічна технологія – складник освітньої технології. Термін «технологія» щодо педагогічного процесу впроваджено англійським ученим Дж. Саллі, нині використовується і функціонує в сучасній освітній теорії і практиці у трьох рівнях: загальнопедагогічний рівень (синонім поняттю «система навчання») – цілісний навчально-виховний процес у певному закладі освіти на певному щаблі навчання; конкретнометодичний рівень (дотичний до методики навчання) – окрема методика навчання, система форм, методів, прийомів, засобів навчання конкретного предмета; локальний, або модульний рівень (тотожний технології уроку, технології певного виду діяльності) – окрема частина навчально-виховного процесу, вирішення конкретних навчальних і виховних завдань. Урок як основна організаційна форма навчання функціонує у межах локального рівня педагогічної технології й одночасно є невід'ємною частиною і загальнопедагогічного, і конкретнометодичного рівнів.

У наукових працях констатовано різні визначення наукової категорії *педагогічна технологія*, серед яких змістом вирізняються такі:

- сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний вибір і поєднання форм, методів, способів, прийомів навчання, організаційно-методичний інструментарій вчителя (Б. Ліхачов);
- проект певної педагогічної системи, що реалізовується на практиці, змістова техніка реалізації навчально-виховного процесу (В. Безпалько);
- опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів навчання; здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів (Г. Селевко);
- системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, завданням якого є оптимізація форм освіти (ЮНЕСКО);
- сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання і виховання, що дозволяють успішно реалізовувати поставлені освітні цілі (М. Ярмаченко);
- модель навчально-виховного та управлінського процесів у навчальному закладі, що об'єднує в собі їх зміст, форми і засоби (І. Дичківська);
- система, яку застосовують у педагогічному навчальному просторі і яка складається з набору чітко визначених відповідно до етапів навчальної

діяльності методів, принципів і засобів роботи (Н. Остапенко, Т. Симоненко).

Спільним для всіх визначень є деталізація інструментальних аспектів педагогічного процесу, спрямованість на підвищення ефективності навчального процесу, його модернізацію з метою досягнення гарантованого кінцевого результату.

Педагогічна технологія – це концептуально організована цілісна навчальна діяльність, модель стратегії, тактики і техніки реалізації лінгводидактичного інструментарію (методів, прийомів, форм, засобів навчання) у процесі спроектованої системи суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя й учня, спрямована на гарантоване досягнення задекларованої мети мовної освіти. Педагогічна технологія як наукова категорія складається із взаємозалежних компонентів: технологія навчання та технологія виховання.

Технологія навчання розглядається в трьох аспектах: система навчання; метод, засіб навчання; алгоритм, певна послідовність дій. О. Пометун тлумачить аналізовану дефініцію як «організацію процесу навчання, що передбачає певну систему дій і взаємодій усіх, але, насамперед, активних елементів навчального процесу (його учасників)»; «сукупність способів (методів, прийомів, операцій) педагогічної взаємодії, послідовна реалізація яких створює умови для розвитку учасників педагогічного процесу і передбачає його певний результат [117]». Технологія навчання детально описує систему дій не тільки вчителя, а й насамперед того, хто навчається, – учня; забезпечує, гарантує при конкретному застосуванні досягнення визначених результатів. В. Серіков розглядає технологію навчання як законовідповідну педагогічну діяльність, що реалізовує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і якій притаманний більш високий ступінь ефективності, надійності, гарантованості результату, ніж традиційним способам навчання [125, с. 105]. Підґрунтям технології навчання, що впроваджуються на уроці української мови є сучасні філософські, педагогічні, психологічні, психолінгвістичні, лінгвістичні, лінгводидактичні наукові теорії, концепції та положення.

Технологія навчання відносно до педагогічної технології є частковим до загального, адже відображає шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах педагогічної технології. О. Кучерук під технологією навчання розуміє «послідовну реалізацію вчителем і учнями на практиці заздалегідь спроектованого навчального процесу, керовану систему методів і засобів досягнення наперед визначених цілей, з подальшим діагностуванням навчально-виховних результатів» і конкретизує термін «технологія навчання мови – це системне лінгвометодичне утворення, у складі якого інтегруються методи, форми і

засоби навчання, орієнтовані на формування елементів власне предметних компетентностей учнів як цілей навчання під керівництвом учителя [67, с. 246]». Технологія навчання окреслює, моделює шлях вивчення конкретного навчального матеріалу (мотивація – цілевизначення – цілереалізація – рефлексія – корекція) в межах відповідного предмета, теми, в аспекті нашого дослідження – на уроці української мови.

Технологія навчання української мови – це системна лінгводидактична концептуальна організація навчального процесу, побудованого на основі активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя й учня; комплекс продуктивних та ефективних форм, методів, прийомів і засобів навчання, що мають комунікативно-діяльнісну основу; технологічна модель, проект, алгоритм педагогічно вмотивованої й цілевизначеної співпраці вчителя й учня, що забезпечує гарантоване досягнення наперед задекларованого результату. Отже, домінантою у процесі модернізації сучасного уроку української мови є розроблення його технології, що відображає організацію як діяльності вчителя-словесника (навчання/ викладання), так і учня (учіння), включає проектування їх суб'єкт-суб'єктної взаємодії в чітко визначеному алгоритмі (мотивація – цілевизначення – цілереалізація – рефлексія – корекція) й містить орієнтацію на попередньо запланований якісний кінцевий результат.

Готуючись до уроку, вчитель має визначити основні етапи його макроструктури і мікроструктури, послідовність методів і прийомів навчання, зміст і характер завдань для учнів і способи керування навчально-пізнавальною діяльністю учнів. Плануючи мікроструктуру уроків, на перше місце слід ставити рівень пізнавальної активності й самостійності учнів у виконанні навчальних завдань. Якщо клас добре підготовлений до самостійної роботи і може виконувати проблемні завдання, у мікроструктуру включається ряд послідовних завдань для самостійної роботи. Якщо до цієї роботи учні не підготовлені або зміст матеріалу не сприймається ними, учитель обирає інші прийоми навчання. У цьому виявляється зв'язок між дидактичними цілями уроків і способами досягнення їх, між структурою та методикою уроку. Проте методи навчання не визначають ні структури, ні ефективності уроку. Один і той же метод матиме неоднакову ефективність на різних уроках. Це залежить від внутрішньої структури кожного методу – від прийомів навчальної діяльності учнів і послідовності навчальних та практичних дій, спрямованих на досягнення основної дидактичної мети уроку, від рівня оволодіння ними кожним учнем. Тому доцільно говорити не про методику, а про технологію уроку, яка визначає його мікроструктуру.

Технологія навчання за параметрами й ознаками найбільш наближена і дотична до методики навчання. До теперішнього часу ці суміжні поняття в

науці часто ототожнювалися, однак нині більшість науковців (В. Загвязинський, М. Пентилюк, О. Пошетун, Л. Пироженко, Г. Селевко, С. Смірнов та ін.) розмежовують їх і вважають, що різниця між методикою викладання предмета і технологією навчання полягає в розстановці акцентів. Розглянемо відмінні ознаки понять «технологія» і «методика». Технологію від методики відрізняють дві принципові ознаки: гарантія кінцевого результату і проектування майбутнього навчального процесу. Методика узагальнює досвід, а технологія проектується, враховуючи умови навчання, та орієнтується на заданий результат. Технологія не допускає варіативності, оскільки з неї не можна викинути якийсь елемент. Технологія, на відміну від методики, системна, алгоритмічна, має гарантовані заплановані результати, її можна відтворити і чимало раз використувати. У технології більше виявляються системний, процесуальний, кількісний, гарантований, розрахунковий компоненти, у методиках – узагальнений, цільовий, змістовий, варіативний, орієнтувальний.

Технологію від методики навчання відрізняють ще дві суттєві ознаки – суб'єктний чинник і наявність зворотного зв'язку, що є необхідним складниками процесу технологізованого навчання.

Суб'єктний чинник, що забезпечує обов'язкову суб'єкт-суб'єктну (а не об'єкт-суб'єктну) взаємодію всіх учасників навчального процесу, різноаспектність навчальної взаємодії вчителя й учня / учнів. Методика навчання передбачає вибір лінгводидактичного інструментарію (підходів, принципів, форм, методів, прийомів, засобів навчання), а процесуальне виведення методики на рівень технології навчання забезпечує саме суб'єктний чинник, адже педагогічний процес на уроці реалізують два активно взаємодіючих суб'єкти – вчитель (навчання / викладання) і учень (учіння). Технологія проектує, планує, моделює, організовує взаємодію обох суб'єктів навчальної діяльності (словесника й учня), з'ясовує та чітко передбачає особливості їхньої цільовизначеної взаємодії, забезпечує можливість коригування мовних, мовленнєвих, комунікативних знань, умінь, навичок після рефлексії. Таким чином, завдяки суб'єктному чиннику ефективно зреалізована методика трансформується у технологію навчання.

Наступною відмінністю між методикою та технологією навчання й одночасно важливим складником технології навчання є наявність оперативного зворотного зв'язку між етапами навчального процесу, а також між учителем і учнем. Уважаємо, що такий зворотний зв'язок є рефлексією.

Рефлексія (від лат. reflexus – відображення) є міждисциплінарним терміном і в наукових дослідженнях характеризується як:

✓ уважне і глибоке обдумування, роздуми, міркування, сповнене сумнівів, суперечностей; аналіз власного психічного стану; діяльність самопізнання, осмислення людиною власних дій [156, с. 427]. Ця рефлексія притаманна всім учасникам навчального процесу – вчителю й учню.

✓ ставлення до інших суб'єктів взаємодії через оцінку їхньої діяльності: потреба і готовність зафіксувати зміни в розвитку студента (учня – І. К.), визначити причини таких змін [53, с. 49]. Таку рефлексію на уроці здійснює переважно вчитель – діагностує, контролює і коригує результати діяльності учнів, разом із тим в окремих випадках ця рефлексивна діяльність може бути здійснена учнем (під час взаємоперевірки, взаємоаналізу тощо).

Рефлексія у загальному контексті – це осмислення й оцінка діяльності людини, здатність особистості до самоаналізу й аналізу іншого суб'єкта взаємодії, в педагогічному, лінгводидактичному аспекті – аналіз учителем й учнем своєї або чужої діяльності під час навчального процесу. Педагогічна рефлексія на уроці української мови може здійснюватися як у цілому до всього навчального заняття, так і до окремого етапу уроку, а також до певної діяльності учнів / учня / групи учнів. Рефлексію визначаємо невід'ємним структурним компонентом технологічної моделі сучасного уроку української мови в основній школі.

У проекції технології сучасного уроку української мови рефлексія – складник педагогічної діяльності вчителя, компонент процесу учіння учнів, обов'язковий етап застосування сучасних активних форм, методів, прийомів навчання. Рефлексія має постати необхідним структурним етапом уроку, обов'язковою частиною діяльності вчителя (навчання/ викладання) й учня (учіння), водночас пронизувати весь зміст і перебіг навчального заняття. Вважаємо, що саме наявність рефлексії, рефлексійна діяльність вчителя і формування рефлексійних умінь учня на уроці мови відрізняє методику навчання від технології навчання.

Поняття «технологія» і «методика» – різні, методика є окремою теорією, а технологія – алгоритмом її реалізації на практиці, втілення концепції у практику навчання. Суттєвими ознаками технології визначаємо гарантованість кінцевого результату, проектування майбутнього навчального процесу, суб'єктний чинник (суб'єкт-суб'єктна взаємодія), рефлексія.

Різницю між побудовою навчання в 5–9 класах на основі технології і методики можна зобразити схематично у вигляді поетапної реорганізації навчального процесу від методів до технологій. Технологія відображає шлях засвоєння конкретного навчального матеріалу в межах педагогічної технології. О. Савченко вважає, що застосування педагогічних технологій передбачає такі основні етапи: визначення чіткої системи цілей; конструювання навчального циклу, реалізація запропонованих завдань, контроль, оцінка й аналіз результатів діяльності учнів, повторне відтворення циклу без змін або корекцію [122]. До основних етапів процесу навчання, побудованого за технологічними принципами, належать: планування, мотивація й організація учіння, дія засобів навчання, контроль якості засвоєння, корекція. Для реалізації технології навчання української

мови потрібно, обов'язково враховувати суб'єктний чинник навчального процесу і забезпечувати зворотній зв'язок між усіма етапами, який охоплював би мотивацію, цільовизначення, організацію, діяльність, рефлексію, діагностику, корекцію, результативність дії засобів навчання.

Конструювання процесу навчання на основні технологічного підходу передбачає врахування суб'єктного чинника (суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя й учня) і включає такі етапи: мотивація й організація навчальної діяльності; цільовизначення й проектування запланованих очікуваних результатів навчання; дія лінгводидактичного інструментарію (методів, прийомів, форм і засобів навчання); моніторинг і корекція якості навчальної діяльності; рефлексія пронизує весь процес навчання.

I етап – *мотивація й організація навчальної діяльності* – будується на засадах технологічного підходу, включає мотивацію й організацію педагогічної діяльності вчителя (навчання/ викладання) та учня (учіння), а також моделювання і конструювання навчального циклу, визначання змісту уроку, встановлення його структурних етапів.

II етап – *цільовизначення і проектування результатів навчальної діяльності* – будується на основі методики, де корекція виступає як засіб контролю ефективності організації діяльності учнів. Передбачає здійснення чіткого цільовизначення, яке об'єднує діяльність учителя й учнів на уроці. Залежно від мети та цілей визначається і прогнозується кінцевий результат. Сформулювати мету й конкретизувати цілі необхідно так, щоб вони були діагностичними і про їх досягнення можна було твердити однозначно.

Технологічне конструювання процесу навчання на уроці української мови



III етап – *дія лінгводидактичного інструментарію* – будується як технологічний процес, передбачає дію засобів навчання (підходів, принципів, форм, методів, прийомів, засобів), що визначають технологічну особливість навчального процесу і забезпечення зворотного зв'язку та в разі потреби корекцію. За технологічних умов найбільш вирішальним є застосування поточного контролю на ключовому етапі – етапі навчальної діяльності.

IV етап – *моніторинг і корекція якості навчальної діяльності* – здійснює кінцевий контроль якості засвоєння знань та вироблення вмінь, сформованості комунікативної компетентності (мовленнєвої, мовної, власне комунікативної, соціокультурної, діяльнісної). За умови необхідності здійснюється корекція результатів навчання.

V етап – *рефлексія* – пронизує всю покрокову співдіяльність педагога й учнів на уроці, може здійснюватися цілісно до всієї навчальної діяльності (прикінцева рефлексія) або до певної навчальної дії (поточна рефлексія), передбачає рефлексійну діяльність як учителя-словесника, так і самого учня.

Технологія уроку української мови – це система змісту, форм, методів і засобів навчання і виховання щодо конкретної триєдиної мети, яку вчитель реалізовує на уроці з урахуванням технічних можливостей, учнівського потенціалу, спрямовує на досягнення певного розвитку учнів [131, с.124–125]. Технологія уроку передбачає системний підхід до навчання. Технологія уроку української мови як системне ієрархічне комплексне утворення, що складається з низки важливих компонентів (цілі, зміст, лінгводидактичні засоби, визначений кінцевий результат), чітко спроектоване, цільовизначене й реалізоване у межах конкретного навчального заняття і з урахуванням реального контингенту учнів.

Технологія сучасного уроку української мови – це алгоритм цілеспрямованої спроектованої тактики, стратегії і техніки педагогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя й учня з метою досягнення чітко визначеної мети. Технологія уроку – категорія «жива», змінна. У процесі проектування і реалізації сучасного уроку вчитель-словесник адаптовує технологію до вимог мовної освіти, власної професійної компетентності, враховує суб'єктний чинник певного класного колективу, таким чином, трансформуючи й удосконалюючи вибрану технологію. Технологія уроку української мови виконує низку важливих функцій, як-от:

✓ *організаційна*: забезпечує мотивовану організацію учнів у процесі пізнавально-дослідного учіння в межах певного класного колективу;

✓ *освітня*: сприяє розвитку мовної особистості учня, цілеспрямованому формуванню його комунікативної компетентності, забезпечує засвоєння знань, вироблення вмінь, навичок і набуття досвіду відповідно до вимог загальної мовної освіти, задекларованих у чинних нормативних документах;

✓ *дидактична*: слугує створенню оптимальних педагогічних умов для розвитку в учня уміння вчитися, оволодіння школярем методами самостійної пізнавальної діяльності, прийомами саморозвитку та самореалізації;

✓ *розвивальна*: забезпечує умови для цілеспрямованого розвитку загалом особистості учня, його інтелекту, всіх природних та творчих здібностей;

✓ *виховна*: створює оптимальні умови для виховання учня як людини, мовної особистості, члена соціуму, громадянина, його морально-етичних рис;

✓ *перспективна*: вибудовує на основі наступності цілісну систему перспективних змістових і процесуальних частин мовного навчання;

✓ *моніторингова*: здійснює контрольну-корекційну роботу з метою розвитку еталонної мовної особистості учня.

Ці функції віддзеркалюються у цілісній меті уроку і реалізуються у взаємодії та взаємозв'язку як важливі орієнтири здійснення теоретико-методичного проектування й реалізації сучасного уроку на основі технологічного підходу до навчання.

Критерії або вимоги до вибору і майбутньої імплементації технології сучасного уроку української мови:

➤ *концептуальність* – наукова концептуальна ідея проектування й реалізації навчальної діяльності, що включає філософське, педагогічне, психологічне, психолінгвістичне, психодидактичне, лінгвістичне, лінгводидактичне обґрунтування досягнення цілей рідномовного навчання;

➤ *системність* – комплексна, цілісна, взаємопов'язана логічна система основних етапів навчальної роботи, педагогічних дій і дидактичних засобів навчання (форм, методів, прийомів) – від цілевизначення, проектування (моделювання, планування, конструювання) навчального процесу через цілереалізацію і до перевірки його продуктивності й ефективності;

➤ *алгоритмізованість* – спроектована організація навчальної діяльності вчителя-словесника й учнів за поетапним виконанням дій (педагогічних вчителя і пізнавальних учня), композиція процесу навчання;

➤ *відтворюваність* – можливість застосовувати технологію в інших педагогічних умовах, певною мірою повторювати, тиражувати застосування технології іншими суб'єктами; наявність зворотного зв'язку;

➤ *діагностичність* – оцінка на певному етапі навчання (прикінцевому або поточному) рівня сформованості комунікативної (мовленнєвої, мовної, соціокультурної, діяльнісної) компетентності, оцінка результатів навчальної діяльності, діагностика цілевизначення і педагогічного проектування, корекція навчального процесу на уроці за потреби підвищити позитивні результати і забезпечення зворотного зв'язку;

➤ *результативність* – досягнення задекларованих чітко визначених цілей у процесі цілевизначення, гарантоване досягнення задекларованого кінцевого результату шляхом застосування певної технології;

➤ *рефлексійність* – постійний оперативний зворотний зв'язок із попереднім структурним етапом, аналіз і самоаналіз певної діяльності;

➤ *суб'єктність* – суб'єкт-суб'єктна різноаспектна взаємодія і співпраця всіх учасників навчального процесу – учителя-словесника й учнів.

Означені критерії є ключовими для визначення технології сучасного уроку в основній школі, найголовніше в якому єдність та цілісність форми й змісту, реалізація цілей і завдань. Лише за наявності всіх технологічних критеріїв можна розглядати технологічну наповненість навчального заняття й обґрунтувати перехід навчання на рівень технології.

Технологія уроку, як і будь-яка технологія, є комплексним поняттям. І. Дичківська вважає, що структуру технології утворюють: концептуальна основа, змістова частина (постановка, максимальне уточнення, формулювання цілей (загальних і конкретних) щодо досягнення результатів; зміст навчального матеріалу; процесуальна частина (організація навчального процесу відповідно до поставлених цілей, методи, форми навчальної діяльності учнів та діяльності викладачів); управління навчальним процесом (оцінювання поточних результатів, корекція навчання, спрямована на досягнення цілей); заключна оцінка результатів) [31, с. 70]. М. Пентилюк до складників технології уроку відносить цілі навчання, оптимальну організацію уроку, учителя й учня, структуру і зміст, методи, прийоми та засоби, оцінка уроку. Змістова частина технології визначає її процесуальну частину. Всі структурні елементи технології, що охоплюють змістовий і процесуально-інструментальний аспекти, адекватно відображають один одного, взаємопов'язані і діють у взаємозв'язку та взаємозалежності.

Основні складники технології сучасного уроку української мови:

- суб'єкти навчання (вчитель-словесник та учень / учні);
- проектування (моделювання, власне проектування, конструювання);
- цільовизначення (мета уроку, комплекс цілей і завдань);
- зміст (теоретичний, практичний і методичний компонент);
- підходи, закономірності, принципи та правила навчання;
- лінгводидактичний інструментарій (методи, прийоми, форми, засоби);
- етапи процесу навчання (мотивація, цільовизначення, цілереалізація, моніторинг, рефлексія / корекція);
- тип, структура і модель уроку.

Складники технології уроку української мови цілісно й комплексно функціонують у взаємодії і взаємозв'язку в межах певних, чітко окреслених педагогічних ситуаціях.

Технологія уроку української мови – системне, спеціально організоване, цільовизначене проектування навчальної співдіяльності вчителя й учнів на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, застосування технології (або їх комплексу), реалізація всіх технологічних компонентів, постійний зворотній зв'язок, поточна та прикінцева рефлексія, контроль і

корекція дій з метою забезпечення гарантованого кінцевого результату, задекларованого чинними державними документами – формування мовної особистості, а саме комунікативної компетентності учня. Технологія сучасного уроку української мови є системним утворенням, синтезом теорії і практики в аспекті лінгводидактики, поєднанням традиційних та інноваційних форм, методів, прийомів і засобів навчання, досвіду минулого і надбання нового. Розробляючи технологію сучасного уроку української мови, виходимо з розуміння того, що абсолютний опис окремої технології подати навряд чи реально можливо, оскільки це протирічно виступило б природному розвитку практичної ситуаційно-функційної методики. Жодна технологія уроку не є універсальною, кожна з них вимагає вироблення власного індивідуального технологічного підходу до її використання у конкретних навчальних умовах. Тому зміст мовного навчання має реалізовуватися на уроці мови комплексом ефективних технологій навчання. На думку О. Кучерук, повний опис певної технології уроку зробити, очевидно, неможливо, оскільки він залежить від обґрунтування сукупності всіх імовірних її ситуативних варіантів, з урахуванням концептуальних ідей, навчального змісту, індивідуально-вікових особливостей учнів, рівня їхнього розвитку, методичної креативності вчителя, навчально-методичного й матеріально-технічного забезпечення та ін. [67, с. 248]. Ключовою фігурою на уроці був і залишається педагог, а центральним чинником поступової трансформації процесу навчання від методики до технології уроку – інноваційна педагогічна діяльність словесника, спрямована на організацію і прогнозоване проектування навчальної діяльності, цілісну реалізацію технології, постійний зворотний зв'язок, суб'єкт-суб'єктну взаємодію, рефлексію з метою досягнення кінцевого попередньо цілевизначеного результату.

Сучасний урок мови – надзвичайно конденсований процес:

- урок потребує застосування вивчення нового матеріалу великими логічно завершеними частинами – блоками;
- кожен урок має відзначатися граничною насиченістю корисною роботою, що активно впливає на формування мовних, мовленнєвих умінь і навичок;
- кожний вид діяльності на уроці потребує контролю і самоконтролю як з боку вчителя, так і учнів щодо себе і своїх товаришів. Цьому сприяють рецензування відповідей учнів, групове, попарне навчання, застосування тестів, комп'ютерів тощо;
- розвиток навичок самоконтролю в учнів, формування в них критичного мислення, що містить самооцінку власної діяльності та її результатів;
- безперервне удосконалення навчального процесу, відчуття його новизни, творчий підхід до кожного уроку.

Технологія сучасного уроку є необхідною ланкою схеми учень – технологія – учитель, за якою вчитель стає педагогом-технологом (майстром педагогічної справи), а учень стає активним учасником процесу навчання. Педагогічна майстерність учителя розвивається через фундаментальні знання з фаху, високу загальну культуру й ґрунтовну дидактичну (лінгводидактичну) компетентність. Для технологічного навчання обов'язковим є постійний зворотний зв'язок між учителем і учнями, що вимагає чіткого планування й моделювання кожного уроку. Організація сучасного уроку спирається на інтерактивну технологію – таку організацію навчального процесу, за якої стає обов'язковою участь кожного учня в колективному взаємодоповнювальному, взаємодіючому процесі навчального пізнання: адже учень повинен публічно відзвітуватися про виконання поставленого перед класом чи групою навчального завдання.

Ефективною формою технологічного підходу до уроку української мови є моделювання навчального процесу. На відміну від традиційних поурочних розробок, зорієнтованих лише на вчителя, технологічне моделювання уроку проєктує навчально-пізнавальну діяльність самого учня і забезпечує високу стабільність розвитку компетентностей. Найголовніші риси таких уроків:

- сучасність – постійне прагнення новизни і вдосконалення змісту уроку;
- оптимальність – спроба досягти навчально-виховних цілей при економному використанні часу;
- інтегральність – синтез знань з мови, літератури, історії, краєзнавства тощо;
- науковість – опора на досягнення сучасної лінгвістики, лінгводидактики, лінгвопсихології;
- відтворення процесу навчання та його результатів;
- програмування діяльності вчителя й учнів;
- використання різноманітних засобів навчання, ТЗН;
- якісна і кількісна оцінка результатів уроку.

Розробка технології уроку (уроків) розкриває творчі можливості вчителя української мови і передбачає постановку мети; визначення змісту; оптимальний вибір організаційних форм, методів і засобів навчання; розробку структури і змісту уроку, спрямованих на ефективне розв'язання дидактичних завдань. Технологія уроку об'єднує напрями роботи, що охоплюють теоретичні і практичні пошуки в галузі лінгводидактики. Центральною фігурою, звичайно, є учитель. Саме від його професійної підготовки, кваліфікаційного рівня залежить організація навчального процесу, ефективність кожного уроку. Технологічний підхід до уроку забезпечує системний спосіб його організації, спрямований на оптимальну побудову й реалізацію навчально-виховних цілей на

діяльнісному підході, що сприяє інтенсифікації навчання, генералізації знань, умінь і навичок з метою їх використання у подальшій навчальній і практичній діяльності.

4.2. Особистісно орієнтована технологія

Однією з перспективних технологій, що забезпечує ефективність навчального процесу задля досягнення цілей мовного навчання (розвиток індивідуальної мовної особистості учня, його комунікативної компетентності), є технологія особистісно орієнтованого навчання як домінантна і визначальна ознака сучасної освіти. Вчені шукали новаторські підходи до організації навчального процесу, акцент у якій зроблено на посиленні ролі учня в навчальній діяльності, розвитку його особистісних структур і якостей. Результатом такого пошуку стала педагогіка співробітництва (Ш. Амонашвілі, Є. Ільїна, В. Шаталова), що послужила базою для виокремлення особистісно орієнтованого навчання (Н. Бібік, І. Єрмаков, С. Подмазін, О. Савченко, І. Якиманська та ін.), що закріплюється у нормативних документах як пріоритетне.

Метою особистісно орієнтованої освіти, на думку Л. Варзацької, є не оволодіння знаннями, уміннями, навичками, як в авторитарному типі навчання, а вільний розвиток особистості, яка в процесі навчання зберігає свою індивідуальну неповторність, самобутність і гармонію з довкіллям [17, с. 4]. А. Маркова переконана, що у процесі особистісно орієнтованого навчання здійснюється врахування не тільки індивідуально-психологічних особливостей учнів, а й формування та подальший розвиток школярів, їхніх пізнавальних інтересів, особистісних якостей, діяльнісних характеристик тощо [76]. Особистісно орієнтоване навчання як гуманне та антропоцентричне передбачає й забезпечує оптимальні умови для гармонійного розвитку кожного учня як індивіда, становлення його позитивної особистісної Я-концепції і з урахуванням особистісних характеристик та суб'єктного досвіду школяра формування власної комунікативної компетентності, власного зростання та самореалізації.

Особистісно орієнтована технологія навчання на уроці української мови розглядається нами як суб'єктно зорієнтована, методично спроектована й реалізована вчителем-словесником організація й управління процесом активного учіння, спрямованого на вирішення і розв'язання спеціально визначених навчальних цілей (пізнавальних, дослідницьких, експериментальних, перетворювальних, проектних) комунікативно компетентнісного і мовленнєво-діяльнісного характеру, різної складності та проблематики. Сутність особистісно орієнтованої технології сучасного уроку української мови полягає у створенні оптимальних умов для формування індивідуальної мовної особистості учня, розвитку його персональної комунікативної компетентності, особистісних структур, вироблення власної освітньої

продукції у процесі вивчення навчального предмета «Українська мова». Навчальна взаємодія двох діяльностей (навчання /викладання й учіння) передбачає партнерство учасників навчального процесу, побудоване на ідеях гуманізму, стимулювання до творчості й самореалізації як учня, так і вчителя. Особистісно орієнтована технологія сучасного уроку української мови базується на характерних положеннях і особливостях, які й відрізняють її від традиційної методики.

Компоненти особистісно орієнтованої технології уроку рідної мови

| Компоненти | Традиційна методика | Особистісно орієнтована технологія |
|------------------------|--|---|
| Концепція | Учитель – суб’єкт навчання Учень – об’єкт навчання Навчання – результат діяльності Суб’єкт-об’єктна діяльність Принцип змагання Орієнтація на зовнішню мотивацію | Учитель – суб’єкт навчання Учень – суб’єкт навчання Навчання – процес діяльності Суб’єкт-суб’єктна діяльність Принцип співробітництва Орієнтація на внутрішню мотивацію |
| Мета й цілі | Акцент на формальних знаннях, уміннях і навичках Мета – формальний додаток до змісту навчання | Центрованість на усвідомленні необхідності мовленнєвих, мовних, комунікативних знань, умінь, навичок і досвіду їх застосування Мета й цілі – стимул до діяльності, передбачає мотивацію, рефлексію та корекцію |
| Зміст | Має сталий фіксований обсяг Кінцева мета навчання Визначається як однопредметний | Гнучкий і взаємозв’язаний Засіб досягнення мети Має внутрішньопредметні і міжпредметні зв’язки |
| Процес навчання | Концентрація на відтворенні знань Орієнтація на середнього учня | Акцент на пошуку знань, виробленню власних компетентностей Індивідуальна орієнтація на кожного учня як окрему особистість |
| Оцінювання | Має формальний характер, часову фіксацію, конкретний термін проведення Ґрунтується на рівні засвоєних знань, вироблених умінь безвідносно до попереднього, сучасного і майбутнього | Має узагальнювальний характер, форму загальних рекомендацій, безперервний термін Ґрунтується на врахуванні зусиль, успіху і прогресу учнів, передбачає стимул і поштовх до саморозвитку й самоосвіти |

Особистісно орієнтована технологія уроку української мови реалізується на основі сучасних підходів до навчання, а саме таких:

особистісно орієнтований (цілісна концепція навчання, що централізується на учневі та спрямована на розвиток, саморозвиток і самореалізацію учня як активного суб'єкта навчальної діяльності), компетентнісний (комплексний розвиток мовленнєвої, мовної, власне комунікативної, соціокультурної, діяльнісної компетентності (знань, умінь, навичок, досвіду) кожного учня), діяльнісний (акцентування уваги на свідомо-практичній мовленнєвій діяльності, організація мовленнєвої практики під час навчальної комунікації з урахуванням індивідуальних когнітивних, емоційних і вольових здібностей учня) і принципи – антропоцентричності (усвідомлення сутності особистості, забезпечення гармонійного всебічного індивідуального розвитку кожного учня, його Я-концепції), природовідповідності (орієнтація на послідовне використання у процесі пізнання вікових і психологічних особливостей особистості), гуманізації (посилення уваги до особистості кожного учня як окремого індивіда, як найвищої цінності суспільства, головний акцент – на всебічному розвитку мовної особистості з високим інтелектуальними і духовно-моральними якостями), диференціації й індивідуалізації (створення умов для повного вияву і розвитку природних здібностей та задатків, мовного дару, індивідуального досвіду кожного учня, формування вміння вчитися впродовж усього життя), розвивальної допомоги (стимулювання внутрішніх сил і можливостей учня, актуалізація його власної активності, що мотивує вибір змісту, цілей, методів, поведінки і цінностей

Урок у концепції особистісно орієнтованої технології, на думку І. Якиманської, концентрує всі положення організації особистісного учіння:

➤ використання різноманітних методів і форм організації навчальної діяльності, що дозволяють розкрити суб'єктний досвід учня;

➤ створення атмосфери зацікавленості кожного учня у роботі класу;

➤ стимулювання учня до висловлювань, використання різних способів виконання завдань, право на помилку, одержання неправильних відповідей;

➤ використання на уроці дидактичного матеріалу, який дозволяє учневі вибрати найбільш значущі для нього вид і форму навчального змісту;

➤ оцінювання діяльності учня не тільки за результатом (правильно / неправильно), а й у процесі його досягнення;

➤ створення на уроці ситуацій спілкування, які дають можливість кожному учневі виявити ініціативу, самостійність, вибірковість у способах роботи; створення ситуацій для природного самовираження учня [160].

Забезпечує реалізацію особистісно орієнтованого навчання саме урок, спрямований на створення необхідних умов для самореалізації

кожного учня. У центрі такого навчання знаходиться сам учень як особистість – його мотиви, цілі, неповторний психологічний склад. Виходячи з інтересів того, хто навчається, рівня його знань та вмінь, учитель визначає навчальну ціль заняття та формує, спрямовує і корегує весь навчальний процес з метою розвитку особистості учня [46, с. 86]. Особистісно орієнтована технологія передбачає створення на уроці мови найбільш оптимальних педагогічних умов для всебічного розвитку індивідуальної мовної особистості учня з урахуванням його власних особливостей, можливостей, потреб, інтересів й надання необхідної допомоги в процесі особистісного зростання, власного активного учіння. Спроектований і реалізований в аспекті означеної технології урок стимулює й забезпечує самопізнання, саморозвиток та самореалізацію кожного учня, привчає до самостійної пізнавальної роботи для досягнення наперед визначеної кінцевої цілі.

Особистісно орієнтована технологія передбачає насамперед створення на уроці необхідних умов для розвитку мовної особистості кожного учня з урахуванням його індивідуальних особливостей. Урок української мови у технології особистісно орієнтованого навчання буде ефективним за умов дотримання і впровадження у практику основних ознак цієї технології, як-от:

- ❖ забезпечення розвитку і саморозвитку мовної особистості учня як суб'єкта пізнавальної та предметної навчальної діяльності, створення позитивної особистісної Я-концепції учня;
- ❖ урахування психолого-вікових особливостей, суб'єктного досвіду учня;
- ❖ вироблення власної мотивації учня до процесу активного учіння;
- ❖ здійснення чіткого цілевизначення не тільки вчителем, а і 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 компетентісного спрямування;
- ❖ використання комплексу традиційних та інноваційних методів, прийомів і засобів навчання;
- ❖ упровадження особистісно орієнтованих ситуацій.

Сукупність цих ознак забезпечує реальну участь учня в навчальному процесі на уроці. За технологією особистісно орієнтованого уроку визначаються індивідуальні особливості учня, на підставі яких проектується і конструюється зміст, лінгводидактичний інструментарій, здійснюється процес навчання на основі активної суб'єкт-суб'єктної

взаємодії вчителя й учня. Пропонуємо впровадження цієї технології розпочати зі створення вчителем атласу індивідуальних особливостей і досягнень учнів, у якому фіксує рівень володіння мовленнєвою, мовною, власне комунікативною, соціокультурною, діяльнісною компетентністю, характеризує психологічні особливості (сприймання, пам'ять, мислення, увага, мотив), інтереси, цінності, суб'єктний досвід тощо. Це дасть змогу під час проектування і проведення уроку індивідуалізувати та диференціювати навчання. Процесуально створення такого атласу починається на початку навчального року зі спілкування та спостереження за учнями і проведення зрізових контрольних робіт з метою виявлення рівня сформованості комунікативної компетентності кожного учня. За результатами написання робіт здійснюється поділ учнів на групи, що відповідають рівню засвоєння навчального матеріалу (репродуктивному, продуктивному, творчому). Необхідно також з'ясувати орієнтацію учнів на бажану майбутню навчальну діяльність і розробити перспективний проект переводу учнів із їхньої позиції на новий рівень і відповідно в іншу групу. У результаті учням буде надана змога самостійно побудувати індивідуальну траєкторію особистісного зростання, засвоєння нового навчального матеріалу, вироблення вищого рівня сформованості комунікативної компетентності, реалізувати повний цикл самовизначення і самоуправління власною пізнавальною діяльністю. Це потребує фіксації в атласі індивідуальних досягнень учнів учителем і запису учнем в персональному зошиті у вигляді схематичного плану.

Особливо важливим в аспекті особистісно орієнтованої технології є структурування уроку. Технологія особистісно орієнтованого уроку передбачає, щоб учень, перетворюючись на суб'єкт навчальної діяльності, має оволодіти ключовими етапами діяльності: орієнтація – визначення мети – проектування – організація – реалізація – контроль – корекція – оцінка [115]. Організація діяльності в контексті особистісно орієнтованого навчання спрямована на усвідомлення учнями своєї суб'єктності шляхом: 1) усвідомлення особистої значущої мети діяльності; 2) усвідомлення норм навчальної діяльності та її етапів (орієнтація, цільовизначення, планування, виконання, контроль, корекція, оцінка); 3) усвідомлення цінності у контексті освітньої діяльності – це ті якості особистості учня, його дії і вчинки, які сприяють досягненню мети навчання; 4) реалізація можливості вибору суб'єктом діяльності визначених способів просування до поставленої мети Постійне тренування суб'єктності – здібності до вільного вибору і відповідальності; 5) встановлення позитивного зворотного зв'язку [125, с. 165]. Основні структурні етапи особистісно орієнтованої технології уроку української мови: мотиваційний етап, цільовизначення, цілереалізація, рефлексійно-корегуючий етап. Технологія здійснення цих етапів уроку має відбуватися

з урахуванням індивідуальних психологічних особливостей учнів, їх суб'єктного досвіду. Кожний етап проектується, моделюється, конструюється і фіксується у технологічній моделі уроку як форми поурочного плану конкретного навчального заняття. Активність учня має бути забезпечена на кожному структурному етапі уроку.

Представляємо сконструйовану технологічну модель особистісно орієнтованої технології уроку української мови, що включає стрижневі структурні етапи навчального заняття та змістові особливості уроку.

***Технологічна модель особистісно орієнтованої
технології уроку української мови***

| Етап уроку | Зміст |
|--------------------------------|--|
| Мотиваційний | <ul style="list-style-type: none"> □ мотивація й ініціювання вчителем потреби в запланованій навчальній діяльності; □ настанова на необхідності пізнавальної роботи; □ стимулювання учнів до активного свідомого учіння. |
| Цілеви-значення | <ul style="list-style-type: none"> □ сумісна постановка (учителя й учня) особистісно значущої загальної дидактичної мети здійснення навчальної діяльності; □ конкретизація цілей у вигляді наперед визначених і запланованих кінцевих результатів; □ визначення індивідуальних цілей. |
| Ціллереалізація | <ul style="list-style-type: none"> □ організація і саморганізація суб'єкт-суб'єктної діяльності вчителя й учня / учнів; □ реалізація сумісних навчальних дій учителя (навчання/ викладання) й учня (учіння); □ виконання учнем / учнями спроектованої вчителем навчальної роботи шляхом впровадження різнорівневих, індивідуалізованих і диференційованих активних форм, методів, прийомів; □ свідоме сприйняття навчального матеріалу; □ формування особистісних знань, умінь, навичок, досвіду, розвиток власної комунікативної компетентності. |
| Рефлексійно-коректуючий | <ul style="list-style-type: none"> □ організація рефлексії (оперативного зворотного зв'язку); □ контроль й оцінка засвоєння навчального матеріалу; □ усвідомлення учнями досягнення мети і цілей; □ відчуття успіху; □ корекція навчальної діяльності (у разі потреби); □ варіативність домашнього завдання. |

Початковим, вступним етапом особистісно орієнтованої технології уроку української мови є мотиваційний. Найпершою вихідною позицією

проектування, організації та перебігу навчального заняття є вироблення свідомої мотивації в кожного учня. Мотиваційна готовність є необхідним, вкрай важливим етапом активної цілевизначеної діяльності учнів.

Внутрішня мотивація пов'язана з потребою пізнання, осмисленою необхідністю одержання знань, умінь, навичок. Діяльність завжди предметна і мотивована – непередметної, немотивованої діяльності як активного цілеспрямованого процесу не існує. І якщо предмет діяльності – це те, на що вона спрямована, то визначення мотиву – це відповідь на запитання, заради чого здійснюється ця діяльність [46, с. 94]. Мотивація завжди зумовлена темою уроку, цілевизначеним змістом навчального матеріалу і зумовлює ступінь активності навчальної роботи учнів, адже дає змогу їм усвідомити необхідність та потребу в опануванні знань чи виробленні вмінь. Л. Варзацька дає слушну методичну пораду: «Учитель має знайти для учнів матеріал спільних переживань, захопити їх темою уроку, пробудити й підтримувати творчу реакцію та пізнавальний інтерес [17, с. 5]». Тоді навчальна робота перестане бути для учнів формальною і трансформується в особистісно значущу й персонально необхідну для учіння.

Найважливішим джерелом мотивації є особистісні потреби, інтереси, уподобання, цінності самого учня як окремого індивіда. Засоби і методи мотивації на уроці різноманітні. О. Савченко переконана, що «особливо сприятливими для посилення мотивації учіння є ситуації вільного вибору, а також наявність різних за складністю завдань, емоційне «підживлення» розумових зусиль дітей [122, с. 22]». Мотиваційний аспект процесу опанування рідної мови здійснюється за допомогою мовленнєвих завдань і реалізується через: добір і використання системи зв'язних текстів (як матеріалу комплексних вправ) з урахуванням їх соціокультурних, розвивальних і дидактичних можливостей; поєднання різних видів мовленнєвої діяльності. Ці методичні ідеї є цінними для розроблення особистісно орієнтованої технології уроку рідної мови. Забезпечити внутрішню мотивацію активного учіння можна за умови:

- постановки далеких і близьких цілей навчання;
- використання текстів для комплексних вправ (як способу прилучення дітей до культури з метою розширення їх світогляду, розвитку інтелекту; як способу унаочнення мовних явищ для активізації пізнавальних процесів і укрупнення навчальної інформації; як інструменту оволодіння вміннями репродукувати і продукувати тексти);
- показу життєвого практичного значення знань і вмінь;
- упровадження евристичних бесід і спостережень, індивідуальних і диференційованих вправ, креативних та проблемних завдань, комунікативних ситуацій, експериментів, проектів тощо;
- створення ситуації успіху.

Процесуально реалізація мотиваційного етапу забезпечується вчителем, який визначає місце уроку (у всьому курсі, розділі, блоці) й необхідність засвоєння навчального матеріалу, стимулює учнів до спроектованої словесником активної сумісної навчальної діяльності, забезпечує мотиваційну готовність до пізнавального усвідомленого учіння кожного школяра, активізує суб'єктний досвід, забезпечує позитивну атмосферу роботи. Учень свідомо мотивує власну активну навчальну роботу з метою особистісного зростання і підвищення рівня комунікативної компетентності, усіх її складників. Додамо, що сама мотивація не повною мірою визначає учіння, обов'язково необхідне попереднє окреслення кінцевого результату – установка конкретних цілей уроку, їх досягнення під час цілереалізації, а також забезпечення оперативного зворотного зв'язку – рефлексійної діяльності учнів і, в разі необхідності, корекції.

Особливо важливим та вкрай необхідним етапом особистісно орієнтованої технології сучасного уроку української мови є цілевизначення. Формулювання спільної мети і конкретизація цілей уроку здійснюється, на наш погляд, з позиції кожного конкретного учня, але одночасно і з урахуванням усього класного колективу загалом. Навчальні, розвивальні та виховні цілі конкретизують мету уроку і характеризують усвідомлений у мисленні кожного учня наперед визначений кінцевий результат власного учіння на уроці та його реалізації за допомогою застосованих лінгводидактичних засобів (форм, методів, прийомів тощо). Цілевизначення реалізовується у співпраці всіх учасників процесу навчання (вчителя / учнів / кожного учня) і передбачає окреслення особистої аксіологічної значущості цілей для кожної особистості, усвідомлення необхідності їх досягнення (що може дати учневі вивчення навчального матеріалу в даний час («зараз і тут»), через деякий час, у майбутньому, для навчальної роботи та життєвої практики), осмислення можливих рівнів досягнення наперед визначених кінцевих результатів під час виконання поставлених завдань. Цілі уроку (учня і вчителя) обов'язково пов'язані з мотивами навчальної діяльності та передбачають також рефлексію як контроль/самоконтроль та співставлення наперед визначеної цілі та реально досягнутого кінцевого результату.

Ключовим етапом особистісно орієнтованої технології уроку української мови є цілереалізація – практична сумісна діяльність учителя й учня. Учитель упродовж цілереалізації організовує умови для вибору учнем оптимальних форм, способів, видів учіння та його фіксації, цілеспрямовує навчальну роботу учнів і здійснює регуляцію його особистісної навчальної діяльності. На етапі цілереалізації активне свідоме учіння учнів здійснюється шляхом упровадження активних організаційних форм, методів, прийомів, через зміст і вид навчальних

вправ та завдань, характер навчально-комунікативного спілкування, що стимулюють особистісну, аксіологічну, інтелектуальну пошуково-дослідну роботу учня, спрямовують їх пізнавальну діяльність. Особливої уваги потребує подання можливих варіантів і способів виконання навчальної роботи (усна / письмова, самостійна / колективна / групова / в парах), диференційованих вправ та варіативних завдань (креативних, пізнавальних, комунікативно продуктивних, дослідницьких, проектних, експериментальних тощо).

Діяльність учня під час цілереалізації є формою активної, усвідомленої, цільовизначеної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, спричиненої мотивами та потребами школяра, спроектованою на досягнення наперед визначеного якісного кінцевого результату. У дослідженні ми враховуємо судження О.М. Леонтєва, який наголошує: «Поняття діяльності потрібно пов'язувати з поняттям мотиву. Діяльності без мотиву не буває [68, с. 153]». Саме тому вважаємо, що мотиви є необхідною передумовою цільовизначення й цілереалізації, індивідуальним джерелом учіння як активної навчальної діяльності учня на уроці в проекції особистісно орієнтованої технології. Діяльність учителя під час цілереалізації спрямована на передачу кожному учневі навчального матеріалу (мовленнєвого, мовного, комунікативного, соціокультурного) й організацію процесу формування індивідуальної комунікативної компетентності учня, а діяльність учня – передбачає власне вироблення особистісної комунікативної компетентності.

Прикінцевий етап уроку – рефлексійно-корегувальний – передбачає здійснення разом з учнями зіставлення наперед визначених цілей і одержаного кінцевого результату. Особливо важливі в ключі особистісно орієнтованої технології організація та здійснення обов'язкових прикінцевих чи поточних рефлексійних дій учня, який у кінці кожного уроку (або по завершенню певного етапу навчального заняття, закінчення конкретної навчальної роботи) повинен відповісти, відзвітувати самому собі, що він сьогодні пізнав, чого навчився такого, чого не знав і не вмів на попередньому уроці. Системна рефлексія на уроці включає рефлексію учнями своєї діяльності після виконання певних навчальних дій та на заключному етапі всього заняття і рефлексію вчителем власної діяльності та навчальної роботи учнів. На цьому етапі здійснюється оцінка навчальної діяльності (вчителем й учнями) та в разі потреби корекцію власної діяльності («тут і зараз» або на наступних уроках, у подальшій роботі). Реалізація цього етапу уможливорює залучення учнів до контролю, самоконтролю, взаємоконтролю (обов'язково з допомогою вчителя) перебігу власної навчальної діяльності, участь їх в аналізі й корекції, виправленні помилок та недоліків, осмислення причин їх появи, виявлення якісного рівня особистісної компетентності. На основі цього

визначається домашнє завдання (варіативне, різнорівневе, диференційоване за рівнем складності, формою, видом та способом виконання) й окреслюються перспективи подальшої діяльності з вивчення теми уроку. Вчитель має створити і забезпечити впровадження ситуації успіху для кожного учня, використовувати різні механізми оцінювання (оцінка, бал, рейтинг, подяка, грамота тощо) не тільки як результату, а й самого процесу навчання.

Циклічність проєктування і реалізації структурних етапів мотивація – цільовизначення – цілереалізація – рефлексія / корекція є важливими і пріоритетними виявами технології особистісно орієнтованого уроку мови.

Визначальним у забезпеченні ефективного проведення і в досягненні цілей особистісно орієнтованого уроку української мови вважаємо створення особливих педагогічних ситуацій та «занурення» в них учнів з метою їх цілеспрямованого власного самопізнання, самореалізації, саморозвитку. Такі ситуації В. Серіков, О. Пехота визначають як особистісно орієнтовані ситуації, що мають на меті створити кожному учневі оптимальні умови для досягнення такого рівня психічного розвитку, аби вони свідомо керували власною поведінкою й діяльністю, займали певну позицію. Вчений стверджує: «Ситуація – це особливий педагогічний механізм, який ставить учня в нові умови, що трансформують звичний хід його життєдіяльності, потребуючи від нього нової моделі поведінки, яку випереджає рефлексія, осмислення, переосмислення ситуації, що склалася [125, с. 89]». О. Пехота, досліджуючи означені ситуації як найпростішу ланку особистісно орієнтованої технології, стверджує, що особистісно орієнтована ситуація – це така ситуація, опинившись в якій, дитина повинна шукати смисл, пристосовувати її до своїх інтересів, побудувати образ чи модель свого життя, вибрати творчий момент, дати критичну оцінку [110].

Структура особистісно орієнтованої ситуації включає такі аспекти: а) життєву проблему, якусь подію в житті особистості; б) педагога – носія особистісного досвіду як специфічного виду змісту освіти; в) учня, який відчуває потребу у власному розвитку, відчуває дефіцит у певному особистісному досвіді; г) «факторне поле» – особисту значущу життєдіяльність; г) процесуальні компоненти ситуації: завдання різної предметної природи з особистісним контекстом, система діалогів з носієм особистісного досвіду, ігрову імітацію соціального простору для індивідуальної самореалізації.

Основні характеристики особистісно орієнтованих ситуацій – життєвість контексту, діалогічність, взаємодія її учасників – спрямовані на підвищення творчого потенціалу особистості.

Виділяємо два важливих типи особистісно орієнтованих ситуацій.

I тип проектує мотиваційну готовність, активність і зануреність у навчальну діяльність, що досягається створеною на уроці атмосферою самовираження, самопізнання, саморозвитку.

II тип характеризується змістовим аспектом пізнання, навчальної діяльності і словесної творчості, який знаходить вираження у системі ситуативних завдань, які не можна виконати на репродуктивному рівні.

Види особистісно орієнтованих ситуацій виділяємо за навчальною метою і відповідним способом формулювання цілі:

✓ *ситуація зацікавленості* – зумовлює виникнення мотивації до навчання, необхідності навчальних дій, уможлиблює набуття досвіду активної пізнавальної діяльності, осмислення цінності набутих особистісних знань, умінь і навичок;

✓ *ситуація вибору* – надає можливість вибрати навчальну діяльність, варіанти, способи, види, форми її здійснення;

✓ *проблемно-пошукова ситуація* – передбачає набуття досвіду проблемної, дослідної, пошукової, творчої навчальної діяльності; розвитку метакомпонентів мислення, впевненості у власній здатності до вирішення навчальних і життєвих комунікативних проблем; уможлиблює творчу, самостійну, пошукову пізнавальну діяльність;

✓ *рольова ситуація* – передбачає виконання певної комунікативної ролі, моделювання власної поведінки, виникає в умовах суб'єкт-суб'єктної інтеракції учителя – учня – учнів в умовах гри, діалогізації навчання, забезпечує здобуття досвіду комунікативної діяльності, упевненості у здатності до порозуміння з іншими людьми в різних ситуаціях спілкування;

✓ *ситуації успіху* – передбачає визнання учнем досягнутого результату як успіху, забезпечує надбання власного практичного досвіду, упевненості в спроможності до усвідомлених активних комунікативно-мовленнєвих практичних дій у навчанні, а потім у житті.

Наведемо приклад таких особистісно орієнтованих ситуацій.

Ситуація зацікавленості.

❖ Ти хочеш узяти участь у проекті «Голос країни. Діти». Прочитай оголошення. Чому ти не можеш піти на кастинг? Як виправити і правильно написати оголошення?

Оголошення

Завтра відбір на конкурс «Голос країни. Діти».

Приходь!!!! Співай!!!!

Ситуація вибору

❖ Прочитати і відредагувати текст.

Конец! Комп по-тупому завис. Вірус, глюк чи материнка накрылася? Добре, якщо перше чи друге. Можна полічити. А якщо останнє, потрібно для ремонту купу баксів. Кого набрати, щоб допоміг?

1. Виписати слова-суржики, дібрати до них літературні відповідники.

2. Записати текст, уникаючи суржику і сленгу.

3. Перетворити текст в рекламу комп'ютерного сервісу.

Проблемно-пошукова ситуація

❖ Прочитати і порівняти речення. Підкреслити дієприслівникові звороти. Поставити розділові знаки і пояснити їх вживання. Накреслити схеми речень.

1. *Читаю н'єсу, звертаючи увагу на ремарки, і занотовую окремі думки.*

2. *Читаю н'єсу і, звертаючи увагу на ремарки, занотовую окремі думки.*

3. *Читаю н'єсу, звертаючи увагу на ремарки і занотовуючи окремі думки.*

4. *Читаю н'єсу, звертаючи увагу на ремарки, і, виписуючи окремі приклади, запам'ятовую їх.*

Рольова ситуація

❖ Уяви, що ти бібліотекар. Як ти поведешся у таких ситуаціях?

1) Читач затримав книгу до вказаного терміну;

2) Читач загубив книгу; 3) У книзі вирвані сторінки.

Ситуація успіху

❖ «Радість однокласників» – емоційний відгук класного колективу на успіх певного учня, констатація будь-якого, навіть незначного позитивного результату його навчання, навіювання у дитини віри в себе, в свої сили.

❖ «Лінія горизонту» – перший успіх учня одразу помічається вчителем, підхоплюється і пропонується виконати завдання на більш складному рівні, наче «відсувається» лінія горизонту у навчальній спроможності школяра.

❖ «Авансування» – вчитель індивідуально з учнем виконує завдання, пояснює особливості і складні моменти у процесі його вирішення, а потім в класі дає подібне завдання, яке учень виконує самостійно і відчуває успіх у процесі його виконання.

Головною умовою і ключовим моментом реалізації запропонованої технології сучасного уроку української мови є впровадження системи особистісно орієнтованих ситуацій, що мають широкий спектр комунікативно орієнтованих завдань продуктивного характеру. У процесі їх виконання учень має сам відшукати проблему (мовленнєву, мовну, комунікативну), знайти причину її виникнення і вирішити, подолати, усунути її (відредагувати, створити, продовжити текст, побудувати модель комунікативної поведінки тощо). Саме під час розв'язання таких ситуацій формується суб'єктний особистісний досвід учня.

Особистісно орієнтована технологія уроку рідної мови передбачає модернізацію лінгводидактичного інструментарію, а саме впровадження новочасних ефективних методів, прийомів, форм і засобів навчання. Зауважимо, що навчальний лінгвістичний матеріал в умовах особистісно орієнтованого уроку виступає не як самотійний вид пізнання, а як засіб і умова розвитку мислення, мовлення, креативних здібностей, формування комунікативної компетентності кожного учня як окремого індивіда. Знання (мовленнєві, мовні, комунікативні, соціокультурні) стають інструментом розвитку індивідуальної особистості учня.

Форми організації навчання учнів у ключі особистісно орієнтованої технології мають забезпечувати врахування суб'єктного досвіду і реалізацію активного учіння, по можливості, кожного учня. Саме тому стиль навчального спілкування базується на педагогіці співпраці і співтворчості. Продуктивною в цьому аспекті виступає особлива навчальна діяльність – інтерактивне учіння (взаємонавчання, співнавчання) й інтраактивне учіння (навчаю інших). У виборі форм навчально-пізнавальної діяльності перевагу надаємо колективній, груповій, парній роботі з поступовим збільшенням частки самотійних індивідуальних робіт експериментального, дослідного характеру комунікативно-мовленнєвого спрямування. Головним стає переорієнтація пасивних форм навчання на активну творчу навчальну суб'єкт-суб'єкту взаємодію всіх учасників процесу навчання.

В аспекті особистісно орієнтованої технології уроку найбільш плідним є використання активних методів і прийомів, що мають компетентнісне спрямування й реалізуються у процесі комунікативної співпраці вчителя й учня. Система методів як інтегративний синтез традиційних та інноваційних методів добирається відповідно до особливостей учнів, їхнього суб'єктного досвіду і рівня сформованості комунікативної компетентності. Цілісний комплекс спроектованих методів становить процесуальну основу особистісно орієнтованої технології уроку української мови, а їх реалізація передбачає практичну взаємодію вчителя й учня з метою досягнення наперед визначених очікуваних результатів, які задані й сформульовані під час цілевизначення. У структурі, доборі, проектуванні й упровадженні системи методів важливо враховувати їх призначення, функцію і різні етапи уроку (мотиваційний, цілевизначення, цілереалізацію, рефлексійно-корегуючий). Можливості для варіювання методів навчання необмежені та нескінченні. За характером пізнавальної діяльності учнів та її метою.

А. Хуторський класифікує методи особистісно орієнтованого навчання на три групи:

- 1) когнітивні (мета навчальної діяльності – пізнання об'єкту);
- 2) креативні (мета – створення усної чи письмової навчальної продукції);

3) методи організації навчання (учень самостійно оцінює свій рівень знань чи відбувається взаємонавчання, взаємоконтроль).

Використання цих методів на уроках української мови забезпечує особистісне становлення учня, не лише розвиток розумових здібностей, а й досягнення кінцевої мети – емоційного благополуччя, духовної зрілості, мобільного розвитку школяра.

Система методів – діяльнісний стрижень уроку, що пронизує мотивацію, цільовизначення, цілереалізацію, рефлексію. Вибір, проектування і реалізація методів має відбуватися з урахуванням їх сумісності поєднання, взаємодії відповідно до визначеної мети, цілей і змісту уроку.

Під час реалізації особистісно орієнтованої технології уроку рідної мови учні розвивають власне вміння вчитися, тому прогресивним у цьому аспекті виступає індивідуалізація й диференціація навчальної діяльності учнів. Індивідуалізація пов'язана з урахуванням особистісних характеристик когнітивної, психологічної, емоційної природи учня, що повинні братися до уваги під час добору й використання потенційної складності вправ та завдань, і передбачає збільшення чи зменшення відповідно до цього когнітивного навантаження кожного окремого школяра. Диференціація на уроці представляє собою систему вправ, до кожної з яких додано 2–4 завдання, спрямованих на повторення, поглиблення, систематизацію, корекцію знань, умінь та навичок. Мета диференційованих завдань, це підкреслює також О. Савченко, «з одного боку, – розширити й поглибити уявлення та поняття про виучуваний матеріал, а з другого, – відпрацювати певні навички, що становлять труднощі для деяких учнів [122, с. 106]». Під час проектування і проведення уроку української мови в основній школі доцільними є такі способи диференціації:

- індивідуальна вимога до загального завдання;
- зміст однаковий для всіх учнів, а для *сильних учнів* – зменшення часу, збільшення обсягу, ускладнення способу виконання, творче завдання; для *слабших учнів* – допоміжний матеріал (зразок, таблиця, відповідь, алгоритм, схема, тощо), зменшення обсягу;
- зміст і ступінь складності різний для сильних та слабших учнів;
- самостійний вибір учнем завдання з кількох, запропонованих учителем, на етапі засвоєння нового матеріалу, закріплення, контролю;
- спрощення або ускладнення (креативність, комунікативно-діяльнісна реалізованість у власному висловлюванні, пошуковість, дослідження, експеримент, проект тощо) самостійної роботи;
- індивідуальна допомога слабшим учня (інструктаж) і повна самостійність сильніших школярів (індивідуальні картки).

Означені способи диференціації дадуть змогу кожному учневі реалізувати власний потенціал, самовиразитися, стати повноцінним активним (а не пасивним) співучасником пізнавальної діяльності на уроці.

Важливою ознакою особистісно орієнтованої технології є надання учням свободи вибору варіантів вправ, завдань, способів їх виконання, форм звіту за результатами роботи і забезпечення умов для такого вибору: розроблення системи індивідуальних і диференційованих вправ та завдань, наявність додаткової літератури (наприклад, проведення навчального заняття в умовах «читального залу», коли є вільний доступ до словників, довідників, таблиць тощо). Диференціація на уроці мови, а також у домашній роботі створить сприятливі умови для успішного особистісного розвитку кожного учня за умови, коли вони не будуть розділяти учнів на сильніших і слабших, не будуть орієнтувати їх на виконання спрощених або ускладнених вправ, а будуть різнитися ступенем самостійності прийомів мисленнєвої діяльності у процесі їх виконання.

У контексті технології особистісно орієнтованого навчання на уроці мови учитель-словесник виконує одну з найголовніших ролей, однак зауважимо, що змінюються функції педагога: інформаційно-контрольна повинна уступити місце координаційній, фасилітативній ролі не тільки наставника, а помічника у навчанні. Вчитель-фасилітатор на уроці української мови – це педагог-помічник, координатор, одноступеневий, друг, який працює в системі особистісно орієнтованої технології, сповідує заохочення й довіру як вираження власної впевненості в можливостях учня, його здібностях і задатках, підтримує їхню відкритість власним думкам, інтересам, переживанням, спрямовує активний процес учіння з метою розвитку індивідуальної комунікативної компетентності кожного учня як окремої особистості. Особистісно орієнтована технологія уроку зумовлює також зміну основної схеми взаємодії вчителя й учня і передбачає суб'єкт-суб'єктну чи полісуб'єктну взаємодію педагога та школяра, їх рівнопартнерську співпрацю. Сучасний учитель за умов особистісно орієнтованої технології сучасного уроку мови – це творець уроку, режисер, актор – виконавець головної ролі, який спрямовує активну пізнавальну діяльність учнів, допомагає якісно здійснити пошуково-пізнавальну роботу, тримає школярів у позитивній емоційній напрузі. Упровадження особистісно орієнтованої технології сучасного уроку української мови передбачає досягнення стратегічних цілей педагогічної діяльності вчителя:

- визначити індивідуальні особливості кожного учня (досвід, психологічні характеристики, рівень інтелекту, пізнавальні здібності, мовні задатки тощо) і з урахування їх конкретизувати зміст навчального матеріалу, що уможливить особистісний розвиток у процесі активного учіння;

• забезпечити розвиток мотиваційної готовності до активної пізнавально-дослідної діяльності, усвідомлення необхідності й потреби у засвоєнні навчального матеріалу і виробленні вмінь та навичок;

• здійснити чітке цілевизначення навчальної роботи;

• забезпечити якісне досягнення цілей під час навчальної роботи;

• організовувати зворотній зв'язок – рефлексію.

Проведення уроку вимагає від учителя високорозвиненої професійної компетентності, психологічної готовності, ґрунтовної фахової теоретико-практичної підготовки, вміння швидко пристосовуватися до змін у перебігу уроку, досконало проектувати урок, вдало мотивувати навчальну діяльність, правильно здійснювати цілевизначення, раціонально розподіляти навчальний час, методично продуктивно моделювати і конструювати етапи навчального заняття, у співпраці з учнями досягати поставленої мети. Для уроку в аспекті особистісної технології акцентується увага на розвитку індивідуальної мовної особистості кожного учня як мовця-практика (а не мовознавця-теоретика), суб'єкт-суб'єктній взаємодії (процес навчання здійснюється не для учнів, а разом з ними), антропоцентричності (навчальна робота спрямовується не на клас в цілому, а на особистість кожного учня).

Лінгводидактичний інструментарій максимально проектується і реалізовується через призму особистості учня – його потреб, інтересів, цінностей, мотивів, можливостей тощо. Особистісно орієнтована технологія уроку спрямована на те, щоб кожен учень мотивував власну діяльність, визначив індивідуальні конкретні цілі, активно здійснював навчальні дії, відрефлексував початковий актуальний рівень знань і оцінив свої успіхи та особистісні досягнення. Проектування й організація особистісно орієнтованої технології має бути розроблено у ключі дослідницького учіння, як пізнавальний експеримент, дослідження, а не як спосіб передачі готових знань від учителя до учня.

Особистісно орієнтована сутність навчального заняття повинна міститися в будь-якій технології навчання. А. Хуторський стверджує: «Якщо людина (учень, учитель), її природні, особистісні, індивідуальні особливості враховуються під час проектування, здійснення, діагностики освітнього процесу і здатні на нього впливати, то слід говорити про особистісно орієнтоване навчання [151, с. 22]». Таким чином, урахування індивідуальних особливостей учня обов'язкове у процесі проектування та проведення сучасного уроку української мови, і за таких умов кожен урок стане особистісно орієнтованим, дієвим і засобами спільної суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя й учня забезпечить формування індивідуальної мовної особистості кожного школяра. Особистісно орієнтована технологія уроку української мови реалізовується з позиції особистості учня в циклічному алгоритмі: *мотивація – цілевизначення –*

активна цілереалізація – рефлексія – контроль – корекція. Ця технологія уроку здійснюється словесником з урахуванням як індивідуальності кожного учня, так і всього контингенту класного колективу. Процес навчання на уроці, зцентрований на особистості учня, «переломлюється» і розглядається через призму індивідуальності школяра, через його персональні мотиви, цілі, інтереси, цінності, перспективи тощо, бере їх за основу й узгоджується з ними.

4.3. Проблемна технологія

Потужним типом організації навчальної діяльності учнів, загальною тенденцією якої є самостійність пізнання, активність, креативність мислення, визнано проблемне навчання. М. Махмутов визначає проблемне навчання як «цілеспрямовану діяльність учителя й учнів з постановки навчальних проблем, їх формулювання, висунення гіпотез, їх обґрунтування й перевірки [79, с. 6]». В. Кудрявцев трактує проблемне навчання як «тип розвивального навчання, зміст якого представлено системою проблемних задач різного рівня складності; у процесі вирішення таких задач учнями в їхній спільній діяльності з учителем і під його загальним керівництвом відбувається оволодіння новими знаннями і способами дій, а через це – формування творчих здібностей: продуктивного мислення, уяви, пізнавальної мотивації, інтелектуальних емоцій [62, с. 49]». Як бачимо, роль учителя й учня в режимі проблемного навчання змінено – домінантою є активне учіння школяра задля власного саморозвитку. О. Власова вважає проблемним навчання, що «базується на здобуванні учнями нових знань через розв'язування теоретичних і практичних проблем [22, с. 73]», таким чином дослідниця підкреслює спектр проблемності – знаннєвий і діяльнісний.

Технологія проблемного навчання – це спроектована вчителем організація процесу активного оволодіння учнями новими знаннями і способами дій, під час якого нові знання не даються учневі в готовому вигляді, а здобуваються ним під час розв'язування проблеми, сконструйованої педагогом. Рушійною силою є суперечність між знаннями й уміннями, якими учень володіє, і потребою в нових знаннях та вміннях чи їх більшому обсязі. Вихідною точкою на цьому шляху є проблемна ситуація, в якій певні відомості потребують з'ясування, уточнення, розв'язання, вирішення. Ця технологія спрямована на самостійне вироблення учнем власної комунікативної компетентності, інтенсивне здобуття (а не одержання) ним знань і вироблення вмінь, розвиток самостійної активної пізнавальної діяльності проблемного спрямування. Означений тип навчання реалізується за умови введення системи стрижневих понять – проблем, проблемних ситуацій, проблемних задач (вправ), завдань, запитань,

послідовне розв'язання яких активізує учіння і забезпечує процес самостійного «добування», пошуку учнем нових знань.

В аспекті технології проблемного навчання характер навчального процесу на уроці передбачає наявність спільної продуктивної співпраці вчителя й учня, під час якої вчитель цілеспрямовує пізнавальну активність учня, який оволодіває навчальними діями розв'язування проблемних завдань, оцінки результату і самоконтролю власної діяльності, вибору й застосування понять. На уроці української мови технологія проблемного навчання виявляється у самостійному пошуку учнем правильних, істинних рішень під час розв'язування проблемних (мовленнєвих, мовних, комунікативних) ситуацій, пізнавальних завдань, що організовує та скеровує вчитель, а потім вводить нову змістову інформацію, що підлягає засвоєнню на цьому уроці. Головною умовою ефективності технології проблемного навчання є окреслення посиленого проблемного завдання: словесник не повинен ставити учня в складне становище, а має зацікавити його у пошуку істини. Основний зміст уроку в проекції технології проблемного навчання становлять організаційні форми, методи та прийоми доцільного використання навчальних проблемних задач (вправ), що стимулюють активне учіння школярів. Активне інтенсивне учіння на уроці мови – це цілевизначена навчально-пошукова діяльність учня, що спрямована на подолання проблеми й обов'язково має пізнавальний інтерес, мотив і орієнтацію на одержання не тільки попередньо запланованих кінцевих результатів, а безпосередньо на зміну і розвиток його самого як особистості, яка вміє бачити, ставити і вирішувати нестандартні проблеми. Це найкраще відображається у формуванні його пізнавальних інтересів (навчальних і життєвих), зацікавленості до пізнавально-дослідної діяльності, отримання, здобуття знань, вироблення вмінь та навичок.

Основою проблемної технології є взаємодія вчителя й учня з метою розв'язання наперед визначеної проблеми. У режимі роботи проблемної технології, безсумнівно, має переважати суб'єкт-суб'єктна співпраця словесника і школяра, а саме педагогічне спілкування відбуватися у вигляді навчальної дискусії. Перебігом дискусії керує вчитель, а учні засвоюють нові відомості (мовленнєві, мовні, комунікативні), «опираючись на раніше засвоєні теоретичні знання загального характеру, обговорюють окремі випадки, що відносяться до конкретних тем, предметів, тобто у своїх роздумах переходять від абстрактного до конкретного [4, с. 79]», і врешті-решт знаходять істину. Педагог, аналізуючи відповіді учнів, робить висновок, пояснює новий матеріал, невідомий раніше, але знайдений ними у процесі самостійної пізнавальної діяльності на уроці. Ця технологія по-новому організовує урок: учитель не пояснює, а ставить проблемні питання, що сприяють роздумам; спрямовує дії учнів у з'ясуванні зв'язків нового з раніше вивченими, залучає до пошуку істинного весь класний колектив.

Компоненти проблемної технології сучасного уроку рідної мови

| Компоненти | Традиційна методика | Технологія проблемного навчання |
|------------------------|--|---|
| Концепція | Навчання – результат діяльності Суб'єкт-об'єктне навчання Орієнтація на зовнішню мотивацію | Навчання – засіб розвитку, процес пізнання і саморозвитку Суб'єкт-суб'єктне навчання Орієнтація на внутрішню мотивацію |
| Мета | Одержання системи знань, вироблення вмінь і навичок Розвиток мисленнєвих процесів | Загальні та предметні компетентностей і пізнавально-дослідний шлях їх здобуття Формування активної творчої особистості, її комунікативної компетентності Розвиток критичного, креативного мислення, інтелекту, почуттів, волі, свідомості, емоційної та вольової сфери |
| Зміст | Програмовий сталий фіксований обсяг Кінцева мета навчання Визначається як суто однопредметний Спрямований на розвиток предметних знань, умінь і навичок | Характеризується гнучкістю, пізнавальною значущістю, проблемністю Засіб розвитку учнів Виявляється на міжпредметному рівні Спрямований на формування ключових і предметних компетентностей |
| Процес навчання | Хід навчання – до учня Передача учневі способів дій через сформульоване правило, представлений алгоритм, приклад Авторитарне спілкування Учитель – керівник і контролер Однібічна модель взаємодії вчитель – учень Фронтальна форма навчання Розвиток пізнавального інтересу Відсутність вольових зусиль | Хід навчання – від учня Передача принципів дій через самостійну мотивовану, цілеспрямовану, рефлексійну діяльність – активне учіння; Демократичний стиль спілкування Учитель – координатор, організатор Різнібічна модель взаємодії учитель – учень, учитель – учні, учень – учень/учні Фронтальні, індивідуальні, групові форми Розвиток інтересу до пізнавальної діяльності, одержання знань, вироблення вмінь, формування власної компетентності Спрямованість на вироблення вольових зусиль, досягати необхідного результату |
| Оцінювання | Передбачення помилок Одне правильне рішення | Право на помилку Варіанти правильних відповідей Рефлексія навчальної діяльності |

Технологія проблемного навчання та її застосування на уроці української мови базуються на важливих особливостях, що суттєво відрізняються від традиційного навчання. Технологія проблемного навчання відрізняється від традиційної методики навчання тим, що сприймає учня

як активного суб'єкта процесу навчання і ставить школяра в такі педагогічні умови, за яких він сам «вимушений» активно мислити і мобілізувати власний інтелектуальний потенціал з метою досягнення наперед визначених цілей – вирішити проблему, сформувавши теоретичний висновок, розвинути вміння і навички, виробити персональний досвід. Результативність проблемного навчання залежить не тільки від учительської майстерності підготувати та провести урок, а і від того, як педагог зацікавить учнів, сформує їхню мотивацію, доведе необхідність здобути нові знання і не просто наслідувати їх від учителя, а самостійно шукати у процесі власної пізнавальної діяльності. Така організація навчального процесу має значні можливості для розвитку комунікативної компетентності учня на уроці української мови і спроможна забезпечити формування креативного й когнітивного потенціалу мовної особистості школяра, який має потребу в саморозвитку та здатний самостійно вчитися, хоче і вміє пізнавати нове.

У теорії і практиці технології проблемного навчання основними складниками є «проблемна ситуація», «проблемна задача (вправа)», «проблемне завдання», «проблемне запитання».

Проблемна ситуація – це ситуація, що «виникає тоді, коли в учнів для успішного розв'язання певного пізнавального (пошукового) завдання не вистачає потрібних знань [131, с. 106]»; «створюється учителем на підставі пізнавального завдання або проблемного запитання, що стимулює мислення учнів, підвищує їхню активність у набуванні знань, виробленні вмінь та навичок [44, с. 185–186]». Проблемна ситуація, цілком слушно переконує М. Львов, – це не просто складна ситуація, що виникає в результаті недостатнього знання: вона передбачає зацікавленість учнів, потребу вирішення, творчий вклад в її розв'язання [73, с. 155]». Проблемна ситуація – це осмислені учнем труднощі (теоретичні чи практичні), шляхи подолання яких вимагають пошуку нових знань чи способів дій. Процес вирішення проблемної ситуації можливий за умови наявності в школяра певних знань, як виявилось під час постановки проблемної ситуації, є недостатніми. Проблемна ситуація породжує проблемну задачу (вправу), суть якої формулює вчитель у вигляді проблемного питання і спонукає учнів до самостійного креативного, критичного мислення з метою її вирішення. Проблемна ситуація повинна відповідати навчальній, розвивальній, виховній меті уроку, бути адекватною життєво наближеній реальній ситуації спілкування, зрозумілою для учнів, викликати навчальний інтерес, бажання, мотивацію навчальної діяльності, розвивати позитивну емоційну й вольову сферу. Така ситуація передбачає набуття досвіду дослідної, пошукової, творчої навчальної діяльності; розвитку метакомпонентів мислення, впевненості у власній здатності до вирішення навчальних і життєвих комунікативних

проблем; уможлиблює творчу, самостійну, пошукову пізнавальну діяльність.

Проблемна ситуація має структуру, що включає три компоненти:

1) невідоме поняття, спосіб або умова дії, що розкриваються у проблемній ситуації;

2) дія, необхідність виконання якої в поставленому завданні спричинить потребу в новому, що підлягає засвоєнню знань або способу дії;

3) можливість учня в аналізі умов поставленого завдання і засвоєння (відкриття) нових знань. Ні надто складне, ні надто легке завдання не викличе проблемної ситуації [78, с. 276].

Усі компоненти взаємопов'язані і виявляють ефективність тільки у чіткій послідовності їх виконання. Пошук невідомого (нових знань та вмінь) відбувається за умови встановлення зв'язків з уже відомим (засвоєними раніше знаннями й набутими вміннями). Учень не отримує від учителя знання в готовому вигляді з метою запам'ятовування чи відтворення, а осмислено їх здобуває, тому що у нього виникла в них потреба і необхідність одержання знань чи вироблення певних умінь. О. Кучерук, досліджуючи вплив навчальної ситуації на морфологію методів навчання, виділяє типи навчальних ситуацій за метою взаємодії вчителя й учнів на уроці – це навчальні ситуації, пов'язані з: 1) організацією початку уроку – введенням учнів у тему заняття; 2) з оволодінням системою мовних знань; 3) з виробленням навчально-мовних умінь; 4) формуванням правописних умінь; 5) поглибленням мовленнєвознавчих понять; 6) розвитком видів мовленнєвої діяльності; 7) формуванням готовності до живого спілкування; 8) контролем, корекцією навчальних досягнень учнів; 9) рефлексією; 10) інструктуванням стосовно виконання домашнього завдання [67, с. 251]».

Проблемна ситуація, усвідомлена учнем, переростає в проблему, що на уроці існує у двох формах: як навчальна тема уроку і як питання, відповіддю на яке будуть нові знання (теоретичні чи практичні), що і є темою навчального заняття. Пошук шляхів вирішення визначеної вчителем проблеми у межах поставленої пізнавально-пошукової ситуації, уточненої та сформульованої у вигляді проблемної задачі (вправи), завдання, запитання, дозволяє кожному учневі проявити самостійність та ініціативу й у процесі колективної навчальної діяльності, скерованої словесником, знайти правильне розв'язання проблеми. Під час розв'язання проблеми учні працюють над мовленнєвим, мовним, комунікативним матеріалом: спостерігають, порівнюють, групують, класифікують, роблять висновки.

Шляхи створення проблемних ситуацій на уроці української мови:

I – *проблемна ситуація з ускладненням* – в її основі покладено протиріччя між необхідністю виконати практичне завдання,

запропоноване вчителем, і неможливістю його здійснити без нового матеріалу. Сформульоване протиріччя – це і є проблема;

II – *проблемна ситуація-діалог* – у структурі містяться репродуктивні завдання (пригадай, повідом) і мисленнєві (порівняй, проаналізуй, синтезуй) і на їх основі евристичні, сократівські запитання. Відповіддю на які буде потреба в нових знаннях чи вміннях, що є проблемою.


III – *ситуація-проблема* – формулювання проблеми як теми уроку, але мотивоване і чітко цілевизначене, теоретично і практично значуще для учня.

Основними способами створення проблемних ситуацій є такі:

- ❖ пояснити, назвати, сформулювати явище, поняття (мовленнєве, мовне, комунікативне);
- ❖ визначити й обґрунтувати невідповідність, суперечку, протиріччя між фактами, явищами;
- ❖ з'ясувати і пояснити причини явища та факту;
- ❖ вибрати правильний варіант відповіді й пояснити власну думку;
- ❖ порівняти, узагальнити факт чи явище в певному аспекті;
- ❖ зіставити, порівняти суперечливі факти і явища;
- ❖ змінити, вибрати, знайти лінгвістичні одиниці чи явища;
- ❖ дібрати, порівняти, утворити, згрупувати факти, поняття, явища.

Матеріалом для створення проблемних ситуацій можуть бути мовні, мовленнєві, комунікативні поняття, лінгвістичні одиниці, текст, евристичні запитання, сократівський діалог, проблемні й дослідницькі питання, загадки, експерименти, аналіз життєвих ситуацій тощо. Пропонуємо як зразки варіанти проблемних ситуацій, виділених на основі шляхів їх створення.

Проблемна ситуація з ускладненням

 Завдання. Вставити на місці пропусків необхідні букви Е – И.


Гон...и, плач...мо, скаж...и, біж...мо, пиш...мо, кресл....и.

Суперечка: вибір букви Е – И, причина їх правопису.

Сформульована проблема: написання Е-И в особових закінченнях дієслів.

Спосіб вирішення проблеми: 1. Індивідуально. 2. За допоміжними джерелами (підручником, схемою, алгоритмом). 3. З допомогою учителя.

Кінцевий результат звірити за правилом, сформульованим у підручнику.

 Завдання: Записати речення, знявши ризику.

Народна пісня – то/ ж вона усій землі окраса.

Корить повинні дощову ми непокірну хмару, – то/ж сіймо у ріллю нову пшеницю ярову.


Суперечка: невідповідність у написанні разом і окремо часток *тож* – *то ж*.

Сформульована проблема: правопис часток *тож* – *то ж*.

Спосіб вирішення: 1. Індивідуально. 2. За допоміжними джерелами (підручником, схемою, алгоритмом). 3. З допомогою учителя.

Кінцевий результат звірити за правилом, сформульованим у підручнику.

Проблемна ситуація-діалог

 Ситуація 1. Прочитати текст. Згрупувати підкреслені слова.

Куций хвіст і довгі ноги.

Уночі і вдень – тривоги.

Миру й спокою не знаю:

Всіх боюся, утікаю (Засць).

Репродуктивні запитання

- Повідомити, яке лексичне значення кожного слова?

Мисленнєві завдання.

- Проаналізувати, чи можна на основі лексичного значення протиставити, або об'єднати ці слова у пари?

- До якої частини мови належать ці слова?

Сократівські запитання

- Які слова називають подібні поняття?

- Які слова називають суміжні, подібні поняття?



Ситуація II. Прочитати слова. Утворити словосполучення.

Рагу (смачний)

Какаду (веселий)

Тбілісі (вечірній)

Міссісіні (повноводий)

Репродуктивні запитання

- Повідомити, як потрібно утворити словосполучення?
- Що необхідно зробити з прикметниками?
- Які існують роди прикметників? А який рід обрати для цих прикметників?

Мисленнєві запитання

- Пригадати, яке лексичне значення мають іменники?

Сократівські запитання

- Порівняти, до якої назви – загальної чи власної – належать іменники.

- Що означає кожне із цих іменників? (*страву, тварину, місто, річку*).

Ситуація-проблема

 *Прислівники – це досить поширена у мовленні частина мови.*

Для того щоб бути гарним мовцем, кожен із нас повинен не тільки знати особливості цієї частини мови, а і правильно використовувати їх в усному


і писемному мовленні. Правопис прислівників надзвичайно складний. Як записати слова, що спроектовані на екрані? В / горі, по / справжньому, по / правді, де / не / де. Всі вони пишуться по-різному. А чому ми дізнаємося у процесі вивчення сьогоднішньої теми уроку.

Проблемна ситуація, усвідомлена учнем, осмислено і мотивовано прийнята ним, переростає в навчальну проблему. Проблема, що містить вказівку параметрів і умов рішення, є проблемною задачею (вправою), що своєю чергою, може містити одне чи кілька проблемних завдань.

Проблемна задача (вправа) – це лінгводидактична одиниця змісту проблемного навчання на уроці української мови і специфічна форма навчального матеріалу, в якому є визначені умови, невідомі дані, що необхідно вирішити способом відновлення знань та вмінь, а також активною креативною мисленнєвою діяльністю: аналізом мовних, мовленнєвих, комунікативних фактів і явищ, пошук причин їх функціонування, з'ясування їх причинно-наслідкових зв'язків та ін. Проблемна навчальна задача є комплексом проблемних завдань чи питань, що потрібно вирішити, а у процесі їх розв'язання учень має здобути нові знання чи вміння. Слушними у методичному плані проектування уроку є міркування І. Лернера щодо впровадження навчальних задач: «Для того, щоб вирішення навчальних задач сприяло творчому перетворенню предмета, їх необхідно конструювати, опираючись на предметний зміст, враховуючи специфіку генезису і становлення. ...Розвивальне навчання, безсумнівно, повинно залучати школярів до емоційно-ціннісного сприйняття навколишньої дійсності у процесі вивчення навчальних предметів [70, с. 11]». В. Онищук переконаний, «навчальні задачі на уроці вирішуються в єдності з розвивальними, на одному і тому самому змісті, одними і тими ж методами [95, с. 26]». Проблемні задачі виконують функції: пізнавальну, виховну, розвивальну. З урахуванням цього, можна стверджувати, що ці ідеї суголосні з головними цілями сучасного уроку – розвивальною, навчальною і виховною, що діють комплексно, у нерозривній єдності. Будь-яка проблемна ситуація має у своєму змісті проблемну задачу, яка повинна становити для учнів певну теоретичну або практичну трудність.

На уроках української мови доречно пропонувати до виконання такі проблемні задачі (вправи).

 Відновити прислів'я. Вставити пропущені букви.

 Праця людину годує, а ...

Мален...ка праця краща за...

 ... на завтра те, що ...

С...огоднішн...ої роботи

на ...

 На дерево дивис..., як родит..., а

Хто змолоду працює,

той...

 Хто не робит...

📖 До поданих слів дібрати синоніми. Пояснити їх правопис.

Портмоне, ревізія, декламатор, чаклун, темрява, юнак.

📖 Перекласти українською мовою. Порівняти правопис прислівників.

Осенью, вишурь, зачастую, на цыпочках, по двое, куда-то, сзади, на дом, навстречу, на память, тайком.

📖 Продовжити речення.

В односкладних реченнях, окрім ..., граматична основа складається з одного головного члена ... 2. В українській мові всі самостійні частини мови є змінними, за винятком... 3. Речення, до складу якого, крім ..., входять один або кілька другорядних членів, називається поширеним. 4. Синтаксис – це розділ науки про мову, що вивчає будову синтаксичних одиниць, зокрема...

Проблемність може бути підґрунтям як теоретичного, так і практичного навчального матеріалу. Проблемна задача (вправа) обов'язково має передбачати мотивацію і залучення учнів до активної самостійної навчально-пізнавальної діяльності, у процесі здійснення якої учні доходять певних висновків, пізнають явища, відкривають нові знання, формуються вміння, розвиваються когнітивні й креативні здібності. Проблемна задача (вправа) містить одне або кілька проблемних завдань, що спрямовують пізнавально-пошукову діяльність учнів. Зупинимось на розгляді поняття «проблемне завдання».

Проблемне завдання – це завдання, що передбачає застосування набутих умінь у нових умовах і передбачає вказівку для учня щодо його подальшої самостійної пізнавально-дослідної діяльності на уроці, спрямованої на одержання необхідного результату – нових знань, умінь та досвіду. Проблемними є лише ті завдання, в яких міститься теоретична чи практична трудність, суперечка, невідповідність, що потребують дослідної активності у процесі їх вирішення. Спектр проблемних навчальних завдань широкий і може бути творчо імплементований учителем на різних уроках української мови.

Проблемні завдання можуть мати різну спрямованість і відноситися до сфери мовних одиниць усіх рівнів (фонеми, морфеми, лексеми, речення, тексту), стосуватися мовленнєвих понять (тексту, функційного стилю, типу і жанру мовлення) або мати комунікативну орієнтацію. С. Омельчук, розробляючи систему дослідницьких завдань, цілком слушно виділяє три їх групи: «Завдання перспективно-пізнавального характеру передбачають розвиток елементарних дослідницьких здібностей...Ціллю завдань аналітико-синтетичної діяльності є розвиток і вдосконалення аналітико-синтетичної діяльності учнів...Завдання власне дослідницького спрямовання сприяють розвитку в учнів умінь встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, робити узагальнення і висновки, самостійно розв'язувати завдання дослідницького і пошукового характеру, здійснювати

теоретичні міркування [94, с. 29]». На уроці української мови, розробленого у проекції технології проблемного навчання, найбільш ефективними є завдання власне дослідницької спрямованості, що спонукають учнів аналізувати, доводити, обґрунтовувати, узагальнювати і робити висновки.

Центральним етапом уроку, сконструйованого у проекції проблемної технології, є процес розв'язання проблемних завдань, що складається з таких структурно-функційних компонентів:

- постановка навчальних завдань учителем;
- мотивоване сприйняття завдань учнем;
- цілевизначення;
- виконання пізнавальних, дослідних, предметно-перетворювальних дій;
- контрольно-оцінювальні дії;
- рефлексивна фіксація навчальних результатів вирішення задачі.

Проблемне запитання як складове поняття проблемної технології сучасного уроку української мови, відрізняється від традиційного запитання тим, що спрямоване на дослідницький пошук відповіді з власної системи знань та вмінь. Сутність проблемного запитання завжди орієнтована на протиріччя, іноді навіть двобічність ситуації і тому спричиняє пошук невідомого, необхідного, нового знання чи вміння.

Сукупність цілеспрямовано спроектованих проблемних ситуацій мовленнєвого, мовного, комунікативного змісту покликане забезпечити реалізацію функцій технології проблемного навчання на уроці української мови: творче оволодіння навчальним матеріалом, пізнавально-дослідне вироблення вмінь та навичок, засвоєння досвіду креативної і когнітивної діяльності.

Види проблемних ситуацій:

- *за змістом навчального матеріалу* – мовленнєві, мовні, комунікативні;
- *за інформаційною наповнюваністю* – комунікативно-поведінкові, морально-етичні, соціально-політичні, наукові;
- *за характером навчальної діяльності* – ілюстративні, оцінні, дослідні;
- *за спрямованістю на пошук нового* – теоретичні (пошук знань, теоретичних відомостей), практичні (формування вмінь, пошук способів дій, вироблення досвіду), творчі (застосування знань та вмінь у нових умовах);
- *за структурним етапом уроку* – мотиваційні (стимулюють учнів до навчальної діяльності), цілеспрямовуючі (скеровують осмислене активне учіння з метою досягнення наперед визначеного кінцевого результату), функційно-практичні (пов'язані з виконанням конкретної навчальної роботи (мовленнєвого, мовного, комунікативного контексту) у процесі

реалізації певного методу і прийому); рефлексійно-корекційні (співставляють очікуваний результат з одержаним, вносять за потреби корективи).

Пропонуємо зразки видів проблемних ситуацій, упроваджених у практику вивчення української мови на уроках в основній школі.

Проблемні ситуації за змістом навчального матеріалу

Мовленнєві

I. *Ти листуєшся Інтернет-поштою з однолітком із Канади. Напиши йому, яке в тебе хобі. Розкажи нам про захоплення свої і друга.*

II. *Уяви себе режисером нового фільму «Лис Микита». Розкажи, якими повинні бути декорації, костюми, поведінка героїв.*

III. *Уяви, що ти повернувся із подорожі. Розкажи про визначні місця, які ти відвідав.*

Мовні

I. *Порівняй написання слів. Проаналізуй правопис знака м'якшення у словах бульці – булці.*

II. *Зістав уживання літери Т у словах радісний – шістнадцять. Поясни їх правопис.*

III. *Визнач частину мови підкреслених слів смажена риба – смажена бабусяю риба. Поясни, яку ознаку позначають виділені слова. До якої частини мови їх віднести?*

Комунікативні

I. *Ти прийшов зі школи пізніше, ніж зазвичай. Поясни мамі причину.*

II. *Ти прийшов після весняних канікул засмаглий. Розкажи однокласнику, де ти відпочивав?*

III. *Уяви, що ти відпочиваєш у міжнародному таборі. Розкажи, якими звертаннями користуються в нашій країні з сивої давнини. Поцікався, які форми звертань в різних народів світу.*

Проблемні ситуації за інформаційною наповнюваністю

Комунікативно-поведінкові

I. *Подискутай з однокласниками на тему «Лінивий двічі ходить, скупий двічі платить, а дурний двічі робить». Доведи справедливість або хибність поданої думки.*

II. *Уяви, що тебе запросили на телепередачі «Мастер-шеф». Поділися з усією Україною, які страви любляють готувати у вашому регіоні. По-можливості, розкрий секрет їх приготування.*

Морально-етичні

I. *Коли у давньогрецького мудреця запитали: «У кого ти навчився вихованості?», він відповів: «У невихованих. Я намагався не робити того, що вони роблять». Розкажи, як ти розумієш поняття «вихована особистість». Як стати такою людиною? Чи цінують вихованість у сучасному світі? Свої роздуми форм у вигляді твору-роздуму «Що таке вихованість» у публіцистичному стилі.*

II. I. Котляревський стверджував: «Де злагода в родині, де мир та тишина, щасливі там люди, блаженна сторона». Чи можуть слова українського класика бути основою для щастя людини? А яка позиція членів сім'ї Букіних – головних героїв фільму «Щасливі разом»? Поділися своїми роздумами, що потрібно сім'ї для справжнього щастя. Напиши твір-роздум «Щаслива сім'я».

Соціально-політичні

I. Порівняй зірок естради ХХ століття і сучасних зірок шоу-бізнесу. Охарактеризуй їх поведінку, зовнішній вигляд, особливості таланту, шлях до успіху. Напиши твір-роздум «Зірка: краса і зовнішня, і внутрішня».

II. Візьми участь у дебатах «Справжній громадянин держави». Вислови свою позицію щодо напряму обговорення «Громадянин – патріот – житель». Оформи власні роздуми у формі твору-роздуму в публіцистичному стилі.

Наукові

I. Яка частина мови має найменший кількісний склад і не поповнюється в наш час новими словами? Побудуйте лінгвістичне повідомлення про цю частину мови.

II. Якого правила стосується словосполучення «Кафе птах»? Перевірте, чи знають ці правила однокласники. Сформулюйте ці правила.

Проблемні ситуації за характером навчальної діяльності

Ілюстративні

I. Запиши якомога більше асоціацій до слова вечеря. Утвори словосполучення і визнач їх тип за способом вираження головного слова

II. Утвори від поданих основ слова, що позначають назву професії. Поясни, чим займаються ці люди? Визнач спосіб творення слів і найбільш поширені засоби творення.

Журнал-, менедж-, учит-, бібліотек-, фінанс-, брок-, дил-.

Оцінні

I. Визнач відмінок у слові матері. Порівняй підкреслені слова у словосполученнях колискові моєї матері – матері наших учнів. Вислови власну думку, як визначити відмінок у таких словах. Обґрунтуй, наведи приклади таких слів.

II. Запиши речення, знявши ризик. Постав питання до кожного слова. Визнач частину мови. Зроби висновок щодо їх правопису.

Він повернув у/бік. – Ударив у/бік.

Нагадав йому в/друге. – Набери води в/друге відро.

Вивчи віри на/пам'ять. – Подарунок на/пам'ять.

Дослідні

I. Доведи, що слова біг, тепло, батьків можуть виступати різними частинами мови. Побудуй із кожним словом речення. Як визначити їх

частиномовну належність і синтаксичну роль? Чим відрізняються ці слова?

II. Досліди, чи мають деякі займенники під час відмінювання додатковий звук? Запиши подані займенники у дві колонки: 1) що не мають додаткового початкового звуку; 2) що мають. Зроби висновок, які розряди займенників мають приставний звук.

Спитав у (він), передав через (вони), глянув (вона) у вічі, прийшла до (вона), перед (він), люблю (вони), сміявся з (вони), бачилась із (вона), збудив (вона), згадав про (він), надіявся на (вони), допоможу (вона), в'ється над (воно), усміхнувся до (він), звільнили (воно), переказала через (вона).

Проблемні ситуації за спрямованістю на пошук нового
Теоретичні.

I. Підкресли в реченнях граматичну основу. Визнач, якою частиною мови виражено присудок. Чи може бути присудок простим і складним?

Моя матуся буде завжди молодою.

Моя матуся любить кулінарію.

II. Хочете переконатися, що поняття «текст» – це одиниця мови і одиниця мовлення? Які є основні засоби мови? Які складники мовленнєвої ситуації? Яке місце займає текст у системі лінгвістичних одиниць і в ситуації спілкування?

Практичні

I. Учитель просить учнів покликати Кочубей. Учень замислився, як звернутися і як покликати? У класі двоє учнів із таким прізвищем – Олена і Сергій. Як змінюються прізвище Кочубей? Як відмінюються українські прізвища, що закінчуються на приголосний і на –о?

II. Постав дієслова у формі 2 особи множини теперішнього часу. Чи схожі в них закінчення? Яку букву Е чи И записати у закінченнях?

Лягти, їздити, плакати, радити, мазати, летіти, мостити, хотіти.

Творчі

I. Чи знаєте ви, де живете? Скажіть, як називається ваша вулиця? Розкажи про те, чому вулиця так називається або чие ім'я носить? Напиши статтю до газети «Назва моєї вулиці».

II. Прочитай текст. Продовж розповідь. Запиши у формі твору на одну букву, яку вибери сам. У творі використай прості ускладнені речення, накресли їх схеми.

Популярному поету Павлу Петровичу Подільчаку прийшло поштою приємне повідомлення: «Приїздіть, Павле Петровичу, – писав поважний правитель Підгорецького повіту Паскевич, – погостюєте, повеселитесь»...

Означені проблемні ситуації сприятимуть розвитку комунікативної компетентності учнів, їх індивідуального досвіду, творчих здібностей.

Технологічна модель проблемної технології уроку української мови

| Етап ПС | Етап уроку | Функція | Діяльність учителя | Діяльність учня |
|---------------|------------------------------|---|--|--|
| «Закритий» | Мотиваційний Актуалізація | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Усвідомлення загальної проблемної ситуації; ✓ Створення емоційного настрою | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ставить проблему ✓ Формулює її проблемні завдання в зрозумілій і цікавій формі | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Використовує всі відомі йому способи розв'язування аналогічних завдань; ✓ Переконається, що вони не відповідають конкретним вимогам проблемного завдання |
| «Відкритий» | Цілевизначення | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Виникнення проблемної ситуації; ✓ Усвідомлення неповноти або невідповідності попередніх знань вмінь новому ✓ Створення особистісного ставлення кожного учня до проблеми | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Формує і формулює конкретну проблему ✓ Подає інформацію в неповному обсязі з метою провокування інформаційного голоду; ✓ Вводить у навчальний процес нову навчальну інформацію «Відкриває» її для учнів, пропонує шляхи і способи розв'язання проблеми | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Аналізує умови завдання і чітко усвідомлює, що його неможливо розв'язати наявними стандартними засобами ✓ Переформулюють проблему через усвідомлення перспективності застосування для розв'язання її нового, запропонованого вчителем, принципу і способу дії |
| «Пошуковий» | Цілереалізація | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Реалізація нового принципу способу дії; ✓ Індивідуальне створення гіпотез, варіантів розв'язку проблеми | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Організовує пізнавальну діяльність ✓ Координує пошукові дії учнів; ✓ Скеровує розвиток думки у правильному напрямку | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Висуває гіпотези щодо шляхів і способів розв'язання проблемної ситуації з урахуванням нової інформації |
| «Контрольний» | Моніторинг, рефлексія | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Контроль результатів; ✓ Створення ситуації успіху; ✓ Вираження почуттів та емоцій | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Перевірка правильності вирішення проблеми ✓ Рефлексія ✓ Корекційна діяльність | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Переконавання у правильності прийнятого рішення; ✓ Рефлексія; ✓ Корекція, у разі потреби |

Технологія проблемного навчання вимагає нових форм проектування, організації і проведення уроку рідної мови, особливо на етапі вивчення нового матеріалу й формування вмінь та навичок, і тому передбачає розробку спеціальних структурних компонентів уроку. Проблемність може бути впроваджена на всіх етапах уроку – починаючи від мотивації, актуалізації знань та вмінь, пронизувати стрижневі етапи (засвоєння нових знань, формування вмінь та навичок, контроль, рефлексія, корекція) і прослідковуватися під час самостійного виконання

домашнього завдання. Застосування проблемної технології уроку української мови як специфічної психолого-педагогічної системи лінгводидактичного інструментарію сприяє підвищенню ефективності навчально-пізнавального процесу. Сучасний урок мови в проєкції технології проблемного навчання є ланцюгом послідовних навчальних проблем від усвідомлення проблемної ситуації до контролю за результатами виконання проблемних задач і завдань, що дає змогу учителеві координувати процес навчання з метою активізації мислення учнів і оволодіння новими знаннями, вміннями та навичками, досвідом дослідної та творчої діяльності. Урок в аспекті технології проблемного навчання є цілісним комплексом навчальних проблем, об'єднаних метою уроку й конкретизованих у його цілях, реалізованих під час мотиваційного та пошукового етапів навчальної діяльності учнів і позитивно вирішених у процесі активного самостійного учіння учнів, яке мотивує, спрямовує, координує і контролює педагог. Словесник упродовж уроку створює проблемні ситуації, вислуховує різні думки учнів, пропозиції щодо шляхів їх вирішення, аналізує й знаходить вдалі та правильні форми і фіксує правильний одержаний результат.

Реалізація означеної технології можлива на уроках з окремими проблемними ситуаціями й уроках, в яких весь перебіг навчального заняття присвячено розв'язанню проблемної ситуації. Технологія проблемного навчання може бути цілісно представлена у таких формах, як урок-проблемна лекція, урок-диспут, урок-семінар, урок-відкриття, урок-діалог, урок-пошук, урок-дослідження та ін. Такі форми навчального заняття прямо пропорційно відображають сутність проблемного навчання в алгоритмі: виникнення проблеми (мовленнєвої, мовної, комунікативної) – шлях її вирішення (практичні вправи і завдання пізнавально-дослідного характеру, спостереження, експеримент, узагальнення та ін.) – вирішення проблеми (досягнення наперед визначеної цілі).

Проблемна технологія уроку української мови передбачає сучасне модернізоване впровадження лінгводидактичного інструментарію, в комплексі якого вдало поєднано низку традиційних та інноваційних форм, методів, прийомів і засобів навчання. У проєкції проблемної технології навчальний матеріал виступає не лише як кінцева мета навчальної діяльності, а і як інтенсивний засіб самостійного особистісного активного розвитку учня, його критичного і креативного мислення, мовлення, персональної комунікативної компетентності.

Основні типи навчальних проблем за способом організації процесу їх вирішення: фронтальна, групова й індивідуальна. Фронтальна проблема висувається перед класним колективом і вирішується всіма учнями на уроці під час обговорення, дискусії, мозкового штурму, дидактичної гри тощо. Досить часто загальна навчальна проблема складається із часткових

проблем, які доцільно розподілити між групами учнів і вирішити, а результат обговорити разом й спільними зусиллями вирішити цілісне навчальне завдання. У цьому і виявляється сутність групової проблеми. Індивідуальна проблема вирішується учнем самостійно. Важливо у процесі впровадження різних форм навчальної діяльності залучити всіх учнів класного колективу до роботи, сприяти тому, щоб, по можливості, кожен учень вніс свій внесок у процес вирішення проблеми, і під час позитивної співпраці і співавторства проблема була вирішена.

Досить ефективними для застосування проблемного навчання на уроці є використання традиційних (розповідь учителя у формі відкритого діалогу, евристична бесіда, вправи проблемного, експериментального, дослідного, пошукового характеру, самостійна робота) та інноваційних методів навчання (комунікативні ситуації проблемного спрямування, тренінги, дискусії, мозковий штурм, дидактичні ігри, навчально-дослідні проекти).

В аспекті технології проблемного навчання функція вчителя на уроці теж дещо змінена порівняно із традиційною методикою. Словесник – це керівник і помічник учнів на шляху розв'язання проблемних завдань. Проектування і реалізація сучасного уроку української мови в технології проблемного навчання вимагає від учителя таких педагогічних дій:

1. Формулювати і ставити перед учнями навчальні проблемні завдання у зрозумілій та цікавій формі.

2. Мотивувати необхідність вирішити проблемне завдання, спонукати до пізнавально-дослідної навчальної діяльності.

3. Виконувати роль координатора, фасилітатора, помічника учнів на шляху активного пошуку розв'язання поставлених проблемних задач.

4. Стимулювати креативне й критичне мислення.

5. Активізувати самостійний пошук інформації в різних джерелах.

6. Коректно виправляти помилки і спрямовувати навчальний пошук у правильне, потрібне русло.

7. Пропонувати власну допомогу лише в тих випадках, коли учні не можуть самостійно впоратися із поставленим проблемним завданням, не виголошувати істинну інформацію перед пропозиціями учнів.

Технологія проблемного навчання сприймає учня як активного суб'єкта навчання і сприяє інтенсифікації процесів сприйняття (цілеспрямованого як наслідок аналізу, синтезу й диференціації явищ та понять), мислення (самостійного, осмисленого, творчого впродовж досвіду виконання навчально-проблемних завдань), уваги (внаслідок самоконтролю за власними діями), мотивації (усвідомленої з метою активізації пізнавальних дій).

4.4. Інтерактивна технологія

Комунікативно-діяльнісна основа сучасної мовної освіти виходить на якісно новий рівень організації уроку української мови, що передбачає повне занурення у процес навчального спілкування з метою розвитку мовної особистості школяра. Досягти цього можливо за умови впровадження у шкільну освітню практику особливого навчання, що ґрунтується на діалогічній дискурсивній взаємодії суб'єктів навчального процесу з метою досягнення наперед визначеного кінцевого результату. Такою інноваційною формою організації навчального процесу є технологія інтерактивного навчання, що покликана створити комфортні педагогічні умови, в яких кожен учень під час активного учіння буде розвивати власну комунікативну здатність, інтелектуальну спроможність, особистісні якості.

Останнім часом активно впроваджують різні моделі навчання. Серед них виділяють: пасивну, активну, інтерактивну.

Пасивна модель навчання. Учень виступає в ролі «об'єкта» навчання, повинен засвоїти і відтворити матеріал, переданий йому вчителем, текстом підручника – джерелом правильних знань. До відповідних методів навчання належать ті, за яких учні лише слухають і дивляться (лекція-монолог, читання, пояснення, демонстрація й відтворюване опитування учнів). Учні, як правило, не спілкуються між собою і не виконують якихось творчих завдань.

Активна модель навчання. Такий тип навчання передбачає застосування методів, що стимулюють пізнавальну активність і самостійність учнів. Учень виступає суб'єктом навчання, виконує творчі завдання, вступає в діалог з учителем. Основні методи: самостійна робота, проблемні та творчі завдання, запитання від учня до вчителя і навпаки, що розвивають творче мислення учнів.

Інтерактивна модель навчання (з англ. *inter* – взаємний, *act* – діяти). Інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. *Інтерактивне навчання* – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Поняття «інтерактивна педагогіка» ввів у науковий простір Г. Фріц, зацентрувавши увагу психологів і педагогів на важливості взаємодії у навчанні – інтерактивності (від англ. *inter* – поміж-, взаємо-; *act* – діяти). На думку О.Пометун і Л.Пироженко, суть інтерактивного навчання полягає в тому, «що навчальний процес відбувається за умови постійної взаємодії всіх учнів. Це взаємонавчання (групове, колективне, навчання у співпраці), де вчитель і учні є рівноправними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять на уроці» [117]. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання

рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню вмінь і навичок, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії. Під час такого навчання учні вчаться бути демократичними, спілкуватися з людьми, критично мислити, приймати продумані рішення.

Інтерактивна технологія навчання – це така організація навчального процесу, який включає чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, та розумові навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів.

Мета інтерактивної технології – в проектуванні й організації вчителем оптимальних умов для активного учіння, за яких учень сам особистісно буде відкривати і здобувати знання, виробляти вміння й уміння, набувати досвіду та розвивати власну компетентність. В умовах інтерактивного навчання реалізовується дискурс, що є, на думку Т. Ван Дейка, «комунікативною подією, яка відбувається між мовцем і слухачем (спостерігачем тощо) у певному часовому та просторовому контекстах у процесі комунікативної дії (усної чи писемної, з вербальними та невербальними складниками) [14, с. 312]». Це дозволяє стверджувати про наявність у межах уроку навчально-пізнавального дискурсу.

Навчально-пізнавальний дискурс – це комунікативна репрезентація контактного суб'єкт-суб'єктного спілкування вчителя – учня – учнів з метою передачі науково-змістової інформації і розвитку всіх складників комунікативної компетентності (мовленнєвої, мовної, власне комунікативної, соціокультурної, діяльнісної). Квінстенція інтерактивної технології сучасного уроку української мови – діалогічна / полілогічна суб'єкт-суб'єктна взаємодія всіх учасників процесу навчання, міжособистісний навчально-пізнавальний дискурс з метою формування комунікативної компетентності мовця-школяра.

Центральним моментом інтерактивної технології уроку мови є міжособистісна навчально-пізнавальна взаємодія, найголовнішою особливістю якої є здатність учня «занурюватися» у навчальну комунікативну ситуацію, «переймати роль іншого», уявляти, як його сприймає співрозмовник / група партнерів і відповідно інтерпретувати дії інших та стратегічно конструювати й реалізовувати власні дії. Під час втілення інтерактивної технології учні формують «Я-Концепцію»: визначають «Я» актуальне (самоідентифікація себе), «Я» соціальне (погляд на себе з точки зору соціального оточення), «Я» потенційне (якості та цінності особистості за суттєвих змін життєвого світу), «Я» ідеальне (тенденції розвитку та самоздійснення особистості [86, с. 192]).

Концептуальні компоненти технології інтерактивного навчання

| Компоненти | Технологія інтерактивного навчання |
|------------------------|--|
| Концепція | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Навчання – активний процес взаємодії всіх учнів з метою пізнання та саморозвитку ✓ Суб’єкт-суб’єктна діалогічна взаємодія ✓ Орієнтація на внутрішню мотивацію ✓ Цілеспрямоване активне учіння ✓ Рефлексія навчальних дій ✓ Співпраця, співнавчання, взаємонавчання |
| Мета й цілі | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Розвиток Я-концепції учня як мовної особистості ✓ Формування комунікативної компетентності ✓ Розвиток пізнавальних можливостей учнів ✓ Активна пізнавально-дослідна діяльність ✓ Трансформація знань, умінь і навичок у нові умови, ситуації ✓ Розвиток глибокої внутрішньої мотивації |
| Зміст | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Інформація, здобута у процесі власного активного учіння ✓ Інструмент для самостійного здобування знань ✓ Засіб розвитку інтелекту учнів ✓ Характеризується гнучкістю, пізнавальною значущістю ✓ Цілеспрямований на формування ключових і предметних компетентностей |
| Процес навчання | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Міжособистісний навчально-пізнавальний дискурс ✓ Моделювання навчальних комунікативних ситуацій ✓ Учень – активний суб’єкт навчальної взаємодії ✓ Учитель – координатор, організатор, помічник, фасилітатор ✓ Демократичний діалогічний стиль спілкування ✓ Взаємодія учасників навчального процесу ✓ Різнобічна модель активної суб’єкт-суб’єктної взаємодії ✓ Колективне, групове навчання у співпраці ✓ Інтерактивні методи і прийоми |
| Оцінювання | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Результат навчальної взаємодії ✓ Процес співпраці ✓ Індивідуальні дії під час навчально-пізнавального дискурсу ✓ Право на помилку, неправильну гіпотезу ✓ Варіанти правильних відповідей ✓ Рефлексія (вчителя, групи учнів, учня), корекція ✓ Підведення підсумків |

У процесі міжособистісного навчально-пізнавального дискурсу і відбувається розвиток учня-мовця, підготовка його до комунікативної взаємодії. Супровідними завданнями на уроці виступають навчальні та розвивальні цілі, чітко визначені на початку уроку і внутрішньо мотивовані з метою досягнення запланованих позитивних результатів. Шляхами досягнення визначених цілей є діалогічна взаємодія, до якої залучаються всі учні класного колективу. У співпраці замість репродукування «готової» інформації (абстрактно відірваної від життєвих реалій) школярі обґрунтовано висловлюють власні думки, «переживають» нові комунікативні ролі, здобувають знання, виробляють уміння, набувають досвіду.

Процес навчання на уроці в аспекті інтерактивної технології передбачає моделювання комунікативних ситуацій, проблемних ситуацій, використання дидактичних ігор (рольових, ділових), спільне вирішення поставленої пізнавально-дослідної проблеми. Інтерактивна співпраця виключає як домінування вчителя, так і однієї думки над іншою. У процесі співпраці всі учасники навчальної взаємодії – міжособистісного навчально-пізнавального дискурсу – приймають рішення, доходять спільної думки, вчаться бути демократичними, мовленнєво активними.

Інтерактивні технології є комплексним поняттям. У межах інтерактивної технології уроку мови існують такі технології: кооперативного навчання; колективно-групового навчання; ситуативного навчання; опрацювання дискусійних питань. Інтерактивні навчальні технології, як зазначають дослідники, не вибирають шляхи для виконання певних навчальних завдань, а самою своєю структурою визначають кінцевий результат. Серед різноманітності цих технологій можна виділити:

- *групову (парну) форму організації навчання;*
- *колективну форму навчальної діяльності учнів [117, с.24].*

Групова (фронтальна) форма організації навчальної діяльності учнів передбачає навчання однією людиною (вчителем) групи учнів чи цілого класу. За такої організації навчальної діяльності кількість слухачів завжди більша, ніж тих, хто говорить. Усі учні працюють або разом, або індивідуально над одним завданням із наступним контролем результатів.

Колективна (кооперативна) форма навчальної діяльності учнів – це форма організації у малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою. За такої організації навчання вчитель керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, якими спрямовує діяльність групи. Кооперативне навчання відкриває для учнів можливість співпраці з іншими учнями, дозволяє реалізувати прагнення до спілкування, сприяє досягненню учнями високих результатів засвоєння знань та формування вмінь. Колективна форма організації навчальної діяльності учнів містить такі елементи:

Співробітництво (кооперація) – це спільна діяльність для досягнення загальних цілей. Це такий варіант організації навчання, за якого учні працюють у невеликих групах. Одержавши інструкції від учителя, усі члени групи виконують його доти, поки не зрозуміють і не виконають його успішно. Спільні зусилля приводять до того, що всі члени групи прагнуть до взаємовигоди. Учні усвідомлюють, що успіх кожного визначається не тільки ним самим, а зусиллями всього колективу. Вони розуміють, що можуть досягти своїх особистих цілей тільки за умови, що їхні товариші по групі також досягнуть успіху.

Завдяки цьому групи кооперативного навчання є одночасно системою академічної і особистісної підтримки. Саме завдяки особистісній взаємній підтримці в процесі навчання члени групи беруть на себе зобов'язання один стосовно одного і виявляють відданість загальній справі і цілям.

Індивідуальна і групова підзвітність – елементи, які повинні бути структурно включені у кооперативне навчання. Група повинна нести відповідальність за досягнення своїх цілей, і кожен член групи повинен відповідати за свою частину роботи. Основна мета полягає в тому, щоб кожен член групи реалізувався як повноправна особистість. Діти навчаються спільно для того, щоб згодом могли придбати індивідуальну компетентність.

Розвиток навичок міжособистісного спілкування і спілкування в невеликих групах – основний елемент спільного навчання. Навички керівництва, прийняття рішення, вироблення довіри, спілкування й улагодження конфліктів дають учням можливість успішно виконувати як групове, так і індивідуальне завдання.

Наступний елемент кооперативного навчання – *обробка (аналіз) даних про роботу групи*. Таке опрацювання відбувається, коли члени групи обговорюють, наскільки успішно вони підтримують робочі стосунки.

Кооперативне навчання може здійснюватися не тільки в групах, а й у парах. Такий вид діяльності сприяє формуванню в учнів позитивного ставлення до навчання, розвиває здібності пристосовуватися до умов роботи в групі забезпечує високу активність учнівського колективу.

Таким чином, колективне навчання дає можливість плідно працювати всім учням на уроці, застосовувати на практиці уміння активного слухання, сприяє виробленню спільної думки, навичок міжособистісного спілкування в ситуації, менш напруженій, ніж у великій групі.

Інтерактивна технологія кооперативного навчання передбачає парну і групову роботу. Цілісно означену технологію доречно впроваджувати на уроках засвоєння нових знань і уроках практичного застосування знань, умінь та навичок. Можлива крапельне використання її елементів після пояснення нового матеріалу, під час опитування, у процесі контролю, повторення, узагальнення. Робота в парах дає змогу


кожному учневі висловити власну думку, сприяє розвитку мовленнєвих та комунікативних умінь, критичному мисленню, креативності праці. Парна співдіяльність не дозволяє учневі уникнути, ухилитися від роботи, адже повною мірою активізує учіння кожної особистості. Роботу в малих групах необхідно використовувати для вирішення складних питань, у тих випадках, коли проблема (мовленнєва, мовна, комунікативна) потребує сумісної навчальної діяльності, а не індивідуальної роботи.

Парна і групова робота організовується як на уроках засвоєння, так і на уроках формування знань, умінь та навичок. Вона може проводитись одразу після з'ясування вчителем матеріалу, на початку уроку замість опитування, на спеціальному уроці, присвяченому формуванню знань умінь і навичок, або бути частиною повторювально-узагальнювального уроку.

Організовуючи парну чи групову роботу учнів, варто намагатися не застосовувати слова «розподілятися», «розподіляти», краще – «об'єднайтесь», «об'єднуйтеся». Учні об'єднуються в пари, групи. Ефективною групова робота буде, якщо об'єднуються 5–6 учнів. Більші групи потребують інших технологій. Усе, що пропонують учні, повинно бути прийняте й обговорене. Треба допомагати учням опрацьовувати інформацію і приймати власні рішення. Необхідно стежити, щоб ніхто з учнів не залишився поза обговоренням. Для налагодження процесу взаємодії й розвитку навичок критичного мислення всі міркування й висновки учнів повинні сприйматися вчителем серйозно. Серед технологій кооперативного навчання виділяють такі форми: робота в парах, ротаційні (змінювані) трійки, два – чотири – всі разом, карусель, робота в малих групах, акваріум тощо.

Пропонуємо такі види інтерактивної кооперативної діяльності:

Робота в парах.

 Замінити виділене слово іншим словом з орфограмою «Апостроф». Обґрунтувати правопис за правилом.

- Гучна пісня, віджила троянда, розпушена земля.
- Запашний аромат, тусклі зорі, черства душа.
- Червонобоке яблуко, темно-червоний захід, густий дощ.

Для довідок: *прив'яла, дзвінка, рясний, м'яка, духмяний, тьмяні, кам'яна, багряний, рум'яне.*

 Прочитати текст. Виконати завдання у парах.

Тиша оповила землю, вкриту снігом. Заколисаний хуртовинами, вдягнений у теплу снігову шубу, спить ліс. Дрімають ялини і сосни, чітко виділяючись своїм темно-зеленим вбранням на білизні снігу, очікують на тепло гаї і переліски. Мріють про весну опушені білим хутром берези й осики, клени і липи, граби і дуби (А. Волкова).

• Виписати речення, в якому два дієприкметникові звороти. Пояснити розстановку розділових знаків. Накреслити схему.

- Виписати речення із дієприслівниковим зворотом. Пояснити розстановку розділових знаків. Накреслити схему.

- Виписати речення, в якому дієприкметниковий зворот не виділено комами. Пояснити розстановку розділових знаків. Накреслити схему.

Робота в групах.



Прочитати текст.

У Київській Русі єдиного офіційного прапора не було. Прапорництво в Україні зазнає особливого розквіту з виникненням Запорізької Січі. Це було справді мальовниче видовище – козацьке військо під яскравими різнобарвними прапорами. Часто на Січі зустрічався синьо-жовтий прапор. (М. Слабошпицький).

- Група 1. Виписати слова із знаком м'якшення. Пояснити правопис.

- Група 2. Виписати власні назви. Пояснити правопис.

- Група 3. Виписати складні слова. Пояснити правопис.



Створити текст.

- Група 1. Уявіть, що ви адвокат. Виступіть на захист розділових знаків, розставлених у реченні.

- *Нам, працівникам пера, вручено коштовний скарб, неоціненний алмаз: народне слово (М. Рильський)*

- Група 2. Уявіть, що ви блогер. Напишіть пост «Чи потрібні розділові знаки в смс?»


- Група 3. Уявіть, що ви історик. Розкажіть про історію виникнення розділових знаків.

Інтерактивна технологія колективно-групового навчання передбачає одночасну спільну міжособистісну діяльність усього класу з метою з'ясування певних понять і явищ, прийняття рішення. Колективно-групове навчання відкриває для учнів можливість співпраці з іншими учнями, дозволяє реалізувати природне прагнення до спілкування, сприяє досягненню учнями високих результатів засвоєння знань та формування вмінь. Ця технологія впроваджується у процес навчання під час обговорення проблеми в загальному колі всім контингентом учнів і передбачає впровадження таких методів, як мікрофон, незакінчені речення, два – чотири – всі разом, ажурна пилка та ін. Така модель може використовуватися цілісно на уроці, а також вдало поєднуватися з традиційними формами навчання.

До цієї групи технологій належать ті, що передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всього класу. Ключем до ефективності обговорення великою групою є те, як учитель ставить запитання. Треба уникати закритих запитань, тобто таких, на які можна дати відповідь коротко («так», «ні»). Треба віддавати перевагу відкритим запитанням, які починаються з «як», «чому», «який». Необхідно заохочувати всіх учасників до висловлювання своїх думок. Значну роль відіграє реакція

вчителя на запитання та коментарі, що є вирішальною у створенні навчальної атмосфери. Це стимулюватиме учасників групи продовжувати ділитися власними думками. Під час дискусії необхідно контролювати роботу учнів, надаючи змогу кожному висловити власну думку і не дозволяти комусь з них домінувати над групою.

Серед технологій колективного групового навчання виділяють форми: обговорення проблеми в загальному колі, мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, «броунівський рух», аналіз ситуації, дерево рішень тощо.


 Мікрофон. Дати відповіді на запитання.

- *На які групи поділяються частини мови?*
- *За якою ознакою частини мови поділяються на самостійні та службові?*

- *Які частини мови називаються службовими?*
- *Скільки є службових частин мови?*
- *Що називається прийменником?*
- *На які групи прийменники поділяються за будовою?*
- *До яких з цих груп належать слова без, до, для?*
- *До якої групи за будовою належать слова задля, посеред, навколо?*

 Незакінчені речення. Продовжити речення.

- *Стиль мовлення – це..*
- *В українській мові існують такі стилі мовлення ...*
- *Основна функція наукового стилю – ...*
- *Сфера вживання наукового стилю...*
- *У науковому стилі виділяють такі підстили ...*
- *Для науково стилю характерні такі мовні засоби...*

 Два – чотири – всі разом. Учні опрацьовують теоретичний матеріал за темою «Правопис прислівників» у парах, потім у групах і результати обговорюють усім класним колективом.

Група 1. *Правопис прислівників, утворених за допомогою суфіксів -ому, -ему і префікса по-*.

Група 2. *Правопис прислівників, утворених за допомогою часток будь-, небудь-, казна-, хтозна-*.

Група 3. *Правопис прислівників, утворених за допомогою часток аби-, де-, -сь, ні-*.

Група 4. *Правопис прислівників, утворених за допомогою прийменника і повнозначної частини мови.*

Група 5. *Правопис прислівників, утворених повторенням синонімічних або антонімічних слів.*



Ажурна пилка. Експертні групи опрацьовують вдома тему «Поділ іменників на відміни». У класі експертні групи діляться здобутою інформацією з членами своєї групи, фіксують висновки у вигляді таблиці.

Група 1. *Іменники I відміни*

Група 2. *Іменники II відміни.*

Група 3. *Іменники III відміни.*

Група 4. *Іменники IV відміни.*

Інтерактивна технологія ситуативного моделювання центрована на спеціально організованому інтерактивному навчанні учнів за умови, коли запланований кінцевий результат (суголосний з метою та цілями уроку) досягається шляхом розв'язання широкого спектру комунікативних ситуацій, в межах яких закодовано завдання мовленнєвого, мовного, комунікативного характеру, теоретичного чи практичного спрямування.

Проектування і проведення навчального заняття в режимі ситуативного моделювання передбачає навчальну роботу за допомогою включення учня у навчальну гру, підпорядковану меті й цілям уроку.

Модель навчання у грі – основа технології ситуативного моделювання, це побудова навчання за допомогою включення учнів у гру (ігрове моделювання явищ, що вивчаються). Використання гри завжди стикається з протиріччям: навчання завжди є процесом цілеспрямованим, а гра за своєю природою має невизначений результат (інтригу). Тому завдання вчителя при застосуванні гри у навчанні полягає в її підпорядкуванні визначеній дидактичній меті.

В організації самої гри необхідно звертати увагу на її внутрішню сутність (моделювання події, явища, виконання певних ролей). Останнім часом у західній дидактиці відходять від терміна «гра», що асоціюється з розвагами, і вживають поняття «імітація», «симуляція».

Ігрова модель навчання покликана реалізувати, окрім основної дидактичної мети, ще й комплекс цілей:

- забезпечення контролю виведення емоцій;
- надання учневі можливості самовизначення;
- допомога в розвитку творчої уяви учнів;
- надання можливості формування навичок співробітництва;
- надання можливості висловлювати свої думки.

Учасники навчання, за ігровою моделлю, перебувають в інших умовах, ніж у традиційному навчанні. Учням надається максимальна свобода інтелектуальної діяльності, що обмежується лише правилами гри. Учні самі обирають власну роль у грі, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її розв'язання, беруть на себе відповідальність за прийняте рішення. Учитель в ігровій ситуації виступає як: інструктор (ознайомлення з правилами гри, консультації під час її проведення), суддя-рефері (коректування і поради щодо розподілу ролей), тренер (підказки учням для прискорення проведення гри), головуєчий, ведучий (організатор обговорення).

Ігрова модель навчання, як правило, реалізується за чотири етапи:

1. *Орієнтація* (введення учнів у тему, ознайомлення з правилами гри, загальний огляд її перебігу);
2. *Підготовка до проведення гри* (виклад сценарію гри, визначення ігрових завдань, ролей, орієнтовних шляхів розв'язання проблеми);
3. *Основна частина – проведення гри*;
4. *Обговорення*, висновки.

Арсенал інтерактивних ігор досить великий, але найбільш поширеними з них є моделюючі. Кожна така гра проводиться за схемою:

- учні вводяться в ситуацію, на основі якої отримують ігрове завдання;
- учні поділяються на групи й обирають відповідні ролі;
- учні починають висувати свої припущення щодо розв'язання проблеми (1 крок); вони стикаються з тим, що не мають достатньої інформації;
- учитель корегує діяльність учнів новим блоком інформації, яку аналізують учні (2 крок) ;
- взаємодія між учнями та учнів з учителем (3 крок);
- обговорення, рефлексія того, що відбулося, усвідомлення учнями отриманого досвіду на теоретичному рівні (4 крок).

Ігрова модель може бути реалізована у вигляді таких видів ігор:

➤ *імітаційна* гра передбачає виконання дій, що відтворюють, імітують явища життєвого спілкування. Учні імітують певні ролі учасників комунікації, чітко виконують інструкції та настанови, обговорюють одержані результати, порівнюють їх з очікуваними. Виконання чітко визначених ролей і кроків, що копіюють соціум, дають змогу учневі «повести процес» у певне русло і прийняти рішення, під час складнішої комунікативної ситуації, умовно змодельованої вчителем в навчальному середовищі і природно наближеної до життєвих реалій;

➤ *рольова гра* спрямована на розігрування комунікативної ситуації за ролями. Шляхом розігрування рольової гри учень виконує власну комунікативну роль, вирішує визначену вчителем проблему в межах навчальної ситуації спілкування й одночасно здобуває певні знання, виробляє вміння та навички.

Імітаціями (імітаційними іграми) називають процедури з виконанням певних простих відомих дій, що відтворюють, імітують будь-які явища навколишньої дійсності. Учасники імітації реагують на конкретну ситуацію в рамках заданої програми, чітко виконуючи інструкцію, подану вчителем. Учні можуть виконувати дії індивідуально або в групах. Дуже важливою процедурою імітації є обговорення отриманих результатів діяльності та усвідомлення учнями причинно-наслідкових зв'язків, які можна простежити, аналізуючи результати імітації в різних її учасників.

Виділяють такі етапи імітаційної гри:

- вибір явища, тему для імітації;

- планування всього, що необхідне для імітації;
- продумування участі у грі всього класу;
- надання учням необхідної інформації, щоб вони могли впевнено виконувати завдання;
- перед імітацією обов'язковий короткий вступ;
- продумування запитань для підведення підсумків.

Імітаційні ігри розвивають уяву й навички критичного мислення, сприяють застосуванню на практиці вміння вирішувати проблеми.

Складніші імітаційні ігри інколи називають *симуляціями*, або ситуативним моделюванням, хоча чіткого розмежування в літературі немає.

Симуляції – це створені вчителем ситуації, під час яких учні копіюють природну ситуацію. Це своєрідні рольові ігри з виконанням чітко визначених ролей та кроків.

Готуючи учнів до симуляції, вчитель не тільки розподіляє ролі, а й з'ясовує з кожним учнем послідовність його дій та висловлювань. Симуляції є «мініатюрною» версією реальності. Ця технологія наближена до рольової гри. Симуляція дає можливість учням глибоко вжитися в проблему, зрозуміти її зсередини. Виділяють такі основні етапи симуляції:

- вибрати тему для симуляції та основне питання, яке будуть вирішувати учні;
- продумати розподіл ролей, участь у грі всього класу;
- подати учням достатньо інформації, провести інструктаж, щоб учні могли чітко виконувати свої ролі і одночасно вчитися;
- продумати запитання для підведення підсумків.

Серед технологій ситуативного моделювання у навчанні мови варто виділити форми розігрування ситуацій за ролями: рольова гра, програвання сценки (інсценізація), драматизація, проведення конференції тощо.

Наведемо приклади таких ігор:

📖 *«Розмова з навколишнім світом»*. Застосовується на уроці розвитку комунікативних умінь за темою «Твір-опис місцевості на основі особистих спостережень і вражень у художньому стилі». Клас ділиться на групи. Завдання провести «розмову» із місцевістю (вулиці, міста, парку тощо).

📖 *«Екскурсія містом»*. Клас розподіляється на пари. Учень лівого варіанта виконує роль екскурсовода, місцевого жителя, а правого – іноземного туриста, мешканця іншого міста. Орієнтовні запитання: Які є шляхи пересування містом? Які є види місцевого транспорту? Що робити, якщо автобус не їде у правильному напрямку?

📖 *«Новий рік»*. Обрати учасників-мовців: дід Мороз, Снігурочка, Сніговик, вчителька, мати, батько, бабуся, дідусь тощо. Головні герої

(дід Мороз, Снігурочка, Сніговик) повинні привітати людей з Новим Роком, придумати подарунки, запросити на свято та ін. Завдання: дібрати мовні формули звертань, повторити розділові знаки при звертанні.

Інтерактивна технологія опрацювання дискусійних питань, що сприяє розвитку критичного мислення, стимулює комунікативну активність учіння учнів, передбачає широке обговорення проблемного лінгвістичного питання, мовленнєвого чи комунікативного явища тощо. У режимі роботи цієї технології учні можуть висловити власну думку, зіставити її з думкою співрозмовника й спільно прийняти правильне рішення.

Дискусія є важливим засобом пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання. Дискусія – це широке публічне обговорення якогось спірного питання. Вона значною мірою сприяє розвитку критичного мислення, дає можливість визначити власну позицію, формує вміння відстоювати свої думки, поглиблює знання з обговорюваної проблеми. У дидактиці дискусію відносять як до методів навчання (способів роботи зі змістом навчального матеріалу), так і до форм організації навчання. Дехто з науковців вважає дискусію різновидом ігрових форм занять, співробітництва, коли з обговорюваної проблеми висловлюються всі учасники спільної діяльності. У літературі існують також різні погляди на функції дискусії в навчанні. Вона може виступати як метод засвоєння знань, закріплення їх та формування умінь і навичок, як метод розвитку творчих здібностей та особистісних якостей учнів, а також як метод стимулювання й мотивації учіння. Дискусія має велику освітню і виховну цінність. Вона вчить глибокому розумінню проблеми, самостійній позиції, оперування аргументами, критичного мислення, вчить зважати на думки інших, визнавати вдалі аргументи краще розуміти іншого, сприяють формуванню власних переконань, світогляду. Використання дискусії в навчанні дає можливість виділити головні організаційно-педагогічні підвалини, які є спільними для будь-якого різновиду дискусії:

- проведення дискусії необхідно починати з постановки конкретного дискусійного питання (такого, що не має однозначної відповіді й допускає різні варіанти вирішення, навіть протилежні);
- у центрі уваги повинен бути ймовірний перебіг (*що було б можливим...*);
- усі висловлювання учнів повинні стосуватися тільки обговорюваної теми;
- учитель має виправляти помилки й неточності учнів та спонукати учнів робити те саме;
- усі твердження учнів повинні супроводжуватися аргументами, обґрунтовуватися, для чого вчитель ставить добре продумані запитання

(Які факти свідчать на користь вашої думки? Як ви дійшли такого висновку? Як ви мислили?);

• закінчити дискусію необхідно як прийняттям узгодженого рішення, так і збереженням існуючих розбіжностей між учасниками дискусії.

При плануванні дискусії вчитель повинен ураховувати кілька важливих чинників:

- час, необхідний для проведення дискусії, його узгодженість з іншими видами роботи під час заняття;
- місце, що створює оптимальні умови для обговорення учнями проблеми і стеження за його перебігом решти учнів;
- матеріали, необхідні для роботи учнів на уроці;
- письмові інструкції щодо способів виконання завдань;
- уміння учнів працювати в групах.

Упродовж усієї роботи груп вчитель тримає в полі зору три основні моменти:

- мета, від якої під час дискусії не слід відхилитися;
- час, якого слід дотримуватися, щоб встигнути досягти визначеної мети;
- підсумки, які треба підбити, щоб не втратити сенс самої дискусії.

Запорукою успішності дискусії є її чітка організація, що досягається завдяки кільком чинникам:

1. Ретельне планування дискусії. Складання плану дає можливість організувати як збирання учнями необхідної інформації, так і проведення самої дискусії.

2. Чітке дотримання правил ведення самої дискусії всіма її учасниками.

3. Дотримання визначеного регламенту (рівномірний розподіл часу на колективне обговорення, вирішення проблеми та підведення підсумків).

4. Продумане керівництво дискусією вчителем (надання учням часу для обмірковування питань, попередження надмірних узагальнень, спонукання учнів до поглиблення думок та ін.).

За логікою проведення дискусії як методу закріплення навчального матеріалу і стимулювання пізнавальної діяльності учнів можна визначити кілька варіантів моделювання навчальних тем на основі дискусії:


• побудова вивчення теми як підготовка до дискусії за всім матеріалом, яка відбувається на останньому уроці;

• включення дискусійного компонента в окремі уроки теми на етапах перевірки домашнього завдання і закріплення щойно вивченого матеріалу;

• побудова навчання як самостійної або групової роботи учнів з обговоренням її результатів.

У практиці використання дискусії в навчанні набули поширення різні варіанти організації обміну думок між учасниками, різні технології


проведення дискусії, опрацювання дискусійних питань. До них належать: метод ПРЕС, займи позицію, зміни позицію, нескінчений ланцюжок, дискусія, дебати тощо.

 Метод ПРЕС. Записати речення, поставити розділові, визначити вид складнопідрядного речення. Відповідь сформулювати, використовуючи початкові фрази: *Я вважаю ... Тому що ... Отже, ...*

1. *Сьогодні я такий веселий, що молодіти хочу знов (В.Сосюра).* 2. *Як буде, земле, ти щасливою, то буду в щасті жить і я! (П.Сингаївський)* 3. *Земля прекрасна, тому що на ній живуть дзвінкоголосі малюки (Ю.Безик).* 4. *Вечірня зірка, далека невідома красуня, алмазно світить з небі на чабанське подвір'я, де в задумі походить лютчик (О.Гончар)* 5. *Зроби так, щоб серце моє солов'їне забуло очей тих блакить (В.Сосюра)*

 Мозковий штурм.

- *З яким правилом асоціюється вислів «Кафе птах»?*
- *Сформулюйте це правило.*
- *Наведіть приклади слів з префіксом з- / с-.*

 Займи позицію. Розподілити дієприкметники у дві колонки: активного і пасивного стану. Виділити суфікси.

Розквітлий, пошитий, написаний, згірклий, виконаний, спечений, збережений, згасаючий, зораний.

 Карусель. «Відміни іменників». Проаналізувати іменники.

Балакун, глибінь, іволга, обличчя, лоша.

Група 1. *Виділити закінчення в іменниках.* Група 2. *Визначити рід.*

Група 3. *З'ясувати відміну.* Група 4. *Визначити групу іменників.*

Сконструйовані технології реалізують як цілісно в контексті всього уроку, так і частково на певному етапі навчального заняття.

Організація і проведення словесником інтерактивних уроків здійснюється планомірно та поетапно: розробка стратегії, проектування (модельовання, планування, конструювання), оперативне управління, рефлексія, контроль, аналіз і корегування досягнутих педагогічних результатів. Основні структурні етапи інтерактивної технології уроку рідної мови: мотивація, цільовизначення, інтерактивна цілереалізація, рефлексія.

Мотивація, сутність якої пов'язана з темою уроку, є стратегічною вихідною позицією, що уможливорює інтерактивність навчальної діалогічної взаємодії. Цільовою метою цього етапу, що триває кілька хвилин і займає не більше 5% навчального часу, є спонукання учнів до пізнавальної діяльності, фокусація уваги на проблемній комунікативній ситуації, налаштування на розв'язання проблеми (мовленнєвої, мовної, комунікативної; комунікативно-поведінкової, морально-етичної, соціально-політичної, наукової; ілюстративної, оцінної, дослідної; теоретичної, практичної, творчої), акцентування на необхідності та практичній важливості її вирі-

шення, пробудження інтересу. Важливо забезпечити особистісну мотивацію кожного учня, щоб він усвідомив власну зацікавленість і персональну значущість. Методично виправданими для впровадження етапу мотивації є використання комунікативних ситуацій проблемного характеру, бесід, нескладних інтерактивних прийомів (мозковий штурм, мікрофон).

Технологічна модель інтерактивної технології уроку української мови

| Етап уроку | Зміст |
|------------------------------------|--|
| Мотивація | <ul style="list-style-type: none"> □ Внутрішня особистісна мотивація навчальної співпраці; □ фокусація уваги на проблемі; □ пробудження інтересу; □ настанова на важливості й необхідності пізнавальної роботи; □ стимулювання до свідомого учіння. |
| Цілевизначення | <ul style="list-style-type: none"> □ Забезпечення усвідомлення змісту навчальної діяльності; □ конкретизація цілей у вигляді запланованих результатів; □ визначення колективних, групових і особистісних цілей. |
| Інтерактивна цілереалізація | <ul style="list-style-type: none"> □ Організація інтерактивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, співпраці, □ надання вихідної навчальної інформації, необхідної для виконання теоретичної чи практичної роботи; □ впровадження інтерактивних методів і прийомів; □ реалізація інтерактивного учіння – колективних, групових, індивідуальних дій; □ засвоєння цілевизначеної навчальної інформації шляхом впровадження активних форм діалогічної взаємодії; □ свідоме сприйняття навчального матеріалу; □ формування особистісних знань, умінь, навичок, досвіду, розвиток власної комунікативної компетентності. |
| Рефлексія | <ul style="list-style-type: none"> □ Організація рефлексії вчителя, групи учнів, учня; □ підведення підсумків; □ відчуття успіху. |

Цілевизначення, що є принципово важливим етапом уроку в режимі інтерактивної технології, покликане забезпечити усвідомлення учнями

змісту майбутньої діяльності та осмислення запланованого кінцевого результату. Для конкретизації цілей інтерактивного уроку беремо за основу таксономію цілей Б. Блума. Когнітивні цілі передбачають запам'ятовування і відтворення навчального матеріалу на репродуктивному, реконструктивному та креативному рівнях. У системі когнітивних цілей знання – це перший, вихідний, але найпростіший рівень. Пірамідальна ієрархія цілей складається з п'яти взаємопов'язаних компонентів, кожен з яких спрямований на формування певних навичок мислення (від простого до складного). Перші три рівні цілей є рівнями нижчого порядку (знання, розуміння, застосування) а наступні три – вищого порядку (аналіз, синтез, оцінювання). Ієрархічне впорядкування, проєктування й впровадження цілей дозволяє вчителю-словеснику визначити порядок і перспективу вивчення змістового навчального матеріалу, виявити орієнтири й ідеали міжособистісної взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу у різних формах; створити можливість об'єктивно оцінити процес активного учіння учнів і їхні навчальні досягнення. Традиційна методика в основному зорієнтована на реалізацію трьох нижчих цілей. Інтерактивна технологія сучасного уроку української мови дозволяє досягати цілей вищого порядку, спонукає учнів до свідомого аналізу, синтезу й оцінювання змістової інформації (мовленнєвої, мовної, комунікативної) та власної продуктивної діяльності, а також сприяє розвитку комунікативної соціалізації школяра-мовця – входити в процес спілкування, здійснювати і завершувати його протікання, вести діалог, дискусію, працювати в групі, розв'язувати конфлікти, слухати співрозмовника тощо.

Цілевизначення у режимі інтерактивної технології має на меті залучити учнів не тільки до міжособистісної взаємодії (часто цікавої ігрової форми, комунікативного тренінгу), що є обрамлювальною, візуальною, а чітко окреслити навчальні та розвивальні цілі майбутньої пізнавальної діяльності, що є на уроці центральною. Учні у процесі цілевизначення повинні усвідомити, що такий урок – це не просто розвага чи гра, і зрозуміти те, що вони будуть робити упродовж навчального заняття, чого вони повинні досягти в результаті. Учитель цілеспрямовано підводить школярів до чітко спроектованого навчально-пізнавального дискурсу, в межах якого здійснюватимуться сплановані пізнавально-ігрові дії, ознайомлює їх із майбутніми діями (навчальними, розвивальними цілями) щодо засвоєння інформації чи вироблення вмій, передбачених темою уроку. Цілевизначення відбувається шляхом формулювання наперед визначених кінцевих результатів, що повинні відповідати таким вимогам:

➤ висвітлювати результат учіння (*я буду знати..., вміти..., здобуду досвід...*);

➤ чітко відображати рівень навчальних досягнень, наперед визначених позитивних результатів, запланований обсяг і рівень навчальної

інформації, способів діяльності (пояснювати, визначати, характеризувати, співставляти, характеризувати, аналізувати, синтезувати, добирати, висловлювати й обґрунтовувати власну думку, особистісне ставлення);

➤ критерії оцінювання досягнутих результатів (оцінки, бали, ситуація успіху).

**Систематизатор когнітивних цілей
інтерактивної технології сучасного уроку рідної мови**

| Цілі | Функція | Зміст |
|---------------------|--|---|
| Знання | Запам'ятовування та відтворення навчального матеріалу | Здатність дізнаватися, відтворювати лінгвістичну інформацію, розпізнавати мовні, мовленнєві, комунікативні поняття, явища |
| Розуміння | Встановлення зв'язку нового навчального матеріалу з попередньо засвоєним, інтерпретація, прогнозування наслідків і перспектив | Розуміння навчальної інформації, переказування власними словами, привласнення інформації |
| Застосування | Використання засвоєної змістової інформації в інших умовах й обставинах нової комунікативної ситуації | Впровадження думок, ідей, концепцій в інших нових ситуаціях спілкування |
| Аналіз | Усвідомлення й осмислення змісту навчального матеріалу, розуміння системності, внутрішньої структури | Розбиття змістової інформації (мовленнєвої, мовної, комунікативної) на зв'язані між собою складники |
| Синтез | Поєднання, конструювання, комбінування знань і вмінь (мовленнєвих, мовних, комунікативних, соціокультурних, діяльнісних) з метою створення нового цілісного утворення (гіпотези, думки, правила, тексту) | Об'єднання змістової інформації для створення нового цілісного |
| Оцінювання | Оцінка значення змістової інформації, формування ціннісних суджень | Визначення цінності на основі критеріїв |

Цілевизначення в аспекті означеної технології може бути фронтальним (всього класного колективу), груповим (сформованої групи з 5–8 осіб) і, що найголовніше, індивідуальним, щоб кожен учень

сфокусував свою діяльність на досягненні особистісно спроектованих цілей активного учіння у співпраці з іншими. Для усного проведення цього етапу уроку О. Пометун рекомендує: назвати тему уроку або попросити когось із учнів прочитати її; якщо тема містить нові слова або проблемні питання, звернути на це увагу учнів; просити когось із учнів оголосити очікувані результати за текстом підручника або за записом учителя на дошці, зробленим заздалегідь, пояснити необхідні, якщо йдеться про нові поняття, способи діяльності тощо; нагадати учням, що наприкінці уроку ви будете перевіряти, наскільки вони досягли запланованих результатів, а також пояснити, як ви будете оцінювати їхні досягнення в балах [117]. Інструментарієм письмової фіксації цілевизначення, що носить підсилювальний характер пропонує, може бути таблиця, інтерактивна дошка, запис на дошці, змінна мобільна дошка, індивідуальний запис кожного учня / командира групи тощо.

Інтерактивна цілереалізація є ключовим етапом уроку, метою якого є спроектувати і зреалізувати процес засвоєння навчального змісту уроку шляхом використання інтерактивних методів і прийомів, проведення навчальної взаємодії у вигляді міжособистісного діалогічного навчально-пізнавального дискурсу. Цілереалізація здійснюється покроково і складається із двох ключових етапів: надання необхідної інформації та застосування інтерактивного методу. На першому підетапі учитель повідомляє інформацію (зміст уроку, навчальний матеріал теоретичного чи практичного характеру) у формі міні-лекції, пояснення, читання тексту, ознайомлення з роздатковим матеріалом, інструктування до способів дій. Ця інформація виступає навчальним підґрунтям для виконання певного завдання за мінімально короткий час. Центральною, найбільш тривалою частиною цілереалізації є другий підетап – упровадження інтерактивного методу чи прийому, під час виконання яких учні здобувають знання, виробляють уміння, опановують досвід. У процесі здійснення інтерактивної справи відбувається міжособистісний навчально-пізнавальний дискурс. Процесуальний сторона інтерактивного підетапу складається з компонентів:

Інструкція – вчитель наставляє учнів, конкретизує умови, ставить завдання, повідомляє правила їх виконання, послідовність дій, кількість часу, переконується в осмисленні завдання учням;

Групування – об'єднання в групи, розподіл ролей;

Виконання завдання – співдіяльність з метою виконання завдання, розв'язання проблеми, пошуку, дослідження, експерименту тощо. Учитель виконує роль організатора, помічника, ведучого дискусій.

Презентація результатів

– демонстрація кінцевого розв'язання авдання.

Рефлексія як заключний структурний етап уроку забезпечує оперативний зворотний зв'язок і складається з двох взаємопов'язаних елементів – власне рефлексійні дії учасників навчального процесу і підведення підсумків. Рефлексійні дії вчителя-словесника передбачають порівняння й оцінювання діяльності учнів. Рефлексійні дії групи учнів містять пригадування деталей групової інтерактивної роботи й аналіз групової діяльності. Рефлексійні дії учня включають порівняння власної точки зору, способу діяльності з думками, діями, поглядами, почуттями інших, оцінювання персонального рівня навчальних досягнень і власного учіння. Технологічно рефлексія впроваджується у формі запитань, таблиці, обговорення, листка оцінювання тощо. Рефлексія, що може бути проведена після виконання певного завдання, зреалізації інтерактивного методу або в кінці всього уроку, складається з кількох елементів:

- порівняння очікуваних і реальних результатів;
- фіксація того, що навчилися, засвоїли, здобули, усвідомили;
- визначення міркувань щодо рівня навчальних досягнень;
- вираження емоцій;
- перспективний план на майбутній розвиток.

Після здійснення рефлексії відбувається кінцевий момент уроку – підведення підсумків, основною роллю якого є пояснити зміст опрацьованого, порівняти реальні результати з наперед визначеними, проаналізувати причини такого результату, зробити висновки, здійснити корекцію, намітити нові питання для вивчення й опрацювання. У процесі цього підетапу з'ясовується зміст зробленого, озвучується результат опанування знань чи вироблення вмінь, встановлюється зв'язок між попередньо відомим (на попередніх уроках), засвоєним та виробленим (під час цього навчального заняття) і перспективно виучуваним (упродовж наступних уроків). Технологія проведення підсумків передбачає трьохетапність її складників:

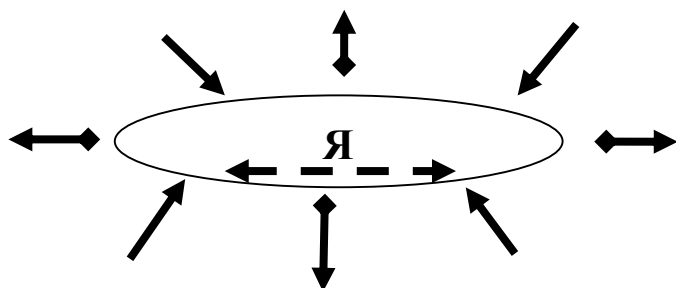
- визначення кінцевих результатів (*Що відбулося? Що засвоїли? Що навчилися? Які вміння виробили? Які знання опанували?*),
- аналіз причин (*Чому так сталося? Яка причина? Чи була можливість зробити по-іншому? Чи є можливість виправити?*),
- перспектива дій (*Що будемо робити далі?*).

Інтерактивна технологія уроку української мови передбачає використання інноваційного лінгводидактичного інструментарію, стрижнем якого виступають інтерактивні форми, методи, прийоми і засоби навчання, спрямовані на засвоєння змістової інформації, вироблення відповідних умінь, навичок, здобуття досвіду, розвиток усіх складників комунікативної компетентності, засвоєння моделей комунікативної поведінки. Процес навчання на уроці в аспекті інтерактивної технології передбачає моделювання комунікативних

ситуацій, проблемних ситуацій, використання дидактичних ігор (рольових, ділових), спільне вирішення поставленої пізнавально-дослідної проблеми.

Ефективними формами інтерактивної технології вважаємо роботу в парах і групах. У таких формах навчальної взаємодії учні занурені в міжособистісний навчально-пізнавальний дискурс і здійснюють інтерактивне учіння, сутність якого окреслюється як міжособистісна співпраця: навчаюсь у взаємодії – учусь (учіння) та навчаю (навчання).

Інтерактивне учіння учня



| | |
|---------|--|
| → | Із-зовнішне, екстраактивне учіння – навчання мене будь-ким, будь-чим |
| ↔ | У-зовнішне – навчання мною будь-кого |
| ← - - → | Внутрішнє учіння – навчаю себе сам |

На уроці в режимі інтерактивного навчання акцент необхідно робити на таких інтерактивних методах:

«Мікрофон» – метод загальногрупового, колективного обговорення, що дозволяє швидко повідомити інформацію, по черзі відповідати на запитання, висувати гіпотези, наводити аргументи і докази, виражати власну точку зору та порівнювати її з думкою інших.

📖 *Скласти твір «Яблуня», повідомивши якомога більше інформації.*

- твір-розповідь; твір-опис; твір-роздум;
- твір у науковому стилі мовлення; твір у художньому стилі мовлення.

«Мозковий штурм» – метод фронтальної, колективної міжособистісної взаємодії, який спонукає учнів до вільного висловлення особистісних позицій, стимулює та концентрує увагу, розвиває креативність, активізує критичність мислення. Необхідний для того, щоб спонукати до формулювання гіпотез та одержання якомога більше ідей.

📖 *Висловити власні думки і якомога більше ідей щодо поставленого питання. Правильні з них фіксуються на дошці у вигляді схем, таблиць тощо.*

I. Назвати ознаки тексту.

II. Схарактеризувати прикметник як частину мову.

III. З'ясувати й схарактеризувати складники комунікативної ситуації.

📖 *Теоретичний наступ.*

- *Яка частина мови називається прикметником?*

- *Яке лексичне значення має прикметник?*
- *Які морфологічні ознаки прикметника?*
- *Яким членом речення може виступати прикметник?*
- *Яким словом у словосполученні найчастіше виступає прикметник?*
- *Як визначається рід, число, відмінок прикметника?*

📖 Практичний наступ.

- *За якою ознакою слово *піч* не схоже на слова *село, праця, річка*?*
- *Чим відрізняється слово *казка* від слів *дерево, вікно, дзеркало*?*
- *Чому слово *олівці* не схоже на слова *учень, парта, зошит*?*
- *Яке слово зайве: *Київ, річка, Одеса, Харків*?*
- *Вилучити зайве слово: *камінь, людина, ніч, серце, сонце*.*
- *Чим ці клени не схожі? *Учень саджає клен. Клен росте в парку*.*

Незакінчені речення передбачають почергову відповідь-продовження на попередньо висловлену інформацію. Цей прийом, що часто поєднується з мікрофоном на етапі мотивації, цілереалізації, рефлексії, дає змогу оперативно залучити учнів до міжособистісної взаємодії, актуалізують особистісну компетентність (мовленнєву, мовну, комунікативну, соціокультурну, діяльнісну). Пропонуємо таку модель незакінчених речень:

📖 Продовжити твердження, навести приклади.

- *Займенник – це частина мови, що...*
- *Займенники I особи / II особи / III особи*
- *Семантичні розряди займенників такі...*

Метод ПРЕС передбачає обговорення проблемних питань, у процесі якого висувуються гіпотези, наводяться аргументи, виробляється власна позиція щодо поставленої вчителем проблеми. Процесуально структурується на чотири етапи: позиція, обґрунтування, приклад, висновки, що починаються фразами: «*Я вважаю..*», «*Тому що..*», «*Наприклад..*», «*Отже..*».

Аналіз ситуацій (кейс-метод) містить обговорення комунікативної ситуації проблемного характеру (максимально наближеної до життєвої реальності) з метою прийняття рішення, пошуку висновків, вирішення проблеми тощо.

📖 Ситуація 1. *Переконайте молодшого брата / сестру / неввічливого однолітка, що дотримуватися правил етикету створює імідж модної людини _ освіченої, вихованої, комунікабельної тощо.*

📖 Ситуація 2. *Познайомся з однолітком, повідом про себе, розпитай про нього, зацікав його свої хобі.*

📖 Ситуація 3. *Зроби замовлення в кафе, поцікався кухнею шеф-повара, фірмовою стравою і та. ін.*

📖 Ситуація 4. *Розкажи молодшому братові про кругообіг води на землі.*

Метод проєктів передбачає конструювання і створення проєкту (тексту, дослідження (етимологічного, лексикографічного, морфологічного тощо), експерименту (стилістичного, комунікативного, ситуативного та ін.).

📖 Проєкт 1. *Звертання у коліскових. Розділові знаки при звертаннях.*

📖 Проєкт 2. *Числівники у загадках. Розряди числівників за значенням.*

📖 Проєкт 3. *Кольори веселки. Ступені порівняння прикметників.*

У режимі інтерактивної технології уроку рідної мови доречними, методично виправданими й ефективними є сучасні засоби навчання: аудіо-, відеоматеріал, мультимедіа, комп'ютер, Інтернет-мережа тощо.

Інтерактивна технологія уроку рідної мови передбачає зміну ролі та позиції вчителя-словесника. Стратегія означеної технології передбачає партнерську суб'єкт-суб'єктну взаємодію педагога й учня в різноманітних позиціях. Співпраця і співдіяльність усіх учасників процесу на уроці проєктується вчителем і, звичайно, організовується і проходить з ініціативи педагога. При цьому вчитель упродовж навчального часу не домінує над учнями, а спрямовує навчально-пізнавальну взаємодію, стає учасником навчальної діяльності та сприймає учня як активного суб'єкта і партнера. Упровадження інтерактивної технології сучасного уроку української мови вимагає від учителя-словесника не тільки ретельного проєктування навчального заняття, а і передбачає врахування таких настанов:

- ✓ поступове введення інтерактивного навчання у практику класного колективу: від застосування елементів цієї моделі до комплексної реалізації;
- ✓ крапельне введення інтерактивних уроків у цілісний навчальний процес;
- ✓ вироблення готовності учнів до занурення в інтерактивну взаємодію співробітництва та порозуміння;
- ✓ підготовка приміщення задля забезпечення швидкого переміщення у малих групах;
- ✓ залучення всіх учнів класу до активного учіння;
- ✓ коректне ставлення, терпимість до висловленої думки;
- ✓ передбачення відповідей і корекція їх нормативності.

У застосуванні інтерактивного навчання, на думку М. Пентилюк, вчителю варто враховувати певні вимоги:

- інтерактивна взаємодія потребує певної зміни життя класу: починати треба з поступового включення елементів цієї моделі; учням і вчителю необхідно звикнути до них. Краще старанно підготувати кілька інтерактивних занять у навчальному році, ніж часто проводити наспіх підготовлені;

- провести з учнями організаційне заняття, створити разом з ними правила роботи в класі. Використовуйте спочатку прості інтерактивні технології: *робота в парах, малих групах, мозковий штурм* тощо;

- інтерактивне навчання – не самоціль, а лише засіб для досягнення в класі атмосфери співробітництва, порозуміння, доброзичливості;

- необхідно обережно підходити до інтерактивного навчання, варто з'ясувати, чи готові учитель й учні до його використання.

Для ефективного застосування інтерактивного навчання, задля того, щоб охопити весь необхідний матеріал, глибоко його вивчити, вчитель повинен старанно планувати свою роботу:

- дати завдання учням для попередньої підготовки, продумати самостійні завдання;

- дібрати до уроку такі вправи, які б дали учням «ключ» до засвоєння теми;

- під час виконання вправ дати учням час подумати над завданням, щоб вони сприйняли його серйозно, а не механічно;

- на одному занятті можна використати одну (максимум – дві) інтерактивну вправу;

- використання інтерактивного навчання дає можливість для професійного росту вчителя, для навчання разом з учнями.

Інтерактивна технологія сучасного уроку мови дозволяє формувати мовну особистість учня, його особистісну Я-концепцію, розвивати ключові й предметні компетентності, а саме цілісну комунікативну компетентність у суголосному взаєморозвитку всіх її складників (мовленнєвої, мовної, власне комунікативної, соціокультурної, діяльнісної). Дає змогу вчителю використовувати різні інтерактивні форми, методи, прийоми, засоби навчання; сприяє позитивному становленню емоційної сфери учнів, вихованню почуття колективної співпраці та міжособистісної взаємодії, встановленню комунікативно-поведінкових контактів учнів з метою трансформації їх у майбутні життєві нові умови.

4.5. Технологія розвитку критичного мислення

Сучасною педагогічною системою, що забезпечує не тільки формування комунікативної компетентності учня як предметної, а і розвиток ключових компетентностей мовної особистості школяра, його особистісних якостей та природних задатків, є освітня технологія розвитку критичного мислення.

Критичне мислення – це когнітивна діяльність, антипод шаблонному, догматичному, усталеному, однаковому для всіх типу мислення. Р. Паул формулює концепт поняття критичного мислення – це рефлексійне мислення, тобто мислення, яке перевіряє, аналізує само себе, де знання є відправною точкою для використання когнітивних технік та стратегій, що

приводить до імовірнісної оцінки та логічного висновку, яким суб'єкт керується під час прийняття рішень [161, с. 17]. Критично мислити – значить порівняльно, оцінно, самостійно і творчо. Особистість, яка критично мислить, прагне самостійно прийняти рішення, переконало аргументувати, обґрунтовано довести, що прийняте рішення є правильнішим, логічнішим, раціональнішим. Критичне мислення – «оцінне, рефлексійне, для якого знання є не кінцевою ціллю, а відправною точкою, аргументоване і логічне мислення, що базується на власному досвіді та перевірених фактах» [43, с. 19]. Критичне мислення – це особливий вид інтелектуальної діяльності особистості, що характеризується високим рівнем сприйняття, осмислення, розуміння, об'єктивності підходу до певного інформаційного поля з метою створення власного інформаційного змісту, власного тексту; це комплекс якостей та вмінь учнів, що зумовлюють високий рівень їхньої дослідницької культури, активного самостійного аналітичного мислення, критичної репродуктивної мовленнєвої діяльності, сфокусованої на здійснення продуктивної діяльності.

Технологія критичного мислення – це цілісна система, що формує навички роботи з інформацією у процесі репродуктивної та продуктивної діяльності через читання і письмо. Суть технології критичного мислення – це «використання таких когнітивних навичок і стратегій, які збільшують імовірність отримання бажаного результату. Відрізняється зваженістю, логічністю і цілеспрямованістю [146]». Технологія розвитку критичного мислення – це практичне застосування наукового підходу до нетривіального розв'язання проблем в освітньому просторі. В основі такого навчання є інформація (текст) та вироблення вміння розмірковувати над нею, висунення гіпотез, перевірка їх достовірності, розгляд альтернативних думок, доведення й обґрунтування. Критичне мислення як складний процес на уроці мови починається з ознайомлення з інформацією (мовленнєвою, мовною, комунікативною, соціокультурною), здійснюється через її вивчення, аналіз, синтез, а закінчується правильним рішенням – науково достовірним (теоретично), нормативно відповідно реалізованим (мовленнєво), доречним (комунікативно). У технології розвитку критичного мислення синтезовано ідеї технологій розвивального, проблемного навчання, колективних і групових способів навчання. Ця універсальна надпредметна технологія спирається на положення теорії когнітивної діяльності (когнітивної лінгвістики, когнітивної педагогіки, когнітивної психології) й критичного мислення, а саме створення проблемних ситуацій; ознайомлення учнів з принципами, стратегіями й етапами критичного мислення; впровадження ситуації вибору; використання диференційованих завдань; діалогічну суб'єкт-суб'єкту взаємодію; право на помилку, неправильну гіпотезу; передбачення гіпотез учнів, їх рефлексія та корекція. Технологія критичного мислення спрямована на розвиток мовної особистості,

освіченої, комунікабельної, креативної. Розроблення освітньої технології критичного мислення зумовлено запитами й тенденціями розвитку суспільства і вимогами державних документів, тому має бути адаптована до умов сучасного уроку української мови в основній школі.

Концептуальні основи сучасного уроку української мови в контексті технології розвитку критичного мислення:

1. Утвердження життєвої необхідності, теоретичної значущості, практичного використання знань, умінь та навичок – прерогатива розвитку компетентності учнів (як ключової, так і предметної – комунікативної).

2. Проєктування уроку від учня, з урахуванням його мисленнєво активної ініціативи, критичної точки зору, власної позиції.

3. Взаємодія учня й змістової інформації (тексту) у вигляді репродуктивної і продуктивної мовленнєвої діяльності.

4. Спонування учнів у процесі учіння здійснювати активну аналітичну роботу в алгоритмі:

✓ критичне осмислення інформації, її перевірка, усунення «шумів»;

✓ відбір потрібної, важливої, необхідної змістової інформації (репродуктивна діяльність, привласнення інформації);

✓ створення власного висловлювання (продуктивна мовленнєва діяльність).

5. Діалогічна активна суб'єкт-суб'єктна взаємодія на уроці.

6. Цілісність і тривалість процесу розвитку критичного мислення кожної особистості (мотивованого, цілевизначеного, рефлексійного) впродовж навчального заняття, з уроку в урок, з року в рік.

Центрованість концепції технології критичного мислення – навчання як когнітивний процес розвитку мовної особистості, здатної критично мислити. Активне учіння на уроці в аспекті цієї технології спрямовано на вироблення вмінь критично аналітично мислити і передбачає не просто активний пошук учнями навчальної інформації для засвоєння, а цілеспрямовану мотивовану пізнавально-дослідну діяльність: співвіднести те, що вони засвоїли, з власним досвідом, а також порівняння засвоєного з іншими джерелами (думками співрозмовників). Під час роботи з текстовою інформацією, що критично сприймається, відбувається сприйняття не тільки його змісту, а й аналіз думок співрозмовників, у результаті чого інформація привласнюється і на основі цього створюється власне висловлювання.

Мета і цілі сучасного уроку української мови в аспекті технології критичного мислення – формування креативної мовної особистості учня, його комунікативної компетентності, розвиток мовленнєвої діяльності, опанування мовних одиниць як концептів – глибинних значень розгорнутих змістових структур тексту, що є втіленням мотивів та інтенцій автора, з метою формування умінь адекватного сприйняття текстової інформації та створення власних (усних і писемних) висловлювань відповідно до

комунікативної мети й наміру, розвитку пізнавальної активності учнів, підвищення їхнього інтересу до вивчення української мови.

Компоненти технології критичного мислення

| Компоненти | Технологія критичного мислення |
|------------------------|--|
| Концепція | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Навчання – засіб і процес пізнання та саморозвитку ✓ Критичне сприйняття інформації ✓ Суб'єкт-суб'єктне діалогічне навчання ✓ Орієнтація на внутрішню мотивацію ✓ Цілеспрямоване активне учіння |
| Мета й цілі | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Розвиток пізнавального інтересу в учнів ✓ Формування нового стилю критичного мислення: відкритого, самостійного, усвідомленого, внутрішньо мотивованого ✓ Осмислена аналітична пізнавально-дослідна діяльність ✓ Формування комунікативної компетентності ✓ Розвиток самостійності, критичного мислення, креативності, комунікабельності, емоційної та вольової сфери |
| Зміст | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Характеризується гнучкістю, пізнавальною значущістю ✓ Засіб розвитку інтелекту учнів ✓ Цілеспрямований на формування ключових і предметних компетентностей |
| Процес навчання | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Хід навчання – від учня ✓ Учитель – координатор, організатор, фасилітатор ✓ Демократичний діалогічний стиль спілкування ✓ Взаємодія учня й інформації (тексту) ✓ Спонування до порівняння інформації з власним досвідом ✓ Підтримка пізнавальної активності і чіткої аргументованості ✓ Аналітична пізнавально-дослідна діяльність ✓ Передача принципів дій через активне учіння – мотивовану, цілеспрямовану, рефлексійну навчальну діяльність ✓ Різнобічна модель суб'єкт-суб'єктної взаємодії (учитель – учень, учитель – учні, учень – учень, учень – учні, учні – учні) ✓ Фронтальні, індивідуальні, групові форми навчання ✓ Комплекс традиційних та інноваційних методів і прийомів |
| Оцінювання | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Результат навчальної діяльності і процес критичного мислення ✓ Право на помилку, неправильну гіпотезу ✓ Варіанти правильних відповідей ✓ Рефлексія навчальної діяльності, корекція |

Своєрідність технології полягає у сприйнятті, осмисленні, трактуванні навчальних лінгвістичних засобів – текстів-концептів – носіїв етнокультурної і соціокультурної інформації. Концепти поєднують процеси пізнання, критичного мислення й емпіричний особистісний досвід учня. Компонентами концептосистеми є фрейми, що розглядають у науковому просторі як система вибору мовних засобів – граматичних правил, лексичних одиниць, мовних категорій (Ч. Філлмор); сукупність стандартизованих дійсних і потенційних знань про явища, що мають складну багатоконпонентну структуру, цілісне уявлення про багаторівневий концепт (З. Попова, Й. Стернін); когнітивна модель, що репрезентує знання й оцінки, пов'язані з конкретними, часто повторюваними ситуаціями (Ф. Унгерер, Х. Шмідт). Це дозволяє розуміти фрейм як цілісну багатогранну одиницю знань, що когнітивно організована навколо певного поняття, явища (мовленнєвого, мовного, комунікативного, соціокультурного) і містить інформацію про його сутність та особливості. Фрейми є своєрідним структурним шаблоном, що відображає певні типові ситуації (вітання, пробачення, прохання тощо). У процесі опанування тривіальних фреймів на уроці мови виробляються вміння входити і творити нові комунікативні ситуації, вдало здійснювати мовленнєву діяльність.

Зміст організації навчання в аспекті технології критичного мислення сконцентровано навколо тексту як провідного засобу навчання на уроці української мови. Головна роль у змісті відводиться інформаційному тексту, у процесі роботи з яким учні читають, сприймають, осмислюють, переказують, аналізують, трансформують, інтерпретують, дискутують і, врешті-решт, створюють власний текст. Технологія може цілісно використовуватися на уроках розвитку комунікативних умінь. Цінною буде впровадження означеної технології і на аспектних уроках, побудованих на основі текстоцентричного принципу, а саме у процесі роботи з текстом, під час аналізу й синтезу мовних одиниць, досліджень проблемного характеру, реалізації проектів, підготовлених заздалегідь.

Текст в умовах технології критичного мислення – це лінгвістичне явище, позалінгвальне явище і результат мовленнєвої діяльності. На уроці текст є об'єктом мовного, мовленнєвого, комунікативного та соціокультурного сприйняття та осмислення і займає позицію «між мовцями» як посередник між учасниками навчально-пізнавального спілкування – учнем і вчителем. Текст дає змогу спроектувати і зреалізувати різноманітні вправи та завдання, спрямовані на вивчення, повторення й закріплення мовних одиниць усіх рівнів (фонема, морфема, лексема, речення) і мовленнєвознавчих понять (стиль, тип, жанр мовлення, способи зв'язку в тексті, актуальне членування цілого тощо). Саме у контексті змістової інформації, сконцентрованої у тексті, здійснюється тлумачення лінгвістичного засобу, з'ясування його семантики, понятійних зв'язків,

стилістичної диференціації тощо. Проектування уроків української мови на текстовій основі сприяє розвитку комунікативної компетентності учня, цілісному розвитку всіх складників – мовленнєвої, мовної, соціокультурної, діяльнісною (стратегічної). У процесі добору текстів слід дотримуватися таких критеріїв: рівень інформативної насиченості, відповідність психолого-віковим особливостям учнів, актуальність, доступність, науковість, соціальна і культурна значущість, стильова та стилістична диференціація, наявність високого виховного потенціалу, наповненість лінгвоінформаційними значущими мовними одинцями відповідно до теми уроку. Пріоритет надається високохудожнім текстам – національним, світовим, регіональним.

Процес навчання української мови в аспекті технології критичного мислення має логічну структуру, а етапи впровадження чіткі, покрокові і відповідають закономірним етапам когнітивної діяльності особистості.

Лінгводидактична модель навчання української мови в аспекті технології розвитку критичного мислення

| Фази | Дії учнів | Лінгводидактичний інструментарій | Реалізація |
|---------------|--|--|--|
| Виклик | Активізують власну компетентність; аналізують особистісні знання, вміння з даної теми; актуалізують життєвий досвід; мотивують майбутню діяльність; демонструють первинні знання і вміння. | Мозковий штурм, евристична бесіда, сократівські питання (фронтальні, групові, парні). Ключові поняття, терміни, одиниці Розбивка на кластери Знаю – хочу знати – дізнався | Фіксація учнями питань, що вони знають; формулювання питань, які ставить перед собою учень і що потребують вирішення; демонстрація ключових слів, висловлення учнями припущення про їх значення, роль тощо; запис слова або фрази, висловлення учням ідей-супутників. Зошит ділиться на три частини: I – «Знаю», II – «Хочу знати», III – «Дізнався». Учні: читають інформацію (вголос, один одному, про себе), зупиняються після кожного абзацу, по черзі ставлять запитання, аналізують, осмислюють її. Учитель: підсумовує зміст, проектує і формулює запитання, стимулює до пошуку відповіді, виявляє невідповідність, пояснює незрозуміле, робить припущення про наступний абзац, ставить перспективне завдання. |

| | | | |
|------------------|---|--|---|
| Осмилення змісту | Контактують з інформацією: читають, слухають, дивляться, експериментують, досліджують, проєктують тощо | Подвійний щоденник Маркування тексту | Поділ сторінки зошити навпіл. I колонка – інформація, що вразила, викликала спогади, асоціації (життєві, особисті, навчально спроектовані) II колонка – особисті думки, питання, роздуми Фіксація нотатків до тексту на полях: «v» – «відомо, знаю; «-» – не знаю, суперечить тому, що знав; «+» – цікаве, несподіване; «?» – незрозуміле. |
| Рефлексія | Привласнюють інформацію, продукують власне висловлювання (висловлюють власну думку, аргументують, сприймають думку співрозмовників, обмінюються ідеями, гіпотезами) | Мозкова атака – фронтальне, групове, парне підбиття підсумків. Повернення до ключових слів; зіставлення кластерів. Знаю – хочу знати – дізнався. Маркувальна таблиця. Дискусія. | Зіставлення своїх записів, порівняння міркувань до і після роботи; порівняння міркувань, роздумів, думок до і після роботи; доповнення кластерів; заповнення III колонки – «Дізнався» |

Основні компоненти лінгводидактичної моделі процесу навчання в аспекті технології критичного мислення, їх змістові та процесуальні особливості створено з урахуванням стадій когнітивного процесу критичного характеру (виклик – осмилення – роздуми), а їх імплементація на практиці передбачає мотивацію, цілевизначення, цілереалізація, рефлексію аналітичної навчальної пізнавально-дослідної роботи, залучення учнів до пошуку інформації, обмірковування її сутності та прийняття необхідного рішення. Розроблена модель навчання української мови у проєкції критичного мислення впроваджується в практику мовного навчання поступово і в різній мірі застосування на уроці української мови – цілісно (на всьому уроці) і частково (на певному етапі). Для імплементації такої технології вчителю потрібно створити певні умови, що будуть стимулювати учнів до аналітичного сприйняття змістової інформації, її критичного аналізу та синтезу.

Необхідними умовами імплементації технології критичного мислення на уроці української мови є такі:

1. Час. Учні повинні мати достатньо часу для збору інформації за певною проблемою. З'ясування відомого (ідей, думок), осмилення й

обговорення, прийняття рішення, вибір способу презентації власного вирішення проблеми.

2. Дозвіл. Право на роздуми. Право на помилку, неправильну гіпотезу. Запис ідей, гіпотез. Встановлення їх правильності/ неправильності.

3. Очікування ідей. Висловлення власних думок – різноманітних, креативних, нетривіальних, необмежених.

**Модель технології уроку української мови
в проєкції технології розвитку критичного мислення**

| Фази | Етап уроку | Зміст |
|--------------------------|---------------------------|--|
| Виклик | Мотивація | <ul style="list-style-type: none"> □ Формування пізнавального інтересу; □ внутрішня мотивація самостійної критично-пізнавальної дії; □ стимулювання до аналітичного свідомого учіння; □ актуалізація компетентності (знань, умінь, навичок, досвіду); □ створення позитивного мікроклімату в класі. |
| | Активізація | <ul style="list-style-type: none"> □ Активізація власної компетентності; □ відтворення особистісних знань, умінь, навичок; □ пробудження пізнавального інтересу; □ пригадування того, що відомо. |
| | Цілевизначення | <ul style="list-style-type: none"> □ Визначення цілісної мети; □ створення проблемної ситуації; □ постановка проблеми, проблемного питання, завдання; □ конкретизація цілей у вигляді наперед визначених очікуваних кінцевих результатів; □ з'ясування індивідуальних цілей. |
| Осмислення змісту | Ціlereалізація | <ul style="list-style-type: none"> □ Організація суб'єкт-суб'єктної діалогічної діяльності; □ ознайомлення з новою інформацією; □ критичне сприйняття й осмислення інформації; □ висування пропозицій, гіпотез; □ добір аргументів, системи доказів; □ сприймання думок і доказів співрозмовників; □ привласнення інформації, прийняття рішення; □ висловлення власної думки; □ виконання аналітичної пізнавально-дослідної діяльності шляхом впровадження комплексу активних форм, методів, прийомів (традиційних та інноваційних); □ формування власної комунікативної компетентності; □ розвиток критичного мислення, креативності, емоційної та вольової сфер |
| Рефлексія | Рефлексія-контроль | <ul style="list-style-type: none"> □ Організація рефлексії (оперативного зворотного зв'язку); □ порівняння реальних результатів з очікуваними, їх аналіз; □ контроль й оцінка навчальної діяльності; □ корекція навчальної діяльності (у разі потреби); □ відчуття успіху. |

4. Спілкування. Обмін думками, сприйняття думок співрозмовників. Усвідомлення особистої значущості, власної відповідальності, вкладу в спільну діяльність, ситуація успіху.

5. Позитивний мікроклімат. Атмосфера співпраці, взаємоповаги, взаєморозуміння, сумісного пошуку правильного рішення.

6. Цінування позиції співрозмовника. Зацікавленість в думці іншого, осмислення її важливості.

7. Активна позиція. Мотивація критичного мислення. Інтенсивна навчальна діяльність, задоволення від здобування знань.

Критичне мислення формується тривало, цілісно і поступово – упродовж кропіткої сумісної роботи вчителя й учня з уроку в урок, з року в рік. Не можна виділити чіткий алгоритм дій учителя-словесника й учня з метою розвитку критичного мислення, але можна виділити особливі педагогічні умови – певні структурні елементи уроку, проектування та реалізація яких здатне спонукати і стимулювати учнів до критичного мислення.

Розвиток критичного мислення – багатогранний і багатоступеневий процес, який, у першу чергу, потребує впровадження на уроці діалогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників процесу навчання у різних позиціях (учитель – учень, учитель – учні, учень – учень, учень – учні, учні – учні). Це можливо за умови використання дискусійної форми навчання, під час якої в учнів активізуються критичні мисленнєві процеси. Важливо, щоб школярі були активними учасниками обговорення: вільно висловлювали власні думки, спокійно сприймали зауваження, вислуховували думки співрозмовників й у співпраці приймали правильне рішення. Процес навчання на уроці є своєрідним обміном знаннями і колективний відбір істинного відкриття чи рішення. Учитель весь навчально-когнітивний процес обговорення учнів мотивує, цілеспрямовує, корегує, контролює, рефлексує. Завдання учителя – переконати учнів у правильності того змісту навчального матеріалу, який є науково виправданим і обґрунтованим.

Ефективними в технології розвитку критичного мислення виступають продуктивні активні методи (переважно діалогічного характеру), як-от: мозковий штурм, дидактичні ігри (ігрові, ділові, рольові), дискусії, метод проектів тощо. Робота з текстом, змістовою інформацією здійснюється за допомогою когнітивно-розвивальних вправ, серед яких виділяємо види:

❖ *аналітичні вправи* – містять аналіз інформаційного текстового матеріалу (мовленнєвий, мовний, комунікативний, соціокультурний);

❖ *комунікативні* – стимулюють учнів до активної комунікативної діяльності, передбачають розвиток творчих мовленнєвих здібностей;

❖ *асоціативні* – спонукають учнів до виявлення емоційного ставлення до тексту й змістової інформації;

❖ *дослідницькі* – передбачають залучення учнів до творчої діяльності через пізнавальний пошук, дослідження, розв’язання проблемної ситуації.

Наведемо приклади сконструйованих лінгводидактичних прийомів, що забезпечують продуктивне практичне впровадження технології критичного мислення на уроці української мови:

📖 Читання з маркуванням (інсерт). Це прийом продуктивний як під час самостійного читання, так і в процесі аудіювання тексту, його застосовують для осмислення та інтерпретації інформації. На початку уроку активізується компетентність учнів, відтворюються знання, вміння і навички, пригадується все, що відомо з поставленого питання. Пропонуємо сприймання інформації (читання/слухання тексту) і фіксацію нотаток здійснювати за допомогою позначок: «v» – «відомо, знаю; «–» – не знаю, суперечить тому, що знав; «+» – цікаве, несподіване; «?» – незрозуміле.

📖 Читання із зупинками. Доречне для репродукування графічної та звукової інформації – читання й аудіювання.

📖 Кластер (гранування, асоціативний куш) (за Гудлат). Цей прийом застосовується на всіх етапах уроку. Передбачає виділення ключових одиниць (теми, тексту) та графічно оформлюється у вигляді грона. Навчальний матеріал поділяється на блоки і встановлюються зв’язки між елементами грона. Прикладом гранування є:

- Написати тему тексту (центральне слово). Визначити стиль, тип і жанр мовлення; головну думку, заголовок, ключові слова, мікротеми, план і т.д.

| | | | | |
|-------|---------------|------|-----------|------|
| | | Тема | | |
| Стиль | | Тип | | Жанр |
| | Головна думка | | Заголовок | |
| | Ключові слова | | Мікротеми | |
| | | План | | |

- Записати слово, уторити від нього слова за допомогою різних способів словотворення.

| | | |
|-----------------|-----------------|-----------------|
| <i>Обновити</i> | <i>Новенька</i> | <i>Новітній</i> |
| <i>Поновити</i> | <i>Новий</i> | <i>Новина</i> |
| <i>Знову</i> | <i>Заново</i> | <i>Новатор</i> |

- Записати частину мови – іменник. З’ясувати лексичне значення, навести приклади.

| | | |
|----------|---------------|--------------------------|
| Іменник | | |
| Істоти | Люди | <i>Хлопець, дівчина</i> |
| | Тварини | <i>Вовк, заєць</i> |
| | Птахи | <i>Голуб, орел</i> |
| Неістоти | речі | <i>Олівець, сумка</i> |
| | рослини | <i>Мак, тюльпан, дуб</i> |
| | Явища природи | <i>Сніг, вітер</i> |

Ромашка запитань (За Б. Блумом). Упроваджується на всіх етапах уроку. Містить систему запитань, що передбачають критичне осмислення інформації та прийняття власного рішення. Ромашка складається із шести запитань (простих, уточнюючих, пояснюючих, творчих, оцінних, практичних). Система запитань, створена на основі розробленої відомим психологом і педагогом Б. Блумом таксономії навчальних цілей, формулюється з урахуванням рівнів пізнавальної діяльності (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка). Модель «Ромашки запитань» містить складники:

Прості запитання. Це запитання, відповідаючи на які потрібно назвати певні факти чи явища (мовленнєві, мовні, комунікативні), згадати і відтворити певну інформацію, актуалізувати знання, вміння. Ці запитання використовують під час традиційних форм контролю й оцінювання як основу для побудови бесіди, тесту, диктанту тощо.

Уточнювальні запитання. Ціллю цих запитань є надавати учневі можливість для зворотного зв'язку відносно того, що він тільки що сказав. Їх ставлять з метою одержання інформації, що відсутня у повідомленні чи відповіді, але про неї йшла мова.

Пояснювальні (інтерпретаційні) запитання. Метою цих запитань є встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Смісловою базою є запитання – чому? Відповідь на це запитання передбачає елемент самостійності прийняття рішення. У разі відсутності самостійності і наявності відтворювальної інформації таке запитання перетворюється на просте.

Творчі запитання. Містить елемент умовності, припущення, прогнозу.

Оцінні запитання. Ці запитання спрямовані на з'ясування критеріїв оцінки певних явищ, понять, фактів.

Практичні запитання. Передбачають встановлення взаємозв'язку між теорією і практикою.

Наведемо приклад «Ромашки запитань» за темою «Займенник». Відповідь записуємо на «листочках ромашки».

| Запитання | | Відповідь |
|--------------|--|-----------|
| Прості | <i>Яка повнозначна частина мови не має лексичного значення?</i> | |
| Уточнювальні | <i>На що вказує займенник?</i> | |
| Пояснювальні | <i>Чому один з розрядів займенників називається особові?</i> | |
| Творчі | <i>Чи можуть займенники переходити з одного розряду в інший? Якщо так, то які?</i> | |
| Оцінні | <i>До якого розряду належать виділені займенник – хто, хтось, ніхто?</i> | |
| Практичні | <i>Який займенник немає називного відмінка? Провідмінійте це займенник.</i> | |

📖 Сенкан (Сінквейн). Доречно використовувати на етапі мотивації, актуалізації, рефлексії. Форма вільного, неримованого вірша з п'яти рядків, що синтезує навчальну інформацію (засвоєну і нову). I рядок «Тема» – містить слово, що відображає назву теми (іменник). II рядок «Опис» – складається з двох слів, що являє собою опис теми (прикметник). III рядок «Дія» – складається з трьох слів, виражає дію, пов'язану з темою. IV рядок «Ставлення» – складається з чотирьох слів і виражає ставлення до теми. V рядок «ПЕРЕФРАЗУВАННЯ СУТНОСТІ» – складається з одного слова – синоніма, що передає сутність теми. Пропонуємо під час вивчення теми «Другорядні члени речення» використовувати сенкан, що буде мати такий вигляд:

- 1 – Другорядні члени речення;
- 2 – несамотійні, потрібні;
- 3 – поширюють, служать, пояснюють;
- 4 – виконують важливу додаткову роль;
- 5 – діти головних членів речення.

📖 Рафт (за К. Санте). Рафт – це аббревіатура, утворена від основних компонентів цього прийому – роль, адресат, форма, тема. Передбачає занурення в навчальну комунікативну ситуацію, наближену до життєвих природних умов і обставин. На початку створення власного висловлювання учень обирає роль (особу-мовця, від імені якого будуватиме текст – історична постать, учитель, бібліотекар тощо); з'ясовує аудиторію (особу-співрозмовника, до кого буде звертатися – однокласник, вчитель, продавець тощо); визначає стиль, тип, жанр мовлення; уточнює тему висловлювання.

РАФТ (роль, аудиторія, форма, тема)

| Роль (мовець) | Аудиторія (співрозмовник) | Форма (стиль, тип, жанр) | Тема |
|---|---------------------------------------|---|--|
| <i>Сільська дівчина</i> | <i>Голова села</i> | <i>Оголошення (офіційно-діловий стиль, розповідь)</i> | <i>Свято рідної мови</i> |
| <i>Одноліток, що живе за кордоном</i> | <i>Студент, що живе в Україні</i> | <i>Електронне повідомлення</i> | <i>Вибір професії</i> |
| <i>Герой твору</i> | <i>Герой іншого твору</i> | <i>Листівка</i> | <i>Улюблений куточок природи</i> |

📖 Сократівські запитання. Застосовуються впродовж усіх етапів уроку. Передбачають з'ясування і прояснення ідей, дослідження змістової інформації (теоретичної і практичної), уточнення контексту, визначення припущень і формулювання власної думки.

Запитання для прояснення:

- *Що ти маєш на увазі, коли кажеш...?*
- *Яке завдання ти хочеш виконати ...?*
- *Який приклад ти можеш навести..?*
- *Чому ти сказав, що...? Яке відношення це має до ...?*

Запитання з припущенням:

- *Які припущення і гіпотези ти робиш? Чому це припущення?*
- *Чому така гіпотеза...? Ти прискаєш, що...?*

Запитання, що визначають перспективу думок:

- *Чи є перспектива в тому, що...?*
- *Якою є твоя думка щодо...?*

Запитання, що визначають факти, причини, докази:

- *Які твої докази..? Чому ти так думаєш...?*
- *Наскільки ти впевнений в тому...?*

Запитання, що досліджують висновки та результати?

- *Який у тебе висновок ...? Який у тебе результат?*
- *Яким буде ефект від того, що ...?*



Дискусія, диспут. Передбачає постановку проблемних

суперечливих питань, вправ, завдань, що повинні відповідати вимогам: відповідність навчальної інформації, рівню компетентності учнів, їхнім психолого-віковим особливостям; практичний характер, комунікативна продуктивна спрямованість; проблемність. Брати участь у дискусії нелегко, важливо ознайомити учнів із мовними формулами – фреймами, що допомагають коректно відстоювати власну точку зору, сприймати чи заперечувати думку співрозмовника. Пропонуємо використовувати такі мовні формули:

Мовні формули звернення до опонента

- *Дайте пояснення, чому.. / Чому Ви думаєте, що...*
- *Чи згоді Ви? /Чи правильно це?*

Мовні формули для початку диспуту

- *Я погоджуюсь, тому що... / Я не погоджуюсь, тому що...*
- *Я звертаю увагу на той факт (аргумент, правило), що...*
- *Я вважаю... / Я стверджую ...*
- *З цього приводу я маю власну точку зору...*

Запитання, що стимулюють до осмислення протиріччя, невідповідності, суперечки у проблемній ситуації:

- *Що Вас здивувало? / Яка Ваша думка?*
- *Які є точки зору? / Які є гіпотези?*
- *Що Ви прискали і що насправді вийшло?*
- *Чим це завдання відрізняється від тих, що ми робили раніше?*

Запитання, що стимулюють до перевірки висунутої гіпотези:

- Ви погоджуєтесь із такою думкою?
- Чи згодні з гіпотезою? /Як її перевірити?
- Які ще існують думки? /А хто думає інакше?

Зразки можливих звертань / початків гіпотез:

- Я думаю, що... / На мою думку, ... / Я впевнений, що...
- Я припускаю, що... / Маю сумніви, що..
- Ви маєте право на свою точку зору, але ми не згодні з нею...
- Вислухавши ваші пропозиції, ми вважаємо, що...
- Ваші ідеї гарні, але, на нашу думку, ...

«Лист по колу». Передбачає групову форму роботи. Кожен учень на аркуші паперу фіксує ключові поняття або тези теми (терміни, поняття, явища, лінгвістичні одиниці). Потім кожен учень має прочитати написане і доповнити його власною інформацією. Навчальні дії мають циклічний характер і закінчуються тоді, коли аркуш заповнений і повертається до першого учня, який уголос читає записи.

Лист по колу за темою «Апостроф». 1 лист – написати, коли апостроф пишеться, 2 – написати, правила, коли апостроф не пишеться, 3 – написати слова-винятки.

Діалогічна суб'єкт-суб'єктна взаємодія є ключовим моментом технології розвитку критичного мислення і передбачає активність учня, який не тільки відповідає на запитання вчителя, вирішує проблеми, здійснює навчальну діяльність, а і сам ставить запитання. Навчити учнів ставити запитання – складний тривалий процес. Ядром сформульованого запитання в аспекті технології критичного мислення стають ключові запитання з метою здобуття різновекторної змістової інформації: *Хто? Що? Де? Коли? Як? Чому? «Що? Де? Коли?»*. Пропонуємо вправу, завдання якої побудовані на основі прийому «Що? Де? Коли?». Прочитати речення, записані на дошці або спроектовані на екран. Дати відповіді на запитання.

До найкоштовніших надбань кожного народу належить мова. Мова – найбільший духовний скарб, у якому народ виявляє себе творцем, передає нащадкам свій досвід і мудрість, перемоги й поразки, культуру, традиції, надії і сподівання.

- Хто творить мову?
- Що можна передати за допомогою мови?
- Де іменники в цих реченнях?
- Що означають підкреслені слова, яке їхнє лексичне значення?
- Як утворилися виділені іменники?
- Чому перед сполучником Й відсутній розділовий знак?
- Який рід, відмінок, число іменників?
- Іменник належить до самотійних чи службових частин мови?

Під час реалізації технології критичного мислення на уроці української мови впровадження системи запитань допомагають учневі пояснити лінгвістичні поняття, факти і явища, аналізувати, оцінювати й інтерпретувати змістову інформацію, синтезувати ідеї з метою формулювання власної думки. Головне завдання вчителя у процесі застосування різнотипних запитань – навчити учнів критично мислити у процесі активного учіння, здобуття нових знань та вмінь і під час застосування власної компетентності у новій навчальній ситуації.

Визначальною рисою технології критичного мислення є орієнтація на пошукову пізнавально-дослідну діяльність учнів, розвиток рефлексійних умінь. Методичним шляхом її впровадження є застосування такого виду діалогічної взаємодії учителя й учнів, як діалогічний дискурс, різновидами якого є бесіда, обговорення, диспут, дискусія, дебати. Головне завдання цих форм діалогічної взаємодії є мотивація учнів, пробудження пізнавального інтересу, залучення до активного обговорення навчальних проблем, спонукання до осмислення різних точок зору, аргументацію власної позиції та думки інших. Основою для діалогічної взаємодії є проблемна ситуація, що має різні шляхи вирішення.

Діалогізм процесу навчання – необхідний складник сучасного уроку, спричинений необхідністю розширити межі діалогового поля навчальної діяльності учнів й учителя, залучати школярів до діалогічного спілкування з однолітками, педагогом, автором тексту, уявним співрозмовником тощо. Під час діалогічної взаємодії учні активно здійснюють цілеспрямовану вчителем відповідно до мети уроку навчальну теоретико-практичну репродуктивну та продуктивну мовленнєву діяльність. У процесі критичного мислення в учнів формуються вміння активно самостійно аналізувати інформацію, висловлювати власний думку, сприймати думку співрозмовників, помічати помилки у висловлюваннях, аргументувати свої думки, змінювати їх, відстоювати власну думку (за умови аргументованих доказів) тощо.

Основні етапи активного учіння:

I етап – ознайомлення з інформацією, сприйняття, осмислення (репродукування інформації);

II етап – аналіз змісту інформації, вибір правильної думки (привласнення інформації);

III етап – добір аргументів, розроблення системи доказів;

IV етап – прийняття рішення, що ґрунтується на істинних доказах, висловлення власної думки (продукування інформації).

Особливо важливо у реалізації технології розвитку критичного мислення створити позитивний мікроклімат у класі під час обговорення, створити атмосферу довіри, взаємоповаги та взаємодопомоги.

Технологія розвитку критичного мислення може бути цілісно представлена на уроках розвитку комунікативних умінь і на аспектних уроках рідної мови, де можливе впровадження елементів технології критичного мислення.

Застосування уроку української мови в аспекті технології критичного мислення в умови реальної мовної практики сприятиме формуванню комунікативної компетентності учня. Такий урок української мови являє собою цілісну систему, що формує навички роботи з інформацією (текстом) у процесі репродуктивної і продуктивної мовленнєвої діяльності. Критичне мислення як вид інтелектуальної діяльності учнів характеризується високим рівнем сприйняття, осмислення, усвідомлення, аналізу тексту з метою створення власного висловлювання. Алгоритм уроку в аспекті технології критичного мислення складається з основних технологічних фаз – виклик, осмислення, рефлексія, що покроково реалізуються на етапах уроку – мотивації, актуалізації, цілевизначення, цілереалізації, рефлексії, корекції.

Упровадження технології критичного мислення – це складний, але цікавий процес оволодіння знаннями і вироблення вмінь, адже вимагає від вчителя-словесника ґрунтовної підготовки, тривалого проектування, вмілої реалізації, оскільки процес навчання носить яскраво виражений діалоговий характер. У результаті застосування технології критичного мислення в учнів виробляється аналітичне мислення, розвиваються креативні здібності, збагачується інтелект. Сконструйована технологія розвитку критичного мислення дає змогу в умовах сучасного уроку української мови виховати мовну особистість, активну, комунікативно компетентну, підготовлену до майбутньої життєвої комунікації, здатної розв'язувати проблеми і приймати конкретні рішення у змінених обставинах спілкування. Учень, в якого розвинене критичне мислення, володіє вміннями сприймати, осмислювати, інтерпретувати, оцінювати інформаційний текст, аргументовано висловлювати власну точку зору, враховуючи думки співрозмовника. Саме таку мовну особистість покликана розвивати школа на сучасному уроці української мови в аспекті технології критичного мислення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Азаров Ю. Мастерство воспитателя. М. : Знание, 1971. 231 с.
2. Азимов Э., Щукин А. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб. : Златоуст, 1999. 472 с.
3. Амонашвили Ш. Здравствуйте, дети! М. : Просвещение, 1986. 208 с.
4. Бадмаев Б. Психология в работе учителя: в 2 кн. Кн 1: Практическое пособие по теории развития, обучения и воспитания. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 240 с.
5. Бакаленко И. Методика преподавания русского языка : Учебное пособие в 2-х частях. – Ч. 1. : Теоретические основы методики преподавания русского языка. Запорожье : ЗГУ, 2003. – 237 с.
6. Бакум З. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії : монографія. Кривий Ріг, 2008. 338 с.
7. Бех І. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навч.-метод. видання. К. : Либідь, 2003. 280 с.
8. Бех І. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : навч.-метод. посіб. К. : Либідь, 2003. 344 с.
9. Біляєв О. Зміст уроку мови. *Українська мова і література в школі*. 2003. № 4. С. 2–6.
10. Біляєв О. Лінгводидактика української мови : навч.-метод. посіб. К. : Генеза, 2005. 180 с.
11. Біляєв О. Сучасний урок української мови : навч.-метод. посіб. К. : Радянська школа, 1981. 176 с.
12. Бондар В. Дидактика. Київ : Либідь, 2005. 264 с.
13. Боринштейн Є. Соціокультурні особливості мовної особистості. *Соціальна психологія*. 2004. №5 (7). С. 63–72.
14. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация : сб. работ / Т. А. Ван Дейк пер. с англ., сост. В. В. Петров; под. ред. В. И. Герасимова; вступ. ст. Ю. Н. Караулова и В. В. Петрова. М. : Прогрес, 1989. 312 с.
15. Варзацька Л. Методика інтегрованого уроку мови. *Дивослово*. 2004. №3. С. 31–50.
16. Варзацька Л. Особистісно зорієнтоване навчання української мови в старшій школі *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2010. Випуск 50. С. 47–56.
17. Варзацька Л. Формування оргдіяльнісних умінь на уроках української мови в старшій школі на академічному рівні: метод. посіб. К. : Педагогічна думка, 2012. 144 с.

18. Варзацька Л., Кратасюк Л. Інтерактивні технології в системі особистісно-зорієнтованої освіти. *Дивослово*. 2006. № 4. С. 15–25.
19. Вашуленко М. Українська мова і мовлення в початковій школі : метод. посіб. К. : Освіта, 2006. 268 с.
20. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів. Київ : Укр. видав. спілка, 1997. 441 с.
21. Великий тлумачний словник сучасної української мови /уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. К., 2001. 1440 с.
22. Власова О. Педагогічна психологія : навчальний посібник. К. : Либідь, 2005. 400 с.
23. Выготский Л. Вопросы теории и истории психологии. Собрание сочинений : в 6 т. М., 1982. Т.1. 488 с.
24. Голуб Н. Ідеал сучасного вчителя : мовно-риторичний аспект. Режим доступу : <http://studentam.net.ua/content/view/8903/95>
25. Голуб Н. Моделювання як метод навчання у вищій школі. *Вісник Львівського університету. Серія філологія*. 2010. Випуск 50. С. 66–72.
26. Голуб Н. Практичний аспект риторизації процесу навчання української мови і літератури в школі. *Українська мова і література в школі*. 2008. № 1. С. 11–16.
27. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
28. Гончаренко С., Мальований Ю. Педагогічна суть гуманітаризації шкільної освіти. *Рідна школа*. 1994. № 10. С. 30.
29. Гусак Т. Нестандартні уроки: формування відповідного ставлення школярів до учіння. *Рідна школа*. 2006. № 9. С. 49–50.
30. Давыдов В. Теория развивающего обучения. М. : Интор, 1996. 544с.
31. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. К. : Академвидав, 2004. 352 с.
32. Дольська О. Діалогічна раціональність в сучасній освіті як альтернатива інструментальній раціональності. *Вісник Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»*. Збірник праць. Тематичний випуск: *Філософія*. Харків, 2009. № 26. С. 3– 12.
33. Донченко Т. Організаційна діяльність учнів на уроках української мови. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. II Бугайківські читання*. 2011. № 5. С. 63–66.
34. Донченко Т. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови: монографія. К. : Фондація О. Ольжича, 1995. 251 с.
35. Донченко Т. Структура уроку української мови (Проблема структури уроку вимагає переосмислення). *Українська мова і література в школі*. 2004. № 3. С. 6–10.

36. Донченко Т. Уроки мови мають стати уроками словесності. *Дивослово*. 1995. № 4. С. 36–38.
37. Дроздова І. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей : монографія. Х. : ХНАМГ, 2010. 320 с.
38. Енциклопедія освіти. Головний ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
39. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Автор-укладач Н. П. Наволокова. Х. : Вид. група «Основа», 2009. 176 с.
40. Життєва компетентність особистості від теорії до практики : науково-метод. посібник. За ред. І. Г. Єрмакова. Запоріжжя : Центріон, 2005. 640 с.
41. Забашта Л. Узагальнення й систематизація знань з української мови. 10 клас. К.: Освіта. 1991. 160 с.
42. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. К. : Ленвіт, 2003. 273 с.
43. Загашев И., Заир–Бек С. Критическое мышление: технология развития. СПб: Изд-во «Скифия», 2003. 482 с.
44. Захлюпана Н., Кочан І. Словник-довідник з методики викладання української мови. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І.Франка, 2002. 250 с.
45. Зимняя И. Вербально-коммуникативная функция в восприятии и порождении текста. *Психологические механизмы порождения и восприятия текста*. М. : МГПИИЯ, 1985. Выпуск 243. С. 23.
46. Зимняя И. Педагогическая психология : учеб. М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. 448 с.
47. Зимняя И. Психология обучения иностранным языкам в школе. М. : Просвещение, 1991. 222 с.
48. Зязюн І. Професія вчителя у вимірі педагогічної майстерності. *Педагогічна і психологічна науки в Україні* : в 5Т. К. : Педагогічна думка, 2012. Т. 4 : Професійна освіта і освіта дорослих. С. 229–245.
49. Караман С. Методика навчання української мови в гімназії. К. : Ленвіт, 2000. 272 с.
50. Караманов О. Проблема співвідношення цілей і очікуваних результатів уроку у процесі формування національного курикулуму. *Постметодика*. 2009. №1 (85). С. 2–6.
51. Карасик В. Языковой круг личности, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2000. 477 с.
52. Караулов Ю. Русский язык и языковая личность. М. : Наука, 1987. 263 с.

53. Карпова Л. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : дис.. канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Харків, 2003. 202 с.
54. Кларин М. Инновационные методы обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994. 222 с.
55. Колесникова И. Педагогическое проектирование : учебное пособие для высш. учеб. заведений. М. : «Академия», 2005. 215 с.
56. Колодько Т. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Київ, 2005. 24 с.
57. Коменский Я. Учитель учителей. Избранное. М. : Карапуз, 2008. 288 с.
58. Коменський Я. Велика дидактика. Закони добре організованої школи // Коваленко Є. І. Історія зарубіжної педагогіки : хрестоматія : навч. посіб. К., 2006. С. 155–185.
59. Крайг Г. Психология развития. М. : Питер, 2000. 992 с.
60. Красных В. Основы психолингвистики и теории коммуникации. М. : Гнозис, 2001. 270 с.
61. Кремень В. Освіта і суспільство в парадигмі синергетичного мислення. *Педагогіка і психологія*. 2012. № 2. С. 5–11.
62. Кудрявцев В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М. : Знание, 1991. 80 с.
63. Кузьмина Н. Профессионализм личности преподавателя и мастерства производственного обучения. М. : Высшая школа, 1990. 119 с.
64. Кузьмінський А. Технологія і техніка шкільного уроку : навч. посіб. К. : Знання, 2010. 335 с.
65. Кульневич С., Лакоценин Т. Современный урок : научно-метод. пособие. Ростов-на-Дону : Учитель, 2005. 516 с.
66. Кучеренко І. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі: монографія. Умань. 2014. 410 с.
67. Кучерук О. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 420 с.
68. Леонтьев А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М. : Московский психо-социальный институт, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. 214 с.
69. Лернер И. Процесс обучения и его закономерности / И. Лернер., В. В. Краевский // Дидактика средней школы / Под ред. М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1982. С. 129–181.
70. Лернер И. Развивающее обучение с дидактических позиций. *Педагогіка*. 1999. № 2. С. 7–11.

71. Лингвистическая педагогика / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова. Тамбов, 2003. 133 с.
72. Львов М. Проблемы преемственности и перспективности в обучении русскому языку. *Преемственность и перспективность в обучении русскому языку. Сборник статей их опыта работы.* М. : Просвещение, 1982. С. 4–14.
73. Львов М. Словарь-справочник по методике русского языка : учебн. пособ. М. : Просвещение, 1988. 240 с.
74. Мамчур Л. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : монографія. Умань, 2012. 449 с.
75. Маркова А. Психология профессионализма. М. : международный центр «Знание», 1996. 308 с.
76. Маркова А. Психология усвоения языка как средства обучения. М., 1974. 240 с.
77. Масальский В. Преподавание русского языка в средней школе. К. : «Вища школа», 1977. 212 с.
78. Матюшкин А. Теоретические вопросы проблемного обучения. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1981. С. 274–279.
79. Махмутов М. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М. : Педагогика, 1975. 368 с.
80. Менчинская Н. Мышление в процессе обучения. *Исследование мышления в советской психологии.* М., 1966. С. 349–357.
81. Методика вивчення української мови в школі / О. М. Біляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк та ін. К. : Рад. ш., 1987. 246 с.
82. Методика викладання української мови в середній школі / І. С. Олійник, В. К. Іваненко, Л. П. Рожило, О. С. Скорик. К. : Вища школа, 1979. 309 с.
83. Методика викладання української мови в середній школі. За ред. С. Чавдарова і В. Масальського. К. : Рад. шк., 1962. 371 с.
84. Методика викладання української мови в середніх освітніх закладах. За ред. М. Пентилюк. К. : Ленвіт, 2009. 400 с.
85. Методика преподавания русского языка : уч. пособие. Под ред. М. Т. Баранова. М. : Просвещение, 1990. 368 с.
86. Мистецтво життєтворчості особистості : науково-методичний посіб. : в 2 ч. За ред. В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань. К. : ІЗМН, 1997. Ч. 2. Життєтворчий потенціал нової школи. 936 с.
87. Митник О., Шпак В. Народження нестандартного уроку. *Початкова школа.* 1997. № 12. С. 11–23.
88. Мойсеюк Н. Педагогіка : навч. посіб. К. : ВАТ «Білоцерківська книжкова фабрика», 2007. 656 с.

89. Нестандартні уроки в школі та їх аналіз : навч.-метод. посібник. За ред. Н. М. Островецької. К. : Видавництво Харитоненка, 2003. 152 с.
90. Новий тлумачний словник української мови. Уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. Т. 1. А – К. : Аконт, 2001. 928 с.
91. Новиков А. Развитие дидактической базы: методы и средства. *Школьные технологии*. 2007. № 5. С. 40–50.
92. Новый философский словарь. Режим доступа : <http://filpedia.ru/114/>.
93. Омельчук С. «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 2. С. 2–7.
94. Омельчук С. Глаголы в формулировке условий исследовательских заданий по морфологии украинского языка. *General and Professional Education*. 2012. № 4. С. 28–35.
95. Онищук В. Типи, структура і методика уроку в школі. К. : Радянська школа, 1973. 159 с.
96. Онищук В. Урок в современной школе : пособие для учителей. М. : Просвещение, 1981. 191 с.
97. Остапенко Н. Теоретичні основи формування комунікативної компетентності учнів загальноосвітньої школи на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 3. С. 5–8.
98. Остапенко Н., Т. В. Симоненко, В. М. Руденко. Технологія сучасного уроку української мови : навч. посібник. К. : ВЦ «Академія», 2011. 248 с.
99. Островецька Н. Аналіз уроку: концепції, методики, технології. К. : Фірма «ІНКОС», 2003. 351 с.
100. Охитина Л. Психологические основы урока. В помощь учителю. М. : «Просвещение», 1977. 96 с.
101. Педагогічна майстерність : підручник. За ред. І. А. Зязюна. К. : Вища школа, 2004. 286 с.
102. Педагогічний словник. За ред. М. Д. Ярмаченка. К. : Педагогічна думка, 2001. 514 с.
103. Пентиліук М. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей. К. : Ленвіт, 2011. 256 с.
104. Пентиліук М., Горошкіна О., Нікітіна А. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови. *Українська мова і література в школі*. 2006. № 1. С. 15–20.
105. Пентиліук М., Горошкіна О., Нікітіна А. Концепція когнітивної методики навчання української мови. *Дивослово*. 2004. № 8. С. 5–9.
106. Пентиліук М., Окуневич Т. Сучасний урок української мови. Х. : Вид. група «Основа», 2007. 176 с.

107. Пентилюк М., Онукевич Т. Методика навчання української мови у таблицях і схемах: навч. посіб. К. : «Ленвіт», 2006. 134 с.
108. Петровська О. Основні типи уроків з української мови в 5 – 7 класах. Київ : Радянська школа, 1959. 71 с.
109. Печерська Е. Уроки різні та незвичайні. *Рідна школа*. 2009. № 4. С. 62–65.
110. Пехота О. Особистісно орієнтоване навчання : підготовка вчителя : монографія. Миколаїв: ІЛІОН, 2005. 272 с.
111. Підласий І. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник. К. : Видавничий дім «Слово», 2006. 606 с.
112. Підласий І. Як підготувати ефективний урок : книга для вчителя / І. П. Підласий. – К. : Радянська школа, 1989. – 204 с.
113. Плиско К. Принципи, методи і форми навчання української мови (теоретичний аспект) : навч. посіб. Х. : Основа, 1995. 240 с.
114. Подмазин С. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. Запорожье : Просвіта, 2000. 349 с.
115. Подмазин С. Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. ... докт. філософ. наук за спеціальністю 09.00.03. Дніпропетровськ. 2006. 44 с.
116. Пометун О. Інтерактивні методики та система навчання. К. : Шкільний світ, 2007. 112 с.
117. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. К. : А.С.К., 2004. 192 с.
118. Портфоліо вчителя. *Статті з питань освіти*. Режим доступу : <http://www.osvita.org.ua/articles/798.html>
119. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах : модульний курс : посібник для студентів / Кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк. К. : Ленвіт, 2011. 366 с.
120. Приступа Г. Методика преподавания русского языка. Рязань, 1971. 330 с.
121. Психологія навчання / За ред. Б. Баєва. К. : Рад школа, 1972. 135 с.
122. Савченко О. Дидактика початкової школи : підручник. К. : Генеза, 1999. 368 с.
123. Селевко Г. Энциклопедия образовательных технологий : В 2 Т. Т. 1. М. : НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
124. Семенов О. Етнолінгводидактична культура вчителя-словесника : навч.-метод. посіб. К. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2003. 108 с.
125. Сериков В. Образованность и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. М. : Логос, 1999. 272 с.

126. Сидоренко В. Модель професійної компетентності вчителя української мови і літератури в контексті впровадження компетентнісно зорієнтованого підходу. *Наукова скарбниця Донеччини*. 2011. № 1. С. 72–77.
127. Сисоєва С. Основи педагогічної творчості вчителя : навчальний посібник. К. : ІСДОУ, 1994. 112 с.
128. Скакун В. Организация и методика профессионального обучения : учебное пособие. М. : ФОРУМ: ИНФРА–М, 2007. 336 с.
129. Слостенин В., Подымова Л. Педагогика: инновационная деятельность. М. : Педагогіка, 1997. 348 с.
130. Словник іншомовних слів. Уклад. Л. О. Пустовіт та ін. К. : Довіра, 2000. 1018 с.
131. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник. За ред. М. І. Пентиліук. К. : Ленвіт, 2003. 149 с.
132. Сорокин Н. Дидактика : учеб. пособие. М. : Просвещение, 1974. 222 с.
133. Стельмахович М. Розвиток усного мовлення на уроках української мови в 4 – 8 класах. К. : Радянська школа, 1976. 188 с.
134. Сухомлинський В. Слово рідної мови. *Українська мова і література в школі*. 1989. № 1. С. 3–9.
135. Сухомлинський В. Сто порад учителеві. Вибрані твори в 5-ти томах. К. : Радянська школа, 1976. Т. 2. 661 с.
136. Сучасний тлумачний словник української мови : 50 000 слів. Заг. ред. В. В. Дубічинського. Х. : Вид. ШКОЛА, 2006. 832 с.
137. Текучев А. Методика русского языка в средней школе. М. : Просвещение, 1980. 414 с.
138. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер ; [наук. ред. О. І. Пометун]. К. : Вид-во «Плечди», 2006. 220 с.
139. Ушинский К. Человек как предмет воспитания : Опыт педагогической антропологии. Избранные педагогические сочинения : В 2 т. М., 1974. Т. 1. С. 229–547.
140. Ушинський К. Твори : В 6 т. К. : Радянська школа, 1955. Т. 2.
141. Федоренко Л. Закономерности усвоения родной речи. М. : Просвещение, 1984. 160 с.
142. Федорчук Т. Організаційні форми, методи і прийоми навчання риторики в старшій школі. *Українська мова і література в школі*. 2009. № 8. С. 9–16.
143. Философский энциклопедический словарь / Губский Е. Ф., Кораблева Г. В., Лутченко В. А. М.: Инфра-М, 1997. 576 с.
144. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (голова редакції). К. : Абрис, 2002. 742 с.

145. Фіцула М. Педагогіка : навчальний посібник. К. : Академвидав, 2009. 560 с.
146. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб : Издательство «Питер», 2000. 356 с.
147. Хом'як І. Внутрішня організація уроків мови. *Українська мова і література в школі*. 2014. № 2. С. 8–12.
148. Хом'як І. Класифікаційний аналіз уроків мови. *Українська мова і література в сучасній школі*. 2012. № 10. С. 2–7.
149. Хом'як І. Проблема типології уроків мови. *Теоретична і дидактична філологія*. Випуск 12. 2012. С. 122–129.
150. Хуторской А. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
151. Хуторской А. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя. М. :, 2005. 383 с.
152. Хуторской А. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М. : Изд-во МГУ, 2003. 415 с.
153. Чайка В. Основы дидактики : навч. посібник. К. : Академвидав, 2011. 240 с.
154. Чернецька Т. Сучасний урок : теорія і практика моделювання : навч. посібник. К. : ТОВ «Праймадрук», 2011. 352 с.
155. Шамова Т. Активизация учения школьников. М. : Педагогика, 1989. 209 с.
156. Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків, Прапор, 2007. 640 с.
157. Шарко В. Сучасний урок : технологічний аспект : посібник для вчителів і студентів. К. : СПД Богданова А. М., 2007. 220 с.
158. Шелехова Г. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення на уроках рідної мови в середній школі: автореф. ... канд. пед. наук : зі спец. 13.00.02. К., 1996. 45 с.
159. Щукин А. Лингводидактический словарь. М. Астрель : АСТ : Хранитель, 2008. 746 с.
160. Якиманская И. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М. : Сентябрь, 1996. 96 с.
161. Richard Paul. Critical thinking: Tools for Taking Charge of your Learning and your Life. Prentice Hall, 2001. 428 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Модель особистісно орієнтованої технології уроку української мови

| ТЕМА | Ступені порівняння прислівників | | | |
|-----------------------------|---|---|---|--|
| МЕТА | Навчальна | Осмислення і закріплення навчального матеріалу про ступені порівняння прислівників; формувати вміння аналізувати, утворювати і правильно вживати у мовленні різні форми ступенів порівняння прислівників | | |
| | Виховна | Виховувати любов до рідної мови, пошану до рідного слова, прагнення спілкуватися українською мовою | | |
| | Розвивальна | Розвивати увагу, спостережливість, критичне мислення, творчі здібності | | |
| Прогнозована компетентність | | Знання | Уміння і навички | Досвід |
| | Мовленнєва | Повторити стилі і типи мовлення, стилістичні функції прислівників | Використовувати ступені порівняння прислівників у стилістично маркованих текстах | Удосконалювати орфоепічну компетентність, набувати досвіду творення власних висловлювань |
| | Мовна | Усвідомлювати категорію ступенів порівняння прислівників, знати форми ступенів порівняння, засоби їх творення, фонетичні зміни під час їх творення | Осмислено утворювати всі форми ступенів порівняння прислівників; визначати ступінь порівняння, його форму, використовувати різні ступені порівняння прислівників у мовленні | Знаходити, визначати, будувати різні ступені порівняння прислівників, доцільно використовувати їх у мовленні |
| | Соціо-культурна | Я і українська мова. Учень усвідомлює функції мови у житті суспільства і її роль у власному розвитку | | |
| | Діяльнісна (стратегічна) | Здійснювати власне цілевизначення, аналізувати, визначати ступені порівняння прислівників, переносити раніше засвоєні знання у нову ситуацію, робити припущення, аргументувати власну думку | | |
| | Методи прийом и | Вправи (мовні, комунікативні), метод проєктів, «Дерево цілей», «Мозковий штурм», моделювання мовних одиниць, евристичне спостереження, проблемно-пошукове дослідження, експеримент (лінгвістичний, творчий), «Мікрофон» | | |
| Форми | Фронтальна, групова, парна, індивідуальна | | | |
| Засоби | Мультимедійна дошка, слайди, таблиця, роздатковий матеріал, мультимедіа | | | |
| Тип уроку | Урок розвитку вмінь і навичок | | | |

ПЕРЕБІГ УРОКУ

I. Організація класу.

Рольова ситуація. Уявіть, що рекламне агентство «Мрія» запросило вас на роботу. Ви дуже хочете там працювати і на співбесіді з директором потрібно показати, що ви спеціаліст, який добре знає рідну мову. Ми з вами володіємо українською мовою? Тоді вперед!

Гасло

*Процвітай, українська мово,
заохочуй красою нас!*

*Що багатіший твій слів запас,
легше вибрати влучне слово (Д.Білоус)*

Прочитайте епіграф. Яка його основна думка?

Яку діяльність має здійснювати мовець для того, щоб бути гарним знавцем мови і створювати досконалі власні висловлювання?

Яке слово в епіграфі виражає міру вияву ознаки предмета, а яке міру ознаки дії? Випишіть ці слова.

II. Мотивація. Особистісно орієнтована ситуація зацікавленості.

✓ Порівняйте слова на слайдах. Чи відрізняються вони один від одного?

✓ На яке запитання відповідають ці слова? Що означають?

✓ До якої частини мови належать слова кожного стовпчика?

✓ Як утворюються ступені порівняння прикметників?

✓ Як утворюються ступені порівняння прислівників?

✓ Визначте частину мови і ступінь порівняння слів, виписаних із епіграфа.

Яскравий

Яскравіший

Яскраво

Яскравіше

Широкий

Ширший

Широко

Ширше

Зелений

Зеленіший

Зелено

Зеленіше

Українська мова багата на слова, що виражають різну міру ознаки дії особи чи предмета. Нам необхідно знати ці слова, щоб охарактеризувати, яку міру діяльності ви, хтось або щось виконує.

III. Перевірка домашнього завдання. Диференційовані завдання.

Завдання 1. Метод проєктів. Створити лінгвістичний проєкт «Ступені порівняння прислівників», що показує морфологічні особливості слів *говорити* і *читати*.

Проєкт 1

| Говорити | | |
|----------|----------|-------------|
| Мудро | Мудріше | Наймудріше |
| Весело | Веселіше | Найвеселіше |
| Сумно | Сумніше | Найсумніше |

| Читати | | |
|---------|-----------|--------------|
| Голосно | Голосніше | Найголосніше |
| Тихо | Тихіше | Найтихіше |
| Виразно | Виразніше | Найвиразніше |

Завдання 2. Мовна вправа. Дібрати до слів *говорити* та *читати* прислівники. Утворити форми ступенів порівняння прислівників, побудувати з ними словосполучення. У словосполученнях виділити головні й залежні слова, поставити запитання.

Завдання 3. Комунікативна вправа. Ситуація спілкування: у школі проходить конкурс «Найкращий мовець», що діє у двох номінаціях «Читання» і «Говоріння». Описати дії учасників-конкурсантів, які по-різному здійснюють мовленнєву діяльність. Використовувати різні форми ступенів порівняння прислівників до слів *говорити* і *читати*.

III. Цілевизначення.

Для того, щоб бути гарним спеціалістом, знавцем української мови, потрібно на уроках вивчати мовні норми та правила і розвивати свої вміння. Згадайте, яку важливу тему ми вивчали на попередньому уроці? Тепер давайте продовжимо поглиблювати свої знання та вміння і чітко визначимо, що будемо робити на сьогоднішньому уроці. Мета нашого уроку: виробити власні вміння і навички характеризувати ступені порівняння прислівників, набути досвіду їх творення і застосування у мовленні. Для досягнення цієї мети ми повинні реалізувати цілі, що «проросли» на нашому «Дереві цілей».

Дерево цілей

| | | Цілі уроку | |
|------------------------------|----------------|---|--|
| | | Знання | Уміння, навички, досвід |
| Комунікативна компетентність | Мовна | 1. Знати ступені порівняння прислівників, форми вищого і найвищого ступеня порівняння, засоби і способи їх творення | 2. Утворювати всі форми ступенів порівняння прислівників; визначати ступінь порівняння, його форму, використовувати різні ступені порівняння прислівників у мовленні |
| | Мовленнєва | 3. Повторити відомості про стилі і типи мовлення, стилістичні функції прислівників | 4. Використовувати ступені порівняння прислівників у текстах |
| | Комунікативна | Вдало пройти співбесіду з директором рекламного агентства, показати себе гарним знавцем української мови | |
| | Соціокультурна | Я і українська мова | |

Кожен з учнів здійснює особисте цілевизначення у власному блокноті «Мої цілі».

| Цілі уроку | На початку уроку | Наприкінці уроку | Умовні позначки |
|------------|------------------|------------------|--|
| 1. | | | «+» – достатню знаю і вмію |
| 2. | | | «+/-» – частково знаю і вмію |
| 3. | | | «?» – не знаю і не вмію |
| 4. | | | «!» – хочу поглибити знання і вміння, набути досвіду |

VI. Осмислення й закріплення опорних знань та вмінь.

Перед тим, як розпочати свій навчальний шлях до визначених цілей, давайте продемонструємо директору рекламного агентства наші знання і вміння, які ми вже маємо. Мозковий штурм.

Теоретична атака. Колективна діяльність.

- *Яка частина мови називається прислівником?*
- *Яке лексичне значення має прислівник?*
- *Які морфологічні ознаки прислівника?*
- *Яким членом речення може виступати прислівник?*
- *На які групи за значенням поділяються прислівники?*
- *Чи всі прислівників можуть утворювати ступені порівняння?*
- *Який розряд за значенням може мати ступені порівняння?*
- *Яке значення мають означальні прислівники?*
- *На які групи поділяються означальні прислівники?*
- *Від якої групи означальних прислівників можна утворювати ступені порівняння?*
- *Що виражає лексико-граматична категорія ступені порівняння прислівника?*
- *Які є ступені порівняння прислівника?*
- *Як твориться вищий ступінь порівняння?*
- *Як твориться найвищий ступінь порівняння?*

Практичний наступ. Робота в групах.

- *Які прислівники можуть утворювати ступені порівняння?*

Лагідно, високо, учетверо, приємно, затишно.

- *Утворити вищий ступінь порівняння.*


Тепло, добре, швидко, миттєво, погано.

- *Знайти прислівник вжитий у формі найвищого ступеня.*

Мова і пісня – дві найважливіші фортеці, які народ має оберігати найпильніше. Втративши мову, народ навіки може зникнути з лиця землі.

V. Цілереалізація. Формування умінь і навичок.

Настав час по-справжньому активно працювати. Отже, до роботи. Хто найкращий знавець мови? Директор рекламного агентства підготував для нас мовні, мовленнєві і комунікативні випробування.

 Моделювання мовних одиниць. Робота в групах.

Група 1. Утворити ступені порівняння прислівників. Заповнити таблицю. Чи від усіх прислівників можна утворити ступені порівняння? Чому?

| Ступінь порівняння | Вищий | | Найвищий | |
|--------------------|--------|----------|----------|----------|
| | Проста | Складена | Проста | Складена |
| Форми | | | | |
| Засіб творення | | | | |
| Приклад | | | | |

Яскраво, холодно, природно, велично, кмітливо.

Група 2. Утворити найвищий ступінь порівняння прислівників. Виділити засіб творення. Які суфікси можуть випадати під час творення?


Швидко, важко, далеко, близько, глибоко.

Група 3. Утворити вищий ступінь порівняння. Який засіб творення ви використали?

Гарно, мало, погано, добре, гарно.

Група 4. Утворити просту форму вищого ступеня порівняння прислівників. Пояснити зміну приголосних, записавши фонетичну транскрипцію слів.

Низько, високо, вузько, легко.

 Евристичне спостереження. Прочитати спроектований на екран текст. Визначити стиль і тип мовлення, тему і головну думку.

*Як парость виноградної сльози,
Плекайте мову. Пильно й ненастанно*

Політь бур'ян. Чистіша від сльози

Вона хай буде. Вірно і слухняно

Нехай вона щоразу служить вам,


Хоч і живе своїм живим життям (М.Рильський).

Завдання 1. Виписати прислівники. Визначити розряд зазначенням.

Завдання 2. Виписати прислівники, утворити вищий ступінь порівняння. Визначити засоби і способи творення.

Завдання 3. Виписати прислівники, утворити найвищий ступінь порівняння. Визначити засоби і способи творення.

Завдання 4. Виписати прикметники, визначити їх розряд за значенням. Утворити ступені порівняння. Які прикметники можуть утворювати ступені порівняння?

 Проблемно-пошукове дослідження «Порівняй – Міркуй – Роби висновки!».

Група 1. Прочитати речення. Виписати прислівники і прикметники. Визначити ступінь порівняння.

Їм всім хотілось якнайчастіше казати те слово нове, мов тільки знайдене, просте і рідне (М.Коцюбинський).

Українська пісня – це найрозкішніша, найзапашиша з усіх гілок на дереві світової народної творчості (В.Яременко).

Група 2. Прочитати словосполучення. Визначити частину мови виділених слів. Який ступінь порівняння вони виражають? Який засіб творення виражає цей ступінь?

Добре слово – *добре* обдумано

Найдорожче слово – *найдорожче* створіння

Довше думати – *довше* коромисло

Чистіше проспівано – *чистіше* повітря

Найяскравіша промова – *найяскравіша* афіша

Якнайдетальніше підготовлено – *якнайдетальніше* розслідування.

📖 Лінгвістичний експеримент. Прочитати прислівники, виписати ті, що можуть утворювати ступені порівняння. Поєднати їх із поданими словами так:

- *ховатися, тримати, прибирати*, утворивши просту форму вищого ступеня порівняння;

- *одягатися, сідати, бігати*, утворивши складну форму найвищого ступеня.

📖 Творчий експеримент. Робота в парах.

Група 1. Дібрати синоніми до прислівників. Утворити від дібраних синонімів просту форму найвищого ступеня.

Пестливо, поважно, пильно, плавно, поблажливо.

Слова для вчителя: *солідно, дбайливо, поступово, терпимо.*

Група 2. З поданих слів скласти прислів'я, розкрити дужки, утворивши ступені порівняння прислівників.

1. Вір, (багато), а, чужим, не, речам, своїм, очам. 2. Багатство, мова, (багато) народу. 3. (Багато), (мало), слів, діла. 4. Говорять, як, діла, (голосно), слова.

Група 3. Перекласти українською мовою

Менее быстро, более громко, менее энергичнее, увереннее, ярче, ближе, раньше, ближе всех, лететь выше, петь чище, поступать увереннее.

📖 Мовна вправа. Індивідуальна робота.

Переписати речення, підкреслити форми ступенів порівняння прислівників. Поставити до них питання, з'ясувати спосіб і засіб творення.

Вчіть скоріше нас співати гарну пісеньку легку (Н.Забіла). *А нумо співати про нашу Наталку Полтавку! Цю пісню мій тато найдужче*

співати любив (С.Литвин) І дуже хочеться мені, щоб сад наш вічно цвів й співало в нашій стороні найбільше солов'їв (В.Швець) Гей, цимбали! Швидше! Голосніш, музики!!! (Леся Українка)

📖 Лінгвістична гра «Піймай помилку». Прочитати прислівники. Чи правильно утворені форми ступенів порівняння? виправити помилки.

Добре – добріше – найдобріше

Акуратно – акуратніше, найбільш акуратніше.

Надійно – най надійно, більш надійніше, надійніше.

VI. Рефлексія.

Сьогодні ми з вами пройшли справжнє випробування й директор рекламного агентства хоче провести швидке бліц-опитування і дає вам мікрофон для висловлення власних відповідей на запитання.

Мікрофон.

- *Які прислівники можуть утворювати ступені порівняння?*
- *Як утворюються прислівники вищого ступеня?*
- *Як утворюються прислівники найвищого ступеня?*
- *Як можна відрізнити прислівники від однозвучних прикметників?*
- *Які зміни приголосних відбуваються під час творення ступенів порівняння?*
- *Які суфікси випадають під час творення простої форми вищого ступеня?*

VII. Пояснення домашнього завдання

Група 1. Переписати подані прислівники, утворити ступенів порівняння.

Чудово, чесно, схвильовано, темно, красиво, погано, мало, багато, голосно, пестливо, гарно.

Група 2. Скласти з двома із вище поданих слів по два речення. У першому реченні, щоб слово виступало прикметником вищого ступеня порівняння, а в другому – прислівником вищого ступеня порівняння.

Група 3. Використовуючи новоутворені прислівники вищого і найвищого ступеня порівняння, написати рекламний твір «Люби і бережи рідну мову!».

VIII. Підсумки уроку.

Підведемо підсумки уроку і зробимо висновки про діяльність кожного з нас. Погляньте на наше «Дерево цілей». Чи зміг кожен із вас досягти поставлених цілей. А тепер заповніть свою таблицю «Мої цілі» і визначте, чого ви досягли на уроці.

Модель уроку в проекції проблемної технології

| ТЕМА | Складносурядне речення | | | |
|-----------------------------|---|---|--|---|
| МЕТА | Навчальна | Узагальнювати і систематизувати знання про складносурядне речення (ССР), вдосконалення вмінь знаходити ССР, встановлювати зв'язки між його частинами, визначати види, розмежовувати ССР і прості, ускладнені однорідними членами, правильно ставити розділові знаки | | |
| | Виховна | Виховувати любов до природи, почуття відповідальності і бережливого ставлення до всього живого на землі | | |
| | Розвивальна | Розвивати вміння аналізувати, порівнювати, встановлювати головне, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, узагальнювати, доводити, увагу, спостережливість, критичне мислення, творчі здібності | | |
| Прогнозована компетентність | | Знання | Уміння і навички | Досвід |
| | Мовленнєва | Повторити стилі і типи мовлення, стилістичні функції однорідних членів речення і ССР у стилістично диференційованих текстах | Використовувати ССР і прості речення, ускладнені однорідними членами в стилістично маркованих текстах | Удосконалювати орфоепічну компетентність, набувати досвіду творення власних висловлювань |
| | Мовна | Узагальнювати і систематизувати знання про складносурядне речення (ССР) | Удосконалювати вміння знаходити ССР, встановлювати зв'язки між його частинами, визначати види, розмежовувати ССР і прості, ускладнені однорідними членами, правильно ставити розділові знаки | Виробляти досвід аналізувати, використовувати, редагувати ССР, відрізняти від інших синтаксичних засобів, ставити розділові знаки |
| | Соціокультурна | Я і Батьківщина. Природа різних регіонів України. | | |
| | Діяльнісна (стратегічна) | Здійснювати власне цілевизначення, аналізувати, визначати ССР, переносити раніше засвоєні знання у нову ситуацію, робити припущення, аргументувати власну думку | | |
| Методи, прийоми | Проблемна ситуація, бесіда, мовна вправа, лінгвістичний експеримент | | | |
| Форми | Фронтальна, групова | | | |
| Засоби | Мультимедіа, карта досліджень, таблиця, роздатковий матеріал | | | |
| Тип уроку | Урок узагальнення і систематизації Урок-дослідження | | | |

ПЕРЕБІГ УРОКУ

I. Організація класу. *Колективне обговорення.*

Проблемна ситуація. Прочитай речення. У яких випадках сполучник *I* з'єднує прості речення у складносурядному, а в яких – сполучає однорідні члени. Постав розділові знаки. Що впливає на їх розстановку? У яких реченнях відсутній розділовий знак? Чому?

I він поніс у вечір пахощі нового хліба добрі людські голоси і гудіння вітряка і вчорашній дощ і рожеві долоні розквітлих гречок (М.Стельмах)

Далеко й лунко отдавався голос солов'я (С.Васильченко)

Де-не-де біля вирв синіє безводний полин і куциться пахучий чебрець (О.Гончар)

Довкола будиночків цвів бузок і на білі стіни падала прозора тінь від листя (П. Панч)

II. Мотивація.

Сьогодні громадське об'єднання «Зелена планета» і лабораторія «Веселкова мова» запрошують вас, теоретиків, практиків, експериментаторів, до плідної праці. Вам доручають важливу справу – показати себе гарним знавцем рідної мови і дбайливим охоронцем природних багатств нашої землі. Для цього нам потрібно зробити чимало досліджень із теми «Складносурядне речення» і створити карту «Розділові знаки у ССР», у яку записати можливі схеми розстановки розділових знаків у ССР і «Природна Україна», в яку записати назви рослин, птахів, дерев, кущів, назви яких сьогодні прозвучать.

КАРТА ДОСЛІДЖЕНЬ

| | |
|------------------------|-----------------|
| Складносурядне речення | Природа України |
| [], і (). | Калина |

III. Цілевизначення. Для того, щоб конкретизувати нашу дослідно-пізнавальну діяльність, визначимо ті цілі, до яких ми будемо йти на шляху подвійного пошуку.

Карта «Мої цілі»

| | | Цілі уроку | |
|------------------------------|----------------|---|--|
| | | Знання | Уміння, навички, досвід |
| Комунікативна компетентність | Мовна | 1. Складносурядне речення; 2. Сміслові зв'язки у ССР; 3. Засоби зв'язку в ССР; 4. Розділові знаки у ССР; 5. Відмінність між ССР і простим реченням, ускладненим однорідними членами | 1. Знаходити ССР; 2. Установлювати зв'язки між частинами ССР; 3. Визначати види ССР; 4. Розмежовувати ССР і прості, ускладнені однорідними членами; 5. Правильно ставити розділові знаки |
| | Мовленнєва | 1. Стилї і типи мовлення; 2. Стилїстичні функції однорідних членів речення і ССР | 1. Використовувати ССР і прості речення, ускладнені однорідними членами в стилїстично маркованих текстах |
| | Комунікативна | Вдало вести бесїду, аргументувати власну думку | |
| | Соціокультурна | Я і Батьківщина. Природа різних регіонів України | |

IV. Повторення. Робота в групах.



Проблемна ситуація на пошук нового.

➤ Теоретична проблемна ситуація. Група «Теоретики». Дати відповіді на запитання і заповнити таблицю-дослідження.

| | Складносурядне речення | Просте речення, ускладнене однорідними членами |
|------------------|------------------------|--|
| Визначення | | |
| Види зв'язку | | |
| Сполучники | | |
| Види сполучників | | |

- Які члени речення називаються однорідними?
- Які речення називаються складносурядними?
- За допомогою якого виду зв'язку однорідні члени речення поєднуються між собою?
- Які сміслові зв'язки між частинами складносурядного речення?
- Якими є засоби зв'язку частин складносурядного речення?

• Якими сполучниками з'єднуються однорідні члени речення і складносурядні речення?

• Які їх види? Наведіть приклади

• За допомогою якого виду зв'язку поєднуються прості речення у ССР?

➤ Практична проблемна ситуація. Група «Практики». Проаналізуй речення. Визнач засоби зв'язку в ССР і простому реченні з однорідними членами речення. Накресли схему.


Вже цвітуть гвоздики й чорнобривці, ротики, і сальвія, і мак
(В.Бичко)

Верби сплакували листям, і золоті сльози гнало за водою
(Г.Тютюнник)

➤ Творча проблемна ситуація. Група-експериментатори. Утворити з поданими словами ССР з різними видами зв'язку. Створити міні-повідомлення «Символи України».

Барвінок, калина.


V. Цілереалізація. Узагальнення і систематизація комплексу знань, умінь, навичок і досвіду їх застосування.

 Порівняй речення. Доведи, що ці речення складносурядні. Чому тільки в першому реченні на межі простих частин стоїть кома? Накресли схему. Поясни лексичне значення слова *море*.

1. *Чарівне море, та наймиліша серцю така земля* (Р.Іваничук)

2. *Тільки невсипує море бурхає десь здалеку та зорі тремтять в нічній прохолоді* (М.Коцюбинський)

3. *Вже світло впало на ціле море напружених, схвильованих облич і крізь вікно в хату влетіла стоока тривога* (М.Коцюбинський).

 Проблемна ситуація за змістом навчального матеріалу.

Робота в групах. Прочитай текст.

На всій земній кулі люди зрозуміли, що, охороняючи природу – тварин, рослини, ліси, ґрунт, – вони охороняють багатство і красу рідної землі. Але цього замало, – треба охороняти все живе, що не приносить школи. Людина – на те вона і людина – захисник живого на землі.

І ти – людина, нехай ще маленька, але порівняно з мурашкою, квіткою, синицею ти просто велетень. Кого ж ти можеш захистити, хто чекає на твою допомогу?

Влітку ти обов'язково підеш з рідними чи друзями на луки, де ростуть ромашки і дзвіночки, де в траві горять, як жаринки, червоні гвоздики, їх безжалісно обривають пожадливі руки, тягнуть у міста не букети, а цілі снопи.

Не будь жадібним і розкажи дітям, що вже мало ромашок, дзвіночків та інших польових квітів залишилося біля великих міст. Польові

квіти не заповідні, але їх треба берегти. Без них не такі яскраві й барвисті луки і горобки, літо вже не те (Н.Надеждіна).

➤ Мовне проблемне завдання. Група «теоретики». Випиши речення у такій послідовності: 1) з безсполучниковим зв'язок; 2) з сурядними єднальним; 3) з сурядним протиставним. Визнач їх вид. Накресли схеми.

➤ Мовленнєве проблемне завдання. Група «Практики». Визнач стиль, тип мовлення. З'ясуй тему, головну думку. Випиши ключові слова. Склади план. Перекажи зміст.

➤ Комунікативне проблемне завдання. Група «Експериментатори». Уяви себе членом організації «Зелений патруль». Склади два гасла: на захист природи у формі ССР і простого речення з однорідними членами речення.

📖 Мовна вправа з елементами проблемно-дослідного конструювання. Запиши речення, розстав розділові знаки, поясни їх вживання. Які види зв'язку між частинами ССР? Випиши прикметники, утвори всі можливі ступені порівняння? Чи від усіх слів це можливо?

Цвітуть білі вишні і пахне ліловий бузок та найбуйніше квітує калина (Б.Харчук).

📖 Лінгвістичний експеримент. Прочитай речення, обравши найбільш доречний сурядний сполучник. Визнач смислові зв'язки між частинами.

1. *Прилинув вітер, ... в тісній хатині він про весняну волю заспівав, ... з ним прилинули пісні пташині, ... любий гай свій відгук з ним прислав (О.Олесь).* 2. *На дубі довго не розкриваються бруньки, ... довго восени дуб не ронить свого листя (О.Копиленко).* 3. *Дерево стояло ще голе, ... на віттях його вже починалося пташине життя (Ю.Бедзик).* 4. *... то солової щебетали, ... і капали роси з туманів, ... трави співали квітами (О.Олесь)*


Для довідок. *Чи, і, то, та, а, зате, однак.*

📖 Проблемна ситуація за спрямованістю на пошук нового. Творче конструювання. Використовуючи різні сурядні сполучники, продовжити речення так, щоб утворилися складносурядні. Записати, поставити розділові знаки, накреслити схеми.

1. *По узліссі й на галявині зеленіє перший ряст ...*
2. *Над водою вставав туман...*
3. *З теплого вирію прилетіли лелеки...*
4. *На травах тремтіла прозора роса...*
5. *Зелений острів купався в голубій воді...*

📖 Проблемна ситуація за характером навчальної діяльності. Оцінна проблемна ситуація. Встанови відповідність між реченнями і смисловими зв'язками. Розстав розділові знаки. Заповни колонку, накресливши схеми.

| | | |
|-----------------|---|--|
| Одночасність | <i>То шумів зелений лист то в вінку мінився ряс весняний</i> | |
| Послідовність | <i>Весна завітчала поля і гаї, літо запахло на рідній землі.</i> | |
| Протиставлення | <i>Вітер дмухнув, але стебельця лише забриніли</i> | |
| Чергування явищ | <i>То соловейко подасть свій голос із саду, то горлиця тихо проворкоче від ріки</i> | |

 Прочитай речення. Розстав розділові знаки. Розподіли на ССР і прості речення, ускладнені однорідними членами речення (запиши цифрами 3, 5). Накресли схеми речень.

1. *Не тільки жайворонки нас мене й товаришів вітали але й гречки в той само час рожевим гомоном співали (М.Рильський).* 2. *Ранньої весни коли ще не цвітуть конвалії півники і тендітні сокирки школярки носять до школи ті жовті, соковиті і рипучі квіти (Г. Тютюнник).* 3. *То пронесеться над болотом чайка то промайне бистрий чибіс і грудкою впаде в ситу землю (А.Шиян).* 4. *Дощило і в повітрі віяло прохолодою (А.Головко).* 5. *Прилетіла ластівонька сіла собі край віконця та й зачала щебетати господаря викликати (Нар. тв.).* 6. *То сонечко пече то вітер його пхає (П.Мирний).* 7. *Прилетіли журавлі сіли в полі на ріллі то пасуться, то курличуть мабуть це весну вже кличуть (О.Олесь).*

VI. Рефлексія.

Урок-дослідження наближається до завершення. Давайте подивимося на карту, яку ми заповнювали впродовж уроку. Ця карта допоможе нам правильно застосувати пунктуаційні правила у мовленні і приверне увагу до природних живих організмів, які разом з нами живуть в Україні.

У кожного із вас є власна карта «Мої цілі», заповніть всі колонки. Порівняйте, які зміни відбулися?

VII. Пояснення домашнього завдання.

Група «Теоретики». Підготувати лінгвістичний проект «Складносурядне речення і просте речення, ускладнене однорідними членами речення: спільне та відмінне».

Група «Практики». Виписати з художньої літератури 5 складносурядних речень і 5 простих речень, ускладнених однорідними членами. Скласти схеми.

Група «Експериментатори». Створити рекламний ролик на екологічну тему. У тексті використати складносурядні речення.

VIII. Підсумки уроку.

Сьогоднішнє дослідження показало, що ви, теоретики, практики, експериментатори, є справжніми шанувальниками і знавцями рідного слова і охоронцями природи. Від нині вас зараховано до двох організацій «Веселкова мова» і «Зелена планета». До нових цікавих досліджень!

**Модель уроку української мови в аспекті
технології розвитку критичного мислення**

| | | | | |
|-----------------------------|---|---|--|---|
| ТЕМА | Твір-розповідь про процес праці | | | |
| МЕТА | Навчальна | З'ясувати особливості побудови твору-опису про процес праці за власними спостереженнями, дотримуватися стилю й типу мовлення, доречно використовувати мовні засоби | | |
| | Виховна | Виховувати пошану і любов до праці, прагнення в усьому бути майстром | | |
| | Розвивальна | Розвивати творчі здібності, критичне мислення, увагу, спостережливість, самостійність | | |
| Прогнозована компетентність | | Знання | Уміння і навички | Досвід |
| | Мовленнєва | Узагальнити і відомості про стилі і типи мовлення, стилістичні функції мовних засобів | Збирати, систематизувати інформацію для твору, складати твір за планом, дотримуватися стилю і типу мовлення, створювати текст відповідно до ситуації спілкування, оцінювати текст (зміст, форму, задум і мовне оформлення) | Удосконалювати орфоепічну й орфографічну компетентність, набувати досвіду творення власних висловлювань |
| | Мовна | Усвідомлювати відомості про мовні засоби | Осміслено добирати, утворювати різнотипні мовні одиниці | Знаходити, визначати, будувати різні мовні засоби і використовувати їх у мовленні |
| | Соціо-культурна | Я і національна культура. Роль праці у житті людини. Українська кухня. | | |
| | Діяльнісна | Здійснювати власне цілевизначення, аналізувати, визначати ступені порівняння прислівників, переносити раніше засвоєні знання у нову ситуацію, робити припущення, аргументувати власну думку | | |
| Методи прийомів | Сократівські запитання, спостереження за мовою, інсерт, кластер (групування), РАФТ, метод проектів, моделювання, рефлексійна бесіда | | | |
| Форми | Колективна, групова, індивідуальна | | | |
| Засоби | Текст, відеоматеріал, роздатковий матеріал, схеми | | | |
| Тип уроку | Урок розвитку комунікативних умінь, урок створення власних висловлювань (письмо) | | | |

ПЕРЕБІГ УРОКУ

I. Організація класу.

Праця – це велична робота, якою люди займаються з давніх-давен. Праця різноманітна і різнобарвна. Працює людина в різних сферах і затрачає для цього багато зусиль. Набуті вміння люди передавали один одному і наступним поколінням. Щоб і ви були вправними у праці, потрібно бути уважними і спостерігати за процесом праці інших людей, щоб самому навчитися і навчити цьому інших.

II. Мотивація.

Уявіть, що оголошено конкурс «Кулінарний бренд мого народу», в якому ви хочете взяти участь. Для цього потрібно надіслати редактору лист-заявку, в якій розповісти про процес приготування страви, що є брендом української кухні. Подивіться на екран (ілюстрації, інсценування тощо)

III. Цілевизначення. Виклик.

Щоб стати учасником конкурсу, потрібно не тільки знати, як приготувати страву, а і правильно розповісти про цей процес. Здійснити це можна, написавши твір-розповідь про процес праці. Для того, щоб конкретизувати нашу роботу, визначимо цілі, яких потрібно досягти. Запишемо їх у таблицю.

| Цілі уроку | На початку уроку | У кінці уроку | Умовні позначки |
|------------|------------------|---------------|--|
| 1. | | | «+» – достатньо знаю і вмію |
| 2. | | | «+/-» – частково знаю і вмію |
| 3. | | | «?» – не знаю і не вмію |
| 4. | | | «!» – хочу поглибити знання і вміння, набути досвіду |

IV. Моделювання мовленнєвої ситуації.

Учні дивляться відеозапис процесу приготування вареників.



Сократівські запитання.

- Який трудовий процес показано?
- Чи можна вважати вареники, брендом української кухні?
- Які трудові операції було виконано?
- Які продукти обов'язкові для приготування вареників?
- Які начинки можуть бути у варениках?
- Хто може робити вареники?

IV. Ознайомлення із зразковим текстом. Осмислення змісту.

Учні читають текст, розданий кожному.

Вареники – одна з найпоширеніших в українців страв з вареного тіста з начинкою. Остання могла бути пісною чи скоромною – залежно від християнського календаря. Як начинку використовували сир, смажену капусту, варену картоплю, мак, малину та ін. До вареників із сиром подавали сметану або ряжанку. У повсякденному житті вареники зустрічалися не часто, вони були окрасою недільного або святкового столу.

Існує багато рецептів вареників. Найбільш популярним є таке їх приготування. Тісто для вареників готують з пшеничного борошна, води, яєць і солі. Причому воду слід брати холодною, а не теплою, оскільки холодна вода довше тримає вологу, тісто довго не висихає і при виготовленні вареників добре злипається. Тісто повинно бути середньої густоти, тому що густе тісто важко розкачувати, а також з нього складно ліпити вареники. Щоб зліпити вареник напівкруглої форми, потрібно розкачати тісто, вирізати круглі коржички, покласти в середину начинку і заліпити краї.

Потім вареники варять. Зліплені вареники кладуть у таку кількість підсоленої киплячої води, щоб вони могли вільно варитися. Вареники вражаються готовими, коли вони після 5–6 хвилин варіння спливають на поверхню води. Після цього шумівкою їх вибирають у друшляк, дають стекти воді. Потім перекладають у сотейник або каструлю, поливають зверху розігрітим вершковим маслом і злегка струшують, щоб вареники покрилися жиром і не прилипали один до одного.

Тепер готово! Щоб вареники були ще смачнішими, потрібно заздалегідь красиво накрити на стіл: застелити білу скатертину, покласти вишиті серветки, український посуд. І – з веселим настроєм кличемо всіх на обід. Смачного!



Запитання, що самостимулюють учня до активного критичного мислення

- Що мені про це відомо?
- Що я думаю про це?
- Що нового в цій інформації?
- Для чого мені ця інформація?
- Як я можу застосувати цю інформацію, ці знання, вміння, навички?
- Як ця інформація вплине на мене?



Інсерт. Індивідуальна робота – читання з маркуванням.

«v» – «відомо, знаю; «-» – не знаю, суперечить тому, що знав;
«+» – цікаве, несподіване; «?» – незрозуміле.




Сократівські запитання.


- Яка тема й основна думка тексту?
- Який стиль і тип мовлення тексту?
- З яких частин складається композиція тексту?

- *Визначте ключові слова.*
- *Із яких мікротем складається текст?*

V. Цілереалізація. Колективна підготовка до твору. Осмислення змісту.

 Спостереження за мовою. З'ясувати лексичне значення слів.

Бренд, репутація, сироватка, ряжанка, рецепт, кулінарія, повар, майстер, начинка, шедевр.

 Бесіда за змістом інструкції


«Як працювати над твором-розповіддю про процес праці»

1. *Вступ – назва трудової дії, особа, що виконує роботу, популярність і значення трудової дії.*

2. *Основна частина – покроково описати процес праці, дотримуватися чіткої послідовності опису виконуваних дій, використовувати спеціальні слова (спочатку, потім, далі, пізніше, з тим, нарешті, насамкінець тощо). Використовувати слова, що аналізують виконані операції.*

3. *Висновок – зацікавте продуктом праці і самим процес його виготовлення.*

4. *Використовуйте художні засоби (епітети, метафори, порівняння, пестливі слова).*

 Моделювання. Колективне складання узагальненої моделі плану майбутнього тексту-розповіді про процес праці.

Модель плану

1. *Трудовий процес, який мені довелося спостерігати / виконувати (коли, де, ким).*

2. *Як це робиться – розповідь про послідовно виконувани операції.*

«Відоме» – особа, час, спосіб виконання; «нове» – назва складника / інгредієнта, виконуваної дії.

3. *Чому це процес припав до душі / запам'ятався / вразив?*


Орієнтовний план.

1. *Вареники – бренд української кухні.*

2. *Процес приготування шедевру:*

- *замішування тіста;*
- *підготовка начинки;*
- *виготовлення вареників;*
- *варіння;*
- *сервіровка столу.*

3. *Подача до столу.*

 Кластер (групування). Дібрати асоціації до слів:

*працювати (як?) – спокійно, серйозно, вправно, цікаво, творчо
рухи (які?) – швидкі, вправні, енергійні, повільні, обережні
праця (яка) – відповідальна, сумлінна, нелегка, плідна, цікава*

вареники (які?) – смачні, соковиті, м'які, пухкі, корисні

 Лист по колу. Записати синоніми до слів

Господиня, праця

 Метод проектів. Презентація проектів, підготовлених учнями

вдома.

Проект 1. Прислів'я, приказки, загадки про вареники.

Проект 2. Пісні про вареники.

Проект 3. Художні твори, в яких згадуються вареники.

VI. Індивідуальне написання і редагування власного висловлювання (змісту, мовного оформлення, композиційної структури).


Тепер переходимо для створення власного твору-розповіді. Налаштуємося на творчу роботу.

 РАФТ – чітко уявити, кому і для чого ви будете створювати текст-розповідь

РАФТ (роль, аудиторія, форма, тема)

| Роль (мовець) | Аудиторія (співрозмовник) | Форма (стиль, тип, жанр) | Тема |
|--|---------------------------|--|---|
| <i>Я (учень) – прагну стати учасником конкурсу</i> | <i>Редактор</i> | <i>Художній стиль, розповідь з елементами опису, есе, заявка</i> | <i>Вареники – бренд української кухні</i> |

VII. Рефлексія.

 Рефлексійна бесіда

✓ *Що нового ти дізнався на уроці? Чи зможете ви приготувати вареники?*

✓ *А знаєте, як це зробити?*

✓ *Чи знаєте ви, як написати твір-розповідь про процес праці?*

✓ *З яких частин складається такий твір?*

✓ *Про що потрібно у цих частинах розповісти?*

 Заповнення таблиці «Мої цілі»

VIII. Повідомлення домашнього завдання.

Група 1. Відредагувати чорновий варіант твору-розповіді про процес праці.

Група 2. Підготувати повідомлення про інших учасників конкурсу «Кулінарний бренд мого народу».

IX. Підсумки уроку.

Сплинув час нашого заняття, кожен із вас тепер не тільки знає, яка страва є брендом української кухні, а і знає, як її приготувати. Твори-розповіді про процес праці, які ви напишете редактору, здасте мені. Ми відправимо їх колективно.

**Модель інтерактивної технології
сучасного уроку української мови**

| | | | | |
|-----------------------------|---|--|---|---|
| ТЕМА | Односкладні прості речення | | | |
| МЕТА | Навчальна | Ознайомити з особливостями односкладних речень, видами односкладних речень, з'ясувати їх роль у мовленні | | |
| | Виховна | Виховувати прагнення до пошанування духовних цінностей людини, мотивацію до їх надбання | | |
| | Розвивальна | Розвивати вміння аналізувати, порівнювати, встановлювати головне, узагальнювати, доводити, увагу, спостережливність, критичне мислення, творчі здібності | | |
| Прогнозована компетентність | | Знання | Уміння і навички | Досвід |
| | Мовленнєва | Стиль, тип, жанр мовлення, виражальні можливості і стилістичні функції односкладних речень | Оцінювати виражальні можливості і роль односкладних речень у текстах художнього, розмовного, публіцистичного стилів | Удосконалювати мовленнєву компетентність, набувати досвіду сприймання і творення висловлювань |
| | Мовна | Односкладне речення, ознаки односкладних речень, види односкладних речень | Виділяти односкладні речення, визначати їх види, конструювати односкладні речення | Аналізувати, конструювати односкладні речення, відрізняти від інших синтаксичних засобів |
| | Соціо-культурна | Духовна культура людини. | | |
| | Діяльнісна (стратегічна) | Здійснювати власне цілевизначення, аналізувати, визначати мовні, мовленнєві, комунікативні явища, переносити раніше засвоєні знання у нову ситуацію, робити припущення, аргументувати власну думку | | |
| Методи прийому | Бесіда, метод ПРЕС, спостереження над мовою, «Карусель», «Мозковий штурм», «Групування» | | | |
| Форми | Фронтальна, групова, парна, індивідуальна | | | |
| Засоби | Текст, таблиці, схеми, мультимедіа | | | |
| Тип уроку | Урок засвоєння нових знань | | | |


ПЕРЕБІГ УРОКУ

I. Організація класу.

Один мудрець сказав: «*Живи, добро звершай! Та нагороди за це не вимагай!*». Діти, як ви думаєте, що таке добро?

II. Мотивація. Інший мудрець говорив: «*Світ не без добрих людей*». І це дійсно так. Сьогодні на уроці ми дізнаємося, що означає бути добрим і як стати такою людиною? Подивіться на дошку, там записані вислови мудреців. Упродовж уроку ми ознайомимося з мовними ознаками цих речень.

III. Актуалізація опорних знань, умінь та навичок.

 Займи позицію. Прочитати речення. Розподілити їх за кількістю головних членів речення. Чи потребують речення, в яких один головний член, доповнення другим головним членом?

1. *Шануй учителя, як родителя* (Нар. тв.)

2. *Олесь шанує своїх батьків* (О.Петрененко)

Мозковий штурм.

- *Які речення називають двоскладними?*
- *Скільки головних членів обов'язково має бути у двоскладних реченнях?*

- *Які речення називаються односкладними?*

- *Чому ці речення називаються односкладними?*

- *З чого складається граматична основа в односкладному реченні?*

- *Чи можуть бути односкладні речення поширеними?*

IV. Цілевизначення.

На сьогоднішньому уроці ми будемо плідно працювати. А що саме будемо робити, дізнаємося із таблиці «Цілі уроку», в які конкретизовано наші спільні цілі. Ми будемо вивчати види односкладних речень, виробляти вміння визначати, аналізувати їх ознаки, створювати різні види односкладних речень, спостерігати за їх виражальними можливостями в різних стилях мовлення і використовувати різнотипні односкладні речення у мовленні. Із певними питаннями ви вже знайомі, але більшість знань і вмінь будуть для вас новими. Зафіксуйте свої цілі у персональному блокноті.

| Цілі уроку | Знаю | Хочу знати | Дізнався |
|---|-------------------------------|------------|----------|
| <u>Здобути знання:</u> ✓ види односкладних речень | ✓ Що таке односкладне речення | | |
| <u>Виробити вміння:</u> ✓ визначати види односкладних речень ✓ аналізувати ознаки; ✓ створювати різні види; ✓ з'ясовувати виражальні можливості; ✓ використовувати у мовленні. | | | |

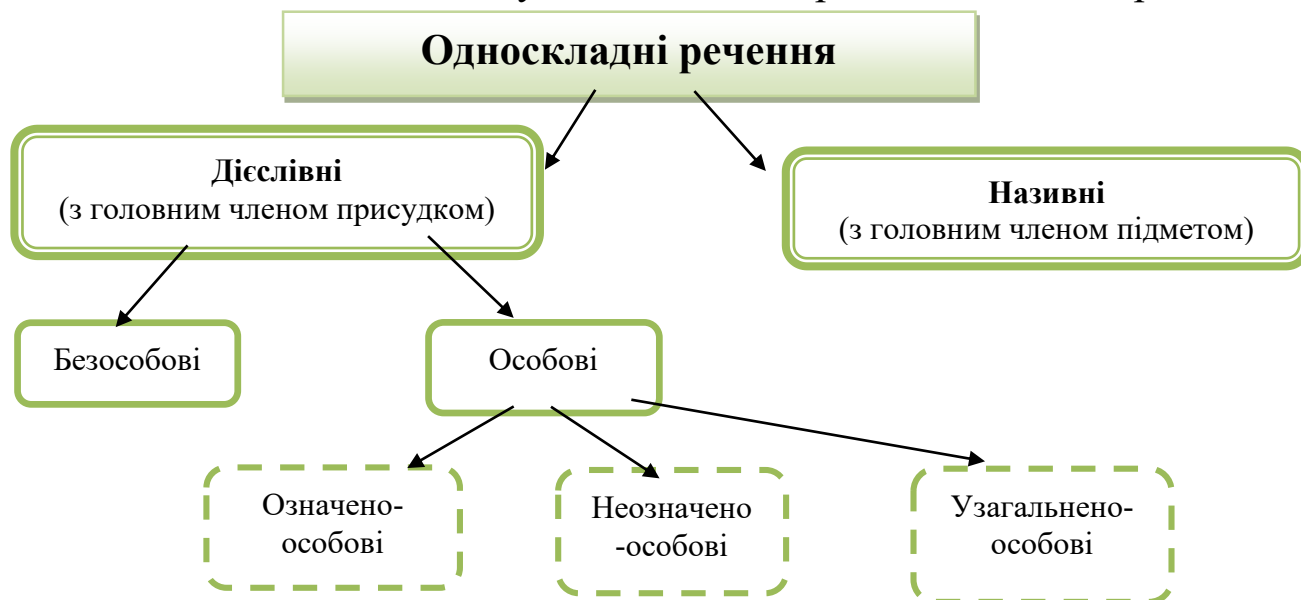
V. Цілереалізація. Засвоєння нових знань.

📖 Ажурна пилка. Експертні групи опрацьовують вдома тему «Види односкладних речень». Групи готують одне блок-питання, що є складником теми. У класі експертні групи діляться здобутою інформацією з членами своєї групи. Після цього переходять в інші групи, обмінюються інформацією. Для вивчення нового матеріалу застосовують створені інформаційні таблиці. Працюючи з реченнями прикладами, учні визначають граматичну основу, ставлять запитання. Визначають частину мови і форму вираження головного члена речення.

«Види односкладних речень»

| Вид | Визначення | Головний член речення | Приклад |
|---------------------|---|---|---|
| Називні | Односкладні речення із головним членом підметом | Іменник в Н.в. Кількісно-іменникова сполука Займенник | Ніч. Тиша (В.Сосюра) Два літа. Три літа. А там дивись і в школу помандрує (Я.Мельник) Вона, Боже, вона (В.Самійленко) |
| Дієслівні | | | |
| Особові | | | |
| Означено-особові | | | |
| Неозначено-особові | | | |
| Узагальнено-особові | | | |
| Безособові | | | |

«Групування». Побудувати схему «Види односкладних речень», назвати ознаки кожного виду односкладних речень, навести приклади.



 Робота з підручником. Опрацювання теоретичного матеріалу.

VI. Формування первинних умінь

 Метод ПРЭС. Визначити вид односкладного речення.

Підкреслити граматичну основу. Визначити частину мови і граматичне значення присудків. Відповідь сформулювати, використовуючи початкові фрази: *Я вважаю ... Тому що ... Отже, ...*

1. *Живу без слів. Читаю книгу наймудрішу із літер, листя і трави* (В. Крищенко). 2. *Летить у вирій журавлями назустріч сонцю і весні* (О.Олесь). 3. *Мене любили, я любив – і це найбільше щастя* (М.Стельмах). 4. *В залі знають, чом їх в парі величають* (Б.Олійник). 5. *Іноді людям щастить у житті* (В.Собко). 6. *Сталь гартується в огні, а людина – у труді* (Нар. тв.). 7. *Любий друже, працюй, славних дітей вітай* (О.Гончар).

Робота в групах. Знайти вид односкладного речення, виписати. Визначити морфологічні форми головного члена речення.

Група 1. Називні речення.


Група 2. Безособові речення.

Група 3. Означено-особові речення.

Група 4. Неозначено-особові речення.

Група 5. Безособові речення.


1. *Мужай, прекрасно наша мова* (М.Рильський). 2. *Лине пісня в садах солов'їна* (І.Нехода). 3. *Так серцю босому в цім світі незатишно!* (С.Шпарівська). 4. *Ключі від щастя в наших руках* (М.Стельмах) 5. *Для добрих друзів відчиняю дім* (А.Малишко). 6. *Люблю матусю, батька люблю, люблю хатину рідну свою, і рідну школу, і вчителів* (М.Підгірянкa). 7. *Не берися не за своє діло.* 8. *Що посієш, те й пожнеш* 9. *Дерево міцне своїм корінням, а людина – друзями* 10. *Улюблена праця.* 11. *Двічі молодим не бути.* 12. *Чесне діло роби сміло* (Нар. тв.).

 Робота в групах. Прочитати текст. Визначити стиль, тип мовлення. З'ясувати головну думку і мету тексту. Знайти односкладні речення. Визначити вид, охарактеризувати ознаки. Які стилістичні функції виконують односкладні речення в цьому стилі мовлення?


Група 1. *Будьте добрими дітьми своїх батьків і матерів... Що означає бути добрим сином, доброю дочкою? Це означає приносити всім тільки мир, спокій, радість і щастя. Не приносити тривоги, горя, прикrostі, ганьби. Не допустити, щоб старість батька чи матері була отруєна ганебною поведінкою. Турбота про мир і про спокій в сім'ї, про радість і щастя батьків повинна стати головним бажанням твого життя* (В.Сухомлинський)

Група 2. *Вітайся з усіма людьми скрізь і всюди, особливо з літніми. Хочеш мати здоров'я, вітайся з усіма.*

Допомагай людям, чим можеш, особливо бідному, хворому, ображеному і нужденному. Роби це з радістю. Озовись на його нужду душею й серцем. Переможеш в собі жадібність, лінощі, самовдоволення, здиранство, жах, лицемірство, гордовитість. Вір людям і люби їх, не говори про них несправедливо. Задуми не відокремлюй від діла. Прочитав – добре, а найголовніше – роби! Розповідай і передавай досвід цієї справи, але не вихваляйся і не заносся в цьому. Будь скромним.

 «Карусель». Творче спостереження з елементами аналізу. З'ясувати стилістичну роль односкладних речень, визначити їх вид.


З добрими людьми завжди згоди можна дійти. 2. Друга шукай, а знайдеш – тримай. 3. Цілий рік барвінок шанували, вважали символом життя. 4. Гостинність – найкраща справа. 5. Маєш голос – буде й пісня. 6. Розум прагне справедливості, нікчема – вигоди. 7. Сокіл шанує свої крила, а людина – ім'я. 8. Честь – найвище дерево в лісі. (Нар. тв.)

 Робота в парах. Дослідження-моделювання. Перебудувати двоскладні речення в синонімічні односкладні. Виділити головні члени речення, з'ясувати їх частину мови, граматичне значення.

- *Я знаю Олену давно. Сніг покрит усю землю.*
- *Я вивчу урок на відмінно. Ви зробіть це на завтра.*
- *Ти будь веселим. Дівчата хочуть співати.*
- *Вода розірвала греблю. Пахне спечений хліб. У полі запахли волошки.*

 Робота в групах. Встановити відповідність.

| | |
|------------------------|--|
| 1. Означено-особові | <i>Дарованому коневі в зуби не дивляться</i> |
| 2. Неозначено-особові | <i>Ведуть коня вороного розбиті корита</i> |
| 3. Узагальнено-особові | <i>Люблю їхати верхи</i> |
| 4. Безособові | <i>За наше жито, та ще й нас бито</i> |
| | <i>Спали думки у мудрих головах</i> |

 Займи позицію. Прочитати речення. Підкреслити головні члени речення, визначити морфологічні ознаки. З'ясувати позицію речення, вписавши у відповідну колонку номер речення. Визначити вид односкладного речення.

| Головний член речення | | | | |
|---|--|---|---|--|
| Дієслово I ос. одн. дійсного способу теперішнього часу | Дієслово I ос. мн. дійсного способу теперішнього часу | Дієслово II ос. мн. дійсного способу теперішнього часу | Дієслово I ос. одн. наказового способу | Дієслово II ос. одн. наказового способу |
| | | | | |

1. Не кидай іскри у попіл. 2. Бога не просим, а хліб покосим 3. Не забуваймо про народні пісні. 4. Плекаймо ж любов до рідного слова. 5. Шила в мішку не втаїш. 6. У своїй хаті кочерги помагають. 7. Думаючи

про світ, думаєш про себе. 8. Не біжи поперед батька в пекло (Нар. тв.). 9. Страждаю, мучусь, і живу, і гину, благословляю біль твоїх тенет. 10. Моя любове! Я перед тобою. Бери мене в свої блаженні сні (Ліна Костенко).

VII. Рефлексія.

Мікрофон

- *На які групи поділяються односкладні речення?*
- *Як називається речення з головним членом підметом?*
- *Як називається речення з головним членом присудком?*
- *Які з цих речень ще поділяються на групи? На які?*
- *Які речення називаються односкладними?*
- *Охарактеризуйте їх підвиди*
- *Які речення називаються безособовими?*

VIII. Пояснення домашнього завдання.

• *Записати 10 прислів'їв або приказок, що виступають односкладними реченнями. Визначити їх вид, головний член речення, його морфологічне значення.*

• *Написати твір-роздум «Доброта врятує світ», використовуючи односкладні речення.*

IX. Підсумки уроку. Ситуація успіху. На уроці кожен із вас працював сумлінно і заслуговує похвали. Тепер давайте повернемося до слів мудреців, які почули на початку уроку. Які то види односкладних речень? А я хочу зачитати повністю слова першого з мудреців. Дотримуйтеся їх у житті!

Людина починається з добра.

Сказав мудрець:

Живи: добро звершай!

Та винагород за це не вимагай!

Лише в добро та в правду віра

Людину відрізняє від мавпи й звіра.

Хай оживає істина стара:

Людина починається з добра.

ОСНОВНІ НАУКОВІ І НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ПРАЦІ АВТОРІВ

1. Кучеренко І. Концептуальна система сучасних уроків розвитку комунікативних умінь. *Українська мова і література в школі*. 2021. № 1. С. 14-21.
2. Кучеренко І. Лінгводидактичне проектування як стратегічна платформа сучасного уроку рідної мови. *British Journal of Science, Education and Culture*, 2014. No. 1. (5) (January–June). Volume V. «London University Press». London, 2014. – P. 197–201.
3. Кучеренко І. Науковість і доступність як концептуальні орієнтири визначення змісту уроку рідної мови. Актуальні проблеми прикладної лінгвістики Матеріали Міжнародної Інтернет-конференції (18–19 квітня 2013 р.). Умань : ФПО Жовтий О.О., 2013. С. 44–47.
4. Кучеренко І. Основні підходи до систематизації та структурування уроку української мови. *Українська мова і література в школах України*. 2016. № 7–8. С. 22 – 27.
5. Кучеренко І. Особистісно орієнтована технологія навчання – пріоритетна концепція мовної освіти. *Українська мова і література в школі*. 2017. №2. С. 8–14.
6. Кучеренко І. Принцип наочності та правила його реалізації на уроці української мови. *Вісник лабораторії дидактики імені Я.А.Коменського* // гол. ред. Побірченко Н.С. Умань : ПП Жовтий О.О., 2013. С. 80–82.
7. Кучеренко І. Професійна компетентність сучасного вчителя. *Українська мова і література в школі*. 2021. № 3. С. 39-45
8. Кучеренко І. Психологічні вимоги до уроку рідної мови. Актуальні проблеми прикладної лінгвістики : Матеріали Міжнародної Інтернет-конференції (6-7 червня 2014). Умань : ФОП Жовтий О.О., 2014. С. 41–44.
9. Кучеренко І. Сутність нестандартного уроку мови в сучасній школі. Актуальні проблеми прикладної лінгвістики : Матеріали Міжнародної Інтернет-конференції (24–25 квітня 2012 р.). Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. С. 55–59.
10. Кучеренко І. Сучасні підходи до класифікації уроків української мови. Професійна підготовка вчителя-словесника в умовах кредитно-модульної системи навчання : Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Умань РВЦ «Софія», 2008. С. 62–64.
11. Кучеренко І. Українська мова за професійним спрямуванням. Практикум : навч. посіб.; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань : Візаві, 2020. 207 с.
12. Кучеренко І. Формування дискурсивого мовлення особистості засобами технології розвитку критичного мислення. *Українська мова і література в школах України*. 2020. № 1/2. С. 4–12.
13. Кучеренко І. Цілевизначення як основа проектування сучасного уроку української мови. *Наукові записки. Серія Філологічна*. Острог : Видавництво нац. ун-ту «Острозька академія», 2013. Вип. 40. С. 206–210.

14. Кучеренко І., Мамчур Є. Стилiстичнi аспекти формування мовної особистостi старшокласника у процесi вивчення мови. Теорiя i практика пiдготовки до зовнiшнього незалежного оцiнювання з української мови i лiтератури. Умань : ВПЦ «Вiзавi», 2020. С. 66–71.
15. Кучеренко І., Мамчур Л. Упровадження принципу перспективностi i наступностi на уроках української мови в загальноосвiтнiй школi. Актуальнi проблеми прикладної лiнгвiстики : матерiали Мiжнародної Інтернет-конференцiї (23–24 червня 2011 р.). Умань, 2011. С. 42–46.
16. Кучеренко И. Исходные лингводидактические положения функционально-технологической организации урока современного украинского языка. *Вестник академии знаний. Краснодар*. 2013. № 1 (4). С. 103–108.
17. Кучеренко И. Общедагогические принципы: сущность и современное переосмысление в аспекте лингводидактики. *Карельский научный журнал*. 2013. № 3(4). С. 20–23.
18. Кучеренко И. Проектирование содержания урока языка на основе коммуникативности и текстоцентричности. *Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов*. Курск. 2013. № 7 (85). С. 194–197.
19. Кучеренко И. Современный урок украинского языка в проекции проблемного обучения. *General and Professional Education*. 2013. № 3. pp. 34–40.
20. Кучеренко І. Аспектні уроки української мови: витоки і сучасний стан. *Українська мова і література в школах України*. 2016. № 4. С. 15–22.
21. Кучеренко І. Витоки розвитку комунікативної компетентності учнів у лiнгводидактичнiй спадщинi В.О.Сухомлинського. *Науковi записки. Серiя Педагогiчна науки* / ред. кол. : В. В. Радул, С. П. Величко та iн. Вип. 123. Том I. Кiровоград : Iмекс-ЛТД, 2013. С. 199–203.
22. Кучеренко І. Дидактичнi закономірностi як засади проектування сучасного уроку української мови. *Педагогiчнi науки* : зб. наук. пр. Вип. 63. Херсон : ХДУ, 2013. С. 132–138.
23. Кучеренко І. Загальнодидактичнi i лiнгво-методичнi вимоги до сучасного уроку української мови. *Українська мова і література у сучаснiй школi*. 2013. № 10. С. 12–17.
24. Кучеренко І. Змiст уроку української мови в аспекті комунікативно спрямованої освiти. *Українська мова і література в школi*. 2013. № 7. С. 7–13.
25. Кучеренко І. К.Ушинський – фундатор антропоцентричної класно-урочної системи рiдномовного навчання в Україні. Идеї К.Д.Ушинського в сучаснiй педагогiцi (до 190-рiччя від дня народження К.Д.Ушинського) : матер. Мiжнарод. наук-практ. конф. К., 2014. С. 68–76.
26. Кучеренко І. Класно-урочна система Я. Коменського: становлення й iсторiя розвитку. *Збiрник наукових праць Уманського державного педагогiчного унiверситету iменi Павла Тичини* / [гол. ред.: М. Т. Мартинюк]. Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. Ч. 3. С. 158–165.

27. Кучеренко І. Комунікативні домінанти у змісті і типології сучасного уроку української мови. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. пр. / [за заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. Випуск LXVII. Слов'янськ. 2014. С. 144–150.
28. Кучеренко І. Концептуальні підходи до проектування змісту сучасного уроку рідної мови. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* [гол. ред. М.Т. Мартинюк]. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2013. Ч. 2. С. 254-260.
29. Кучеренко І. Концепції особистісно орієнтованої технології уроку рідної мови. *Українська мова і література в школі*. 2017. № 3. С. 25–31.
30. Кучеренко І. Кредо вищої освіти – формування професійної компетентності вчителя-словесника нової формації. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. / голов. ред. А. А. Сбруєва. №3 (37). Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. С. 128– 36.
31. Кучеренко І. Лінгводидактичне проектування як стратегічна платформа сучасного уроку рідної мови. *British Journal of Science, Education and Culture*. 2014. No. 1. (5) (January–June). Vol. V. «London University Press». London, 2014. P. 197–201.
32. Кучеренко І. Лінгводидактичні принципи організації сучасного уроку української мови. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. Острого : Видавництво Нац. ун-ту «Острозька академія», 2012. Вип. 31. С. 182–185.
33. Кучеренко І. Місце уроків розвитку комунікативних умінь і навичок у системі шкільної мовної освіти. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Вип. 59. Херсон : ХДУ, 2011. С. 112–116.
34. Кучеренко І. Мотиваційний компонент – важливий структурний складник сучасного уроку української мови. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Бердянського державного педагогічного університету. Бердянськ : БДПУ, 2013. № 2. С. 85–92.
35. Кучеренко І. Основна організаційна форма навчання та її модифіковані форми. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Бердянського державного педагогічного університету. Бердянськ : БДПУ, 2012. № 1. С. 57– 163.
36. Кучеренко І. Основні підходи до систематизації та структурування уроку української мови. *Українська мова і література в школах України*. 2016. № 7-8. С. 22 – 27.
37. Кучеренко І. Особистісно зорієнтовне навчання – домінантна модель реалізації концепції «Нова українська школа». *Дивослово*. 2018. №11. С. 9–15.
38. Кучеренко І. Особистісно орієнтована технологія навчання – пріоритетна концепція мовної освіти. *Українська мова і література в школі*. 2017. №2. С. 8–14.
39. Кучеренко І. Особистісно орієнтована технологія сучасного уроку української мови. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / [гол. ред.: М. Т. Мартинюк]. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2014. С. 183–189.

40. Кучеренко І. Педагогічне проектування уроку рідної мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог. 2014. Вип. 29. С. 50–53.
41. Кучеренко І. Проектування як методологічна платформа діяльності вчителя-словесника. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2017. С.109–115.
42. Кучеренко І. Реалізація сучасних загальнодидактичних принципів на уроці української мови. *Педагогічні науки : зб. наук. пр.* Вип. 64. Херсон : ХДУ, 2013. С. 100–106.
43. Кучеренко І. Реалізація функційно-стилістичного підходу на уроках української мови в основній школі. *Педагогічні науки : зб. наук. пр.* Вип. 60. Херсон : ХДУ, 2011. С. 105– 10.
44. Кучеренко І. Риторизація сучасного уроку української мови: зміст і шляхи реалізації. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр.* Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші]. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2013. Вип. 45. С. 67–73.
45. Кучеренко І. Риторична спрямованість сучасного уроку рідної мови в основній школі. *Вісник Прикарпатського національного університету. Серія : Педагогіка*. Вип. XLIX. 2013. Ч.1. С. 180–184.
46. Кучеренко І. Системотвірні дидактичні категорії технології сучасного уроку. *Педагогічний альманах : зб. наук. пр.* Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2013. Вип. 18. С. 52–58.
47. Кучеренко І. Сприйняття й увага – першооснова організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці. *Наукові записки Малої академії наук України. Серія «Педагогічні науки»* : зб. наук. пр. К. : ТОВ «СІТПРІНТ». 2013. Вип. 3. С. 448–454.
48. Кучеренко І. Стандартизація змісту освіти в аспекті розвитку мовної особистості (філософсько-методологічний аспект). *Українська мова і література в школі*. 2016. №1. С. 34–39.
49. Кучеренко І. Сучасний урок розвитку комунікативних умінь: сутність, зміст і типологія. Формування мовної особистості в контексті багатоступеневої національної освіти : матеріали Всеукраїнського наук.-метод. семінару / гол. ред. Мамчур Л. І. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2014. С. 59–63.
50. Кучеренко І. Творчість Т. Шевченка як соціокультурна основа розвитку мовної особистості учня на уроці української мови. *Філологічний вісник: зб. наук. пр. / відп. ред. Г. І. Мартинова*. Умань. 2014. Вип. 5. С. 246–252.
51. Кучеренко І. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі : монографія. Умань : Видавець ФОП Жовтий О.О., 2014. 410 с.
52. Кучеренко І. Технологічний аспект вивчення української мови. *Дивослово*. 2018. №6. С. 9–15.

53. Кучеренко І. Технологія проблемного навчання української мови: сутність та лінгводидактичний потенціал. *Українська мова і література в школі*. 2018. № 3. С. 14–21.
54. Кучеренко І. Типи і структура уроків розвитку комунікативних умінь і навичок у лінгводидактиці. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія : Педагогіка. 2012. № 3. С. 188–194.
55. Кучеренко І. Українська мова за професійним спрямуванням : навчальний посібник. Умань: ФОП Жовтий О.О. 2016. 258 с.
56. Кучеренко І. Українська мова за професійним спрямуванням. Практикум: навчальний посібник. Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. 177 с.
57. Кучеренко І. Упровадження часткової інтеграції на уроках української мови в основній школі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші]. Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. Вип. 42. Ч. 1. С. 88–95.
58. Кучеренко І. Урок – найсприятливіше середовище розвитку мовної особистості учня основної школи. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія 8. Філологічні науки (мовознавство і літературознавство) : зб. наук. пр. / за ред. академіка Л. І. Мацько. Вип. 5. К. 2014. С. 326–333.
59. Кучеренко І. Урок як основний функційний складник класно-урочної системи навчання [Електронний ресурс]. *Науковий вісник Донбасу* : Режим доступу : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN22/13kiakus.pdf>.
60. Кучеренко І. Уроки розвитку комунікативних умінь – навчальне джерело і практична лабораторія формування комунікативної компетентності учнів. *Українська мова і література в школі*. 2014. № 2. С. 13–19.
61. Кучеренко І. Уроки розвитку комунікативного зв'язного мовлення як основа формування компетентності учнів. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Бердянського державного педагогічного університету. Бердянськ БДПУ, 2012. № 2. С. 182–187.
62. Кучеренко І. Урок-лекція – основні види та сучасні технології проведення. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Вип. 52. Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. – С.106–110.
63. Кучеренко І. Філософсько-методологічні засади сучасної мовної освіти / І. Кучеренко // *Українська мова і література в школі*. 2016. №2. С. 23–26.
64. Кучеренко І. Формування мовної особистості учня основної школи стилістичними засобами словотвору. *Українська мова і література в школах України*. 2019. № 5. С. 3–9.
65. Кучеренко І. Цілевизначення – концептуальний стрижень сучасного уроку української мови. *Українська мова і література в школі*. 2014. № 5. С. 11–17.

66. Кучеренко І., Мамчур Л. Пріоритетність компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів. *Філологічний часопис*. 2018. 1(11). С. 163–169.
67. Кучеренко І., Мамчур Л. Урок як функційна система навчання української мови: педагогічний вимірі В. Сухомлинського. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*, Вип. 172. ЦДПУ імені Володимира Винниченка, 2018. С. 43–48.
68. Кучеренко І., Мамчур Л., Мамчур Є. Дискурс – функційна одиниця вербального спілкування. *Текст. Язык. Человек.* : сб. науч. тр. / УО МГПУ им. И.П. Шамякина ; редкол. С.Б.Кураш (отв. ред.) [и др.]. Мозырь : МГПУ им. И.П. Шамякина, 2019. С. 16–20.
69. *Методика навчання рідної мови у загальноосвітніх закладах* К. : Ленвіт, 2000. 264 с.
70. *Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах*. К. : Ленвіт, 2004. 400 с.
71. *Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах*. К. : Ленвіт, 2009. 402 с.
72. *Методика навчання української мови в таблицях і схемах*. К. : Ленвіт, 2006. 134 с.
73. *Основи мовної комунікації : навчальний посібник* / І.А. Кучеренко, Л.І. Мамчур; МОН України, Уманський держ. пед. у-тет імені Павла Тичини. Умань : Візаві, 2018. 270 с.
74. Пентилюк М. «Наука про рідномовні обов'язки» – важливий внесок І.І.Огієнка в українську етнопедагогіки. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Вип. ХХХХ. Херсон : Вид-во ХДПУ, 2005. С.155–160.
75. Пентилюк М. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. статей. К. : Ленвіт, 2011. 225 с.
76. Пентилюк М. В.О. Сухомлинський про формування мовної особистості учня засобами рідної мови. *Педагогічний альманах* : зб. наук. праць / редкол. В.В. Кузьменко та ін. Вип. 5. Херсон : РІПО, 2010. С.18–25.
77. Пентилюк М. До понять «компетенція» і «компетентність». *Українська мова і література в школі*. 2012. № 4. С.56.
78. Пентилюк М. Дотримуємося милозвучності української мови. *Таврійський вісник освіти*. Херсон, 2007. 2008
79. Пентилюк М. Завдання вищої школи у підготовці майбутнього вчителя-словесника в умовах стандартизованої освіти. *Наукові записки. Серія: педагогіка*. Тернопіль. 2006. № 8. С. 6–9.
80. Пентилюк М. Знайомтесь – нові підручники. *Методичні діалоги*. 2006. № 8. С.10–11.
81. Пентилюк М. Інтегративний характер професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць / наук. ред. Барбіна Є. С. та ін. Херсон, 2011. Вип. LVIII. Ч.2. С. 287–292.
82. Пентилюк М. Інтегративний характер професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Вип. 58. Ч.2. Херсон, 2013. С.287–292.

83. Пентилюк М. Категорія образності і перспекції культури мовлення, стилістики й лінгвістики тексту. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»* : зб. наук. праць. Вип. ХМІІ. Херсон : ХДУ, 2013. С.13–20.
84. Пентилюк М. Когнітивно-комунікативна модель удосконалення професійної культуромовної компетентності студентів філологічного профілю. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. Вип. 40. Острог, 2013. С. 157–163.
85. Пентилюк М. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 2 (80). С. 2–5.
86. Пентилюк М. Комунікативна лінгвістика: теорія і практика. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Вип. XXXIX. Херсон. 2005. С.307–312.
87. Пентилюк М. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови. *Українська мова і література в школі*. 2006. № 1. С.15–20.
88. Пентилюк М. Культура діалогу як основа формування мовної особистості. *Українська мова і література в школі*. 2012. № 1. С.2–5.
89. Пентилюк М. Культура мовлення і стилістика : навч. посіб. Х. : Основа, 2015. 240 с.
90. Пентилюк М. Культура мовлення і стилістика. *Вивчаємо українську мову і літературу*. 2007. № 6. С.34–39.
91. Пентилюк М. Культура мовлення та стилістика української мови : програма факультативного курсу для 8-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. К., 2007. 21 с. (Бібліотека журналу «Дивослово»)
92. Пентилюк М. Культура професійного спілкування майбутніх фахівців. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки* : зб. наук. праць / за ред. А.Л.Ситченка. 2015. № 4 (51). С. 144–151.
93. Пентилюк М. Культура професійного спілкування через призму лінгводидактики. *Наукові записки Острозького національного університету. Серія «Філологічна»*. Острог, 2012. Вип.31. С. 143–137.
94. Пентилюк М. Культуромовне виховання учнів основної школи. *Лінгвокультурні концепти в мовній свідомості і дискурсі* : зб. наук. праць за матеріалами Міжнар. наук. конф. 2011 р. Одеса : Астропринт, 2011. 348 с.
95. Пентилюк М. Курс на методичну допомогу. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2006. № 22–23.
96. Пентилюк М. Лінгводидактичні орієнтири навчання української мови в середній та вищій школі. *Педагогічний альманах* : зб. наук. праць / редкол. В.В. Кузьменко та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2013. Вип. 17. С. 45–53.
97. Пентилюк М. Лінгводидактичні перспективи навчання української мови в системі профільної освіти. *Українська мова і література в школах України*. 2014. С.18–23.

98. Пентилюк М. Лінгводидактичні стратегії навчання української мови в середній та вищій школі. *Педагогічний альманах* : зб. наук. праць / редкол. В.В.Кузьменко (голова) та ін. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2012.
99. Пентилюк М. Методика навчання рідної мови у загальноосвітніх закладах / М.Пентилюк, А.Галетова, С. Караман та ін. К. : Ленвіт, 2000. 264 с.
100. Пентилюк М. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / М.І.Пентилюк, С.О.Караман, О.В.Караман, О.М.Горошкіна, З.П.Бакум [М.М.Барахтян, І.В.Гайдаєнко, А.Г.Галетова, Т.В.Коршун, А.В.Нікітіна, Т.Г.Окунович, О.М.Решетилова]. К. : Ленвіт, 2004. 400 с.
101. Пентилюк М. Методика навчання української мови у таблицях і схемах / М.І.Пентилюк, Т.Г.Окунович. К. : Ленвіт, 2006. 134 с.
102. Пентилюк М. Методика навчання української мови у таблицях і схемах : навч. посіб. / М.І.Пентилюк, Т.Г.Окунович. К. : Ленвіт, 2010. 134 с.
103. Пентилюк М. Методика навчання української мови: поточний та модульний контроль. Тести. Контрольні роботи : навч.-метод. посібник / М.І.Пентилюк, Т.Г.Окунович, О.М.Андрієць. К. : Ленвіт, 2012.
104. Пентилюк М. Мовна особистість майбутнього вчителя-словесника в контексті професійної підготовки. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / гол.ред. М.Т.Мартинюк. Умань : ФОРМ Жовтий О.О., 2014. С. 290–297.
105. Пентилюк М. Мовна особистість учня в перспекції мовленнєвого спілкування. *Педагогічний альманах* : зб. наук. праць. Вип. 2. Херсон : РПО, 2007. С.75–82.
106. Пентилюк М. Навчання української мови в середній та вищій школі в аспекті лінгводидактики. *Актуальні проблеми мовознавства та літературознавства* : зб. наук. праць / Придністровський державний університет ім. Т.Г.Шевченка, інститут мови та літератури, кафедра української філології / редкол. : М.Л.Дружинець [та ін.]. Тирасполь : Б.и., 2015. С. 313–319.
107. Пентилюк М. Нові підручники – 12-річній школі. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Вип. 47. Херсон : Вид-во ХДУ, 2008. С.85–91.
108. Пентилюк М. Основи когнітивної методики навчання української мови. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Вип. XXXXII. Херсон : Вид-во ХДПУ, 2006. С.57–62.
109. Пентилюк М. Основні напрями мовленнєвого розвитку учнів середньої школи. *Педагогічні науки* : зб.наук.праць. Вип. 46. Херсон : Вид-во ХДПУ. 2007. С.49–55.
110. Пентилюк М. Особливості змісту уроку мови. *Українська мова і література в школі*. 2008. № 4. С.12–16.
111. Пентилюк М. Педагогічні умови виховання мовної особистості учнів середньої школи засадами української мови і літератури. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філологічна» / гол. ред. І.Д.Пасічник. Остріг : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2015. Вип 57. С.154–160.

- 112.Пентилюк М. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс : посібник для студентів пед. університетів та інститутів / кол. авторів за ред. М.І.Пентилюк [С.О.Караман, О.В.Караман, О.М.Горошкіна, З.П.Бакум, І.В.Гайдаєнко, А.В.Нікітіна, Т.Г. Окуневич]. К. : Ленвіт, 2011. 366 с.
- 113.Пентилюк М. Проблема уроку української мови в сучасній лінгводидактиці. *Педагогічні науки* : зб.наук.праць. Вип. 45. Херсон : Вид-во ХДПУ, 2007. С.81–84.
- 114.Пентилюк М. Проблеми сучасного уроку мови. *Теоретична і дидактична філологія* : зб. наук. праць. Вип. 4. К. : Міленіум, 2008. С.264–278.
- 115.Пентилюк М. Професійна підготовка студентів-філологів (засвоєння лінгводидактичної термінології). *Дивослово*. 2005. № 11. С.21–24.
- 116.Пентилюк М. Психолінгвістичні чинники розвитку комунікативних умінь і навичок учнів основної школи під час вивчення синтаксису. *Педагогічний альманах* : зб. наук. праць / редкол. В.В.Кузьменко (голова) та ін. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2012. Вип. 14. С.36-41.
- 117.Пентилюк М. Рідномовний аспект підготовки майбутніх учителів-словесників. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія і педагогіка» / ред. кол. І.Д.Пасічник, Р.В.Каламаж, І.М.Хом'як та ін. Остріг : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2014. Вип. 29. С. 86–89.
- 118.Пентилюк М. Розвиток української лінгводидактики в контексті Державного стандарту базової і повної освіти в Україні. *Вісник Львівського університету*. Серія філологічна. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2010. Вип. 50. С.123–130.
- 119.Пентилюк М. Роль лінгвістики тексту у фаховій підготовці майбутнього вчителя-філолога: психолінгвістичний та культуромовний аспекти. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики*. К. : Ленвіт, 2011. С.174–183.
- 120.Пентилюк М. Словник-довідник з української лінгводидактики / кол.авторів за ред. М.І.Пентилюк. К. : Ленвіт, 2003. 150 с.
- 121.Пентилюк М. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / кол.авт. за ред. М.І.Пентилюк. К. : Ленвіт, 2015. 320 с.
- 122.Пентилюк М. Стратегічні орієнтири підготовки майбутнього вчителя-словесника. 2014. № 11. С. 2–6.
- 123.Пентилюк М. Сучасний урок української мови: технологічний аспект. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики*. К. : Ленвіт, 2011. С.118–123.
- 124.Пентилюк М. Сучасні підходи до типології уроків. *Дивослово*. 2008. № 6. С.2–5.
- 125.Пентилюк М. Текст і дискурс у перспекції сучасної лінгвістики. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія «Лінгвістика» : зб. наук. праць. Вип. XVI. Херсон : ХДУ, 2012. С.13–20.

- 126.Пентилюк М. Текст і дискурс як наукові поняття. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»* : зб. наук. праць. Вип. V. Херсон : Вид-во ХДПУ, 2007. С.23–27.
- 127.Пентилюк М. Текст як об'єкт лінгвістики й основа спілкування. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»* : зб. наук. праць. Вип. VII. Херсон : Вид-во ХДУ. 2008. С.13–19.
- 128.Пентилюк М. Текст як основа формування риторичних умінь і навичок. *Українська мова і література в школі*. 2008. № 1. С.2–7.
- 129.Пентилюк М. Текст: лінгвостилістичний аспект. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»* : зб. наук. праць. Вип. IX. Херсон : Вид-во ХДУ, 2009. С.37–42.
- 130.Пентилюк М. Текстодцентричний аспект формування риторичних умінь і навичок учнів. *Печатное слово*. 2008. № 5 (30). С.34–37.
- 131.Пентилюк М. Теоретичні засади методики навчання української мови *Українська мова і література в сучасній школі*. №5 (126). травень, 2013. С. 2–7.
- 132.Пентилюк М. Теоретичні орієнтири сучасної української лінгводидактики. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка (педагогічні науки)*. 2010. № 22 (209). Ч. II. С.12–21.
- 133.Пентилюк М. Технологічний підхід до сучасного уроку української мови. *Таврійський вісник освіти*. Херсон : РПО, 2005. С.53–64.
- 134.Пентилюк М. Технологія навчання стилістики в основній школі: лінгводидактичний аспект. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 2 (104). С. 13–19.
- 135.Пентилюк М. Типологія уроків у контексті сучасної лінгводидактики. *Українська мова і література в школі*. 2014. № 4. С.2–7.
- 136.Пентилюк М. Традиційність? Модернізація! *Дивослово*. 2006. № 3. С.30–32.
- 137.Пентилюк М. Уроки розвитку зв'язного мовлення чи комунікативних умінь і навичок? *Дивослово*. 2010. № 3 (636). С. 2–5.
- 138.Пентилюк М. Формування мовної особистості учня – важлива проблема сучасної лінгводидактики. *Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів* : зб. наук.праць. Вип. IV. Рівне, 2006. С. 29–34.
- 139.Пентилюк М. Формуючи риторичну особистість. *Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2008. № 5. С.84–91.
- 140.Пентилюк М. Шляхи удосконалення навчання української мови. Современные процессы межкультурного взаимодействия и языковая практика : материалы Междун. науч.-практ. конф. Тирасполь, 20–21 сентября 2005 г. Тирасполь, ПГУ, 2005. С. 101–104.
- 141.Пентилюк М., Гайдаєнко І. Наукові засади навчання стилістики у вищій школі. *Печатное слово*. 2005. № 5 (16). С. 43–50.

- 142.Пентилюк М., Гайдаєнко І. Наукові основи застосування міжпредметних зв'язків на уроках української мови. *Актуальні проблеми викладання філологічних дисциплін* : зб. наук. праць. Херсон, 2003. С.112–118.
- 143.Пентилюк М., Гайдаєнко І., Ляшкевич А., Омельчук С. Вивчення української мови в 5 класі : посібник для вчителів. Х. : Основа, 2010. 176 с.
- 144.Пентилюк М., Горошкіна О., Нікітіна А. Концепція навчання української мови в системі профільної освіти (проект). *Методичні діалоги*. 2006. – № 10. С.2–7.
- 145.Пентилюк М., Горошкіна О., нікітіна А. Концепція профільного навчання української мови в 10–12 класах. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2009. № 1 (185), січень. С.16–23.
- 146.Пентилюк М., Горошкіна О., Нкітіна А. Концепція когнітивної методики навчання української мови. *Дивослово*. 2004. № 8. С. 5–9.
- 147.Пентилюк М., Окуневич Т. Варіативні форми проведення сучасного уроку української мови. *Українська мова і література в школі*. 2014. № 1. С. 2–7.
- 148.Пентилюк М., Окуневич Т. Сучасний урок української мови. Х. : Основа, 2007. 176 с.
- 149.Пентилюк М., Руденко Л., Іващенко О. Культура ділового мовлення : навч. посіб. Херсон : Титан, 2008. 300 с.
- 150.Пентилюк М.І. Державний стандарт мовної освіти у світлі сучасної методики української мови. *Українська філологія: теоретичні та методичні аспекти вивчення* : зб. праць наук.-практич. читань до 80-річчя Г.Р. Передрій. Черкаси : Брама-Україна, 2005. С. 41–47.
- 151.Пентилюк М.І. Культура українського мовлення / М.І.Пентилюк // *Горизонти образования*. – 2007. № 4. – С.66–72.
- 152.Пентилюк М.І. Роль тексту у формуванні риторичних умінь і навичок учнів. *Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської інтернетконференції (23 квітня 2015 р.) / за ред. проф. К.Я.Климової*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2015. С. 8–19.
- 153.Пентилюк М.І.Рідномовний кодекс Івана Огієнка. *Дивослово*. 2007. № 12. С.38–40.
- 154.Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах : посібник для студентів. К. : Ленвіт, 2003. 302 с.
- 155.Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс. К. : Ленвіт, 2011. 366 с.
- 156.Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. К. : Ленвіт, 2015. – 320 с.
- 157.Словник-довідник з української лінгводидактики. К. : Ленвіт, 2003. 150 с.

Наукова література

Кучеренко І. А., Пентилюк М. І.

**ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЯ СУЧАСНОГО УРОКУ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

Навчально-методичний посібник

ISBN 978-966-630-301-4

Технічний редактор – Дудченко С.Г.

Підписано до друку 10.02.2022 р. Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 22,0. Наклад 300.

Віддруковано з готових оригінал-макетів у ТОВ “Айлант”
Свідоцтво про реєстрацію ХС №1 від 20.08.2000 р.
73000, Україна, м. Херсон, пров. Пугачова, 5/20.
Тел.: +38-050-396-08-91.