Херсонський державний університет

На правах рукопису

ГОРОШКІНА ОЛЕНА МИКОЛАЇВНА

УДК 372.881.116.12

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ІІІ-ГО СТУПЕНЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО ПРОФІЛЮ

Спеціальність 13.00.02 – теорія і методика навчання української мови

Дисертація на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Науковий консультант –
доктор педагогічних наук,
професор Пентилюк М.І.

2005

Зміст

Вступ 4

Розділ 1. Теоретико-методологічні засади навчання української мови в освітніх закладах природничо-математичного профілю

1.1. Загальнометодологічні передумови навчання державної мови 16

1.2. Соціальні умови засвоєння старшокласниками української мови 29

1.3. Лінгвістичні основи методики навчання української мови в профільній ланці 44

1.4. Психологічна характеристика старшокласника як суб'єкта навчальної діяльності 59

1.5. Психолінгвістичні чинники формування мовної особистості старшокласника 75

1.6. Лінгводидактичні основи навчання української мови в школах природничо-математичного профілю: закономірності, принципи, підходи 81

Висновки з І розділу 106

Розділ 2. Концептуальні засади реалізації мовної змістової лінії програми в профільній ланці

2.1. Зміст навчання української мови в умовах профільної диференціації 108

2.2. Своєрідність поглиблення і систематизації найважливіших відомостей з мови в старших класах 116

Висновки з ІІ розділу 131

Розділ 3. Напрями реалізації мовленнєвої змістової лінії програми в середніх освітніх закладах ІІІ-го ступеня природничо-математичного профілю

3.1. Удосконалення умінь аудіювання й читання на уроках української мови в старших класах 133

3.2. Розвиток текстотворчих умінь старшокласників під час 162

говоріння й письма

3.3. Формування правописних умінь і навичок учнів 194

Висновки з ІІІ розділу 215

Розділ 4. Технологія навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю

4.1. Форми навчання української мови 218

4.2. Методи і прийоми навчання української мови в профільній ланці 249

4.3. Засоби навчання української мови 275

Висновки з IV розділу 300

Розділ 5. Експериментально-дослідне навчання за розробленою методикою

5.1. Визначення рівнів готовності учнів до навчання української мови на завершальному етапі 304

5.2. Мета, завдання і хід експерименту 318

5.3. Результати дослідного навчання 366

Висновки з V розділу 380

Загальні висновки 383

Список використаних джерел 388

Додатки 421

ВСТУП

Актуальність дослідження. Демократичні перетворення в Україні, надання українській мові статусу державної, становлення профільної школи вимагають розробки нових підходів до навчання української мови, що мають забезпечити економічний, соціально-культурний і духовний розвиток випускників середніх освітніх закладів. Відтак однією з ключових у галузі освіти постає проблема самореалізації особистості старшокласників та підготовки їх до професійної діяльності.

Аналіз світоглядних засад становлення особистості перебуває в полі зору вітчизняних учених, зокрема В. Андрущенка, І.Зязюна, В.Кременя, В.Лутая, М.Михальченка, І. Надольного. Інтереси, мотиви спрямованості учнів у виборі професії представлені в низці психологічних робіт І.Зимньої, І.Кона, З.Огороднійчука та ін.

За державною національною програмою "Освіта" ("Україна XXI ст."), національною Доктриною розвитку освіти в Україні в XXI столітті, концепціями мовної освіти, Державним стандартом базової і повної середньої освіти, Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти навчання української мови в сучасній школі має бути спрямоване на формування національно свідомої особистості, яка вільно володіє засобами мови в будь-якій мовленнєвій ситуації, зокрема аргументовано висловлює свої думки, дотримується правил культури мовлення та мовленнєвого етикету.

Саме тому сучасні дослідники приділяють значну увагу теоретичним і практичним пошукам, пов'язаним з підготовкою комунікативно компетентного випускника, зокрема:

- диференціації змісту навчання української мови залежно від типу освітнього закладу (О.Біляєв, С.Караман, Л.Паламар, М.Пентилюк, М.Плющ, В.Тихоша, В.Цимбалюк);
- визначенню принципів, форм, методів і прийомів організації навчально-виховного процесу в школі, спрямованих на формування

комунікативної компетентності випускника загальноосвітньої школи (О.Біляєв, Т.Донченко, С.Дорошенко, С.Лукач, Н.Остапенко, Л.Паламар, М.Пентилюк, К.Плиско, Л.Рожило, В.Теклюк, В.Шляхова та ін.);

- упровадженню комунікативно-діяльнісного підходу до навчання української мови (А.Богуш, М.Вашуленко, Т.Донченко, Л.Мацько, Г.Онкович, М.Пентилюк, Л.Скуратівський, Г.Шелехова);
- розвиткові мовленнєвої діяльності учнів шляхом засвоєння комунікативної природи мовних одиниць (Є.Голобородько, Н.Голуб, Т.Ладиженська, Л.Мацько, В.Мельничайко, Г.Михайловська, М.Стельмахович, І.Хом´як та ін.);
- дослідженню дидактичних функцій мовленнєвознавчих понять (Т.Ладиженська, В.Мельничайко, А.Нікітіна, Г.Шелехова та ін.);
- розробці шляхів удосконалення мовленнєвознавчих умінь прикладного, інструментального характеру (В.Бадер, Т.Донченко, В.Мельничайко, Е.Палихата, М.Пентилюк.);
- упровадженню методики навчання української мови в гімназіях та школах (класах) з поглибленим вивченням української мови (С.Караман, О.Караман, М.Плющ).

У результаті наукових досліджень визначено залежність змісту навчання української мови від профілю середнього освітнього закладу; доведено необхідність опори на комунікативний потенціал мовних одиниць і категорій, які опановуються учнями. Виділено пріоритет комунікативно-діяльнісного підходу до навчання мови, що зумовлює вибір відповідних форм, методів, прийомів і засобів. Обґрунтовано процес навчання мови як системи, що містить цільовий, змістовий, діяльнісний, результативний компоненти, регульовані загальнодидактичними й лінгводидактичними принципами відповідно до закономірностей навчання мови; окреслено шляхи вдосконалення комунікативної компетентності учнів. Розроблено методику навчання мови в школах (класах) з поглибленим вивченням гуманітарних предметів. Разом з тим у вітчизняній лінгводидактиці відсутні студії,

присвячені особливостям навчання української мови в школах (класах) природничо-математичного профілю.

Як засвідчує практика, у профільній ланці спостерігається недостатній рівень мотивації вивчення української мови як засобу професійної самореалізації особистості, відтак і володіння українською мовою з метою спілкування, пізнання, неперервного здобуття знань. Потребує подальшого розв'язання проблема трансформації мовної та мовленнєвознавчої теорії в уміння й навички, що забезпечують становлення вербального складника професійної компетентності особистості.

Зазначене свідчить про необхідність наукового обґрунтування й удосконалення методики навчання української мови в школах (класах) природничо-математичного профілю.

Таким чином, **актуальність** дисертаційного дослідження зумовлена соціальною потребою у формуванні комунікативно компетентного випускника профільної ланки середньої школи, а також необхідністю розробки методики навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю у вітчизняній лінгводидактиці.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації пов'язана з проблематикою наукової роботи кафедри українського мовознавства „Особливості навчання рідної (державної) мови в освітніх закладах Півдня України", що входить до загальноуніверситетської теми Херсонського державного університету „Технологія навчання державної мови у південно-східному регіоні України" (реєстраційний № 0103U000374), затверджена на засіданні вченої ради Херсонського державного університету (протокол № 7 від 29 червня 1999 р.) та узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології АПН України (протокол № 3 від 13 квітня 2000 року).

Об'єкт дослідження – процес навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах ІІІ-го ступеня природничо-математичного профілю.

Предмет дослідження – методика навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю.

Мета дослідження – розробка, наукове обґрунтування та експериментальна перевірка змісту й відповідних йому форм, методів і засобів навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю.

Концептуальна ідея пропонованої методики базується на комунікативно-діяльнісній основі навчання й полягає в тому, що мова є важливим чинником у світоглядному виборі кожної особистості, одним з найважливіших засобів профільного спрямування, розвитку особистісної та професійної самореалізації старшокласників. Провідна ідея концепції реалізується через створення умов для формування комунікативної компетентності випускника школи природничо-математичного профілю, що передбачає вміння вільно, комунікативно доречно користуватися мовою в різних життєвих ситуаціях, насамперед у професійному спілкуванні, акумулювати в собі національні мовні традиції, комунікативну етику, поважати й шанувати мову свого народу.

Робоча гіпотеза: ефективність навчання української мови учнів старших класів природничо-математичного профілю підвищиться, якщо:

- реалізовувати під час навчання української мови позитивні мотиваційні настанови, передусім за рахунок засвоєння відомостей про значення державної мови в суспільному житті та професійній діяльності людини;
- добирати зміст навчання з урахуванням соціологічного, соціолінгвістичного, лінгвістичного, психологічного, лінгводидактичного, культурологічного чинників, спроектованих на умови навчання в профільній ланці;
- моделювати професійно орієнтовані мовленнєві ситуації з урахуванням дидактичного й комунікативного потенціалу мовних одиниць;
- здійснювати навчання за такими напрямами реалізації мовленнєвої змістової лінії програми: удосконалення вмінь аудіювання й читання;

розвиток текстотворчих умінь під час говоріння й письма; формування правописних умінь і навичок учнів;

- забезпечувати відповідність технології навчання індивідуальним особливостям учнів профільної ланки, змісту навчання з метою вироблення в учнів умінь самореалізовуватися через інтеракцію;
- віддавати перевагу текстовому професійно орієнтованому дидактичному матеріалу, що репрезентує різні стилі, типи й жанри мовлення.

Відповідно до мети й гіпотези дослідження на різних його етапах необхідно було розв'язати такі **завдання**:

– визначити рівень розробленості досліджуваної проблеми;

– вивчити й узагальнити досвід педагогічних колективів і вчителів-словесників загальноосвітніх навчальних закладів ІІІ-го ступеня природничо-математичного профілю;

– виявити рівень готовності учнів до навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю;

– розробити програму з української мови для учнів 10-11 класів природничо-математичного профілю з урахуванням психологічних особливостей суб'єкта навчання, своєрідності навчальних закладів, основних підходів до навчання та соціальної потреби;

– виділити пріоритетні напрями взаємодії вчителя-словесника й учня в загальноосвітніх навчальних закладах ІІІ-го ступеня природничо-математичного профілю;

розробити методику навчання української мови в школах природничо-математичного профілю та експериментально перевірити її ефективність.

Методологічною основою дослідження є положення філософської науки про діалектичне пізнання світу, єдність мови й мислення, форми і змісту; положення про мову як засіб спілкування, пізнання й відображення дійсності в людській свідомості; основні положення гуманістичної психології й педагогіки, когнітивної психології, комунікативної та когнітивної

лінгвістики, спрямовані на особистісно орієнтований підхід у навчанні; принципи діяльнісного підходу, основні положення якого розроблені в теорії діяльності; дослідження вікової психології, концепції мовної освіти в Україні, Державний стандарт базової і повної середньої освіти, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти.

Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс **методів дослідження:**

теоретичні: аналіз філософської, психологічної, психолінгвістичної, лінгвістичної, соціолінгвістичної літератури для визначення теоретико-методологічних засад дослідження й виявлення ступеня розробленості проблеми; метод системного аналізу для обґрунтування принципів, особливостей навчання в школах природничо-математичного профілю; порівняльно-зіставний аналіз і узагальнення досвіду вчителів-словесників з метою визначення стану засвоєння мови учнями профільної ланки;

емпіричні: проведення зрізів знань умінь і навичок учнів на різних етапах експериментального навчання, констатувальний експеримент з діагностичною метою; індивідуальні й групові бесіди, спостереження й аналіз результатів навчальної діяльності учнів старших класів природничо-математичного профілю для визначення стану й перспектив методики навчання української мови в школах природничо-математичного профілю;

методи статистичного аналізу: якісний і кількісний аналіз результатів навчання для обробки експериментальних результатів.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося упродовж 1997-2005 рр. на базі спеціалізованих шкіл природничо-математичного профілю та загальноосвітніх навчальних закладів ІІІ ступеня у класах відповідного профілю. У констатувальному та формувальному експериментах брали участь школи (класи) природничо-математичного профілю м. Луганська (школи №№25, 42, 44, 57), Луганської області (Краснороченська середня школа Кремінського району, Кіровська, Лисичанська, Лутугінська багатопрофільні гімназії), школа-ліцей №8

м.Севастополя, гімназія №20 ім. Б.Лавреньова м.Херсона, фізико-математичний ліцей м.Черкас.

Основні етапи дослідження.

Перший етап дослідження (1997 – 1998 рр.) – вивчення вихідних положень філософії, соціології, лінгвістики, соціолінгвістики, психології, психолінгвістики, педагогіки, лінгводидактики, що виступають теоретико-методологічною основою диференціації змісту навчання української мови залежно від профілю шкіл. Результати цього етапу відображені у виступах на науково-практичних конференціях, семінарах учителів, у лекціях для студентів-філологів та вчителів-словесників.

На **другому етапі** дослідження (1999 – 2000 рр.) проведено діагностику та проміжні зрізи знань, умінь і навичок учнів, що дало змогу визначити рівні готовності учнів 10-х класів до експериментального навчання, розпочати перевірку ефективності запропонованої програми. Методика навчання української мови в школах (класах) природничо-математичного профілю репрезентувалася в межах спецсемінару „Особливості навчання української мови в профільних класах" для студентів-філологів, лекцій для вчителів. Результати дослідження висвітлено в статтях, доповідях на науково-практичних конференціях, виступах перед учителями.

Третій етап дослідження (2000 – 2003 рр.) передбачав проведення дослідно-експериментального навчання, розробку програм спецкурсів для загальноосвітніх навчальних закладів ІІІ-го ступеня природничо-математичного профілю. На цьому етапі створювався методичний комплект, що містить підручник для старших класів нефілологічного профілю, дидактичний матеріал, робочі зошити-посібники для 10, 11-х класів „Рідна мова", „Українська мова", текстовий матеріал на різних носіях (аудіозаписи, записи радіопередач, відеофрагменти для аудіювання).

Четвертий етап дослідження (2003 – 2005 рр.) пов'язаний з перевіркою ефективності дослідно-експериментального навчання в школах (класах) природничо-математичного профілю. Проведено кількісно-якісний

аналіз здобутих результатів формувального експерименту. Завершено розробку електронного варіанта посібника „Українська мова” для учнів старших класів природничо-математичного профілю та матеріалів для організації диференційованої перевірки знань, умінь і навичок учнів. На цьому етапі аналізувалися й узагальнювалися результати дослідження, формулювалися висновки.

Наукова новизна одержаних результатів: *уперше* обґрунтовано теоретико-методологічні засади методики навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах ІІІ-го ступеня природничо-математичного профілю; *уточнено* лінгводидактичні засади навчання української мови в профільній ланці: принципи, підходи, зміст і технологію навчання, поняття „профільне навчання української мови”, „комунікативна компетентність учнів шкіл природничо-математичного профілю”; *набули подальшого розвитку* проблеми вдосконалення вмінь мовленнєвої діяльності старшокласників (аудіювання, читання, говоріння, письмо в умовах профільного дискурсу) та підвищення рівня їхньої правописної грамотності відповідно до визначених напрямів реалізації мовленнєвої змістової лінії.

Теоретичне значення дослідження полягає в науковій розробці ключових питань теорії навчання української мови в школах природничо-математичного профілю: уточненні принципів, підходів, визначенні напрямів взаємодіяльності між учителями та учнями, розробці змісту, удосконаленні технології навчання. Результати дослідження можуть слугувати базою для подальшого вдосконалення теорії навчання української мови в профільній ланці.

Практичне значення дослідження визначається тим, що основні його теоретичні положення, висновки та рекомендації можуть бути використані в процесі вдосконалення методики навчання української мови в профільній ланці: створенні шкільних програм, підручників, посібників; організації педпрактики. Матеріали дослідження можуть слугувати вчителям профільних шкіл, викладачам методики навчання української мови у вищих

педагогічних закладах освіти та використовуватися на курсах підвищення кваліфікації вчителів.

Особистий внесок здобувача в досягненні наукових результатів зумовлений власним підходом до розробки методики навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю (принципів, підходів до навчання, форм, методів, засобів) та виявився в написанні розділів „Вступ", „Орфоепія", „Числівник", „Елементи риторики" до підручника „Українська мова" для учнів старших класів нефілологічного профілю, словникових статей з лінгводидактичною термінологією у „Словнику-довіднику з української лінгводидактики", розділів „Практикуму з методики навчання української мови", доборі дидактичного матеріалу до практичних занять з курсу методики навчання української мови та самостійної роботи студентів під час педагогічної практики в школах різного типу, у підготовці та проведенні спецкурсу для студентів „Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах нового типу".

Вірогідність і надійність одержаних результатів дослідження забезпечується: 1) методологічною обґрунтованістю вихідних положень; 2) поетапною підготовкою і проведенням експерименту з використанням методів, адекватних предмету й завданням дослідження; 3) результатами експериментальної перевірки розроблених положень і рекомендацій, поєднанням якісного й кількісного аналізу емпіричних даних; 4) упровадженням розробленої методики в практику роботи шкіл, а також апробацією результатів дослідження на міжнародних, всеукраїнських, регіональних науково-практичних конференціях.

Апробація та впровадження результатів дисертації.

Попередні результати дослідження доповідалися автором на конференціях: "Соціально-педагогічне забезпечення гуманітарної освіти спеціаліста технічного профілю" (Черкаси, 1999), всеукраїнській "Проблеми гуманізації цілісного педагогічного процесу в умовах реформування загальної середньої освіти" (Луганськ, 2001), "Актуальні проблеми

менталінгвістики" (Черкаси, 2001), регіональних "Образне слово Луганщини" (Луганськ, 2002-2004), "Особливості навчання української мови в південно-східному регіоні" (Луганськ, 2002), Всеукраїнській "Освітньо-виховний потенціал української мови як державної: реалії й перспективи"(Херсон, 2002), Тагієвських читаннях (Баку, 2002), міжнародній "Проблеми загальномовної та ареальної семантики" (Луганськ, 2003), „Громадянське виховання молоді засобами мови та літератури" (Полтава, 2003), „Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики вищої школи" (Черкаси, 2003), міжнародній „Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті" (Луганськ-Москва, 2003), всеросійській „Педагогическое наследие К.Д.Ушинского и современные проблемы модернизации образования" (Москва, 2004), „Теорія і практика мовленнєвої діяльності: стан і перспективи" (Херсон, 2004), всеукраїнській „Українська література: стан вивчення в сучасній школі, проблеми, перспективи" (Луганськ, 2004), Всеукраїнському методологічному семінарі „Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи" (Глухів, 2004), науково-практичних читаннях „Українська філологія: теоретичні та методичні аспекти вивчення" (Черкаси, 2005) та щорічних наукових читаннях ЛНПУ імені Тараса Шевченка, курсах підвищення кваліфікації вчителів-словесників.

Матеріали дослідження впроваджено в навчальний процес Луганської спеціалізованої школи № 57 (довідка № 270/19 від 27.05.2004), Лутугінської багатопрофільної гімназії (довідка № 222 від 1.06. 05), Херсонської гімназії ім.Б.Лавреньова, фізико-математичного ліцею м.Черкас (довідка № 33 від 06.05.05), школи-ліцею №8 м.Севастополя (довідка № 133 від 20.05. 2004).

Публікації.

За результатами дослідження автором опубліковано 49 праць, зокрема: 1 монографія (одноосібно), 1 підручник, 9 навчально-методичних посібників, 29 статей у наукових журналах та збірниках наукових праць, з них 22 у фахових виданнях, 9 тез.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, п’яти розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, що містить 415 найменувань, з них 13 іноземною мовою, і додатків.

Зміст дисертації викладено на 425 сторінках (з них 387 сторінок основного тексту). У роботі вміщено 19 таблиць, 7 схем, 1 діаграма.

У **вступі** обґрунтовано актуальність проблеми, визначено об’єкт, предмет, мету, завдання, концептуальну ідею, гіпотезу, методи дослідження, з’ясовано наукову новизну й теоретичне та практичне значення, відомості про апробацію.

У першому розділі **“Теоретико-методологічні засади навчання української мови в освітніх закладах природничо-математичного профілю”** досліджено роль філософських, соціолінгвістичних, лінгвістичних, психологічних, педагогічних, лінгводидактичних чинників навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю, проаналізовано закономірності, принципи, підходи до навчання української мови. Висвітлено психологічні особливості сучасних старшокласників, які здобувають профільну освіту, своєрідність формування мовної особистості випускника загальноосвітніх навчальних закладів ІІІ-го ступеня природничо-математичного профілю.

У другому розділі **„Концептуальні засади реалізації мовної змістової лінії програми в профільній ланці”** проаналізовано програми, за якими здійснюється навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю, визначено особливості відбору змісту навчання для цього контингенту учнів, розкрито своєрідність опрацювання розділів шкільного курсу української мови, обґрунтовано необхідність упровадження в навчально-виховний процес відомостей зі стилістики, риторики.

У третьому розділі **„Напрями реалізації мовленнєвої змістової лінії програми в середніх освітніх закладах ІІІ ступеня природничо-математичного профілю”** висвітлено основні напрями, що стосуються

навчання старшокласників рецептивних, продуктивних видів мовленнєвої діяльності, а також удосконалення їхньої правописної грамотності.

Четвертий розділ **„Технологія навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю”** висвітлює особливості використання форм, методів, засобів навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю.

У п’ятому розділі **“Експериментально-дослідне навчання за розробленою методикою”** визначено рівні готовності старшокласників до навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю, викладено зміст і завдання формуючого експерименту, принципи побудови експериментальної програми, етапи дослідного навчання, описано хід і результати експерименту.

Дисертація завершується загальними висновками за результатами дослідження.

До списку використаних джерел уключено перелік основних наукових праць, законодавчих документів, опрацьованих автором і використаних у ході дослідження (усього 415 джерел).

Додатки містять програму з української мови для 10-11-х класів природничо-математичного профілю.

РОЗДІЛ І
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО ПРОФІЛЮ

1.1. Загальнометодологічні передумови навчання державної мови

У XXI столітті вітчизняна освіта виходить на якісно новий виток, зумовлений не тільки змінами в суспільно-політичному житті, а й переглядом організаційних та ціннісних орієнтирів у навчанні молоді. Розвиток національної школи, становлення критеріїв державних освітніх стандартів, оновлення змісту навчальних курсів вимагають нових ефективних підходів до визначення та організації структури освіти.

Увага на необхідності створення умов для формування й самореалізації кожної особистості акцентована в Конституції України [167], Державній програмі "Освіта" (Україна XXI століття)" [110], Законі України "Про освіту"[137], Національній доктрині розвитку освіти [235] та Концепції 12-річної загальної середньої освіти [168], де наголошено на тому, що освіта України буде виведена на рівень розвинених країн світу завдяки докорінному реформуванню її концептуальних, структурних, організаційних засад; подоланню монопольного становища держави в освітній сфері. Документами визначено такі якості сучасної освіти, як демократизацію, перехід до державно-громадської системи управління освітою, відкритість системи, інтеграцію до світових структур, варіативність освіти тощо, а отже, визначено перехід до нової педагогічної парадигми.

Особливо помітною й продуктивною ставала взаємодія педагогіки й філософії на перехідних етапах розвитку суспільства. Інтерес дослідників до філософії педагогіки яскраво виявився в 90-і роки XX ст. Важливими є праці вчених, які роблять освіту предметом філософського осмислення (В.Біблер, В.Давидов, І.Зязюн, В.Лутай та ін.). У цей період видано праці Б.Бім-Бада, В.В′ялих, В.Гершунського, В.Гончарова, Н.Гусєвої, О.Долженка,

В.Журавльова, С.Клепка, Г.Климової, Б.Лихачова, В.Лутая, Н.Розова, П.Соколова, В.Шадрікова, П.Щедровицького, а також публікації, присвячені окремим аспектам проблеми (І.Бех, А.Бойко, М.Босенко, В.Возняк, П.Ігнатенко, Н.Ничкало та ін.). На особливу увагу заслуговують дисертаційні роботи, у яких проаналізовано філософські засади освіти (Т.Вороніна, І.Проскуровська, Л.Сіднєв та ін.). Увага дослідників до філософсько-освітянської проблематики зумовлена переходом сучасного суспільства від постіндустріального до інформаційного, необхідністю глибокого осмислення сутності людини, перегляду системи нових педагогічних парадигм, здатних забезпечити високу ефективність навчально-виховного процесу.

Провідна роль у розробці методологічних засад нової гуманістичної парадигми освіти належить філософії. Чільне місце посідають загальнолюдські цінності й, передусім, необхідність гуманізації всіх сфер діяльності людини, насамперед навчальної.

Сучасні дослідники все більше уваги приділяють розробці антропоорієнтованої педагогічної парадигми (Г.Балл, С.Гончаренко, І.Зязюн, В.Кремень, В.Лутай, О.Пєхота, С.Подмазін, О.Савченко, Г.Шевченко, М.Ярмаченко та ін.). Активно студіюються філософські аспекти дидактики (Л.Ваховський, І.Зязюн, І.Геращенко, В.Лутай та ін.). Викликає інтерес нова програма навчання, розроблена В.В′ялих на базі синтезу фундаментально-теоретичних засад освітнього процесу та його практичної реалізації. Дослідником обґрунтовано концентроване навчання, що характеризується антипрагматичною спрямованістю та інтелектуальною насиченістю [74]. Актуальною є праця С.Подмазіна [282], де розкрито сутність і зміст освіти як діяльності й процесу, функції освіти як соціального інституту, проведено ґрунтовний аналіз філософських і психологічних теорій особистості, запропоновано нову – інтегративну – концепцію особистості. Джерелом розвитку особистості вважається не суспільство само по собі, а інтенційно притаманна кожній особистості потреба в розвиткові, що реалізується в процесі взаємодії з іншими особистостями, і лише посередництвом взаємодії

з ними особистість взаємодіє із суспільством. При цьому саме особистість відіграє провідну роль у цьому процесі.. Як зазначає С. Подмазін, ключовим питанням на сьогодні є переосмислення феномена особистості [282: 8]. Не втратила своєї актуальності ідея древніх філософів “людина – міра всіх речей”: суспільство потребує високогуманних, духовно багатих кваліфікованих фахівців, які мають ґрунтовну підготовку й цілеспрямовано використовують її. Ця ідея реалізується в програмі “Освіта (Україна XXI століття)”, Національній доктрині розвитку освіти в Україні, стандарті мовної освіти.

Педагоги повинні осмислити способи реалізації соціального замовлення, що зумовлює відповідну ієрархічну структура знань і навчальних предметів, зміну акцентів у визначенні провідних напрямків навчально-виховного процесу, оновлення форм, упровадження інтерактивних методик, розробку нових ціннісних орієнтирів. Принципова новизна ситуації полягає в тому, що кардинальні зміни мають відбутися протягом короткого часу, а це не зовсім узгоджується із стереотипною суспільною практикою виховання багатьох поколінь.

Незважаючи на те, що мета навчання формується за межами освітньої практики, саме національній школі належить вирішальна роль у здійсненні свідомої зміни світогляду, регулюванні ціннісних орієнтирів особистості. “Соціалізація людини, її становлення як члена суспільства значною мірою відбувається в школі”, – зазначають В. Іванишин та Я. Радевич-Винницький [149: 204]. У зв’язку з цим провідними завданнями, що стоять перед суспільством, є повернення освітньо-виховних та етнокультурних функцій школі, відродження її національного характеру, вироблення нових технологій, які б забезпечували неперервне багатопрофільне навчання й відповідали вимогам інформаційного суспільства.

Філософське осмислення проблем становлення світогляду особистості в процесі навчання й виховання є однією з провідних функцій філософії освіти, одним із аспектів нової парадигми, яка повинна будуватися на засадах

сучасних наукових відомостей про потреби особистості зокрема й суспільства в цілому, про особливості їх взаємодії; про потенціал, мету й завдання освіти в “її особистісногенетичному й соціогенетичному аспектах” (С.Подмазін); знаннях про дитину, її можливості, потреби; про вчителя й основні його характеристики, мету, технологію його діяльності.

Життя вимагає глибокого, усебічного аналізу творчості видатних мислителів братських шкіл, Києво-Могилянської академії, спадщини Г.Сковороди, П.Юркевича, І.Огієнка, Г.Ващенка, Б.Грінченка, С.Русової та ін. Нині важко переоцінити філософію щастя Г.Сковороди, стрижнем якої є думка про те, що людина розвиває себе до гармонійного поєднання теоретичних, практичних і розумових здібностей. Не втратила своєї актуальності й філософія серця П.Юркевича, за якою людина має сприймати навколишній світ як своєрідний синтез чуттєвого переживання цього світу. Завдання системи освіти полягає в тому, щоб донести ці ідеї до широкого загалу в зрозумілих і доступних для сприйняття формах, зробити основними когнітивними чинниками формування індивідуальної свідомості нового покоління.

Саморозвиток особистості, її самоактуалізація, реалізація творчого потенціалу – це не лише напрямок гуманізації освіти, а й найважливіша передумова формування творчо мислячої людини. На цьому ґрунті створюються нові педагогічні учення, зокрема В.Куринським розроблена система “автодидактики” [183], у якій головна увага приділена індивідуальній об’єктивізації процесу навчання, методам активізації всіх унікальних сенсорних, розумових і вольових здібностей учня в їх єдності, актуалізації його інтересів, емоцій тощо. Подібні погляди розвиває й А.Фурман [375]. Ці ідеї суттєві для розвитку сучасної філософської освіти в Україні.

„Як відомо, – зазначає Л.Ваховський, – філософія освіти досліджує граничні підстави педагогічного процесу”[58: 31]. Тому першим кроком у філософському осмисленні відбору змісту освіти він вважає пошук меж

проблеми або так званого граничного знання. На думку вченого, граничним знанням щодо змісту освіти є знання про підстави виділення критеріїв відбору змісту навчання [58]. Традиційно такими підставами виступало соціальне замовлення, згідно з яким формувалися мета, завдання освіти, критерії відбору змісту з кожного предмета. Отже, педагогічний процес будувався з урахуванням потреб та інтересів суспільства, а не особистості учня, яка довгий час виступала об′єктом навчання. Це призвело до низької ефективності освітньої системи.

Соціальні умови впливають на формування освітніх завдань. Якщо раніше головне завдання освіти полягало в передачі молодому поколінню знань і умінь, набутих людством у попередні роки, то нині розробляються концепції, орієнтовані на розв'язання питань методології здобуття знань, що відбивали б людські потреби, на формування свідомої мовної особистості. У зв'язку з цим Л.Шестов писав: "...Яка користь у загальних правилах. Ніякої. Природа владно вимагає від кожного з нас індивідуальної творчості" [393: 164-165]. Умови для диференціації та індивідуалізації надає профільне навчання, спрямоване на професійне самовизначення випускників школи.

В інформаційному суспільстві знання стають безпосередньою продуктивною силою, що вимагає від кожної особистості сформованих умінь застосовувати набуті знання у власній практичній діяльності.

Особливістю освіти в сучасних умовах є її неперервність. Як наслідок – посилюється зв′язок середньої школи з іншими типами закладів освіти, що, безумовно, впливає на процес навчання. Отже, педагогічна наука повинна забезпечити неперервність навчання та збалансований розвиток усіх його складових, удосконалення перспективних педагогічних технологій з урахуванням національно-культурних традицій і світових досягнень. А це означає, що навчання повинне розглядатися як ґрунт для подальшої неперервної багатовекторної освіти, здатної сформувати світогляд людини, закласти міцні знання та вміння постійно збагачувати їх з метою розширення й поповнення понятійного апарату, швидкої орієнтації в потоці інформації,

формування вмінь прогнозувати актуальні проблеми, результати власної діяльності. “Ідея про те, що найважливішою метою освіти є формування всебічно розвиненої людини, мала значний вплив на більшість педагогічних епох, але в наш час ця ідея набула принципово нового змісту”, – пише В.Лутай [203: 208-209]. Вона реалізується у створенні шкіл різного типу, що забезпечують можливості для максимального розвитку особистості, розробці альтернативних програм з навчальних предметів, нових підручників, методичних посібників та інших засобів навчання.

Започатковується “культуротворча” освіта, за характеристикою І.Зязюна, “освіта з уявленням про гуманістичний тип особистості, яка не лише споживає культурні цінності, але й примножує їх, особистості як самоцінності й цілі, а не засобу суспільного розвитку” [147: 40]. Формування такої особистості невіддільно пов’язане з гуманітаризацією й гуманізацією освіти.

С.Гончаренко визначає гуманітаризацію освіти як переорієнтацію її з предметно-змістового принципу навчання основ наук на вивчення цілісної картини світу й насамперед – світу культури, світу людини, на формування в молоді гуманітарного й системного мислення; як систему заходів, спрямованих на пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів у змісті, формах і методах навчання й, таким чином, на формування особистісної зрілості учнів, розвиток їхніх творчих здібностей [86: 77]. Гуманітаризація освіти передбачає також визнання предметів гуманітарного циклу серед інших шкільних дисциплін як найважливіших і найбільш значущих для формування особистості.

На нашу думку, традиційне визначення гуманізації освіти, що розглядається як “центральна складова нового педагогічного мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу у світлі їхньої людинотворчої функції й означає повагу школи й педагогів до особистості дитини, довіру до неї, прийняття її особистісних цілей, запитів та інтересів; створення максимально сприятливих умов для розкриття й

розвитку здібностей і обдарувань дитини, для її повноцінного життя на кожному з вікових етапів, для її самовизначення" [86: 76], потребує уточнення й конкретизації. Гуманізація освіти включає гуманізацію мети, змісту й засобів навчання. Стосовно уроків української мови вбачаємо гуманізацію як занурення знань у загальнокультурний контекст життя особистості. При багатоманітності зв'язків мови й інших предметів вважаємо провідними зв'язки з літературою, історією, екологією, краєзнавством. При цьому розглядаємо літературу як витвір словесного мистецтва, історію – як засіб пізнання минулого свого народу, краєзнавство – засіб, який дає імпульс рефлексивній функції суспільної свідомості, що пропагує антропоцентризм і водночас забезпечує умови адаптації особистості до соціального середовища. В умовах загострення екологічної ситуації набуває соціальної значущості звернення до екології. Філософське осмислення проблем формування екологічної свідомості в навчально-виховному процесі є однією з провідних функцій філософії освіти, одним із аспектів нової освітньої парадигми. У контексті гуманізації освіта має забезпечувати виховання людини, здатної сформувати власну індивідуальність, відстояти своє право на життєвий вибір, яка може аналізувати й оцінювати явища дійсності, орієнтуватися в сучасному мінливому світі; людини зі сформованою культурою поведінки, складовою якої є мовленнєва поведінка, екологічна свідомість, виховання праксеологічної рефлексії, водночас визначаючи їх як гуманістичні цінності.

Беручи до уваги глобальність сучасних перетворень у сфері освіти, її науковість, мобільність, інтегративність, учені (В.Андрущенко, І.Зязюн, В.Кремень та ін) доводять, що потрібні багатовекторні технології, які, з одного боку, працювали б у межах освітньої галузі, з іншого – забезпечували взаємодію освіти й соціуму, духовної сфери освіти й духовної сфери суспільства. Критерієм обґрунтованості змісту навчальних предметів, зміни акцентів у навчальній діяльності, орієнтованих на інтелектуальний розвиток учнів старших класів, є профільна диференціація, що підтримує й розвиває пізнавальні інтереси учнів, стимулює їх професійне самовизначення.

Становлення профільної школи набуває актуальності в контексті навчання на випередження, адже старшокласники працюватимуть не сьогодні, а через певний час. У зв′ я з к у з динамічним розвитком технологій зростають і вимоги до людей. Завдання освітян полягає в тому, щоб якомога точніше передбачити вимоги суспільства до майбутніх фахівців, які повинні бути конкурентноспроможними.

Складність соціокультурних процесів, що відбуваються в сучасному суспільстві, посилення негативних тенденцій у розвиткові його духовної культури зумовлюють значущість питання про якість викладання української мови в школі, бо роль цього предмета в навчально-виховному процесі при формуванні моральних якостей особистості, її національної свідомості особлива.

Провідні ідеї та положення творчої спадщини педагогів Г.Ващенка, І.Огієнка, С.Русової, В.Сухомлинського, К.Ушинського та інших дають підстави стверджувати, що мова є основою психічного, фізичного, інтелектуального розвитку особистості. Психолого-педагогічною наукою переконливо обґрунтовано важливу роль мови в розвитку особистості, її самовдосконаленні й самореалізації. Ще В.Гумбольдт констатував, що “мова – не просто засіб спілкування людей, підтримки суспільних зв’язків, вона закладена в самій природі людини й необхідна для розвитку її духовних сил та формування світогляду” [100; 101]. Ця думка знаходить продовження в словах нашого сучасника П.Мовчана: “Власне, мовне середовище і формує людину, яка через Слово стверджується” [316].

Усі сфери життя охоплює мова. Її називають акумулятором, інтегратором культури. Тому в українській національній школі рідна мова повинна посісти належне місце. Не випадково К.Ушинський назвав її могутнім і великим педагогом, що “не тільки навчає багато чого, а й навчає напрочуд легко, за якимсь недосяжно полегшеним методом” [364: 124]. М.Пентилюк обґрунтовує важливість соціальних функцій мови, зокрема, бути “засобом розвитку особистості як передумови розвитку народу,

використовуватися як засіб пізнання й комунікації" [220: 9]. На думку В.Кононенка, вивчення українознавчих дисциплін набуває вирішального методологічного значення, стає основою формування світоглядних переконань молодої людини. Опанування українською мовою як найважливішим засобом національного виховання не лише забезпечує комфортне існування індивіда в суспільстві, а й дає змогу виробити систему загальнонародних, національно зумовлених уявлень, пізнати національний характер, окреслити мовний тип особистості [165: 429].

Когнітивний потенціал української мови як навчального предмета дуже високий. Саме через мову осмислюються загальнолюдські цінності, виховується свідома особистість, відбувається інтелектуальний розвиток дитини, розвивається мислення учнів, формується почуття любові до рідної мови. Розуміння важливості ролі рідної мови для розвитку особистості необхідно формувати в учнів усіх типів шкіл, незалежно від їх профілю й спеціалізації. Особливого значення набуває спілкування рідною мовою, що є не тільки життєвою необхідністю, а й святим обов'язком кожного українця. Українська мова є відображенням і невід'ємною складовою частиною національної культури українського народу, тому навчання мови повинно бути нерозривно пов'язаним із засвоєнням культури народу, а отже, з послідовним і систематичним включенням у шкільний курс національно-культурного компонента. На перший план висувається проблема виділення, опису й засвоєння слів-понять і словосполучень, що визначають типові особливості українського народного життя, етнічної культури, народних традицій, звичаїв, а через них – специфіку психічного стану, поведінки людини як носія національного характеру, національної ментальності. Дедалі важливішим стає засвоєння української мови як матеріальної й духовної цінності народу. Вивчаючи мову, дитина одночасно входить у культуру народу, знайомиться з великим духовним багатством, що зберігається в цій мові. Учні, для яких українська мова є рідною, оволодівають національною культурою через її посередництво. Як зазначають Є.Верещагін і

В.Костомаров, дитина в першу чергу навчається, здавалося б, говорити й більш нічого, проте насправді мова підказує їй, “із яких предметів і явищ складається довкілля, як треба себе поводити, що треба любити й ненавидіти” [64: 4]. Мова допомагає людям пізнати минуле й зрозуміти сучасне свого народу. Завдяки мові дитина стає членом певної національної культури. “Мова, об’єднуючи людей в етнічну спільноту, водночас є основою виникнення в кожного особливого відчуття належності до одного родовідного кореня, до однієї культури” [126: 7], бо мові належить головна об’єднуюча роль у процесах виникнення й становлення етносу, нації, держави. Л.Масенко доводить , що “на етнічному рівні самоусвідомлення спільна мова, а вже потім звичаї й релігія, дає народові відчуття своєї єдності й водночас відокремлює його від інших народів. Доки народ спілкується своєю мовою, доти він зберігає себе, не розчиняючись в інших етносах як субстрат інонаціональних утворень” [205: 17].

В усі часи провідні вітчизняні педагоги дотримувалися принципу нерозривного зв’язку рідної мови й рідної культури. “У мові одухотворюється весь народ і вся Батьківщина … у світлих, прозорих глибинах народної мови відбивається не одна природа рідної батьківщини, а й уся історія духовного життя народу,” – справедливо вказував К.Ушинський [364]. На важливості рідної мови у формуванні особистості наголошував і М.Стельмахович: “Завдяки рідній мові кожна дитина змалку прилучається до навколишнього матеріального й духовного світу, життя своєї родини, громади, етносу, що виступає як процес етнічної соціалізації” [336: 22]. Педагог визначає принцип етнічної соціалізації як провідний у методиці мови, розуміючи під етнічною соціалізацією процес становлення й розвитку особи як соціально-національного індивіда, утвердження її як особистості, носія й охоронця рідної мови, поступове включення її в мовне середовище, родинно-побутове, громадське, культурно-освітнє життя та виробничу діяльність як активної дійової сили свого народу, нації, держави [336: 22].

Нині приходить розуміння того, що рідна мова – це носій картини світу, національної культури, без якої людина перестає бути людиною. Головне завдання вчителя-словесника полягає в тому, щоб повніше розгорнути кумулятивну функцію мови і з її допомогою сприяти становленню кожного учня як повноцінної особистості громадянина України. Однак і досі невирішеними залишаються питання базової мовної освіти в старших класах з урахуванням профільної спеціалізації школи, спадкоємності змісту мовної освіти на всіх її ступенях, місця мовної освіти в загальній системі гуманітарної освіти. Відсутній зв'язок між навчанням рідної, другої, іноземної мови. Викликають занепокоєння й питання, пов'язані з навчально-методичним забезпеченням мовної освіти.

У "Концепції навчання державної мови в школах України" [33] розроблено теоретичні засади мовної освіти. Спрямованість змісту визначена лінгвістичним, етнокультурознавчим, методологічним компонентами. Логіка нашого дослідження вимагає їх усебічного аналізу. Лінгвістичний компонент буде проаналізовано в наступному розділі, присвяченому лінгвістичним засадам навчання української мови в школах (класах) природничо-математичного профілю.

Етнокультурознавчий компонент, що є важливою складовою всіх навчальних курсів, інтегративний за своїм змістом, оскільки містить найважливіші відомості з народознавства, пов′язані з історією, культурою, традиціями, звичаями народу. Зміст етнокультурознавчого компонента спрямований на естетику слова, якої досягаємо за допомогою ознайомлення з характерними якостями української мови (багатство виражальних засобів, мелодійність, милозвучність, образність тощо), спостережень за прекрасним у природі, мистецтві, людині й відображенні його засобами мови; формування прекрасного в мові, що спирається на її лексичні, фразеологічні та граматичні ресурси, а також розвитку потреби в естетичному вдосконаленні власного мовлення. У сучасних підручниках української мови простежуємо тенденцію поєднувати викладання предмета з репрезентацією

позалінгвальних українознавчих відомостей. На це орієнтують чинні програми, концепції навчання мови. На важливості використання етнокультурних відомостей у навчально-виховному процесі наголошують Т.Донченко, С.Єрмоленко, С.Караман, В.Кононенко, Л.Мацько, В.Мельничайко, Г.Онкович, Л.Паламар, М.Пентилюк, О.Семеног, Л.Скуратівський, М.Стельмахович та інші дослідники. "Без звернення до явищ культури вивчення мови збіднюється й зводиться до засвоєння граматичних явищ. Звичайно, необхідно приділяти значну увагу засвоєнню саме мовленнєвих механізмів і тренуванню мовленнєвих моделей, проте викладач не повинен забувати золотого правила: нічого навчатися говорити, якщо нічого сказати" [185: 218]. Ця думка знаходить продовження в роботах В.Кононенка: "Етнолінгвістичний матеріал дає в руки вчителя, викладача важелі для формування в молоді кращих рис українського народу. Заняття з використанням даних етнолінгвістики можуть значно урізноманітнити систему мовознавчих студій, надати нового імпульсу в пошуках зацікавленості кожного слухача в поглибленому опануванні рідної мови [165: 437].

Вітчизняною методикою вироблено способи репрезентації екстралінгвістичних відомостей: тлумачення українських слів із національно-культурною конотацією в семантиці *(берегиня, вечорниці, гетьман, козаччина, оберіг та ін.),* уведення відповідних відомостей через семантику фразеології та мовної афористики, використання текстів відповідної тематики та ін. "Не випадково існує думка, що словниковий склад національної мови – це енциклопедія життя нації. Засвоюючи лексику рідної мови, дитина пізнає духовні якості народу, риси його характеру, його душу – і це стає її надбанням" [220: 9]. Свідомому засвоєнню учнями рідної мови допоможе осмислення суті слів і словосполучень *Благовіщення, Великдень, гетьман, євшан-зілля, Запорізька Січ, Київська Русь, козацтво, ненька, родина, родовід, українець, Україна, український народ* та ін., що довгий час тлумачилися неправильно або й зовсім вилучалися із шкільних підручників.

Як указує М.Пентилюк, “слово рідної мови акумулює в собі психічний образ, уявлення, що постає у свідомості людини. Дитина чує слово *берегиня*, і в її уяві виникає образ матері, жінки, яка оберігає свій дім, свою сім’ю, дітей від усього злого… Кожна людина сприймає образ, переданий словом. Тому важливо пробудити в дитини цінителя образного слова, вдумливого й захопленого читача” [220: 10]. Отже, набуває особливої актуальності використання на уроках української мови прецедентних текстів, засвоєння їх учнями та використання в мовленнєвій практиці.

“Методологічний компонент передбачає цілеспрямований розвиток культури мислення, що перебуває в діалектичному зв′язку з культурою мовлення, створює умови для самопізнання й саморозвитку особистості” [33: 17]. У мові виявляється ментальність народу – її носія. Мова відіграє головну роль у формуванні власного особливого погляду на світ представників різних народностей. Відомо, що кожний народ має свою мовну картину світу. Це підтверджує С.Єрмоленко: “Універсальні загальні закони людського мислення не заперечують, а навпаки підтверджують існування конкретних етнічних мовних картин світу, специфіку сприймання кожним народом навколишнього світу й відображення цього сприймання в певних комплексах понять та у відповідних психолінгвальних діях” [126: 391]. Надаючи мові особливої ваги у формуванні національної свідомості, І.Огієнко писав: “Мова – це наша національна ознака, в мові – наша культура, ступінь нашої свідомості. Мова – це форма нашого життя, життя культурного й національного. Мова – душа кожної національності, її святощі, її найцінніший скарб...” [245: 37]. Отже, необхідно коригувати зміст шкільного курсу української мови таким чином, щоб дієвість різних функцій мови була репрезентована краще. Мова не повинна вивчатися тільки як „найважливіший засіб людського спілкування”, вимагають уваги словесника й інші функції мови - пізнавальна, мислеоформлювальна, інформаційна, акумулятивна, імпресивна, емоційна, естетична, фактична, метамовна,

функції міжнаціонального й міжнародного спілкування [335: 714-716], що сприятиме підвищенню інтересу учнів до оволодіння мовою.

1.2. Соціальні умови засвоєння старшокласниками української мови

Теоретичне обґрунтування соціальної природи мови належить мовознавцям В.Авроріну, А.Білецькому, І.Білодіду, Р.Будагову, С.Мельничуку та ін., які у своїй діяльності не обмежувалися розглядом виключно мовних одиниць, а зверталися до позалінгвальних чинників, тобто тих явищ дійсності, що репрезентуються за допомогою мови, мають здатність впливати на мову або піддаватися впливові самої мови.

Відомий психолог Л.Виготський одним із перших поставив проблему соціальності психічного [67, 68]. Ним було закладено підґрунтя теорії „культурно-історичного розвитку" психіки людини, у розробці якої брали участь інші провідні дослідники (М.Жинкін, О.Леонтьєв, О.Лурія та ін).

Звернення до лінгвістичних і психолінгвістичних студій дає змогу розглянути особистість старшокласника під кутом впливу на неї соціального контексту. Говорячи про це, ми маємо на увазі з′ я с у в а н н я о с о б л и в о с т е й соціальних умов, у яких формується особистість сучасного випускника. На підставі аналізу праць Т.Бурди, Л.Масенко, Л.Мацько, І.Муромцева, О.Муромцевої, О.Сербенської, Л.Ставицької, Н.Шумарової, Г.Яворської та ін. [54, 205, 207, 208, 209, 308, 334, 395, 396], власних спостережень доходимо висновку, що сучасна мовна ситуація в Україні дуже складна. Прийняття Закону про мови в Україні та визначення статусу української мови як державної розширило функціональну сферу її використання. Проте українська мова поки що не стала універсальним засобом спілкування в державі. "Мовну ситуацію в Україні характеризує історично зумовлена двомовність, що породила низку проблем у галузі мовної комунікації" [84: 7]. Це накладає відбиток на якість шкільної мовної освіти.

Асимілятивний процес витіснення рідної мови російською, особливо в умовах міста, спричинив масову двомовність населення України. Співвідношення української та російської мов за показником їхньої демографічної потужності, тобто за кількістю носіїв, на території України приблизно однакове [84; 287]. Як зазначає соціолог В.Хмелько, “у цілому по Україні (1994 р.), за свідченнями Київського міжнародного інституту соціології, спілкуються українською мовою менше половини дорослих людей (від 44 до 47 %). Більше половини (53 – 56 %) – звичайно спілкуються російською” [377: 18]. За даними загальноукраїнських передвиборчих опитувань 1998 р., що враховували не тільки національність, а й мову респондентів, українською мовою говорили 39-40 % опитуваних, російською – 45 %, 15-16 % говорили змішаною російсько-українською мовою, тобто суржиком [377: 14]. Як бачимо, російська мова має високі показники демографічної потужності.

На думку В.Демченка, “сучасне покоління городян має вже суто міське походження. Їх батьки почасти є представниками координованого білінгвізму – носіями двох мов, одна з яких материнська, перша (українська), інша – часто більш функціонально навантажена (російська). Однак у сучасних городян ці форми перемінили позиції: російська стала першою (материнською), українська залишилася функціонально потенційною, хоча й розширила свою сферу використання формально” [108: 58].

Міська учнівська молодь у російськомовному оточенні спілкується переважно російською мовою. У дитячому віці людина перебуває під безпосереднім впливом мікросередовища родини, і первинні вияви мовленнєвої діяльності, як правило, визначаються не реальною мовною ситуацією (у широкому розумінні) чи індивідуальними особливостями мовця, а його внутрішньородинними та міжродинними зв’язками. У колі тісної взаємодії “батьки – діти” останнім відводиться роль адресатів мови, які до певної міри вимушено сприймають запропонований код. Переважна

більшість громадян України саме в родині засвоює традиції неукраїнської мови.

У школах (класах) природничо-математичного профілю залежно від географічного розташування здійснюється навчання української мови (рідної) (західний регіон, частково центральний) та державної (південно-східний регіон).

Поняття рідна мова є базовим для етнолінгвістики, соціолінгвістики, демографії, психології, лінгводидактики, важливим для вироблення стратегії оволодіння мовою, пошуку оптимальних методів навчання, дослідження мовної (мовленнєвої) компетенції особистості, аналізу мовної ситуації в багатонаціональній державі. Існує кілька визначень рідної мови. На думку О.Леонтьєва, це "мова, якою дитина вимовила свої перші слова" [191:218]. Однак життя переконує в тому, що людина краще знає "мову колиски", "мову матері", ніж іншу, яка стала функціонально першою, не завжди й не в усі періоди життя. Підтвердження знаходимо в українсько-російському мовному середовищі південно-східного регіону України, де ціла низка конкретних ситуацій вступає в протиріччя з наведеним визначенням. Наприклад, переїзд із сільської місцевості до міста з іншим мовленнєвим режимом може бути соціально-психологічним мотивом переходу на іншу мову спілкування. Українська мова в цьому випадку залишається рідною, позицію ж функціонально першої мови посідає інша (російська).

Нам імпонує визначення рідної мови, запропоноване М.Пентилюк, яка називає рідною "мову своєї нації, мову предків, що пов'язує людину з її народом, з попередніми поколіннями, їх духовним надбанням" [220: 7]. На нашу думку, у ньому враховано особливості функціонування української мови в різних регіонах України.

З метою визначення мовної компетенції учнів, під якою розуміємо рівень засвоєння понятійної бази предмета та оволодіння мовним матеріалом, ми звернулися до анкетування. У ситуації українсько-російської двомовності масова компетенція виявляється на рівні якості знання двох функціонуючих

мов та їх кількісного використання і в такий спосіб стає складовою частиною мовної ситуації [54]. Вивчення мовної компетенції повинно враховувати особливості знань і навичок у сфері рідної та другої мов залежно від типів і сфер мовленнєвої діяльності.

Для аналізу особливостей активного спілкування українською та російською мовами в побутовій сфері та навчальній діяльності ми використали дані, отримані нами в процесі анкетування учнів чотирьох шкіл міст Києва, Луганська, Херсона відповідного профілю. Проведене дослідження має прогностичний характер, пов'язане з вивченням тих ланок, що потребують нових підходів у формуванні мовленнєвої компетенції учнів. Оскільки більшу частину життя людина перебуває в певному комунікативному середовищі, яким для старшокласників, як правило, є родина, школа, підліткові угрупування, то й продуктивна мовна компетенція вивчалася на підставі відповідей на запитання: "Якою мовою ви спілкуєтеся вдома з батьками, з родичами (бабуся, дідусь), у школі на перервах та поза школою (з друзями, знайомими, у різних ситуаціях спілкування з незнайомими людьми)?" Відповіді були такими:

- *мова спілкування в школі: 76,8% – російська; 13,7% – українська; 5,5% – англійська;*
- *мова спілкування в родині: 83,3% – російська; 8,3% – українська; 8,3% – суржик;*
- *мова спілкування з бабусею та дідусем: 50% – російська; 27,4% – українська; 22,6% – суржик.*

Для визначення мети навчання української мови учнями 10-11 класів серед старшокласників міст Луганська, Херсона було проведене соціолінгвістичне опитування, у процесі якого виявилося, що 38,5 % учнів 10 класів вивчають рідну мову для вступу до ВЗО, більшість учнів (53,8 %) вивчають українську мову тому, що живуть в Україні і вважають своїм обов'язком знати державну мову, 23,4 % вивчають її для того, щоб уміти спілкуватися цією мовою, а також для загального розвитку, і лише 7,3%

учнів уважають, що через мову вони пізнають свій народ, культуру, історію, так само, як і 27,6% одинадцятикласників. 42% учнів 11-х класів вивчають мову тому, що вона знадобиться їм у майбутньому, 14,2% вважають своїм обов'язком вивчати державну мову, решта 14,3% не уявляють, як, живучи в Україні, не знати своєї рідної мови.

На запитання: *коли, на ваш погляд, вам стануть у пригоді знання української мови,* десятикласники відповіли: *протягом усього життя – 20,1%; під час вступу до ВЗО – 40,5%; потрібні сьогодні – 7%; будуть потрібні в майбутньому -32,4%.* Відповіді одинадцятикласників на ті ж самі запитання схожі, але відрізняються відсотковими співвідношеннями. Українська мова, на думку одинадцятикласників, їм знадобиться*: протягом усього життя – 42%, коли буду шукати роботу або працювати – 46%, під час навчання у ВЗО – 25,6%.*

На мотивацію вивчення мови значний вплив має самооцінка знань з української мови, бо більшість учнів уважають, що володіють російською мовою краще, ніж українською, хоча особиста оцінка з української мови збігається з тією, що виставляє вчитель, лише у 45% респондентів. Це свідчить, що свої знання учні нерідко оцінюють вище, ніж учителі, що й призводить до самовпевненості, недбалого ставлення до слова.

За допомогою соціолінгвістичних методів дослідження здобуто конкретні відомості про рівень культури мовлення в учнівському середовищі деяких шкіл міст Луганська, Херсона, Черкас. Власний рівень володіння українською мовою учні в середньому оцінюють балом "4" (за п'ятибальною системою), російською мовою – 4,29. Своїм однолiткам учні виставили такі оцінки: рівень володіння українською мовою – 3,9 бала, російською мовою – 4,11 бала. Заслуговують на увагу такі відповіді респондентів: "Власний рівень оцінюю на 4, але хотілося б на 5", "На жаль, тільки на 4".

Під час анкетування та безпосередніх спостережень були виявлені відхилення від норм, які спостерігаємо на всіх мовних рівнях.

Помилки на лексичному рівні зумовлені недоречними запозиченнями з російської мови, наприклад: *время* (час), *нєдєля* (тиждень), *открытка* (листівка), *карандаш* (олівець), *клубніка* (полуниця), *кип'яток* (окріп), *конфети* (цукерки), *мінутка* (хвилинка), *справка* (довідка).

Невмотивоване вживання скопійованих російських структур спотворює деривацію́ну будову української мови: *завідуючий* (завідувач), *ножниці* (ножиці), *приводити* (наводити) *приклади*, *текучий* (поточний), *водітєль* (водій), *Германія* (Німеччина), *Турція* (Туреччина) і под.

У мовленні учнів і на морфологічному рівні зафіксовано багато помилок: *гривнів, гривен* (гривень), *зла собака* (злий собака), *посуда* (посуд), *саме краще* (найкраще), *шестидесяти* (шістдесяти), *шестидесятники* (шістдесятники); традиційно вживаються імена людей у називному відмінку замість кличного (*Оля! Іди додому; Свєта! Дай книжку*).

Рідко можна почути такі імена, як *Дмитрик, Миколка, Василько, Славко, Оленка, Павлик*. Замість них чуємо *Діма, Коля, Вася, Славік, Лєна, Паша*.

На синтаксичному рівні переважають помилки, що свідчать про слабкі знання дієслівного керування й прийменникових (безприйменникових) конструкцій в українській мові: *дякую вас* (вам), *відповідно плану* (відповідно до плану), *заступник директора по виховній роботі* (з виховної роботи), *зошит по математиці* (з математики), *учити мові* (мови).

Важко назвати рідкісними в устах учнівської та студентської молоді вульгаризми на зразок *блін, йолкі*.

Протягом 1995-1997 рр. автором було проаналізовано мовлення учнів Луганської обласної гімназії на уроках української мови й літератури та під час перерви. Репліки або слова, що вимовлялися з відхиленням від норм, карткувалися, а згодом увійшли до короткого "Суржикового словника", уміщеного в посібнику "Мова – душа народу. Регіональний компонент у навчанні мови", підготовленого колективом авторів [315]. На основі суржикового словника розроблена система вправ і завдань (на контрастивному матеріалі), спрямована на вироблення навичок грамотного

усного й писемного мовлення, бо невміння говорити – це не тільки серйозна проблема культури мовлення, але й проблема виховання свідомої особистості, тобто глибоко моральна. Це перепона в житті й підвищенні професійного рівня сучасної людини.

В умовах українсько-російської двомовності, що характеризує мовну ситуацію південно-східного регіону, гостро стоїть питання мовного виховання. Значна частина мешканців спілкується суржиком. “Суржик – це мовна хвороба, що виникає внаслідок намагання носія української мови, переважно вихідця з села, пристосуватись до російськомовного міста” [205: 28]; з точки зору психолінгвістики – це зламаний код. Він з’являється, коли людина втрачає розуміння систем двох різних мов (у нашому випадку української й російської) й починає їх плутати. Це небезпечне мовне явище, оскільки втрата мовної стабільності, усталених норм звичного спілкування, усвідомлення неповноцінності свого пристосованого мовлення пригнічує людину, позбавляє її впевненості в собі в контактах з оточенням, а тривале перебування в стані мовно-культурного шоку робить невпевненість домінантною рисою поведінки особистості [205: 31].

Суржик останнім часом легалізувався в засобах масової інформації. Балаканина Вєрки Сердючки, „Кроликів”, деяких мешканців “Музичного під’їзду” міцно входить у свідомість учнів як мовленнєва норма. Звичайно, поряд з літературною мовою використання суржику з певною стилістичною настановою може бути й виправданим, проте необхідно чітко визначити мету і звузити межі його вживання.

Відомо, соціальне середовище впливає на мовленнєву поведінку й етичні правила. Дедалі більшого поширення набуває теза про те, що „розвиток конкретних наук залежить не тільки від внутрішньої логіки руху наукової думки, він зумовлений також конкретною історичною та соціокультурною ситуацією [401: 8]. Тому всі політичні, економічні, соціальні, культурні зміни в Україні мають важливе значення для розвитку особистості учня.

Кінець XX століття відзначився суттєвими змінами у функціях мови, що вимагають осмислення, опису, оцінки та прогнозування. Сучасна мовна ситуація зазнала впливу з боку соціальних чинників. Не вдаючись до їхнього ґрунтовного аналізу, окреслимо лише найприкметніші з них, що істотно впливають на розвиток сучасної української мови. Найбільш важливими серед соціальних чинників дослідники вважають свободу в суспільстві, свободу слова, відкритість суспільства, політичний плюралізм, перехід до ринкової економіки й соціальну нестабільність, поляризацію суспільства, технічне переобладнання побуту та ін. [337].

Останнім часом усі верстви населення отримали змогу реалізувати свої здібності в політичних організаціях, у ринкових відносинах. “Це знаходить відбиток в активізації політичного дискурсу, розвиткові полемічних форм діалогу, плюралізації комунікативної поведінки людей, зростанні ролі публічного і взагалі усного мовлення, істотних змінах у мові публіцистики” [337: 3].

Однією з найважливіших рис сучасного публіцистичного стилю є перевантаження словами іншомовного походження. Запозичення посідають помітне місце в лінгвокультурному просторі сучасного суспільства. Цей процес зумовлений кількома чинниками. Серед головних позамовних причин О.Стишов виділяє більш чи менш тісні економічно-промислові, суспільно-політичні та культурні зв’язки між народами – носіями мов. Це також входження слова-назви разом із запозиченою реалією, явищем, процесом або поняттям про них. Наприклад, популярними в молодіжному середовищі є *бутік* „магазин модного одягу”, *плеєр* „компактний магнітофон із навушниками, який лише відтворює запис” та ін. Як зазначає дослідник, неабияку роль відіграють і соціально-психологічні причини запозичень: мовці часто надають перевагу саме іншомовним словам як більш престижним, модним, “вченим” (порівняно з питомими українськими), що й сприяло активізації вживання таких слів, як *амбасада* (замість *посольство*),

армрестлінг (замість *рукоборство*), *ексклюзивний* (замість *винятковий*), *дайджест* (замість *огляд*) тощо [339: 54].

Прикметною ознакою сучасного буття української мови є законодавча й практична незахищеність від потужних іншомовних впливів, передусім англомовних. Наслідком функціональної експансії англійської мови є не лише зміна складу лексики й перерозподіл функціональних полів між питомою й запозиченою лексикою, зміна частоти вживання окремих лексем, а й глибоке проникнення іншомовних структур у систему мови. Адже близькі за звучанням запозичення складають ґрунт для виділення словотвірних афіксів, а відтак – і словотвірних моделей, наприклад, ряд лексем – *моніторинг, холдинг, консалтинг* та ін. – дають підстави виділити афікс *-инг*. Те саме можна сказати й про посилення функціонального навантаження фонеми [дж]: *дайджест, джусик, пейджер, тінейджер* тощо.

Активність членів суспільства, що раніше приборкувалася тоталітарною системою, тепер вибухнула, зокрема й у формі агресивності, грубості. Це реалізується в збільшенні агресивності діалогу, жаргонізації мовлення деяких верств населення, підвищенні вульгарного й нецензурного слововживання тощо. Якщо раніше українців характеризувало суворе дотримання норм мовленнєвого етикету, уживання значної кількості евфемізмів (*дитинка знайшлася, відійшов у вічність, нечистий* тощо), то тепер "свобода слова" помітно розхитує систему тематичних табу. Зросла частотність уживання учнями грубої, ненормативної лексики, навіть з початкових класів. Нерідко така лексика вживається "для зв'язку", що формує звикання до подібних слів і не може не викликати занепокоєння.

Результатом своєрідного бажання переінакшити світ на інший манер є молодіжний сленг – певна динамічна частина лексики української мови, що спирається на її систему й розвивається за законами цієї мови. У фаховій літературі визначені деякі соціально-психічні механізми розвитку молодіжного сленгу: несвідоме входження особи в мовленнєве середовище певного колективу; результат самопізнання особистості та її самовизначення

в суспільстві; мовний відбиток сприйняття й оцінки зовнішнього світу особистістю, отже, – засіб її самовираження [123; 276]. Так, школярі називають батьків *родаки, предки, старі*, оцінки – *тройбан* (трійка), *пара* (двійка), *поглибленка* для них – це поглиблене вивчення предмета, *клава* – комп'ютерна клавіатура, *мобілка* – (мобільний телефон). Молодіжний жаргон легко вбирає в себе слова з інших мов (напр., з англійської *мен, шоу*); з мовлення правопорушників – *круто, шмон* та ін. У рейтингу популярності жаргонізмів перші позиції посіли такі: *блін, в натурє, тіпа, конкретно, прокол, супер, круто, чисто, туфта, облом, тормоз, стрєлка* та ін. Як зазначають респонденти, уживання сленгової лексики спричинюють: вплив оточення (29 %), звичка (40 %), прагнення не відрізнятися від одноліткiв (54 %), недостатній словниковий запас (43 %), відсутність літературних аналогів (17 %), бажання бути сучасним (33 %) тощо.

Знизився рівень культури мовлення працівників засобів масової інформації, істотних змін на краще потребує мовлення працівників торгівлі, сфери обслуговування населення тощо. Нерідко можна почути в громадському транспорті: "*слідуюча зупинка*", у магазині прочитати "*саме справжнє морозиво*", "*конфєти шоколадні*"; з високої трибуни Верховної Ради звучить: "*Ці дві причини і становлять причину, що спричинила ісчезновеніє бензина*". Поширеним у сучасному суспільстві є неправильне або неусвідомлене вживання слів, що їх обирають керівники фірм для власних назв. Високий рівень комп'ютеризації в галузі друкування призводить до наявності значної кількості помилок, зокрема при переносі слів. Це сприяє утвердженню серед учнів думки, що правила переносу слів сьогодні не існують. Перелік недоліків усного й писемного мовлення можна продовжувати. Такі відхилення від норм не могли не вплинути на рівень культури мовлення всіх соціальних груп.

"Відміна політичної цензури призвела до зникнення мовної цензури, що у свою чергу викликало появу в засобах масової інформації, на екранах телевізорів, на радіо, у кіно й літературі великого обсягу зниженої,

жаргонної, вульгарної й навіть нецензурної лексики. Це пов'язано зі змішуванням у масовій свідомості понять "свобода слова" ("кажи, що хочеш") з поняттям "свобода мовлення" ("говори, як хочеш"), що, звичайно ж, не одне й те ж" [337: 5-6]. Як наслідок – помітна, невиправдана лібералізація ставлення до мовних норм, у першу чергу – до послаблення збереження норм у культурі мовлення та культурі спілкування.

Мовленнєве середовище впливає на мовлення учнів, у якому широко представлені слова на позначення осіб (*тінейджер, фан, ді-джей*), нових предметів (*ноутбук, калькулятор, пейджер, сканер, принтер, монітор*), професій (*дистриб'ютер, прес-секретар, візажист, референт, маклер, брокер, менеджер, дилер*), страв (*мюслі, ківі, манго, йогурт, гамбургер, чизбургер, хотдог, тонік, дринк, лонг-дринк, шейк*), іграшок (*трансформер*, *консоль, йо-йо*) та ін.

Проте, як показують спостереження, багато нових слів, особливо іншомовного походження, що поповнюють словниковий запас учнів, розуміються ними неточно, а іноді навіть помилково. Наведемо приклади анкетування, проведеного нами з учнями 10 – 11 класів шкіл Луганської області. Анкетуванням було охоплено 72 учні. Їм пропонувалося пояснити значення 20 слів іншомовного походження. Результати подано в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Значення слів іншомовного походження

	Слово, значення якого треба було пояснити	Відповідь повна, правильна	Відповідь неповна	Відповідь неправильна	Відповідь відсутня
1.	Банкомат	14	32	10	16
2.	Ді-джей	28	36	8	-
3.	Дилер	20	30	10	12
4.	Електорат	36	-	14	22
5.	Імідж	35	22	10	5
6.	Картридж	32	40	-	-
7.	Кліпмейкер	46	23	-	3

	Слово, значення якого треба було пояснити	Відповідь повна, правильна	Відповідь неповна	Відповідь неправильна	Відповідь відсутня
8.	Моніторинг	-	-	18	54
9.	Паблік рилейшнз	44	-	8	20
10.	Пейджер	47	25	-	-
11.	Плеєр	49	-	23	-
12.	Прайс-аркуш	24	24	-	24
13.	Ремікс	52	12	4	4
14.	Секонд-хенд	50	6	16	-
15.	Сервіс	54	11	7	-
16.	Сканер	32	10	-	30
17.	Спікер	-	-	22	50
18.	Спонсор	46	4	24	-
19.	Супермаркет	46	20	6	-
20.	Шейпінг	34	34	4	-

Як видно з таблиці, більшість запропонованих слів знайомі учням і тлумачення їх не викликало труднощів. Проте траплялися випадки, коли одне й те ж слово старшокласники пояснювали по-різному: *ді-джей* – „той, хто винаходить нові стилі в музиці", „той, хто крутить диски на молодіжних дискотеках", „чоловік, котрий найкраще розбирається в музиці", „людина, яка працює на радіо або дискотеці"; *спонсор* – „той, хто тебе фінансує", „фінансист", „чоловік, який допомагає грошима", „партнер", „людина, яка сплачує всі потреби іншої людини". На жаль, половина учнів неправильно витлумачила досить поширене в молодіжному середовищі слово *плеєр*: „маленький магнітофон, що використовується разом з навушниками", „міні-магнітофон", „маленький магнітофон, який можна носити з собою"; *електорат* – „людина, яка зв'язана з електрикою", „виборча комісія", „симулянт, вільно відвідуючий" і под.

Викликає занепокоєння й те, що більшість учнів не змогли пояснити значення слів, які є широковживаними в засобах масової інформації. Так,

моніторингом учні називають “комп’ютерне обладнання”, “екрани”, “зображення на будь-чому” і навіть “похід на природу”; *спікером* – “людину, яка щось продає, наприклад, акції”, “політичного діяча”. Отже, не втратили своєї актуальності давно відомі людству слова Р.Декарта: “Визначайте значення слів, і ви позбавите світ від половини його непорозумінь”.

Результати анкетування засвідчили, що вчителі не приділяють належної уваги поясненню незнайомих слів. Обмежене вживання цих слів більша частина учнів (62 %) пояснює так: не користуюся словом, бо не розумію його.

Звичайно, не варто вводити в обіг усі слова іншомовного походження, що останнім часом рясніють на шпальтах газет і журналів, особливо ті, що мають українські відповідники: *дайджест* (огляд), *елегантний* (ошатний), *армрестлінг* (рукоборство) та ін. Проте, якщо слово-назва ввійшло в мову разом із запозиченою реалією, то вчитель повинен пояснити учням його значення та особливості вживання. На наш погляд, має право на існування така гіпотеза: чим частіше запозичене слово виявляється дискурсивно, тим більше в нього можливостей закріпитися в сучасній мовній картині світу. Усе це вимагає постійної уваги з боку вчителів-словесників.

У сучасному суспільстві розвивається рекламна індустрія, що призводить до формування мови реклами, яка має великий вплив на суспільство – рекламні лозунги й заклики, репліки героїв рекламних роликів широко цитуються [337]. Реклама міцно входить у мовлення учнів. Про це красномовно свідчить факт, що на прохання розповісти віршик діти молодшого віку досить виразно цитують рекламні дискурси. Реклама сприяє ознайомленню широкого кола українців з новими реаліями. Напр., *адаптер, аудіокарта, вібромасажер, жалюзі, ролети, чіпсмейкер* та ін. Молодь часто спілкується рекламними слоганами: *Іноді краще жувати, ніж говорити; Годі розмовляти, почніть жувати; Не гальмуй – снікерсуй; Взула і забула; Дихай вільно* та ін. На жаль, важко знайти рекламу без помилок. Загальновідомо, що неправильне написання негативно впливає на

грамотність споживачів. Шкільна методика забороняє вчителям відтворювати на дошці написання з помилками, щоб воно не закріпилося в підсвідомості учнів, однак про яке мовне виховання можна говорити, якщо дитина читає рекламні щити, розташовані на кожному кроці: "***Саме справжнє*** *морозиво*"; "***Авіаквитки*** *до* ***любого*** *міста Америки*"; "*Вас вразять* ***приємні*** *ціни*" або чує з екрана: "*Навіть* ***в самий спекотний*** *день жувальна гумка Dirol arktik полегшує дихання*" або написи: *„Каси* ***денного прямування****", „****Міні маркет****", „Подарунки* ***по Суперцінам"*** тощо.

Відкритість суспільства пов'язана в першу чергу з розширенням контактів українців з іншими народами. Сьогодні в нашій державі функціонує значна кількість закордонних фірм, спільних підприємств, працюють фахівці з різних держав. Спростився виїзд наших громадян за кордон. Широка мережа різноманітних туристичних фірм пропонує для певної категорії українців відпочинок у різних країнах світу.

З одного боку, значна частина мешканців України має можливості для навчання та стажування за кордоном; доступними для багатьох стала книжкова, кіно-, відеопродукція закордонного виробництва. Збільшилася кількість різноманітних вивісок, написів іноземною мовою. Це призвело до розширення світогляду, збагачення знань українців, зокрема в галузі іноземних мов. Вільне володіння іноземною мовою стало одним із критеріїв відбору працівників до престижних фірм. Збільшився конкурс на відповідні факультети вищих навчальних закладів; створена велика кількість спеціальних курсів, груп, класів з поглибленим вивченням іноземних мов за допомогою засобів навчання різного ґатунку.

З іншого боку, низький рівень життя значної частини громадян, інфляція, безробіття спричиняють зростання агресивності спілкування. Це виявляється в підвищенні емоційності діалогу, нехтуванні нормами мовленнєвого етикету, зростанні конфліктного спілкування. Постійна трансляція "бойовиків" та агресивних побутових сцен сприяє формуванню в учнів уявлення про агресивне спілкування як певний стандарт, крім того, це

розвиває сприйняття інформації на слух за рахунок послаблення сприйняття письмового тексту.

Матеріальна незахищеність більшості населення значно скорочує доступ до книжок. Передплата газет і журналів стала недоступною. Скоротилися листування, телефонні розмови. Зменшився обсяг письма, читання. Як наслідок – зниження рівня грамотності населення, особливо учнівської молоді.

Отже, потрібні зміни для того, щоб українська мова посіла належне їй місце. Саме тому курс української мови в достатньому обсязі повинен обов'язково входити до навчальних планів шкіл усіх типів незалежно від їх профілю. Навчати державної мови всіх громадян України – найважливіше соціальне замовлення.

Вивчення української мови в наш час є винятково актуальним і вкрай необхідним. Це питання набуває державної ваги, оскільки стосується підготовки майбутнього інтелектуального потенціалу. Важко не погодитися з Я.Януш, яка зазначає, що той стан, у якому перебуває українська мова, й мізерна кількість годин, виділена Міністерством освіти і науки на її вивчення, не дають змоги забезпечити належну мовленнєву підготовку учнівської молоді. Слід ураховувати й те, що більшість середніх навчальних закладів не дають своїм випускникам тих знань з української мови (хоча в атестатах у них з мови рясніють оцінки "12" і "11"), які необхідні для користування нею в різних сферах, особливо в професійній, а також у навчальному процесі [357: 93].

"Суспільство, інтелектуальні проводирі якого втрачають уміння формувати, оцінювати й розуміти силу мови, обертається на рабів для тих, хто це вміє робити, – політиків чи проповідників, творців реклами чи коментаторів новин" [106: 3]. Отже, для розв'язання проблеми функціонування української мови в державі необхідно об'єднати зусилля фахівців різних галузей науки з метою створення підручників, методичних посібників, довідкової літератури тощо, оскільки розвинене суспільство

завжди дбає про те, щоб його члени користувалися мовою не тільки як даром природи, а й як особливим знаряддям саморозвитку.

1.3. Лінгвістичні основи методики навчання української мови в профільній ланці

Основою курсу української мови, зокрема в школах (класах) природничо-математичного профілю, є мовознавство – розгалужена система знань про мову, її функції, структуру, основні одиниці та способи поєднання цих одиниць у мовленні, репрезентовані через мовну змістову лінію. Важливе значення мають мовленнєвознавчі дисципліни, зокрема стилістика, культура мовлення, риторика, лінгвістика тексту тощо, що займаються формуванням мовної особистості, дослідженням мовної поведінки. Вони забезпечують реалізацію діяльнісної (стратегічної) лінії Державного стандарту базової і повної середньої освіти [111].

Для визначення лінгвістичних засад навчання української мови в школах природничо-математичного профілю важливим є з′ясування суті взаємопов’язаних понять мова й мовлення. Терміни мова й мовлення не мають однозначного тлумачення. Так, Л.Щерба, О.Смирницький услід за Ф. де Соссюром трактують мову як продукт, що виділяється з мовлення [328; 398]; М.Панов, А.Супрун та ін. вважають мовлення похідним від мови, тобто розглядають мову як об’єктивне явище, що реалізується в мовленні [261; 341]. Для нашого дослідження важливими є висновки, зроблені І.Ковaликом, про спільні властивості й певні відмінності мови й мовлення: 1) мова й мовлення – це дві форми існування єдиної лінгвальної дійсності, що існує в лінгвальній свідомості одних і тих же мовців; 2) мова здійснюється через мовлення, а мовлення – через мову; 3) розвиток мови залежить від розвитку мовлення; постійний розвиток мови здійснюється в мовленні й через мовлення; 4) для мови й мовлення спільною є функція мислення, спілкування, волевиявлення та зберігання інформації; 5) мова й мовлення є об’єктом лінгвістики – єдиної науки про мову й мовлення [160: 4].

Отже, мову розглядають як механізм, за допомогою якого породжується й сприймається мовлення, і як систему правил та набір дефініцій, що становлять узагальнені спеціалістами факти мовлення. Проте, незважаючи на наявність різних поглядів, у сучасному мовознавстві мову й мовлення розглядають як діалектичну єдність, елементи якої протиставлені між собою й зумовлюють один одного. Сучасна лінгвістика диференціює мову й мовлення: мова на відміну від мовлення залишається у свідомості мовців як модель подальших логічних операцій, мовлення – сукупність психічного й фізіологічного. Мова – в основі семіотичної системи, що конкретизується мовленням, мова – явище соціальне, мовлення автоматично організує мовні знаки, призначені для такої організації й здатні потенціювати її. Ця система знаків утворюється по-своєму кожним під впливом рівня культури, освіченості, професійних особливостей, місцевої говірки та інших чинників через роботу фізіологічних органів. Як зазначає М.Кочерган, “реалізуючись у мовленні, мова виконує своє комунікативне призначення. Мовлення вводить мову в контекст уживання” [174: 55].

Оскільки мовлення забезпечує інформаційну, комунікативну, емоційну функції мови в конкретній ситуації спілкування, а мова – словниковий і граматичний матеріал, система категорій, що потенціюють мовлення, виникла потреба включити до змісту чинних програм як мовні, так і мовленнєві відомості, що реалізуються через лінгвістичну й комунікативну змістові лінії [290; 291], мовну й діяльнісну [111]. Перша визначає засвоєння лінгвістичних понять, фактів і закономірностей, що забезпечують для учнів обсяг знань з української мови, оволодіння мовною системою. Друга пов’язана з оволодінням усіма видами мовленнєвої діяльності – аудіюванням, говорінням, читанням, письмом та культурою мовлення. Як слушно зазначено в шкільній програмі ”Українська мова” [291: 6], оволодіти мовною системою – це не просто її знати, а передусім свідомо використовувати як знаряддя для вдосконалення власного мовлення. Звідси випливає настанова: „опрацьовуючи теми зазначеного курсу, потрібно намагатися, наскільки це

можливо, сприяти мовленнєвому розвитку учнів”[22 :6], на це й спрямована комунікативна (за Стандартом – діяльнісна) змістова лінія програми. Мова – універсальна, однак характер її використання індивідуальний. З метою розмежування рівня оволодіння мовним і мовленнєвим матеріалом учнями в лінгводидактиці введено поняття мовна, мовленнєва, комунікативна компетенція, пов’язане з пошуком визначення мети навчання мови та рівня володіння мовою, сформованості мовлення учнів. На думку О.Бистрової, мовну компетенцію складає опанування мовної системи, оволодіння самим мовним матеріалом [38: 4]. Мовна компетенція характеризує особистість як людину, яка володіє мовою і вміє нею користуватися на основі правил. Отже, учні повинні знати мову, її будову та функціонування, імперативні норми. Формування мовної компетенції взаємопов’язане з формуванням мовленнєвої компетенції, складовими якої є оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності – аудіюванням, читанням, говорінням, письмом.

Формування мовної особистості передбачає розвиток мовленнєвого спілкування у двох його напрямках: мовленнєвої діяльності й мовленнєвої поведінки. Оскільки результатом мовленнєвої діяльності є текст (усний і писемний), а результатом мовленнєвої поведінки – стосунки між людьми, емоції, викликані мовленнєвою поведінкою комунікантів, то завдання вчителя полягає у формуванні комунікативної компетентності, що містить знання мовної системи, оволодіння мовленням, обов’язкове дотримання соціальних норм мовленнєвого спілкування, правил мовленнєвої поведінки.

Потрібно навчити дітей правильно й комунікативно доречно використовувати багатства української мови. “Надзвичайно гостро стоїть питання про формування мовленнєвих дій старшокласників. Украй необхідно навчити їх публічного виступу, дискусійного типу мовлення, коректної участі в діалогах та ін., тобто володіти мовою як засобом пізнання й спілкування. Сучасна людина повинна вміти орієнтуватись у будь-якій ситуації спілкування й відповідати їй своєю мовленнєвою поведінкою. Отже, треба переконати учнів у тому, що невміння говорити – серйозна перешкода

в житті, побудові кар'єри, іміджу сучасної людини" [312: 44]. Це зумовлює появу нових підходів до навчання української мови в старших класах.

Відомо, що мова – це динамічна система, і вивчення її в старших класах шкіл природничо-математичного профілю повинно мати системний характер, тобто послідовне вивчення всіх мовних рівнів і розділів у тісному взаємозв′язку. Системний підхід до навчання мови вимагає моделювання процесу навчання. На думку М.Львова, відправною точкою такого підходу служить ідеальна модель носія мовних знань і вмінь, або модель мовної особистості [221: 10]. На початку навчання необхідно чітко уявляти, яких мовних умінь, навичок, здібностей набуде людина за пропонованою методикою. Безсумнівно, що в основу моделі мовної особистості покладене соціальне замовлення, яке й формує мету навчання мови в школі. Формуванню мовної особистості випускника сприяє система навчання української мови, що містить структурування змісту, форми, методи, прийоми, систему контролю. Значний вплив на цю систему має мовознавство, тому для нашого дослідження важливо з′ясувати лінгвістичні засади методики навчання української мови в школах природничо-математичного профілю, де враховано природу самої мови: її функції, зв'язок зі свідомістю, мовні рівні, специфіку розділів, а також положення про подвійну функцію знань з мови, що забезпечують компетентність учнів в оволодінні мовою і служать ґрунтом для формування мовних і мовленнєвих умінь і навичок.

Як уже зазначалося, лінгвістичне підґрунтя курсу української мови в школах (класах) природничо-математичного профілю становлять вихідні положення загального мовознавства, когнітивної лінгвістики, комунікативної лінгвістики, герменевтики, риторики.

У науковій парадигмі кінця ХХ – початку ХХІ століття чільне місце посідає когнітивна лінгвістика, що динамічно розвивається протягом останнього десятиліття. Зорієнтована на проблему комунікації та розуміння, когнітивна лінгвістика пов'язана з вивченням процесів пізнання та фіксацією

його результатів засобами природних мов. Як стверджує О.Сербенська, проходить методологічне зрушення – заміна базисної парадигматики в сучасній лінгвістиці, перехід від лінгвістики "іманентної" з її акцентом на вивчення мови "в самій собі й для себе", від вивчення мови, при якому пріоритетною вважалася граматика, до лінгвістики антропологічної, що трактує мову як конститутивну властивість людини, оскільки людина є людиною тільки завдяки мові, розглядає мову в тісному зв'язку зі свідомістю, мисленням, духовністю, практичною діяльністю, виходячи з розуміння людини як єдності фізичного й духовного, природного й соціального, успадкованого й за життя набутого [308: 120].

Для нашого дослідження важливими виявилися лінгвістичні студії Н.Арутюнової, Ф.Бацевича, С.Єрмоленко, А.Зеленька, М.Кочергана, Л.Мацько, Г.Почепцова, К.Серажим, І.Стерніна, Н.Шумарової, у яких наголошується на тому, що свідоме ставлення носіїв мови до своєї комунікативної діяльності, уміння аналізувати причини конфліктів або невдач у спілкуванні дає змогу гармонізувати міжособистісні стосунки кожної людини [24:7].

Освітні стандарти, концепції, чинні програми орієнтовані на комунікацію як мету навчання [33; 34; 111; 128; 290; 291]. Самій постановці комунікативної мети й можливої її реалізації значною мірою сприяли результати лінгвістичних досліджень, зокрема функцій мови, функціональних стилів мовлення, їх співвідношення з усною та писемною формами літературної мови та ін.

Отже, основу навчання мови складає переорієнтація з форми на функцію, з формування лінгвістичної компетенції учня, що довгий час визначалася в якості провідної, на формування комунікативної компетенції, що забезпечить комфортне існування учня – майбутнього фахівця в суспільстві.

Інтерес до функціонального вивчення мови в лінгвістичній теорії виник давно. Увагу вчених (О.Потебні, Є.Тимченка, А.Шахматова та ін.)

привертала мова як діючий механізм, структурні елементи якого виконують певну функцію. Особливої значущості набули ідеї функціонального вивчення мови в 90-х рр. ХХ ст. (студії П.Білоусенка, К.Городенської, Н.Гуйванюк, А.Загнітка, А.Колесникова, М.Кочергана, М.Луценка, Л.Мацько, Г.Яворської та ін).

Методика дуже чутлива до нових лінгвістичних теорій. Поява праць з функціональної граматики стимулює адекватний функціональний підхід у методиці (О.Біляєв, М.Вашуленко, Є.Голобородько, Т.Донченко, С.Караман, Л.Мацько, В.Мельничайко, Г.Михайловська, Г.Онкович, Л.Паламар, М.Пентилюк та ін.), що передбачає вивчення призначення мовних засобів і сформованість умінь учнів доречно використовувати їх у різних комунікативних ситуаціях. Основу цього підходу складає усвідомлення фактів мови в єдності їх значення, форми й функцій. Цікавими є роботи з дослідження контекстних виявів граматичних і лексичних одиниць, оскільки вони забезпечують розгляд у функціональному аспекті найуживаніших у практиці спілкування мовних засобів (С.Єрмоленко, А.Загнітко, Л.Мацько, Л.Синельникова та ін.).

У підвищенні загальної мовленнєвої культури учнів значну роль відіграє функціонально-стилістична спрямованість навчання української мови, що передбачає розгляд функціонування одиниць мовної системи на фонетичному, лексичному, морфологічному, синтаксичному рівнях з урахуванням типу, жанру, стилю мовлення, ширше знайомство учнів з різними функціональними стилями; практичне застосування набутих знань і вмінь. Тому визначення лінгвістичних засад навчання насамперед пов’язане з описом слова – центральної мовної одиниці – і тексту – одиниці комунікації, де слово виявляє всі свої функціональні можливості. При цьому слово розглядаємо передусім як матеріальний відбиток цінностей та дидактичну одиницю, текст – як витвір мовленнєвої діяльності, джерело інформації. Саме на рівні тексту відбувається з’ясування семантики слова, його понятійних

зв'язків, усвідомлення стилістичної диференціації моделювання зв'язного висловлювання.

Лінгвістичне обґрунтування змісту навчання вимагає наукового опису тих мовних одиниць і рівнів, що пов'язані зі словом і оволодіння якими сприяє підвищенню комунікативної компетенції учнів освітніх закладів природничо-математичного профілю та допомагає їм у використанні мови як засобу ефективної комунікації.

Саме тому в основу навчання покладене системне вивчення фонетики, лексикології, словотворення, граматики (той необхідний теоретичний мінімум, засвоєння якого забезпечує вироблення мовленнєвих умінь засобами предмета) та розвиток мовлення.

Урахування особливостей українського писемного мовлення та його орфоепічної реалізації складають основу навчання фонетики, графіки, орфоепії в школах природничо-математичного профілю.

Робота зі словом проходить через увесь шкільний курс української мови. Так, поняття й мовні факти шкільного розділу "Лексика й фразеологія" пов'язані зі словом (його лексичним значенням, уживанням тощо). Слово є основою і при вивченні морфології як системи частин мови, складової граматики, мовної системи. Це дозволяє розглянути основні якості одиниць мови, які вивчаються в морфології, а також їх функціонування в мовленні, що й було помічено багатьма відомими вітчизняними мовознавцями: "*Слово* – це *основна функціонально-структурна й семантична одиниця мови*, що становить звук або комплекс звуків і, характеризуючись самостійністю та відтворюваністю, є будівельним матеріалом для речення"(курсив наш. – О.Г.) [347: 116]. "Слово – самостійна значуща одиниця мови, яка становить собою єдність звучання і значення і виступає компонентом вислову, речення" [73: 133]. Слово – одиниця лексичної й граматичної системи. Разом з тим його можна розглядати як систему морфем (Н.Грипас та ін.), як одиницю морфології (К.Городенська та ін.). "*Основною одиницею морфології, як і лексикології, є слово.* Якщо в лексикології вивчається його лексичне

значення, походження, місце в словниковому складі, то в морфології – граматичні зміни та граматичні характеристики слова. Слово як граматична одиниця – це система всіх його форм з їх граматичними значеннями" (курсив наш. – О.Г.) [25: 5].

У словотворчих поняттях (спільнокореневі слова, складні слова, способи творення слів та ін.) відображена побудова слова і його творення.

Важливим для нашого дослідження вважаємо твердження А.Грищенка [346: 76], згідно з яким слово посідає особливе, специфічне місце серед мовних одиниць різних рівнів, пов'язаних ієрархічною залежністю.

У навчальному процесі теж виявляється посилена увага до слова (в оволодінні нормами літературної мови: орфоепічними, лексичними, граматичними, у збагаченні словникового запасу учнів).

Крім того, слово як органічна частина мови містить у собі сліди уявлень цілого народу й окремої людини про світ, відбиває його історичне життя. Це дає змогу збагатити учнів засобами мови фоновими, супровідними знаннями, що значною мірою відображають особливості життєвих стереотипів українського народу. Фонові знання є основою для формування культурологічної компетенції, яка містить сукупність знань про мову як національно-культурний феномен, що відбиває характер, психічний склад, звичаї, нахили, традиції народу – носія мови, а також усвідомлення учнями краси, виразності й естетичних можливостей української мови.

Яскравою гранню краси й самобутності мови є її неповторність, що існує насамперед завдяки національно-специфічній, або самобутній (В.Ващенко, А.Поповський, Ю.Шевельов та ін.), безеквівалентній лексиці (Є.Верещагін, Л.Дяченко, В.Костомаров та ін).

Самобутні слова – це лексична категорія, яка легко пізнається в способі компаративного її аналізування, а також засвідчує самобутні тенденції в розвитку лексики окремої мови [61: 42].

Безеквівалентна лексика, за визначенням Л.Дяченко, – це "шар лексики, що передає національний колорит, національний менталітет, позначає все те,

що є характерним для традицій і побуту народу” [124: 55]. Ця лексика була несправедливо вилучена з ужитку “лексичними директивами” (Ю.Шевельов). Натомість активізувалися механічно перенесені з російської мови на позначення реалій радянського часу слова-странжисти. Назріла потреба повернути деактивізовані слова в повсякденний ужиток, відродити українську мову як мову багату, красиву й милозвучну. Це й зумовлює вивчення власне української лексики в освітніх закладах природничо-математичного профілю. Як зазначено в „Пояснювальній записці” до чинної програми, „В активний словник учнів слід цілеспрямовано включати характерні для української мови слова, що з різних причин випали або не вживалися в мовленні: берегиня, водограй, оберіг..., етнокультурознавчі лексеми, у тому числі символи, пов’язані з народними традиціями, звичаями, побутом, ремеслом, споконвічною духовною культурою народу, фразеологізми, прислів’я, приказки, крилаті вислови” [291: 9], оскільки ці мовні одиниці несуть важливе змістове, емоційне й естетичне навантаження, забезпечують передачу й збереження загальнолюдських і національних цінностей.

Важливе значення має збагачення словникового запасу учнів профільних шкіл термінологічною лексикою відповідно до обраного ними профілю навчання, що сприяє комунікативно виправданому вживанню цих лексем відповідно до норм української літературної мови.

Практичну спрямованість має функціонально-стилістичний синтаксис, що зумовлює введення нового аспекту – актуального членування, що пов′язує лексику, граматику і текст. Важливим є також вивчення синтаксичних одиниць з точки зору їх функції в різних комунікативних ситуаціях і формування стійких умінь і навичок учнів доцільного використання синтаксичних мовних одиниць у власному мовленні. Важливу роль відіграє засвоєння синонімічних засобів мови, навчання цілеспрямованого відбору й уживання синтаксичних конструкцій, вивчення

виражальних можливостей останніх, що визначає їх використання в різних стилях мовлення.

У лінгвістиці вже не є новим усвідомлення того, що ”реченнями керує текст. Людина говорить не окремо придуманими реченнями, а одним задуманим текстом” [130: 10]. Це зумовлює введення в навчальний процес тексту – основного засобу навчання. У сучасній лінгвістиці й лінгводидактиці немає єдиної точки зору на те, з яким класом явищ слід співвідносити текст (одиниця мовлення, вищий рівень мовної системи, мовленнєвий витвір). Це спричинило наявність у сучасній мовознавчій і методичній літературі різних визначень. Важко не погодитися з твердженням Ю.Лотмана, що текст – “це, безперечно, один із найуживаніших термінів у науках гуманітарного циклу. Розвиток науки в певні моменти викидає на поверхню такі слова; лавиноподібне зростання їх частотності в наукових текстах супроводжується втратою необхідної однозначності. Вони не стільки термінологічно точно означають наукове поняття, скільки сигналізують про актуальність проблеми… Історія таких слів могла б скласти своєрідний індекс наукової динаміки” [9: 430].

Учені розглядають текст як висловлене мовленнєве явище, яке створюється в процесі комунікації і є продуктом мовленнєвої діяльності. Зазначені погляди знаходять своє відображення в лінгвістичних і методичних визначеннях тексту. Помітними в галузі дослідження тексту є праці М.Бахтіна [9], І.Гальперіна [76], Т.Дридзе [121], В.Дроздовського [122], В.Лукіна [122], Л.Мацько [209], В.Мельничайка [214], М.Пентилюк [267] та ін.

“Текст – у широкому значенні, – структура, що складається з елементів значення, єдності цих елементів та вираження цієї єдності; у вузькому значенні, – єдність мовних знаків, що організовані за нормами даної мови і є носіями інформації”, – пише М.Зубрицька [9: 621]. І.Гальперін уважає, що текст може бути лише письмовим і характеризує його як “витвір мовленнєвотворчого процесу, що відзначається завершеністю,

об’єктивований у вигляді письмового документа, літературно оброблений у відповідності з типом цього документа, витвір, який складається із заголовка і ряду особливих одиниць..., і має певну цілеспрямованість і прагматичну установку” [76: 18].

Дослідження тексту здійснюють у двох напрямах. Перший ґрунтується на пізнанні ґраматичної природи тексту, оскільки вчені розуміють текст як явище, що посідає вищу сходинку в системі мовних одиниць. Другий напрямок пов’язаний з віднесенням тексту до явищ мовленнєвого характеру, тому дослідники акцентують увагу на його комунікативних можливостях.

Як показує аналіз наведених у роботі та інших наявних у лінгвістичній літературі визначень, дослідники насамперед прагнуть визначити місце тексту в системі мови або мовлення та основні текстові ознаки. Проте, незважаючи на різні погляди авторів, жоден із них не заперечує функціонування тексту та його важливої ролі в процесі навчання мови.

Серед текстів дослідники (І.Гальперін, В.Дроздовський, В.Мельничайко, М.Пентилюк та ін.) виділяють: усні й писемні, художні й нехудожні, прозові й віршові, монологічні й діалогічні, розповідь, опис, роздум, контекст та інші.

Останнім часом у лінгвістичній літературі поряд із терміном текст уживається термін дискурс, тобто зв’язний текст у сукупності з екстралінгвістичними, прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими чинниками; текст, який взяли в дійовому аспекті; мовлення, яке розглядають як цілеспрямовану соціальну дію, як компонент, що бере участь у взаємодії людей [9; 311]. Отже, текст – це те, що існує в мові, а дискурс – це текст, що реалізується в мовленні в поєднанні з позамовними реаліями. Однак у шкільній практиці термін дискурс не побутує, тому ми розглядаємо текст як продукт (результат) мовленнєвої діяльності, ураховуючи ті механізми й умови, які визначають його структуру й зміст загалом.

Для нашого дослідження важливим є врахування типу мовних текстів: усного, письмового, монологічного, діалогічного, розповіді, опису, роздуму.

Значний дидактичний потенціал має нелінійний текст, або гіпертекст – візуальна форма, у яку закладено фактичний матеріал і можливість майже безпосереднього спілкування, багата параграфеміка, символічні позначення, прихована пластична структура, абстрактні поняття й почуттєві образи" [305: 142]. Спробу довести право гіпертексту на статус тексту особливого зразка, у якого є спільне й відмінне з усним і письмовим текстами, зроблено Н.Семчинською. Дослідницею визначено принципово іншу своєрідну структуру, яка полягає в тому, що в гіпертексті як такому немає фокусу, та інші принципи, покладені в основу побудови гіпертексту, які зближують його з основними принципами мислення, – принцип асоціативності та принцип ієрархічності" [305: 143].

Гіпертекст спрямований на розширення думки людини за рахунок швидкої обробки інформації та надання даних. Якщо спробувати уявити гіпертекст через звичайний письмовий текст, то напрошується такий образ: письмовий текст розрізаний на смислові шматки, кожній із частин присвоєно ім'я чи графічний символ; читач складає для себе текст із шматків, їх назв і малюнків у будь-якому порядку й обсязі [305: 142].

Поки що використання гіпертекстів на уроках української мови є епізодичним, і, відповідно, залишається нерозробленою методика їх упровадження.

Застосування гіпертексту в шкільному навчанні дозволило б учням орієнтуватися в значному обсягові інформації, отримати необхідні пояснення та ілюстрації. Гостро стоїть проблема перевтілення в гіпертекст різноманітних словників, енциклопедичних довідкових видань. Можливості гіпертексту необмежені, вони дозволяють "тортати папіруси, відвідати будь-які картинні галереї й музеї, знаходити фразу музичного твору й прослуховувати її звучання на різних інструментах…, гіпертекст перетворює знання не тільки в частину понятійної пам'яті, а й у чуттєвий досвід" [305: 143]. Відтак робота з гіпертекстом сприяла б інтеграції загальноосвітніх дисциплін і профільних у закладах природничо-математичного профілю.

У навчальному процесі збільшено увагу до стилістики, що займається аналізом функціонування мовних засобів у тексті. „Знання стилістики сприяють піднесенню мовленнєвої культури людини, виробленню вмінь користуватися мовними засобами в різних сферах спілкування й життєвих ситуаціях", – узагальнює М.Пентилюк [273: 2], створюють основу для реалізації функціонально-стилістичного й комунікативно-діяльнісного підходів до навчання мови. Тому важливою складовою лінгвістичних засад навчання української мови в школах природничо-математичного профілю вважаємо стилістичні, розроблені в працях П.Кордун, Л.Мацько, В.Мельничайка, М.Пентилюк та ін. дослідників.

Мету поглиблення стилістичних відомостей у школах природничо-математичного профілю визначаємо як оволодіння принципами мовленнєвої організації стилів, знаннями стилістичних ресурсів української мови, стилістичних норм, сформованість уявлення про стилістичну зумовленість використання мовних засобів особливостями контексту, ситуацією мовлення; сформованість умінь розпізнавати стилістичні помилки серед інших та виправляти їх.

Хоч риторика становить окремий аспект, однак вона тісно пов'язана з когнітивною лінгвістикою тексту, стилістикою, герменевтикою. Тому до лінгвістичних засад навчання української мови в школах природничо-математичного профілю відносимо й риторичні.

У методичній науці наявна значна кількість праць, де об'єктом вивчення постає репрезентація риторичних відомостей. Передусім заслуговують на увагу риторичні студії З.Куньч, Л.Мацько, О.Мацько, Г.Сагач та ін., лінгводидактичні розвідки А.Михальської, Л.Синельникової [228; 312] та ін., мета яких полягає в тому, щоб дати учням і студентам основи класичної й сучасної риторики як науки про мисленнєво-мовну діяльність, спрямовану на переконання , вплив, на досягнення цілей у процесі мовної комунікації, а також виробити вміння аналізувати й продукувати тексти різних стилів, типів і жанрів мовлення залежно від комунікативної ситуації.

Цілком закономірно, що останнім часом зростає інтерес до набуття риторичних знань. Демократичні зміни в соціальному житті країни, “ситуація зламу риторичної криги та відродження риторичної спадщини, соціальне замовлення на яскраву, ораторськи підготовлену особистість учителя-вихователя, просвітителя, народного депутата, політичного лідера, громадського діяча викликала необхідність відродження національної риторичної спадщини, формування національної школи красномовства, викладання курсу риторики в школах нового типу, вузах України з метою виховання культури риторичної особистості” [147: 159]. Як зазначає В.Кремень, “висока культура комунікування вимагає розвитку та поглиблення риторичного виміру в освіті. Мистецтво риторики стає вкрай важливою складовою навчального процесу, про що засвідчує міжнародний освітній досвід останніх років” [177].

Завдання вчителя-словесника полягає у формуванні особистості, здатної до спілкування в різних життєвих ситуаціях, особистості, яка має тверду орієнтованість у навчанні. Отже, нинішнім учням, а завтрашнім фахівцям, мова потрібна не як сукупність правил, а як засіб самоформування й самовираження особистості. На нашу думку, формуючи зміст предмета, необхідно виходити з принципу врахування комунікативних потреб учнів для майбутнього професійного спілкування. Вони повинні досконало оволодіти різноманітними видами мовленнєвої діяльності, уміти кваліфіковано вести бесіду, відчувати себе впевнено й комфортно в будь-яких ситуаціях.

Навчання мови при цьому – постійне розширення уявлень про види мовленнєвої діяльності, різні стилі й жанри мовлення. Таке широке завдання, пов’язуючи риторику зі стилістикою, культурою мовлення, психологією, логікою, естетикою, має міждисциплінарний характер.

Для словесників особливо важливим є те, що риторика відкриває можливості нового погляду на системні особливості мови, її виражальні засоби, сприяє формуванню й вираженню думки, “озброює учнів знаннями й

навичками активного мовного впливу, знайомить хоч би з основними правилами мовної діяльності різних видів" [312: 9].

Риторизація навчального процесу, імовірно, повинна йти від мовних одиниць до їх ролі в тексті, від спостереження над текстами-зразками до створення власного тексту.

Уведення активних форм навчальної комунікації підвищує рівень мотивації мовленнєвої поведінки учнів.

Якщо ситуація в школах гуманітарного профілю змінюється на краще, і риторика вивчається за рахунок спецкурсів, то в освітніх закладах природничо-математичного профілю цей курс відсутній, що вимагає систематичного розосередженого опанування окремих риторичних питань у курсі української мови. Майже всі теми, що вивчаються в курсі української мови, можуть бути орієнтованими на формування риторичних знань, якщо останні розуміти широко, пов'язуючи їх з правилами ефективного спілкування між людьми.

Урахування відомостей з герменевтики – мистецтва тлумачення текстів, учення про принципи їх інтерпретації, розуміння [174:12] – допоможе вмотивувати вивчення лінгвістичної теорії, обґрунтувати її важливість для розуміння тексту, наблизити учнів як читачів до авторського задуму, повніше відчути текст.

Таким чином, відповідно до мети й завдань курсу української мови в школах (класах) природничо-математичного профілю його зміст містить знання про мову й мовлення, мовленнєву діяльність, текст як витвір мовленнєвої діяльності, різні форми реалізації тексту, стилі, типи, жанри мовлення.

1.4. Психологічна характеристика старшокласника як суб'єкта навчальної діяльності

Сучасна освітня парадигма визначає не тільки знання, уміння й навички учнів, а й особистісні якості, світоглядні пріоритети, причому гармонійне

поєднання знань з індивідуальними якостями людини є ключовим моментом у процесі навчання й виховання. З цього випливає, що форми, методи, засоби навчання повинні якомога повніше враховувати інтереси, здібності, запити особистості. Нині навчально-виховний процес спрямований на учня, який виступає його головним суб'єктом і визначається особистістю, здатною до саморозвитку [176; 178]. З метою забезпечення цілісності розвитку особистості учнів необхідно враховувати, що кожен з них має індивідуальні особистісні й діяльнісні якості. У той же час усі школярі на певному етапі освітньої системи характеризуються загальними типовими для них рисами, оскільки кожен віковий період – це якісно особливий етап психічного розвитку, що характеризується значною кількістю змін, які разом складають своєрідність структури особистості дитини на певному етапі її розвитку.

Для розробки ефективної методики навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю необхідно з'ясувати вікові та індивідуальні особливості старшокласників – суб'єктів навчання, оскільки психологічний чинник лежить в основі формування мовної особистості, бо весь універсальний комплекс дій людини, насамперед навчальних, формується на психологічних засадах.

Віковий період учнів 10-11 класів (15-17 років) – це період ранньої юності, або старшого шкільного віку [179: 39]. Провідною діяльністю цього періоду Д.Ельконін визначив навчально-професійну, завдяки якій формуються певні пізнавальні й професійні інтереси, елементи дослідницьких умінь, здатність будувати життєві плани, моральні й громадянські якості особистості, основи світогляду [125: 17]. Переходячи в старші класи, а в деяких випадках і в новий навчальний заклад, учень потрапляє в нову соціальну ситуацію – коледж, училище, гімназію, ліцей, що надають можливість здобути профільну освіту. Ця ситуація характеризується не тільки новими колективами, а й, щонайголовніше, спрямованістю на майбутнє.

Навчання в профільних освітніх закладах розглядаємо як цілеспрямований розвиток особистості майбутнього фахівця в контексті посилення особистісної значущості професійних знань, спрямованих на формування рівня фахової компетентності, що повинна відповідати таким критеріям, як ґрунтовність, гнучкість, дієвість. Є всі підстави вважати навчання в 10-11–х профільних класах початковим етапом професійної підготовки.

Готовність учнів до професійно-особистісного самовизначення містить систему ціннісних орієнтацій, яскраво виражену професійну спрямованість і професійні інтереси, розвинені форми теоретичного мислення, оволодіння методами наукового пізнання, уміння самовиховання. Це завершальний етап формування особистості, коли найповніше виявляється ціннісно-орієнтаційна діяльність школярів. Старшокласник включається до нового типу провідної діяльності – навчально-професійної, правильна організація якої визначає його ставлення як суб'єкта майбутньої трудової діяльності до праці, що підпорядковує навчальну діяльність важливішій меті – майбутній професійній діяльності. "Старшокласник навчається не тільки заради самого навчання, а для чогось більш значущого в майбутньому, що значною мірою виявиться в студентському віці", – пише І.Зимня [144: 182].

У старших класах із профільною диференціацією навчаються учні, які визначилися з вибором майбутньої професії. Набуття ними знань часто цілеспрямовано виходить за межі шкільних програм, що зумовлено сформованим у значної частини старшокласників стійким інтересом до розумової діяльності, умінням працювати самостійно. Отже, навчання набуває особистісного смислу й мотивації. Як свідчать дослідження з вікової психології [144; 140], оптимальні умови для розвитку особистості складаються тоді, коли набуття знань стає для старшокласника суб′єктивно необхідним і важливим для сьогодення й майбутнього, коли різні види занять містять завдання пізнавального й продуктивно-креативного характеру, що ведуть до самоосвіти й самовдосконалення учнів [173: 132].

У старшому шкільному віці відбувається активне соціальне формування особистості, її залучення до світу дорослих стосунків, засвоєння матеріальних і духовних цінностей, вироблення власного ставлення до них, виявлення своїх здібностей і можливостей, формування поглядів і переконань. Цей вік являє собою “третій світ”, що існує між дитинством і дорослим життям. Найцінніший психологічний набуток ранньої юності – відкриття свого внутрішнього світу [163: 58]. Учні починають будувати плани на майбутнє, усвідомлюючи важливість вибору професії. І.Зимня зазначає: ”Цей вибір диктується не тільки орієнтацією на життєву вимогу покликання, на сферу діяльності, у якій людина може бути максимально корисною для інших як лікар, педагог, дослідник, а й кон’юнктурою, вигодою, практичною цінністю цієї професії в конкретній ситуації суспільного розвитку країни” [144: 180]. Як показує опитування, проведене нами протягом 1999-2000 навчального року в школах Луганської, Херсонської, Черкаської областей, мотивація майбутньої професійної діяльності закономірно пов’язана з високим заробітком (оскільки була опитана різна кількість респондентів: дев’ятикласників – 212, десятикласників – 193, одинадцятикласників – 185), нами встановлювалися не кількісні співвідношення відповідей, а їх еквіваленти у відсотках – 100 % – 9 клас, 83,5% – 10 клас, 78,7 % – 11 клас). Для дев’ятикласників і для одинадцятикласників важливими є реалізація власних здібностей і знань, постійне їх удосконалення, професійна кар’єра.

Значну роль у розвиткові старшокласників відіграє спілкування, що дозволяє вважати його провідною діяльністю ранньої юності. У цей період старшокласники включаються до індивідуально-особистісного та стихійно-групового спілкування, що інтегруються в головний вид спілкування – соціально-орієнтований, особистісний, такий, що має евристичне значення. [368: 182]. Уміння спілкуватися стає важливою вимогою, що висувається до сучасної людини. Як показують результати спеціальних досліджень [36; 144], у ранній юності досягають високого рівня розвитку всі якості, необхідні для

повноцінного спілкування, однак у значної частини старшокласників не сформовані належним чином комунікативні вміння й навички, що негативно впливає на їхню соціальну адаптацію, тому зняття комунікативних перепон стає провідним завданням навчання української мови в профільній старшій школі.

Загальною умовою якісної мовної та мовленнєвої підготовки старшокласників повинна стати опора на психологічну теорію діяльності (Л.Виготський, О.Леонтьєв) та теорію мовленнєвої діяльності (О.Леонтьєв). Урахування вчителем їх закономірностей дозволить підвищити мотивацію навчальної діяльності, ефективно використати зв'язок мовлення та мислення в контексті профільного навчання, сформувати мовну особистість.

Відповідно до психологічної теорії діяльності навчальна діяльність старшокласників на уроках української мови вважається такою за умови розвитку й підтримки інтересу до навчальної діяльності, сформованого вміння передбачати її результати, розвитку свідомості учнів, їхнього мовлення та мислення, створення позитивного емоційного тла. Провідне значення в навчанні має особистий досвід старшокласників. З цього випливає, що з'ясування вчителем особливостей особистісного сприйняття змісту навчання старшокласниками, вивчення їхньої мотиваційної сфери на початковому етапі професійної підготовки є важливою умовою організації навчання української мови.

Провідною психологічною рисою є здатність учнів до навчання, тобто індивідуальні передумови до засвоєння знань і способів діяльності, а також ставлення учня до навчання, до його мотивації. Індивідуальна здібність характеризується ступенем легкості й швидкості, з якими набуваються й використовуються знання, формуються вміння й навички [6; 144; 163; 172]. Навчання мови в старших класах спирається на здатність, що виявляється в таких індивідуальних здібностях:

- мотиваційні (допитливість, творчий інтерес, емоційність, радість відкриття, прагнення творчих досягнень, самоосвіти, особиста значимість творчої діяльності);

- інтелектуально-логічні (здібність аналізувати, порівнювати, виділяти головне, описувати явища, процеси, давати визначення, пояснювати, доводити, обґрунтовувати, систематизувати, класифікувати);

- інтелектуально-евристичні (генерувати ідеї, висувати гіпотези, асоціативно мислити, фантазувати, бачити суперечності, переносити знання та вміння в нові ситуації, критично мислити, оцінювати);

- комунікативні (акумулювати, використовувати творчий досвід інших, співробітничати, відстоюючи власні погляди, переконувати інших, уникати конфліктів та успішно розв'язувати їх);

- самоорганізаційні (планувати, контролювати свою діяльність, раціонально використовувати час, виявляти вольові зусилля, старанність) [6: 238].

Відповідно до потреб мовленнєвої діяльності школярів формуються їхні мовні здібності, під якими розуміють "індивідуальні особливості людини, що забезпечують їй швидкий, вільний виклад думок і в усній, і в писемній формі, а також допомагають оволодівати різноманітним мовним матеріалом й успішно користуватися ним" [295: 46]. Мовні здібності складаються з кількох складових: інтелектуального компонента (володіння логіко-граматичними операціями, відчуття образності, що реалізується через уміння зіставляти словесні, живописні, музичні образи, знаходити кольорові, графічні відповідники й символічне зображення вивчених мовних явищ), логічного компонента (володіння логіко-граматичними операціями); мовного компонента (здатність сприймати семантику мовних одиниць, лексичне й граматичне значення), мовленнєвого (уміння будувати зв'язні висловлювання в усній та писемній формі) [295: 48-53]. Мовна здібність характеризується мотиваційним, семантичним, інтеграційним рівнями та рівнем послідовностей. Для навчання української мови в старших класах

особливе значення має мотиваційний рівень мовної здібності – поєднання внутрішніх розумово-психічних і вольових імпульсів із зовнішніми формами їх виявлення. Із мовною здібністю вчені пов'язують і мовну активність, що зумовлена темпераментом, вольовими якостями учня.

Навчання в освітніх закладах природничо-математичного профілю здебільшого обирають учні, у яких більш розвинена ліва півкуля, що "аналізує й синтезує речення, використовуючи всю граматичну інформацію й лише ту (відносно невелику) частину інформації про значення слів, що стосується граматики" [150: 31]. Такі учні віддають перевагу синтетичному підходу до розв'язання завдань, вони легко запам'ятовують слова й граматичні поняття, аналізують лінгвістичні системи. Учні з розвиненою правою півкулею намагаються уникати граматичних пояснень, більше люблять творчі завдання.

Для визначення типів учнів за діяльністю півкуль існує ряд тестів. Крім того, спеціалісти в галузі когнітивної психології рекомендують використовувати важливу складову процесу навчання – спостереження в класі [413; 414]. Проте спостереження сприятиме успіхові за умови обізнаності вчителя з ознаками поведінки учнів, умінь інтерпретувати їхню поведінку й реакції. Ефективності навчального процесу сприятиме тісний контакт словесника з практичним психологом.

З огляду на викладене можна констатувати такі особливості навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: комунікативна спрямованість, послідовна реалізація принципу індивідуалізації навчання, що враховує психологічні характеристики учнів та специфіку використання української мови в майбутній професійній діяльності, значна питома вага самостійної роботи.

Для посилення особистісної значущості набутих на уроках української мови знань, умінь і навичок важливо дати учням чіткі уявлення про їхню важливість у майбутній спеціальності. Систематично використовуючи в процесі навчання міжпредметні зв'язки (у нашому випадку мова –

математика, мова – фізика, мова – біологія тощо), розвиваючи професійні вміння й навички у формах мовленнєвих висловлювань і композиційних жанрів, зумовлених специфікою майбутньої спеціальності, педагоги тим самим розвивають у старшокласників професійні комунікативні вміння й навички, посилюють мотивацію навчальної діяльності.

Психологічними дослідженнями З.Давидова, Д.Ельконіна, А.Маркової, Н.Менчинської та ін. [102; 103; 104; 105] доведена важливість діяльності учнів із мовним матеріалом, що підводить їх до самостійного відкриття теоретичних положень і в результаті якої складається внутрішня, узагальнена мотивація навчання. До таких видів навчальної діяльності відносимо роботу з текстом (спостереження й аналіз, редагування, стилістичний експеримент, згортання, розгортання тощо), імітаційне моделювання комунікативних ситуацій тощо.

Оскільки в старшокласників особливо виявляється прагнення до самовираження, до можливості висловлювати й відстоювати свої погляди й переконання, набуває актуальності комунікативна спрямованість навчання і створення сприятливого для спілкування психологічного клімату. Це зумовлює відбір для уроків мови такого матеріалу, що спонукав би до роздумів, стимулював обмін думок.

Опрацювання психологічних, психолінгвістичних джерел [14; 102; 104; 144; 216] дає підстави стверджувати, що в основі навчання мови має бути самостійна особиста діяльність учнів. Педагог спрямовує, регулює цю діяльність, активно впливає на формування й удосконалення психофізіологічних мовленнєвих механізмів. Н.Менчинська виділяє дві форми такого впливу на учня: 1) вплив на процес засвоєння знань через формування активних прийомів навчальної роботи, що забезпечують виконання основних мисленнєвих операцій; 2) вплив на вже сформований у школярів загальний підхід до навчального матеріалу, на стійкі інтелектуальні вміння [216]. Настанова на усвідомлене вивчення, повторення й закріплення матеріалу, на розвиток самостійності й творчої активності учнів реалізується

через систему завдань. Важливою складовою навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю вважаємо дослідницькі завдання, що дозволяють залучити учнів до засвоєння програмового матеріалу через пошук, створення й вирішення проблемних ситуацій.

Підвищення мотивації навчання відкриває значні можливості для організації самостійної роботи, що повинна готувати учнів до неперервної освіти й передбачає розвиток умінь працювати з довідковою лінгвістичною літературою.

Опис старшокласника як суб′єкта навчання був би неповним без характеристики особливостей його мовлення. У старшому шкільному віці швидко розвивається й таке явище, як "мова підлітків" [1]. „Головна відмінність цієї мови від інших, більш ранніх дитячих субкультур полягає в тому, що думка набуває чинності лише тоді, коли знаходить для себе відповідне мовленнєве оформлення" [1: 494]. Підлітки схиляються до словесного максималізму, що переходить в утворення жаргону ("*клас*", "*круто*", "*кльово*" тощо). У спілкуванні ровесників спостерігається "словесна неохайність", навіть зневажливість, розмиваються межі й дистанції між комунікантами. Загальним надбанням підлітків стають оригінальні на їхній погляд словесні вирази, наприклад, *мені фіолетово, в натурі, за базар відповідаєш* тощо.

У цей час не тільки збільшується словниковий запас, а й набувається важлива навичка оперування словом – це шлях до масової словесної творчості, типової для підлітків, який психологи називають однаковою мірою і псуванням мови, і її збагаченням [1: 496]. Привертає увагу той факт, що всі дослідники мовлення підлітків відзначають їхні експерименти над мовленням як невипадкове явище, що породжується закономірностями розвитку: нові переживання шукають відповідної форми, відсутність якої відчувається як невиразність „Я". Тому важливими для молодих людей є зразки живого усного мовлення, особливої значущості набуває практика говоріння та практичне слухання живого мовлення, практика спілкування.

Уміння спілкуватися в різних ситуаціях із дотриманням установлених норм є однією з найголовніших соціальних вимог, що ставляться до юнацтва.

Ефективність мовленнєвого спілкування багато в чому залежить від вікових, індивідуальних особливостей людини, яка контактує з іншими.

Мовленнєво-розумова діяльність вимагає від учнів використання накопиченого ними мовного й когнітивного досвіду. Це акцентує увагу на особливостях пам'яті як одній із функцій індивідуальної свідомості. Процес засвоєння матеріалу, зокрема збагачення словникового запасу залежить від пам'яті учня – важливої умови комунікації та однієї з функцій індивідуальної свідомості.

Відомі різні види класифікації пам'яті. Найбільш поширений: одні люди – краще запам'ятовують образний матеріал, інші – словесний, треті – не віддають відчутної переваги в запам'ятовуванні слову чи образу. Ю.Гільбух класифікує пам'ять через тип сприйняття. На цій підставі виділяє чотири типи: 1) зоровий; 2) слуховий; 3) моторний; 4) змішаний [78]. С.Гончаренко подає класифікацію пам'яті за характером психічної активності, що домінує в діяльності людини: моторна, емоційна, образна й словесно-логічна; за тривалістю – короткочасна й довгочасна [86: 247].

Розрізняють довільне (коли ставиться мета щось запам'ятати) і мимовільне (коли така мета відсутня, отже, запам'ятовування здійснюється в процесі іншої діяльності) запам'ятовування [15].

Як відзначають психологи, старшокласникам властиве переважно довільне запам'ятовування, що є ефективним у тому випадку, коли вони усвідомлюють, навіщо їм необхідно запам'ятовувати той чи інший матеріал. Запам'ятовуванню сприяє усвідомлення специфіки матеріалу, смислове групування об'єктів запам'ятовування і, щонайголовніше, опора на інтенсивну розумову роботу, що забезпечується проблемною організацією всієї пізнавально-комунікативної діяльності школярів [144].

Значну роль відводять розвиткові емоційної пам'яті, бо це "афективна пам'ять, пам'ять почуттів", вона має особливість "одномоментного

включення механізмів мозку, що визначають емоційну реакцію й формування пам'ятного сліду" [95: 9]. Ставка на емоційну пам'ять, що, як переконливо доводить Є.Громова, відрізняється швидкістю запам'ятовування й відтворення, дозволяє залучити учня до діяльності, створює позитивний емоційний фон уроку, формує інтерес до предмета. Психологи радять: можна покращити пам'ять, якщо викликати інтерес, позитивне ставлення до матеріалу, що запам'ятовується. Краще запам'ятовується той матеріал, що вразив учня, примусив звернути на себе увагу. Можна підвищити рівень запам'ятовування матеріалу за допомогою спеціальних прийомів. Так, перш ніж запам'ятовувати, учням необхідно усвідомити значення матеріалу. Запам'ятовування виявиться більш ефективним, якщо його логічно розчленувати, осмислити, об'єднати в групи [95; 252]. Тому мовний матеріал, що пропонується старшокласникам для повторення, вимагає уважного перегляду, нового структурування, вибору способів репрезентації, які б створювали позитивний емоційний фон. Для нашого дослідження виявилася корисною концепція А.Канарського, згідно з якою почуття багатше за будь-яку думку, бо вказує на оцінку, рух свідомості і вміщує всю багатоманітність визначень різних видів життєдіяльності людини, мета яких полягає в тому, щоб наповнити свідомість чутливістю, в іншому випадку людина стане схожою на машину, яка вміє рахувати, але не вміє виражати ставлення до навколишнього світу й утверджувати себе [154: 147-148]. З цього випливає, що створення відповідної емоційної атмосфери на уроках української мови спрямоване на формування в учнів позитивного ставлення до предмета в цілому й до конкретного матеріалу уроку зокрема. Учитель може використовувати зміст слова і як поняття, і як форму образу для пробудження думок і почуттів учнів. Під час сприйняття будь-якого слова відбувається перенесення за змістом на ряд асоціативно зв'язаних слів. Наприклад, слово *пояс* може означати довгу смугу для підперізування одягу, стан, талію, а може означати територію із специфічними погодними та кліматичними умовами: пояс літніх дощів і т. ін. У цьому випадку

відбувається асоціативне розкладання основного змістового ядра слова, “слово не фіксується й швидко забувається, коли за ним стоїть образне, емоційне, ситуативне, коли не спрацьовує асоціативний зв’язок”, – зазначає Г.Онкович [250].

Особливої ваги в навчальному процесі набувають експресивні висловлювання. Значний потік інформації стимулює пошуки педагогів до виражальних засобів, які будили б думку, створювали емоційний настрій, викликали цікавість до виучуваних проблем, а нерідко робили б їх і доступнішими. Адже образ нам більш відомий, ніж пояснюване ним, а тому метою образності є наближення значення образу до нашого розуміння (за О.Потебнею) [287; 288]. Порівняння лінгвістичних понять з оточуючими предметами, явищами, влучні зіставлення, каламбурні зіткнення, персоніфікація лежать в основі численних образних характеристик різноманітних мовних одиниць, наприклад, *“Слово – клітинка мислі, артерія сили духу. Тільки вона єднає різні людські береги” (П.Воронько). “... словник – це цілий світ в алфавітному порядку” (А.Франс). “Морфеми – це атоми семантичної структури, тоді як слова – молекули” (В.Русанівський)* тощо.

Види пам’яті впливають на розвиток здібностей учнів, зокрема й лінгвістичних. Ті, у кого більше розвинена зорова пам’ять, краще сприймають і аналізують зафіксовану на письмі інформацію (аналіз друкованих текстів, робота з комп’ютерними програмами тощо), ті, у кого слухова – легше сприймають прочитані вголос тексти (аудіювання, переказ, аналіз мовних особливостей тощо). У навчальній діяльності всі види пам’яті знаходяться в постійній взаємодії, а наявність самостійних механізмів, що беруть участь у формуванні окремих видів пам’яті, притаманній окремим особам, що виявляється у вигляді індивідуальних особливостей їхньої пам’яті [95: 12].

Для методики навчання української мови важливі такі положення:

– краще запам’ятовування мовного матеріалу відбувається за умови свідомого виконання вправ і операцій з мовним матеріалом;

– мовний матеріал повинен засвоюватися в процесі виконання як усних, так і письмових вправ, що забезпечує опору на сукупність різних видів відчуттів;
– надання вправам комунікативного характеру стимулює інтерес учнів.

Старшокласники мають порівняно високий рівень розвитку комунікативних умінь і навичок: опанувавши систематичний курс мови, вони досконаліше володіють мовленням. Можна говорити про логічність, послідовність їхніх висловлювань. У мовленні старшокласників простежуються вміння аналізувати, узагальнювати, прогнозувати. Усі ці особливості вимагають обов'язкового їх урахування в процесі навчання української мови.

Ефективність навчання учнів залежить від рівня понятійного й образного мислення, фізіологічною основою якого є умовні рефлекси, що виникають під впливом другої сигнальної системи. „Слово – багатий за змістом сигнал, коли воно має для людини реальне значення, співвідноситься з предметами та явищами дійсності" [239: 55]. Розуміння мовлення зводиться до того, щоб за словами, фразами чужого висловлювання в реципієнта з'явилися відповідні уявлення предметів чи явищ, установлювались зв'язки нового з уже знайомим і зрозумілим.

Як свідчить практика, учні з розвиненим понятійним мисленням легко аналізують тексти наукового, офіційно-ділового стилів, засвоюють наукові поняття, володіють термінологією; з образним мисленням концентрують свою увагу на емоційно-, волюнтативно- й естетично-експресивних властивостях слова, глибоко аналізують художні тексти, здатні легко виділяти зображально-виражальні засоби.

Ознаки того чи іншого типу мислення яскраво виражаються в процесі креативної діяльності учнів. Учні з понятійним типом мислення створюють точні, аргументовані, послідовні висловлювання, з образним – експресивні, з проміжним типом мислення (понятійно-художнім) сприймають та створюють тексти будь-якого стилю. Природні властивості мислення учнів

зумовлюють диференційований підхід до навчання мови, що сприяє розвиткові комунікативних здібностей, творчої індивідуальності учнів.

Суперечливою є природа людини, у якій взаємодіє природне й соціальне, чуттєве й поняттєве, завдячує функціонуванню в неї чуттєвої й поняттєвої півкуль кори головного мозку. “Людина сприймає світ комплексно на основі наочно-дійового, конкретно-образного й поняттєвого типів мислення у процесі взаємодії з природою і подібними собі індивідами у всій суспільній життєдіяльності, у праці, навчанні й вихованні, спілкуванні з усім світом мистецтва, взаємодії людини з усіма його видами й жанрами” [143: 146].

Співвідношення чуттєвого й поняттєвого, ураховування характеру цього співвідношення стає визначальним чинником у процесі відбору способу репрезентації навчального, ілюстративного матеріалу. Якщо гуманітаріям, зокрема філологам, до снаги й до душі “плавати” в глибоких теоретичних мовних водах, то аудиторія технічного закладу, хай навіть наближена до напівгуманітарних наук, потребує якнайточнішої конкретики, але яскраво оздобленої,” – слушно зазначає І.Фаріон [365: 176].

Організація розумової діяльності учнів багато в чому залежить від уваги, що “характеризує вибіркове ставлення до навколишнього світу, коли з великої кількості подразників свідомість виділяє один або кілька” [86: 337]. Увага впливає на швидкість, точність, повноту сприйняття, і саме тому вчителеві важливо враховувати функціональний бік уваги. Так, інтенсивність і зосередженість діяльності учня говорять про ступінь концентрації його уваги; об’єм уваги та її розподіл указують на ступінь широти; рухливість, переключення відносять до динамічних особливостей уваги. Усі показники уваги важливі в шкільному навчанні, одне із завдань якого полягає в активізації уваги учнів, що впливає на якості розумової діяльності.

Важливою якістю уваги є її стійкість. Людина, яка має стійку увагу, здатна тривалий час зосереджуватися на одному об’єкті. Дослідження показали, що за умови цікавої й не дуже складної роботи увага учнів

старшого шкільного віку може тривати без будь-яких помітних коливань 35-40 хвилин [252: 87].

Успіхові у формуванні позитивної мотивації, в організації навчального процесу сприяє й знання вчителем типів і стилів засвоєння з позицій когнітивної психології – галузі психології, що вивчає те, як люди отримують інформацію про світ, як ця інформація уявляється людиною, як вона зберігається в пам'яті й перетворюється на знання і як ці знання впливають на нашу увагу й поведінку [413; 414].

Таким чином, учитель на основі когнітивних характеристик учня, тобто його інтелектуальних, організаційних здібностей, поведінки, особливостей сприймати рідну й другу мову й культуру, здібності оперувати конкретними й абстрактними одиницями, здатності до саморозвитку може досягти успіху. При цьому особливої уваги вимагає розробка системи завдань, що можуть використовуватися диференційовано залежно від характеристик кожного учня, обсягу матеріалу, що підлягає повторенню, урахування оптимального для кожного учня режиму повторення. З метою формування стійких умінь і навичок учнів необхідно здійснювати активізацію мовних одиниць у вправах, наближених до природного дискурсу. Процес активізації стає ефективним за умови високої інтелектуальної активності учнів, залучення їх до самостійної діяльності. Вихід вбачаємо в поєднанні процесу цілеспрямованої активізації мовного матеріалу й мовленнєвої практики учнів, надання вправам креативно-мовленнєвої спрямованості. Безумовно, це вимагає від учителя додаткових зусиль під час підготовки до уроків, творчого підходу до програми і, відповідно, до змісту навчання.

Крім індивідуальних особливостей учнів, у процесі навчання мови необхідно враховувати, якою мовою для дитини є мова, що вивчається (рідною, другою), оскільки від цього залежить вироблення стратегії навчання.

Вивчення української мови має специфіку в школах з українською мовою навчання, де вона виступає рідною для переважної більшості учнів і

водночас державною, і в школах з мовами навчання національних меншин України, де вона виступає лише у функції державної мови як окремий освітній предмет з-поміж інших предметів. Ця специфіка виявляється в освітній меті, змісті, формах і методах навчання.

Наявність інтерферуючого впливу рідної мови викликає неоднозначний підхід методистів до використання опори на рідну мову в процесі навчання другої, схожої, тому частина дослідників уважає, що ефективною буде методика, спрямована на попередження й подолання гальмуючого впливу знань, умінь і навичок рідної мови.

Ми вважаємо рідну мову чинником, що передусім сприяє засвоєнню другої мови, і погоджуємося з точкою зору методистів (Н.Арват, О.Біляєв, М.Пентилюк, О.Хорошковська та ін), які вважають, що реалізація принципу опори на рідну мову допомагає усвідомленому засвоєнню другої мови, оскільки повне розуміння явищ другої мови пов’язане із знаходженням відповідника в рідній мові та свідомості мовців. Такий підхід видається нам найбільш перспективним через ряд причин. Засвоєння української мови учнями південно-східного регіону відбувається за відсутності гомогенного українськомовного середовища за межами класу: учні сприймають літературну українську мову насамперед по радіо, телебаченню, рідше на вулиці чи в родині. Як відзначила М.Пентилюк, завдання вчителя полягає в тому, щоб на основі лінгвістичного мінімуму та правильно дібраного мовного матеріалу зробити учнів носіями української мови, домогтися формування їхніх комунікативних умінь [220: 4]. Для економного й раціонального використання навчального часу значні можливості надає системний підхід, що намітився в ряді методичних робіт (О.Біляєв, М.Пентилюк та ін.). У працях цих авторів відзначається, що система означає постійну, послідовну, а не епізодичну роботу. При цьому слід брати до уваги реальну присутність рідної мови в процесі розумово-мовленнєвої діяльності учнів.

10-11 класи – це заключний етап шкільного навчання, орієнтованого на актуалізацію знань учнів і поглиблення на цьому ґрунті відомостей про мову й мовлення в дискурсивному аспекті. Під дискурсивним аспектом розуміємо врахування різноманітних функцій мови в шкільному дискурсі, а отже, наближення останнього до природного дискурсу, що допоможе учням відчувати свою відповідальність за підвищення культури суспільної мовної практики, сприяти піднесенню цієї культури досконалими зразками власного мовлення. Індивідуальні якості висловлювань кожного окремого мовця вагомі з двох причин: по-перше, під час спілкування він постійно контактує з іншими людьми, на яких може впливати позитивно або негативно; по-друге, мовленнєва культура суспільства репрезентується через індивідуальну мовну практику всіх носіїв мови.

Головним критерієм сформованості мовної особистості вважається здатність репрезентувати себе через мовлення. “Якщо ми говоримо, що в мові відбито характер народу, його психічний склад, побут, історію, то в мовленні виявляється в усіх своїх барвах конкретна людина з її світосприйманням і самовіддачею, зі своїми знаннями й етичними параметрами” [262: 9].

Є ще одна важлива властивість мовця, невід′ємна складова мовної особистості – любов до мови. Це почуття живе глибоко в душі кожного носія мови як вияв любові до своєї Батьківщини й народу.

Виховання любові до мови пронизує весь навчальний процес: зміст предмета дає для цього багатий матеріал. У чинних підручниках, крім спеціального матеріалу, що відбиває програмові вимоги, уміщено тексти, що репрезентують відомості про роль мови в житті людини й суспільства, красу, багатство української мови. Учні отримують відомості про мову з відповідних текстів для диктантів, переказів, аудіювання, читання. Це сприяє тому, що ідея про значення мови постійно знаходиться в полі зору старшокласників.

Кожна мовна особистість розвивається на певному історико-соціально-мовному тлі, яке формує її відповідно до стану розвитку суспільства й мови. Система мовної й мовленнєвої підготовки сучасного випускника, зумовлена станом і тенденціями розвитку суспільства, повинна відповідати його запитам. На часі теоретична розробка й практичне втілення антропоорієнтованих методик, зокрема когнітивної методики навчання української мови.

1.5. Психолінгвістичні чинники формування мовної особистості старшокласника

Одне з найважливіших завдань української мови полягає в підготовці випускників до ефективного мовленнєвого спілкування: готовності розуміти мовлення інших, здатності до власної мовленнєвої творчості, що відповідає концепції мовної особистості. Досі в лінгвістичній і методичній літературі немає єдиного визначення мовної особистості. За Ю.Карауловим, це “сукупність здібностей і характеристик людини, які зумовлюють створення і сприйняття нею текстів, що розрізняються: а) ступенем структурно-мовної складності, б) глибиною і точністю відображення дійсності, в) певною цілеспрямованістю” [159]. Л.Струганець називає мовною особистість, виражену в мові (текстах) і через мову реконструйовану в основних своїх рисах на базі мовних засобів, яка акумулює в собі психічний, соціальний, культурний, етичний та інші компоненти, переломлені через її мову, її дискурс [340]. У “Короткому тлумачному словникові лінгвістичних термінів” С.Єрмоленко, С.Бибик, О.Тодор наведено таке визначення: “Мовна особистість – поєднання в особі мовця його мовної компетенції, прагнення до творчого самовираження, вільного, автоматичного здійснення різнобічної мовної діяльності. Мовна особистість свідомо ставиться до своєї мовної практики, несе в собі відбиток суспільно-соціального, територіального середовища, традицій виховання в національній культурі” [127]. Спільним у наведених визначеннях є виділення головної якості мовної особистості –

вільне, комунікативно виправдане володіння мовними засобами в усіх життєвих ситуаціях, сформоване почуття відповідальності за свою мовленнєву дію.

У дослідженнях сучасних українських лінгвістів і лінгводидактів (Ф.Бацевич, Т.Донченко, С.Єрмоленко, Л.Мацько, А.Нікітіна, Л.Паламар, М.Пентилюк, Т.Симоненко, Л.Скуратівський, Л.Струганець) представлені складові мовної особистості: мовна, мовленнєва, предметна, прагматична, комунікативна, етнокультурологічна, соціокультурна компетентність, постійний інтелектуальний розвиток, духовне багатство особистості; акумулювання мовних традицій.

У лінгвістиці й лінгводидактиці немає єдиного визначення мовної та лінгвістичної компетенції та компетентності: іноді вони використовуються як синоніми (І.Борисюк, О.Митрофанова). С.Єрмоленко, Л.Мацько ці поняття розмежовують: щоб володіти мовою, з одного боку, треба засвоїти одиниці мови й правила їх побудови, з іншого – знати все про мову, про її систему [128]. Не вдаючись до дискусій, на підставі аналізу робіт О.Бистрової, С.Єрмоленко, Ю.Караулова, Л.Мацько, Л.Паламар, М.Пентилюк, Л.Струганець [37; 128; 159; 220; 257; 258; 340] пропонуємо визначення складових мовної особистості:

Мовна компетентність: знання мови (мовних одиниць, їх виражальних можливостей); володіння мовними вміннями й навичками.

*Мовленнєва компетентність: у*міння використовувати мовні засоби, адекватні меті спілкування – тобто володіння мовленнєвими вміннями й навичками.

Предметна компетентність: уміння відтворювати у свідомості картину світу – предмети, явища й взаємозв’язок між ними на основі активного володіння загальною лексикою.

Прагматична компетентність: здатність до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою, до свідомого вибору

необхідних форм, типів мовлення, урахування ознак функціонально-стильових різновидів мовлення (опису, роздуму, розповіді).

Комунікативна компетентність: у широкому розумінні вміння спілкуватися з метою обміну інформацією; спрямована на вирішення таких основних завдань:

– ефективно отримувати інформацію;
– ефективно передавати інформацію;
– досягати поставленої мети шляхом переконання співрозмовника й спонукання його до дії;
– отримувати додаткову інформацію про співрозмовника (на основі знань про об'єктивні закономірності функціонування мови в суспільстві з метою визначення рівня соціально-культурного розвитку людини, її соціального статусу, на основі вмінь розрізняти відтінки інформації й голосу співрозмовника, щоб оцінити його емоційний стан; та вмінь інтерпретувати зміст його висловлювань і зрозуміти можливий підтекст;
– здійснювати позитивну саморепрезентацію – тобто справляти приємне враження на співрозмовника або читача на основі володіння культурою мовлення.

Складовою комунікативної компетенції виступає професійно орієнтована, що забезпечує ефективне спілкування у професійній сфері. Її формування набуває особливої актуальності в школах природничо-математичного профілю.

Соціокультурна компетентність – сукупність знань, пов′язаних з національною та світовою культурою на основі яких сформовані вміння узгоджувати із засвоєними етичними, естетичними та іншими цінностями власну мовленнєву й життєтворчу діяльність.

Важливою особливістю мовної особистості є її постійний інтелектуальний розвиток, розвиток психічних процесів: пам'яті зорової та слухової, мислення – абстрактного (понятійного) й образного (художнього), спостереження, уяви – репродуктивної (відтворювальної) й творчої.

Мовну особистість характеризує духовне багатство та здатність берегти й розвивати мовні традиції національного мовленнєвого етикету

Як відомо з психологічних досліджень, головною ознакою особистості є наявність свідомості й самосвідомості. З цього випливає, що головною ознакою мовної особистості є мовна свідомість і мовна самосвідомість. Поняття мовної свідомості наявне в роботах І.Бодуена де Куртене („мовні уявлення", „чуття мови народом"), Л.Щерби („мовне чуття"). Про чуття мови писали Т.Панько, М.Пентилюк, І.Синиця, Л.Струганець [220; 262; 314; 340;], про „чутливість до слова" В.Сухомлинський [342; 345].

Під мовним чуттям розуміють неусвідомлюване вміння безпомилково наслідувати норми мовлення, що стосуються словотворення, лексики, стилістики, традиції використання мовних одиниць у мовленні [366:184]. Мовне чуття допомагає сприймати й будувати висловлювання, воно пов'язане із внутрішнім програмуванням мовленнєвої діяльності й виявляється в пошуках найбільш точного в певній ситуації оформлення думки та в оцінці відповідності форми висловлювання його змісту. Інтенсивно процес розвитку мовного чуття здійснюється в підлітковому віці, на що вказували К.Ушинський, В.Сухомлинський та інші вчені. Рівень мовного чуття в учнів не однаковий. Він залежить від мовленнєвого середовища, генетичних потенційних можливостей дитини та педагогічного впливу на неї.

З чуттям мови пов'язують дар слова – особливість людського мозку створювати образи, які впливають на позитивні емоції, викликають почуття краси. На дар слова звертали увагу педагоги. Так, К.Ушинський писав, що навчати мови означає розвинути в дітей ту природну душевну здібність, яку називають даром слова [364]. Ф.Буслаєв стверджував, що навчання рідної мови повинно ґрунтуватися на попередньому розвитку понять і дару слова дітей. Усе, що знали вони, вступаючи до школи, пізнали з мови: навчаючись говорити, училися вони й опановувати природу зриму, й поняття моральні, бо в рідній мові та творча сила, яка викликає в дітях думки, що розвиваються

та зріють з розвитком дару слова, і чим ясніше хто розуміє слова, тим ясніше мислить; і правильне розуміння мовлення веде до правильного мислення [53]. Розвивати чуття мови, мовленнєвий слух, дар слова – означає піднімати на вищий щабель природну властивість людини відчувати багатство, особливості, красу рідної мови, виховувати емоційно-естетичне ставлення до неї.

У кінці минулого століття формування національної самосвідомості учнів стає предметом обговорення багатьох науково-практичних конференцій (Київ, Сімферополь, Херсон, Черкаси та ін.). Як зазначає Т.Донченко, метою вивчення рідної мови в школі має стати формування національно-мовної особистості, що означає не тільки набуття випускниками школи певної суми знань, умінь і навичок, але й виховання в них національно-свідомого ставлення до мови, що виражається в прагненні та вмінні мовців спілкуватися рідною мовою. Відповідальному ставленні до власного мовлення, постійній, наполегливій роботі над його вдосконаленням, відстоюванні пріоритету української мови у власній державі [117: 27]. До важливих засобів формування національної свідомості учнів дослідники відносять народну творчість, класичні твори української літератури, мистецтво, безеквівалентну лексику, асоціоніми-символи та ін. (Н.Голуб, Т.Донченко, Л.Дяченко, М.Крупа, Л.Мацько, М.Пентилюк, О.Семеног, М.Стельмахович, Г.Шевченко та ін.). Це зумовлює введення в навчально-виховний процес відповідного дидактичного матеріалу, завдяки якому на уроках української мови формується той особливий емоційний стан, що значною мірою визначає саму людину як особистість, спрямовує її інтелектуальний розвиток.

Структура мовної особистості, на думку Ю.Караулова, складається з трьох рівнів: нульового, вербально-семантичного; першого, лінгвокогнітивного; другого, прагматичного. На нульовому (вербально-семантичному) рівні вона складається з окремих слів як одиниць вербально-асоціальної мережі, причому відношення між ними охоплює всю

різноманітність їх парадигматичних, синтагматичних, деривaційних та ін. зв'язків у їх сукупності. Цей рівень є необхідною передумовою становлення й функціонування мовної особистості. На рівні смислових зв'язків слів, їх сполучуваності ще немає можливостей для виявлення індивідуальності. Одиницями лінгвокогнітивного рівня є узагальнені (теоретичні чи звичайно життєві) поняття, великі концепти, ідеї, виразниками яких виявляються ті ж слова нульового рівня, тільки "полегшені тепер дескрипторним статусом" [159, 31]. На прагматичному рівні організації мовної особистості, згідно з Ю.Карауловим, ідеться про "комунікативно-діяльнісні потреби особистості". Запропоноване дослідником поняття "психоглоси" як одиниці свідомості, "що відбиває систему рідної мови, що має високу стійкість до варіацій і стабільність у часі" і яка пов'язана одночасно з когнітивною й вербальною сферами, розкриває всю складність феномена слова, що має певну семантичну структуру, ускладнену емоційно-експресивними компонентами значення, містить основи знань і формує певне поняття про світ, "потенційно заряджена образністю, розкладається на значущі частини, включає правила формально-граматичної мінливості, ... у потрібний момент виявляє свої приховані синтаксичні зв'язки" [159].

Ю.Караулов витлумачує лексикалізацію як "спосіб засвоєння граматики, граматичних знань у лексиконі особистості, або в її вербально-асоціативній мережі, де вони виявляються й закріпленими за окремим словом, органічно злитими з ними (лексикалізованими), але одночасно й абстрагованими, існуючими у вигляді чистих правил (граматикалізованих), уживане в процесі формування мовної особистості повинне відбуватися збільшення лексикалізації, а отже, і ставати передбачуваною "граматична поведінка кожного слова". На думку вченого, лексикалізація пронизує всі три рівні в структурі мовної особистості [159: 41].

Отже, особливої уваги вимагає формування лексичних умінь і навичок, збагачення словникового запасу учнів, передусім термінологічною лексикою. В.Сухомлинським доведено, що юнаки й дівчата прагнуть знайти пояснення

незнайомому слову, а в подальшому інтелектуальному житті свідомо вводять його у власне мовлення [342: 363-364]. Ця настанова зумовлює введення нової для учнів термінологічної, власне української лексики.

1.6. Лінгводидактичні основи навчання української мови в школах природничо-математичного профілю: закономірності, принципи, підходи

Україні потрібні люди високого гуманістичного розвитку, мислячі, творчі, ініціативні. Їх виховання мають здійснювати навчальні заклади, що відповідали б нинішньому соціальному замовленню. Для перетворення творчих імпульсів у творчий характер необхідна атмосфера, у якій дітям надається змога самостійно мислити. Тут велику роль відводять навчальним закладам із профільною диференціацією, що утворюють систему освіти, альтернативну загальноосвітній школі за змістом і технологією навчання. Вони є експериментальними майданчиками для апробації нового змісту освіти й ефективних форм і методів навчання та виховання, оскільки дозволяють підтримувати й розвивати пізнавальні інтереси учнів, стимулювати їхнє професійне самовизначення.

Вітчизняна педагогічна наука тільки сьогодні повертається до проблем навчальних закладів нового типу, зокрема природничо-математичного профілю, мета яких полягає у формуванні української інтелігенції з високим духовним, інтелектуальним і творчим потенціалом.

У нашій країні довгий час недооцінювалась альтернативна освіта. “Чимало здібних дітей приходить у школи, а ми їм – однакові програми для всіх, однакові вимоги,” – зазначає А.Черниш [384: 3]. Проте життя переконало, що теза про єдину середню школу, яка тривалий час трактувалася як обов’язкова однаковість шкільних програм, підручників, форм навчання, вимог до знань стосовно всіх учнів без урахування їхніх здібностей, нахилів, інтересів, реальних навчальних можливостей не виправдала себе. “Унаслідок саме такого підходу сумарний обсяг знань з

основ наук, що вивчаються в школі, став набагато перевищувати не тільки реальні можливості учнів, а й потреби для багатьох категорій трудящих" [48].

Диференціація навчально-виховного процесу стає визначальним чинником і умовою гуманізації та демократизації, відродження культуротворчої функції національної школи. Важливим видом диференційованого навчання, що передбачає врахування освітніх потреб, нахилів та здібностей учнів і створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті та структурі навчання, є профільне навчання, мета якого полягає в забезпеченні можливостей для рівного доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки, неперервної освіти впродовж усього життя, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства [7: 54].

Одним із основних напрямів профілізації є природничо-математичний, що забезпечує накопичення учнями досвіду дослідницької діяльності в обраному профілі, підготовку до подальшого навчання у вищих закладах освіти.

Головні завдання шкіл природничо-математичного профілю:

– становлення особистості учня, його орієнтація на подальший розвиток, самовиховання, самовизначення, самотворення;
– розробка нового змісту освіти, запровадження інтегральних методик навчальної діяльності, орієнтованої на максимальний розвиток творчого потенціалу учня;
– створення умов, що сприяють професійній орієнтації та професійному самовизначенню учнів, їхній підготовці до вступу у вищі навчальні заклади;
– громадянське, національне виховання;

– виховання в учнів умінь і навичок активної пізнавальної діяльності, самостійної роботи з навчальною, науково-популярною довідковою літературою, дослідницьких умінь.

Учні приходять до школи в старші класи з виявленими здібностями в тій чи іншій галузі наук. Звичайно, ці здібності будуть розвиватися далі. Профільна диференціація навчального плану дозволяє враховувати потреби особистості, завдяки чому вдосконалюється рівень її підготовки, оволодіння попереднім матеріалом тощо. Таким чином, школи з профільною диференціацією – це гнучка індивідуалізована система навчання й розвитку особистості.

Навчальний план таких шкіл складається з двох основних блоків – загальноосвітньої підготовки та профільного навчання. До профільного блоку належать такі предмети, що забезпечують спеціалізовану поглиблену підготовку до майбутньої професійної діяльності. “Ці предмети не просто дають основи знань, а основи, які допомагають систематизувати й засвоювати знання з інших наук, життєві спостереження і досвід” [5: 30]. Загальноосвітній блок – сукупність предметів, що дозволяють учням здобути загальну середню освіту. До цього блоку й належить українська мова.

Курс української мови в освітніх закладах природничо-математичного профілю поліфункціональний. Це не тільки базові лінгвістичні знання, а й джерело інформації про світ, насамперед про український народ, засіб здобуття професійних знань. У школах природничо-математичного профілю, де поряд із загальноосвітніми предметами вивчаються профільні дисципліни, що збільшує навчальне навантаження старшокласників, навчальний процес має певні особливості. Спираючись на концепції мовної освіти, педагогічні дослідження особистісно-орієнтованого навчання, ми розглядаємо навчання української мови в школах природничо-математичного профілю як взаємодію суб′єктів навчання в процесі різноманітної когнітивної діяльності, спрямовану на вияв особистісних якостей учня, формування його комунікативної, лінгвістичної, українознавчої компетентності, реалізацію

самостійних творчих можливостей, що визначають адекватне ставлення до мови й реальної дійсності. До найбільш значущих функцій мовної освіти відносимо: когнітивно-освітню, розвивальну, організаційну, культурно-соціальну.

Зрозуміло, що організація занять у навчальних закладах нового типу потребує спеціальної методики. Перспективною вважаємо когнітивну методику навчання української мови, що зумовлена необхідністю переосмислення головних завдань засвоєння учнями української мови, переакцентацією мети мовної освіти з формування лінгвістичної компетенції на комунікативну. Під когнітивною методикою розуміємо сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених способів і засобів опанування мовних одиниць як основи пізнання й формування концептуальної та мовної картин світу й певного результату створення образу світу в уяві кожного учня.

Своєрідність цієї методики вбачаємо в розумінні навчальних мовних одиниць як концентрів пізнання світу, носіїв етнокультурної інформації. Метою когнітивної методики є опанування учнями мовних одиниць як концептів – глибинних значень розгорнутих змістових структур тексту, що є втіленням мотивів та інтенцій автора, з метою формування вмінь адекватного сприйняття текстової інформації та створення власних (усних і писемних) текстів відповідно до комунікативної мети й наміру, розвитку пізнавальної активності учнів, підвищення їх інтересу до вивчення української мови, виховання національної самосвідомості, поваги до мовних традицій українського народу й бажання наслідувати естетичні й етичні норми спілкування.

Природно, що формування мовної особистості спирається на національну мову, мовні знаки національної культури. Таким чином, важливою складовою сучасного уроку української мови мають стати відомості про традиції, побут, вірування українського народу, мовленнєвий етикет, інформація про відомих українських письменників, художників, історичних діячів, науковців.

Метою когнітивної методики навчання української мови є формування в учнів умінь і навичок виділяти, розуміти значення мовних одиниць – носіїв концептів та комунікативно виправдано використовувати їх у власній мовленнєвій практиці. Отже, навчання української мови має бути спрямоване на виховання мовної особистості, здатної сприймати, розвивати й збагачувати мовну картину світу в різних ситуаціях спілкування .

Провідними постають етнокультурологічний, комунікативно-діяльнісний і функціонально-стилістичний підходи, упровадження яких можливе за умови навчання на текстовій основі, оскільки текст є носієм інформації, засобом пізнання довкілля, формування в учнів цілісної національно-мовної картини світу.

Засвоєння учнями позалінгвальної інформації спричиняє усвідомлене, мотивоване опанування лінгвістичних програмових відомостей, і, навпаки, засвоєння мовних одиниць у їхніх функціях в умовах дискурсу допомагає адекватному сприйняттю дійсності.

Навчання української мови спирається на об’єктивно існуючі ***закономірності,*** що визначають і спрямовують дії педагога й учня. До них М.Пентилюк відносить:

- постійну увагу до матерії мови, її звукової системи;
- розуміння семантики мовних одиниць;
- здатність засвоювати норми літературної мови;
- оцінку виражальних можливостей рідної мови;
- розвиток мовного чуття, дару слова;
- випереджаючий розвиток усного мовлення;
- залежність мовленнєвих умінь і навичок від знань граматики й словникового складу мови [220: 25].

Кожна з цих закономірностей по-різному виявляється в процесі навчання української мови в школах природничо-математичного профілю. Це залежить від багатьох чинників: мови навчання в школі, ступеня підготовки учнів, завдань шкільної освіти тощо. Урахування їх допоможе

словесникові реалізувати зміст навчання української мови в школах природничо-математичного профілю, розробляти ефективну методику формування мовної особистості.

Організація навчання української мови в будь-яких школах зумовлена передусім ***загальнодидактичними принципами*** як основними положеннями функціонально-технологічної організації навчання, що стають основою для лінгводидактичних принципів і в тісному зв'язку регулюють процес навчання мови в цілісності, зумовлюючи зокрема оптимальний вибір і поєднання методів, засобів і форм навчання [278: 7]. До ***загальнодидактичних принципів*** відносять *науковість, систематичність і послідовність, наступність і перспективність, зв'язок теорії з практикою, наочність, доступність, свідомість* та ін. [217]. Наукове обґрунтування загальнодидактичних принципів має місце в працях Я.Коменського, Г.Песталоцці, А.Дістервега, К.Ушинського, вітчизняних дидактів В.Онищука, І.Підласого, а також у дослідженнях М.Андреєва, Ю.Бабанського, М.Данилова, М.Скаткіна та ін. Принципи завжди виступають в органічному взаємозв'язку, доповнюючи й зумовлюючи один одного. Вони підтверджені змістом шкільного курсу (реалізовані в чинних програмах і підручниках) і лежать в основі сучасної методики навчання мови: організації уроків різних типів, застосування методів і прийомів навчання, добору дидактичного матеріалу тощо. Як слушно зазначає М.Пентилюк, переорієнтація освіти на відродження духовності народу, на особистість учня вимагає організовувати навчання рідної мови з урахуванням ще й таких принципів, як *гуманізація та гуманітаризація; єдність національного та загальнолюдського; розвивальний характер навчання; співтворчість, співробітництво; індивідуалізація та диференціація; оптимізація, відкритість і динамічність системи* [220]. Вони покладені в основу концепцій мовної освіти в Україні й вимагають докорінної перебудови викладання всіх навчальних предметів, особливо рідної мови. Використання цих принципів навчання потребує від учителя глибокого

осмислення самої концепції освіти, визначення свого місця в ній, пошуків в удосконаленні змісту й форм навчання рідної мови. Тому більшість із них поки що залишається декларацією, але такою, що чекає наповнення новим змістом, формами й методами навчання. Творчі педагоги добре розуміють цінність таких підходів до навчання рідної мови й активно впроваджують їх у свою практику. У школах природничо-математичного профілю, де українська мова посідає особливе місце в системі освіти молоді, ці принципи надзвичайно актуальні. Уроки української (рідної й державної) мови своїм змістом реально забезпечують гуманізацію й гуманітаризацію навчального процесу, єдність національного й загальнолюдського. Як уже відзначалося, рідна мова активно впливає на формування загальнолюдських якостей людини, її національної свідомості й патріотичних почуттів

На загальнодидактичних принципах ґрунтується методика навчання української мови, що забезпечує процес навчання й успішного засвоєння учнями програмового матеріалу, формування мовленнєвих умінь і навичок. Це положення переконливо обґрунтовано в дисертаційному дослідженні К.Плиско [278]. До ***специфічних (методичних) принципів*** навчання рідної мови лінгводидакти (О.Біляєв, М.Пентилюк, Л.Рожило та ін.) відносять: *взаємозв'язок у вивченні всіх розділів шкільної програми, функціонально-стилістична спрямованість у навчанні мови, зв'язок вивчення мови з розвитком мовлення, взаємозалежність усного й писемного мовлення, вивчення морфології на синтаксичній основі; структурно-семантичний підхід до вивчення синтаксису; зв'язок навчання пунктуації й виразного читання.* Значення і суть цих принципів уже висвітлювались у науковій літературі [217].

Особливий інтерес для нашого дослідження становлять принципи навчання мови, виділені К.Плиско*: пізнавально-практична спрямованість навчання мови, комунікативна й функціонально-стилістична спрямованість навчання мови, вивчення мови в структурній цілісності, з обов'язковим пізнанням її рівнів; вивчення мовних явищ у єдності форми й змісту*

(структури), семантики і функціонування; вивчення мови в міжрівневих, внутрішньорівневих і міжпредметних зв'язках; активізація взаємовпливу навчання мови й розвитку мислення та мовлення; використання мовленнєвої практики для засвоєння теорії мови й, навпаки, – теорії мови для розвитку мовлення [278]. Провідними для шкіл природничо-математичного профілю виступають принципи пізнавально-практичної комунікативної й функціонально-стилістичної спрямованості навчання мови для підготовки особистості випускника, яка вільно володіє мовою в усіх сферах суспільної діяльності.

Важливим уважаємо принцип вивчення мови в міжрівневих, внутрішньорівневих і міжпредметних зв'язках, що передбачає врахування того, що мова є складною багаторівневою системою, рівні якої містять набір певних мовних одиниць, тісно пов'язаних між собою. Урахування цих зв'язків під час вивчення української мови дасть учням змогу усвідомити мову як систему, що постійно розвивається, удосконалюється, збагачується, а також осмислити внутрішні закономірності кожного рівня мови.

З метою пізнання структури, семантики й функціонування мовних одиниць важливе значення мають міжпредметні зв'язки при викладанні української мови з іншими предметами. У лінгводидактиці вже визнано необхідність встановлення зв'язку між мовою і літературою, історією, образотворчим мистецтвом тощо (О.Біляєв, Г.Грибан, Н.Миропольська, К.Плиско, Т.Усатенко та ін.).

Мова має точки дотику з усіма шкільними предметами, оскільки є засобом їх вивчення й засвоєння. У школах природничо-математичного профілю окреслюються зв'язки мови з фізикою, математикою, біологією тощо. Учителі-словесники працюють з відповідними термінами на спеціально відведених уроках (під час вивчення лексикології). Математичні терміни застосовуються при вивченні числівника, крім того, систематично використовують відповідний дидактичний матеріал під час опрацювання інших тем.

Принцип використання мовленнєвої практики для засвоєння теорії мови і, навпаки, – теорії мови для розвитку мовлення містить у своєму формулюванні основні вимоги до організації навчання української мови в школах природничо-математичного профілю.

До основних принципів методики української мови М.Стельмахович відносить принцип культуровідповідності, у контексті якого визначає коло обов'язків учителя-словесника: "Учити учнів виразно читати, грамотно писати, спілкуватися, бути толерантними і коректними у стосунках; володіти діалогічним і монологічним мовленням; не допускати розбіжності між словом і ділом; уміти спілкуватися у вузькому колі й виступати публічно, переконувати, радити, розраджувати, аргументувати, дискутувати; бездоганно оформляти ділові папери; вільно користуватися різними словниками та іншою довідковою літературою; невпинно дбати про збагачення своєї лексики" [336: 22].

Основними положеннями організації навчання української мови в школах природничо-математичного профілю виступають принципи: природовідповідності (термін М.Стельмаховича), що враховує вікові, етнопсихологічні особливості учнів; зв'язку теорії з практикою, згідно з яким установлюється правильне співвідношення теорії з практикою, стосовно класів природничо-математичного профілю домінує практична спрямованість уроків української мови; культурологічний, що сприяє всебічній реалізації міжпредметних зв'язків мови з історією, літературою й мистецтвом. Принцип системності сприяє усвідомленню мови як системи, що постійно розвивається, удосконалюється, з одного боку. З іншого – передбачає цілеспрямоване системне засвоєння мовних одиниць, що є ґрунтом для формування мовленнєвих умінь.

Необхідність упровадження принципу емоційності переконливо доведена в лінгводидактичних студіях В.Сухомлинського та М.Стельмаховича, оскільки емоційність дає змогу забезпечити мовний розвиток учня на основі єдності його душі, серця й розуму, тобто спонукає

школяра сприйняти мовну науку щиро, як найбільш потрібну, рідну, максимально мобілізувати його увагу, пам'ять, уяву, мислення й волю [336; 342; 344]. Тому цей принцип відносимо до основних у школах природничо-математичного профілю.

Важливим є врахування вимог принципу креативності, суть якого полягає в забезпеченні результативної творчої мовленнєвої діяльності учнів.

На нашу думку, перелік принципів навчання стосовно шкіл природничо-математичного профілю вимагає доповнення такими принципами, як-от:

- ***принцип стимулювання самоосвіти й самостійності в навчанні.*** Видатний німецький педагог А.Дістервег писав: "Розвиток і освіта жодній людині не можуть бути загадані чи повідомлені. Будь-хто, хто бажає до них залучитися, повинен досягнути цього власною діяльністю, власними силами, власним напруженням..." [115: 118]. Для учнів старших класів шкіл природничо-математичного профілю самостійна діяльність, під якою розуміємо діяльність учнів, спрямовану на засвоєння знань, удосконалення вмінь і навичок з предмета, що виконується без безпосереднього керівництва вчителем, хоча й спрямовується ним, – один із основних видів навчальної роботи, тому успіх залежить від організації активної діяльності старшокласників. Вивчення української мови в 10-11 класах природничо-математичного профілю зумовлює такі змістові елементи самостійної роботи учнів, як уміння слухати й конспектувати лекції, об'єктивно й критично оцінювати виступи однокласників на семінарах, робота з лексикографічними й довідковими виданнями, електронними джерелами інформації тощо. Самостійна робота старшокласників може полягати й у глибокому й детальному вивченні окремих положень, насамперед з риторики, культури мовлення. Самостійна робота допомагає закласти основи мовної й загальнокультурної підготовки учнів, широко використовувати їхні індивідуальні особливості;
- ***принцип проблемно-ситуативної організації навчання***. Для старшокласників профільних шкіл важливим є усвідомлення значення

української мови у вирішенні професійних завдань, тому навчання слід будувати за проблемно-ситуативним принципом, використовуючи імітаційне моделювання ситуацій, спонукаючи учнів до роботи з довідковими, лексикографічними виданнями, а також пов'язаної з майбутньою професійною діяльністю;

- ***принцип урахування життєвої перспективи*** тісно пов'язаний із попереднім, його суть полягає в репрезентації інформації, що дозволяє вирішувати життєві завдання, зокрема відомостей з риторики, стилістики, культури мовлення тощо;
- ***принцип комплексного розвитку всіх сфер особистості учня – когнітивної, емоційно-вольової, етичної***. Традиційно склалося, що в процесі навчання створюються найсприятливіші умови для розвитку здебільшого пізнавальної сфери особистості, що знижує результативність навчання, тому важливо залучити інші сфери особистості, забезпечити розвиток творчого потенціалу старшокласників;
- ***принцип спільної діяльності педагога й учнів***. У старших класах вивчення нового матеріалу з української мови не є основною функцією, отже, важливим є надання допомоги учням в узагальненні й систематизації отриманих раніше знань, що припускає здійснення різнобічної діяльності, реалізується на уроках різного типу, при цьому часто учні стають справжніми співавторами уроку;
- ***принцип актуалізації результатів навчання***, що припускає обов'язкове використання результатів навчання на уроці й у позакласній роботі з предмета;
- ***позалінгвальний*** передбачає врахування суспільних умов, у яких функціонує мова. Цей принцип допоможе, наприклад, пояснити причини лексичних запозичень, переосмислення значень деяких слів тощо.

Учителі повинні усвідомлювати особисту відповідальність за підготовку майбутнього фахівця, який не може виконувати свої функціональні обов'язки без належного знання державної мови. "Запорукою ділового успіху є знання

державної української мови, уміння грамотно й красиво говорити, правильно й аргументовано вести телефонні розмови й переговори" [321: 8-9]. Соціальне замовлення формує завдання освітніх закладів – зростити духовно-інтелектуальну особистість, відповідальну за мовленнєвий вчинок. Така особистість повніше й ефективніше формується в спеціально створеній системі, під якою розуміємо сукупність послідовних, взаємозалежних, спрямованих учителем впливів на учнів мовних одиниць, передусім текстів, творів мистецтва, самого життя, що сприяють формуванню комунікативної, лінгвістичної, українознавчої компетентності, художніх смаків.

Сьогодні, коли українська мова, одержавши статус державної, розширює сферу свого функціонування, зростає увага до культури усного та писемного мовлення, приходить розуміння того, що "добре знання мови – важлива професіограма людей різних спеціальностей" [312: 7]. Однак у викладанні української мови в освітніх закладах природничо-математичного профілю виявилися певні труднощі й негативні тенденції. Передусім недостатньо реалізується підхід, що забезпечував би духовний розвиток особистості учня, формування свідомого й шанобливого ставлення до мови (рідної й державної) як національно-культурної цінності, першооснови української літератури.

Істотна вада навчального процесу в школі полягає в тому, що учнів навчають мови, та не навчають володіти нею, тобто застосовувати набуті знання в конкретній мовленнєвій ситуації. Існуюче в школах правописно-граматичне навчання української мови, недостатня увага до розвитку мовленнєвої культури, експансія засобів масової інформації, передусім заамериканізованого телебачення, призвели до низької комунікативної, мовної, мовленнєвої компетенції та естетичної глухоти наших учнів.

Нове соціальне замовлення визначає цілий комплекс виховних, навчальних, розвивальних завдань, що повинні бути реалізовані у навчанні старшокласників української мови. Основою для розв'язання названих завдань є практичне оволодіння державною мовою.

Спостереження і власний досвід роботи в багатопрофільній гімназії міст Лисичанська й Кіровська Луганської області дають підстави стверджувати, що в більшості словесників відповідно до сучасних концепцій мовної освіти в Україні, Державного стандарту базової освіти, Загальноєвропейських рекомендацій [33; 34; 111; 136] виокремилися принципові підходи до навчання української мови. Ними є психологічний, особистісний; психолінгвістичний; загальнодидактичний; системно- лінгвістичний; професійно спрямований; комунікативно-діяльнісний; функціонально-стилістичний; етнокультурологічний.

Психологічний підхід передбачає врахування психологічних чинників, притаманних певному вікові, статі тощо. Він дозволяє враховувати вікові особливості класу в цілому, що практично реалізується через вибір адекватних форм, методів навчання, добір вправ, відповідного ілюстративного матеріалу. Врахувати особливості кожного учня – суб'єкта навчання допомагає особистісний підхід, який визначають як "послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта виховної взаємодії" [86: 243]. Сучасне розуміння особистісного підходу визначили в 60-ті роки XX ст. представники напрямку гуманістичної психології (К.Роджерс, Р.Маслоу, Р.Мей, В Франкль), які твердили, що повноцінне виховання можливе лише за умови, коли школа служитиме лабораторією для відкриття унікального "я" кожної дитини.

Особистість є системою потреб, мотивів, установок, емоційно-вольових особливостей (Зейгарник). Допомогти учителеві з'ясувати, як треба навчати кожного учня, щоб отримати максимальний ефект, допомагають дослідження в галузі когнітивної психології (Грегорк, Грейша, Колб, Райхман, Хілл та ін.).

Особистісний підхід зумовлює доцільність навчання старшокласників на індивідуально заданому рівні, в індивідуально різному темпі й організаційній формі, відповідно до їх особливостей.

Педагог повинен постійно орієнтуватися на максимальний розвиток власних природних здібностей, нахилів кожного учня. Реалізація

особистісного підходу здійснюється через упровадження відповідного змісту та застосування адекватної йому технології навчання з урахуванням особистісних якостей учня.

Звичайно, відповідно до профілю школи (біологічний, математичний і т. ін.) має бути свій, чітко визначений, науково обґрунтований зміст навчання, що спирається на відповідний тип мислення учнів, "подібно тому, як пізнання фактів, предметів, явищ, подій, процесів впливає на формування мислення, так і розвиток мислення зумовлює можливість оволодіння знаннями відповідного фактологічного матеріалу" [7: 28].

У вітчизняній методичній літературі немає спеціальних досліджень із проблем змісту, форм і методів навчання української мови (рідної і державної) в школах природничо-математичного профілю. Учителі користуються чинною програмою "Українська мова" або працюють за власними (авторськими) програмами, зміст яких іноді буває невиправдано скороченим. Звичайно, програмовий матеріал для учнів шкіл природничо-математичного профілю істотно відрізняється від того, який повинні засвоїти учні шкіл гуманітарного профілю, де мова – це одночасно засіб ефективної комунікації й об'єкт детального вивчення в усіх її виявах на уроках і через розгалужену мережу спецкурсів та факультативів. Перед словесниками шкіл природничо-математичного профілю стоїть складне завдання – вивести учнів на інший щабель в оволодінні мовою, тобто навчити їх свідомо, правильно, доречно використовувати мовні засоби під час вирішення відповідних комунікативних завдань, зробити мову знаряддям опанування професійних знань.

Навчання, орієнтоване на розвиток особистості, може здійснюватися тільки за умови рівноправності учнів і вчителів, їхньої спільної розвивальної діяльності.

Крім відмінностей у змісті, наголос робиться на застосуванні різних педагогічних технологій у навчанні з урахуванням стратегії пізнання кожної категорії учнів. Для гуманітаріїв – це вивчення мови на синхронічному рівні

з елементами діахронічного через впровадження систематичних історичних коментарів; ширше, порівняно із загальноосвітньою школою, використання відомостей із загального мовознавства. Зміст зумовлює вибір форми: лекції, семінару, інтегрованого уроку й т. ін. Для “математиків” збільшується питома вага використання алгоритмів, тестів, комп’ютерних навчальних програм.

Важливим для організації навчання української мови в школах природничо-математичного профілю є врахування психолінгвістичного підходу, під яким розуміємо врахування тих психологічних чинників, що забезпечують високий рівень володіння мовою. Вивчення української мови відрізняється специфічними особливостями в школах з українською мовою навчання, де вона виступає рідною для переважної більшості учнів і водночас державною, і в школах з мовами навчання національних меншин України, де вона постає лише у функції державної мови як окремий освітній предмет. Ця специфіка виявляється в освітній меті, змісті, формах і методах навчання.

Загальнодидактичний підхід передбачає насамперед урахування загальнодидактичних принципів навчання, що виступає ґрунтом для методики, у тому числі когнітивної методики навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю.

Системно-лінгвістичний підхід зумовлює вивчення й усвідомлення мови як системи мовних одиниць, що складається з мовних рівнів. Цей підхід уважаємо одним із діючих компонентів процесу наукового пізнання. Досвід викладання у старших класах свідчить, що той комплекс знань, який визначений чинними програмами [290; 291], не завжди системно відтворюється у свідомості більшості старшокласників. Вони, на жаль, не володіють цілісною системою мовних знань. Основний недолік підготовки учнів, на нашу думку, полягає в тому, що самі знання, внаслідок того, що подаються досить часто розрізнено, мають фрагментарний, несистемний характер.

Розвиток системних знань учнів у школах природничо-математичного профілю – це насамперед процес засвоєння змісту і структурної організації навчального матеріалу з метою комплексного засвоєння учнями теоретичної та практичної бази знань.

Методологічною основою впровадження системного підходу для української мови є теорія мотиваційної діяльності, а також когнітивна психологія, за якої здійснюється повною мірою індивідуальний підхід до особистості учня. Системний підхід може бути реалізований, якщо вчитель упроваджує практично комплекси дій, спрямовані на узагальнення й систематизацію теоретичної інформації. Під час засвоєння знань у 10-11 класах комплексно закладається база культури мовлення особистості, навичок ораторського мистецтва, а також дотримання в мовленні учнів норм літературної української мови.

Професійно спрямований підхід на уроках української мови передбачає створення умов для формування в учнів мовленнєвих навичок, необхідних для їхньої майбутньої професійної діяльності.

Як показують спостереження, основне місце в роботі вчителів посідає робота з професійно спрямованими текстами, ведення професійних словників, тлумачних і перекладних, створення відповідних комунікативних ситуацій, використання ділових ігор.

Уважаємо, що підведення учнів до тексту має велике навчально-виховне значення, оскільки всі мовні явища, що вивчаються, “цікаві не тільки самі по собі як чинники унікальної системи – мови, а й як компоненти будь-якого тексту, який створюється або сприймається в ході комунікації” [153: 3]. Крім того, текст, виступаючи джерелом інформації, збагачує знання учнів, їхній словниковий запас.

Процес формування свідомої мовної особистості нерозривно пов’язаний із збагаченням словникового запасу учнів, тобто кількісним збільшенням слів української мови в їхньому мовленні та комунікативно доречному їх уживанні.

Особливо гостро стають питання про збагачення словника учнів фаховою, термінологічною лексикою. З цією метою деякі вчителі разом з учнями складають термінологічні словники відповідно до профілю навчання.

Самі учні вважають таку роботу корисною й важливою, оскільки ознайомлення зі значенням слів і їх правописом дозволяє їм швидше здійснювати операції на спеціальних (фахових) заняттях, правильно заповнювати документи, крім того, знайомить учнів з побудовою словників, привчає їх працювати з лексикографічними виданнями. У роботі по веденню й укладанню термінологічних словників важливо дотримуватися принципів послідовності й систематичності.

Часто вчителі постають перед проблемою: учень спілкується російською мовою, має розвинений словниковий запас; у спілкуванні ж українською мовою припускається багатьох помилок, довго шукає потрібне слово, його мовлення бідне, сухе, неемоційне. Іноді незнання мови позбавляє людину можливості висловити свої міркування з якогось приводу, щось запитати тощо. Для усунення цієї прогалини в знаннях учнів застосовуються вправи на переклад, що сприяють виробленню стійких умінь і навичок вільного переходу під час спілкування з однієї мови на іншу і в той же час вчать чітко відмежовувати ці мови, зберігати норми кожної з них. Особливо актуальними є такі вправи в умовах південно-східного регіону України, для якого характерна складна мовна ситуація.

Останнім часом одним із найголовніших критеріїв відбору працівника постає його комп’ютерна грамотність. Використання комп’ютера на уроках української мови в закладах природничо-математичного профілю набуває особливого значення, оскільки для цієї категорії учнів комп’ютер – не тільки ефективний дидактичний засіб, а й надійний помічник у майбутній професійній діяльності, що пов’язана зі збиранням, зберіганням, обробкою, систематизацією інформації, з використанням сучасних інформаційних технологій і засобів.

Загальновідомо, що головним чинником розвитку учня є його діяльність, основним видом якої виступає розумова праця. Дослідження О.Леонтьєва, С.Рубінштейна, В.Теплова та ін.[187; 189; 190; 300] засвідчили, що в діяльності розвиваються психічні процеси, формуються розумові, емоційні та вольові якості особистості, її здібності й характер.

Комунікативно-діяльнісний підхід можна визначити як вивчення мови на основі моделювання ситуацій, які б спонукали суб'єкт навчання створювати комунікативні акти. У лінгводидактиці розмежовують терміни комунікативний підхід і діяльнісний підхід. *Комунікативний підхід* – забезпечує засвоєння мови в її комунікативній функції, у процесі діяльності з позамовною метою [118].

Діяльнісний (стратегічний за Стандартом) підхід до навчання передбачає включення учнів у різноманітні види діяльності, насамперед мовленнєвої, що на сучасному етапі розвитку лінгвістичних і психологічних наук розглядається як особливий вид діяльності, спрямований на формування та формулювання думки (предмета мовленнєвої діяльності) засобами мови та способом мислення [144].

Усі сфери діяльності пронизує комунікація людини, оскільки тільки в спілкуванні з іншими людьми вона може існувати в суспільстві. Людина виступає в різноманітних комунікативних ситуаціях, обираючи певний варіант комунікативної поведінки відповідно до умов спілкування, традицій, життєвого досвіду, інтелектуального рівня. Отже, комунікація зумовлена сутністю людини й випливає з необхідності її взаємодії з іншими людьми.

На важливості застосування комунікативно-діяльнісного підходу в навчанні мови в школі наголошується в багатьох дослідженнях (О.Біляєв, М.Вашуленко, В.Гак, Т.Донченко, М.Жинкін, І.Зимня, С.Караман, В.Кузовлєв, В.Мельничайко, Г.Онкович, М.Пентилюк, Л.Скуратівський, Г.Шелехова та ін.). У поняття комунікативного навчання автори вкладають такий зміст:

1. Процес навчання мови повинен активізувати мовленнєво-розумову діяльність учня, оскільки процеси формування думки та мовленнєвої діяльності взаємопов'язані. "Мовець повинен думати, а не просто пам'ятати й згадувати слова" [130: 101].
2. Тільки спілкуючись можна навчити спілкування.
3. Мовленнєві вміння й навички забезпечуються на основі усвідомлення комунікативної функції мови.
4. Одним із засобів мотивації мовленнєвої діяльності учнів повинна стати ситуація, що відтворює структуру й норми вживання мовних засобів у процесі різних видів мовленнєвого спілкування (В.Гак, В.Кузовлєв, Є.Пассов та ін.).
5. Уміння й навички мовленнєвої діяльності стають головним критерієм відбору змісту навчання.
6. Одним із критеріїв добору дидактичного матеріалу є його комунікативний потенціал.

Тому потрібно йти не від основ науки про мову, а від основних умінь і навичок мовленнєвої діяльності до відбору теоретичного матеріалу, який би став підґрунтям для їх формування. Такий підхід підвищить не тільки комунікативно-прагматичне спрямування, а й загальноосвітній, розвивальний, виховний вплив лінгвістичної теорії на учнів, оскільки доведено, що теорія в дії дає для освіти, розвитку учнів більше, ніж сума знань (О.Біляєв, М.Вашуленко, Т.Донченко, Н.Іпполітова, О.Купалова, Т.Ладиженська, В.Мельничайко, М.Пентилюк, В.Сухомлинський та ін.) [34; 60; 116; 117; 151; 182; 184; 213; 214; 220; 342].

У зв'язку з цим гостро постає проблема виділення вмінь і навичок мовленнєвої діяльності, необхідних випускникам шкіл природничо-математичного профілю, визначення їх ієрархічності та створення відповідної програми, яка б регламентувала обсяг лінгвістичної теорії.

Оскільки реалізація мовної системи відбувається в мовленні, курс української мови передбачає розвиток і вдосконалення в учнів усіх видів

мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, письмо, читання). Зміст навчання повинен містити всі ті мовні факти, закони й правила, що дозволили б учням вільно, грамотно, виразно спілкуватися державною мовою.

Отже, у шкільному курсі повинен бути закладений весь методично адаптований матеріал комунікативно-базисного ядра сучасної української літературної мови. Паралельно з цим необхідно включити до курсу етнокультурознавчий компонент, що відображає українознавство, репрезентує українську літературу не тільки як дидактичний матеріал, а передусім як засіб духовного й естетичного виховання, формування комунікативної компетенції та мовної грамотності старшокласників.

Звичайно, усіх словесників цікавить питання – як навчити учнів ефективного спілкування, щоб вони не просто відповідали на питання вчителя, відтворювали правила й визначення з підручника й т. ін., а конструювали різноманітні тексти, розуміли мову художнього твору, текст підручника, коментар журналіста, виступ політика, рекламний ролик тощо, а головне – уміли спілкуватися.

Учителі шукають підходи, які б сприяли залученню учнів до спілкування. Спостереження та власний досвід дають підстави стверджувати, що особливо продуктивним є використання рольових ігор (“У бібліотеці”, “Екскурсія вулицями рідного міста (села)”, “Відвідування краєзнавчого (художнього) музею”, „У приймальній комісії університету”, „Прийом на роботу”, „Переговори” й под.), що орієнтують на різноманітні життєві ситуації й цим самим допомагають сформувати необхідні для сучасної людини мовленнєві вміння.

Іноді мовленнєва ситуація підказується життям класу, інтересами дітей, їх захопленнями, подіями в школі, наприклад:

– під час зустрічі з письменником-земляком, запишіть його виступ, зберігаючи індивідуальність мовлення;

– використовуючи фотографії класу, зроблені під час екскурсій, шкільних вечорів та інших цікавих заходів, спробуйте відтворити атмосферу події, зображеної на знімку, оцінити поведінку учасників у певних обставинах. Зверніть увагу на те, як поза, вираз обличчя, жест свідчать про душевний стан людини в конкретній ситуації. Оформіть текст як запис у щоденнику. Який жанровий різновид запису ви оберете? Чому?

Важливим чинником процесу засвоєння матеріалу є усвідомлення. “Вивчення мови не на усвідомленому рівні означає абстрактне внесення у свою пам’ять чужого слова. А розуміння – це живе засвоєння думки” [371: 191]. Недаремно американці вважають, що учень настільки опановує іноземну мову, наскільки бере участь в осмисленій комунікативній діяльності [21: 41].

У світлі комунікативно-діяльнісного підходу особливого значення набуває вибір таких методів і прийомів навчання, які б відповідали змісту й спонукали учнів до творчості. З огляду на це зрозумілим є застосування вчителями методів активної участі учнів у процесі навчання, залучення їх до мовленнєво-розумової діяльності: завдань пошуково-дослідницького характеру, ділових ігор, методики програмово-алгоритмічного типу, комп’ютерного навчання.

Аналіз методичної літератури, власний досвід, спостереження за процесом навчання дають підстави стверджувати: комунікативно-діяльнісний підхід – альтернатива формам і методам механічної передачі інформації в готовому вигляді, монологічності вчителя, пасивності учня.

Велике значення для підвищення загальної мовленнєвої культури учнів має ***функціонально-стилістичний підхід*** до навчання української мови, що передбачає розгляд функціонування одиниць мовної системи на фонетичному, лексико-фразеологічному, граматичному рівнях з урахуванням типу, жанру, стилю мовлення.

Знання стилістики сприяють піднесенню мовленнєвої культури людини, виробленню вмінь користуватися мовними засобами в різних сферах спілкування й життєвих ситуаціях [273: 2].

У вітчизняній лінгводидактиці М.Пентилюк уперше обґрунтувала теоретичні засади та розробила методику навчання стилістики в контексті загальної системи мовної освіти та формування мовної особистості [273]. Дослідницею визначено етапи навчання стилістики на основі принципів наступності й перспективності. 10 – 11 класи – це останній (завершальний) етап.

Завдання вчителя на цьому етапі випливає з положень сучасних концепцій мовної освіти й полягає в:

– підготовці громадян України, незалежно від їхнього етнічного походження, до вільного володіння державною мовою, її стилістичним багатством;
– розвиткові емоційної сфери підростаючого покоління образно-виражальними засобами української мови;
– вихованні етики спілкування як першооснови формування інтелектуально розвиненої, духовно багатої й культурної особистості [273: 47].

Мовні одиниці не можна вивчати без постійного врахування їхнього стилістичного значення. “Граматика, відірвана від смислового і стилістичного боків мовлення, неминуче вироджується в схоластику” [9: 47]. Кожна граматична форма є об’єктом вивчення й засобом зображення. Тому її “можна й необхідно висвітлити з точки зору закладених у неї виражальних і виразних можливостей” [9: 49].

Функціонально-стилістичний підхід до вивчення мовних явищ передбачає їх розгляд від значення до вживання. На думку М.Пентилюк, ця ідея повинна реалізуватися в школах усіх типів [220: 123]. Зміст і місце стилістичної роботи на уроці української мови можуть бути різними. Найчастіше вони здійснюються за рахунок комбінованих завдань – фонетико-, лексико-, граматико-стилістичних і власне стилістичних. Так,

наприклад, під час вивчення звертань не можна обійтися без аналізу синонімічних етикетних формул, їхньої ситуативної закріпленості (власне звертання, знайомство, прощання, подяка тощо). У процесі вивчення типів речень за метою висловлювання корисно поставити перед учнями функціональне завдання: ввічливо запитати, висловити прохання, ненав'язливо порадити і т. ін. У такому разі не залишаються поза увагою, що також важливо, моральні якості особистості, адже через слово, інтонацію ми розпізнаємо стан людини, настанови особистості – доброзичливість, щирість, чуйність, грубість, жорстокість.

На уроках української мови школярі вчаться враховувати закономірності мовних засобів у різних стилях мовлення, стилістично диференціювати усне й писемне мовлення, дотримуватися стилістичних норм, уважно ставитися до вибору слова.

Українська мова є відображенням і невід'ємною частиною культури українського народу, тому навчання української мови повинно бути нерозривно пов'язаним із засвоєнням культури українського народу, а отже, з послідовним включенням у шкільний курс національно-культурного компонента.

У сучасній методиці поступово утверджується *соціокультурний підхід* до вивчення української мови. Провідні ідеї цього підходу були закладені В. фон Гумбольдтом, який визначав світогляд народу через його мову. „Мова, – писав дослідник, – це об'єднана духовна енергія народу, що дивовижним чином закріплена у відповідних звуках і в цьому вияві та через взаємозв'язок своїх звуків і зрозуміла всім мовцям» [100: 349]. Вітчизняний мовознавець О.Потебня вбачав у мові спосіб духовної консолідації нації [288]. У лінгвістичних студіях І.Огієнка мова розглядається як найважливіший засіб формування особистості [245]. У працях А.Білецького, Г.Богіна, Л.Булаховського, С.Єрмоленко, В.Жайворонка, Ю.Караулова, В.Кононенка, О.Курило, О.Синявського, В.Сімовича, О.Федик та ін.мову показано як національний культурний феномен.

У кінці ХХ століття з’явилися лінгводидактичні розвідки, присвячені процесу формування мовної особистості засобами культури (роботи Є.Верещагіна, А.Зеленька, С.Карамана, В.Костомарова, Л.Мацько, Н.Миропольської, Г.Онкович, М.Пентилюк, О.Семеног, М.Стельмаховича та ін.). На потребі формування культурологічної, українознавчої компетенцій учнів наголошується в Державному стандарті базової і повної середньої освіти, шкільних програмах з української мови [111; 290; 291]. До підручників, методичних посібників уведено тексти про історію держави, звичаї та побут народу, духовний пантеон України. Проте поки що можливості української мови як засобу цілеспрямованого залучення до культури народу, формування світогляду використовуються недостатньо. Не повною мірою реалізується виховний потенціал текстів, які виховують інтерес до мови, повагу до народу – її носія, недостатньо використовується лексика національно-культурної тематики. Розв’язуючи комунікативні завдання на уроках мови, учитель часто послаблює роботу над культурознавчою інформацією. У цьому випадку лінгвістичний аналіз домінує над іншими видами роботи.

Отже, перед словесником стоїть завдання: не тільки давати учням знання, а й забезпечувати соціокультурний розвиток особистості, що зумовлює включення до змісту навчання соціально-культурних норм. Педагог стає їх репрезентантом. Названі положення завжди виступали головними в українській етнопедагогіці, що стала основою для виховання багатьох поколінь українців. Як зазначав М.Стельмахович, “це все добре й благородне, духовно щедре, що зближує й об’єднує людей, олюднює знання, оберігає людську гідність, совість і честь” [336: 22]. Крім того, учитель допомагає учням опанувати інші важливі компоненти культури мовлення: зміст, етику спілкування, вибір слів, чіткість викладу й логічну послідовність, стильові ознаки, техніку мовлення, риторичні норми з метою їх майстерного застосування.

Поняття “культура” багатомірне. У зв’язку з цим не може бути єдиної технології, яка б сприяла реалізації поставленого завдання. Так, Г.Онкович пропонує кілька підходів до розширення культурної пам’яті учнів, звертаючись до використання в навчальному процесі мовних знаків національної культури – персоналій, фразеологізмів, засобів журналістики, текстів різних стилів для актуалізації слова-теми. “Коли слово з відповідним значенням підсвідомо стає “точкою відліку” певної теми, початком “спіралі”, коли його можна вважати конденсатом певних знань і розглядати в кількох площинах – залежно від комунікативної, навчально-виховної чи іншої мети, – воно є не просто словом-знаком, є словом-темою” [250: 48].

На нашу думку, етнокультурологічний підхід насамперед полягає в розгляді елементів навчально-виховного процесу з позицій їх впливу на формування культури учнів.

Реалізацію принципу культуровідповідності неправомірно обмежувати впливом на морально-етичну, духовну сферу учнів, необхідно враховувати багатоаспектність культури, складові якої співвідносяться з багатогранною діяльністю людини (правова, екологічна, комунікативна і т. ін.). Звичайно ж, чільним напрямком уроків мови повинно стати формування комунікативної культури учнів крізь призму правової, екологічної іт. ін.).

Органічне поєднання схарактеризованих підходів сприятиме підвищенню ефективності уроків української мови в освітніх закладах природничо-математичного профілю.

Висновки з І розділу

Навчання учнів старших класів природничо-математичного профілю спирається на філософські, соціолінгвістичні, лінгвістичні, психологічні й лінгводидактичні засади.

Опрацювання філософських джерел з проблеми дослідження дозволило виявити загальні тенденції вітчизняної освіти, серед яких найбільш значущими є демократизація освіти, перехід до профільного навчання,

відкритість системи, інтеграція у світові структури, варіативність, неперервність тощо, а отже, визначено перехід до нової парадигми. Це знаходить відображення в лінгводидактиці, насамперед у відповідній ієрархічній структурі знань з української мови, зміні акцентів у визначенні провідних напрямів навчально-виховного процесу, оновленні форм та адекватних їм методів і засобів навчання, упровадженні інтерактивних методик.

Останнім часом спостерігаємо позитивні зміни щодо визначення місця української мови в системі інших шкільних предметів, простежується тенденція врахування багатофункціональності самого феномена мови, звернення до таких її основних функцій, як комунікативна, когнітивна, мислетворча, кумулятивна, естетична, емоційна, експресивна.

Логіка дослідження вимагала аналізу соціальних умов і чинників, що впливають на якість процесу навчання української мови. Звернення до фахових джерел, власні спостереження дозволяють дійти висновку, що причиною невміння учнів ефективно спілкуватися українською мовою, невеликого обсягу словникового запасу учнів є насамперед мовна ситуація в Україні.

Аналіз лінгвістичної літератури з проблеми дослідження дав змогу виділити основні тенденції оновлення змісту шкільної мовної освіти. Під впливом соціального замовлення, сучасної лінгвістичної парадигми змінюється мета навчання української мови в школах природничо-математичного профілю, що зумовлює введення в навчальний процес відомостей зі стилістики, риторики, герменевтики, мовленнєвознавства, засвоєння яких сприятиме формуванню мовної особистості випускника шкіл природничо-математичного профілю.

У центрі системи навчання української мови знаходиться суб′єкт навчання – особистість учня, тобто поєднання психічних рис, темпераменту й характеру, здібностей, особливостей психічних процесів.

Успішному розвиткові мовної особистості учнів 10-11 класів природничо-математичного профілю сприяє врахування індивідуальних та вікових особливостей, інтересів, рівня пізнавальних можливостей, здібностей школярів старшого шкільного віку, розуміння суті психічних процесів, що лежать в основі мовленнєвої діяльності.

Методика навчання української мови в старших класах ґрунтується на психолого-педагогічних принципах, серед яких провідними для шкіл природничо-математичного профілю виступають принцип стимулювання самоосвіти й самостійності в навчанні, принцип проблемно-ситуативної організації навчання, принцип урахування життєвої перспективи, принцип комплексного розвитку всіх сфер особистості – когнітивної, емоційно-вольової, етичної, принцип актуалізації результатів навчання, позалінгвальний принцип.

Своєрідність навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю вимагає дотримання психологічного, особистісного, психолінгвістичного, загальнодидактичного, системно-лінгвістичного, професійно спрямованого, комунікативно-діяльнісного, функціонально-стилістичного, етнокультурологічного підходів, органічне поєднання яких сприяє формуванню мовної особистості випускника шкіл природничо-математичного профілю.

РОЗДІЛ ІІ
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ МОВНОЇ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ В ПРОФІЛЬНІЙ ЛАНЦІ

2.1. Зміст навчання української мови в умовах профільної диференціації

Зміст курсу української мови в закладах нового типу, як і в загальноосвітніх школах, визначається двома чинниками: метою навчання і предметом вивчення. Мета навчання української мови в школах природничо-математичного профілю полягає в розвиткові інтелектуально-креативних здібностей старшокласників, формуванні навичок самостійної навчальної діяльності, що закладають ґрунт для розвитку мовної особистості, здатної до самоосвіти, підготовці фахівців, які вміють самостійно мислити, використовувати набуті знання на практиці в різноманітних життєвих ситуаціях. Предметом вивчення є українська літературна мова в її реальному функціонуванні в різноманітних етно- й соціолінгвістичних умовах як складова багаторівневої системи, що постійно розвивається, удосконалюється, є об’єктом пізнання й засобом оволодіння іншими предметами. Звичайно, змістова частина як навчального предмета „Українська мова” має бути достатньою для всіх типів середніх навчальних закладів України, щоб забезпечити готовність випускників до подальшого навчання, самоосвіти, активної участі в громадському, виробничому, культурному житті держави.

Відповідно до Державного стандарту базової і повної середньої освіти провідними завданнями навчання української мови в старшій школі є формування мотивації до вивчення мови та літератури; пізнання через мову історії, культури народу, естетичних та моральних цінностей; формування духовного світу учнів, світоглядних уявлень загальнолюдських ціннісних орієнтирів; вироблення вмінь орієнтуватися в потоці різноманітної інформації, знаходити, сприймати, аналізувати, оцінювати, застосовувати на

практиці відомості, одержані в словесній чи іншій формі; розвиток умінь вільно спілкуватися в різних ситуаціях, формулювати й висловлювати власну думку, розуміти інших людей, досягати порозуміння з ними; подальший розвиток базових лексичних, граматичних, стилістичних, орфоепічних, правописних умінь і навичок на основі узагальнення й поглиблення знань учнів про мову як суспільне явище; удосконалення навичок самостійної навчальної діяльності, розвиток інтелектуальних, творчих здібностей учнів [111: 15]. Визначені завдання реалізуються через мовленнєву, мовну, соціокультурну, діяльнісну (стратегічну) змістову лінії.

Особливості викладання української мови для учнів шкіл природничо-математичного профілю полягають у залученні їх до систематичної мовленнєвої діяльності, пов′язаної насамперед з майбутнім фахом. Отже, акцент робиться на комунікативному аспекті мови.

Серед основних завдань, які стоять перед учителями-словесниками, виділяємо такі:

- виховання в учнів почуття національної свідомості, що значною мірою сприяє підвищенню мотивації вивчення української мови;
- формування комунікативної, мовної, мовленнєвої, предметної, прагматичної, етнокультурологічної, соціокультурної компетентності учнів;
- корекція грамотності старшокласників;
- збагачення словникового запасу учнів термінологічною лексикою та фразеологією.

Мовна підготовка випускників повинна бути спрямована на вироблення вмінь спілкуватися на будь-які теми в такій мовній формі, яка б забезпечувала ефективність спілкування. Роль, яку повинно відіграти вивчення української мови в старших класах, визначає бачення найближчої перспективи – здобуття подальшої освіти українською мовою.

Головним державним документом, що спрямовує й унормовує процес навчання української мови в школі, є програма. Через відсутність спеціально розробленої державної програми для середніх навчальних закладів

природничо-математичного профілю використовуються чинні програми для загальноосвітніх шкіл [290; 291] або численні авторські, різні за змістом, структурою, тому курс української мови в названих освітніх закладах донині має невпорядкований характер. Негативно позначається на навчальному процесі й відсутність спеціальних підручників, альтернативних посібників, відповідного дидактичного матеріалу. Отже, проблема відбору змісту навчання української мови для старших класів природничо-математичного профілю потребує якнайшвидшого розв′язання.

Цільова спрямованість курсу рідної мови визначається як формування "національно свідомої, духовно багатої мовної особистості, яка володіє уміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися засобами рідної мови – її стилями, формами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності [290]. Вироблення в учнів "мовних та мовленнєвих комунікативних умінь і навичок" – так узагальнено визначено мету курсу української мови в програмі для шкіл з російською мовою навчання [291].

У пояснювальній записці до цієї програми наголошується, що рідна мова є засобом спілкування, пізнання, у тому числі інших загальноосвітніх предметів. „Як форма вияву національної й особистісної свідомості вона є засобом самопізнання, саморозвитку й самореалізації людини. Вільне володіння рідною мовою забезпечує реалізацію творчих можливостей учнів у всіх сферах життя" [291: 3].

Серед основних завдань навчання української мови шкільною програмою виділяється "вироблення у школярів умінь і навичок комунікативно виправдано користуватися засобами мови... під час сприймання, відтворення і створення висловлювань з дотриманням українського мовленнєвого етикету" [291], а також "виховання потреби у вивченні рідної мови" [290]. Програма орієнтує вчителів на поступову зміну стратегії й тактики навчання мови: "На перший план висувається необхідність різнобічного особистісного й мовленнєвого розвитку учнів" [290; 291].

Рекомендації програми щодо вивчення лінгвістичної теорії укрупненими, логічно завершеними частинами розвиваються в настанові про використання заощадженого таким чином часу “на різнобічний розвиток усного та писемного мовлення учнів, зокрема на аналіз мови взірцевих текстів” [291: 6]. Програма спрямовує словесника на застосування з цією метою текстів, що відзначаються довершеністю й представляють національну й світову культуру і пропонує в рубриці “Орієнтовні теми з розвитку зв’язного мовлення” перелік тем культурологічного характеру для учнівських усних і письмових висловлювань.

Програма орієнтує вчителя на підвищення культури мовлення й рівня грамотності учнів старших класів, наголошуючи, що “систематизація й повторення вивченого в попередніх класах проводиться на більш високому рівні узагальнення. Заняття передбачають удосконалення основних мовних і мовленнєвих умінь і навичок” [291: 12].

Оскільки чинна програма не може повною мірою врахувати своєрідність профільних шкіл, потреб старшокласників – суб′єктів навчання, зокрема підготовки учнів до спілкування українською мовою в усній та писемній формах з урахуванням їхніх інтересів та професійних устремлінь, вихованні потреби в практичному використанні державної мови в майбутній професійній діяльності, розширенні інформованості, загальної ерудиції учнів, збагаченні їхнього мовлення термінологічною лексикою тощо, на часі розробка спеціальної програми для старших класів природничо-математичного профілю на базі чинної [291].

Державний стандарт з мови, концепції навчання української мови, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти вбачають стрижнем уміння мовленнєвої діяльності, а мова та мовні норми розглядаються як засіб її реалізації. При цьому найбільш суттєвим для учнів стає осмислення системи мовних засобів у єдності їх значення, форм та функцій, а також сприйняття та усвідомлення відбитої в мові через культурно-історичний досвід народу – носія мови – цілісної картини світу. Проте зміна ролі теоретичних знань

зовсім не означає зниження їх рівня або спрощеного способу подачі в шкільному курсі. Навпаки, увага до відповідних мовних засобів вираження одних і тих же знань, до відтінків семантичного плану, обов'язкове використання набутих знань у конкретних ситуаціях спілкування роблять знання більш міцними, дієвими, а їх засвоєння мотивованим.

Нам видаються сумнівними вимоги виключити з програми все, що не знадобиться учням у майбутній професійній діяльності. Розробка змісту навчання вимагає виважених підходів і має ґрунтуватися на дослідженнях із психології та лінгводидактики. Поділяємо думку М.Прокоф'єва про те, що не можна ігнорувати логіку розвитку наукового розуміння, не можна розвинути інтелект, не даючи йому повноцінних знань [292: 85]. Навчання мови має бути цікавим і разом з тим глибоким за змістом, сприяти розвиткові учня як особистості передусім через понятійне сприйняття світу. У навчанні мови, як і інших предметів, опора робиться на інтелектуальний потенціал учнів.

Ґрунтуючись на положеннях, висловлених у роботах Л.Виготського, В.Гумбольдта, О.Лурії, О.Потебні та ін., про діяльнісну природу мови, розглядаємо її в системі навчання як засіб саморегуляції, саморозкриття особистості дитини, передачі їй культурних знань, психосоціальним засобом комунікації. Такий підхід до мови визначає вимоги до відбору змісту навчання. Програмовий матеріал для учнів шкіл природничо-математичного профілю вимагає уважного перегляду.

У курсі української мови має бути закладений методично адаптований матеріал комунікативно-базисного ядра сучасної української літературної мови, що сприятиме формуванню мовної, мовленнєвої, комунікативної компетенцій учнів.

Формування понятійної бази сучасного шкільного курсу української мови здійснюється з опорою на загальнодидактичні і власне методичні принципи. Поняття, відібрані для засвоєння учнями, розглядаємо з погляду їх науковості, доступності, значущості для учнів старших класів природничо-математичного профілю.

Важливим критерієм відбору лінгвістичного матеріалу стає його значення у формуванні мовної, мовленнєвої та комунікативної компетенції учнів. Так, з метою підвищення мотивації до навчання української мови, формування мовної та комунікативної компетенцій учнів у розробленій нами програмі розширено загальні відомості про мову: 10 клас: *Українська мова – державна мова України. Роль мови у формуванні свідомого громадянина. Видатні діячі науки та культури про красу й багатство української мови. Рівні мовної системи.*

Текст як найвищий рівень мовної системи. Ознаки тексту. Засоби зв'язку в тексті.

Елементи теорії комунікації. Поняття про комунікацію. Мова й мовлення. Функції мови й мовлення. Дистантне й контактне спілкування. Вербальні й невербальні засоби спілкування. Види мовленнєвої діяльності: говоріння, слухання, письмо, читання.

11 клас: *Українська мова – національна мова українського народу.*

Типи і стилі мовлення. Лексикографічні видання. Український правопис – кодекс орфографічних і пунктуаційних законів.

Елементи теорії комунікації. Мовлення – необхідна умова існування людини в суспільстві. Взаємодія усного й писемного мовлення. Особливості усного мовлення. Різновиди усного мовлення: монолог, діалог. Різновиди діалогу: побутова розмова, ділова бесіда, співбесіда, інтерв'ю, переговори.

Якості усного мовлення: темп, гучність, тембр, тон. Невербальні засоби усного мовлення. Якості мовлення: правильність, чистота, точність, доречність, комунікативна доцільність.

Мовленнєвий етикет.

Ця інформація допомагає учням оволодіти різними видами мовленнєвої діяльності, почувати себе впевнено в різних сферах спілкування, сприяє формуванню мовної картини світу, оскільки мова як соціокультурний феномен є для дитини когнітивно-інформаційною системою, що забезпечує обмін інформацією в соціумі.

Програмою передбачено повторення й поглиблення основних відомостей зі стилістики – поняття про мову й мовлення, функціональні стилі мовлення з метою створення умов для реалізації функціонально-стилістичного підходу до навчання української мови, формування умінь учнів уважно, стилістично диференційовано підходити до вибору мовленнєвих засобів, вироблення у старшокласників мовного чуття, пошани до правильного нормативного українського мовлення, нетерпимості до псування мови.

Важливо детально ознайомити учнів зі стилем науки, поглибити знання про жанри наукового стилю: реферат, статтю тощо, систему виражальних засобів наукового стилю, зумовлену метою пізнавально-комунікативного процесу, – якнайточніше передавати думки. Ця робота набуває особливої значущості для учнів шкіл природничо-математичного профілю, які орієнтуються на продовження освіти у вищих навчальних закладах, де їм доведеться опрацьовувати значну кількість текстів наукового стилю (статей у фахових виданнях, підручників, монографій тощо).

Обов'язковим компонентом програми вважаємо ознайомлення з жанрами ділового мовлення: дорученням, протоколом, розпискою тощо. Як зазначає А.Коваль, "соціальна функція писемного ділового мовлення дуже важлива: ділове мовлення обслуговує суспільні відносини людей, служить для зв'язку органів влади з населенням, для взаємозв'язку в політичній, економічній, соціальній і культурній сферах" [161: 10]. "Ділова сфера – одна з основних життєво необхідних галузей діяльності людства. Саме за допомогою ділових паперів, документів, листів встановлюються офіційні, службові, ділові, партнерські контакти між закладами, підприємствами, установами, державами, а також налагоджуються приватні стосунки між людьми" [360: 3].

Набуває особливої актуальності поглиблення знань старшокласників про один із найдієвіших, широковживаних з-поміж інших стилів – публіцистичний. Його завданням є агітація, активний вплив на читача й

слухача. Щоб учні могли вільно орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, треба навчити їх сприймати й аналізувати тексти публіцистичного стилю, логічно, зрозуміло, докладно конструювати власні висловлювання, здійснювати стилістичний відбір потрібних мовних засобів.

Виняткове значення для учнів старших класів має подальше ознайомлення з розмовним стилем, оскільки він забезпечує спілкування всіх громадян суспільства, надає допомогу всім верствам українського народу в їхніх щоденних життєвих потребах. „Стилістика й риторика використовують розмовний стиль як тло, на якому вибудовують високі, офіційні, урочисті промови, а також окремі елементи цього стилю як засоби досягнення ефекту фамільярності" [338: 294].

У процесі вивчення будь-якої мови важлива роль відводиться роботі над засвоєнням її лексичного багатства: без знання словникового запасу стає неможливим не тільки адекватне сприймання інформації, а й висловлення власних думок.

Провідним аспектом роботи в школах природничо-математичного профілю є збагачення словникового запасу учнів, що вимагає виділення принципів і критеріїв відбору лексичного матеріалу. Визначальними вважаємо тематичний і комунікативний принципи, що зумовлюють відбір для засвоєння лексичного матеріалу, який би ураховував професійні уподобання учнів. До критеріїв відбору лексичного матеріалу відносимо:

– *критерій комунікативної значущості*, що передбачає відбір слів, етикетних формул, необхідних для ефективного спілкування;

– *критерій професійної значущості*, що передбачає відбір слів, термінів, уживаних у мовленні людей певної професії;

– *етнокультурознавчий*, під яким розуміємо добір слів, що забезпечують репрезентацію української мови як основи культури української нації, найбільший її скарб, вироблення у старшокласників переконання, що в лексичній системі мови відбито національну своєрідність світосприйняття українців;

– *естетичної значущості*, що передбачає відбір слів, які мають бути джерелом естетичної насолоди, що найвиразніше виявляється під час сприйняття ораторського та художнього, зокрема поетичного мовлення.

З метою компенсації недоліків мовленнєвої підготовки старшокласників нами до програми введено елементи практичної риторики: *Поняття про риторику. Підготовка виступу: вибір теми, мета виступу. Основні прийоми пошуку матеріалу. Структура виступу. Виголошення виступу. Виражальні засоби риторики*, спрямовані на удосконалення усного мовлення учнів: виділяти ключові слова в риторичному тексті; складати план виступу; структурувати частини виступу відповідно до жанру й стилю мовлення; добирати виражальні засоби риторики, адекватні умовам спілкування; виявляти толерантність і коректність під час дискутування; правильно використовувати невербальні засоби.

Засвоєння учнями елементів практичної риторики спрямоване на їхню соціальну адаптацію.

2.2. Своєрідність поглиблення й систематизації найважливіших відомостей з мови в старших класах

Відповідно до Державного Стандарту базової й середньої освіти [111] завданнями освітньої галузі в старшій школі є подальший розвиток базових лексичних, граматичних, стилістичних, орфоепічних, правописних умінь і навичок на основі узагальнення й поглиблення знань учнів про мову як суспільне явище.

Піднесенню мовленнєвої культури випускника, виробленню умінь користуватися мовними засобами в різних сферах спілкування й життєвих ситуаціях сприяють знання стилістики. Ми спираємося на ідею наскрізного навчання стилістики, що вимагає міжрівневого зв’язку в засвоєнні стилів і стилістичних ресурсів української мови, обґрунтовану в лінгводидактичних студіях М.Пентилюк [273]. Услід за дослідницею виходимо з того, що робота над стилями мови є необхідним елементом усіх уроків української мови. При

цьому в старших класах, коли учні опанували систематичний курс мови, є можливості для ширшого впровадження функціонально-стилістичного підходу. Тому особлива увага на уроках української мови приділяється поглибленню понять про стилі мови.

Головною категорією стилістики є функціональний стиль. Сформувати в учнів чітке й правильне уявлення про стиль допомагає врахування позалінгвальних чинників, що визначають мовленнєву структуру кожного стилю (сфера використання, мета висловлювання, адресат мовлення тощо), стильові риси, мовні засоби вираження стильових рис. Так, учні глибше ознайомлюються з науковим стилем під час написання рефератів, читання науково-популярної літератури, аудіювання, перекладу відповідних текстів. Наприклад, працюючи над темою „Уживання розділових знаків при цитуванні" пропонуємо пояснити вживання розділових знаків на матеріалі наведеного нижче тексту:

Мистецтво спілкування можна прирівняти до мистецтва танцю, малюнку, скульптури. Людина, яка ним володіє, цікава для співрозмовника свіжістю висловлювань, новизною інформації, оригінальною формою подачі її, спроможністю провадити розмову на сприятливому емоційному тлі.

У діловому спілкуванні переважає вербальний зв'язок між партнерами, проте не слід применшувати значення невербального. Відомий німецький філософ І. Кант сказав: „Рука-це видима частина мозку". Крім словесного мовлення, ми володіємо ще й мовою тіла. З 70-х рр.. XX ст. науковці (серед найвідоміших Мейєрабіан Бердссвіл) велику увагу приділяють боді-ленґвіджу (від англ. bodi language-мова тіла, жестів (З журналу „Дивослово").

Робота з науково-популярними текстами стимулює пізнавальну активність старшокласників. Тематично-змістова спрямованість текстів дозволяє враховувати здібності, інтереси, перспективи класу в цілому й кожного учня окремо, що сприяє досягненню особистісної орієнтованості навчання.

Виправданим у старших класах природничо-математичного профілю є посилення уваги до складання ділових паперів. Однак, як засвідчує практика, написання ділових паперів на уроках мови іноді характеризується фрагментарністю, відсутністю належної підготовчої роботи. Навчитися ділового спілкування – процес складний і довготривалий. Більшість людей визначають мовні знання як необхідність навчитися правильно говорити й писати, проте не всі уявляють, що поняття правильності й чистоти мовлення, крім інших складових, включає стилістичний відбір мовних одиниць. “Адже, будуючи висловлювання в тому чи іншому стилі, мовець повинен вибрати ті мовні засоби, які найкраще забезпечать функціональне призначення і стильову структуру цього висловлювання” [220: 161]. Курс української мови в середніх освітніх закладах природничо-математичного профілю повинен підвищити рівень комунікативних умінь, необхідних для ділового спілкування, навичок роботи з діловими паперами.

Формуванню стійких умінь добирати адекватні офіційно-діловому стилю потрібні мовні засоби сприяють стилістичні вправи:

- Прочитайте текст. Дайте відповідь на поставлене запитання.

○ *Підраховано, що в нашій країні щорічно готується близько мільярда різних документів. Є, звичайно, серед них зайві, непотрібні, такі, що повторюються, однак основна маса необхідна, адже кожен документ - носій інформації, необхідної для того, щоб регулювати відношення між організаціями, планувати, керувати, звітувати...(З журналу).*

- Яким повинен бути сучасний документ ? Викладіть свою думку у формі листа другові.

- Випишіть із тексту слова й словосполучення, яким притаманне забарвлення офіційності.

Візитна картка має містити не лише ті відомості, які людина хотіла б про себе залишити, а й сприяти зберіганню в партнера того іміджу, до створення якого людина прагне. Зазвичай візитка – це великий прямокутник білого напівцупкого картону високої якості з текстом, видрукованим

типографським способом. Чітких правил щодо розмірів візитних карток немає, але зазвичай у чоловіків вони можуть бути дещо більшими, ніж у жінок, - наприклад 90×5о мм і 80×40 мм (З журналу).

- Відредагуйте речення, узяте з тексту документа.

Просимо Вас повідомити вартість 1 шт. комп'ютера, необхідну для внесення в калькуляцію замовника.

На уроках української мови старшокласники вчаться враховувати особливості мовних засобів у різних стилях мовлення, стилістично диференціювати усне й писемне мовлення, дотримуватися стилістичних норм, уважно ставитися до вибору слова. Тексти офіційно-ділового стилю систематично використовуються в якості дидактичного матеріалу з метою формування в учнів умінь і навичок спілкування українською мовою в професійно-діловій сфері.

Крім офіційно-ділового стилю, важливо глибше ознайомити старшокласників з одним із найдієвіших, широковживаних з-поміж інших стилів – публіцистичним, завданням якого є агітація, активний вплив на читача й слухача.

Життя вимагає від людини сформованих умінь вільно орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі. У зв′язку з цим гостро стоїть потреба навчити нинішніх старшокласників сприймати й аналізувати тексти публіцистичного стилю, логічно, зрозуміло, докладно конструювати власні висловлювання, здійснювати стилістичний відбір потрібних мовних засобів.

Педагогічні спостереження дають підстави стверджувати, що в роботі з текстами публіцистичного стилю вчителі не завжди використовують багатий жанровий діапазон засобів масової інформації. Здебільшого обмежуються вправами з підручника, пропонують завдання, що не виявляють творчих здібностей учнів. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває удосконалення технології опрацювання періодики, добору матеріалів, що спонукали б учнів до висловлювання власного погляду, коментування тієї чи іншої події. „Яку б професію не обрав наш випускник, - пише методист

А.Гриніна-Земськова, – йому необхідно викласти в газетному жанрі свій досвід, критичні зауваження тощо. Проте якщо дати школяреві необхідні практичні навички, то не лише в шкільні роки, а й у майбутньому, у самостійному житті він зможе не раз узятися за перо позаштатного кореспондента в інтересах справи, суспільства, держави" [93: 3]. Цьому сприяють такі вправи:

- *Проаналізуйте газету, яку ви постійно читаєте. Визначте, які види інформації зустрічаються в ній найчастіше. Які з них вам подобаються? Чому?*
- *Разом зі створеною редколегією (групою однокласників) доберіть заголовок власної газети, засновником якої є „асоціація інженерів, економістів, лікарів" тощо (залежно від профілю класу). Визначте тематичні напрями рубрик, їх назви, жанри, що будуть використані в газеті.*
- *Підготуйте рекламу будь-якого товару, послуги й проаналізуйте її.*

Особливу роль у вихованні, розвиткові сучасних старшокласників мають тексти художнього стилю, що мають значний дидактико-виховний потенціал.

Як відомо, для художнього мовлення в цілому характерний особливий, образний спосіб висловлення думок. Художньому тексту притаманна особлива, багаторівнева організація. Літературно-художній твір виступає "як єдність національного й емоційного, як система словесних художніх образів" [388: 8]. Набуття учнями навичок аналітичного читання художньої літератури є показником високого рівня володіння мовою.

Системне використання текстового матеріалу ознайомлює учнів з характерними особливостями зв'язку у висловленні й готує до глибокого розуміння класичних творів і створення власних текстів. Саме в процесі роботи з текстом формуються мовна, комунікативна, соціокультурна компетенції учнів, розвивається їхня емоційна сфера, відбувається духовне збагачення. Це й передбачає когнітивна методика, що дає змогу інтегрувати отриману пізнавальну інформацію, спонукає учнів і вчителів до спільної

творчої діяльності. Джерелом розвитку інтересу до вивчення української мови є міжпредметні зв'язки в навчанні, насамперед мови з літературою, історією, географією, образотворчим мистецтвом, музикою, профільними предметами.

Узагальнення й систематизація знань старшокласників про розмовний стиль зумовлює введення в навчальний процес стилістичних вправ, наприклад:

• *На які особливості усного мовлення вказують сполучення:*

Говорить як по писаному; говорить – заснути можна; говорить по-книжному; говорить по-газетному?

• *Як ви гадаєте, чи змінилося співвідношення усного й писемного мовлення з появою комп'ютера, мобільного телефону, Інтернету? Який висновок ви можете зробити? Оцініть зміни у власному усному мовленні.*

• *Запишіть подані речення відповідно до норм української літературної мови. Визначте особливості побутового розмовного мовлення.*

Скоро випускний, потім вступні, – жах! 2. У дівчини температура. 3. Мені від головного болю. 4. У серпні вже треба купувати зимові. 5. Ми позичили на комп'ютер. 6. Зараз модно без рукавів. 7. Завтра одягну нове.

Своєрідність опрацювання відомостей зі стилістики в старших класах природничо-математичного профілю полягає в тому, що воно здійснюється не лише на спеціальних уроках, а й розосереджено під час опрацювання інших тем, а також під час спецкурсів. Завдання вчителя-словесника полягає в тому, щоб на основі лінгвістичного мінімуму та правильно дібраного дидактичного матеріалу домогтися ефективного формування в учнів стійких стилістичних умінь і навичок.

Методично правильним уважаємо обґрунтування в сучасній лінгводидактиці навчання української мови (рідної й державної) на текстовій основі (О.Біляєв, Т.Донченко, С.Караман, Л.Мацько, В.Мельничайко, Л.Паламар, М.Пентилюк, М.Плющ, Г.Шелехова та ін.). Важливо, щоб цій роботі підпорядковувалася система стилістичних вправ, що передбачає

визначення стилю та його специфічних ознак, з'ясування стилістичних особливостей мовних категорій певного тексту, редагування усного й письмового висловлювання з метою його удосконалення, конструювання власного тексту певного стилю й жанру тощо.

Відомо, що стилістика обґрунтовує використання мовних засобів залежно від ситуації спілкування. Повторення лінгвістичних відомостей дає змогу показати учням стилістичні можливості усіх мовних рівнів. Так, під час повторення й узагальнення відомостей з фонетики в старших класах природничо-математичного профілю, на відміну від середньої ланки, завдання ускладнюється й полягає в удосконаленні знань учнів про звукову систему української мови, опануванні методично адаптованих відомостей з фоностилістики, необхідних для правильної побудови власних висловлювань усіх стилів мовлення, а також у формуванні стійких фонетико-орфоепічних умінь і навичок, до яких відносимо розуміння всіх звуків під час аудіювання, правильну вимову звуків у мовленнєвому потоці, нормативне наголошення слів і словоформ, комунікативно доречне інтонаційно-ритмічне оформлення мовлення.

Для визначення правильного напряму роботи необхідно ознайомитися з місцевою говіркою, з'ясувати функціональну активність її елементів у мовленні учнів, їхніх батьків, земляків. На цьому наголошують О.Дорошенко, М.Пентилюк, Л.Симоненкова та ін. [119; 268]. Так, наприклад, у південно-східному регіоні українська вимова формується під впливом української літературної мови, говорів південно-східного наріччя, російської мови, що суміжна за ареалом поширення. Це зумовлює наявність акценту в мовленні учнів, який можна подолати лише за допомогою цілеспрямованого втручання вчителя-словесника. На результативність процесу впливають як внутрішні (індивідуальні мовні здібності, сформованість інтересу до навчання, чітка внутрішня мотивація, рівень розвитку пам'яті, уваги тощо), так і зовнішні чинники (вплив мовленнєвого оточення, кваліфікація вчителя, добір ТЗН тощо), які обов'язково повинні братися вчителем до уваги.

З метою формування культури мовлення учнів звертається увага на засоби милозвучності української мови – чергування окремих голосних і приголосних звуків, спрощення у групах приголосних, використання паралельних форм слів тощо. „Урахування особливостей українського писемного мовлення та його орфоепічного втілення складають основу навчання української фонетики в школах із російською мовою навчання", – вважає М.Пентилюк [268 :7]. Саме тому значне місце на уроках української мови посідають усні орфоепічні вправи, що враховують інтерферуючий характер тих помилок, яких учні припускаються в артикуляції звуків та звукосполучень. На основі спостережень за мовленням учнів виділяємо помилки, типові для учнів південно-східного регіону України:

– заміна проривного глоткового фрикативного звука [г] на задньоязиковий [ґ] перед голосними й дзвінкими приголосними: *ґострий (замість гострий), ґрізний (замість грізний), ґроші (замість гроші);*
– роздільна вимова африкат [*дж*] і [*дз*] (вимова кожного елемента як окремого звука) або опускання елемента *д: дзеркало, зеркало* замість *дзеркало;*
– м'яка вимова шиплячих: *чесний, щастя;*
– м'яка вимова задньоязикових і шиплячих перед *и* та заміна *и* на *і : книгі* замість *книги, хітрий* замість *хитрий;*
– глуха вимова дзвінких приголосних наприкінці складу й слова: *грип* замість *гриб*, *зуп* замість *зуб;*
– м'яка вимова приголосних у запозичених словах: *дірєктор* замість *директор, тєма* замість *тема.*
– наголошення деяких слів: *одинадцять* замість *одинадцять, джерело* замість *джерело*.

Робота, спрямована на усунення орфоепічних помилок, здійснюється шляхом свідомого засвоєння літературної норми, використання артикуляційно-зіставних і аналітико-синтетичних прийомів, зокрема, фонетичного аудіювання, наслідування зразка, показ смислорозрізнювальної

ролі звуків тощо. Систематичне розосереджене застосування орфоепічних вправ на уроках української мови сприяє формуванню в російськомовних учнів культури усного мовлення.

Як уже зазначалося, вивчення будь-якої мови вимагає систематичної й послідовної роботи над засвоєнням її лексичного багатства.

Для реалізації мети й завдань навчання лексикології необхідно знати й обов'язково брати до уваги основні тенденції розвитку сучасної лексичної системи з урахуванням останніх змін. Лексичну систему сучасної української мови характеризують такі якості, як відкритість, динамізм, складність структури, нерівномірність і різні темпи розвитку окремих її шарів. Усі ці якості, як свідчить практика, створюють певні труднощі у навчанні лексики, головною з яких є великий обсяг словникового складу та його постійний рух.

Аналізуючи стан лексики української мови, лінгвісти (Т.Коць, Л.Козловська, Л.Мацько, Л.Ставицька, О.Стишов та ін.) відзначають у її складі ряд змін, зумовлених процесами, що відбуваються в соціально-економічному, політичному, культурному житті суспільства. Лексика, відбиваючи хід історичного розвитку, завжди розвивається й оновлюється, однак нині, як відзначають дослідники, темпи цих змін значно зросли. Це викликає труднощі в осмисленні, лексикографічному описові, а, зрештою, й у засвоєнні слів.

Особливої уваги з боку словесника вимагає збагачення словника учнів власне українською лексикою, словами, що витворилися в українській мові й були засвідчені в історичних пам'ятках, художніх творах українського народу. Вони складають основу української лексики й формують національні ознаки мови: *будинок, бондар, громада, жоржина, красень, лелека, мереживо* тощо. На це спрямовує й чинна програма: Оскільки українська мова, що функціонує в країні і, зокрема в школі, і досі багато в чому залишається препарованою, "узгодженою" з російською, значною мірою втрачається її самобутність і привабливість. Обмеження у вжитку власне української лексики, української фразеології, заміна їх російськими

відповідниками, міжмовна уніфікація не дають змогу репрезентувати державну мову в усьому її розмаїтті та багатстві барв. Відтак важливе значення матиме залучення до занять з мови, крім наявного в підручниках, текстового (мовного) матеріалу, що містить власне українську лексику і фразеологію, властиві нормативному мовленню граматичні форми і синтаксичні конструкції [291: 6]. Знайомство учнів із власне українською лексикою повинно ґрунтуватися передусім на екстралінгвістичному принципі, оскільки він відображає розвивально-виховний характер словникової роботи. У результаті систематичної копіткої роботи в активному словнику учнів мають з'явитися такі слова, як *берегиня, варто, водограй, майдан, часопис, ґречний* тощо. Для цього використовуються різні види вправ, переважно на текстовій основі.

У зв'язку з економічними процесами в державі виникає потреба донести значення окремих термінів ринкової економіки до широкого загалу. Більшість інновацій – результат номінації нових реалій і процесів об'єктивної дійсності, однак є й такі, що є синонімами, стилістичними варіантами наявних у мові слів: *дайджест* (огляд), *амбасада* (посольство), *імідж* (образ), *гелікоптер* (вертоліт).

Вимагають особливої уваги інновації, що з'явилися в мові внаслідок різноманітних семантичних перетворень, зокрема – переосмислення. Мовознавці вважають переосмислення одним із джерел збагачення словникового складу української мови [261; 311; 313; 339]. Дослідники [311; 313] зазначають, що цей процес зумовлений переважно тим, що лексичне значення більшості слів має складну семантичну структуру. Трансформації в структурі значення призводять до переосмислення й закріплення в мові нових значень у слів, що давно існують. Процес творення інновацій можливий за умови перенесення ознак, якостей з одного предмета на інший. Наприклад, у словниках радянського періоду, як зазначає Л. Костенко, лексема *аура* однозначно інтерпретується як термін медичний, з галузі симптоматики деяких тяжких недуг, як специфічний стан, що передує

нападові хвороби [171]. У сучасних лексикографічних виданнях подано дещо інше тлумачення слова: *Аура* (грец. – подих, повів вітерцю) – 1) У містичних вченнях – світло, яке випромінює божественна істота, німб; 2) У парапсихології – особливе поле, що утворюється навколо біологічних об'єктів; 3) Особливий стан перед нападом епілепсії, істерії, мігрені [325: 65].

Необхідно показати учням, що в процесі переосмислення можуть брати участь лексичні одиниці будь-якого шару. Наприклад, іменник *дах* останнім часом став використовуватися в значенні "*чиєсь заступництво*"; дієслово "*схуднути*" розвинуло значення "*девальвуватися*". При цьому слід наголосити, що в сучасній українській мові семантичні перетворення пов'язані з розширенням стилістичної дифузії, розхитуванням мовної норми.

Як уже зазначалося, помітним потоком вливаються в повсякденне життя слова іншомовного походження. Основними причинами запозичень є необхідність найменування нового предмета та поняття: *банкомат, сканер, дискета, принтер, пейджер, модем* тощо; сприйняття іншомовного слова як більш престижного: *ексклюзивний, бутик, візажист, офіс, імідж, супермаркет* тощо; потреба у використанні евфемізмів: *канцерогени; необхідність спеціалізації понять: експорт, імпорт* тощо.

Переважна більшість запозичень потрапила в українську мову з англійської. Основними сферами запозичень є ринкова економіка – *бізнес, економіка, фінанси*; політика – *брифінг, спікер, істеблішмент, рейтинг, саміт* тощо; масова культура, розваги, відпочинок – *шоу, ді-джей, ремікс, кліп, хіт, фан* тощо; оргтехніка – *картридж, монітор, мультимедіа, файл, інтернет* тощо. Це відкриває можливості для інтеграції знань учнів з української та англійської мов. Так, працюючи з поданим нижче текстом, пропонуємо учням визначити його стиль, тип мовлення, знайти слова іншомовного походження, пояснити їх значення, сферу вживання.

Не пишіть довгих листів: у електронній пошті стисліcть доречніша, ніж зайва літературність та емоційність. Окрім того, прислухаючись до цієї поради, ви збільшите швидкість пересилання свого повідомлення.

Занадто великий лист може переповнити електронну поштову скриньку як на вашому сервері, так і на сервері адресата. У цьому разі вам або вашому адресату доведеться мати справу з системним адміністратором, і велика ймовірність того, що ваш лист буде знищено (З журналу).

З методичного погляду важливою є лексика, що через об'єктивні причини знаходилася на периферії лексичної системи: слова з різних галузей – побутової, економічної, правової, конфесійної тощо: *гімназія, ліцей, губернатор, гувернантка, біржа, обряд, віра* тощо. Нині більшість цих слів з пасивного словника перейшли до активного, стали комунікативно значущими. У зв'язку з цим учні повинні знати, що в словниках радянського періоду ці лексеми мали примітки на зразок: "заст.", "арх.", "діал", а також супроводжувалися коментарями "до 1917 року", "у капіталістичних країнах", "у віруючих" тощо. Сьогодні ці примітки не відповідають дійсності і створюють труднощі для учнів.

Отже, необхідно допомогти старшокласникам правильно працювати зі словниками, грамотно здійснювати інформаційний пошук. Це й зумовлює доцільність уведення до шкільної програми в 10 класі такої теми, як "Лексикографічні видання", мета якої полягає в ознайомленні учнів зі словниками, переконанні їх у тому, що словники не тільки довідкові видання, а й елемент національної культури народу – носія мови, оскільки в словах відбито багато сторінок історії країни народу; у виробленні в них стійких навичок роботи з лексикографічними виданнями.

Старшокласникам буде цікаво дізнатися, що сучасна лексикографія активно використовує можливості комп'ютерної техніки.

Ефективним прийомом є ведення учнями рукописних словників, у яких в алфавітному порядку записуються терміни, що використовуються на уроках фізики, математики, біології, хімії, а також у навчальній і науково-популярній літературі. До слів дається коротке пояснення; у них ставиться наголос і виділяються (підкреслюються) складні випадки написання, наприклад:

Аксіо́ма – твердження певної теорії, що приймається без доведення як вихідне.

Бісе́ктри́са – пряма, що проходить через вершину кута й ділить його на дві однакові частини.

Важливо показати учням старших класів шкіл природничо-математичного профілю використання термінів у переносному значенні, передусім у поетичному контексті. Як зазначає А.Канарський, почуття багатше за будь-яку думку, бо вказує на оцінку, рух свідомості й уміщує всю багатоманітність визначень різних видів життєдіяльності людини, мета яких полягає в тому, щоб наповнити свідомість чутливістю, в іншому випадку людина стане схожою на машину, яка вміє рахувати, але не вміє виражати ставлення до навколишнього світу й утверджувати себе [154: 147-148].

Для цього найчастіше в класах природничо-математичного профілю застосовуються такі прийоми, як використання тлумачного словника, переклад, використання конспекту, синонімізація тощо.

Під час опрацювання лексики української мови, на нашу думку, обов'язково треба брати до уваги лінгвістичний матеріал, що відображає стан мови на зламі століть, з різних причин не включений до шкільної програми. Його вивчення сприятиме підвищенню зацікавленості учнів до предмета, поглибить їхні знання.

Узагальнення й систематизація відомостей з морфології в школах природничо-математичного профілю має практичну спрямованість. Оскільки в середній ланці учні ознайомилися з системою частин мови, їхніми ознаками й категоріями, у них сформовані навички вживання частин мови в різних стилях мовлення. Таким чином, наявний ґрунт для введення в старших класах нового аспекту – вивчення частин мови з погляду їх функцій у різних умовах спілкування, а також формування умінь і навичок комунікативно виправдано використовувати мовні засоби в мовленні.

Учням природничо-математичного профілю корисно дізнатися, що різні частини мови можуть надавати текстові різного стилістичного забарвлення,

що залежить від значення кожної частини мови, особливостей її форм та емоційно-експресивних відтінків. Головна функція частин мови в тексті – комунікативна, однак вони можуть виконувати й додаткову, стилістичну функцію, бо служать виражальними засобами мови. Учні повинні знати морфологічні синоніми, що розрізняються засобами граматичного вираження й стилістичним уживанням, стилістичну функцію самостійних і службових частин мови. Синтез вивчення граматичної теорії й удосконалення культури мовлення старшокласників можливий за допомогою мовленнєвих вправ, під якими розуміємо вправи, що реалізують комплексний підхід до аналізу мовних засобів, здійснюють взаємозв'язок роботи з повторення граматики з мовленнєвим розвитком учнів. До таких вправ відносимо:

– вправи на осмислення виражального мовленнєвого потенціалу морфологічних одиниць;
– вправи, що передбачають висунення гіпотез про комунікативний намір автора під час вибору варіанта мовного вираження у випадках можливої лексичної й граматичної синонімії;
– обґрунтування доречності використання певних морфологічних одиниць у тексті;
– аналіз тексту.

Учителеві доводиться ураховувати зв'язки морфології з орфографією, лексикологією, синтаксисом, стилістикою, риторикою. Важливо не зупинитися на формальному показі різних частин мови, а висвітлити їхні виражальні можливості, що визначають використання різних частин мови в певних стилях мовлення.

Вивчення синтаксису в 11 класі також має практичну спрямованість. Опанування учнями синтаксичних відомостей у 8-9 класах дає змогу формувати уміння й навички вживання різноманітних синтаксичних конструкцій у власному мовленні, ураховуючи їх виражальні можливості, що визначає стильову закріпленість цих конструкцій.

Учні повинні оволодіти засобами експресивного й емоційного, книжного й розмовного синтаксису й навчитися вдало використовувати синтаксичні засоби в контексті.

Уведення риторичних відомостей спрямоване на формування мовленнєвої поведінки випускника. Особлива увага звертається майстерності виступу, бесіди й суперечки, значення яких велике для будь-якої людини, яку б професію вона не обрала. Для цього нами був підготовлений розділ підручника „Елементи риторики" [359].

Прикладним спрямуванням визначається, наприклад, тема „*Підготовка виступу: вибір теми, мета виступу".* Її вивчення передбачає аналіз складових підготовки (самоосвіта, оволодіння технікою мовлення, культурою усного й писемного мовлення, критичний аналіз виступів), підготовки до конкретного виступу (визначення теми, її назва, формулювання мети, добір матеріалу, відпрацювання необхідних навичок, вивчення дібраної літератури, усвідомлення й записування прочитаного, вироблення власної позиції), види підготовки до публічного виступу (із записом, без запису тексту виступу), виступи з опорою на текст, без записів і експромтом. Беремо до уваги способи викладу матеріалу – індуктивний, дедуктивний, концентричний, метод аналізу, закони логіки, складові композиції виступу.

Основну увагу на уроках приділяємо формуванню важливих умінь і навичок добирати літературу, що стосується визначеної проблеми; реферувати прочитане, складати конспект, план висловлювання; правильно володіти голосом, доречно використовувати невербальні засоби – жести, міміку; користуватися розмаїттям виражальних мовних засобів; установлювати контакт з аудиторією; аналізувати усний і писемний риторичний текст; об'єктивно оцінювати виступи; аргументовано доводити свою думку, переконувати, викликати бажання висловитися, брати участь у дискусіях, диспутах; моделювати ситуації спілкування, послідовно дотримуватися правил ділової гри, переконливо виконувати обрану роль.

Висновки з ІІ розділу

Розширюється сфера використання української мови як державної. Відбуваються зміни у змісті й обсязі навчального матеріалу у зв'язку з ширшим трактуванням мови (мова – це історія; мова – це ментальність, світобачення і світовідчуття; мова – це засіб, за допомогою якого створюється уявлення про навколишній світ, формується мовна картина світу учня). Це зумовлює уведення нових, передусім комунікативно орієнтованих тем до програми, зокрема методично адаптованих відомостей зі стилістики, риторики, культури мовлення тощо.

У змісті навчального матеріалу відбиваються сучасні лінгвістичні тенденції з урахуванням своєрідності профільної школи та соціального замовлення суспільства. Звичайно, відбір мовних відомостей ґрунтується передусім на психолого-педагогічних принципах, спрямованих на врахування особистісних якостей учня профільної школи у процесі засвоєння української мови як державної.

Предметом вивчення в школах природничо-математичного профілю є українська літературна мова в її реальному функціонуванні як складова багаторівневої системи, що постійно розвивається, удосконалюється, є об'єктом пізнання й засобом оволодіння галузевої інформації.

Звичайно, змістова частина української мови як навчального предмета має бути достатньою для всіх типів середніх навчальних закладів України, щоб забезпечити готовність випускників до подальшого навчання, самоосвіти, активної участі в громадському, виробничому, культурному житті держави.

Проте курс української мови в середніх освітніх закладах природничо-математичного профілю характеризується рядом своєрідних ознак, що стосуються насамперед змісту й технології навчання.

Це вимагає розробки спеціальної програми для шкіл природничо-математичного профілю, впровадження якої реалізується в умовах

методичного моделювання професійно орієнтованих ситуацій і спрямоване на врахування особливостей певного класу в цілому й кожного учня зокрема

Вивчення учнями шкіл природничо-математичного профілю української мови вимагає систематичної, послідовної роботи над засвоєнням лексичного багатства, насамперед термінологічної лексики, що сприяє виробленню позитивної мотивації засвоєння мовних одиниць як засобу професійного спілкування.

Під час опанування морфології в старших класах природничо-математичного профілю переважає новий аспект – вивчення частин мови з погляду їх функцій у різних умовах спілкування, насамперед професійних, а також формування умінь і навичок комунікативно виправдано використовувати мовні засоби в мовленні. Важливо не зупинитися на формальному показові частин мови, а висвітлити їхні виражальні можливості, що визначають використання різних частин мови в певних стилях мовлення.

Опанування учнями синтаксичних відомостей у 8-9-х класах сприяє формуванню вмінь і навичок уживання різноманітних синтаксичних конструкцій у власному мовленні, ураховуючи їх виражальні можливості, що визначає стильову й ситуативну закріпленість цих конструкцій. Вивчення синтаксису в 11-ому класі має переважно практичну спрямованість.

Уведення відомостей з риторики спрямоване на формування мовленнєвої поведінки випускника. Під час навчання мови особлива увага приділяється майстерності виступу, підготовці й проведенню бесіди, дискусії, диспуту, суперечки, переговорів тощо, що сприяє формуванню умінь і навичок публічного мовлення - основи фахового іміджу представника будь-якої професії.

РОЗДІЛ 3
НАПРЯМИ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА В СЕРЕДНІХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ІІІ СТУПЕНЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО ПРОФІЛЮ

3.1. Удосконалення умінь аудіювання й читання на уроках української мови в старших класах

Останнім часом різко змінилася комунікаційна і, відповідно, мовна ситуація в суспільстві. З'явилися нові способи збереження й переробки вербальної інформації, серед яких домінують аудіо- та аудіовізуальні джерела мовлення (радіо, телебачення, телефонний зв'язок), тобто усне мовлення у своїх нових різновидах. І якщо донедавна проблеми вироблення мовленнєвих навичок були актуальними, як правило, для професій гуманітарної спрямованості, то "сьогодні практично для всієї системи освіти важливим є формування в учнів умінь розв'язувати комунікативні завдання з метою оволодіння спілкуванням, що сприяє формуванню мовної особистості, якою може стати кожен випускник середньої школи" [220: 24].

Нові реалії у вербальному спілкуванні загострюють необхідність розв'язання словесниками найважливішого завдання – формування в учнів комунікативної компетентності, що містить мовленнєвознавчі знання про стилі, типи мовлення, способи зв'язку речень у тексті та ін.; уміння й навички аналізу тексту; власне комунікативні уміння – уміння мовленнєвого спілкування з урахуванням адресата, мети, ситуації, сфери спілкування.

Формування комунікативної компетентності – тривалий складний процес, успіх якого залежить від багатьох чинників. Головне завдання при цьому полягає в розвиткові системи комунікативних умінь, взаємодія яких забезпечує функціонування основних видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання й письма. Уміння слухати, читати текст, розуміти й перекодовувати його формують особистість, здатну пізнавати й спілкуватися.

За спрямованістю на прийом і видачу мовленнєвої інформації аудіювання і читання є рецептивними видами мовленнєвої діяльності (на відміну від говоріння й письма).

Аудіювання – це розуміння сприйнятого на слух мовлення. Мета аудіювання полягає в осмисленні почутого мовленнєвого повідомлення. Уміння слухати – одне з основних умінь, що є головним критерієм комунікабельності. За свідченням психологів та методистів (І.Гудзик, І.Зимня, В.Ільїна, Г.Колосніцина, З.Кочкіна, Є.Пассов, І.Синиця, С.Цінько та ін.) [98; 150;163; 175; 263; 314; 381], саме аудіативні вміння визначають у подальшому успіх навчання та повноцінного спілкування в повсякденному житті, бо уміння слухати й розуміти почуте – це один із засобів пізнання навколишнього світу, оволодіння мовленням, украй важливий для опанування всіма шкільними предметами. Завдяки спеціальним дослідженням установлено, що час, присвячений окремим аспектам комунікації, розподіляється таким чином: слухання – 40%, говоріння – 35%, читання – 16%, письмо – 9% [80: 75]. У ситуаціях ділового спілкування, наприклад, адміністратор використовує робочий час таким чином: 16% – читання, 9% – письмо, 45% – слухання, 30% – говоріння [80]. Отже, у навчальному процесі слухання (аудіювання) – це основне джерело мовних знань і важливий засіб мовленнєвої практики на уроці і в позаурочний час. Експериментально встановлено, що, сприймаючи мовлення на слух, людина пересічно досягає лише 25-відсоткового рівня ефективності за 10 хвилин [80: 75].

Спеціальне навчання слухання (аудіювання), – зазначає Т.Ладиженська, – позитивно впливає на розвиток мовленнєвого слуху, мовленнєвої пам’яті, на формування усного мовлення, зокрема його виразності, на засвоєння норм вимови й написання [221: 267]. С. Цінько доводить, що аудіювання як вид мовленнєвої діяльності має особливо важливе значення для формування й розвитку інших трьох її видів, оскільки без сформованих аудіативних умінь неможливе успішне навчання учнів усного та писемного мовлення [382: 147].

На необхідність і важливість удосконалення аудіативних умінь і навичок старшокласників указують результати констатуючого експерименту, проведеного протягом 1999-2000 років у 7 школах Луганської, Дніпропетровської, Херсонської, Черкаської областей. Опитані були 470 учнів 10-х класів.

Для прослуховування їм пропонувалися тексти різних типів і стилів мовлення, обсяг яких відповідав програмовим вимогам щодо кількості слів у переказах. Учні слухали текст одноразово. Завдання до текстів були посильними для десятикласників: дібрати заголовок до прослуханого тексту, визначити його тип і стиль мовлення, тему й основну думку, скласти тези почутого тощо.

Результати виконання завдань засвідчили, що пересічно 67% учнів не змогли впоратися із запропонованими завданнями, одноразово прослухавши текст. У відповідях спостерігалося порушення логічних зв'язків, були неточності, фактичні помилки. Виявилося, що старшокласникам набагато легше визначити тему тексту, ніж його основну думку. Легшими для сприйняття виявилися тексти-розповіді в художньому й публіцистичному стилі, важчими – тексти в науково-популярному стилі з елементами роздуму.

Усе це свідчить про те, що більшість учнів не вміють сприймати усні повідомлення, виділяти в них головне, запам'ятовувати основні факти й послідовність подій, хоча чинні програми [290; 291] й передбачають формування й удосконалення цих умінь.

Спостереження за уроками мови підтвердило припущення про те, що вчителі приділяють мало уваги розвиткові умінь цілісно сприймати усні повідомлення різних стилів, типів і жанрів мовлення, не враховують важливості формування аудіативних умінь для кращого засвоєння учнями навчального матеріалу.

Отже, старшокласники не володіють належним чином аудіативними вміннями й навичками, украй необхідними при спілкуванні й отриманні інформації, у діяльності вчителів відсутня система роботи, що сприяла б

формуванню зазначених умінь. Крім поодиноких статей, немає методичної літератури, яка б усебічно висвітлювала це питання.

Багато років поспіль основну увагу вчителів і методистів було приділено формуванню вмінь школярів писати й говорити. Ситуація змінюється на краще: нині приходить усвідомлення того, що тільки комплекс умінь слухати, читати, говорити, писати стане засобом отримання знань учнів, вироблення цілісної картини світу. Як бачимо, у вітчизняній методиці утверджується новий підхід до розв'язання питань розвитку мовлення учнів в аспекті теорії мовленнєвої діяльності й мовленнєвої комунікації.

У системі механізмів аудіювання психологами виділено три компоненти: сприймання, порівняння–розпізнавання, розуміння [300].

Процес сприймання значною мірою залежить від того, наскільки учні володіють опорними знаннями.

Сприймання якнайтісніше пов'язане з механізмом слухової пам'яті, оскільки від здатності людини утримувати в пам'яті почуті відрізки мовлення залежить процес розуміння аудіотексту, можливість його подальшої логічної переробки.

Слухова пам'ять складається з короткочасної, довготривалої, оперативної, її механізми відповідають за різні етапи процесу аудіювання. Зазначені види пам'яті взаємопов'язані: короткочасна пам'ять – це своєрідний пропускник, поза яким ніщо не може проникнути в довготривалу пам'ять. Саме з короткочасної пам'яті починаються всі процеси довготривалої. Оперативна пам'ять не може існувати без даних короткочасної і довготривалої. Тому їх максимальна взаємодія під час навчання аудіювання є однією з умов забезпечення ефективності цього процесу.

Основне призначення довготривалої пам'яті під час аудіювання полягає в забезпеченні розуміння аудіативного тексту реципієнтом шляхом порівняння сукупності властивостей мовного сигналу з еталоном, що зберігається в довготривалій пам'яті (слухоартикуляційні образи фонем, слів

тощо). Довготривала пам’ять пов’язана з попереднім досвідом людини і спрямована на отримання, накопичення, тривале зберігання інформації. Довготривала пам’ять дає можливість використати в процесі комунікації лінгвістичні знання. Завдяки роботі зазначеного механізму відбувається пізнавання, порівняння, розуміння лексичних одиниць і граматичних структур. Загальновідомо, що від рівня знань, ступеня ерудиції залежить адекватність і глибина розуміння під час сприймання чужого мовлення.

Як відомо, “дзеркальна”, або оперативна, пам’ять зберігає мовленнєву інформацію, якщо не докласти спеціальних зусиль, протягом десяти секунд. При надходженні наступної порції інформації попередня “витирається”. Довготривала пам’ять зберігає інформацію довго, але в переробленому вигляді – абстрактних моделей “смислових згустків”, опорних пунктів, пов’язаних з виділенням ключових слів тощо [67; 381].

Отже, набуває актуальності виділення ключових слів, здійснення змістово-композиційного аналізу тексту з метою розвитку механізму слухової пам’яті учнів, наприклад:

1. Прослухайте текст. Визначте в ньому кількість мікротем. Де починається перша, друга тощо.

Ім’я цієї жінки оповите легендами. Ми щось чули про неї, щось читали. Але варто зізнатися, що таки знаємо дуже мало. Роксолана, дружина турецького султана, рудокоса невеличка полоняночка, мов та руденька білочка із рогатинських лісів, Настя Лісовська – донька збіднілого шляхтича, який був священиком у тому ж місті Рогатині...

Хіба не диво, що ця дівчинка виявила такі глибокі знання багатьох іноземних мов, знала звичаї європейських творів, кохалась і розумілась на архітектурі, науці, писала пречудові вірші! Багато чеснот цієї незвичайної жінки можна було б назвати. Але треба згадати головне – це чотири десятиліття, протягом яких нога турецького воїна не точила землі України.

Ще один штрих до її портрета – Роксолана не була пишною красунею від природи. Але перевершила всіх найчарівніших дів із султанського гарему

красою своє душі, щирістю та розумом, винятковим обдаруванням від натури. Збереглися оригінали її поетичних творів, писані турецькою мовою, державні документи, затверджені її підписом. Сподіваємось, що незабаром прочитаємо щось із її творчості, а також вірші самого Сулеймана, присвячені своїй цариці, матері його дітей, вірному візирові, шанованому державному і громадському діячеві.

Ця мудра жінка носила велику тугу в своєму серці. Чи не в імені її відповідь на той біль? Роксолана – русинка. Українка, пагінець давньої славної землі. Чи не дивно: володіти чи не півсвітом, а тужити за квіткою шипшини у ранішній росі, яка цвіте коло татової церкви у Рогатині? (Л.Селіна).

2. Прослухайте речення і знайдіть у них ключові слова: *1. [т] – це давній звук нашої мови (А.Матвієнко). 2. Звуки – це щось надзвичайно своєрідне в мові, її жива плоть і кров (А.Матвієнко). 3. Через мову проявляється характер особи, її ставлення до об'єкта (П.Мовчан).*

3. Прослухайте все речення, а потім тільки початок. Повторіть речення повністю: *1. Фразеологізми – це образи, що зупинили рух і дію предметів, щоб указати на їхні характерні деталі, висвітлити їх з якогось боку (В.Ужченко). Фразеологізми – це образи... 2. На все в наших предків було образне слово – і насамперед на людину: як вона сидить чи ходить, сумна вона чи весела, пихата чи проста й доступна (В.Ужченко). На все в наших предків було образне слово...*

4. Прослухайте словосполучення один раз і повторіть, що запам'ятали: *розкривається зміст, обґрунтовуються методи, дається аналіз, описується розуміння системи, робиться спроба довести, простежуються основні етапи, утверджується необхідність, роз'яснюється основне, обираються напрямки дослідження.*

Розуміння починається з моменту пізнавання. Уважається, що пізнавання проходить два етапи: первинне прогнозуюче (доконтекстне) і вторинне (контекстне). Перше спирається на попередній досвід і

забезпечується роботою довготривалої пам'яті, а друге здійснюється в умовах миттєвої мовленнєвої ситуації й забезпечується роботою оперативної пам'яті. На другому етапі відбувається уточнення й підтвердження прогнозу, висунутого на першому етапі, або ж відкидання його й заміна новим. Тому правильність розуміння лексем забезпечується контекстністю сприймання, а його позаконтекстність призводить до різноманітних помилок аудіювання [381].

У психолінгвістиці існує таке поняття, як "пам'ять пережитого" – особистий досвід слухача. Завдяки такому виду пам'яті стає можливим суб'єктивний прогноз – "випереджаюче відображення дійсності нервовою системою" [163: 13].

Дія механізму пам'яті спонукає до дії механізм антиципації, що відіграє в процесі аудіювання важливу роль і дозволяє реципієнтові за початком слова, речення, темою висловлювання спрогнозувати, передбачити його кінець чи навіть загальну структуру повідомлення. "Це може бути антиципація структурного боку мовлення і його змістового боку" [201: 169]. Робота цього механізму забезпечує активний зустрічний характер процесу аудіювання. Мовна особистість повинна передбачати зміст, структуру тексту за певними елементами, що притаманні текстам відповідних типів.

Сформованість цих механізмів – одна з умов ефективного аудіювання.

Розвиткові механізмів антиципації сприяє систематичне застосування таких вправ:

1. Послухайте загадки й відгадайте їх:

Сильніше сонця, слабіше вітру. 2. *Стоїть дуб, на дубі гай, під гаєм моргай, під моргаєм кліпун, під кліпуном дивун, під дивуном сопун, під сопуном хапун, під хапуном трясун.*

2. Послухайте характеристику людини і здогадайтесь про її професію:

Попри те, що межа, назва якій середній вік, уже виразно перейдена, він зберіг юнацьку стрункість постаті й легку ходу. Молоді очі приємно

контрастують з сизавою сивиною густого волосся на гарно змодельованій голові. Й усміхається він при розмові очима. Уміє добирати одяг і, що важливіше, – носити його. Це останнє має неабияке значення як складова стилю в тому широкому розумінні, як сформулював його Бюффон (І.Кошелівець).

3. Послухайте заголовки текстів і скажіть, про що, на вашу думку, йдеться в текстах: “Людина і комп’ютер”, “Мала річко, живи!”, “Дай сили, природо!”, “Аби не стати манкуртами”;

4. Послухайте фразеологізми і скажіть, у яких ситуаціях вони можуть уживатися: *Прийшов Спас – готуй рукавички про запас; не в коня овес травити; одного засолу огірочки; душа накрохмалена*.

Оскільки аудіативні вміння, пов’язані з різноманітними психічними механізмами, як уже зазначалося, розвиваються паралельно (Г.Колосніцина, З.Кочкіна, С.Ніколаєва, С.Цінько та ін.) [163; 175; 219; 381], вправи й завдання, спрямовані на їх удосконалення, слід подавати комплексно.

Відомо, що ефективність аудіювання залежить від багатьох об’єктивних (акустичні характеристики, приміщення, мікроклімат у приміщення та ін.) і суб’єктивних чинників (тип нервової системи, темперамент, вікові особливості, інтелектуальні здібності та ін.), що обов’язково повинні враховуватися. До принципів ефективного аудіювання відносять: ставлення, інтерес, мотивацію [80: 80].

Важливою умовою ефективного аудіювання є сформованість уміння концентруватися, аналізувати зміст почутого, конспектувати матеріал. Тому важливо готувати учнів до аудіювання, настроювати їх на відповідну тему. З цією метою можуть бути використані своєрідні психологічні пам’ятки, наприклад:

Зверніть увагу!

Кожний текст має свою тему, тобто те, про що в ньому говориться (про цікавих людей, наукові відкриття, визначні події і т. ін.). Багато заголовків відбивають тему тексту.

Запам'ятайте!

Кожний текст має свою тему, тобто те, про що в ньому розповідається (про цікаву подію, видатних людей, наукові відкриття і т. ін.). Багато заголовків відбивають тему тексту.

Зверніть увагу!

Основна (головна) думка розкриває зміст тексту, його призначення, смисл. Вона може міститися в назві, одному з речень, однак у більшості випадків її треба шукати й формулювати самостійно.

За способом здійснення розрізняють зосереджене ***нерефлексивне й рефлексивне аудіювання (слухання)*** [381]. Нерефлексивне полягає в умінні учня мовчати під час того, коли говорить співбесідник (інший учень, учитель). Рефлексивне можна вважати зворотним зв'язком, що використовується як контроль за точністю сприйняття почутого. У методиці виділяються три основних прийоми рефлексивного слухання: постановка питань, переказ, відображення почуттів.

Засобом навчання аудіювання є аудіотекст, що, на відміну від писемного, має відповідне інтонаційне оформлення, а його відтворення визначається правильно обраним темпом одноразового читання, контактністю комунікантів.

Психологами детально вивчено особливості розуміння текстів конкретного стилю, зокрема, художнього (А.Брудний, М.Жинкін, Н.Морозова та ін.), наукового (Л.Доблаєв, Л.Каплан, В.Сиркіна та ін.), різних стилів і типів мовлення (І.Зимня, З.Кличникова, О.Соколов та ін.). Дослідники відзначають труднощі, пов'язані з самим текстом (висловлюванням), його тематикою, змістом, структурою, стилем, типом та формою викладу (діалогічна, монологічна).

На підставі аналізу праць методистів і психолінгвістів доходимо висновку, що структура наукових текстів простіша, ніж художніх, вона менш ієрархічна [98; 175; 178; 381], однак краще сприймаються художні тексти, як цікавіші, емоційніші й доступніші. На думку Г.Рогової й І.Верещагіна,

розповідні фабульні тексти сприймаються учнями з більшим інтересом і увагою [299: 123]. Отже, важливим критерієм добору текстів для аудіювання є інформативність, цікава фабула.

Особливої уваги вимагає емоційне звучання тексту. Для старшокласників важливими є тексти, що викликають кращі почуття, дозволяють формувати оптимістичний настрій, знайомитися з майбутньою професією. Крім того, аудіативний текст повинен сприяти реалізації функціонального підходу до вивчення мовних явищ.

Не менш важливим є визначення характеру завдань до тексту й послідовність їх виконання, однак ця галузь розвитку мовлення недостатньо розроблена у вітчизняній методиці.

Для нашого дослідження надзвичайно важливою є обґрунтована Г.Іваницькою модель навчальної діяльності учня під час сприймання усного мовлення, що містить чотири фази:

перша – орієнтування в ситуації спілкування (визначення мети слухання, одержання відомостей про адресанта висловлювання, створення первинного, загального уявлення про можливий зміст висловлювання (на основі його теми);

друга – осмислення й фіксація (у пам'яті або на папері) загальної структури і плану усного висловлювання;

третя – осмислення деталей змісту повідомлення й фіксація найбільш значущих його елементів, особливостей мовленнєвого оформлення висловлювання, складання власного уявлення про адресанта мовлення (автора);

четверта – перевірка результатів сприйняття мовлення відповідно до мети, поставленої у першій фазі [148: 12-13].

На основі цієї моделі дослідницею виділені вміння, необхідні для успішного сприймання мовлення на слух:

1. Орієнтуватися під час слухання в ситуації спілкування, тобто визначати насамперед власну мету під час сприймання мовлення, знати про мету автора.
2. На основі формулювання теми прогнозувати загальний характер висловлювання, що буде запропоноване для прослуховування.
3. Складати план, тези, конспект висловлювання що сприймається; робити необхідні записи (витяги) відповідно до поставленої мети.
4. Аналізувати особливості змісту й мовного оформлення усного висловлювання.
5. Перевіряти результати і якість сприйняття прослуханого; запам'ятовувати зміст та особливості мовного оформлення висловлювання, відтворювати його подумки або вголос із використанням записів чи без них [148: 13-14].

Деякі з визначених умінь мають загальний характер: уміння складати план, тези, конспект і стосуються не тільки аудіювання, а й говоріння, читання і письма. Це ще раз підтверджує тісний зв'язок усіх видів мовленнєвої діяльності та необхідність розвивати їх цілісно, у взаємозв'язку.

Види вправ з аудіювання чітко визначені й описані в методиці навчання іноземної мови (М.Вайсбурд, С.Ніколаєва, Є.Пассов та ін.) [55; 219; 263]. Звичайно ж, вони не можуть бути механічно перенесені у методику навчання української мови, однак розподіл вправ на дві підсистеми: вправи, що формують мовленнєві навички аудіювання і вправи на розвиток мовленнєвих механізмів аудіювання – нам видається цілком виправданим. Зокрема Є.Пассов пропонує диференціювати вправи, спрямовані на розвиток аудіативних умінь і навичок, на два типи: неспеціальні, що мають іншу мету, але водночас розвивають уміння аудіювати, і спеціальні вправи, що у свою чергу поділяються на умовно-мовленнєві й мовленнєві [263: 190-191]. Г.Дергачова і О.Кузіна класифікують аудіативні вправи на мовні й мовленнєві: мовні готують учнів до аудіювання; їхня мета полягає в подоланні труднощів лінгвістичного чи психологічного плану. Це дозволить реципієнтові зосередити увагу на сприйманні змісту. Мовленнєві вправи

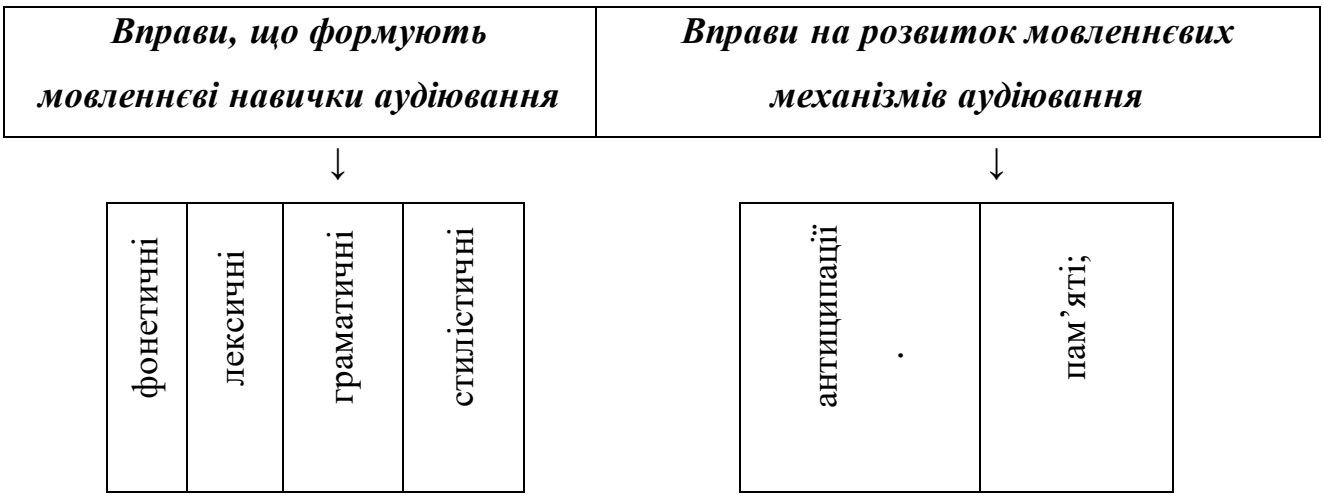
навчають аудіювання як мовленнєвої діяльності; виробляють уміння сприймати аудіоповідомлення в умовах, близьких до реальних [222: 104].

Важко не погодитися з Г.Іваницькою, яка переконливо доводить, що такі завдання, як "з'ясувати тему, основну думку тексту, проаналізувати особливості його будови, вказати його стильові ознаки, довести доцільність використання тих чи інших мовних засобів не лише доцільні, а й необхідні під час виконання граматичних, орфографічних і пунктуаційних вправ. Вони дозволяють вирішувати у взаємозв'язку весь комплекс навчальних завдань курсу рідної мови" [148: 16].

Як уже зазначалося, ефективність аудіювання залежить від того, наскільки учні володіють опорними знаннями, якою мірою в них розвинені фонетичні, лексичні, граматичні, стилістичні навички. Тому удосконалення аудіативних умінь учнів має здійснюватися за двома напрямами: формування мовленнєвих навичок та мовленнєвих механізмів аудіювання. На цій підставі услід за Г.Гринько і С.Ніколаєвою [219] виділяємо такі види вправ:

Схема 3.1.

ВИДИ ВПРАВ З АУДІЮВАННЯ



Система вправ з аудіювання визначається характером вправ і завдань до аудіативного тексту, формулюванням, послідовністю їх виконання.

Умовами ефективної роботи вважаємо цілеспрямований відбір аудіотекстів і завдань до них, включення кожного уроку в продуману систему роботи в основній школі.

Звичайно ж, готувати учнів до аудіювання починають уже з початкових класів, формуючи відповідні механізми аудіювання мовленнєвих одиниць різних видів: словоформ, вільних словосполучень, фразеологізмів, текстів-мініатюр. За умови систематичної роботи в попередніх класах учні 10-11 класів повинні сприймати на слух і осмислювати 2-3 сторінки машинописного тексту. Проте, як зазначалося вище, аудіативні вміння й навички старшокласників не розвинені належним чином. З метою усунення цієї прогалини, зважаючи на обмежену кількість годин з української мови в старших класах, учням необхідно пропонувати розосереджено вправи для формування мовленнєвих навичок аудіювання та для розвитку вмінь аудіювання.

Серед вправ, що формують фонетичні навички аудіювання, у школах з російською мовою навчання важливими є вправи на диференціацію звукової форми слова та його розуміння, що привчають уважно слухати. Це полегшує розуміння словоформ у контексті й навчає школярів розрізнювати їх на слух. Можуть добиратися пари слів, що відрізняються лише одним звуком.

Такі вправи є важливим засобом вироблення фонематичного слуху та орфоепічних навичок у російськомовних учнів. Щоб, наприклад, показати нормативну вимову дзвінких приголосних наприкінці слова і складу в українській мові, необхідно запропонувати учням послухати пари слів, порівняти їхню вимову і зробити висновок про те, як саме вимовляються в словах дзвінкі звуки перед глухими: *дід – дед, зуб – зуб, книжка – книжка, сніг – снег, ряд – ряд, вниз – униз, рибка – рыбка, ягідка – ягодка, лебідь – лебедь, кров – кров*.

Особливої актуальності набуває організація спостережень за звуковою стороною мовного оточення, зразковим мовленням майстрів слова (акторів, дикторів, письменників). Використання технічних засобів навчання (теле-, радіопередачі, магнітофонні записи, CD) дає учням можливість почути новий зразок мовлення, допомагає урізноманітнити навчальний процес, максимально наблизити його до природного дискурсу.

Сприймання слів на слух допомагає учням міцніше засвоїти одне з найважливіших правил української орфоепії. Систематичне виконання вправ такого типу забезпечує ефективність роботи над сприйняттям фонетико-орфоепічного, графічного й орфографічного матеріалу. Спостереження О.Хорошковської за сприйняттям звуків української мови показують, що російськомовні учні не відчувають різниці у вимові звуків [ч] і [ч′] в українській і російській мовах, а також у вимові звуків [ж], [ш] перед [і], поки не звернено спеціальну увагу на різницю у вимові [380]. Уважаємо слушною точку зору М.Пентилюк: "Слово чи текст, що підлягають спостереженню або аналізу, повинні перш за все вимовлятися, прочитуватися вголос, а для шкіл з російською мовою навчання це має особливе значення, оскільки учні оволодівають усним мовленням в основному на уроках" [268: 18].

Сприйняття текстів на слух допоможе учням ознайомитися з експресивними можливостями звуків української мови: звукописом, алітерацією, асонансом: *1. Дощ полив і день такий полив'яний. 2. Осінній день, осінній день, осінній! О синій день, о синій день, о синій! Осанна осені, о сум! Осанна. Невже це осінь, осінь, о! – та сама (З творів Л.Костенко).*

Система вправ на контрастному матеріалі такого типу допоможе вчителеві завдяки переконливим лінгвістичним аргументам довести справедливість загальновідомого твердження про "особливу музикальність" (Д.Павличко) української мови.

Доцільно організувати спостереження школярів за вживанням прийменників, часток, сполучників (у – в, і – й, з – зі – із, ж – же, б – би) та їх варіантів, наприклад: *у класі, сьогодні в класі; брат і сестра, сестра й брат; з тобою, зі мною; вона б вивчила, він би вивчив; вона ж вірила, він же вірив*.

Спостереження допоможуть учням сформувати глибоке переконання: вибір прийменника, частки залежить від фонетичних умов.

Особливості української евфонії покаже порівняння префікса в- та його фонетичного варіанта у- в українській мові з уживанням префікса в- у

російській мові, де він не має фонетичних варіантів: *Ольга вбігла до хати, Ігор убіг до хати – вещи внесли, вещи унесли*. Учні доходять висновку, що в українській мові префікси у-, в- можуть мати однакове значення, коли різниця у використанні залежить від фонетичного оточення; у російській мові це завжди різні префікси (в- надає дієслову значення руху в середину чогось, у- – руху з середини, віддалення від чогось).

Переконати учнів у милозвучності української мови допоможуть спостереження за вживанням постфікса -ся та його фонетичного варіанта -сь (*сміятися – сміятись, умиватися – умиватись* і под.).

Спостереження над звуковою стороною української мови переконують учнів у тому, що поява протетичних звуків є засобом милозвучності української мови (*вулиця, горіх, вугілля, Ганна – улица, орех, уголь, Анна*).

Вправи на аудіювання допоможуть учням запам'ятати нормативний наголос (*різновид, джерело, ознака, вірші* та ін), особливо в тих випадках, коли він в українській і російській мовах не збігається, наприклад: *ве́рба – верба́, кропива́– крапи́ва, бра́ла –брала́, о́лень – оле́нь, одина́дцять – оди́ннадцать* і под.

До лексичних труднощів аудіювання належить сприймання на слух паронімів, омонімів (омоформ, омографів, омофонів), багатозначних, а також незнайомих учням слів. Так, за свідченнями М.Гоцкіна, найважче учням сприймати на слух числівники, пароніми, омоніми й багатозначні слова [92: 16].

Ефективними вважаємо вправи на розмежування міжмовних омонімів, наприклад: *луна – луна, неделя – неділя, корыстный – корисний, уродливый – вродливий, рада – рада, штучный – штучний, веселье – весілля, властный – власний;* диференціацію значення паронімів: *лікарський, лікарняний, лікувальний, ефективний – ефектний, дружний – дружній* і под. Такі вправи, допоможуть засвоїти учням семантику слів в обох мовах і сприятимуть комунікативно доцільному їх використанню.

Збагаченню словникового запасу учнів сприяють вправи на семантизацію похідних і складних слів (*біоекран, соборність, фітотерапія, іміджмейкер, толерантність*), розуміння речень, фразеологізмів з незнайомими лексичними одиницями (*1. Осінніх вогнищ кинутий цибух Мале дитя в долоньки переплеще (З творів Л.Костенко). 2. Глек розбити, підкласти дров до багаття*.

Для усвідомлення відомостей зі стилістики й формування умінь і навичок учнів велике значення має вдале використання аудіативних стилістичних вправ. Оскільки старшокласники опанували основний програмовий матеріал в 5-9 класах, осмислили роль мовних засобів в оформленні висловлювань відповідного стилю, у 10-11-х класах вважаємо доцільними вправи, спрямовані на стилістичний аналіз текстів, насамперед наукового стилю, пов′язаних тематично з майбутнім фахом учнів. Їх використання під час узагальнення й систематизації матеріалу в старших класах природничо-математичного профілю допоможе учням краще підготуватися до сприйняття лекцій у студентських аудиторіях, що чекає на них у майбутньому.

Аудіювання – це вольовий акт, що містить вищі розумові процеси, які необхідно організовувати вчителеві. Тут важливе значення мають психологічні настанови. Спостерігаючи за роботою вчителів, доводилося бачити, як різні настанови можуть викликати різний ефект в одному й тому ж класі, як-от:

Настанова 1

Сьогодні ми починаємо вивчення нової теми "Будова тексту". Вам необхідно все запам'ятати, бо в підручнику матеріалу мало. Це знадобиться і для виконання домашнього завдання.

А тепер слухайте.

Настанова 2.

Сьогодні починається новий тиждень. Я бачу, що за вихідні ви добре відпочили, всі в гарному настрої. Я люблю ваші посмішки. Посміхніться,

будь ласка. Скажіть, ви що-небудь чули про будову тексту? Ні? Сьогодні ми про це дізнаємося. Я розкажу вам про це. А тепер сідайте зручніше, уважно слухайте мою розповідь і виділіть головне.

Настанова 2 виявилася більш ефективною, оскільки не тільки організовувала діяльність дітей, а й знімала напругу, емоційно настроювала на сприйняття.

Завданням словесника є переконати учнів у тому, що уміння слухати не менш важливе, ніж уміння говорити, що аудіювання й говоріння надзвичайно важливі у спілкуванні. Сформовані уміння слухати сприяють установленню контактів між людьми, в умінні слухати виявляються вихованість, толерантність, чемність співбесідника.

Крім аудіювання, до рецептивних видів мовленнєвої діяльності належить читання, що полягає в декодуванні графічних символів, тобто перекладі буквеного коду в мислительні образи, який реалізується в зовнішньому або внутрішньому мовленні [324: 132].

Уміння грамотно читати – украй важливе для сучасної людини, оскільки сприяє розвиткові навчально-виробничих завдань, забезпечує формування й задоволення культурно-естетичних потреб. У зв'язку з цим набуває актуальності питання розвитку навичок читання на уроках української мови в школах природничо-математичного профілю.

Питання методики навчання читання перебувають у полі зору О.Андреєва, О.Глазової, Н.Іполітової, О.Казарцевої, Т Ладиженської, Л.Хромова, Г.Шелехової та інших дослідників. В останній редакції чинних програм з української мови вперше у вітчизняній лінгводидактиці акцентовано увагу вчителів на важливості читання [290; 291], у фахових часописах уміщено тексти для читання, проте відсутні методичні рекомендації для правильної організації читання на уроках української мови в школах природничо-математичного профілю.

Мотивом читання як комунікативної діяльності є спілкування, задоволення пізнавальних потреб, метою – одержання потрібної інформації.

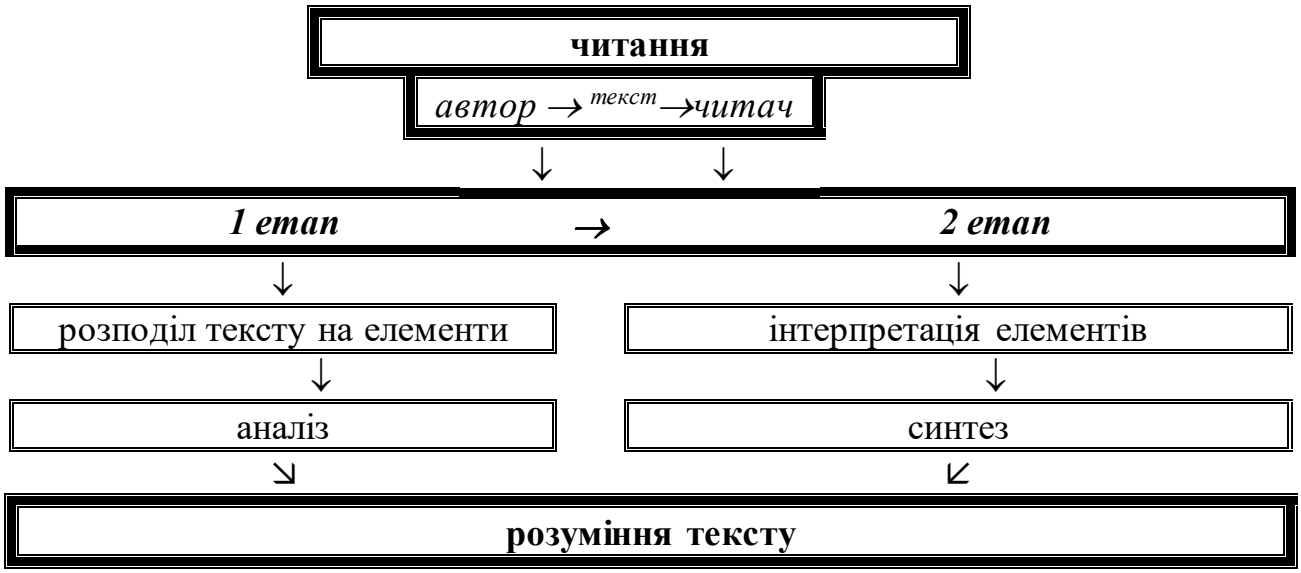
Стимулом до читання найчастіше виступають комунікативно-пізнавальні потреби. У зв'язку з цим в організації читання на уроках української мови особливого значення набуває мотивація, що "виступає тим складним механізмом співвіднесення особистістю зовнішніх і внутрішніх чинників поведінки, який визначає виникнення, спрямованість, а також способи здійснення конкретних форм діяльності" [113: 148].

При цьому робота з текстом може мати різні цілі: отримати загальне уявлення про зміст книги (статті) або коло питань, що висвітлюються в тексті, і шляхи їх розв'язання; максимально повно зрозуміти наявну в тексті інформацію. Від мети читання залежить спосіб (режим) читання.

Теоретичними засадами методики навчання читання є теорія мовленнєвої діяльності й теорія тексту, згідно з якими мовленнєва діяльність людини – це діяльність її мовленнєво-розумового апарату в сприйманні і створенні мовлення. Читання визначається як процес сприймання й смислової обробки (розуміння) писемного мовлення і як процес комунікації посередництвом мовлення (автор → читач). Мета автора полягає в тому, щоб передати свій задум читачеві. Комунікативна мета адресата – зрозуміти зміст прочитаного. Читання – це включення учня до діалогу з автором тексту зі збереженням учнем власного бачення тексту.

Внутрішній механізм читання описаний М.Жинкіним: текст розподіляється читачем на елементи – мовні одиниці (аналіз), які потім інтегруються (синтез), і в результаті взаємопроникнення смислу мовних знаків, що стоять поруч, у свідомості людини створюється смисл тексту, отже, внутрішній механізм читання має аналітико-синтетичний характер [130]. Покажемо це за допомогою моделі 3.2.:

Схема 3.2.



У лінгводидактиці не існує єдиної класифікації видів читання. О.Гойхман, Т.Надеїна виділяють такі види читання, як поглиблене, швидке, панорамне швидке, вибіркове, читання-перегляд і читання-сканування [80], С.Фоломкіна визначає в якості основних видів читання “про себе”, необхідних будь-якому спеціалісту: ознайомче читання, переглядове, пошукове, вивчальне [371]. Чинною програмою передбачено такі види читання, як уголос і читання мовчки [290; 291].

Читання вголос має обмежену сферу вживання, частіше виникає необхідність читати “про себе”, тому в школах природничо-математичного профілю правомірним буде таке поєднання прийомів читання, яке б забезпечувало організацію аналітико-синтетичної діяльності учнів з текстом, а також сприяло удосконаленню вмінь читати про себе.

У процесі читання учні повинні осмислити сприйнятий текст з метою розв’язання певного комунікативного завдання. При цьому методисти радять ураховувати функції читання як виду мовленнєвої діяльності: пізнавальну, регулятивну, ціннісно-орієнтаційну [266: 270].

Навчання учнів читати, в основі якого лежить процес сприйняття й обробки інформації, здійснюється за умови їхнього активного творчого мислення. У процесі читання тексту відбувається смислова обробка

інформації: значення слова співвідноситься зі значеннями інших слів, установлюється характер зв'язку між ними та контекстуальне значення; слова об'єднуються в синтагми, синтагми – в речення; речення об'єднуються в більші смислові утворення (ССЦ), а останні – в цілісний мовленнєвий твір [219: 320].

Уміння сприймати текст вимагає особливої уваги словесника: правильне, точне сприймання чужого тексту стає ґрунтом для конструювання власного висловлювання, адекватного запропонованому. Сприйняття, відповідне авторському задумові, зумовлюють кілька чинників, серед яких головне місце посідає попередній досвід читача, крізь призму якого сприймається текст. Необхідною передумовою розуміння тексту є сформовані вміння декодувати вербальну інформацію. Особливої уваги вимагає декодування метафоричних художніх текстів, у яких метафора виступає як спосіб створення "самого світу, побаченого очима майстра слова ... оскільки асоціативні форми метафори можуть виходити за межі даного тексту, це ускладнює розуміння тексту" [388: 11-12].

Навчання читання, аналізу й розуміння текстів є основою для формування всіх мовленнєвих умінь. Це положення, сформульоване й переконливо доведене авторами методичних досліджень минулого (К.Бархін, О.Істріна), після експериментальної перевірки допомогло дійти висновку: "Процеси розуміння, інтерпретації знаків мови є не менш важливим у сукупності того явища, яке ми називаємо мовою, і вони зумовлюються тим само, чим зумовлюється можливість і процесів говоріння" [15, 25]. На наш погляд, має право на життя гіпотеза: розвинені навички читання створюють умови для переходу до інших способів використання тексту в процесі розвитку мовлення учнів: переказу прочитаного чи почутого, висловленню власних думок (твір, рецензія, лист тощо). Таким чином, удосконалюючи уміння текстосприймання, учитель створює умови для формування текстотворчих умінь. Сформованість умінь текстосприймання забезпечує розуміння, дозволяє учням вступати в діалог із будь-яким типом тексту.

Сприймання тексту – процес складний і своєрідний, що характеризується особливою формою розумової діяльності читача, завдання якого полягає в тому, щоб зрозуміти, осмислити й оцінити діяльність автора тексту. Незважаючи на те, що і автор, і читач користуються одним кодом, їхня діяльність відбувається різними шляхами: автор кодує свої думки й почуття у графічні символи, учень, сприймаючи, декодує спочатку зовнішню форму слів і конструкцій, з'ясовує їхню стилістичну роль у контексті і тільки потім заглиблюється в авторський задум. Як зазначають учені (Л.Виготський, В.Гумбольдт, Л.Лисиченко, Ю.Сорокін) [68; 101; 195; 331] при проникненні в авторський задум відбувається накладання образу світу читача на модель світу автора.

Оскільки зміст тексту, особливо художнього, багатоаспектний, його сприйняття повинно відбуватися під впливом певної цільової комунікативної настанови: оцінити ситуацію, описану в тексті, визначити тему, головну думку, стиль, розповісти про індивідуальний стиль автора тощо. Отже, текст спонукає учнів до комунікації.

Процес осмислення включає в роботу різні види пам'яті. З одного боку, читання спрямоване на розуміння осмислення змісту, з іншого (у більшості випадків) – на сприйняття художніх образів. Це активізує словесно-логічний та образно-емоційний види пам'яті. Звідси випливає, що ефективність читання залежить від рівня сформованості уваги й уяви учнів, що забезпечують розвиток навичок антиципації.

У ході читання удосконалюється уміння "членувати текст на смислові шматки й визначати зв'язок між ними, знаходити опорні слова / речення, групувати викладені факти, орієнтуватися в тексті" [290: 56]. Таким чином, ефективне читання характеризується наявністю "автоматизованих прийомів перцептивної обробки матеріалу" [371: 30]. Проте, як свідчить практика, не всі учні досконало володіють цими прийомами, а отже, не можуть повноцінно брати участь у спілкуванні, бо уміння читати є ґрунтом для розвитку ряду інших мовленнєвих умінь, допомагає старшокласникам у

написанні творів і переказів, рефератів, конспектів тощо, адже ці продукти мовленнєвої творчості учнів мають реферативний характер, у цьому випадку читання стає інформаційною базою.

Раціональне читання передбачає не тільки прямий відбір корисної інформації, а й її аналіз та осмислення, що відбувається внаслідок смислового стиснення тексту. Така робота вимагає різних прийомів: виділення ключових слів, смислових рядів тощо. На цьому ґрунтується диференціальний алгоритм читання – послідовність дій, що дозволяють полегшити розуміння й засвоєння змісту тексту.

Диференціальний алгоритм читання складається з таких блоків:

1. Виділення ключових слів у кожному смисловому абзаці тексту (якщо абзац є допоміжним, то він не містить ключових слів). До ключових слів належать самостійні частини мови, що несуть основне смислове навантаження, указують на ознаку предмета при описі стану чи дії в розповіді, логіку думки в роздумі.

2. Укладання смислових рядів, що дозволяють зрозуміти зміст абзаців. Смислові ряди – це словосполучення або речення, що складаються з ключових слів та допоміжних слів і являють собою стислий зміст абзацу. Смислові ряди – кількісне перетворення тексту, ґрунт для виявлення домінанти тексту.

3. Виявлення домінанти тексту – основного значення, що виникає внаслідок перекодування прочитаного змісту з опорою на ключові слова й смислові ряди. Це блок якісного перетворення тексту. Мозок ніби формулює для себе повідомлення, надаючи йому власної зручної й зрозумілої форми. Виявлення домінанти тексту є головним завданням читання [80: 58-60].

Читання за диференціальним алгоритмом дозволить грамотно та глибоко аналізувати тексти, засвоювати велику кількість інформації, яку містять передусім тексти наукового стилю, що актуально для класів природничо-математичного профілю. Диференційований алгоритм допоможе старшокласникам у подальшому навчанні у вищих закладах освіти.

Лінгвістами встановлено, що всім текстам притаманна надлишковість, яка іноді дорівнює 75% [5, 49]. Визначено дві проблеми надлишковості: особливості самої структури мови; схильність багатьох людей до багатослів′я. Отже, з метою виділення основної інформації використовується інтегральний алгоритм читання – послідовність правил, що дозволяють упорядкувати й організувати процес читання, роблячи його більш ефективним. Цей алгоритм називається інтегральним, оскільки його дія поширюється на весь текст у цілому. В основі інтегрального алгоритму лежать такі показники:

- назва джерела, що читається;
- автор;
- вихідні дані;
- основний зміст (тема, головна думка, мікротеми);
- фактографічні відомості (конкретні факти, власні назви, дати тощо);
- новизна матеріалу, його критична оцінка;
- можливість практичного використання [80: 56-57].

Уважаємо, що необхідно ознайомити учнів шкіл природничо-математичного профілю з ефективними прийомами читання з метою забезпечення оптимальності й ефективності цього процесу. Сформованість умінь читати допоможе цій категорії учнів у подальшому навчанні в середніх і вищих закладах освіти, майбутній професійній діяльності.

Психологи стверджують, що краще запам’ятовується нотована інформація. Доведено: якщо прочитати 1000 слів і потім записати 50, що підсумовують прочитане, коефіцієнт засвоєння буде вищим, ніж прочитати 10 000 слів, не записавши жодного. Крім того, під час записування прочитаного формується навичка згортання інформації. І нарешті, чергування читання й записів зменшує втому, підвищує працездатність і продуктивність розумової праці [233].

Основними способами фіксації й збереження інформації при поглибленому читанні є складання конспекту, плану, реферату, анотації, тез.

На нашу думку, ця робота повинна будуватися з урахуванням таких принципів:

1) *діяльнісного,* що дає можливість розглядати навчання читання на уроках української мови як навчання певного виду мовленнєвої діяльності з метою забезпечення процесу спілкування;

2) *диференційованого,* що ґрунтується на дослідженнях О.Леонтьєва, згідно з якими "різні типи текстів вимагають різних способів читання, різних відображень отримання з них смислової інформації", отже, учителю необхідно розв'язувати проблему "вироблення у читача адекватного даному виду тексту стратегії читання" [187: 43];

3) *комунікативної зумовленості*, що тісно пов'язаний з попереднім і передбачає навчання учнів різним видам читання: вивчаючого, ознайомлювального, переглядового, вибір яких залежить від комунікативних завдань, що їх необхідно розв'язати учням;

4) *герменевтичного*, під яким розуміємо тлумачення тексту, запропонованого для читання, на засадах лінгвістичного аналізу, що допомагає учням глибше розкрити зміст тексту, підтексту, наближає їх до авторського задуму.

Ефективним видом роботи вважаємо читання науково-популярної лінгвістичної літератури, що з одного боку сприяє поглибленню знань учнів, з другого – удосконаленню читацьких умінь, і відповідно сприяє формуванню мовної компетенції учнів. Наприклад, під час вступного уроку в 10 класі пропонуємо учням познайомитися з книжкою І.Вихованця "Таїна слова". Знайомство починається з питання : Про що йдеться в книжці? Що, на вашу думку, означає її назва?

Відповідь учні отримують у процесі ознайомчого читання передмови. Це – перше знайомство з книжкою. Відкривши сторінку зі змістом розділів, десятикласники бачать, що одні назви розділів дають відповідь на питання, про що йдеться в розділі ("Мандрівка містами України", "Краса в імені твоїм", "Гераклова сила дієслова"), інші змушують відкрити й переглянути

сторінки відповідних розділів, для ознайомлення з їх змістом. Наприклад, у розділі “Побратані змістом” можна побачити виділені графічно (курсивом) слова-синоніми, проте, перегортаючи сторінки, учні переконуються, що автор подає матеріал і про морфологічну закріпленість синонімів. Багато цікавих відомостей містить цей розділ, що закінчується такими словами: *Слова-синоніми допомагають мовцеві точніше й виразніше висловити свої думки й почуття. Вони вдосконалюють наше мовлення. Уміло користуватися невичерпними синонімічними багатствами мови – мовленнєве мистецтво.*

Переглянувши книжку, учні переконалися, що в ній багато не лише корисного, а й цікавого, актуального, отже, є сенс перечитати книжку уважно.

Далі пропонуємо продовжити самостійно переглядове читання книжки з метою вибору розділу для уважного вивчення. За умови організації групової роботи розподіл матеріалу для вивчаючого читання можна організувати в межах групи, що дозволить повніше охопити зміст усієї книжки.

Ефективними є вправи, що включають аналіз (або його елементи) мовних і композиційних особливостей тексту-взірця. Саме аналіз тексту дозволяє побачити динаміку мовленнєвої діяльності від задуму до конкретної мовленнєвої реалізації. Як зазначають психологи (Л.Виготський, О.Леонтьєв та ін.), створення учнями власного тексту – не тільки процес відображення дійсності, а й процес пізнання, що є результатом попереднього досвіду аналізу текстів-взірців.

Робота починається з того, що текст сприймають учні на слух чи зорово, за визначенням М.Жинкіна, “як перший момент запуску зв’язків мовленнєвого рушійного аналізатора” [131]. На цьому етапі важливо створити особливий настрій, що сприяв би введенню дитини в текст. Процес сприйняття тексту відбувається за допомогою завдань-запитань [89]. Наприклад, перед читанням наведеного нижче тексту пропонуємо учням не тільки відтворити у своїй уяві змальовану автором картину, а й звернути

увагу на художні образи, зображально-виражальні засоби мови, що їх створюють, знайти ключові слова, важливі для розуміння тексту відповідно до авторського задуму, пояснити їх значення. З'ясувавши тему, головну думку тексту, учні заглиблюються в художні особливості тексту.

У призабутих берегах блищить озеро. Кругле. Велика його глибина. Відбивається в ньому та впізнає себе небо. І все, що на землі. Над плесом літають чайки.

Я дивився на воду. Озеро мінливе й неспокійне, як мінливе й неспокійне над ним небо. Озеро жило небом. Його сонцем, його хмарами. Небо синє – синіло спокійне плесо. Плавало зелене латаття, цвіли білі й жовті лілеї. І не ворушилися густі очерети. Небо ставало вишневим – вишневіло зелене латаття, а стебла стояли у воді, як червоні промені. У легенькому рум'янці розпускалися білі й жовті лілеї, самі рум'яніли.

Закувала зозуля.

Голос її діткнувся до озера, і озеро відгукнулося.

Із самісінької глибини вибулькнула луна. На плесі пішли кола. І зблиснули хвилі, як золота луска. Сходило сонце...

Уважно читаючи твір, учні "чують": *кування зозулі, відлуння озера..,* вони "бачать*": кругле глибоке озеро, синє небо, чайок, зелене латаття*....

Наступний етап – осмислення мовних засобів створення образності художнього тексту. Реалізації мети сприяють такі завдання й запитання:

1. *Поміркуйте, які звуки створюють алітерацію й асонанс у цьому тексті. У чому особливість їх вимови?*

2. *Визначте, які зі слів ужито в переносному значенні. З якою метою?*

3. *Чи традиційно представлена Б.Харчуком символіка кольороназв?*

4. *Уявіть себе художником, якому треба намалювати кольорову ілюстрацію до твору. Які фарби ви використаєте? Обґрунтуйте свій вибір.*

5. *Який відомий вам живописний твір міг би стати ілюстрацією до тексту? Поясніть, що об'єднує ці твори.*

6. Який відомий вам музичний твір міг би стати акомпанементом для тексту? Що їх об'єднує?

7. Який художній ефект досягається завдяки використанню великої кількості дієслів у тексті? Обґрунтуйте свою точку зору.

Здійснивши таку роботу, учні мають змогу якісніше відпрацьовувати навички виразного читання художнього тексту. Учитель допомагає умотивувати особливості інтонації (логічний наголос, паузи, темп читання, гнучкість, висота, тембр голосу).

Важливо дібрати тексти для читання, які б забезпечували розуміння, сприйняття, проживання чужого твору. Як уже зазначалося вище, учень як читач формується на матеріалі художніх текстів, а його вміння висловити свої думки – на матеріалі публіцистики.

Однією з умов формування стійких умінь читання є систематичність впровадження цього виду роботи на уроках української мови. Ефективності розвитку навичок читання сприяють спеціальні вправи, наприклад:

- Прочитайте текст статті з журналу „Наука і світ", складіть її анотацію. Яким видом читання ви скористаєтеся?
- Зберіть "розсипаний" текст так, щоб з нього вийшли завершені речення:

Ліс, фільтр, пречудовий, біологічний, повітря.

Це, велетенська, де, унікальна, найскладніші, й, універсальна, лабораторія, процеси, відбуваються, безперервно, й, біологічні, яких, від, доля, залежить, всього, на, живого, землі.

- Знайдіть у текстах думки, які прямо не сформульовані, але їх можна прочитати з підтексту:

Куди ти ділась, річенько? Воскресни!

У берегів потріскались вуста.

Барвистих лук не знають твої весни,

І світить спека ребрами моста.

Голос криниці, чого ти замовк?

Руки шовковиць, чого ж ви заклякли?

Вікна забиті, і висить замок –

Ржава сережка над кігтиком клямки (З творів Л.Костенко).

• Випишіть з кожного абзацу ключові слова. Визначте смислові ряди абзаців і домінанту тексту.

У конкурсі, проведеному нещодавно українськими засобами масової інформації, Володимира Івановича Вернадського названо „Людиною століття". Вернадський – один із небагатьох учених-універсалів минулого століття. Він був мислителем і природознавцем найширшого профілю, одним із засновників геохімії і радіогеології, творцем біогеохімії, учень про біосферу й ноосферу.

Його внесок у науку відзначений численними преміями й обранням дійсним членом ряду світових академій наук і наукових товариств. Саме йому випала честь стати одним із творців і першим президентом Української академії наук.

Вищою цінністю в системі еволюції всесвіту для В.Вернадського завжди була людина. Осмислюючи становлення й розвиток біосфери Землі як єдиний еволюційний процес, учений висунув концепцію ноосфери, планетарної „сфери розуму", якій призначено вибирати перебіг буття. Усе своє свідоме життя Володимир Іванович займав принципово гуманістичну позицію.

Український період життя Вернадського був відзначений його найбільшим науково-організаційним досягненням – створенням Української академії наук. У ті роки Володимир Іванович записав у своїх щоденниках:" Ви знаєте, як мені дорога Україна і як глибоко українське відродження проникає в мій національний і власний світогляд... Я вірю в майбутнє..."(З книги „100 найвідоміших українців").

• Спишіть текст. Визначте інформаційний центр кожного речення, підкресліть його хвилястою лінією Складіть з опорою на інформативні центри питання до кожного речення, запишіть їх.

Така дрібниця ... болота

Дмитро Костянтинович Зеров прославився багатьма відкриттями в галузі ботанічної науки. Але піонером був передусім у вивченні боліт і мохів. Досліджував їх на житомирському та чернігівському Поліссі, у Карпатах, лісостеповій і степовій зоні України. Учений розкрив винятково важливу роль боліт у збереженні рівноваги в природі, відтворенні екологічно чистого середовища, рослинного й тваринного світу. Зеров уперше описав болотні комплекси України, місце їх розташування, характер рослинності, процеси, що в них відбуваються. Виявляються зовні непримітні речі: мохи, торфовища мають неабияке значення для мікроклімату боліт. Багато років і праці віддав Дмитро Костянтинович вивченню таких явищ природи, як мох і торфовища, і став основоположником спеціальних наук про них. Він заповідав оберігати болота, не руйнувати їх природний стан, щоб не нашкодити самим собі.

Дмитро Зеров півстоліття працював в Інституті ботаніки Академії наук України, майже двадцять років був його директором. У той період інститут перетворився на провідний центр ботанічної науки. З його ініціативи тут створено один з найкращих у світі гербаріїв квіткових і спорових рослин. Він же організував і довгий час очолював Українське ботанічне товариство.

А ще слід згадати, що Дмитро Зеров – рідний брат відомого українського поета, перекладача Миколи Зерова. Обидва вони принесли добру славу українській науці й культурі (За Н. Руденко).

Невід'ємною складовою навчального процесу є перевірка та оцінювання знань, умінь і навичок учнів. Чинна програма пропонує критерії оцінювання результатів мовленнєвої діяльності, зокрема аудіювання й читання.

Визначити напрями діяльності вчителя й учнів щодо корекції умінь і навичок допомагають різноманітні форми контролю. Систематичний контроль якості навчання дозволяє учителеві своєчасно оцінити власну систему роботи, визначити ефективність пропонованої методики, доцільність застосування прийомів.

3.2. Розвиток текстотворчих умінь старшокласників

Гуманізація сучасної освіти як ключовий момент нового педагогічного мислення вимагає перегляду організації навчально-виховного процесу, головною метою якого є розвиток особистості учня. Досвід спілкування й співробітництва формує учня в системах „людина – людина", „людина – суспільство", „людина – природа", „людина – техніка". Це вимагає такого змісту уроків, що розв'язував би інформаційно-пізнавальні, світоглядно-оцінні, комунікативно-практичні завдання. Ключовим моментом організації є стимулювання продуктивної мовленнєвої діяльності учнів, спонукання їх до виконання текстотворчих комунікативних завдань, що є важливою умовою й необхідним компонентом процесу праці, пізнання й орієнтації людини у світі.

Усне й писемне мовлення досліджувалося лінгвістами, психологами та лінгводидактами (П.Білоусенко, О.Біляєв, Р.Будагов, Л.Булаховський, О.Гойхман, І.Зимня, І.Ковалик, Т.Ладиженська, О.Лурія, Т.Надеїна, І.Синиця, М.Стельмахович та ін.). Тексту як одиниці писемного мовлення приділяли увагу М.Бахтін, І.Гальперін, Т.Дридзе, Л.Лосєва, В.Мельничайко, А.Михальська, М.Пентилюк, І.Синиця, Г.Шелехова та ін. Вони дійшли висновку: оволодіння навичками писемного мовлення відбувається на основі засвоєння усного, що формується в дитини під час живого спілкування, а писемне є свідомим вільним актом, у якому засоби вираження думок виступають як основний предмет діяльності. Знаючи специфіку усного й писемного мовлення, треба навчати школярів правильно говорити й передавати свої думки на письмі.

Уміння говорити − одне з основних професійних умінь. Психологи (І.Зимня, О.Леонтьєв, Н.Менчинська та ін.) відзначають, що формуванню цього вміння сприяє наявність певних здібностей − вербальна пам'ять, розвинені до автоматизму механізми миттєвого відбору потрібних мовних засобів, комунікабельність тощо. Отже, на уроках української мови в старших класах удосконалення цих здібностей є провідним напрямом

діяльності вчителя-словесника. Відтак постає завдання – визначити зміст знань, необхідних для удосконалення у старшокласників навичок говоріння, які “по-різному відбиваються на різних етапах їхньої мовленнєвої діяльності, по-різному використовуються і, нарешті, вербалізуються в різних мовних формах” [385: 6].

Щоб говорити і знати, як це робиться, людина повинна володіти складною сукупністю здібностей, умінь і навичок, стратегій і схем дій, властивих мовній особистості й відмінних від того, що раніше описувалося граматикою, словником. Однак саме вони разом з певним набором мовних одиниць і категорій є необхідною умовою здійснення мовленнєвої діяльності, її оперативним фундаментом.

Сучасні дослідження (А.Зеленько, О.Кубрякова та ін.) довели, наскільки складною є система знань, що стоїть за кожним актом і виявляється в породженні мовленнєвого висловлювання [142; 143; 385]. Така база знань повинна містити: мовні знання, у т.ч. знання граматики і словника, знання про вживання мовних одиниць і правила їх комбінаторики; позамовні знання про світ, отримані в предметно-пізнавальній діяльності людини; знання принципів мовленнєвого спілкування, ілокутивних сил різних мовленнєвих актів, знання різних типів текстів та умов їх уживання, знання про адресата та ін. [385: 9].

Отже, для успішного структурування висловлювань необхідна цілеспрямована постійна мовленнєва практика, що ґрунтується на умінні вибирати потрібні слова, конструкції з урахуванням умов ситуації спілкування. Уведення активних форм мовленнєвої комунікації підвищує рівень мотивації мовленнєвих дій. Повторення теоретичного матеріалу повинно відбуватися в контексті ефективного спілкування між людьми. Такий підхід пов’язуємо передусім з відходом від формального аналізу мовних одиниць та з його заміною функціональним, тобто пов’язаним з мовленнєвою діяльністю. Розгляд мовних явищ у різних видах дискурсу, їх вивчення крізь призму функцій є в когнітивній методиці нормою навчання.

Синтез стилістики, культури мовлення, риторики дає словесникові змогу інтенсифікувати навчання, відійти від примітивації у вивченні предмета.

Важливу роль на уроках української мови посідає імітаційне моделювання ситуацій, завдяки чому учень опиняється в умовах, наближених до реальних, де він має можливість об'єктивно оцінити свої знання й можливості, переконатися в необхідності їх збагачення. Імітаційне моделювання ситуацій сприяє зміцненню інтересу учнів до майбутньої професії. У цьому випадку навчання здійснюється через різноманітні зразки монологічного й діалогічного мовлення: старшокласники в кожній конкретній ситуації повинні радитися один з одним, погоджуватися, заперечувати, аргументувати власну точку зору, слухати співбесідника тощо. Коли учень відстоює власний погляд, висловлює свої припущення тощо, його мовлення набуває монологічного характеру. Тому важливою складовою системи навчальних вправ є вправи, що навчають монологічних висловлювань. Імітаційне моделювання ситуацій часто потребує включення учнів у діалог, що вимагає від них гнучкості, мобільності, дотримання норм етикету. Це відповідає вимогам чинної програми: "Заняття з української мови треба будувати так, щоб кожен із проведених видів робіт виконував свою роль у формуванні певного комунікативного уміння, щоб учні успішно оволодівали і монологічним, і діалогічним мовленням, спираючись на знання про текст, стилі, типи, жанри мовлення, ситуацію спілкування, набували культури мовлення (уважно, не перебиваючи, слухали співрозмовника, були ввічливими, переконливо й тактовно відповідали на запитання тощо" [290: 8].

Рольові ігри, що орієнтують на різноманітні життєві ситуації, використання й аналіз прикладів з різних джерел з точки зору говоріння допомагають наблизити учнів до умов реальної комунікації і сформувати необхідні для сучасної людини комунікативні вміння й навички. У спілкуванні інтенсивніше розвиваються такі інтелектуальні й емоційні якості, як спостережливість, пам'ять, уява, здатність аналізувати діяльність партнера, бачити її мотиви, мету тощо. У процесі спілкування відбувається

виховання культури емоцій і почуттів, здатності керувати своєю поведінкою. Отже, необхідно вибрати правильну стратегію навчання української мови в старших класах, основну ознаку якої визначаємо як діалогізм. У цьому зв'язку діалог розглядаємо як взаємодію вчителя й учнів – рівноправних суб'єктів навчального процесу, взаємодію учнів між собою, що забезпечує не тільки розвиток творчої пізнавальної активності учнів, а й підвищення рівня майстерності словесника – організатора навчального діалогу. У процесі організації діалогу, орієнтуючи учнів на участь у ньому, педагог використовує різноманітні методи й прийоми колективної праці (робота в парах, робота в „малих" групах, метод проектів тощо), що стають одним із шляхів індивідуалізації навчання.

Теоретичними засадами удосконалення діалогічного мовлення учнів є праці психолінгвістів (Л.Айдарової, Б.Ананьєва, Л.Виготського, М.Жинкіна, І.Зимньої, О.Леонтьєва, Є.Пассова, О.Синиці та ін.), лінгвістів (Т.Винокур, О.Земської, О.Сиротиніної та ін.), лінгводидактів (А.Богуш, М.Вашуленка, Є.Голобородько, А.Ляшкевич, В.Мельничайка, Е.Палихати, М.Пентилюк, В.Статівки та ін.). Опрацювання літератури, спостереження й проведення уроків української мови дає підстави стверджувати, що на уроках української мови можливий діалог двох видів: інформаційний, у процесі якого кожен учасник отримує нову інформацію, та інтерпретаційний, під час якого відбувається обмін думками, оцінка відомих обом учасникам фактів, їх інтерпретація. У старших класах здебільшого застосовується інтерпретаційний діалог, що може бути складовою будь-якого етапу уроку. Його мета полягає у включенні в навчальний процес діалогічного мовлення, підвищенні швидкості інтелектуально-мовленнєвих реакцій учнів. В організації інтерпретаційного діалогу виділяють два етапи: перший – підготовка змістового плану, другий – реалізація діалогу (продукування мовлення партнерами при спілкуванні й оцінка їхньої мовленнєвої діяльності) [335: 17-21]. Існує кілька способів підготовки предметного плану діалогу, однак ефективними на уроках української мови в старших класах

виявилися організація діалогів з літературними героями (Мавкою, Лукашем, Марусею Чурай, Володькою Лободою та ін.), під час імітаційного моделювання ситуації (діалог з деканом факультету, на який збирається вступати учень, діалог з лікарем, з кандидатом у депутати, з лідером партії „Зелених" тощо), моделювання сцени телефонної розмови тощо, наприклад:

- Прослухайте (прочитайте) опис ситуації з книги Д.Карнегі.

Кожен сезон я на двадцять вечорів знімав в одному нью-йоркському отелі великий танцювальний зал для читання в ньому циклу лекцій.

На початку одного з сезонів мене несподівано повідомили, що я повинен сплати за це приміщення втричі дорожче, ніж раніше. Ця звістка прийшла до мене вже після того, як квитки були віддруковані й поширені та були зроблені всі необхідні оголошення.

Звичайно, я не хотів платити зайві гроші, але який смисл мала б розмова з адміністратором отелю відносно того, чого я хотів. Він цікавився тільки тим, чого хотів сам...

Припустимо, що я вчинив би так, як звичайно поводяться в таких випадках, увірвався б у кабінет адміністратора й заявив: "Що це означає – ви збільшуєте втричі орендну плату за приміщення, коли, як вам відомо, квитки вже віддруковані й зроблені відповідні оголошення! Утричі! Це нісенітниця! Я не буду стільки платити!". Що б тоді відбулося? Розпалилася б суперечка, а ви знаєте, чим закінчується суперечки. Навіть якщо б я переконав його в тому, що він не правий, то самолюбство завадило б його відступові...

І ось через два дні я пішов до адміністратора...

- Уявіть себе в ролі орендаря приміщення, продумайте свою поведінку в цій ситуації. Розіграйте в парах можливий діалог між ними.

Такі вправи допомагають організувати мовленнєву діяльність учнів, сприяють їхньому особистісному й мовленнєвому розвитку, накопиченню у них соціального досвіду взаємодії з іншими людьми в різних ситуаціях.

Останнім часом у зв'язку із соціальними перетвореннями в країні особливий інтерес викликає ділова риторика. Проблеми навчання жанрів ділового мовлення актуальні для сучасних шкіл природничо-математичного профілю. До найбільш значущих риторичних жанрів належать ділові переговори та ділова бесіда в усіх своїх різновидах. З метою підтвердження актуальності навчання старшокласників жанрів ділового мовлення наведемо цифрові показники, отримані під час анкетування вчителів (143 особи) і старшокласників (325 чол.) про значущість підготовки до ділового спілкування учнів в умовах профільної школи:

Таблиця 3.1

Ступінь значущості підготовки	***учителі***	***учні***
Обов'язково	*80,2%*	*72 %*
Бажано	*10,5%*	*18 %*
Не потрібно	*9,3%*	*10%*

Як бачимо, більшість респондентів усвідомлюють необхідність спеціальної підготовки до ділового спілкування в умовах профільної школи. На нашу думку, цілеспрямоване навчання ділового спілкування як компонента професійної діяльності доцільно починати в старших класах, оскільки в цьому віці відбувається професійне самовизначення особистості, її активне соціальне формування, підготовка до самостійного дорослого життя.

Такі риторичні жанри, як ділові переговори, ділова бесіда належать до жанрів підготовленого мовленнєвого спілкування, отже, вільному оволодінню ними можна й треба спеціально навчатися. Це зумовлює введення до змісту навчання української мови елементів риторики. Розглянемо урок розвитку зв'язного мовлення з використанням діалогу (11 клас).

Тема: *Мистецтво суперечки*

Мета: *ознайомити учнів з критеріями оцінки рівня полемічної майстерності, удосконалювати риторичні вміння й навички, виховувати повагу до співбесідника.*

Обладнанням слугувала таблиця, що характеризувала різновиди суперечки.

Таблиця 3.2.

Різновиди суперечки

СУПЕРЕЧКА	
↓	
характеристика процесу обговорення проблеми, засіб її колективного дослідження, при якому кожна із сторін, аргументуючи думку співбесідника, претендує на монопольне встановлення істини	
↓	
її різновиди	
• *дискусія*	– публічна суперечка, метою якої є з'ясування ті співставлення різних поглядів, пошук істинної думки;
• *диспут*	– публічна суперечка на наукову або суспільно важливу тему;
• *полеміка*	– суперечка в процесі обговорення будь-якої проблеми або питання, боротьба принципово протилежних думок, публічна суперечка з метою захисту своєї точки зору;
• *дебати*	– суперечка, яка виникає при обговоренні доповідей, виступів на зборах.

Разом з учнями здійснюється аналіз лексичного значення слів ***дискусія, диспут, полеміка, дебати*** з використанням словника іншомовних слів, риторичного словника [181] Коментуються семантичні відтінки слів.

Це допомагає усвідомити, що оволодіння полемічною майстерністю – завдання складне, розв'язання якого потребує копіткої праці, терпіння, наполегливості. Використовуючи рекомендації Н.Лобко-Лобановської [197], Л.Мацько, О.Мацько [211], Л.Павлової [255] разом з учнями складаємо „Пам'ятку полеміста":

1. *Умій слухати співбесідника.*
2. *Не підміняй емоціями аргументи.*

3. *Підтверджуй свої висновки точними й образними аргументами.*
4. *Умій говорити зрозуміло й дохідливо.*
5. *Не втрачай предмета суперечки в процесі обговорення.*
6. *Поважай погляди й переконання опонента.*
7. *Говори спокійно й у дружньому тоні.*
8. *Займай тверду позицію в суперечці.*
9. *Не поспішай визнати себе переможеним.*

Після обговорення остаточного варіанта пам'ятки учням пропонується проаналізувати діалоги літературних героїв.

Питання: *Хто з учасників діалогу – Володька Лобода чи Єлька (роман О.Гончара „Собор") краще володіє мистецтвом суперечки?*

Діалог читається за ролями, відзначаються відхилення від правил полеміки, яких припустилися літературні герої.

Питання: *Хто, по-вашому, переміг у суперечці? Чиї аргументи вам здалися переконливішими? Чому?*

Учні пропонують свої варіанти відповідей. Полемізують один з одним, аргументують свої висновки. Учитель оцінює їх з орієнтацією на визначені в класі критерії оцінки рівня майстерності учасника дискусії. Дома учні самостійно обирають художні твори, у яких наявний діалог героїв, і аналізують його письмово з урахуванням критеріїв оцінки рівня майстерності учасника дискусії. У процесі такого навчання старшокласники починають розуміти, що навчальний діалог – це мистецтво мислити, переконувати, поважати співбесідника.

Удосконалення умінь діалогічного мовлення учнів відбувається в тісному взаємозв'язку з удосконаленням їхнього монологічного мовлення.

Протягом останнього десятиліття удосконалення монологічного мовлення учнів розглядається в таких аспектах: основні закономірності розвитку мовлення (І.Зимня, О.Леонтьєв, М.Львов, Л.Федоренко та ін.); розробка мовного компонента загальноосвітньої підготовки учнів (О.Біляєв, М.Вашуленко, Є.Голобородько, І.Ґудзик, Л.Мацько, Г.Михайловська,

Л.Скуратівський, О.Хорошковська, Г.Шелехова та ін.); збагачення словника учнів (Н.Голуб, Т.Коршун, Л.Кутенко, Т.Левченко), комунікативний підхід до вивчення окремих розділів української мови (О.Біляєв, Т.Донченко, С.Караман, Г.Онкович, М.Пентилюк та ін.), навчання мовленнєвого етикету (С.Богдан, М.Пентилюк, М.Стельмахович, Н.Формановська та ін.), удосконалення монологічного мовлення учнів 5-7 класів (О.Глазова, Г.Дідук, Д.Кравчук, Л.Попова та ін.) Однак, незважаючи на значні успіхи в цій галузі, у вітчизняній лінгводидактиці відсутнє дослідження, у якому було б обґрунтовано систему роботи щодо удосконалення монологічного мовлення учнів 10-11-х класів у процесі вивчення української мови.

Навчання монологічного мовлення – багатоаспектна проблема, яка включає, з одного боку, формування умінь та навичок сприймати усне й писемне мовлення (текст), розуміти й аналізувати його; з іншого боку – "самостійно будувати усні і письмові висловлювання різних жанрів, які необхідні у період навчання, у майбутній діяльності й просто в життєвому спілкуванні" [284: 4]. Отже, якість роботи з удосконалення монологічного мовлення учнів певною мірою залежить від того, наскільки вони володіють мовою, її виражально-зображувальними засобами, вміють визначати вид монологу залежно від ситуації спілкування і створювати власні монологи різних типів і стилів мовлення.

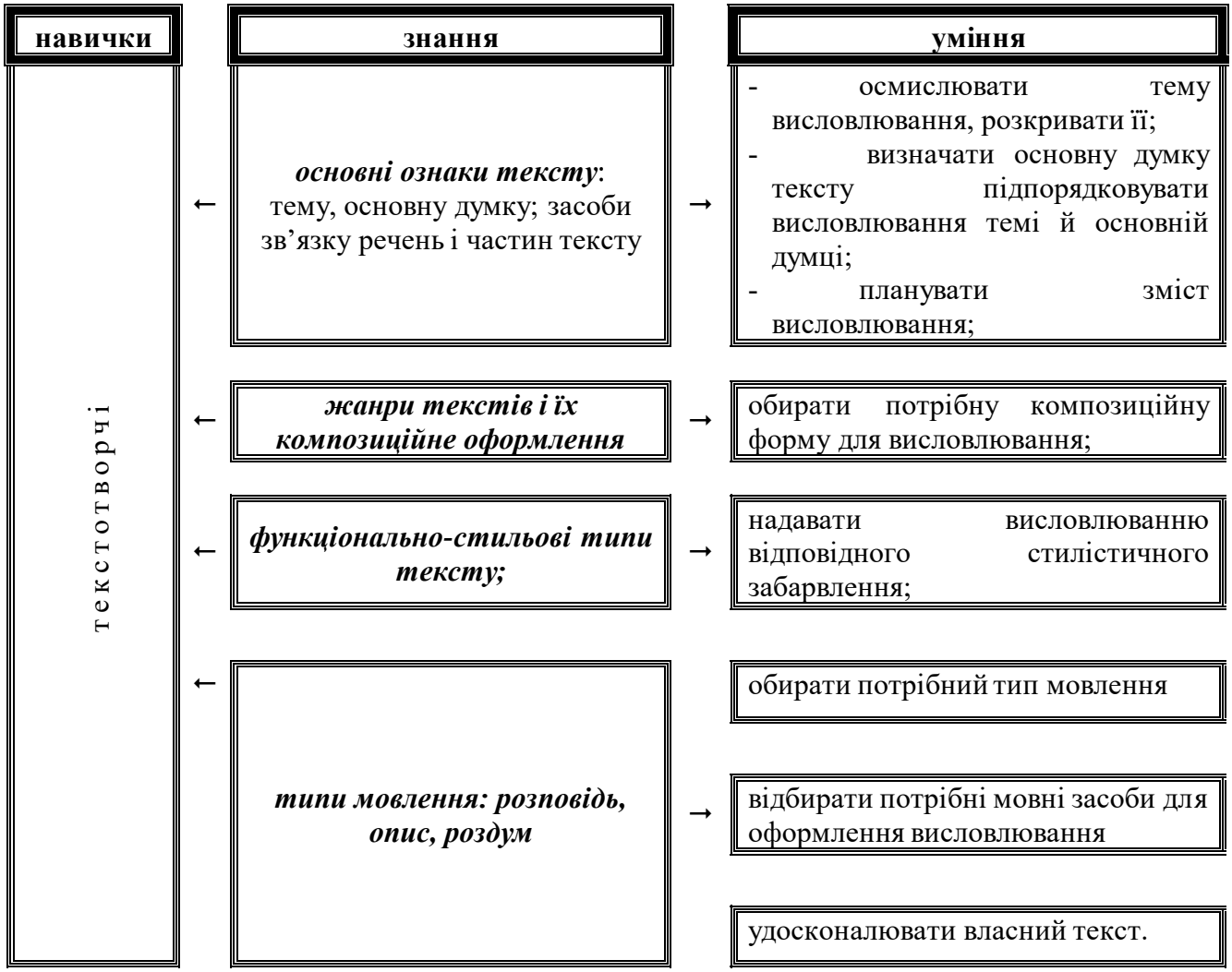
Досягти цього можна, дотримуючись функціонально-стилістичного спрямування у навчанні мови і домагаючись засвоєння української стилістики [219: 109]. Це зумовлює спрямованість вправ і завдань на засвоєння стилістичних відтінків мовних одиниць, стилістичних колоритів текстів різних типів і стилів мовлення, необхідних знань про виражальні засоби, які є знаковою природою мистецтва і носіями інформації тексту.

Система роботи з удосконалення монологічного мовлення повинна включати вправи і завдання, розраховані на постійне залучення учнів до активних форм спілкування, сприяти розвиткові їхньої мовленнєвої компетенції. Такі вправи допомагають глибоко засвоїти мовленнєві поняття,

забезпечують формування мовленнєвих умінь, прищеплюють навички критичної оцінки сказаного й написаного.

Удосконалення мовлення старшокласників відбувається як на аспектних уроках, так і на уроках розвитку мовлення, у процесі яких учні отримують знання, необхідні для створення комунікативно правильних текстів. Покажемо це за допомогою схеми 3.3.:

Схема 3.3.



Упродовж останніх десятиліть у методичних працях із розвитку зв'язного мовлення намітився системний підхід до розв'язання проблем мовленнєвого розвитку учнів (О.Баринова, О.Біляєв, Г.Іваницька, Н.Іпполітова, В.Капінос, О.Купалова, Т.Ладиженська, М.Львов, В.Мельничайко, М.Пентилюк, М.Пльонкін, Л.Симоненкова, М.Стельмахович, Г.Шелехова та ін.). Це виявилося в намаганні авторів

сформулювати мету й завдання розвитку зв'язного мовлення учнів, виділити основні напрями роботи словесника, з'ясувати особливості кожного з них, установити взаємозв'язок між ними, схарактеризувати окремі етапи формування комунікативних умінь і навичок, види вправ і результати навчання.

Велике значення має визначення змісту роботи з розвитку зв'язного мовлення у старших класах, її послідовність і оптимальний, адекватний завданням відбір методів, прийомів і засобів навчання. При визначенні змісту роботи з розвитку зв'язного мовлення учнів ураховується рівень комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок, сформованих у 5 – 9 класах.

Життя висуває високі вимоги до рівня розвитку особистості, вимагає від неї творчого, комунікативно виправданого використання мовних засобів у різноманітних ситуаціях спілкування. Однак, як показує проведене нами дослідження, далеко не всі учні мають достатній запас знань з української мови: не завжди дотримуються мовних і мовленнєвих норм при створенні власних висловлювань. Потребує збагачення і їхній словниковий запас. Із цього випливає, що існує розрив між мовленнєвознавчими знаннями учнів і практикою їх оперативного використання, в усуненні якого й полягає найважливіше завдання вчителя-словесника.

Аналіз писемного монологічного мовлення старшокласників здійснювався на матеріалі творів-мініатюр "Цвіт маминої вишні" (75 робіт), "Моя улюблена пора року" (90 робіт).

Результати творчих робіт показують, що не всі старшокласники можуть вправно використовувати самостійні і службові частини мови: *"Недаремно ж цвіт вишні порівнюють з матір'ю" (Сергій П.), "Я живу у власному будинку, тому у мене вдома є дерева. Серед них є і вишня, яка завжди нагадувала мені маму. Вишня завжди сумує разом з нами, радіє за нас, посміхаючись. А яка вона красуня! Вдягнена у білий цвіт, наче у білу весільну сукню, вона виділяється красою серед інших дерев" (Євгенія Г.), "Завжди будеш пам'ятати ... пісні та казки у вечері перед сном" (Юлія Р.), "Будь*

який предмет, котрий особливо чітко запам'ятався, може визвати багато приємних спогадів" (Інна Н.). Моя улюблена пора року – зима. За звичай узимку холодно, але на перших порах зима нерішуча, так би мовити ліберальна...(Денис Ш.).

Аналіз учнівських робіт засвідчив, що в розвиткові писемного мовлення учнів спостерігається тенденція уніфікації, яка проявляється в активному використанні старшокласниками окремих мовних засобів (з ряду співвідносних): абстрактних іменників; складнопідрядних речень зі словами *що, який* і т. ін. Це свідчить про бідність учнівського мовлення, недостатнє засвоєння учнями особливостей наукового стилю, яким вони найчастіше користуються на уроках. Проаналізувавши речення, ужиті в учнівських творах, за будовою, доходимо висновку, що переважають складнопідрядні (наявні у всіх роботах) та прості (у 72 роботах) речення. У 68 роботах є по одному складносурядному реченню. У 70 роботах – прості ускладнені (однорідними членами – 57 робіт, відокремленими членами речення – 49, вставними словами – 4). Безсполучникові складні речення використані тільки в трьох роботах.

Удосконалення мовлення учнів вимагає систематичної цілеспрямованої роботи не тільки словесників, а й учителів інших предметів. Для того, щоб навчити учнів сприймати й передавати різноманітну інформацію, комунікативно виправдано спілкуватися, їм необхідно дати базові знання про текст як одиницю мовлення в дискурсивному аспекті та сформувати необхідні для цього уміння. Відповідно до чинної програми на уроках мови учні отримують спеціальні знання про мовлення. Такі теми, як "Основні поняття мовлення і спілкування", "Вимоги до культури мовлення: змістовність, логічна послідовність, багатство мовних засобів, виразність, точність, доречність, правильність" (10 клас) [290; 291] відбивають мовленнєвознавчу частину курсу української мови й стають ґрунтом для формування комунікативних умінь, комунікативних здібностей старшокласників.

Особливістю сучасного етапу методики розвитку зв'язного мовлення учнів є звернення до тексту як найвищої комунікативної одиниці. Кінцевим результатом роботи має стати креативна діяльність: створення комунікативно орієнтованого власного тексту (усного чи писемного) у процесі навчальної, трудової, громадської, побутової діяльності.

У лінгвістиці не нове усвідомлення того, що "реченням керує текст. Людина не говорить окремо придуманими реченнями, а одним задуманим текстом" [130: 108]. Тому взаєморозуміння між людьми в першу чергу залежить від їхньої здатності розуміти тексти.

Узагальнені уміння текстосприйняття й текстотворення формуються як взаємопов'язані та взаємозумовлені. Правильне, повне сприйняття чужого тексту вже передбачає конструювання власного адекватного висловлювання. Отже, удосконалення уміння текстосприйняття створює умови для функціонування текстотворчих умінь. Н.Іпполітова переконливо доводить, що для формування комунікативних умінь потрібні й інші уміння логічного й лінгвістичного характеру, які характеризуються розвитком мислення й чуття мови: виділяти найістотніші й несуттєві ознаки предмета чи явища; групувати ознаки, явища, факти; виділяти основну й деталізуючи інформацію в змісті тексту, уміння деталізувати основну інформацію, виключати деталізуючи; робити висновки із спостережень, зі сказаного, узагальнювати факти, бачити ключові слова тексту, що несуть головну (істотну) інформацію; прогнозувати зміст тексту за назвою, початком, анотацією, характером джерела; передбачати структуру речення за його початком, лексичним і морфологічним компонентами; прогнозувати композицію тексту за його жанровою характеристикою [151: 34].

Названі вміння формуються у процесі вивчення більшості шкільних предметів. У методиці розроблені спеціальні вправи для формування цих умінь під час вивчення усіх мовних рівнів.

Нині уточнюються види творчих письмових завдань для учнів. Чинні програми спрямовують на жанри монологічного мовлення, що значною

мірою сприяють саморозкриттю особистості. Серед них − перекази, твори, відзиви, рецензії, листи тощо. Їх підготовка в старших класах природничо-математичного профілю набуває особливого значення, оскільки уміння переказувати й створювати подібні тексти необхідні учням і на уроках інших дисциплін, у навчально-виробничій діяльності по закінченню школи. Уважаємо, має право на життя така гіпотеза: написання твору – остання сходинка в низці попередніх, що представлені аналізом тексту-зразка, переказом. Схематично це можна представити таким чином: аналіз тексту-взірця → переказ → твір (таблиця 3.3).

Аналіз тексту-взірця готує учнів до якісного сприйняття тексту переказу та адекватного його відтворення, що у свою чергу стає ґрунтом до написання твору. Роботи Т.Ладиженської, Л.Мацько, В.Мельничайка, М.Пентилюк та ін. методистів дозволяють накреслити загальну схему такого аналізу, основними етапами якого визначення теми й основної думки тексту; виділення абзаців (мікротем); визначення стилю й типу мовлення; аналіз структури тексту; аналіз мовних засобів (лексичних, граматичних, стилістичних) [267; 273; 351].

В основі аналізу − з’ясування комунікативного наміру автора й мовних засобів, що є засобом досягнення наміру.

Таблиця 3.3.

ПРОДУКТИВНІ ВИДИ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ КЛАСІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО ПРОФІЛЮ

	Аналіз тексту	***Творчий переказ***	***Твір***
Мета	підготувати учнів до якісного сприйняття тексту та адекватного його відтворення, що у свою чергу стає підґрунтям до створення висловлювання	перевірити рівень сформованості умінь та навичок учнів сприймати текст на слух, переказувати його або продовжувати відповідно до сформульованого завдання; удосконалювати уміння й навички текстосприйняття і текстотворення	перевірити рівень сформованості умінь та навичок старшокласників створювати власні висловлювання відповідно до мовленнєвої ситуації; удосконалювати уміння текстотворення
Етапи	• визначення теми й основної думки; • виділення абзаців (мікротем); • визначення стилю, типу й жанру; • аналіз структури тексту; • аналіз мовних засобів, з'ясування комунікативного наміру автора	• уточнення мовленнєвого завдання; • вступне слово про автора й твір, з якого взято уривок (за необхідності); • прослуховування тексту; • визначення теми й головної думки вихідного тексту; • аналіз змісту й структури тексту; • понятійно спрямований аналіз; • повторне прослуховування тексту	• підготовка й організація твору; • перевірка й оцінка; • аналіз робіт у класі
Особливості	• може супроводжуватися виконанням низки спеціальних завдань (доповнення тексту певною частиною, його трансформація або редагування тощо); • передбачатиме запис певних висновків, цитат і т. ін. у зошити з розвитку мовлення з метою використання під час написання твору; • може бути завершальним етапом під час підготовки до написання твору-опису за картиною, фільмом, спектаклем тощо	учень стає співавтором тексту	високий рівень самостійності учнів
Види	• аналіз аудіотексту; • аналіз друкованого тексту; • аналіз гіпертексту		• твір на лінгвістичну тематику; • твір на морально-етичну тематику

Н.Іполітовою виділено особливості аналізу тексту-взірця:

– аналіз може супроводжуватися (або завершуватися) виконанням ряду спеціальних завдань, що тренують учнів у застосуванні набутих знань у новій ситуації (написання вступної, заключної частини, доповнення, редагування тексту і т. ін.);
– фіксація певних положень, висновків, узагальнень у зошитах з розвитку мовлення, з метою збору робочих матеріалів до творів різного характеру;
– аналіз тексту-зразка може завершати попередньо проведену бесіду за картиною, фільмом, спектаклем залежно від джерела, на основі якого буде написано твір. Така бесіда допоможе учням оволодіти спеціальною мистецтвознавчою лексикою й відповідними поняттями, що сприятиме проведенню аналізу картини, книги і т. ін. Текст-зразок, завершуючи бесіду, допомагає узагальнити спостереження і враження учнів, правильно їх оформити [151: 44].

Мета вчителя полягає в тому, щоб на конкретних прикладах навчити школярів визначати ознаки стилю, жанру тексту, виявляти обрані авторами засоби художньої виразності, бачити оригінальність їхнього задуму, що сприяє поступовому розширенню уявлень учнів про різноманітність форми існування мови, стилі і жанри мовлення.

Аналіз тексту вимагає виходу за межі лінійних зв’язків між мовними одиницями, учить розумінню мовленнєвих тонкощів, сприйняттю безеквівалентної лексики, фразеології, нетрафаретних висловів, тобто мовного чуття в кінцевому рахунку, що конче необхідне для мовленнєвої особистості.

Особливо ефективними, на нашу думку, є вправи, що містять аналіз (або його елементи) мовних і композиційних особливостей тексту-взірця. Саме аналіз тексту дозволить побачити динаміку мовленнєвої діяльності від задуму до конкретної мовленнєвої реалізації. Як зазначають психологи (Л.Виготський, О.Леонтьєв та ін.), створення учнями власного тексту – не тільки процес відображення дійсності, а й процес пізнання, що є результатом

попереднього досвіду аналізу текстів-взірців. Орієнтуючись на такі тексти, учні пишуть твори й порівнюють із ними результати своєї роботи.

Практика свідчить: готувати старшокласників до написання твору необхідно заздалегідь, організовуючи роботу таким чином, щоб твір став органічним продовженням попередньо виконаних вправ і завдань. Такий підхід використаний нами в зошитах-посібниках для 10-их та 11-их класів: наприклад, готуючи одинадцятикласників до написання твору *"Поезія − це завжди неповторність, якийсь безсмертний дотик до душі" (Л.Костенко),* розосереджено пропонуємо вправи з текстами відповідної тематики. Наприклад: Прочитайте тексти. Якою темою вони об'єднані? Визначте тип, стиль і жанр цих текстів. Уставте пропущені літери, запишіть виділені слова відповідно до правопису.

1. *Що таке поет − у чистому вигляді? Людина, що вирива*ється *з обмежень звичності: зн...важає* ***пр...явним*** *і прагне утраченого й* ***(не)осяжного****. Козаки ставали кобзарями, вже (не)маючи змоги тримати в руках грізної зброї. Гомер* ***комп...нсував втрач...ний*** *зір. Сучасний поет шукає себе − в тому обширі, яким він − завжди всупереч реальності − визначає простір своєї* ***інд...відуальності*** *(В.Стус).*

2. *Поезія − то серця мова −*
   Надії, Віри і Любові −
   Ж...ття духовного основа.
   (Ні)меж*, кордонів їй* ***(не)має****,*
   Аж до зірок дух підіймає.
   Вона − мрій сонячних жар−птиця,
   Наснаги − чистая кр...ниця,
   Поезія − ***пр...красний*** *цвіт,*
   Що нам дарує дивосвіт (Л.Швагло).

Подібні завдання спонукають учнів до "діалогу" з кількома авторами, сприяють розумінню текстів, пояснюють вплив граматичних і стилістичних засобів виразності на оформлення тексту й передачу його змісту,

умотивовують використання прийомів і засобів, завдяки яким автор досягає реалізації задуму і, відповідно, кінцевий варіант − створення власного тексту (усного або писемного). Однак результати навчання повинні проявлятися не тільки в “лабораторних” умовах, а й у реальному житті. Тому особливої актуальності набуває написання відзиву про книгу, адресованого авторові, замітки в газету, листа учителеві, письменнику, що допомагають навчити школярів реагувати на події, які відбуваються у світі. У цьому випадку навчання стає мотивованим, а отже, результативним.

З метою попередження помилок старшокласників корисними для аналізу є невдалі твори. У цьому випадку спрацьовує принцип: “Так писати не можна”.

Як бачимо, основним засобом навчання стає текст різної стильової й жанрової приналежності, що є прикладом для наслідування. Текст – система, яка повинна передувати осмисленню учнями теоретичних положень і закономірностей. Художник, редактор, співавтор – ті ролі, що їх необхідно пройти учневі з рівня “я – учень” до рівня “я – дослідник”. Цей процес не відбувається сам по собі, він забезпечується певними способами творчої співпраці вчителя й учнів і характеризується діалогічністю, проблемністю, відкритістю.

Наприклад:

Прочитайте тексти, визначте тип, стиль, жанр, з’ясуйте тему, що їх об’єднує, особливості добору мовних засобів відповідно до стилю мовлення.

1. Червоно-мідяне сонце викотилося на зелену гребінку пралісу так швидко, мовби чиїсь руки, прилаштувавши його на пружній дубовій гілці, пригнули ту гілку до самої землі й раптом відпустили. Білопері хмарки поодиноко прогулювалися в неосяжній височині, боячись присмалити лебединий пух своїх розчесаних вітром боків об мідну розпечену кулю (М.Руденко).

2. Щодня, піднімаючися з-за горизонту в східній частині неба, Сонце проходить небом і знову ховається на заході. Для мешканців Північної півкулі

цей рух відбувається з лівого боку, для мешканців Південної − навпаки. Опівдні Сонце досягає найбільшої висоти, або, як кажуть астрономи, кульмінує (За К.Порцевським).

Психологами переконливо доведено, що істотним чинником виникнення інтересу до навчального матеріалу є його емоційне забарвлення [144: 227]. Отже, особливої значущості набуває аналіз текстів-взірців художнього стилю, основними ознаками якого є художня образність, емоційно забарвлені лексеми тощо. Для аналізу можуть бути дібрані тексти майстрів слова І.Багряного, О.Гончара, Є.Сверстюка, В.Сухомлинського, переклади творів С.Цвейга, Е.По, М.Пруста й багатьох інших, а також кращі твори учасників Всеукраїнських олімпіад, уміщені у фахових часописах.

Така робота проводиться у зв'язку з підготовкою усних висловлювань (повідомлень, репортажів, доповідей і т. ін.), однак у цьому випадку вчитель використовує відповідні зразки усного мовлення.

Надзвичайно важливим і корисним видом роботи є переказ, що сприяє розвиткові логічного мислення учнів, збагаченню їхнього мовлення новими словами й словосполученнями, виробленню художнього смаку. Крім того, переказ допомагає учням усвідомити, що для розуміння тексту потрібні знання фонетики, словотвору, граматики, орфографії, пунктуації, отже, умотивовує вивчення лінгвістичної теорії.

Про визнання переказу об'єктивним засобом контролю за сформованістю мовних і мовленнєвих умінь учнів свідчить той факт, що цей вид роботи використовується в якості випускного екзамену. Переказ із творчим завданням у системі роботи над переказами в школі посідає вищу сходинку. За його допомогою формуються життєво необхідні вміння сприймати (слухати й розуміти) почуте, прочитане, відтворювати й продукувати (створювати власні усні й письмові висловлювання).

Методика формування умінь переказувати визначена структурою і змістом мовленнєвої діяльності. Імпульсом до переказування стають комунікативно-пізнавальні потреби, необхідність. Переказ широко

використовується в мовленнєвій практиці (переказування змісту телепередачі, кінофільму, бесіди з учителем, приятелем і т. ін.).

До переказування тексту вчителі спрямовують дітей уже з молодших класів під час усіх уроків. Проте переказ, який діти виконують на уроках мови, істотно відрізняється від інших тим, що, крім відтворення змісту прочитаного або прослуханого тексту, вимагає від учнів уміння стати в позицію автора, виступити співавтором вторинного тексту.

У розпорядженні вчителя є посібники, у яких розглядається значення, місце переказів у системі навчання української мови, види переказів, методика їх проведення, критерії оцінювання та ін. питання, пропонується цікавий дидактичний матеріал (збірники текстів), однак практика свідчить: успіх буде забезпечений лише тоді, коли написанню переказів передуватиме систематична підготовча робота.

На завершальному етапі навчання (10-11 кл.) переказ як самостійний вид роботи не може використовуватися часто, зважаючи на малу кількість годин, відведену програмою на вивчення української мови, проте різні види відтворення тексту є необхідним елементом виконання інших завдань: підготовки доповідей, виступів, рефератів, конспектів тощо.

Іноді відновлення основного змісту вихідного тексту пов’язане з трансформацією – вилученням інформації, її перерозподілом та передачею своїми словами. Мета трансформації вихідного тексту полягає у виявленні головної інформації шляхом компресії тексту та переформулювання тексту з запозиченням певних лексичних блоків.

Трансформація тексту, його спрощення, переформулювання вихідних положень є мовленнєво-розумовим актом, результатом якого є нова якість змісту.

Уміння переказувати вимагає від учнів знання норм української мови, практичного оволодіння ними, уміння творчо використовувати одиниці всіх мовних рівнів відповідно до мети висловлювання, певної самостійності у

відборі мовних засобів для передачі змісту переказу, мобілізації власного досвіду.

Крім того, учні повинні набути спеціальних (комунікативних) умінь, які чітко визначені в роботах Н.Іполітової, Т.Ладиженської, В.Мельничайка, Г.Шелехової та ін. і лягли в основі чинних програм з розвитку мовлення. Це уміння цілісно сприймати текст, бачити його стилістичні особливості, визначати тему, головну думку тексту, будувати висловлювання логічно, відповідно до композиційного оформлення та ін.

Проведення переказу – один з етапів у низці вправ, які готують учнів до створення власних текстів, отже, переказ, як і будь-який вид творчої роботи, вимагає систематичної підготовки. Відтворити авторське мовлення під час написання переказів допоможе комплексний аналіз тексту, що передбачає аналіз стильових рис, композиції, особливостей побудови тексту, своєрідності використання мовних одиниць автором.

У лінгводидактиці немає універсальної схеми такого аналізу. Власне, її й не може бути, оскільки текст – явище гетерогенне, і його аналіз важко вкласти в якісь межі. Опрацювання методичної літератури, власний досвід роботи дають підстави стверджувати, що перед написанням переказу необхідно з'ясувати коло таких питань:

1. *Визначити стиль тексту.*
2. *Уточнити тему й основну думку тексту. Якщо він не має назви, то ця робота поєднується з пошуками назви.*
3. *Аналіз композиції (наявність зачину, кінцівки). Це допомагає краще запам'ятати структуру тексту.*
4. *Визначити, монолог чи діалог.*
5. *Визначити способи зв'язку тексту.*
6. *Засоби зв'язку речень у тексті.*
7. *Визначити типологічну структуру.*
8. *Скласти план тексту.*

9. *Проаналізувати мовні засоби: фонетико-орфоепічні, лексичні, морфемно-словотвірні, граматичні.*

Здійснити якісно комплексний аналіз тексту учням допоможуть записи, зроблені на етапі сприйняття: цифрова фіксація частини тексту, запис ключових слів (переважно дієслів для розповіді, слів із значенням якості для опису; слів, що називають докази, для роздуму). З метою розвитку мовлення учнів комплексний аналіз доцільно здійснювати на невеликих текстах-зразках, мікротекстах різного характеру, що дає можливість оволодіти названими уміннями поступово, цілеспрямовано, в поєднанні з іншими видами завдань. Мікротекст застосовується з метою показу учням загальної моделі їхніх майбутніх творів, написання яких передбачене шкільною програмою.

У старших класах широко застосовуються твори − вид навчальної роботи, в основі якого лежить самостійне створення писемного або усного висловлювання. Чинною програмою передбачено написання творів на суспільну та морально-етичну тему (10, 11 кл.), а також інші види створення власних висловлювань [290; 291].

Методика має авторитетні джерела, у яких висвітлено проблематику навчання творів. Серед них роботи А.Грініної-Земськової, О.Довгої, Т.Ладиженської, В.Мельничайка, С.Молодцової, М.Пентилюк, М.Пльонкіна, М.Стельмаховича, Г.Шелехової та ін. На цьому тлі небагаточисленними залишаються дослідження в галузі методики навчання конкретних жанрів, зокрема Н.Голуб, Н.Остапенко, Г.Шелехової та ін. Відсутні роботи, що з′ясовували б специфіку впровадження комунікативно-діяльнісного й функціонально-стилістичного підходів до навчання української мови в школах природничо-математичного профілю.

У середніх освітніх закладах природничо-математичного профілю реалізація сучасних лінгводидактичних підходів має певні особливості, що випливають із специфіки змісту й технології навчання. На нашу думку, комунікативно-діяльнісний і функціонально-стилістичний підходи до

навчання української мови в цих школах доцільно розвинути й доповнити за рахунок жанрово-комунікативного аспекту. Перехід учнів на жанровий щабель метакомунікативної рефлексії дозволяє наблизити їх до реальної мовленнєвої практики завдяки багатству й закріпленості жанрових ознак

Жанр – мовленнєвознавча категорія, що характеризується конкретністю й дозволяє наблизити навчання до безпосередніх потреб комунікативної практики. У лінгводидактиці під жанром розуміють "визначений мовленнєвою ситуацією різновид текстів, що існує в межах того чи іншого функціонального стилю й має відносно стійку спільність змістово-композиційних, лінгвостилістичних та в ряді випадків – техніко-реалізаційних особливостей; динамічна структурна модель створення таких текстів відповідно до особливих норм їх породження" [266: 56-57]. Якщо мовленнєвий жанр стає предметом вивчення, на перший план висувається проблема мовних засобів, що його характеризують. Основою формування жанрової компетенції старшокласників стають такі чинники: удосконалення знань про мовленнєву ситуацію, змістово-композиційні, лінгвостилістичні особливості жанрів. Засвоївши параметри характеристики окремих жанрових різновидів у їх взаємозв'язку, учні отримують основу для конструювання власних висловлювань у певному жанровому контексті.

У межах сучасної парадигми шкільної мовної освіти жанрово-комунікативний аспект виступає як системний розгляд окремих жанрових різновидів, що стають об'єктами програмового вивчення. Отже, виникла потреба здійснити відбір жанрів для вивчення в 10-11 класах природничо-математичного профілю. Критеріями відбору жанрів до експериментальної програми стали відповідність жанру віковим особливостям старшокласників, навчальні, розвивальні можливості жанру, його професійна значущість тощо. Нами було відібрано 12 жанрів і розподілено їх за класами. У 10 класі учні знайомилися з основними видами переробки тексту: планом, тезами, виписками, конспектом, рефератом, анотацією, рецензією. В 11 класі

працювали із такими жанрами публіцистичного стилю, як усний виступ, доповідь, дискусія, офіційно-ділового – автобіографія, резюме.

У школах природничо-математичного профілю особливої актуальності набуває навчання старшокласників створення вторинних текстів (анотація, тези, конспект, реферат, доповідь, рецензія тощо), важливих для інших навчальних предметів, у навчально-виробничій діяльності по закінченню школи. В основі цієї роботи лежить сприйняття й аналіз будь-якого тексту й створення внаслідок його інтерпретації нового тексту − "тексту про текст" (Т.Ладиженська). Працюючи над створенням тексту певного жанру, учні включаються до таких видів мовленнєвої діяльності, як читання і письмо. Схематично це виглядає так:

Схема 3.4.

Роль читання і письма під час створення тексту



Дослідниками (П.Білоусенком, Н.Іполітовою, Т.Ладиженською, В.Мельничайком та ін.) детально описані етапи роботи над вторинними текстами. Етапи роботи над конспектом і рефератом подібні, оскільки їхньою кінцевою метою є створення вторинного тексту. Методисти радять,

складаючи конспект і реферат, сконцентруватися на таких основних положеннях:

Чому присвячене реферо̀ване джерело;

– *у чому полягають мета й завдання автора;*
– *який характер матеріалу реферованого джерела;*
– *з яких частин, фрагментів він складається;*
– *які основні проблеми містить;*
– *які дослідницькі операції реалізуються в главах (частинах, параграфах);*
– *які авторські позиції в реферованому джерелі (за їх наявності);*
– *чи є посилання на інші джерела;*
– *чим завершується реферована стаття* [226: 5].

За допомогою реалізації названих положень учні усвідомлюють модель певного жанру, основу якої складають певні лексико-граматичні форми, що надають тексту відповідної композиційної структури.

Відпрацювання конспективно-реферативних умінь здійснюється на рівні речення, фрази, абзацу, тексту. Покажемо це нижче.

Таблиця 3.2.

Процес відпрацювання конспективно-реферативних умінь

Рівень речення	виділення ключових слів і словосполучень; відпрацювання синтаксичної синонімії (відбір типових для наукового стилю конструкцій, трансформація речень)
Фразовий рівень	згортання фрази (за рахунок вилучення другорядної інформації), зміна її граматичної структури, визначення виду зв'язку (лінійного, паралельного)
Абзацний рівень	виділення інформативних центрів, класифікація інформації з прагматичною метою, складання плану тощо.
Текстовий рівень	виявлення ключових слів, теми, головної думки, визначення кількості мікротем, складання плану, добір питань тощо; компресія тексту.

Уміння створити вторинний текст спирається на основні комунікативні уміння: визначати тему, головну думку тексту, кількість мікротем тощо, які безпосередньо пов'язані з умінням читати й аналізувати прочитане:

написання реферату, складання тез, підготовка конспекту здійснюються в результаті концентрації змісту тексту, його стиснення.

Самостійна робота учнів над вторинними текстами передбачає такі етапи, що співвідносяться з продуктивними видами мовленнєвої діяльності:

І – етап орієнтації:

- визначення галузі знань, до яких належить текст (стаття);
- формулювання головної теми тексту, мети автора;
- аналіз змісту кожного фрагмента (абзацу), виділення відносно самостійних за змістом;

ІІ – етап планування:

- складання програми висловлювання;

ІІІ – етап реалізації:

- здійснення короткого запису тексту на підставі попередніх операцій.

IV – етап контролю за результатом діяльності.

Робота над вторинними текстами здійснюється в процесі читання й аналізу підручників з мови та інших навчальних предметів передусім профільних, що дозволяє реалізувати міжпредметні зв’язки, активізувати пізнавальну діяльність учнів. Використання міжпредметних зв’язків, розвиток професійно значущих умінь, пов’язаних із переробкою інформації зі спеціальних наукових джерел, удосконаленням усного й писемного мовлення сприяють формуванню в учнів позитивної мотивації у вивченні української мови.

Подібна робота проводиться у зв’язку з підготовкою усних висловлювань (повідомлень, доповідей тощо), однак у цьому випадку вчитель використовує відповідні зразки усного мовлення (аудіо-, відеозаписи, телепередачі тощо).

Особливу увагу приділяємо розвиткові вмінь учнів створювати усні наукові повідомлення, що стимулюють пізнавальну ініціативність учнів, дозволяють ураховувати здібності, інтереси, перспективи як класу в цілому,

так і кожного учня, сприяють досягненню особистісної і профільної орієнтованості навчання.

Підготовка учнями повідомлень у науковому стилі дозволяє включити учнів до всіх видів мовленнєвої діяльності. Виголошення повідомлень у класі посилює значення риторичного аспекту навчання. Джерелами підготовки повідомлень у науковому стилі є навчальна, довідкова й науково-популярна література.

Важливою ділянкою роботи вчителя-словесника вважаємо збагачення словника учнів лексемами і фразеологізмами певного жанру, що виступаючи композиційними засобами, використовуються з метою створення тих чи інших типів початків, закінчень, здійснення переходів від однієї частини до іншої.

Проблема навчання зв'язного мовлення інтерпретується як "проблема засвоєння рівня еталонів і загальноприйнятих (звичних і культивованих суспільством) правил продукування зв'язних висловлювань, розрахованих на громадське сприйняття" [223: 9]. Відтак навчання зв'язного мовлення відбувається в процесі усвідомлення учнями структурних компонентів висловлювання відповідного жанру − моделі тексту.

Особливого значення набуває використання пам'яток, якими можна користуватися під час написання творів, рефератів, конспектів та інших жанрів письмових робіт. Н.Непийвода радить: "Організовуйте текст − і найменший нюанс вашої думки дійде до читача" [238: 57]. На думку дослідниці, треба обов'язково познайомити учнів з метатекстовими операторами − мовленнєвими конструкціями, що вживаються в текстах для переходу від однієї частини до іншої, при узагальненні викладеного і т. ін.

Використання таких конструкцій принесе неабияку користь учням, які потребують допомоги, опори, полегшить процес оволодіння текстами різних стилів і жанрів. Обмеженість кількості годин на вивчення української мови зумовлює розосереджене впровадження мовленнєвих вправ. Поділяємо точку зору В.Мельничайка, який визначав вирішальну роль добре продуманої

системи навчально-тренувальних вправ, у процесі виконання яких формуються і вдосконалюються всі вміння й навички [213: 21]. Добираючи вправи, учитель виходить насамперед з того, яке значення має кожна з них для удосконалення мовлення учнів.

Ми керуємося традиціями відбору й характеристики вправ, що склалися в лінгводидактиці (О.Біляєв, Т.Ладиженська, В.Мельничайко та ін.): *завдання аналітичного характеру* (на основі аналізу конкретного друкованого чи аудіо- або відеоматеріалу в формі тексту, на основі аналізу власної мовленнєвої поведінки); *аналітико-синтетичного* й *конструктивного характеру*. *Аналітико-синтетичні вправи* відкривають можливості для формування в учнів мовленнєвих умінь, спрямованих на часткову синтетичну діяльність: створення фрагменту тексту на основі запропонованого, поширення вихідного тексту, заміна окремих текстових фрагментів тощо. Вправи *конструктивного характеру* дають змогу залучити учнів до креативної діяльності. Основним засобом навчання стає текст (усний або писемний).

Добираючи вправи, учитель виходимо насамперед з того, яке значення має кожна з них для удосконалення мовлення учнів. Уважаємо, що названі види вправ допомагають учням зрозуміти стилістичну й жанрову приналежність первинного тексту, авторський задум, структуру, мовне оформлення, виробити в них стійкі комунікативні вміння, необхідні для створення первинно-вторинного й вторинного тексту.

Наводимо приклади таких вправ:

1 .Визначте тему й головну думку тексту.

Пам'ятники історії та культури дорогі нам як свідки нашого минулого. Це етапи історичного шляху, пройденого попередніми поколіннями. Вони розповідають про духовну велич і творчі здобутки народу, його трудові й бойові подвиги, вселяють у нас почуття гордості за Вітчизну (З журналу).

2. Визначте стиль тексту. Обґрунтуйте свою думку. Доберіть заголовок до тексту.

Прилітають солов'ї не всі одразу, напровесні, десь надвечір, чуємо, пробують у гущавині голоси лиш поодинокі солісти. Це він прилетів, господар, а її ще нема, вона з'явиться пізніше. Як справжній лицар і глава сім'ї, він огляне свої володіння — балку, верби — і, переконавшися, що все на місці, приготує гніздечко, заховавши його під віттями так, щоб ніякий шуліка не помітив, а після того вже зволить прибути й вона, пані солов'їха чи молоденька соловейкова наречена. Верба з віттям — то їхня планета! Там панують їхні співи й любов... (О.Гончар).

3. Згорніть речення.

Хай комусь аж надто елементарним чи навіть смішним може видатись світ, із якого ми вийшли, а для нас він був і буде джерелом роздумів, бо ми жили там, де все, як нам здається, було ближче до самого себе, до природи, до трав, до неба і сонця, може, навіть ближче до речей складних, до витоків гармонії, що їх так нервово й болісно шукає людина сучасна... (О.Гончар).

4. Проаналізуйте уривки з роману О.Гончара "Твоя зоря". Уставте пропущені слова (прикметники, дієслова), які відповідають характерові тексту, його жанровим і стилістичним особливостям.

І. *Чомусь саме терен тут розрісся, ... деревце нашого краю.*

Навесні він таким ... цвіте, а в дні ... , коли осінь обснує Романівщину ... павутинням, і повітря в усі сторони світу стане ... безмежно ..., і така ... тиша стоятиме над степом, цей нічний терен тоді туманно ягідками синіє в ... росі, і кожна росинка в ці .. ранки висітиме довго, задумливо, – уже й сонце підбилось, а вона все не падає, тримається посеред павутиння та колючок, поблискує звідти до вас, мов чиясь ... забута сльоза (О.Гончар).

Довідка. *На місці пропусків у романі вжито такі прикметники: найколючіше, біленьким, вересневі, срібним, прозорим, лагідна, в рясній, прощальна.*

5. Побудуйте із поданих речень текст. Знайдіть речення, що виступає зачином, потім розташуйте інші речення.

Продовжіть текст, зберігаючи авторську тональність.

1. *Можна ідеально знати граматику чужої мови і все ж, як кажуть, говорити "з акцентом"*.
2. *Звуки – це щось надзвичайно своєрідне в мові, її жива плоть і кров.*
3. *Дуже важко побороти в собі навик вимовляти чужі звуки по-своєму.*
4. *Тому перейняти звуки іншої мови часом буває не легше, ніж збагнути правила відмінювання й дієвідмінювання.*
5. *Наприклад, подекуди в західних областях України можна почути таке тверде л, що воно сприймається майже як в.*
6. *Хто добре знає живу українську мову, не стане заперечувати, що навіть у жителів різних місцевостей нашої держави той самий звук може вимовлятися по-різному (За книгою А. Матвієнко "Рідне слово ").*

Примітка. *Порядок розташування речень в оригіналі – 2, 4, 1, 3, 6, 5.*

6. Прочитайте уривок з роману О.Гончара "Твоя зоря". Яку проблему порушує автор? Замість крапок доберіть відповідні епітети.

Перетворите планету в ... клоаку чи збудуєте на ній рай ... – теж залежить від вас, ... нащадків Адама. А чи здатні? Чи стачить духу піднестися над чварами, над амбіціями, над своїми ... пристрастями? Чи зумієте приборкати у власних душах зміїв егоїзму, крокодилів честолюбства! Колиска ж єдина, і як можна не бачити, яка вона ... ! Ці води, це небо, цей вітер —усе ж це для нас!

Маємо змогу володіти, втішатися, відчувати це все, відчувати радість життя. А ми? (За О.Гончаром).

Довідка. *На місці пропусків у тексті О.Гончара використані такі означення: смердючу, зелений, самовпевнених, над згубними, тендітна й прекрасна.*

7. Визначте кількість мікротем у запропонованому тексті. Знайдіть ключові слова. За допомогою яких мовних засобів автор висловлює своє ставлення до порушеного питання?

Серед багатьох дефініцій мистецтва звертає на себе увагу визначення, що належить Л. Толстому: "Мистецтво – це людська діяльність, яка полягає в тому, що одна людина певними зовнішніми знаками свідомо передає іншим пережиті нею почуття, а інші люди заражаються цими почуттями й переживають їх".

Звичайно ж, нема поетів, які б не писали про любов – вже надто значиме місце вона займає у спектрі людських почуттів. Кажуть, здатність до любові є мірилом людської душі. Любов підносить, ошляхетнює людину навіть тоді, коли несе страждання.

Почуття любові, можливо, як ніяке інше, прагне висловлення. Ось чому кохання дуже часто дає поштовх до творчості, до самовираження. Скільки написано творів, у які поети намагалися вкласти всю силу свого почуття! Здається, що всі можливі нюанси любовних почуттів уже зафіксовано в поетичному слові.

Може виникнути запитання: вже так багато написано прекрасних поезій про любов, але з'являються все нові й нові твори; то чи ж не загрожує самоповторення, яке свідчитиме про вичерпування теми?

Кожна "вічна " загальнолюдська тема – а тема кохання є саме такою – має різні рівні мистецького вираження: від примітивного, по суті псевдохудожнього (як правило, такі твори належать до так званої "масової" літератури) до високохудожнього.

Поезії Ліни Костенко з аналізованої теми є класикою української любовної лірики (З книги Г.Клочека "Ліна Костенко").

Визначення теми, головної думки тексту допомагає процесові перекодування словесної інформації в абстрактні моделі. Доповнення, трансформація тексту сприяють формуванню в учнів здібності усвідомлювати особливості тексту в цілому: стилістичну, жанрову приналежність, зміст, мовне оформлення. Така робота привчає учнів працювати з різноманітними у змістовому й стилістичному плані текстами.

Одним з ефективних прийомів удосконалення тексту є його редагування. На уроках української мови, як правило, здійснюється саморедагування, що полягає в перевірці написаного на чернетці тексту, або взаєморедагування. Корисними є вправи, що передбачають редагування, уміщені в підручниках і методичних посібниках. Проте, на жаль, їх кількість невелика і, звісно, не задовольняє потреби школи. Заповнити цю прогалину вчителеві неважко. Майже щодня чуємо в громадському транспорті *"слідуюча зупинка"*, у магазині читаємо *"саме справжнє морозиво", "конфети шоколадні", "мебель вітчизняного виробництва"*. Цей перелік можна продовжити. Великі можливості для редагування надає реклама. Звичайно, є кваліфіковано підготовлені, красиві рекламні тексти, що заслужено привертають увагу споживачів, однак у більшості випадків відчувається брак досвіду у створенні реклами, відсутність фахівців у цій галузі. Уважаємо, що такі матеріали повинні використовуватися з метою редагування на уроках мови. Наприклад:

Виправте помилки в рекламі.

1. *Авіаквитки до любого міста Америки.*

2 *Елегантні та роскішні моделі весільного вбрання з Германії.*

3. *Рослинний сироп швидко полегшує всі види кашелю у дітей та дорослих.*

4. *Підписуйте і читайте! Підписний індекс.*

5. *По питанням реалізації звертатися по телефону.*

6. *Навчання у університетах США.*

7. *Ваші фотографії приймуть участь у розіграші призів.*

8. *Найкращі квартири – по собівартості! (Лише на протязі місяця!).*

9. *Святкування Нового року: Болгарія, Швейцарія, Словакія, Таїланд, Чехія.*

У приклад школярам варто поставити твори письменників – майстрів слова, які уважно ставляться до вибору слова, дуже прискіпливо редагують свої твори, переписують їх по кілька разів.

Подібні завдання привчають учнів правильно використовувати мовні одиниці, формують критичний підхід до створення власних текстів.

3.3. Формування правописних умінь і навичок учнів

Писемна грамотність є одним з найважливіших показників загальнокультурного рівня людини. Питання про шляхи й засоби підвищення правописної грамотності учнів постійно знаходяться в полі зору методистів і вчителів. Удосконаленню орфографічної грамотності учнів присвячено роботи психологів М.Богоявленського, С.Жуйкова, методистів Н.Алгазіної, М.Баранова, М.Вашуленка, В.Горбачука, Т.Донченко, Г.Козачук, Л.Райської, І.Хом′яка, Н.Шкуратяної, С.Яворської та ін. Методику навчання пунктуації в різні часи досліджували С.Абакумов, М.Баранов, Г.Граник, Л.Григорян, В.Мельничайко та ін, однак проблема не втрачає своєї актуальності. Викладачі ВЗО, проводячи діагностичні зрізи знань першокурсників, щороку констатують низький рівень їхньої орфографічної й пунктуаційної грамотності.

Типовими є помилки, що стосуються написання префіксів, суфіксів, чергування голосних і приголосних звуків, правопис ненаголошених голосних, написання складних слів разом, окремо, через дефіс; уживання розділових знаків при відокремлених реченнях, при прямій мові тощо. Кожному вчителеві доводилося спостерігати ситуацію: учень правила знає, а грамотно писати не вміє. Отже, існує розрив між знаннями, уміннями й навичками учнів. Основними причинами, на нашу думку, є такі:

– відсутність українськомовного середовища в багатьох містах України, засилля суржику, що в умовах нинішньої мовної ситуації для багатьох став єдиною мовою спілкування й не сприяє закріпленню у свідомості мовців правописних норм;

– популяризація помилок афішами, рекламними щитами, оголошеннями тощо (“*Духм’яний* хліб”, “Товари *по низьким цінам*”, “*Евріка*” і т.ін.), що сприймається учнями зорово;
– складність правописної системи, обтяженої великою кількістю винятків із правил, варіативними формами;
– надмірна затеоретизованість навчального курсу, переобтяженість правилами, визначеннями, опанування якими потребує значних додаткових зусиль учнів;
– відсутність цілісної системи повторення правопису, орфографічного режиму в школах; зниження інтересу учнів до навчання української мови, недооцінювання вчителем ролі психологічних чинників.

Вивчення досвіду роботи вчителів-словесників, власний досвід роботи зі старшокласниками, студентами Луганського національного педагогічного університету, державними службовцями в межах вивчення курсу “Ділова українська мова” дають підстави до таких зауважень та рекомендацій.

Правописні навички формуються в тісному взаємозв′язку з мовленнєвими навичками в процесі розвитку мовлення учнів, що пов′язує роботу з розвитку рецептивних, продуктивних видів мовленнєвої діяльності учнів з удосконаленням їхніх правописних навичок. Погоджуємося з висновком, зробленим І.Хом′яком, що тільки на базі вмінь володіти усним мовленням формуються навички писемного мовлення [379: 16]. Отже, працюючи над удосконаленням правописних умінь і навичок учнів, слід постійно дбати про культуру їхнього усного мовлення.

Поділяємо точку зору С.Яворської, що вироблення орфографічних (і пунктуаційних – О.Г.) умінь і навичок має поєднуватися з розвитком мовлення учнів [402]. Старшокласники пишуть різноманітні твори, перекази, але допускають при цьому велику кількість помилок, тому кожній творчій роботі має передувати підготовка, спланована з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей, набутих умінь тощо. У школах (класах)

природничо-математичного профілю це насамперед підготовка рефератів, конспектів, тез, написання ділових паперів тощо.

Розосереджність правописних тем у 5-9 класах перешкоджає досягненню потрібної системності в знаннях учнів. Уважаємо, що найважливіші орфографічні й пунктуаційні положення необхідно включити до програми з метою забезпечення актуалізації опорних знань учнів. Ефективність роботи значною мірою визначається способами формування у свідомості учнів уявлень по логічну структуру матеріалу, що вивчається. Особливого значення набуває розробка технології структурування навчального матеріалу з орфографії й пунктуації та кодування виявлених у ньому структурних відношень за допомогою різноманітних засобів наочності й моделювання, орієнтованих на формування правильних і чітко диференційованих узагальнень.

З метою здійснення методично доцільного структурування необхідно виділити обсяг матеріалу для вивчення з позицій частотності його застосування й комунікативної значущості; визначити способи узагальнення правописних тем; вибрати спосіб фіксації логічних структур навчального матеріалу (опорний конспект, модель, таблиця, схема, алгоритм тощо), засіб репрезентації логічних структур (комп'ютер, схема, зошит з друкованою основою тощо).

Вимагає уважного перегляду зміст теоретичного матеріалу з орфографії й пунктуації відповідно до переорієнтації мікроцілей навчання: якщо раніше головною була вимога знати, то нині важливо знайти потрібну інформацію та вміти застосовувати ці знання. Отже, необхідно включити до програми таку тему, як "Довідкова лінгвістична література" з метою детального ознайомлення учнів із "Українським правописом", лексикографічними виданнями. Актуальним є створення "Орфографічного словника-мінімуму для учнів". Основним критерієм добору теоретичного матеріалу має стати прагматичний, тобто відбір інформації з точки зору частотності його вживання, і професійно спрямований.

Особливо важкими для запам’ятовування є написання, що не регламентуються правилами, а визначаються словником. У цьому випадку треба звернутися до відповідного лексикографічного видання. У пам’яті учнів відкладається образ графічно правильного відтворення слова, особливо при багаторазовому використанні словника.

Засвоєння граматичних норм сучасної української літературної мови через притаманну їй варіативність (*більшість студентів прийшла – більшість (два, десять, сто) студентів прийшли*, *тримоторний літак – трьохмоторний літак)* являє собою значну мовну трудність й вимагає використання таких джерел, як Український правопис. - К., 1999, Антоненко-Давидович Борис. Як ми говоримо.– К.,1991. Важливо навчити старшокласників користуватися довідковою лінгвістичною літературою (ДЛЛ), знаходити потрібну інформацію найбільш раціональним способом, що забезпечував би мінімальні витрати часу.

Раціональний спосіб читання ДЛЛ забезпечує такі знання, уміння й навички:

– міцне знання українського алфавіту й уміння швидко знайти потрібне слово або встановити факт його відсутності, користуючись правилом внутрішнього алфавіту;

– сформованість навичок таких видів читання, як переглядове з метою аналізу змісту словників різних типів; ознайомче (вивчаюче), що дозволяє читати словникові статті, передмову, додатки до словника, які містять відповідні правила, роз’яснення; сканування для швидкого знаходження слів у словнику.

– уміння визначити межі словникової статті, розуміти її графічне оформлення.

Систематична робота зі словниками на уроках української мови підвищує рівень знань учнів, збагачує їхній лексичний запас, викликає стійкий інтерес до предмета. Важливо, щоб словники на уроках мови стали необхідним атрибутом. Робота з лексикографічними джерелами є досить

складною. З метою підвищення інтересу учнів її необхідно організовувати творчо. Головне завдання вчителя полягає у виробленні в учнів потреби в разі необхідності звертатися до довідкової літератури.

Сьогодні для формування мовної особистості, соціально адаптованої й комунікативно компетентної людини вчителю необхідно враховувати методичні новації, що функціонують у певній системі. Будь-який мовний знак усвідомлюється лише "у контексті всієї системи цієї мови" (В.Виноградов). Отже, слід обов'язково брати до уваги взаємозв'язки мовних рівнів, взаємозв'язки в межах мовних рівнів. Методична знахідка ефективна за умови її системного впровадження.

Обґрунтування змісту роботи в старших класах природничо-математичного профілю будується з опорою на висновки, зроблені А.Мурашовим, згідно з якими "Пізнання мови через штучно розчленовані утворення (правила, формулювання, схеми) може порушити наявні у свідомості учнів схеми цілісного сприйняття, без яких грамотність неможлива" [232: 4]. У процесі навчання школярі намагаються засвоїти правила, а не мовні моделі української мови, сукупність формулювань, а не реальність тексту, адаптованого до "індивідуального особистісного контексту" кожного. Однак "найважливішою рисою психічної культури є те, щоб слово входило у свідомість учня як живе, яскраве відображення дійсності..." [342: 357]. У сприйнятті навчання, що містить складну багаторівневу структуру мови, педагогічну організацію уроку, природнє, а не роздріблене сприйняття тексту через систему вправ.

У старших класах, коли учні опановують увесь систематичний курс мови, є всі підстави для організації "текстового навчання". Немає потреби дублювати вивчене в середній ланці ще раз. Очевидно, мають право на життя завдання на зразок: поясніть відомі вам орфограми й пунктограми; сформулюйте самостійно завдання, спрямовані на повторення орфографії; поясніть важкі орфограми тощо. У цьому випадку учень дійсно стає співавтором уроку, отже, є всі підстави говорити про співтворчість учителя й

учнів. Крім того, текст дає можливість побачити функції того чи іншого мовного явища.

Так, наприклад, у реченні

В золотій смушевій шапці

Циган-вечір сходив з гір,

Ніс він ніченьці-циганці

З срібла кований набір (Олександр Олесь).

Старшокласники пояснюють функції означень-прикладок, їхню особливу виразність і написання.

Доречно наведений яскравий приклад сприяє тому, що "потрібна інформація "записується", кодується в ньому, він асоціативно пов'язується з тим, що вивчається і згодом служить засобам його швидкого "мнемонімічного розпакування" [232: 7], бо "як у навчальній, так і у будь-якій іншій діяльності, звернення до образів,– пише Р.Арнхейм,– сприяє інтуїтивному осягненню когнітивної ситуації" [13: 34]. Важливою є робота учнів з текстовим матеріалом, що дає змогу повторити комплекс орфограм і пунктограм. Наприклад, після написання тексту "Безсмертний полтавець" в 11 класі нами були запропоновані наведені нижче завдання з метою комплексного повторення й систематизації вивченого матеріалу.

Безсмертний полтавець

Іван Петрович Котляревський належить до тих довгожителів планети, які разом із витворами свого духу впевнено переступають грані сторіч, далеко йдучи за межі їм відміряного часу. Два століття живе на світі безсмертний автор "Енеїди" й "Наталки Полтавки", поет, веселий мудрець, що в ньому ніби уособився оптимізм нашого народу, його обдарованість і моральна чистота.

Що ж приваблює в Котляревському його нащадків? Для нас він невіддільний від свого народу, від того ґрунту, що живив його творчість. Написав "Енеїду", звичайно, Котляревський, авторське право належить йому, і все ж славетну поему відтворював ще один автор, ім'я якому –

український народ. І це аж ніяк не применшує індивідуальність письменника, а радіє, підносить великого полтавця. Те, що ми звемо народністю, було органічно притаманне Котляревському, і, певне, саме тут таємниця довговіку його творів.

Народився він у містечку співучому і мужньому, у маленькому будиночку на горі біля собору – у старовинній українській хаті, з вікон якої було далеко видно. Унизу за Ворсклою розгорталися за обрійну далеч мальовничі простори рідної країни, а звідти попід самі вінка підступало народне життя з його журбою і радощами. До цього життя допитливий сіроокий Котляревський пильно приглядався.

В атмосфері нечуваного гноблення в нього стало сили піднятися на оборону людини, побачити високі достойності трудящого люду, відчути красу рідної мови. Завдяки Котляревському народна мова стає мовою літератури. Слово, що від нього часом поспішали відцуратися, пролунало з вуст Котляревського і дужо, і гідно (О.Гончар) .

1. Визначте стиль тексту. Обґрунтуйте свою думку.
2. Знайдіть у тексті 3-4 слова, у яких звуків більше, ніж букв (І варіант), букв більше, ніж звуків (ІІ варіант).
3. Який фонетичний процес відбувається в словах *світ, здійснив, обдарованість.*
4. Доведіть, що чергування у-в, і-й – засіб милозвучності української мови.
5. Продовжіть низку слів із літерою ґ: *ґрунт*,...
6. Затранскрибуйте слова *безсмертний, нащадків* (І варіант); *український, письменники* (ІІ варіант).
7. Якими словами з тексту можна проілюструвати правопис префіксів?
8. Знайдіть у тексті складні слова. Як вони утворилися?
9. Знайдіть у тексту слова, ужиті в переносному значенні. З якою метою використовує їх автор?

10. Перифраза – заміна слова чи словосполучення описовим зворотом мови, у якому вказані ознаки неназваного прямо предмета. Наведіть приклади перифраз у тексту. Як ви гайдаєте, з якою метою їх використовує автор.
11. Розкрийте зміст епітетів *заобрійна* (далеч), *сіроокий* (Котляревський).
12. Доберіть синоніми до слів *доба, притаманний, цуратися, мальовничі.*
13. Знайдіть антоніми в тексті.
14. Доберіть антоніми до слова *відцуратися.*
15. Визначте частиномовну приналежність слів у речення *Народився він у містечку...*
16. Якими словами з тексту можна проілюструвати правопис іменників II відміни в родовому відмінку однини?
17. Доберіть прикметники-означення до іменника *слово*.
18. Знайдіть у тексті прикладки, поясніть їх написання.
19. Доберіть синоніми до вставного слова. Якого забарвлення вони надають?
20. Виконайте синтаксичний розбір першого речення.

Звичайно, учитель може використовувати не всі завдання для фронтальної роботи в класі, частину з них можна запропонувати для індивідуального виконання.

Важливо застосовувати тексти, що мають пізнавальне значення, умотивовують вивчення орфографії і пунктуації − навчальні диктанти інформативної дії (термін О.Дорошенка). На думку дослідника, “такі диктанти виправдані психологічно, бо збуджують інтерес в учнів новою для них інформацією, що вміщена в самому тексті навчального диктанту” [120: 6]. Услід за О.Дорошенком, навчальні диктанти інформаційної дії були випробувані нами у власній практиці й дали позитивні результати. Аналізуючи зміст диктанту, вчителеві не слід вдаватися до моралізаторства (Писати грамотно дуже важливо тощо), оскільки ця думка закладена в самому тексті, і учні доходять до неї самостійно.

Важливою складовою уроків української мови в старших класах природничо-математичного профілю є орфографічно-пунктуаційний

практикум, під яким розуміємо систематичне застосування окремих речень чи текстів на певну орфограму чи пунктограму. Критеріями відбору дидактичного матеріалу служить передусім частотність уживання орфограм і пунктограм у писемному мовленні.

Наприклад, орфографічний практикум*: правопис ненаголошених голосних у коренях.*

○ Випишіть із запропонованих прикладів слова з пропущеними буквами на позначення голосних, розподіливши їх на два стовпчики:

– слова з ненаголошеними голосними, що перевіряються наголосом;

– слова з ненаголошеними голосними, що не перевіряються наголосом.

Навколишнє середовище, земна куля, випередити подругу, джерельна вода, зелені левади, глибока кишеня, бути в безпеці, велетенський дуб, вечірня зоря, висока пшениця, духмяна живиця, повертати книжку, кришити цибулю, лебедина зграя, селянський син, просторе приміщення, освячений високою метою, державна скарбниця, чиста криниця, триматися разом.

З метою заощадження часу, інтенсифікації навчального процесу в школах (класах) природничо-математичного профілю необхідно здійснити збалансований розподіл традиційного змісту шкільного підручника між трьома основними джерелами навчальної інформації: шкільним підручником, робочим зошитом, інформаційним банком. Як відомо, зміст і структура української мови реалізуються в підручнику, однак підручник − не єдине джерело інформації. Його функція − репрезентувати, пояснювати, інтерпретувати, узагальнювати мовні факти, явища, визначати світоглядний підхід до їх аналізу й використання і у зв’язку з цим формувати у школярів науковий метод мислення. Крім теоретичних відомостей, підручник містить систему вправ.

Автори підручників з мови успішно реалізують насамперед інформативну функцію. Реалізація розвивальної функції ґрунтується на знанні закономірностей розумового розвитку учня з урахуванням його

вікових та індивідуальних особливостей. Однак традиційний підручник вимагає доповнення з метою урізноманітнення видів діяльності учнів, урахування їхніх індивідуальних особливостей у контексті сучасних вимог.

Методисти і вчителі шукають шляхи удосконалення засобів навчання. Так, М.Пентилюк та О.Іващенко створено підручник-комплект “Українська мова” [274]. Структура підручника відповідає сучасним вимогам лінгводидактики: матеріал логічно скомпоновано великими завершеними частинами (блоками), вивчення його супроводжується методичними порадами, планом кожної частини й запитаннями для самоконтролю. Практична частина кожного блоку включає систему вправ і завдань, що забезпечує формування правописних умінь і навичок. У підручнику пропонують тексти різних за методикою виконання диктантів і переказів та варіанти контрольних робіт з усіх розділів курсу української мови. Колективом авторів (керівник М.Пентилюк) створено посібник “Ваш репетитор”, розрахований на учнів середніх навчальних закладів, абітурієнтів і зорієнтований на те, щоб вони самостійно змогли проконтролювати й оцінити свої знання. Хоч посібник не має на меті представити певну систему знань, уважне його вивчення, ретельне виконання завдань, опрацювання додатків, безумовно, позитивно вплине на рівень грамотності.

Новим засобом навчання є робочі зошити (зошити-посібники, зошити з друкованою основою), що разом із підручниками становлять навчальний комплект для успішного формування в учнів мовних і мовленнєвих умінь і навичок. Нами разом із учителями Є.Колесниковою, Л.Поповою, які працюють у старших класах, де відбулося експериментальне навчання в межах нашого дисертаційного дослідження, розроблені робочі зошити-посібники для 10, 11 класів за чинною програмою “Українська мова”. Протягом 1999-2000 н.р. вийшов пробний наклад у кількості 200 примірників, оскільки не було впевненості в його ефективності. Однак зошит отримав схвальні відгуки вчителів і учнів. А у 2000-2001, 2001-2002 н.р. за розробленим зошитом працювали пересічно дві тисячі учнів Луганської,

Донецької, Дніпропетровської, Черкаської, Херсонської областей та Криму. Робочий зошит містить систему вправ і завдань до розділів, що вивчаються відповідно до програми. Безперечною перевагою зошитів є те, що вони дають змогу заощаджувати час, уникаючи малоефективного механічного переписування, натомість використовуючи час безпосередньо для розв'язання навчальних завдань уроку. Посібник побудований з урахуванням провідних підходів до навчання української мови – психологічного, психолінгвістичного, особистісного, комунікативно-діяльнісного, функціонально-стилістичного.

Структура посібника дозволяє систематично залучати учнів до виконання правописних завдань, отже, сприяє обов'язковому введенню орфографічного й пунктуаційного практикуму на кожному уроці. Наприклад, до теми "Складне речення" (11 клас) у завданні № 34 пропонується дібрати заголовок, визначити основну думку тексту, накреслити схему другого речення, розставити розділові знаки, пояснити підкреслені орфограми.

Люди з суходолу хоч як пильно приглядаються до моря... не бачать далі водяної стіни що здіймається коло молів або ж місячних доріжок по яких так охоче мандрують душі закоханих. Тільки опинившись посеред моря розумієш який це дивний прекрасний і жорстоко-жахливий світ. Море схоже на долю а точніше на час. Ти пливеш по морю мовби по мінливій поверхні часу. То нічим не затьмарена ясність яка триває завжди мало й проходить непомічено то спазматичність шквалів а то безмірність штормів коли зникає ніби назавжди сонце зупиняється час і весь світ заклякає на мільйон років яких ти ніколи не перечекаєш не перебореші яких не зможеш повернути назад хоч як хотілося. У морі заказані всі шляхи назад. Відступати нікуди море навкруг. Треба пройти! Не обминаючи не відступаючи подолати! Море не лишає вибору. Світ моря і світ душі що переможе? Якщо людині треба створити умови для подвигу не дати шляху для відступу то ідеальне місце для цього корабель посеред стихій. І любові

тут відступати теж нікуди тому жінкам заказано бути на кораблях (П.Загребельний).

Крім того, зошит сприяє збагаченню словникового запасу учнів, зокрема власне українською лексикою, наприклад:

- Доберіть до слів іншомовного походження українські синоніми:

*Актуальний*_____

*абстрактний*_____

*оригінальний*_____

*дайджест*_____

*імідж*__

Таким чином, робочий зошит дозволяє виконати значно більший обсяг роботи на уроці, урізноманітнити та інтенсифікувати навчальний процес, сприяє формуванню в старшокласників умінь сприймати прочитане, відтворювати і створювати висловлювання різних стилів, типів і жанрів мовлення, добираючи відповідні мовні засоби, формувати правописні навички.

Як слушно зазначають Г.Шелехова, А.Манако, Я.Остаф, “одним із шляхів удосконалення змісту, форм, методів і засобів навчання української мови є інтенсифікація навчання, що передбачає по-новому структурований зміст, упровадження сучасних інформаційних технологій, які зумовлюють формування пізнавальних інтересів, глибше сприйняття і розуміння теоретичного матеріалу” [392: 33]. Програмне забезпечення навчання української мови повинно стати важливою складовою разом із підручником, робочим зошитом.

Більшість існуючих комп’ютерних вправ присвячені граматиці, орфографії й пунктуації, що пояснюється їх значенням для оволодіння мовленнєвою діяльністю, формалізованістю більшості граматичних і орфографічних явищ мови.

На нашу думку, комп’ютерні програми повинні враховувати найважливіші положення психологічної основи формування навичок: вести

учнів від розгорнутих розумових дій до згорнутих, від дій з опорою на орієнтовну основу до дій без такої основи; забезпечити об'єктивний контроль над формуванням навичок; за потреби повертати учнів до початку роботи, що відповідає рівневі їхньої підготовки; дозволити кожному учневі працювати в зручному для нього темпі.

Фахівцями Міжнародного науково-навчального центру інформатики ЮНЕСКО / МПІ при Інституті кібернетики ім. В.М.Глушкова НАН України успішно проводиться робота із створення систем мовленнєвого діалогу. Створено певну комп'ютерну базу правопису української мови, що вміщує правила, словник і приклади на кожне правило. На її ґрунті розроблено електронний навчальний посібник "Правопис української мови", використання якого сприяє значній економії часу й відкриває великі перспективи в напрямку комп'ютеризації освіти. У 1995 р. був розроблений новий автоматизований навчальний курс "Українська мова. Синтаксис. Пунктуація", призначений для групового та індивідуального вивчення цих розділів. Курс містить матеріал різних дидактичних рівнів: лінгвістичну теорію в необхідному для засвоєння синтаксису й пунктуації обсязі, ілюстративний матеріал до теоретичних положень, систему тренувальних вправ і контрольних запитань. Реалізується принцип паралельного повторення й закріплення матеріалу з синтаксису, пунктуації, а також вивченого раніше з фонетики, графіки, орфографії та інших розділів. Орфографічні правила можуть бути представлені через моделі, що показують вибір потрібної літери, сполучення букв залежно від буквеного оточення тощо, наприклад:

Схема 3.5.

Модель орфографічного правила "Чергування приголосних"

г						**к**						**х**								
ж	+	**ськ**	=	**зьк**		**ч**	+	**ськ**	с =	**цьк**		**ш**	+	**ськ**	=	**ськ**				
з						**ц**						**с**								

З одного боку, комп'ютерні моделі дозволяють охопити широке коло написань, з іншого − допомагають узагальнити знання учнів і тим самим сприяють попередженню помилок, однак на сьогодні подібних програм дуже мало.

Використання комп'ютера в навчальному процесі з української мови дає змогу учневі перейти на якісно новий щабель. Для підтвердження цієї думки пошлемося на С.Карамана: "Річ у тім, що частина навчальної інформації, отримуваної раніше головним чином від учителя або з підручника, подається тепер на екрані, змінюючи, таким чином, характер навчання, що відбувається у взаємодії з комп'ютером" [157: 177].

Комп'ютер є порівняно новим засобом навчання, доступність якого надає змогу словесникові вдосконалювати правописні навички учнів. Однак, не зважаючи на значні переваги комп'ютерних моделей (вибір учнем індивідуального режиму виконання, економія часу, наочне кольорове зображення тощо), їхні дидактичні функції обмежені. Вони не можуть замінити вчителя і взяти на себе організацію пізнавальної діяльності учнів. Сьогодні не всі школи забезпечені комп'ютерами в достатній кількості, відсутні методичні рекомендації, які б з'ясовували вчителеві технологію комп'ютерного навчання. Педагоги часто не підготовлені до роботи з комп'ютером. Ці питання вимагають якнайшвидшого розв'язання.

Реалізація поставлених завдань вимагає від учителя вирішення проблеми вибору ефективних форм, методів і прийомів навчання. У вітчизняній лінгводидактиці вироблені рекомендації щодо роботи в старших класах: доцільними можуть бути уроки-практикуми, семінари, уроки-дослідження, що відповідають психологічним особливостям періоду ранньої юності. Усі традиційні прийоми органічно вписуються у структуру уроків різних типів. Однак не слід завжди розглядати нетрадиційні форми як надійний засіб підвищення якості знань. Тільки вдумливий вибір форм, прийомів, методів і засобів роботи в кожному конкретному випадку дасть

позитивні результати. Як стверджує С.Караман: “Методика уроків може бути різноманітною, але особливо вдалими, як показує практика, бувають ті уроки, на яких використовується тематико-ілюстративний матеріал (фольклорний, природознавчий та ін.), що допомагає реалізувати виховну функцію і тим самим викликає позитивне ставлення школярів до опрацьованого матеріалу” [220: 209].

Роботу над формуванням правописних умінь і навичок старшокласників значною мірою пов’язують із написанням диктантів. Однак ставлення до диктанту неоднозначне: С.Яворська вважає, що “одним із ефективних видів робіт, найбільш перевірених практикою, і одним із засобів підвищення грамотності учнів є диктанти” [402: 33], на думку Т.Донченко, “Формуванню правописних умінь і навичок найбільшою мірою сприяють диктанти” [117: 201], а О.Ніколаєва переконливо доводить, що “Диктант − це стресова ситуація для багатьох дітей. Відомо, що в емоційному стані запам’ятовування покращується. Це призводить до того, що дитина, припустившися помилки, запам’ятовує її на все життя [240: 14], тому радить якомога рідше використовувати диктанти. У методиці вироблені рекомендації щодо ефективного застосування диктантів (В.Горбачук, О.Текучов, І.Хом′як та ін.). Їх дотримання забезпечує позитивні результати. На нашу думку, цінність диктантів для учнів шкіл природничо-математичного профілю полягає в тому, що під час його написання учні звикають до активної й творчої колективної праці. Цей прийом спонукає школярів писати уважно, розвиває пам’ять, зір, слух, виробляє вміння свідомо користуватися орфографічними та пунктуаційними правилами. З метою уникнення стресової для учнів ситуації, диктанти навчального характеру передбачають велику попередню роботу. Перш, ніж запропонувати учням написати диктант, важливо виділити в його тексті “помилконебезпечні” місця − орфограми й пунктограми, що викликають в учнів труднощі. Для їх відпрацювання необхідно розробити систему тренувальних вправ. Наприклад, пропонуючи учням наведений нижче текст,

виділяємо в ньому такі орфограми й пунктограми, розробляємо систему відповідних вправ.

Слово − це наш Бог, і жити воно має вічно, бо разом із мовою вмирає й народ.

Стоїмо перед Шевченком, як перед совістю народу. Віки давноминулі й прийдешні, літа далекі й сущі, дні посивілі й молоді проклали глибокі борозни на мудрому чолі освітили його думою пророцтва. Чоло високе й ясне, мов українське небо, чоло печальне й відкрите, як український степ, чоло роботящого ума й апостольського провидства. А на устах живе тихе слово заповіту, і чути його на цілий світ. І стоятиме це слово на сторожі людини, поки на землі є людство.

Стоїмо перед Шевченком, як перед власною совістю. Знаю, це жертовне обличчя було в моїй долі завжди, як українська земля й небо, роса й сонце, хатній поріг і вишня під вікном. Бо скільки пам'ятаю себе, у нашій сільській хаті над срібноводим Черемошем усе були два портрети − Тараса Шевченка та Івана Франка. Вони мали на стіні своє родинне місце − навпроти вікна − і світилися в білококрилій чистоті маминих вишиваних рушників.

Бачу, як рушники пливуть у барвистих переливах, як Дніпро, і хлібосольно єднають два береги, як степи та лани широкополі оперлися об могутні плечі Карпат, а на зріднених берегах стоїть і виростає народ, право на життя та українське ім'я якому виборювали його рятівники (Я.Гоян).

1. Орфограма − велика буква у власних назвах. Випишіть приклади, що ілюструють дане правило в зошит.

2. Орфограма − написання разом і через дефіс складних і складноскорочених слів. Подані слова розподіліть відповідно до правил правопису, сформулюйте правила написання складних слів разом.

Давноминулий, срібноводий, хлібосольний, широкополий, милозвучний, багатоповерховий, працелюбний, першочерговий.

3. Визначте значення слова *борозна*, запишіть його російською так українською мовами, з'ясуйте відмінності в написанні.

4. Орфограма − буквосполучення -зтв-, -цтв-, -ств-. Серед поданих слів відбулися зміни приголосних в основі, поясніть, у чому вони полягають. Окремо випишіть слова, у яких відбуваються зміни приголосних у вимові, а на письмі не відображаються.

Пророцтво, юнацтво, провидство, людство, птаство, ткацтво.

5. Сформулюйте правило, яким слід керуватися при написанні іменників II відміни з основою на подовжений шиплячий приголосний. Провідміняйте ці іменники.

Збіжжя, піддашшя, клоччя, обличчя.

6. Орфограма − букви е, є, и, ї в особових закінченнях дієслів. Від поданих дієслів утворіть особові форми теперішнього часу.

Стояти, плакати, клеїти, гаяти.

7. Орфограма − м'який знак. Поясніть, чому в поданих словах знак м'якшення вживається двічі. Які орфографічні правила необхідно пам'ятати у зв'язку з правописом подібних слів?

Сільський, апостольський, учительський, ковальський.

8. Орфограма − подвоєні букви. Пригадайте слова, в яких подовження приголосних у кінці іменників не відбувається. Запишіть їх. Спробуйте за визначений відрізок часу дібрати якомога більше таких слів.

9. Орфограма − букви и, і, ї в закінченнях прикметників. Доберіть десять прикметників, поставте їх у називному відмінку множини, запам'ятайте закінчення прикметників цього відмінка.

10. Пунктограми − тире між підметом і присудком; тире при відокремлених прикладках; кома між однорідними членами.

11. Наведіть приклади речень на правила, що стосуються названих пунктограм.

Ефективним видом роботи на уроках української мови в класах природничо-математичного профілю вважаємо *словникові диктанти*, що

поряд із загальновживаною лексикою можуть містити й слова-терміни з загальноосвітніх і профільних дисциплін з метою збагачення словникового запасу учнів, наприклад з математики: а*бсциса, аксіома, аргумент, біном, бісектриса, варіант, діагональ, еліпс, квадрат, координати, коефіцієнт, логарифм, медіана, мінімум, система, симетрія, теорема, трапеція;* з хімії: *класифікація, індикатор, нейтралізація, гідроксид, розчин, електроліти, дисоціація, силікати, парафін, дифузія, нітрат, оксид, гідроліз, ацетилцелюлоза, окислення, кристалічні ґратки.*

Поширеним у класах природничо-математичного профілю є *цифровий, або кодовий диктант*, що передбачає позначення цифрами певних мовних явищ. Під час його проведення процес здійснення мислительних операцій згорнутий, обмежений у часі, що можливо тільки на етапі вдосконалення й контролю. Тому, як правило, цифрові диктанти застосовуються під час перевірки домашнього завдання, при підведенні підсумків уроку, під час тематичних атестацій.

При доборі методів і прийомів словесники повинні виходити в першу чергу з механізму діяльності вчителя й учнів, що забезпечує досягнення поставленої мети. Критерієм ефективності методу чи прийому стає кінцевий результат. Включенню учнів у різноманітні види діяльності сприяє *самостійний добір текстів для диктантів*. Виконання цього завдання передбачає уважне ознайомлення із текстом, підрахування кількості слів у ньому, списування, що активізує пам’ять, привчає свідомо користуватися орфографічними й пунктуаційними правилами.

Особливо ефективним уважаємо *ретроспективний диктант*, під яким розуміємо текстові навчальні диктанти, матеріал яких уже був використаний з певною дидактичною метою на уроках української мови. Такі диктанти використовуються нами понад п’ять років і дають позитивні результати. Назву диктанту вважаємо умовною й не претендуємо на її категоричність. Ретроспективні диктанти активізують увагу учнів, інтенсифікують процес формування умінь і навичок, сприяють виробленню в учнів стійкого

“імунітету” проти помилок. Покажемо особливості проведення ретроспективного диктанту за допомогою прикладу:

ЗЕЛЕНА ПЛАНЕТА

Зелень аж очі надриває, сльозу насіпує в зіницях. Здається, і Горинь несе зелену воду між зеленими берегами. Зелень густа і сита, якщо вона пасує землі, то лише тут, на Поліссі, у цих благословенних лісових преріях, де надсадно рвуться з-під хмизу гриби, де стугонять між корінням потужні джерела, де зелений колір існує у своєму найчистішому вигляді, хоч звіряй по ньому спектр веселки.

Десь на гарячих півднях уже витлумлено траву, оджахкотіла зелень по садах, скволів лист на деревах та зелі, стирловано пасовиська, літо перехилилося до осені, сухий серпент дзвенить важкою зрілістю, ситі птахи походжають пішки по землі, а тут – ще літо, густе й потужне літо, гонить соки по стовбурах дерев, по стеблах трав. Горинь ще тече між берегами літа, зелена цибуля ворушить стрілками, як поснулі раки вусами, ще кипить у борщах зелений квасець, рум’яна редиска ще не порохнява всередині, ожинники ще червоно-синяво світяться серед лісу. Бо – літо, бо найвища мить розкоші літа…

Найкраща наша планета – в зеленому. Може, тому, що восени нам важко й печально прощатися із нею. Може, тому, що ми спрагло чекаємо тієї зелені крізь холодну зиму і лякливу весну? А може, й тому, що саме влітку ми найгостріше відчуваємо землю? Влітку на ній найзатишніше людству (В.Яворівський).

Перший абзац тексту використовуємо на уроці української мови в 10 класі під час опрацювання будови слова й словотвору. Пропонуємо завдання: виписати з тексту спільнокореневі слова, розібрати їх за будовою; знайти в тексті слово, будова якого відповідає такій схемі - префікс, корінь, суфікс, закінчення; виконати словотвірний розбір слів *Полісся, надсадно.* Через кілька уроків, під час повторення лексикології, застосовуємо другий абзац тексту з метою ілюстрації положення, що використання слів у переносному

значенні надає текстові особливого емоційного забарвлення, увиразнює мовлення. Просимо десятикласників дібрати синоніми до слів *оджахкотіла, рум'яна.* Останній абзац опрацьовуємо з метою визначення частиномовної приналежності слів, пояснення написання прислівників, з'ясування стилістичного навантаження ступенів порівняння прикметників і прислівників у тексті. У кінці першого семестру пишемо диктант, використовуючи для цього повністю весь текст.

Кращому засвоєнню правописних норм сприяє залучення старшокласників до *самоперевірки і взаємоперевірки диктантів*.

У процесі формування правописних умінь і навичок старшокласників обов'язково має братися до уваги регіональний компонент. Поділяємо точку зору І.Хом′яка, що в методичній літературі й шкільній практиці недостатньо враховано вплив мовленнєвого середовища на грамотність учнів [378: 209]. Важливим уважаємо використання текстів регіональної тематики. Наприклад, пропонуючи для диктанту в 11 класі текст *"Сіверськодонецьк*", знайомимо старшокласників з історією виникнення одного з найбільших і наймолодших міст Луганщини, що допомагає учням усвідомити й запам'ятати назву міста, яка зазнала змін у четвертому виданні "Українського правопису".

В умовах південно-східного регіону України особливої актуальності набуває переклад з російської мови на українську, що відіграє особливу роль на етапі вдосконалення нормативних умінь і навичок учнів, повторення й узагальнення вивченого.

Важливу роль у формуванні правописної грамотності учнів відіграють психологічні чинники. Так, високого ступеня автоматизації дії можна досягти лише за умови її багаторазового варіативного повторення, що зумовлюється закономірностями аналітико-синтетичної діяльності головного мозку. У психології процес становлення навички розглядається як поступове зниження збудженості в ділянках кори півкуль головного мозку, пов'язаних з актуалізацією раніше утворених зв'язків, причому це зниження досягається

шляхом зміцнення нервових зв'язків через повторення дій. Отже, відсутність систематичного повторення стає причиною згасання навички. „Свідомість та автоматизм під час навчання орфографії забезпечуються за умови усвідомлення учнями суті орфографічного чи пунктуаційного правила, вироблення в них навичок правильного перенесення певного правила на випадки, що йому підпорядковуються. Усвідомленню правила має передувати активна аналітико-синтетична діяльність учнів, пов'язана зі спостереженням над мовою, установленням лінгвістичних закономірностей функцій певної орфограми» ,- переконливо доводить І.Хом′як [378: 211]. Таку ж точку зору висловлює й Г.Козачук: "Для вироблення автоматичності грамотного письма потрібна система тренувальних вправ, при виконанні яких відбувається процес перетворення свідомої діяльності по застосуванню правила правопису на діяльність автоматичну" [162: 4]

Увесь процес навчання української мови супроводжують вправи з розвитку мовлення, бо під час довільної творчості активізується і збільшується словниковий запас учнів, удосконалюється рівень їхньої граматичної, орфографічної, пунктуаційної грамотності. Важливо добирати для творчих робіт теми, пов'язані з профілем школи (класу), наприклад: підготуйте письмове повідомлення "*Тваринний світ Луганщини", "Загадковий світ рослин", "Про що говорять українські назви місяців", "Природа ніколи не помиляється" (Е.Ротердамський);* підготуйте запитання для інтерв′ю з деканом факультету, на який ви збираєтеся вступати, запишіть їх тощо. Вправи будуть ефективними лише за умови дотримання основних дидактичних і методичних вимог. "Систематичність вправ – перша й найголовніша основа їхнього успіху, і недостатність цієї систематичності – головна причина, чому багаточисельні й тривалі вправи з орфографії дають погані результати", – писав К.Ушинський [364: 176].

Як свідчить практика, інтерес до розв'язання орфографічно-пунктуаційних завдань виникає після усвідомлення учнями їх значущості. Для того, щоб спрямовувати старшокласників до розмірковування,

усвідомлюючи власний досвід застосування орфографічних і пунктуаційних правил, осмислити роль цих правил у мовленнєвому досвіді людини, можна запропонувати їм підготувати повідомлення або написати твори, наприклад: *“Великий світ малих розділових знаків”, “Чому я припускаюся помилок”, “Роль розділових знаків у писемному мовленні”* та ін. Тематика повідомлень (творів) спонукає учнів дати аргументовану відповідь на питання, що експліцитно чи імпліцитно вміщені у формулювання теми, здійснити спостереження й узагальнення. Написання подібних робіт вимагає відповідної підготовки, що складається з визначення їх мети, жанрово-стилістичних особливостей, аналізу текстів-взірців тощо.

Таким чином, систематичне повторення спонукає учнів до різноманітної діяльності. Урахування психологічних чинників, мовленнєвого середовища учнів стає підґрунтям для формування стійких правописних навичок.

Висновки з ІІІ розділу

Сучасна освітня парадигма вимагає перегляду організації навчально-виховного процесу, головною метою якого є розвиток особистості учня. Набуває особливої актуальності стимулювання рецептивної й продуктивної мовленнєвої діяльності учнів, спонукання їх до виконання комунікативних завдань, що є важливою умовою й необхідним компонентом процесу праці, пізнання й орієнтації людини у світі. Таким чином, комплекс умінь слухати, читати, говорити, писати стає ефективним засобом отримання знань учнів, вироблення цілісної картини світу.

У вітчизняній лінгводидактиці утверджується новий підхід до вирішення питань розвитку мовлення учнів в аспекті теорії мовленнєвої діяльності й мовленнєвої комунікації.

Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності має особливо важливе значення для формування й розвитку інших трьох її видів, оскільки без сформованих аудіативних умінь неможливе успішне навчання учнів усного та писемного мовлення

Розвинені навички читання створюють умови для переходу до інших способів використання тексту в процесі розвитку мовлення учнів: переказу прочитаного чи почутого, висловленню власних думок (твір, рецензія, лист тощо). Таким чином, удосконалюючи уміння текстосприймання, учитель створює умови для формування текстотворчих умінь. Ефективним видом роботи вважаємо читання професійно орієнтованих текстів, науково-популярної лінгвістичної літератури, що з одного боку сприяє поглибленню знань учнів, з другого – удосконаленню читацьких умінь, і відповідно сприяє реалізації міжпредметних зв'язків та формуванню лінгвістичної компетенції учнів. Однією з умов формування стійких умінь читання є систематичність впровадження цього виду роботи на уроках української мови. Ефективності розвитку навичок читання сприяють спеціальні вправи, що використовуються систематично на уроках української мови.

Основні завдання вчителя-словесника полягають у вивченні української літературної мови й розвиткові усного й писемного мовлення учнів.

З метою структурування висловлювань необхідна цілеспрямована постійна мовленнєва практика, що ґрунтується на умінні вибирати потрібні слова, конструкції з урахуванням умов ситуації спілкування. Уведення активних форм мовленнєвої комунікації підвищує рівень мотивації мовленнєвих дій. Повторення теоретичного матеріалу повинно відбуватися в контексті ефективного спілкування між людьми.

З метою якісного структурування висловлювань необхідна систематична цілеспрямована мовленнєва практика, що ґрунтується на вмінні вибирати потрібні слова, конструкції з урахуванням умов ситуації спілкування. Чергування різних форм мовленнєвої комунікації підвищує рівень мотивації мовленнєвих дій.

Важливу роль на уроках української мови посідає імітаційне моделювання професійно орієнтованих ситуацій, завдяки чому учень потрапляє в умови, наближені до реальних, де він має змогу об'єктивно

оцінити свої знання й можливості, переконатися в необхідності їх збагачення й поглиблення. Імітаційне моделювання ситуацій сприяє зміцненню інтересу учнів до майбутньої професії.

Особливістю сучасного етапу методики розвитку зв'язного мовлення учнів є звернення до тексту як найвищої комунікативної одиниці. Кінцевим результатом роботи має стати креативна діяльність учнів: створення комунікативно орієнтованого власного тексту в процесі навчальної, трудової, громадської, побутової діяльності.

Узагальнені уміння текстосприйняття й текстотворення формуються як взаємопов'язані та взаємозумовлені. Правильне, повне сприйняття чужого тексту передбачає конструювання власного висловлювання. Отже, удосконалення уміння текстосприйняття створює умови для функціонування текстотворчих умінь.

У школах природничо-математичного профілю гостро стоїть проблема підвищення правописної компетенції старшокласників. Аналіз фахової літератури, спостереження за процесом навчання української мови, власний досвід дають підстави до таких узагальнень: правописні навички формуються в тісному взаємозв'язку з мовленнєвими навичками в процесі розвитку мовлення учнів, що пов'язує роботу з розвитку рецептивних, продуктивних видів мовленнєвої діяльності учнів з удосконаленням їхніх правописних навичок.

РОЗДІЛ IV
ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

4.1. Форми навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю

Основною формою навчання в школі є урок, отже, йому належить провідна роль у підвищенні результативності навчання, розвитку й виховання учнів. Порівняно з іншими формами навчання урок досліджено досить ґрунтовно. Загальнодидактичні аспекти уроку знайшли відображення в роботах Ю.Бабанського, В.Безрукової, Ю.Зотова, Г.Кирилової, Ю.Мальованого, М.Махмутова, І.Огородникова, В.Онищука, В.Паламарчук, І.Підласого, А.Усової, І.Чередова та інших. Психологи та дидакти (Ю.Бабанський, М.Махмутов, Н.Менчинська, В.Онищук, М.Скаткін та ін.) розглядають урок як головну ланку в навчально-виховному процесі, бо найважливішими умовами, що мають вплив на розвиток мислення учнів, формування в них правильних поглядів і переконань, є раціональна система викладання, методично правильно побудований і проведений урок, широке використання різноманітних методів і прийомів на уроці. Методику проведення уроку української мови ґрунтовно висвітлено в дослідженнях О.Біляєва, Т.Донченко, С.Карамана, І.Олійника, М.Пентилюк, К.Плиско, В.Сухомлинського, С.Чавдарова та ін. Значний внесок у вивчення проблеми сучасного уроку мови в старших класах зроблено вітчизняними методистами О.Біляєвим, Л.Забаштою, С.Караманом, Г.Шелеховою та ін.

Урок – це інструмент виховання й розвитку особистості. Якої б модифікації не зазнавала його структура, урок є стрижнем, навколо якого розташовуються інші форми навчальних занять незалежно від типу школи.

Використання форм навчання в середніх освітніх закладах природничо-математичного профілю спрямоване на створення атмосфери співпраці учителя й учнів, активізацію пізнавальної діяльності кожного старшокласника, його творчої самостійності, посилення відповідальності за

результати навчання, взаємозв'язок навчання й виховання, здійснення виховання засобами предмета "Українська мова", посилення ролі знань як інструмента для вирішення практичних завдань, активізацію мовленнєвої діяльності учнів. Звичайно, урок української мови в старших класах природничо-математичного профілю має ряд особливостей, що визначаються метою й завданнями вивчення української мови в цих навчальних закладах, особливостями контингенту учнів, змістом навчання, системою методів і прийомів, кількістю годин, відведених на опанування учнями українською мовою, використанням засобів навчання, а також місцем знаходження школи (сільська чи міська, школа з рідною чи іншою мовою навчання) тощо. До них відносимо:

– збільшення питомої ваги самостійної роботи учнів на уроці, що зумовлено віковими й психологічними особливостями старшокласників, а також характером навчального матеріалу, який не вивчається, а поглиблюється в комунікативному аспекті, повторюється та узагальнюється;

– мотиваційне забезпечення навчальної діяльності учнів, що здійснюється через створення певної системи мотивів, які стимулюють використання набутих знань у майбутній професійній діяльності;

– розвиток особистості учня, що перетворюється в конкретний результат завдяки активній розумово-мовленнєвій діяльності учнів. До чинників, що стимулюють розумово-мовленнєву діяльність, належать використання змістовного та інформативного навчального матеріалу, що відповідає інтелектуальному розвиткові учнів, їхнім запитам, ураховує профіль школи; постановку цілей, що спонукають учнів до висловлювання власних думок; застосування методів і прийомів навчання, які надають можливість кожному учневі брати безпосередню участь у мовленнєвій діяльності та забезпечують самостійність у виконанні завдань;

– крім засвоєння в ході уроку лінгвістичних відомостей, формування необхідних життєво-практичних умінь і навичок поведінки в суспільстві;

– зміна функцій педагога з позицій керівника на позицію організатора навчально-виховного процесу;

– зміна позиції учня, що нині полягає в активній діяльності як суб'єкта навчально-виховного процесу. Сучасні дидакти приділяють значну увагу організації діяльності учнів у засвоєнні нових знань та оволодінні вміннями, управлінні навчально-виховним процесом, стимулюванні активності учнів, залученню їх до планування власної навчальної діяльності, плануванні форм, методів, засобів навчальної діяльності, її самоорганізації, самоконтролю, тобто саморегулюванні навчання;

– комунікативна спрямованість уроку, специфіка якої для старших класів полягає в репрезентації елементів теорії комунікації, забезпеченні активної практичної діяльності учнів;

– комплексний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності учнів;

– імпліцитна та експліцитна професіоналізація, що забезпечується професійною орієнтацією ситуативних завдань, дидактичного матеріалу, збагаченням словника учнів термінологічною лексикою;

– гнучкість структури уроку;

– різноманітність засобів навчання, що допомагає уникати монотонності, сприяє активізації розумової діяльності учнів, урахуванню їхніх вікових та психологічних особливостей.

З метою чіткої організації навчального процесу уроки поділяються на певні типи залежно від поставлених педагогічних завдань. Оскільки цей поділ здійснено за різними ознаками, у лінгводидактиці немає єдиної загальновизнаної класифікації уроків. Так, С.Чавдаровим в основу класифікації покладено мету уроку й виділено такі типи: урок подачі нового матеріалу; урок закріплення вивченого; урок перевірки знань учнів [383]. Як бачимо, у цій класифікації не виділено уроки розвитку зв'язного мовлення, не диференційовано уроки закріплення й уроки повторення. Залежно від мети класифікує уроки О.Текучов [350], уважаючи основними три типи уроків: повідомлення нових знань, закріплення, перевірки (контролю) знань і

навичок (з однієї теми, розділу чи ряду тем і розділів програми). Особливе місце посідають уроки повторення, що є різновидом уроків закріплення, хоча, на думку дослідника, навряд чи можливе чітке їх розмежування: „ урок закріплення є в той же час і уроком повторення. А урок повторення не може не бути в той же час і уроком закріплення знань учнів" [350: 114]. Як різновид уроків повторення вченим визначено уроки узагальнення знань, змістом яких є ряд розділів програми або правил, що тематично або за якоюсь іншою ознакою об'єднані між собою й повторюються шляхом зіставлення, аналізу й подальшого узагальнення. На думку О.Біляєва, класифікація уроків мови за метою на сьогодні здобула найбільшого визнання методистів і вчителів і є найбільш прийнятною для уроків української мови, оскільки навчально-виховна мета уроку, як відомо, є тим центром, навколо якого організовуються всі складові змісту уроку та діяльність учителя й учнів [28]. Автором виділено такі типи уроків мови: вивчення нового матеріалу або засвоєння нових знань; формування вмінь і навичок; перевірки якості знань, умінь і навичок; аналізу контрольних робіт; узагальнення й систематизації вивченого; повторення теми, розділу. Крім того, визначено уроки розвитку зв'язного мовлення за різновидами: уроки, присвячені виконанню творчих робіт „малих жанрів", та уроки проведення великих за обсягом письмових переказів та творів [217].

К.Плиско переконливо доводить, що, „типи уроків доцільно виділяти за метою організації, тобто залежно від того, для чого вони організовуються – для вивчення нової інформації, закріплення чи застосування її" [279: 206]. Дослідницею здійснено системний підхід до організації навчання мови. Склад системи визначено з урахуванням її основи та меж. "Основою служать етапи пізнання змісту, а межами – цілі навчання й ланки засвоєння інформації" [279: 206] . До складу системи належать такі типи уроків мови: вивчення інформації, закріплення інформації (зокрема повторення) та застосування інформації [279: 207]. Услід за К.Плиско виділяє ці три різновиди уроків С.Караман, додаючи до них уроки творчого спілкування та

урок творчої лабораторії учня. Уроки творчого спілкування – „це уроки, на яких практикується проведення окремих структурних елементів уроку учнями в ролі вчителя" [157: 95]. Урок творчої лабораторії учня – це вияв творчих здібностей у виступах, на семінарських заняттях, колоквіумах, під час захисту творчих наукових робіт. [157: 95].

У результаті вивчення педагогічних і лінгводидактичних досліджень доходимо висновку, що названі типи уроків у старших класах природничо-математичного профілю рідко виступають у чистому вигляді. Об'єднуючися спільними рисами, вони реалізуються в різних варіантах, формуючись у різні типи уроків залежно від мети та змісту матеріалу, що опрацьовується.

За змістом матеріалу уроки української мови в школах природничо-математичного профілю вслід за М.Успенським [361] поділяємо на два типи: *аспектні*, пов'язані з вивченням окремих аспектів мови й формуванням в учнів мовленнєвої та мовної компетенцій, і *розвитку зв'язного мовлення*, метою яких є формування мовленнєвої, комунікативної компетенцій учнів. Відповідно до мети уроку на підставі класифікацій О.Біляєва, Л.Рожило, О.Текучова виділяємо такі уроки: *аспектні* - вивчення нового матеріалу, пов'язані з опануванням учнями риторичних, стилістичних відомостей тощо, які не були предметом вивчення в основній школі; уроки узагальнення й систематизації вивченого, перевірки якості знань, умінь і навичок; аналізу контрольних робіт; уроки розвитку зв'язного мовлення – урок вивчення мовленнєвознавчих понять, урок формування мовленнєвих умінь і навичок, урок перевірки сформованості мовленнєвих умінь і навичок, уроки редагування й коректування усних і писемних висловлювань. *Уроки вивчення нового матеріалу* або засвоєння нових знань у старших класах проводяться нечасто, що зумовлено особливостями програми. Найпоширенішими в старших класах є *уроки узагальнення й систематизації вивченого, повторення теми або розділу,* хоч використовують усі інші типи, що зумовлено спрямованістю курсу мови на завершальному етапі його засвоєння на удосконалення основних мовних і мовленнєвих умінь і навичок учнів. Як

справедливо зазначає А.Галетова, “характер опрацьованого матеріалу, наявність у школярів опорних знань, набутих у попередніх класах, визначають специфіку таких занять, які будуть ефективними й підтримуватимуть інтерес до предмета за умов використання оптимального варіанта структури уроку, науково обґрунтованої організації його змісту, правильного добору методів і прийомів роботи, засобів організації пізнавальної діяльності, системи завдань і вправ, що сприяють поглибленню знань учнів, удосконаленню їхніх умінь і навичок” [220: 208-209]. Психологи й лінгводидакти (І.Зимня, О.Біляєв, К.Плиско та ін.) в організації уроків означеного типу радять звертати головну увагу на розвиток розумових здібностей учнів, що лежать в основі вмінь: класифікувати мовні факти, абстрагувати й конкретизувати засвоювані поняття, систематизувати знання [28; 144; 278] .

Важливо створювати нетрадиційні навчальні ситуації, що сприятимуть формуванню вмінь творчо використовувати набуті знання. Наприклад, проводячи урок з теми: *“Уживання розділових знаків при вставних словах, словосполученнях, реченнях” (11 клас)* виходимо з того, що учні знають про вставні слова, словосполучення й речення, їх основні групи за значенням, правила вживання розділових знаків. Переконатися в цьому допоможе узагальнююча бесіда. У якості опорних сигналів на уроках доречно використати схеми, що допоможуть учням пригадати різновиди вставних конструкцій і відповідні розділові знаки:

1. *[Вст. сл., ...]. [... , вст. сл., ...]. [..., вст. сл.].*
2. *[Вст. словосп., ...]. [... , вст. словосп., ...]. [..., вст. словосп.].*
3. *[Вст. реч., ...]. [... – вст. реч., – ...]. [... (вст. реч.) ...].*

Приклади для ілюстрації можуть бути дібрані самостійно або взяті із вправ підручника.

У школах природничо-математичного профілю на кожному уроці важливо використовувати можливості формування мовленнєвих умінь учнів, відводячи для цього навіть незначну кількість часу, поєднуючи опрацювання

мовного матеріалу й розвиток мовлення учнів. Під час опрацювання теми “Уживання розділових знаків при вставних словах, словосполученнях, реченнях” важливо звернути увагу учнів на те, що недоречне використання вставних слів сприяє засміченню мовлення. Таке мовлення важко слухати, воно свідчить про низьку мовленнєву й загальну культуру мовця: як правило, словами-паразитами заповнюють паузи, коли людині нічого сказати або важко сформулювати думку. Уміння й навички доречного використання вставних конструкцій виробляються в процесі систематичних спостережень над живим мовленням оточуючих, аналізу власних висловлювань, зафіксованих на аудіоносіях. Подібні види робіт сприяють тому, що поряд із набуттям учнями мовних знань, умінь і навичок одночасно розвиваються їхні інтелектуальні якості: мовлення, увага, спостережливість тощо, у процесі уроку формуються, крім лінгвістичних знань, важливі життєво-практичні уміння й навички культурної поведінки в суспільстві.

Важливо, щоб учні усвідомили, що вставні слова (словосполучення, речення) мають широку сферу застосування. У книжних стилях уживаються слова, що виражають припущення, достовірність, оцінку висловлювання (*без сумніву, зрозуміло, очевидно, як правило*), служать засобом логічного зв’язку (*таким чином, скажімо, наприклад*). У розмовному, художньому й публіцистичному стилях уживаються вставні слова, що мають розмовне забарвлення (*може, можливо, видно, одним словом, можете уявити, послухайте*). Доцільно разом з учнями скласти пам’ятку-таблицю “Використання вставних слів, словосполучень і речень”.

Таблиця 4.1.

Використання вставних слів, словосполучень і речень

Вставні слова	Стильова закріпленість	Особливості використання
Наприклад	науковий, діловий, публіцистичний стилі	З метою надання текстові логічного зв’язку, переконливості
Отже		
Таким чином		
Щоправда		

Вставні слова	Стильова закріпленість	Особливості використання
На нашу думку		
Очевидно		
По-перше		
Точніше		

Така робота допомагає засвоїти особливості використання вставних слів, їхньої стильової закріпленості.

Збагаченню мовлення учнів сприяє використання синонімії вставних слів, що дозволяє уникати повторів, одноманітності. Наприклад: складіть 2 речення, замінюючи вставні слова їх синонімами (10 речень).

Зразок: *Робота є, безперечно, цікавою.*

Робота є, безсумнівно, цікавою.

Вставні слова:

1) *що виражають припущення;*
2) *що виражають радість, задоволення, незадоволення, співчуття, жаль, здивування;*
3) *що вказують на джерело повідомлення;*
4) *що вживаються для того, щоб активізувати увагу слухача або читача;*
5) *що вказують на зв'язок висловлюваної думки з попередньою, на послідовність викладу.*

Органічною складовою такого уроку стає пунктуаційний практикум, що передбачає впровадження пунктуаційних вправ у певній системі, з метою вдосконалення умінь і навичок учнів правильно вживати розділові знаки. Наприклад:

• Підкресліть вставні слова, усно поясніть, з якою метою вони вжиті. Розставте необхідні розділові знаки.

На жаль дерево росте повільніше ніж людина (І. Цюпа), 2. На думку античних мислителів досконалим ораторське мистецтво може бути лише в руках хорошої людини (Г. Сагач). 3. Рушником кажуть щастя міцніше утримаєш біля себе. 4. Усмішка - це ж власне частка душі її вияв її світло і тому вона треба думати вічно буде. 5. Кажуть після грози навіть хліб краще

росте стільки в атмосфері збирається життєвої сили якоїсь лише йогам відомої прани... 6. Видно кожна епоха навіть зовнішньо ліпить свій тип (З творів О. Гончара).

- Доберіть до вставних слів, наявних у реченнях, синонімічні.

При цьому важливо нагадати учням, що вставні слова допомагають авторові не тільки визначити порядок викладу думок, аргументів, а й надати повідомленню щирості, переконливості.

Цікавими й корисними для учнів є уроки з використанням міжпредметних зв'язків: мова – з літературою (математикою, біологією, фізикою, хімією і т. ін.), що вмотивовують вивчення лінгвістичної теорії, створюють відповідну психологічну атмосферу в класі, вчать застосовувати набуті знання в різноманітних життєвих ситуаціях, підвищують інтерес учнів до предмета. Один із таких уроків "*Цитата. Розділові знаки при цитуванні*" (11 кл.). На цьому уроці доречними є збірники прислів'їв і приказок, висловлювань видатних людей. Нами особисто використовувалися книги "Народна мудрість Слобожанщини", "Яка це прекрасна наука – мовознавство!: Хрестоматія образних висловів про мову", тексти художніх творів, що вивчаються на уроках літератури з метою підготовки до написання твору, а також газетні й журнальні публікації з різних галузей знань, що пов'язані з профілем навчання учнів.

Учителеві важливо обрати тематичну домінанту організації навчальної діяльності старшокласників. Якщо урок мови передує написанню програмового твору з літератури, є сенс зробити його уроком підготовки до написання творчої роботи. У цьому випадку доцільними будуть художні тексти і, отже, робота учнів буде спрямована на вибір епіграфа, цитати й повторення способів їх фіксації. Можна урок присвятити підготовці повідомлення (доповіді, реферату і т. ін.) з профільної дисципліни. Такий урок виявиться ефективним за умови об'єднання зусиль словесника й учителя відповідної дисципліни. Під час уроку учні повинні пригадати, що цитата – один із поширених способів аргументації висловлюваних положень.

Цитати використовують у доповідях, публіцистичних виступах, наукових роботах. Отже, треба вміти правильно включати цитати в контекст, правильно робити посилання, в усному мовленні словесними або інтонаційними засобами позначати початок і кінець цитати. Цьому сприятимуть вправи на зразок:

- Прочитайте висловлювання видатних людей.

1. Замініть ці висловлювання цитатами, додаючи свої слова й розташовуючи їх таким чином, щоб було зрозуміло, де ваші слова, а де слова видатної людини.

2. Викладіть зміст висловлювань у вигляді невласне прямої мови з заміною займенників і особових форм дієслова (там, де це необхідно).

Найголовніше в душі – це краса (В.Сухомлинський).

Найважча професія – бути людиною (Хосе Марті).

Люди, будьте взаємно красивими (Л.Костенко).

Усвідомити визначення цитати учням допоможе робота з підручником (визначення) і словником (словникова стаття *цитата*), порівняння визначення цитати з визначенням прямої мови: спільні й відмінні риси.

Важливо підвести учнів до усвідомлення того, що цитата – це обов’язково точне, дослівне відтворення чужого висловлювання. У дотриманні цього правила застосування цитат виявляється відповідальність, сумлінність користувача, його шанобливе ставлення до автора, чиє висловлювання цитується.

На уроці в ході бесіди учні з’ясовують сферу вживання цитат. Варто наголосити на тому, що цитата широко використовується як епіграф до твору. У цьому випадку слід дотримуватися таких вимог:

– цитата повинна відповідати темі майбутнього висловлювання;

– лаконічно й виразно відбивати основну думку твору;

– свідчити про ерудицію, культуру людини, яка добирає епіграф.

Підтвердженням цих слів стануть приклади епіграфів із творів О.Кобилянської, М.Стельмаха, С.Пушика, К.Маккалоу, Ч.Амірaджебі.

Наприклад: *Та ж багато колись великих міст тепер стали малими, а ті, що в мій час були могутніми, раніше були незначними (Геродот „Історія”) - епіграф до роману С. Пушика „Галицька брама”. Пташка, возвеличуючися над невимовною, несказанною мукою, так співає, умираючи, що цій радісній пісні позаздрили б і жайворонок, і соловейко (З легенди) - епіграф до роману К.Маккалоу „Співаючі в терені”.*

Логічним продовженням уроку стане добір епіграфа до твору-роздуму. Для прикладу наводимо кілька варіантів до твору “Що для мене українська мова”:

1. .Як же нам треба плекати кожне словечко рідної мови, передане в спадок від багатьох-багатьох попередніх поколінь (М.Шумило).

2. .Мова є канвою, на якій людина вишиває канвою узори свого життя (П.Панч).

3. О мово рідна! Їй гаряче

Віддав я серце недарма:

Без мови рідної, юначе,

Народу нашого нема (В.Сосюра).

Після вибору учні повторюють правила оформлення епіграфа, особливості цитування віршованого тексту. Корисно для старшокласників показати різні способи цитування й оформлення цитат на матеріалі текстів різної жанрово-тематичної спрямованості, засобами яких можуть бути реалізовані міжпредметні зв’язки.

Проте одних уроків усіх типів часто не вистачає для раціональної організації навчання, особливо в старших класах, зважаючи на обсяг навчального матеріалу, його об’єктивну складність, малу кількість годин. Тому урок, як і вся система навчання мови, останнім часом зазнає істотних змін. Інноваційні процеси, що відбуваються сьогодні в освіті, спричиняють виникнення нових підходів до організації й проведення уроку української мови. У шкільній практиці з’являються ***нетрадиційні, або нестандартні***

уроки. У лінгводидактиці існують різні класифікації нетрадиційних форм навчання, що свідчить про складність питання.

О.Дорошенко до нетрадиційних форм навчання відносить уроки-дослідження, уроки-виставки, уроки-консультації, уроки-диспути, уроки запитань-відповідей [120]. О.Антипова, В.Паламарчук, Д.Рум'янцева, дослідивши проблему нестандартних форм навчання, розрізняють у ній два ряди явищ:

1) поєднання різних форм навчання в певну нову сутність (урок-диспут, урок-лекція, урок-семінар, урок-екскурсія);

2) власне нестандартний урок, до якого відносять інтегровані між предметні, театралізовані та уроки з різновіковим складом учнів [259].

Найбільш прийнятним нам видається погляд Ю.Мальованого, згідно з яким виділяються такі форми навчальних занять у школі: урок, навчальна лекція, семінарське заняття, диспут, навчально-практичне заняття, екскурсія, дидактична гра, колоквіум і залік, домашня навчальна робота, найголовнішою ознакою яких є "вихід за межі лише шкільних ситуацій, спроба ввести учнів у сферу соціальних, виробничих відносин, сформувати в них не лише основи знань, а й навички соціальної поведінки" [372: 3]. До нетрадиційних уроків відносимо *інтегровані уроки, уроки-лекції, уроки-семінари, уроки-колоквіуми, уроки-заліки, уроки-практикуми та дидактичні ігри*. Необхідність вибору нетрадиційної форми навчання зумовлена й тим, що старшокласники – це потенційні студенти, тому виправдано приділяти особливу увагу таким формам, як лекції, семінари, заліки, практикуми, оскільки в цих формах будуть відбуватися заняття у вищих закладах освіти.

Спостереження за проведенням таких уроків дають підстави говорити про нерозробленість питання у вітчизняній лінгводидактиці. Про це свідчать такі факти:

– іноді нетрадиційна типологія лише декларується вчителями, а зміст уроку, його структура залишаються традиційними;

– порушення принципу доступності, коли складний лінгвістичний матеріал випускається або навпаки – учням пропонується матеріал, який опановують студенти вищих навчальних закладів;

– позалінгвальні ситуації часто не відповідають віковим особливостям старшокласників;

– не стає предметом вивчення лінгвістичний матеріал, що репрезентує сучасний стан мови і з різних причин не вміщений до шкільної програми.

Розглянемо особливості проведення нетрадиційних уроків у старших класах природничо-математичного профілю.

Урок-лекція – форма навчання, що будується на основі інформаційно-монологічного способу й передбачає систематичний, довготривалий виклад учителем навчального матеріалу, продуманий і підготовлений заздалегідь, із застосуванням способів і прийомів пізнавальної діяльності учнів.

На відміну від традиційного уроку, лекція забезпечує більш прискорений темп навчання, формування у старшокласників уміння самостійно й критично мислити, виробляє в них навички самоосвіти. Лекційна форма навчання готує учнів до напруженої розумової діяльності, що чекає на них у майбутньому.

Що ж забезпечує високий рівень ефективності лекції як форми навчання? Аналіз методичної літератури, спостереження за лекційним читанням у школах, особистий досвід читання лекцій показали, що для вирішення цієї проблеми необхідним є виконання таких дидактичних умов, як-от: цілеспрямованість лекцій; високий рівень інформативності й новизна; стимулювання пошукової діяльності учнів; виявлення індивідуального педагогічного стилю подачі матеріалу; спонукання учнів до активного співробітництва; емоційність викладу.

Цілеспрямованість лекції полягає в раціональному використанні навчального часу, коли все підпорядковане одній меті – донести до учнів основні ідеї лекційного матеріалу, обсяг якого значно більший, ніж на традиційному уроці. Цілеспрямованості лекцій сприяє їх ширша й глибша

структура на відміну від структурного змісту підручника, що відзначається фрагментарною подачею матеріалу.

Пошуковий характер лекційного викладу реалізується різними шляхами: використання логічних прийомів мислення (аналізу, порівняння, абстрагування, узагальнення, розкриття між- і внутрішньопредметних зв'язків, створення проблемних ситуацій).

Перед початком лекції на дошці може бути записано не лише тему, а й план. Учитель повідомляє учням, що в лекції буде певна кількість частин, і позначає ці частини цифрами на дошці. Учні в ході лекції повинні дібрати назву до кожної частини. У кінці уроку вони зачитують свої варіанти.

Крім того, в лекцію включаються елементи бесіди. Цей прийом також активізує увагу й мислительну діяльність учнів, допомагає їм краще зрозуміти основні положення лекції. Наприклад, під час оглядової лекції "Складні речення" учні відповідають на запитання: *У чому відмінність складнопідрядного речення від складносурядного? Що в них спільного? Чим вони відрізняються від безсполучникових речень? Якою є сфера вживання складних речень? У чому полягають стилістичні особливості сполучникових і безсполучникових складних речень?*

Особливої уваги заслуговують питання проблемного типу, що спрямовують мислительну діяльність учнів, спонукають їх до дискусії.

Лекційним способом може подаватися матеріал, не вміщений до чинних підручників, наприклад, з риторики, стилістики, лінгвістики тексту, відомості про усне й писемне мовлення тощо. Наведемо уривок з лекції на тему "Стилістика української мови" (10 клас).

Є науки давні, вік яких вимірюється не століттями, а тисячоліттями. Медицина, астрономія, геометрія... У них багатий досвід, відпрацьовані століттями методи дослідження. Так, звичай випускників сучасних медичних навчальних закладів давати клятву Гіппократа народився ,,лише" 3 тис. років тому й носить ім'я великого грецького лікаря з острова Коса, який жив у 460 –356 роках до нашого століття.

Є науки молоді - кібернетика, екологія, астроботаніка. Вони з'явилися в минулому ХХ столітті.

Але є науки без віку, бо їх вік важко визначити. До таких належить стилістика. Вона стала наукою на початку ХХ століття, хоча людину здавна цікавило не лише те, про що вона говорить, але й те, як вона говорить. Цим займається стилістика. Отже, її вік досить великий, про що свідчить сам термін, назва науки.

Термін стилістика походить від слова stilys, яким називали загострену паличку для писання на воскових дощечках, але історія терміна на цьому не закінчується, слово "стиль" набуло іншого значення - "почерк", а пізніше розширилося і стало позначати "манеру, спосіб, особливості мовлення".

Художник передає красу за допомогою фарб, ліній, кольорів; музикант, композитор висловлює гармонію світу в звуках, скульптор використовує камінь, глину, віск, гіпс.

Слову ж, мові доступні і колір, і звуки, і психологічна глибина. Його можливості безмежні. Як це відбувається? Як із звичайних слів народжуються прекрасні рядки: "Поезія – це завжди неповторність, якийсь безсмертний дотик до душі", "Червоне – то любов, а чорне – то журба". На це складне питання й намагається дати відповідь стилістика.

Важливу роль у забезпеченні ефективності лекції відіграє *ораторська майстерність учителя*. Мистецтво красномовства в усі часи було одним із наймогутніших засобів впливу на слухача, формування його світогляду, а отже, і особистості загалом. „Важливо, – пише А.Капська, – щоб учитель володів усним літературним мовленням – виразним, логічно-чітким, емоційно-образним, хорошою дикцією, гнучким, рухливим голосом широкого діапазону" [155: 4].

Спостереження показують: при вивченні української мови лекції найчастіше використовуються на вступних уроках (вступні); рідше – як завершення вивчення великого розділу (оглядові).

Отже, можна виділити такі функції шкільної лекції:

Інформаційна, що полягає в передачі учням методично адаптованих відомостей з української мови.

Розвивальна, оскільки лекція розвиває інтерес старшокласників до предмета, їхні мислительні здібності, аудіативні вміння, увагу.

Мотиваційна, що реалізується у процесі формування в учнів пізнавальних потреб, переконання в значущості матеріалу, що вивчається.

Виховна, що полягає у здійсненні виховного впливу на учнів через слово вчителя.

Організаційно-орієнтаційна, у зв'язку з тим, що під час лекції вчитель дає поради щодо організації роботи учнів, орієнтує їх у бібліографічних джерелах.

Під час лекцій учні отримують знання переважно в готовому вигляді, тому не набувають умінь самостійно працювати з літературними джерелами, науково-популярною, довідковою літературою. Це зумовило введення в навчальний процес *уроку-семінару* – форми навчання, що передбачає самостійне здобуття знань учнями з використанням найрізноманітніших джерел і наступним колективним обговоренням у класі наслідків цієї роботи. На відміну від інших форм навчання, семінар дає учням можливість перевірити, уточнити, систематизувати свої знання, навчитися точно й аргументовано висловлювати власні думки, аналізувати, дискутувати.

Семінари сприяють вихованню в учнів критичного мислення, інтересу до знань, намагання самостійно набувати й поглиблювати їх, уміння працювати з довідковою та додатковою літературою, висловлювати власне судження про прочитане.

Практикою доведено: засобом логічної та психологічної організації навчальної діяльності учнів є дидактична проблема, що повинна спонукати їх міркувати, робити висновки, зіставлення, а також зароджувати допитливість, інтерес. Учитель завчасно визначає тему, мету, завдання семінару, планує його проведення, формулює проблему й додаткові питання з теми, розподіляє завдання між учнями, добирає необхідну літературу, проводить індивідуальні

консультації тощо. Старшокласники, одержавши завдання, самостійно вивчають програмовий матеріал. Результати самостійної роботи оформляють у вигляді плану або тез виступів, конспекту основних джерел, реферату чи доповіді. Учитель розпочинає семінар вступним словом, у якому нагадує завдання, порядок проведення, дає рекомендації тощо. Далі в класі обговорюються питання семінару. На семінарі можуть обговорюватися основні положення прочитаної вчителем-словесником лекції. У межах семінарського заняття можливе обговорення творчих робіт старшокласників. Так, урок-семінар на тему "Мова як засіб спілкування" повинен містити інформацію про невербальні засоби. Мета полягає в тому, щоб дати учням уявлення про невербальні засоби комунікації, їх роль у житті людини; за допомогою різноманітних ситуацій переконати учнів у тому, що невербальні засоби спілкування дозволяють точніше передати зміст висловлювання; формувати в учнів навички невербального спілкування.

Обладнання: малюнки із зображенням жестів і міміки.

На дошці епіграф: *"Кожен рух душі має своє природне вираження в голосі, жесті, міміці" (Цицерон).*

Семінар починається вступним словом учителя, у якому наголошується, що, крім слів, у розпорядженні людей є й інша давня система спілкування, генетично успадкована від наших пращурів, – мова міміки, жестів, пантонімічних рухів.

Проблема невербального спілкування цікавить представників різних професій – соціологів, психологів, психолінгвістів, лінгвістів, культурологів.

Далі слово надається учням для виголошення повідомлень, підготовлених заздалегідь.

Повідомлення 1 *"Мова рухів".*

Повідомлення 2. *"Жести у спілкуванні народів світу".*

Повідомлення 3 *„Зв'язок міміки з характером та емоціями".*

Повідомлення 4. *"Про що говорять очі?"*

Наступний етап семінару – робота зі словником епітетів.

Завдання 1. За допомогою названого словника доберіть епітети-синоніми зі словникової статті “Погляд” для характеристики героїв роману О.Гончара “Собор”. Порівняйте словесний портрет автора з вашими ілюстраціями.

Завдання 2. Доберіть свої епітети до слів *очі, розум, краса, ніс, рот, обличчя*. Порівняйте свій варіант зі словниковим.

Завдання 3. Розгляньте ілюстрації із зображенням посмішки. Доберіть до кожної з них відповідні епітети.

Розвивальні можливості семінару широкі, бо учні поставлені перед необхідністю не просто самостійно викладати опрацьований матеріал, але й правильно подавати його в тій чи іншій навчальній ситуації. А це, у свою чергу, формує цілісне світосприймання. Звичайно, на таких уроках підвищується інтерес до мови, учні привчаються читати художні твори філологічно озброєним оком, працювати з науково-популярною літературою, розвивати своє монологічне мовлення, удосконалюють орфоепічні, пунктуаційні навички, а також навички виразного читання. Семінар набуває творчого характеру за умови використання учнями матеріалів газет, радіо- й телепередач, науково-популярної літератури з метою глибшого розгляду проблеми. У практиці роботи вчителів зустрічаються різноманітні семінари. За способом проведення виділяють такі види семінарських занять: учнівська конференція, інтегрований семінар, семінар-диспут. За джерелом знань: аналіз мовних спостережень, вивчення наукової та науково-популярної літератури. За дидактичною метою: вивчення нового матеріалу, узагальнення і повторення, комбінований. За складністю і обсягом вимог до учнів: просемінар, семінар, інтегрований семінар [372]. На цій підставі можна виділити провідні функції семінару. До них належать розвивальна, узагальнюючо-систематизуюча, мотиваційна, організаційно-орієнтаційна, функція контролю.

Розвивальна функція реалізується через розвиток в учнів мовлення, критичного мислення, риторичних умінь обґрунтовувати власні погляди, переконувати тощо.

Узагальнюючо-систематизуюча функція полягає в узагальненні, систематизації й закріпленні знань учнів, формуванні стійких умінь здобувати їх з довідкових джерел, науково-популярної літератури, *мотиваційна* – у стимулюванні пізнавальних потреб учнів.

Функція контролю за якістю самостійної роботи учнів, глибиною, гнучкістю їхніх знань дає можливість словеснику об'єктивно оцінити учнів.

Організаційно-орієнтаційна функція реалізується через рекомендації вчителя щодо підготовки до семінару: добір джерел, укладання бібліографічного покажчика, вибір способів опрацювання літератури.

Важливою умовою результативності семінару є атмосфера співробітництва, співтворчості.

З метою залучення учнів до активної самостійної пізнавальної діяльності вчителі використовують *урок-практикум* – таку форму навчання, у ході якої учням надається можливість застосувати отримані ними знання в практичній діяльності. З визначення випливає, що мета уроку-практикуму з української мови полягає у формуванні стійких умінь і навичок учнів, закріпленні знань. Зважаючи на особливості побудови курсу української мови в старших класах, де переважає повторення, уроки-практикуми є широко вживаними на цьому етапі навчання. Цей урок відрізняється від уроків інших типів меншою його регламентацією й більшою самостійністю учнів. На думку О.Купалової та В.Никанорова, на такому уроці важливо виділити стрижневе завдання [182: 131]. Дидактичний потенціал уроку-практикуму полягає в організації різноманітної діяльності учнів, використанні методів і прийомів, що сприяють актуалізації знань учнів. Під час уроку-практикуму не пояснюють новий матеріал, оскільки це не зумовлено його метою, натомість організують дослідницько-пошукову

діяльність учнів, словникову роботу. Важливою складовою такого уроку є орфографічно-пунктуаційний практикум.

Наведемо фрагмент уроку-практикуму в 10 класі:

Тема: Офіційно-діловий стиль мовлення

Мета й завдання уроку:

Пізнавальні: 1) повторити й закріпити теоретичні відомості про стилістичну диференціацію української мови, ознаки офіційно-ділового стилю ; 2) пригадати основні жанри офіційно-ділового стилю.

Практичні: 1) формувати стійкі вміння мотивовано користуватися стилістичними засобами офіційно-ділового стилю; 2) удосконалювати вміння здійснювати стилістичний аналіз тексту; 3) удосконалювати вміння стилістичного редагування.

Загальнопредметні: 1) розвивати такі операції логічного мислення, як зіставлення, класифікація, аналіз; 2) удосконалювати аудіювання й говоріння в офіційно-діловому стилі як види мовленнєвої діяльності

Хід уроку

І. Повідомлення мети уроку:

Слово вчителя:

Сьогодні ми з вами повинні пригадати основні ознаки офіційно-ділового стилю, сферу його вживання, оскільки це важливо для вашої майбутньої професійної діяльності..

ІІ. Повторення теоретичного матеріалу:

Бесіда:

- *Пригадайте сферу використання офіційно-ділового стилю.*

- *Які жанри цього стилю вам відомі?*

- *Назвіть специфічні риси офіційно-ділового стилю.*

ІІІ. Тренувальні вправи

1. Орфографічний практикум (словниковий диктант)

Директива, регламент, обґрунтований, реквізити, ініціатива, адміністратор, доручення, коментувати, делегувати, акредитив, співголова,

співзасновник, акціонерне товариство, міськвиконком, взаємозв'язок, скасувати, схвалити, персональний.

2. Визначте ознаки офіційно-ділового стилю в наведених статтях Конституції України. Випишіть із них слова, словосполучення, що притаманні цьому стилю. Проаналізуйте будову речень, особливості вираження присудків.

Зробіть висновки.

Стаття 1. Україна є суверенна і ***незалежна****, демократична, соціальна, правова держава.*

Стаття 2. Суверенітет України поширюється на всю її територію.

Україна є унітарною державою.

Територія України в межах існуючого кордону є цілісною і ***недоторканною.***

Стаття 3. Людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека визнаються в Україні ***найвищою*** *соціальною цінністю.*

Права і свободи людини та їх гарантії визначають зміст і спрямованість діяльності держави. Держава відповідає перед людиною за свою діяльність. Утвердження і забезпечення прав і свобод людини є головним обов'язком держави.

- Розберіть за будовою виділені слова.
- Випишіть слова іншомовного походження й поясніть їх значення.
- Доберіть спільнокореневі слова до слів *Україна, держава.*

3. Останнім часом в офіційно-діловій сфері спілкування з'являється багато нових слів. Складіть по 2 – 3 словосполучення з поданими словами.

Меценат, брокер, менеджер, маркетинг, провайдер, акціонер, спонсор, маркетинг, дивіденд, аудитор.

IV. Слово вчителя.

У виробничій, науковій галузях нерідко використовується такий документ, як характеристика навчальної чи професійної діяльності.

Складіть характеристику одного з учнів вашого класу (наприклад, для військкомату або в приймальну комісію того навчального закладу, куди збирається цей учень вступати).

Пропонуємо орієнтовний план:

1. *Загальні відомості (прізвище, ім'я, по батькові, рік народження).*
2. *Відомості про навчання (аргументовані).*
3. *Інтереси, здібності, захоплення.*
4. *Стосунки в колективі, з друзями.*
5. *Висновок, побажання*
6. *Вказівка на мету складання характеристики.*

Як бачимо, урок-практикум допомагає учням закріпити набуті знання, використавши їх на практиці. Під час уроків такого типу може бути організована дослідницька діяльність учнів. Урок-практикум спонукає учнів самостійно мислити, зіставляти мовні факти, робити висновки. Наприклад, під час повторення теми „Неповні речення" одинадцятикласники спочатку дають визначення граматичної неповноти речення, складають алгоритм на розмежування повних і неповних речень, далі пропонується знайти в тексті неповні речення, довести їх належність до неповних. Після з'ясування ознак, за якими класифікують неповні речення, визначення їх стилістичної функції учням пропонується подати класифікацію у вигляді схеми. Наступне завдання – розподілити за групами контекстуальні й ситуативні неповні речення, запропоновані вчителем. Учні з'ясовують особливості пунктуаційного оформлення монологічних і діалогічних неповних речень, роль неповних речень у діалозі, доводять стилістичну, смислову й мовленнєву неекономічність повноти граматичної структури „відновлених" речень у діалозі.

Під час цього уроку спостерігається високий рівень рефлексії: учні висловлюють своїми словами навчальну інформації, закодовують її у схеми, таким чином, старшокласники стають активними учасниками уроку.

У формі співбесіди вчителя з учнями проводиться *урок-колоквіум*, мета якого – виявити труднощі в засвоєнні учнями навчального матеріалу, визначити типові помилки. Колоквіум може передувати вивченню теми або розділу з метою актуалізації опорних знань, необхідних для розуміння змісту, проводитися відразу після лекції для з'ясування рівня засвоєння учнями викладеного матеріалу, надання їм оперативної допомоги, після вивчення теми або розділу. Словесники намагаються якнайширше залучити учнів до обговорення порушених питань, більшість із яких сформульована у вигляді пізнавальних завдань. Деякі вчителі обирають собі помічників, або консультантів з числа кращих учнів з метою перевірки правильності виконання індивідуальних завдань рештою учнів та надання своїм товаришам посильної допомоги в з'ясуванні складних і незрозумілих понять.

Логічним завершенням вивчення багатьох тем і розділів є *урок-залік*, головна мета якого полягає в перевірці якості знань учнів: повноти, глибини, систематичності й системності, гнучкості, міцності усвідомлення. Залік з мови, особливо в старших класах природничо-математичного профілю, має велике значення для реалізації мети навчання. Учителі проводять його по-різному. Один із варіантів – залік, що проводиться після вивчення теми або навіть цілого розділу. Підготовка до заліку містить розробку плану, що визначає зміст заліку, відбір мовного матеріалу, видів і форм роботи, системи контролю. Наприклад, готуючи учнів до заліку з теми "Система частин мови. Складні випадки правопису різних частин мови. Стилістичні засоби морфології" (10 клас), можна запропонувати таку програму підготовки:

Таблиця 4.2.

ПРОГРАМА ПІДГОТОВКИ ДО ЗАЛІКУ

МИ	
знаємо	***вміємо***
• основні лексичні та граматичні ознаки частин мови; • правила відмінювання (для змінних частин мови);	• розпізнавати частини мови; • утворювати форми, що властиві кожній частині мови в усних і письмових висловлюваннях;

• правила написання складних слів (іменників, прикметників, числівників, займенників та ін.); • стилістичні функції частин мови.	• визначати функції і стилістичне забарвлення частин мови; • добирати граматичні синоніми й визначати доречність їх уживання в різноманітних мовленнєвих ситуаціях залежно від виконуваних стильових функцій та їх емоційно-експресивного забарвлення.

Залік може передбачати роботу зі словниками, „Українським правописом", підручником, пам'ятками, оскільки формування умінь працювати з книгою, словником належить до головних завдань навчання.

Під час заліку перевірка глибини, міцності, дієвості знань і вмінь поєднується з індивідуальним підходом до них з метою підготовки кожного до випускного екзамену. Перевіряються не лише повнота й системність знань, а й уміння застосовувати теоретичні знання для аналізу мовних явищ, виконання різних видів розбору й творчих завдань. Різноманітність завдань повинна забезпечити перевірку гнучкості знань учнів. У той же час мета вчителя на такому занятті – оцінити роботу кожного учня за допомогою усного, писемного, практичного контролю. У багатьох школах для цього використовують методи програмового контролю, наприклад, за допомогою комп'ютерів.

Практикою доведено, що матеріал уроків, пов'язаних між собою екстралінгвістичною інформацією, усвідомлюється краще, ніж у тому випадку, коли ці уроки пов'язуються лінгвістичною тематикою. Психологи акцентують увагу на необхідності визначення для дітей завдань за межами навчальної діяльності, бо це орієнтує їх на реальні життєві дії [104]. Ефективність у навчанні забезпечує систематичне застосування *дидактичних ігор* - ігрових ситуацій, що використовуються в навчально−виховному процесі з метою розвитку інтелекту, пізнавальної активності, творчого мислення учнів, спонукають їх до самостійного пошуку наукової інформації. У зв'язку з цим учителі намагаються поєднати весь навчальний матеріал

“наскрізним” сюжетом, застосовуючи імітаційне моделювання ситуацій. Як правило, це ділові стосунки у виробничому колективі. Наприклад, Л.Жувако (Краснoріченська школа Кремінського району Луганської області природничо-математичного профілю) у профільному класі намагається побудувати роботу таким чином, щоб кожен урок став одним із етапів цих типізованих стосунків, а учні – співробітниками уявного професійного колективу. На заняттях програються ситуації: “Прийом на роботу”, “Перший робочий день”, “Прийом відвідувачів”, “Нарада” й под. Такий підхід зацікавлює учнів, формує в них професійно важливі комунікативні уміння, оскільки навчання відбувається через дії, максимально наближені до реальних умов ділового спілкування.

У лінгводидактиці чітко не визначено статус дидактичної гри: одні дослідники відносять її до форм навчальних занять (В.Семенов), інші – до складових уроку (методів або прийомів), зокрема О.Купалова й В.Никаноров зазначають, що гра може здійснюватися через участь учнів у розробці елементів уроку, окремих завдань, вправ, програми й дій щодо їх виконання, прийомів і форм самоконтролю [182: 142]. Услід за З.Смєлковою [326] розглядаємо різні види ігор на уроках української мови – від гри зі словом, гри-вправи, пов’язаної з виконанням одного завдання (мікрогри), і макрогри, що моделює більш складні завдання й колективні форми їх вирішення до ***уроку-гри***, що сприяє організації пізнавальної продуктивно-креативної діяльності учнів, спрямованої на залучення кожного з них до комунікативно-пізнавального творчого процесу, у якому відбувається його інтелектуально-емоційний розвиток та реалізація індивідуальних здібностей і можливостей [372]. Дидактичні ігри створюють підґрунтя для формування умінь соціальної комунікації, а також забезпечують засвоєння учнями максимального обсягу мовленнєвих моделей, що згодом зможуть легко репродукуватися в інших ситуаціях. Дидактичні ігри інтенсифікують формування загальнопредметних знань, умінь і навичок, розвивають спостережливість, увагу, пам’ять, мислення, сенсорні орієнтації дітей.

Дидактичні ігри реалізують вимоги розвивального навчання (формують навички спостережливості й аналізу мовних явищ).

Систематичне використання вчителем дидактичних ігор у школах природничо-математичного профілю забезпечує розширення світогляду, збагачення словникового запасу учнів, формує стійку зацікавленість навчальними дисциплінами, самостійність, відповідальність за результати своєї роботи. Разом з тим слід ураховувати думку про те, що рольове спілкування ефективне в системі навчання лише в постійній взаємодії з особистісним спілкуванням [69]. У старших класах найчастіше використовуються ігри дискусійного характеру, а також ігри, що моделюють майбутню професійну діяльність учнів. Найважливішими критеріями відбору гри є її цільова настанова, специфіка профілю школи (класу) - математичний, економічний, медичний тощо, ступінь підготовленості учнів, матеріально-технічна база школи. Так, у школах природничо-математичного профілю активно вживаними є ігри “Переговори”, “Засідання бізнес-клубу”, “Лікарська п’ятихвилинка” тощо. Наведемо приклад ділової гри „Конкурс менеджерів”, проведеної вчителькою української мови Луганського ліцею ЛНПУ О.Першиною:

Частина учнів виконує роль менеджерів**,** їм пропонується підготувати пакет документів для створення малих підприємств, проекти цих підприємств, їх презентацію, рекламу продукції й товарний знак. Учитель виступає експертом (він виставляє оцінки – по 10 балів за кожен конкурс). Частина учнів – члени експертної комісії, вони лише коментують, затверджують або не затверджують оцінку, виставлену вчителем. Гра відбувається у формі конкурсу.

Перший конкурс – презентація офіційних документів для створення малого підприємства. Другий конкурс – створення і представлення назви підприємства та його реклами. Учні мають підготувати звукові, музичні, віршовані реклами своїх підприємств. Третій конкурс – демонстрація товарних знаків (емблема підприємства).

Після конкурсів працює біржа, куди представлено пакети документів малих підприємств, що містять заяву, протоколи, накази та інші офіційні документи (Перевіряється правильність їх оформлення).

На цьому етапі гри експертна комісія підводить підсумки конкурсів. Ті, хто отримав найбільшу кількість балів, готові до відповідної посади та створення малого підприємства. Учні, які посіли друге місце, – можуть займати посаду за умови поглиблення знань. Ті, хто набрали найменшу кількість балів, – не мають права посідати відповідну посаду, їх треба відправити на навчання.

Під час уроку-гри учні часто виконують ролі редакторів, коректорів, лексикографів, екскурсоводів. Як зазначають О.Купалова, В.Никаноров, „Ролі редакторів або коректорів можуть бути забезпечені уривками з творів учнів" [182: 145], що вимагають удосконалення. Як бачимо, в ділових іграх можуть розігруватися ролі будь-якого рівня, на думку спеціаліста в цій галузі Л.Вишнякової, перелік ролей може включати ролі, необхідні не тільки для моделювання певних ситуацій, а й важливі для організації гри: члени журі, судді, опоненти тощо [69]. Кількість учасників теж може бути різною, однак практикою доведено, що введення великої кількості ролей ускладнює режисуру гри й оцінювання кожного її учасника. Проте, як показують спостереження, ділові ігри не завжди розроблені на належному методичному рівні. Нечіткість інструкцій для гравців, відсутність необхідних технічних засобів навчання, неглибокий аналіз ходу гри, недосконаліть системи оцінювання учасників зумовлюють неповноцінність уроку. Через названі причини в деяких випадках гра взагалі може не відбутися.

На всіх уроках вивчення шкільного курсу української мови проводиться робота з розвитку мовлення учнів, однак особливе місце вона посідає на спеціальних уроках розвитку зв'язного мовлення, де згідно з програмою відпрацьовуються комунікативно-мовленнєві уміння. Урок розвитку зв'язного мовлення є одним із найскладніших з огляду на складність мети й завдань, що стоять перед ним, специфіку його підготовки,

адже „такий урок пов’язаний з інтелектуальним і мовленнєвим розвитком учнів, із збагаченням їхнього емоційного й духовного світу ” [390: 20]. Існує кілька класифікацій уроків розвитку зв’язного мовлення. О.Біляєвим виділено такі різновиди: уроки, присвячені виконанню учнями „малих жанрів” творчих робіт (усний переказ, складання автобіографії, розгорнутого протоколу, написання нарису, вільного чи творчого диктанту) і уроки проведення великих за обсягом письмових переказів і творів (навчальних і контрольних) та їх аналізу з учнями. Дослідник окремо виділяє урок підготовки до контрольного твору [28: 42].

В основу класифікації Г.Шелехова кладе провідну мету й називає такі уроки розвитку зв’язного мовлення уроками формування нових понять (про текст, стилі, типи мовлення, ситуацію спілкування тощо); уроками формування комунікативних умінь і навичок; уроками контролю; уроками вдосконалення усних і письмових висловлювань [390].

К.Плиско уроки розвитку зв’язного мовлення називає уроками застосування інформації, виокремлюючи серед них урок удосконалення зв’язного мовлення учнів, урок перевірки вивченої інформації та урок аналізу контрольних робіт [279: 51-52]. Ця класифікація здійснена відповідно до мети навчання мови з урахуванням етапів пізнання й ланок засвоєння інформації учнями. Вона може бути використана в старших класах загальноосвітніх шкіл з огляду на те, що на уроках української мови в 10-11-х класах має місце повторення й узагальнення вивченого. Однак у школах природничо-математичного профілю має місце ознайомлення учнів з деякими мовленнєвознавчими поняттями, засвоєння яких сприяє формуванню мовленнєвих і комунікативних умінь, наприклад: дистантне і контактне спілкування; повторення й поглиблення вивченого в основній ланці: текст, типи, стилі мовлення, усне й писемне мовлення тощо. Тому наведена класифікація потребує доповнення.

Цікавою є думка Н.Голуб, Л.Дяченко, Н.Остапенко, В.Шляхової: “Враховуючи надзвичайну актуальність цієї лінгводидактичної проблеми у

зв’язку з переакцентацією навчальних цілей, назріла потреба у виділенні різновидів уроків розвитку умінь та навичок зв’язного висловлювання. В основу їх класифікації слід покласти навчальну мету та вид творчої роботи” [352: 6]. Вони виділяють: урок підготовки й побудови усного висловлювання, урок написання стислого переказу, урок написання творчого переказу, урок написання вільного переказу, урок підготовки й написання твору-розповіді, урок підготовки й написання твору-опису, урок підготовки й написання твору-роздуму, урок підготовки й написання творів газетних жанрів, урок підготовки і складання ділових документів.

Запропонована класифікація, на наш погляд, ураховує тенденції розвитку сучасного уроку, підходи до навчання мови, потреби мовленнєвої практики учнів і навчання їх життєво необхідних жанрів. Вона ґрунтується на тому, що універсальних комунікативних умінь, які б забезпечували створення висловлювань (усних чи писемних) різних жанрів мовлення, реально не існує. Оскільки вміння тісно пов’язані з типом, жанром, стилем мовлення, учні мають сформувати конкретні вміння залежно від типу, стилю й жанру висловлювання. При цьому вони будуть оволодівати відразу всім комплексом комунікативних умінь, потрібних для створення певного тексту. Однак, зважаючи на тлумачення слова документ (письмовий акт, що посвідчує факт, який має юридичне значення або підтверджує право на будь-що) стосовно останнього типу уроку, уважаємо більш вдалою назву урок підготовки і складання ділових паперів. Такі уроки є вживаними в старших класах природничо-математичного профілю, оскільки готують учнів до роботи з життєво необхідними документами.

На основі відомих класифікацій уроків зв’язного мовлення виділяємо такі типи уроків, що враховують своєрідність змісту навчання української мови в школах природничо-математичного профілю:

1) *уроки вивчення й повторення мовленнєвознавчих понять: усне й писемне мовлення, види спілкування, текст, тема й основна думка, стилі, типи мовлення, ситуація спілкування, адресат висловлювання тощо);*

2) уроки удосконалення мовленнєвих умінь і навичок;

3) уроки перевірки сформованості певних мовленнєвих умінь і навичок;

4) уроки редагування й коректування усних і письмових висловлювань.

На цих уроках робота над удосконаленням мовлення учнів шкіл природничо-математичного профілю відзначається ефективністю. Учні мають змогу засвоювати мовленнєві поняття, необхідні для подальшого створення висловлювань (усних і писемних) різних типів, стилів і жанрів мовлення, здійснювати аналіз тексту, що передбачав аналіз структури, змісту, ідейного навантаження основної думки, стилістичних і жанрових особливостей мовних одиниць, переказ тексту, складати власні усні й писемні діалогічні й монологічні діалогічні висловлювання.

Під час вибору типу уроку враховується вид виконуваної роботи та види мовленнєвої діяльності. Наприклад, аналіз текстів різних стилів і типів мовлення, що передбачає удосконалення умінь і навичок текстосприйняття (аудіативних) та текстоутворення (говоріння і письмо), проводиться переважно на уроках вивчення лінгвістичної теорії та уроках вивчення й повторення мовленнєвих понять; переказ текстів, складання творів малих жанрів – на уроках вивчення лінгвістичної теорії та уроках формування мовленнєвих умінь і навичок. Особливе місце відводимо урокам формування мовленнєвих умінь і навичок, зокрема складанню ділових паперів, що має велике значення для подальшого професійного життя нинішніх старшокласників, і написанню творів та переказів, які сприяють удосконаленню мовних, комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок старшокласників.

Покажемо за допомогою узагальнюючої схеми своєрідність форм навчання української мови в профільній ланці.

Схема 4.1.

Особливості форм навчання української мови в профільній ланці

засвоєння нових для учнів мовленнєвознавчих понять передусім тих, що стосуються теорії комунікації, риторики	подальше удосконалення мовленнєвих умінь і навичок старшокласників	діагностування рівня сформованості мовленнєвих умінь і навичок учнів, вироблення програми індивідуальної діяльності для кожного старшокласника

МЕТА

↑ ↑ ↑

вивчення й повторення мовленнєвознавчих понять	**формування мовленнєвих умінь і навичок**	**перевірки сформованості мовленнєвих умінь і навичок**

↑ ↑ ↑

Уроки розвитку зв'язного мовлення

ФОРМИ НАВЧАННЯ

Традиційні уроки

тип уроку	*особливості*
вивчення нового матеріалу	забезпечує опанування учнями риторичних, стилістичних відомостей тощо, які не були предметом вивчення в основній школі
узагальнення й систематизація вивченого, повторення теми або розділу	сприяє зростанню питомої ваги самостійності учнів, удосконалення навичок роботи з довідковими, лексикографічними виданнями
аналізу контрольних робіт	формує навички словесного самоудосконалення, сприяє підвищенню рівня грамотності учнів

Нетрадиційні уроки

тип уроку	*особливості*
лекція	забезпечує прискорений темп навчання, формування в учнів уміння самостійно й критично мислити, виробляє в них навички самоосвіти
семінар	передбачає самостійне здобуття знань учнями з використанням різноманітних джерел і наступним колективний обговоренням у класі результатів цієї роботи
практикум	надає змогу учням застосувати отримані ними знання в практичній діяльності
колоквіум	сприяє виявленню труднощів у засвоєнні учнями навчального матеріалу, визначити типові помилки
гра	сприяє організації пізнавальної продуктивно-креативної діяльності учнів, спрямованої на залучення кожного з них до комунікативно-творчого процесу, під час якого відбувається його інтелектуально-

Для правильної організації роботи важливе значення має не тільки зміст уроків, а й правильне планування, дотримання принципів навчання під час розробки системи творчих робіт, визначення взаємозв'язку між уроками розвитку мовлення й лінгвістичною теорією, урахування набутих учнями знань, умінь і навичок у середній ланці тощо.

Звичайно, добираючи ту чи іншу форму навчання, учителям доводиться враховувати цілий ряд чинників: її вплив на розвиток учнів, дидактичну мету заняття, зміст і характер навчального матеріалу, навчально-матеріальну базу школи, власний досвід та ін. Заслуговує на увагу й такий чинник, як урахування запитів і побажань самих учнів.

Проведене дослідження, власний досвід переконують нас у тому, що педагогічна сила названих форм навчання – тільки в їх органічній єдності.

4.2. Методи і прийоми навчання української мови в профільній ланці

Розв'язання провідних розвивальних і виховних завдань у системі навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю потребує розгляду проблеми методів навчання.

У лінгводидактиці існують різні тлумачення й класифікації методів навчання. Метод визначають як прийом чи систему педагогічних прийомів (І.Лернер, М.Скаткін, Ю.Бабанський), як упорядкований спосіб діяльності вчителя й учнів на уроці (О.Біляєв, В.Онищук).

Щодо класифікації методів навчання у педагогів та лінгводидактів немає єдиної точки зору: методи класифікують за характером пізнавальної діяльності учнів, беручи за основу різний її рівень (М.Скаткін, І.Лернер), за джерелом одержання учнями знань (А.Алексюк, Є.Голант, І.Огородников, М.Сорокін, С.Шаповаленко та ін.), за способом взаємодії вчителя й учнів на уроці (О.Баринова, О.Біляєв, Л.Рожило, О.Текучов та ін.). На основі системного підходу К.Плиско виділяє методи проблемно-розвивального

навчання, до яких дослідниця відносить інформаційно-рецептивний, спонукально-репродуктивний, стимулюючо-пошуковий, спонукально-пошуковий, проблемний виклад [279: 148], що забезпечують пояснювально-ілюстративний і проблемно-пошуковий типи навчання. У теорії й методиці навчання української мови найбільш умотивована класифікація методів за способом взаємодії вчителя й учнів на уроці, до якої належать зв'язний виклад матеріалу вчителем (розповідь), бесіда, спостереження над мовою, робота з підручником, метод вправ (роботи О.Біляєва, Л.Рожило, В.Мельничайка, М.Пентилюк та ін).

Методи, що належать до цієї класифікації, отримали експериментальну перевірку в дисертаційних дослідженнях С.Лукач, Н.Остапенко, В.Теклюк, В.Шляхової та інших, що дозволило визначити педагогічні умови їх ефективності на уроках української мови в загальноосвітній школі. Останнім часом вітчизняна лінгводидактика збагатилася знаннями про інтерактивні методи навчання (Р.Балан, О.Вербило, М.Красовицький, М.Олійник та ін), виникло ряд дидактичних систем, зокрема модульно-рейтингова, однак на сьогодні відсутня теоретична модель системи методів навчання в школах (класах) природничо-математичного профілю. Отже, виникла потреба здійснити спробу побудувати системно організовану модель використання методів навчання в цих освітніх закладах на основі аналізу досліджень лінгводидактики. Складність проблеми полягає в розробці комплексу питань, що стосуються вивчення української мови в старших класах за допомогою різноманітних методів, адже вікові особливості учнів 10-11 класів вказують на специфіку в процесі викладання й учіння школярів цієї вікової категорії.

Найбільш продуктивною основою аналізу методів в умовах профільної диференціації навчання є лінгводидактична концепція, за якою метод навчання розглядається як спосіб взаємодії вчителя й учнів на уроці. Це спрямовує на двоєдину спільну діяльність учителя й учнів у процесі навчання. Розгляд методу навчання як способу організації спільної діяльності вчителя й учнів передбачає його вивчення в системі "мета – зміст – метод –

результат". При цьому в центрі уваги виступає мета як результат, що прогнозується, а зміст і метод розглядаються як засіб і спосіб досягнення мети. Критерієм ефективності методу є результат.

Посилення практичної спрямованості мовної освіти в старших класах природничо-математичного профілю вбачаємо, насамперед в ефективному застосуванні теоретично обґрунтованих і впроваджених у практику роботи вчителів традиційних методів і прийомів навчання мови, зокрема в їх системності, систематичності, оптимальних комбінаціях.

Кожен із методів має свої переваги й відповідну сферу застосування. Значні можливості для засвоєння учнями орфоепічних норм української літературної мови надає *метод повідомлення (слово вчителя),* функції якого в старших класах природничо-математичного профілю розширюються й ускладнюються. Цей метод застосовується на всіх етапах уроку: при поясненні нового матеріалу (елементи риторики), закріпленні, коли вчитель своїми доповненнями й поясненнями сприяє усвідомленню вивченого, узагальнюючому повторенні, коли вчитель підводить підсумки роботи над певною темою чи розділом курсу мови й намічає шляхи подальшої роботи. Слово вчителя – це й спосіб звернення до учнів, впливу на їхні почуття, думки, поведінку, і різноманітні види зв'язку етапів уроку в єдине ціле, і пояснення нового матеріалу, тлумачення слів, лінгвістичних термінів. В.Сухомлинський писав: "…у руках педагога слово - такий же могутній засіб, як музичний інструмент у руках музиканта, як фарби в руках живописця, як різець і мармур в руках скульптора. Як без скрипки немає музики, без фарби й пензля – живопису, без мармуру й різця – скульптури, так без живого трепетного хвилюючого слова немає педагогіки" [344: 160].

Відповідно до цільової настанови слова вчителя можна виділити кілька його різновидів: *пояснення* – інформаційне висловлювання вчителя, мета якого полягає в розкритті мовного факту, явища, правила чи способу дії й забезпеченні засвоєння цієї інформації учнями. Дослідники (О.Біляєв, М.Пентилюк, Л.Рожило, В.Шляхова та ін.) приділяють особливу увагу етапу

пояснення нового матеріалу, розглядаючи його як складну й відповідальну процедуру, багатоаспектне явище [217; 394]. Відомо, що існує зв'язок між комунікативними особливостями мовлення вчителя й ступенем засвоєння знань учнями. Пояснення і засвоєння – взаємопов'язані процеси, в основі яких лежать два види діяльності – діяльність вчителя й діяльність учня. Їх нерозривну єдність повинен ураховувати вчитель, будуючи мовленнєве спілкування як процес розв'язання пізнавальних завдань. Це вимагає від учителя ретельної попередньої підготовки, передбачає зв'язок нового матеріалу з уже вивченим.

Пояснення в старших класах природничо-математичного профілю має місце при викладі матеріалу, який не вміщено до шкільного підручника, зокрема відомостей з риторики, стилістики тощо. Оскільки програма „Рідна мова" передбачає незначну кількість годин на вивчення риторики, а програма „Українська мова" таких годин не відводить зовсім, необхідно використовувати можливості кожного уроку з метою формування мовленнєвих умінь учнів. Наприклад, опрацьовуючи тему „Розділові знаки при порівняльних зворотах" (11 клас) учитель уключає відомості з риторики, зокрема про топос зіставлення:

Порівняння – засіб виразності мовлення, а також спосіб розвитку думки, що дає змогу яскравіше й цікавіше зобразити предмет мовлення. В основі процесів порівняння й зіставлення лежить одна операція – пошук спільного. Порівняти – це показати спільне чи відмінне між предметами, явищами, поняттями, людьми.

Процес пошуку спільного називається зіставленням, процес пошуку відмінного – протиставленням. Ми зупинимося на такій смисловій моделі (у риториці – топос), як зіставлення.

Отже, порівняння відрізняється від зіставлення тим, що передбачає також і пошук відмінностей.

Таким чином, зіставити – знайти спільне між двома чи більше предметами, явищами, людьми, поняттями. Використання в мовленні

зіставлення свідчить про високий рівень мовленнєвого розвитку. Зіставляти треба предмети, що належать до різних родів. Риторика радить: чим далі предмети порівняння один від одного, тим яскравіше й цікавіше виходить зіставлення. Не треба говорити „клен як дуб", це невиразно, треба шукати інший предмет порівняння в іншій галузі – клен як велетень. Подивіться, які цікаві афоризми виходять, якщо предмети порівняння беруться з різних родових галузей.

„Дім, у якому немає книг, подібний до тіла без душі" (Цицерон).

„Спливло життя, як листя за водою" (Л. Костенко).

„Життя – неначе ковзаниця, кому вдалось, не падавши, пройти" (Л.Костенко).

Весна, як автобус дальнього рейсу, біля одинокого пасажира не зупиняється (В.Яворівський).

Слово вчителя в цьому випадку підготувало учнів до спостереження над мовою вірша І.Світличного „З чим тебе, кохана, порівняти?"

Рекомендація й інструкція – різновиди пояснення вчителя, мета якого полягає в тому, щоб спрямувати дії учнів. Форма рекомендації надає можливість учневі самостійно обрати способи, прийоми виконання завдань, Інструкція – це пояснення того, як і в якій послідовності слід виконувати завдання.

На уроках української мови в старших класах можуть мати місце неакадемічні формулювання теми уроків з метою підвищення інтересу, уваги учнів, наприклад: "Якого кольору слова?" („Прикметник"), „Гераклова сила дієслова", „Діалоги в сучасному світі" тощо. У цьому випадку слово вчителя конкретизує завдання уроку.

Урок розвитку мовлення починається зі слова вчителя. Так, готуючи старшокласників до написання твору-роздуму на морально-етичну тему, словесник намагається вплинути на почуття учнів. У цьому випадку має місце *слово впливу***.**

Опис слова вчителя крізь призму риторики вимагає висвітлення кількох важливих параметрів, одним із них є комунікативна мета. Звичайно, що інформативна функція виступає головною в процесі пояснення нового матеріалу, проте специфіка слова вчителя, зокрема такого його різновиду, як пояснення, полягає в забезпеченні засвоєння учнями інформації, поданої педагогом.

Наступний риторичний параметр – образ автора. До найголовніших складових цього параметра відносимо інформованість, дотримання норм культури мовлення. На думку І.Огієнка, "кожний учитель – якого б фаху не був він – мусить досконало знати свою соборну літературну мову й вимову та соборний правопис. Не вільно вчителеві оправдувати свого незнання рідної мови нефаховістю. Як у школі, так і поза нею учитель повинен говорити тільки взірцевою рідною соборною літературною мовою і вимовою, щоб власним прикладом впливати на учнів і на оточення" [245: 26-27]. Це твердження знаходить продовження у дослідженнях О.Біляєва, Т.Панько, М.Пентилюк та ін.: "мовлення учителя має бути інтелігентним. У це поняття входять такі характеристики: "чуття" мови, націленість на самовдосконалення, внутрішнє прагнення до знань, краси й контрастності з людьми свого середовища" [262: 9].

Урахування аудиторії – важливий чинник, що впливає на відбір мовного матеріалу, знаходження ефективної форми його репрезентації, ступінь розгорнутості тощо. Пояснення характеризується монологічністю, однак широкий спектр реакцій робить його певною мірою діалогізованим. До діалогу спонукають питання, що можуть „зачепити учнів", пов'язані з використанням матеріалу, який вивчається, у майбутній професійній діяльності тощо.

Поширеним у старших класах природничо-математичного профілю методом, що передбачає усну діалогічну форму педагогічного спілкування, є *бесіда*. Значення бесіди зумовлене її функціями. Як зазначає дослідниця цього методу С.Лукач, „Особливо цінним у бесіді є те, що вона дає

можливість якнайбільше активізувати розумову діяльність дітей, пов'язати вивчення навчального матеріалу з їх досвідом, попередніми знаннями" [199: 3], оскільки бесіда є основним засобом узгодження спільної діяльності вчителя й учнів.

Так, у старших класах метод бесіди переважно застосовується з метою актуалізації опорних знань учнів. У процесі бесіди учні мають можливість слухати взірцеве мовлення вчителя, висловлюватися самим, отже, цей метод спонукає старшокласників до рецептивної і продуктивної мовленнєвої діяльності. Крім того, бесіда спрямовує учнів на проведення аналізу, порівнянь, що має велике значення для вироблення в них навичок критичного підходу до власного мовлення й мовлення своїх однокласників, яке в результаті веде до словесного самовдосконалення. Наведемо приклад бесіди при опрацюванні теми „Діалоги в сучасному світі" (11 клас), мета якої полягає в актуалізації знань учнів про дистантне й контактне спілкування.

– *З п'ятого класу ви знаєте, що при діалозі співрозмовники обмінюються репліками. Однак чи завжди при діалозі вони знаходяться поруч?*
– *Правильно, це не завжди так. Іноді людям доводиться спілкуватися, знаходячись на дуже великій відстані один від одного. Ще в Стародавньому Римі державні чиновники передавали один одному письмові повідомлення за допомогою посередників – людей на конях. Так з'явилася пошта.*
– *А які нові технічні засоби-посередники, що дозволяють спілкуватися на великих відстанях, з'явилися в XIX, XX столітті й продовжують розвиватися зараз?*
– *Вам уже доводилося спілкуватися по телефону, отримувати й посилати листи поштою. Таке* ***спілкування на відстані при використанні посередників називається дистантним,*** *на відміну від* ***контактного, що передбачає особисту присутність комунікантів.*** *(Визначення записуємо).*
– *Чи можна вважати справжнім діалогом листування?*

– *Якими, на вашу думку, повинні бути листи, щоб навіть на великій відстані відбулося повноцінне, змістовне спілкування?*

Після цього учні за допомогою бесіди переходять до риторичного аналізу текстів-діалогів, запропонованих учителем.

– *Який з діалогів реалізований при контактному спілкуванні, який – по телефону? Чому?*

– *Спробуйте вимовити репліки по-різному: з радістю, з сумом, невпевнено тощо. Зробіть висновок, який несловесний засіб має велике значення для телефонних переговорів?*

– *Які є правила ведення телефонних розмов?*

У старших класах мають місце різні види постановки питань: фронтальне опитування, взаємоопитування, білетне опитування (вибір запитань здійснюється за білетами), ланцюжкове опитування, комп'ютерне опитування, експрес-опитування, що відрізняється від фронтального більш швидким темпом, а також тим, що у випадку складнощів учнів з відповіддю питання не конкретизується, а переадресовується іншим учням. На вибір видів опитування впливає ряд чинників: характер навчального матеріалу (визначення поняття, орфографічне чи пунктуаційне правило тощо), мета навчання (тренування процесів пам'яті, перевірка ступеню засвоєння, розвиток операцій логічного мислення учнів тощо),структурний елемент уроку (опитування за матеріалами домашнього завдання, пояснення нового, формування умінь, підсумки уроку) та ін. Так, якщо треба запам'ятати комплекс умов вибору орфограми, доцільно поєднувати фронтальне опитування із взаємоопитуванням. Взаємоопитування дасть змогу проговорити кожному учневі орфографічне правило вголос, що важливо для відновлення в пам'яті, а фронтальне – відтворити його перед класом за варіантами написання. Наприклад: *У яких випадках складні прикметники пишуться разом? Окремо?* Експрес-опитування використовується з метою перевірки засвоєння базових теоретичних відомостей. У цьому випадку вчитель формулює запитання, що передбачають коротку відповідь.

Наприклад: *Яким способом утворене слово перехід? До якої відміни належить іменник подорож? Які члени речення належать до граматичної основи?*

Значне місце в старших класах посідає *робота з підручником*, що сприяє удосконаленню навичок самостійної роботи учнів з літературою, які надзвичайно важливо в контексті неперервності освіти. На думку Т.Донченко, кожен вид роботи з підручником – це важливе самоосвітнє уміння, і використання на уроках різних видів роботи з підручником у комплексі сприяє розвиткові здатності учнів до самоосвіти [117: 160]. У школах природничо-математичного профілю цей метод реалізується в багатьох прийомах, зокрема, складання ділових паперів за матеріалами підручника, аналіз схем і таблиць, робота з теоретичним матеріалом, виконання вправ тощо. Наприклад, схема й таблиця, що подаються у вправі 53 підручника [358], допоможуть відновити в пам'яті учнів відомості про значущі частини слова й значення кожної з них, а також пригадати основні способи українського словотворення

Ряд вправ, поданих у підручнику, сприяють глибшому усвідомленню й закріпленню відомостей, що стосуються будови слова – форм слова і спільнокореневих слів, основних випадків чергування звуків при словотворенні, орфограм у значущих частинах слова.

Теоретичні відомості, що подаються в шостому параграфі підручника [358], сприяють поглибленню знань учнів про стилістичну роль суфіксів, префіксів української мови, вправи 77 – 82 допомагають формуванню практичних умінь і навичок стилістично доречно використовувати словотвірні засоби. Проте, крім роботи з підручником, у старших класах природничо-математичного профілю набуває особливої актуальності робота з довідковою літературою та електронними виданнями, що сприяє удосконаленню навичок самоосвіти.

Одним із традиційних, проте незмінно важливих, є *метод спостереження*. "Культура педагогічної праці великою мірою визначається

тим, яке місце в розумовому розвитку школярів посідає спостереження. Із спостережень не тільки черпаються знання, – у спостереженнях знання живуть, завдяки спостереженням вони, можна сказати, йдуть в обіг, застосовуються як інструменти в праці. Якщо повторення – мати навчання, то спостереження – мати осмислення й запам'ятовування знань" [342: 411].

Елементи методу спостереження над мовою є в шкільних підручниках. Однак щодо старших класів, то в методиці це питання розроблене ще недостатньо, тому немає єдиної цілісної системи застосування цього методу, нечітко визначено принцип відповідних психологічних організацій у процесі осмислення учнями мовних явищ через самостійне спостереження.

Психологічною основою спостереження є відчуття і сприймання, на ґрунті яких розвивається уява, свідомість, мислення, пам'ять. Відчуття й сприймання, – це перший крок до процесу пізнання. Спостереження – процес пізнання, до складу якого входять такі психологічні процеси, як відчуття, осмислення, сприйняття.

Спостереження над мовою є одним з етапів процесу засвоєння того чи іншого мовного явища. Воно може стосуватися всіх рівнів мовної системи – фонетичного, лексичного, граматичного та ін. – і полягає у виділенні в тексті споріднених явищ, відборі й порівнянні їх за певною ознакою або низкою ознак, у спостереженні за тим, як змінюються форми слів, словосполучень, конструкції речень при зміні мети або змісту висловлювання.

У старших класах спостереження відбувається на різних етапах після актуалізації опорних знань учнів, повторення мовних правил або явищ. У цьому випадку мета полягає в розширенні кола фактів, що ілюструють і підтверджують правило, збагаченні словникового запасу учнів, удосконаленні стилістичних способів передачі думки.

Важко не погодитися з думкою В.Теклюк, що цим методом варто користуватися і на аспектних уроках, і на уроках з розвитку зв'язного мовлення. "Виховання інтересу до української мови як шкільного предмета є складною педагогічною проблемою. Справжній інтерес до української мови

виникає в учнів тоді, коли на уроках систематично ведеться спостереження над засобами виразності, багатством і красою рідного слова" [349: 13]. Значний навчально-виховний потенціал мають твори письменників-класиків Т.Шевченка, Лесі Українки, М.Коцюбинського, Панаса Мирного та ін. Цей метод має значний дидактичний потенціал: наприклад, тексти Олеся Гончара, "розраховані на етичні ідеали людського спілкування", допоможуть учням побачити "чіткість синтаксичної будови фрази, ясність думки автора"[126]. Так, метод спостереження допоможе учням з'ясувати стилістичну роль окличних речень в уривку з роману "Твоя зоря":

Гей, ви! Даровано вам планету унікальну, дублікатів нема – так розпорядіться ж нею достойним чином! А не вмієте – передайте планету дельфінам, може, вони мудріші нею розпорядяться! Принаймні собі подібних вони не винищують!...

Для учнів класів природничо-математичного профілю важливими є спостереження над текстами наукового, офіційно-ділового стилю, з якими випускники матимуть справу в подальшому житті. Однак не можна ігнорувати спостереження над текстами художнього, публіцистичного, розмовного стилів, що мають значний дидактичний потенціал.

Метод спостереження дає змогу організувати самостійну індивідуальну роботу учнів. Він має значні виховні можливості, бо допомагає учням усвідомити матеріальну природу звуків, єдність форми й змісту мовних явищ, естетичну функцію мови, зокрема тексти Л.Костенко надають можливість спостерігати за майстерним уживанням термінологічної лексики в поетичних творах. Наприклад:

Пекучий день… лісів солодка млява…
смага стежок… сонливиці левад…
іде гроза дзвінка і кучерява
садам замлілі руки цілувать.
Краплини перші вдарили об шибку.
Кардіограма блиснула крива.

Вітри з розгону поламали скрипку,

гуде у сосен буйна голова...

Метод спостереження допомагає учням повторити й поглибити відомості про стиль. Здійснивши спостереження над поданим текстом, старшокласники переконуються в тому, що науковий стиль виконує насамперед інформативну функцію. Така, наприклад, специфічна риса, як узагальненість виявляється в широкому використанні абстрактної лексики, термінології *(елемент, спостереження, результат, досягнення, універсальність та ін.),* у реченнях з присудком-дієсловом теперішнього часу. Логічність виявляється в чіткій послідовності викладу та у використанні різних засобів вираження смислових відношень – сполучників, прийменників тощо, наприклад:

На земній кулі зустрічається близько 100 різних елементів, решту одержано штучно. Цікаво визначити, що поза Землею, у межах, досяжних для спостереження, не виявлено елементів, що відрізнялися б від тих, які вже відкриті. Більше того, елементи, які містяться в метеоритах, що падають на Землю, ідентичні земним. Цей результат – досягнення науки XX століття. Мабуть, можна стверджувати, що все відоме нам різноманіття елементів зберігає свою універсальність для всього Всесвіту (З газети).

Спостереження над мовою є підготовчою ланкою до виконання учнями більш складної роботи – аналізу тексту, що дозволяє зробити функціонально-стилістичний аспект у навчанні мови концептуальною основою сучасної методики.

Мотивований відбір текстів і завдань до них, аналіз тексту, що не регламентується загальними вказівками, а враховує те, що текст завжди індивідуальний, опора у роботі з текстом на мовну інтуїцію учня, чуття мови створюють передумови формування погляду на мову як цілісну систему. “Системність мови, її структурність не є тільки її абстрагованою якістю. Вона детермінована функцією мови, що реалізується в мовленні, в акті

комунікації. Саме комунікація вимагає такої системності мови, що сприяла б найбільш успішному протіканню цього процесу" [241:21-22].

Аналіз тексту створює реальні умови для реалізації внутрішньопредметних зв'язків, оскільки передбачає комплексне повторення мови. Послідовне звернення до внутрішньопредметних зв'язків дозволяє учням отримувати системні знання. У школах природничо-математичного профілю значне місце на уроках української мови посідає аналіз текстів наукового, офіційно-ділового стилю з метою засвоєння учнями особливостей їх побудови, засобів зв'язку в тексті, добору мовних засобів, адекватних стилю, жанру тексту. Аналіз тексту наукового стилю дає змогу учням переконатися, що цьому тексту притаманна об'єктивність, точність, узагальненість, підкреслена логічність, усі його частини зв'язані за смислом і розташовуються послідовно, висновки випливають із фактів, що наводяться. Це здійснюється засобами, типовими для наукового стилю: зв'язку речень за допомогою повторів іменників, часто в поєднанні з вказівним займенником тощо.

Практикою доведено, що ефективними є завдання на зразок:

- *Проаналізуйте параграф підручника з фізики, географії, біології і вкажіть типові ознаки наукового стилю мовлення: логічність, точність, об'єктивність, узагальненість.*

Знайдіть ускладнені речення, визначте, чим вони ускладнені, поясніть постановку розділових знаків у цих реченнях.

- Визначте, до якого різновиду наукового стилю належать ці тексти. Підтвердіть свій висновок аналізом тексту.

1. *Риторика – це теорія ораторського мистецтва, наука про красномовство. Риторика як мистецтво мовлення народилася в Давній Греції. Причиною зародження ораторського мистецтва як соціального явища стала гостра потреба в обговоренні й вирішенні питань, що мали громадську значущість. Щоб обґрунтувати ту чи іншу точку зору, довести правильність висунутих ідей і положень, відстояти свою позицію, треба*

добре володіти мистецтвом слова, уміти переконати слухачів і вплинути на їхній вибір.

Протягом багатовікової історії свого розвитку ораторське мистецтво використовувалося в різних сферах життя суспільства: духовній, ідеологічній, соціально-політичній(З підручника).

2. Останнім часом учені все більше звертають увагу на квітковий пилок. Пилок багатьох рослин містить сірку, мідь, кобальт, натрій, залізо, алюміній, кальцій, магній, фосфор, барій, срібло та інші елементи, а також різні білки та амінокислоти, багато вітамінів. До складу пилку входять важливі для організму елементи, речовини,, які виконують роль біологічних каталізаторів. Пилкові зерна деяких рослин містять гормональні речовини.

Лікування пилком дає позитивні результати при недокрів'ї, нормалізує діяльність кишечнику, поліпшує апетит і працездатність, знижує кров'яний тиск і збільшує вміст гемоглобіну й елементів у крові (З календаря).

Одним із ефективних методів навчання української мови в школах (класах) природничо-математичного профілю є *метод вправ*. Правильним їх добором, різноманітністю мети, формами виконання, можна успішно розв'язувати такі проблеми, як оптимальний для учнів режим повторення матеріалу, урахування їхніх індивідуальних здібностей тощо.

Під вправою в лінгводидактиці розуміють виконання навчального завдання певного типу, що мають на меті закріплення знань з теоретичного курсу граматики чи оволодіння мовленнєвими, орфографічними навичками тощо [350: 80]. Це невід'ємна складова навчання мови. У лінгводидактиці вправи класифікуються за різними ознаками: за місцем проведення (класні, домашні), за тематикою (фонетичні, орфоепічні, лексичні, фразеологічні, граматичні, стилістичні та різноманітні їх варіанти й комбінації – граматико-орфографічні, граматико-стилістичні тощо), за дидактичною метою (підготовчі, вступні, тренувальні, завершальні, контрольні), за ступенем пізнавальної активності учнів (рецептивні, репродуктивні), за критерієм комунікативності (умовно-комунікативні, некомунікативні, комунікативні),

за врахуванням етапів психічного процесу засвоєння знань на аспектних уроках (комплексні, передмовленнєві, мовленнєві); за формою мовлення (усні, письмові). У старших класах природничо-математичного профілю здебільшого застосовуються вправи для навчання мови та вправи для оволодіння окремими мовними та мовленнєвими уміннями й навичками. Значне місце посідають вправи у вигляді тестів, алгоритмів, що можуть виконуватися на комп'ютері, у зошитах з текстовою основною й передбачають складання, заповнення таблиць, уставлення пропущених літер тощо.

Комунікативно-діяльнісний, функціонально-стилістичний підходи передбачають, щоб усі вивчені мовні одиниці реалізувалися в мовленні. Спостереження показують, якщо активізація певної мовної одиниці відбуватиметься у вправах, віддалених від природного дискурсу, то це не забезпечить усвідомленого засвоєння. Вихід убачаємо в інтеграції процесу цілеспрямованої активізації мовного матеріалу й мовленнєвої практики, надання вправам креативно-мовленнєвої спрямованості. Значне місце в навчальному процесі посідають вправи інформативного характеру, у завданнях, до яких подаються короткі пояснення й коментарі, сконцентровані основні теоретичні відомості, наприклад:

• Слово виникає з одним значенням – є однозначним. Його властивість – виражати нові значення – набувається пізніше, коли з'являється потреба використовувати існуючі слова для називання нових понять. Дійсне значення багатозначного слова пізнається в його сполученні з іншими словами. Властивість слова бути багатозначним збагачує нашу мову. Поясніть появу переносних значень, наведіть аналогічні приклади.

Волошкові очі, блакитна сукня, бузковий светр, срібне волосся, буртинове листя, кришталеве повітря, лимонна тканина.

• Значна кількість слів української мови має декілька пов'язаних між собою значень, що реалізуються в сполученні з іншими. Наприклад: охорона банку (дія) – охорона змінилася (люди, які виконують певну дію). Визначте,

чому відбулося перенесення з одного явища на інше, як логічно можна схарактеризувати відношення між значеннями. Продовжіть ряд аналогічними прикладами.

Береза росте – береза гарно горить; дерев'яна ложка – додати ложку солі; кришталева склянка – випити склянку молока; авторитет учених – думка авторитет; світла аудиторія – аудиторія слухала уважно.

Провідними є такі типи вправ*:*

- *аналітичні*, пов'язані з аналізом текстового матеріалу;
- *асоціативні*, що спонукали учнів до виявлення емоційно-почуттєвого ставлення до тексту й навчального матеріалу, що досліджувався на його тлі;
- *когнітивно-розвивальні,* що складаються на основі тексту з фоновим національним компонентом таким чином, щоб поряд із удосконаленням знань, умінь і навичок учнів забезпечити одночасно формування української мовної картини світу, соціокультурної компетенції;
- *креативно-дослідницькі,* що передбачали залучення учнів до творчості через пошук, шляхом створення й розв'язання проблемних ситуацій, спрямовані на формування інтелектуально-креативних якостей учнів: мовного чуття, дару слова, мислення, мовлення, уяви, уваги, спостережливості тощо.

Вправи ґрунтуються на специфічних принципах, передусім принципі стимулювання самоосвіти й самостійності в навчанні, принципі проблемно-ситуативної організації навчання, принципі актуалізації результатів навчання, позалінгвальному. Пропонована система завдань характеризується такими основними якостями: *багатовекторністю*, що дає змогу враховувати різноманітні чинники її використання в навчальному процесі, цілеспрямовано формувати складові комунікативної компетентності учнів; *цілісністю*, зорієнтованою на врахування всіх аспектів розвитку мовлення учнів; *органічністю*, вираженою в тому, що пропонована система завдань є складовою системи вищого рівня, спрямованої на виховання мовної особистості.

В умовах південно-східного регіону особливої актуальності набуває використання вправ на переклад, наприклад, для класів природничого профілю: Перекладіть текст, визначте його тип і стиль мовлення. Обґрунтуйте свою думку.

В диком виде ромашка аптечная растёт почти во всех районах Украины небольшими зарослями как сорняк. Особенно значительные массивы её находятся в присивашской части Крыма и на юге Херсонской области. В Украине ромашку выращивают в специализированных хозяйствах, где получают ежегодно до 672 т. соцветий.

Диапазон использования ромашки аптечной весьма широк. В связи с этим и потребности в ней все возрастают, обеспечиваются они всего лишь на 60 %. Ученые сейчас изыскивают методы и приемы, сособствующие сохранению природных запасов и улучшению качества сырья (3 книги «Лекарственные растения юга Украины»).

- Щодня ЗМІ пропонують нам рекламу медпрепаратів.
- Спробуйте прорекламувати народні ліки з використанням ромашки.
- Який стиль ви для цього оберете? Чому?
- Складіть усний опис ромашки в художньому стилі. Які мовні засоби ви для цього використаєте?

Для класів математичного профілю:

Перекладіть текст. Поясніть, як ви розумієте його смисл?

Математика, оперирующая отвлеченным числом, возможна лишь тогда, когда язык перестает ежеминутно навязывать мысль о вещественности числа. В противном случае даже величайший математик Пифагор должен был бы остаться только на пороге настоящей математики (О.Потебня)

У школах природничо-математичного профілю значна увага приділяється вправам усного характеру. Ще Д.Богоявленський наголошував на важливості усних вправ, головна мета яких – “полегшити переведення внутрішньої мови в розгорнуті форми писемного мовлення через

посередництво усної" [41: 274]. У зв′язку з цим усні вправи повинні передувати писемним, що особливо актуально для учнів, які навчаються в умовах південно-східного регіону. В умовах українсько-російської двомовності перевага надається прийомам, що впливають насамперед на слухове сприйняття учнів: слухання взірців мовлення, виділення специфічних рис, зумовлених інтерферуючим впливом російської мови, зіставлення нормативного мовлення з місцевими говірками тощо. Такі вправи розвивають в учнів уміння вільно, комунікативно виправдано використовувати мовні засоби, спонукають їх до мовленнєвого спілкування в умовах природного дискурсу. Ситуативні вправи мають значний розвивальний і виховний потенціал, оскільки сприяють підвищенню культури мовленнєвого спілкування учнів, удосконалюють мовне чуття. Іноді така вправа передбачає кілька варіантів розв'язання. Вибір кращого варіанта (висловлювання, репліки, вчинку) можливий за умови конструктивного аналізу запропонованих варіантів.

Реалізація комунікативно-діяльнісного, функціонально-стилістичного підходів до навчання мови істотно впливає на методи і прийоми навчання, змінює їх. „У зв'язку з цим великого значення набуває метод моделювання зв'язних висловлювань, який реалізується в різноманітних ситуативних вправах, основаних на залежності змісту й мовленнєвого оформлення наших висловлювань від мовленнєвої ситуації." [35: 10]. Ця думка знаходить продовження в роботі Н.Голуб та співавторів, де зазначено, що до традиційного переліку методів можна було б додати метод моделювання, що використовується для вивчення мовної теорії укрупненими, логічно завершеними частинами, та конструювання, основне призначення якого побудова учнями зв'язних висловлювань [352: 7].

Педагогічні інновації нині пов'язані із застосуванням інтерактивних методів навчання, під якими розуміємо методи, що спонукають учнів до діалогу з іншими суб'єктами навчального процесу (учителем, учнями) та засобами навчання, зокрема комп'ютером. Як зазначено в

Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: ”В інтеракції беруть участь щонайменше два індивіда. Це усний та / або писемний обмін, у якому чергуються продукція й рецепція та який може частково співпадати з усною комунікацією два співрозмовники можуть не лише одночасно говорити й слухати один одного. Навіть коли суворо дотримується черга в розмові, слухач, як правило, прогнозує зміст висловлювання мовця й уже готує відповідь. Таким чином навчання інтеракції передбачає більше, ніж навчання отримувати й продукувати висловлювання” [136: 14]. Це підтверджується дослідженнями сучасних психологів: старшокласник може, читаючи очима, запам′ятати 10% інформації, слухаючи – 26%, розглядаючи – 30%, слухаючи й розглядаючи 50%, обговорюючи – 70%, особистий досвід – 80%, спільна діяльність з обговоренням – 90%, навчання інших – 95% [Цит. за 283].

Інтерактивні методи сприяють розвиткові комунікативних умінь і навичок учнів, їхньої пізнавальної діяльності, установленню емоційних контактів між учасниками навчально-виховного процесу. Крім того, методично правильне використання інтерактивних методів дозволяє словесникові створити умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним урок.

У роботі вчителів-словесників усе частіше використовуються такі інтерактивні методи, як „Мозковий штурм”, „Мікрофон”, „Ток-шоу”, „Суд” та ін. Метод „Мікрофон” дає змогу висловити думку кожному учневі, відповідаючи по черзі на поставлене запитання. При цьому необхідно дотримуватися таких правил: говорити має право лише той учень, у якого в руках символічний мікрофон; відповіді не коментуються й не оцінюються зразу; у класі повинна бути повна тиша, коли хтось висловлюється. Для учнів старших класів цікавими є теми: *„Професії моєї родини”, „Візитна картка моєї професії”, „Світ сімейних захоплень”, „Мої побажання рідній школі”, „Якби я був директором школи”, „ Школа майбутнього”, „Найласкавіші батькові слова” та ін.*

Метою застосування ток-шоу є формування в учнів умінь публічного виступу та дискутування. Учитель-словесник виконує роль ведучого: він оголошує тему дискусії, запрошує висловитися „запрошених гостей" з порушеної проблеми, надає слово „глядачам", які можуть висловити власну думку протягом хвилини або поставити запитання „запрошеним". Останні мають відповідати коротко й чітко. Ведучий має право поставити власне запитання, зупинити учня, який висловлюється. Спонукають до роздумів такі теми: „Як досягнути успіху?", „Кар'єра чи родина?" тощо. Перевага цього методу полягає в тому, що учні привчаються відстоювати власну думку, коректно, дотримуючися правил мовленнєвого етикету, ставити питання, опонувати, дискутувати.

Цікавим і корисним для старшокласників є метод „Навчаючи вчуся", оскільки дає можливість залучити учнів до різних видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письма. Після оголошення теми, мети, завдань уроку педагог роздає учням картки із завданнями: самостійно ознайомитися з інформацією, що міститься на картках, щоб зрозуміти її й передати в доступній формі іншим. Таким чином, учні залучаються до читання мовчки, у процесі передачі інформації – до говоріння, аудіювання, письма. Застосування цього методу сприяє підвищенню в учнів відповідальності перед класом за рівень своїх знань та вміння їх репрезентувати.

Останнім часом набуває поширення інтерактивний метод проектів – „особистісно-орієнтований метод навчання, заснований на самостійній діяльності учнів у розробці проб леми й оформленні певним чином практичного результату розробки" [277: 196]. Метод проектів не новий у світовій педагогіці. Він виник ще в 20-х роках минулого століття в США. Цей метод не новий і в українській лінгводидактиці. Його детально описано Г.Ващенком, С. Шацьким [62]. Зокрема, Г.Ващенко відзначав характерний для цього методу практичний ухил навчання, для якого теорія стає засобом виконання практичних завдань. Виділено основні елементи методу проектів у

такій послідовності: реальний досвід дитини, який має бути виявлений педагогами; організований досвід (педагог будує заняття на основі того, що знає про досвід дитини); зіткнення з нагромадженим людським досвідом (готові знання); вправи, що дають дитині нові навички [62]. Із плином часу цей метод зазнав змін, оскільки змінилися соціальні умови, мета й завдання навчання, змінився й суб'єкт навчання – учень. Поки що метод проектів не став складовою навчального процесу в Україні, очевидно, через уподобання чітко структурованого освітнього процесу, що має точну мету й чіткий розпорядок. На нашу думку, цей метод має право на життя в системі профільного навчання, оскільки сприяє розвиткові пізнавальних навичок учнів, їхнього критичного мислення, самостійності, активності. Отже, ключовим словом стає розвиток. Головне завдання методу проектів – показати учням їхню зацікавленість у набутих знаннях, що можуть і повинні знадобитися в житті. З цього випливає, що потрібна актуальна, значуща проблема, для розв'язання якої необхідно застосувати і збагатити власні знання. Учитель може підказати джерело інформації або спрямувати думку учнів у потрібному напрямку. Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність учнів, формує вміння самостійно обирати різні рішення, шляхи отримання інформації, генерувати ідеї, гіпотези, прогнозувати їх розв'язання.

О.Полат виділяє такі типи проектів: за домінуючою діяльністю – *дослідницькі*, що вимагають чітко продуманої структури, визначення мети, актуальності, соціальної значущості, відповідних методів, у тому числі обробки результатів, передбачає аргументацію актуальності взятої теми, формулювання проблеми дослідження, його предмета, об'єкта, визначення завдань дослідження тощо; *творчі,* що, як правило, не мають детально розробленої структури спільної діяльності учасників, вона тільки намічається й далі розвивається. Це може бути сценарій відеофільму, програма свята, репортаж тощо; *рольові проекти,* у процесі виконання учасники виконують певні ролі, обумовлені характером і змістом проекту; *інформаційні* проекти,

спрямовані на збір інформації про певний об'єкт, явище тощо, *прикладні*, до яких належать укладання словника, збірника диктантів, проекту правопису тощо. За предметно-змістовою діяльністю: *монопроект*, *міжпредметний проект*. За характером контактів: *внутрішні, регіональні, міжнародні.* За кількістю учасників: *особисті, парні, групові*. За тривалістю виконання: *короткотермінові, середньої тривалості, довготривалі* (від місяця до кількох місяців) [242].

На уроках української мови в школах природничо-математичного профілю вважаємо ефективними прикладні, рольові, інформаційні, творчі проекти, з огляду на те, що вони допомагають трансформувати знання в уміння й навички учнів. Реалізація проекту складається з кількох етапів. Покажемо їх за допомогою таблиці:

Таблиця 4.3.

Етапи реалізації методу проектів

Етапи	***Завдання***	***Діяльність учня***	***Діяльність учителя***
1. Підготовчо-мотиваційний.	Визначення мети й завдань проекту, вибір робочої групи	Обговорення завдань проекту	Мотивація навчальної діяльності учнів, повідомлення мети й завдань проекту.
2. Планування	Аналіз проблеми, визначення інформаційних джерел, розподіл обов'язків між учасниками проекту.	Осмислення завдань, вибір джерел отримання інформації.	Спостереження, консультації.
3. Вибір рішення	Збір інформації, її систематизація й узагальнення, уточнення плану діяльності.	Робота з інформаційними джерелами.	Спостереження, консультації.
4. Виконання	Робота над	Виконання	Спостереження,

Етапи	*Завдання*	*Діяльність учня*	*Діяльність учителя*
	виконанням проекту, його оформлення	дослідження.	консультації.
5. Рефлексивний	Аналіз результатів виконання проекту	Участь у колективному самоаналізі проекту й самооцінці, участь у колективній оцінці результатів проекту	Спостереження, консультації.
6. Захист	Підготовка доповіді, публічний захист проекту, оцінка	Захист проекту	Участь у колективному аналізі й оцінці результатів проекту.

Так, К.Глуховцевою, учителькою спеціалізованої школи № 42 м. Луганська, був реалізований проект середньої тривалості „Мікрорайон моєї мрії”, у ході якого пропонувалося учням знайти варіанти для перейменування вулиць, кварталів свого мікрорайону. Мікрорайон, у якому мешкають і навчаються учні, отримав назву Космічний, бо до його складу належать квартали імені космонавтів Волкова, Комарова, Гагаріна. Сусідній квартал імені 50-річчя Жовтня учні запропонували назвати Зеленим, мотивуючи назву тим, що це один із найбагатших на дерева кварталів міста, Воронезьким, оскільки повз квартал проходить траса на Воронеж.

Цікаві назви отримали крамниці, клуби, бібліотеки, розташовані в межах мікрорайону. Мотивами номінації стали особливості розташування кварталу, наявність зелених масивів тощо.

Удосконаленню правописної грамотності учнів, формуванню їхньої мовної компетенції сприяла реалізація проекту „Укладання збірника диктантів”. У профільних класах це може бути тематичний збірник, присвячений висвітленню якоїсь проблеми, наприклад: „Будьмо здорові”, „Мова і професія”, „Мій рідний край”, “Ти знаєш, що ти людина...” тощо. Тему повідомляє вчитель або обирають учні. Старшокласникам повідомляють критерії відбору текстів: інформативність, кількість слів (170-190), наявність певних орфограм і пунктограм тощо. Серед учнів обирають

керівника авторського колективу, який спрямовує роботу однокласників, редактора, коректорів, художників.

Збагаченню словникового запасу учнів сприятиме реалізація проекту „Укладання термінологічного словника”. Подібні завдання вимагають від учнів великої самостійної роботи, мисленнєвої активності в ході виконання проекту, уміння працювати з літературою. Цей метод сприяє оптимізації когнітивної й комунікативної діяльності учнів.

На підставі аналізу праць С. Пілюгіної, О.Полат та інших [242; 277], власних спостережень нами вибрано критерії використання методу проектів на уроках української мови:

– наявність значущої в дослідницькому творчому плані проблеми, що вимагає інтеграції знань;
– практична, теоретична, пізнавальна значущість результатів, що передбачаються (випуск газети, альманаху з репортажами тощо);
– самостійна діяльність учнів (індивідуальна, парна, групова);
– структурування змістової частини проекту (із зазначенням поетапних результатів);
– визначення проблеми, завдань дослідження;
– висунення гіпотези, їх розв’язання;
– обговорення методів дослідження (статистичних, спостережень тощо);
– обговорення способів оформлення кінцевих результатів (презентацій, захистів, творчих звітів тощо)
– можливість висунення нових проблем дослідження.

Таким чином, модель використання методів навчання в школах природничо-математичного профілю складається з двох блоків: традиційні методи та інтерактивні, перевага яких полягає в залученні учнів до комунікативної діяльності.

Щоб вибрати ефективні методи, треба враховувати своєрідність їх застосування та переваги в навчальному процесі. Спробуємо подати узагальнену інформацію за допомогою схеми 4.2.

Крім своєрідності застосування методів навчання української мови, їх вибір визначається кількома критеріями:

– специфікою та ступенем складності навчальної інформації;

– навчально-виховними цілями уроку;

– індивідуальними особливостями учнів, їхніми запитами, інтересами;

– віковими особливостями учнів;

– особливостями мовленнєвого середовища, оточення, в якому живуть і навчаються школярі;

– матеріально-технічною базою школи.

Отже, вибір методу, прийому, вправи залежить від багатьох чинників. Вибираючи метод, прийом чи вправу, необхідно чітко з'ясувати їх головну мету, конкретні завдання, які розв'язуватимуться на уроці, потім уточнити коло найбільш ефективних методів, прийомів чи вправ для досягнення мети і враховувати основні причини, що зумовлюють їх вибір, зосередити увагу на окремих з них.

Схема 4.2.

Методи навчання в профільній ланці

МЕТОДИ					
	↙		↘		
	переваги	види	види	особливості	
традиційні	*повідомлення (слово вчителя)*	спосіб звернення до учнів, впливу на їхні почуття, думки, поведінку, і різноманітні види зв'язку етапів уроку в єдине ціле, пояснення нового матеріалу, слів, термінів тощо	пояснення рекомендація інструкція слово впливу	дає змогу висловити думку кожному учневі, відповідаючи по черзі на поставлені питання	*"мікрофон"*
	спостереження	збагачує зміст навчання за рахунок позалінгвальної інформації	спостереження над уживанням мовних одиниць у текстах: наукового стилю; офіційно-ділового стилю; публіцистичного стилю; художнього стилю; розмовного стилю	сприяє формуванню в учнів умінь публічного виступу та дискутування	*Ток-шоу*
	метод вправ	залучає учнів до когнітивно-комунікативної діяльності, дає змогу трансформувати знання в уміння й навички	когнітивно-розвивальні: аналітичні; асоціативні; дослідницькі	формує почуття відповідальності перед класом за рівень своїх знань і вміння їх репрезентувати	*"Навчаючи вчуся"*
	бесіда	дає можливість активізувати мисленнєву діяльність учнів і водночас пов'язати вивчення навчального матеріалу з їхнім досвідом, засвоєними знаннями	опитування (фронтальне, узаємоопитування, білетне, ланцюжкове, комп'ютерне, експрес-опитування	дослідницькі, творчі, рольові, інформаційні, прикладні; монопроети і міжпредметні проекти; внутрішні, регіональні, міжнародні; короткотермінові, середньої тривалості, довготривалі	оптимізує когнітивно-комунікативну діяльність учнів	*проектів*
	робота з підручником	сприяє вдосконаленню навичок самостійної роботи учнів з навчальною літературою	робота з підручником; робота з довідковими виданнями; робота з електронним виданням			
						нетрадиційні

4.3. Засоби навчання української мови

Формуванню творчого інтересу учнів, підвищенню ефективності навчально-виховного процесу, реалізації когнітивної методики сприяє комплексне використання методів і засобів навчання, підпорядковане навчальній і розвивальній меті уроку. До засобів навчання в сучасній лінгводидактиці прийнято відносити саму мову в її функціональному аспекті − мовлення учителя й учнів, які є основними учасниками педагогічного дискурсу (М.Львов, К.Плиско, Л.Рожило та ін), тексти різних стилів і типів мовлення, шкільний підручник, дидактичні матеріали, довідники, наочні посібники різних типів, технічні засоби – комп'ютер, магнітофон, кодоскоп та ін. (О.Біляєв, С.Гончаренко, Л.Зельманова, С.Караман, Л.Кулінська, В.Мельничайко, М.Пентилюк, К.Плиско та ін.)

Засоби навчання української мови складаються з трьох компонентів: 1) навчального матеріалу, що складає зміст навчання: мовні поняття і терміни, що входять до шкільної програми, їх визначення, правила, приклади мовних одиниць, ужитих у текстах вправ і завдань, тексти для аналізу; 2) методів і прийомів навчання, спрямованих на засвоєння мовної теорії і формування комунікативних умінь і навичок; 3) організації навчально-виховної роботи, зокрема таких її форм, як система уроків, лабораторні та семінарські заняття, екскурсії, позакласні і позашкільні заняття, самостійні домашні заняття тощо [324: 56]. Особливо виділяються матеріальні засоби навчання: підручники, посібники, таблиці, збірники вправ, текстів, словники, звукозаписи, технічні засоби навчання.

Усе більшої популярності в школах природничо-математичного профілю набуває інтегруюча група засобів − навчально-методичний комплект (програми, підручники, посібники, збірники вправ і завдань, диктантів, переказів, словники, енциклопедії). Відповідно до сучасного рівня науки оновлюється традиційний дидактичний (роздавальний) матеріал (спеціальні картки, документальні фотомалюнки, листівки тощо), наочність

(таблиці, схеми, лінгвістичні карти, репродукції картин тощо) і технічні засоби навчання (графопроектор, магнітофон, відеомагнітофон, навчальне телебачення, комп'ютер).

Основним засобом навчання української мови є підручник – книга, у якій викладено основи знань з певного навчального предмета на рівні сучасних досягнень науки й культури. На нашу думку, традиційне визначення потребує доповнення відносно підручника з української мови, що є важливим засобом самовдосконалення учня, формування його мовної картини світу.

У школах (класах) природничо-математичного профілю в 10-11 класах використовують підручник О.Біляєва, Л.Симоненкової, Л.Скуратівського, Г.Шелехової для шкіл з українською та російською мовами навчання [358].

Підручник являє собою спробу створення сучасного методичного керівництва, у якому намагання авторів до виховання активної творчої діяльності учнів на всіх етапах навчання підтримується різноманітністю завдань, що стимулюють цю діяльність.

Мета підручника полягає в повторенні та систематизації вивченого в 5-9 класах. У підручнику реалізовано функціонально-стилістичний підхід до вивчення матеріалу. Так, перед учнями стоїть завдання не тільки повторити систему частин мови, структуру й пунктуацію речень, але навчитися вживати ці конструкції у власному мовленні, виходячи з його стилю й комунікативних завдань (впр. №№ 219, 221, 223, 254, 257 та ін.). Реалізації функціонально-стилістичного підходу сприяє введення тем "Стилістичні засоби словотвору", "Стилістичні засоби морфології", "Типи, стилі й жанри мовлення" та ін..

Автори намагаються показати учням красу й багатство української мови, її здатність висловлювати найрізноманітніші думки й почуття за допомогою синонімів (лексичних, граматичних, фразеологічних) (впр. №№89-92, 152 та ін.)

З метою збагачення словникового запасу учнів, розвитку їхнього інтелекту дібрано цікаві вправи №№69, 95, 131, 258, 264, 328 та ін., які вимагають звернення до лексикографічних видань.

Не можна не відзначити також постійну увагу авторів до цілеспрямованого й ефективного повторення й закріплення вивченого матеріалу, до внутрішньопредметних зв'язків, насамперед з орфографією: впр. №№34, 49, 50, 67, 69, 71, 110 та ін.

Підручник характеризує особливий підхід до розвитку зв'язного мовлення учнів. Як відомо, у вчителів проведення цих уроків часто викликає труднощі. У підручнику подано матеріали до уроків відповідно до чинної програми (бібліографія, анотація, тематичні виписки, тези, конспект, творчий переказ тексту-роздуму з продовженням, тексту публіцистичного стилю, виступу на зборах, семінарських заняттях у його різновидах, стаття в газету на морально-етичну тему, відгук, доповідь, протокол, розгорнута відповідь на уроці (іспити), реферат, звіт про виконану роботу, переказ із продовженням).

Викликають зацікавлення й матеріали, що знайомлять учнів із написанням ділових паперів: заяви, доручення, автобіографії, розписки, протоколу, звіту про виконану роботу. Вправи з розвитку зв'язного мовлення передбачають повторення й систематизацію вузлових питань: тема й основна думка, типи, стилі, жанри мовлення, власне всього того, що повинен знати й вміти застосовувати у своїх мовленнєвій практиці випускник школи.

Реалізації комунікативно-діяльнісного підходу сприяють завдання, що орієнтують на побудову власних текстів (№№1, 2, 3, 4, 10, 15, 41 та ін). Значна частина вправ сприяє формуванню в учнів позиції свідомого, аргументованого вибору стильової належності власних творів, відбору мовних одиниць, адекватних задуму (№№10, 18, 88, 83, 84 та ін.).

Особливу цінність підручника становить дидактичний матеріал. Передусім слід відзначити його високий ідейно-естетичний рівень, різноманітність завдань. Тематичний добір текстів чи окремих речень з

різних жанрів фольклору, змістовних уривків з художньої, науково-популярної, публіцистичної літератури, лексична різноманітність дають змогу вчителеві не тільки плідно застосовувати різні методи і прийоми навчання, поглиблювати й закріплювати теоретичні знання, збагачувати мовлення учнів, удосконалювати їхні вміння логічно та послідовно викладати думки, а й прищеплювати їм любов до своєї Вітчизни, до рідної мови, української культури, виховувати кращі моральні якості.

Створення нових підручників нині відбувається в аспекті комунікативної спрямованості навчання, що передбачає адекватне відображення природи спілкування та різноманітних форм його вияву. До таких належить книжка О.Олійник "Українська мова. Підручник для 10-11 класів середньої школи" (К.,1998) [247], що являє собою розробку двадцяти трьох тем курсу. Книга розкриває широке коло питань, що стосуються складних випадків правопису (уживання великої букви, правопис складних слів, правопис прислівників, розділових знаки при однорідних членах речення, розділові знаки при відокремлених членах речення та ін.).

Після подачі теоретичних відомостей переважно у вигляді таблиць пропонується низка завдань на закріплення. Одна з принципових позицій автора – розробка системи тренувальних вправ, орієнтованої на досягнення етапних завдань і кінцевої мети навчання. Завдання дають змогу перевірити такі вміння: правильно писати слова з вивченими орфограмами; знаходити вивчені орфограми й пунктограми та пояснювати їх за допомогою правил; комунікативно доречно використовувати в мовленні засвоєні граматичні категорії; пояснювати значення слів, фразеологізмів, добирати до них синоніми, антоніми, правильно вживати їх у мовленні; здійснювати переклад слів, словосполучень, речень, текстів (завд. №240), користуватися словниками та ін.

Актуальним є намагання автора реалізувати взаємопов'язані завдання навчання української мови: дати старшокласникам необхідний мінімум знань про мову й на основі лінгвістичних знань максимально сприяти мовленнєво-

мислительному розвиткові учнів. Значна частина завдань має творчий характер: написання переказів, творів, створення комунікативних ситуацій (завд. №№33, 36, 38, 39, 40, 65, 67, 90, 240 та ін.).

Заслуговує на увагу рубрика “Як ми говоримо”, що сприяє вдосконаленню комунікативних умінь і навичок старшокласників. Автор пропонує цікаві тексти для диктантів, переказів.

Обидва підручники допоможуть учням підготуватися до підсумкової атестації. Однак вони призначені для загальноосвітніх шкіл і не враховують повністю всіх аспектів профільного навчання, саме тому вони можуть лише частково використовуватися в освітніх закладах природничо-математичного профілю за умови доповнення дидактичними матеріалами, що ураховували б специфіку закладу, зокрема збірниками термінологічних диктантів, текстами відповідної тематики. Отже, назріла потреба у створенні підручника для шкіл (класів) природничо-математичного профілю.

Підручник А.Галетової, М. Пентилюк та ін. [359] призначений для старших класів нефілологічного профілю й має ряд особливостей, що відрізняють його від інших. Завдання теоретичної частини полягає в описові мовної системи й розкритті основних мовних закономірностей. Опис мовних фактів ілюструється прикладами, відомості про мову конкретизуються, систематизуються, узагальнюються за допомогою таблиць і схем.

Автори намагалися реалізувати функціональний підхід до вивчення мовних явищ. Це реалізується передусім у намаганні авторів висвітлити призначення, функцію мовного явища, яке вивчається, у мовленні й мові. З цією метою значна увага приділяється поясненню такого поняття, як значення певної мовної одиниці (звука, слова, словосполучення, речення).

Вправи, представлені в підручнику, орієнтовані на розвиток пізнавальної активності учнів, на формування досвіду творчої діяльності, як це передбачено змістом навчання предмета. З цією метою запропоновані вправи продуктивного характеру (№№ 23, 43, 55 та ін.), частково-пошукові завдання, в основі яких полягає уміння застосовувати набуті знання в новій

ситуації, самостійно аналізувати мовні факти, робити висновки й узагальнення. Наприклад, вправа № 234 передбачає на основі спостереження дійти висновку про вживання іменників з різним лексичним значенням у мовленні, їх стилістичне навантаження, а потім застосувати це правило у власній мовотворчості. У підручнику представлені вправи, що сприяють збагаченню словника учнів, уточненню значень і стилістичного забарвлення слів (№№242, 261, 313, 323 та ін). Старшокласники знайомляться із загальновживаною, оволодівають професійною, суспільно-політичною лексикою, оскільки важливою умовою багатого, виразного, стилістично доречного мовлення є багатство словника.

Вивчення кожної теми завершується комплексним завданням на текстовому матеріалі, спрямованому на формування й удосконалення всіх передбачених програмою спеціальних умінь і навичок: мовних, правописних, мовленнєвих. У першу чергу дається завдання, безпосередньо пов’язане з матеріалом, що вивчався. Наступні передбачають повторення вивченого раніше та закріплення певних навичок, що дозволяє забезпечити регулярність повторення та продіагностувати ступінь послаблення сформованості умінь учнів.

Наявність у підручнику завдань різного характеру дозволяє учителеві диференційовано підходити до організації їх виконання й перевірки.

Отже, теоретичні і практичні матеріали підручника дають змогу диференціювати їх за ступенем складності, практичної значущості, ураховувати індивідуальні особливості учнів під час опрацювання теоретичного матеріалу, у процесі формування мовних і мовленнєвих умінь та навичок.

Значна увага приділена підвищенню орфографічної та пунктуаційної грамотності учнів. Пунктуаційна робота пов’язана з вивченням структури і значення речень. Орфографічна і словникова проводиться паралельно з вивченням фонетики, графіки, граматики, що стає можливими завдяки

добору відповідного дидактичного матеріалу, використанню комбінованих вправ та ін.

Як відомо, необхідною умовою організації навчального процесу є регулярне повторення. Аналізований підручник забезпечує реалізацію цього завдання, оскільки містить спеціальні рубрики після вивчення кожного розділу, що складаються з контрольних запитань і завдань, які вимагають не тільки відтворення отриманих знань, а й зіставлення й систематизації мовних фактів і явищ, питань підвищеної складності. Це дозволяє регулярно здійснювати диференційований контроль знань, умінь і навичок учнів.

Довідковий апарат підручника містить пам'ятки (порядок морфологічного, синтаксичного розбору).

Дидактичний матеріал підручника допомагає представити учням національну своєрідність українців, їхню духовну спадщину, світогляд, традиційно-побутову культуру (впр. №№ 16, 27, 34, 39, 49, 53, 54 та ін)

Авторами відібраний текстовий матеріал, що має культурологічну цінність, відображає краєзнавчу своєрідність, проте він потребує доповнення матеріалами, що відбивали б специфіку навчання української мови в школах природничо-математичного профілю.

Питання змісту і якості шкільних підручників широко обговорюється науковцями і вчителями, школярами й батьками. І це цілком природньо, адже підручник – наймасовіший і найвпливовіший засіб навчання. Проблемі створення нового підручника присвячена значна кількість робіт, зокрема статті Н.Бондаренко, Т.Завади, С.Карамана, В.Тихоші, Л.Мацько, Г.Михайловської, Л.Скуратівського, Г.Шелехової, А.Ярмолюк та ін.[44; 158; 217; 227; 320]. У вітчизняній лінгводидактиці визначено функції та принципи побудови підручників (Н.Бондаренко, К.Плиско, Л.Рожило, А.Ярмолюк та ін), критерії відбору навчального матеріалу (О.Біляєв, Л.Мацько, М.Пентилюк та ін.).

Так, К. Плиско виділяє інформаційну, систематизуючу, трансформуючу, виховну функції підручника з української мови [280]. На

нашу думку, перелік функцій підручника української мови (і рідної, і державної) для старших класів природничо-математичного профілю значно більший.

Відомо, що 10-11 класи відповідають повторювально-систематизуючому етапу навчання української мови. Отже, програма орієнтує вчителя на повторення вузлових питань курсу. На цій підставі як домінуючу виділяємо *систематизуючо-узагальнюючу функцію* підручника.

Не менш важлива й *розвивальна* функція підручника, що полягає насамперед у розвиткові мислення учнів, їхніх творчих здібностей, мовного чуття й реалізується імпліцитно, у доборі матеріалу, системі завдань, що поступово ускладнюються від репродуктивних до креативних.

Виокремлюємо *культурологічну функцію* підручника, оскільки навчальна книжка – це важливий засіб залучення учнів до культурної спадщини українців. Культурологічна функція підручника, на нашу думку, повинна бути репрезентована у двох напрямках:

- навчання української мови в контексті української культури;
- пізнання української культури у взаємодії з культурами інших народів.

У текстах підручника мають бути представлені відомості про традиції, побут, вірування українського народу, мовленнєвий етикет, інформація про відомих українських письменників, художників, історичних діячів, науковців, а також відомості про культуру, звичаї інших народів. Такий ілюстративний матеріал повинен включатися до підручника імпліцитно (у полілогах і завданнях), експліцитно (посередництвом текстів відповідної тематики). Він допоможе сформувати культуру усного й писемного мовлення учнів, виховати повагу до українського слова, культури. Відповідно до цього вчителеві необхідно знати критерії відбору культурологічно-маркованих одиниць, мати уявлення про концептосфери української мови й їх відбиття в мовному матеріалі.

Рефлексивно-корекційна функція підручника реалізується насамперед за допомогою вправ і завдань після кожного розділу, уміщених з метою виявлення учнями власного рівня знань, умінь і навичок.

Завдання підручника нового покоління, орієнтованого на особистість учня, полягає в тому, щоб увести якомога більше функцій мови у шкільній дискурс, наблизивши його таким чином до природничого.

Учнів необхідно переконати, що "бути засобом спілкування – це найважливіша, базова функція мови, їй так чи інакше підпорядковані інші функції. Для повноцінного функціонування й розвитку мови вона повинна використовуватися в усіх сферах комунікації. Розв'язанню цього завдання сприятиме добір відповідного текстового матеріалу, імітаційне моделювання ситуацій тощо. Наприклад: відомо, що від уміння лікаря спілкуватися з хворими залежить результат лікування. Саме через спілкування лікаря з пацієнтом можна встановити діагноз захворювання й правильно призначити лікування. Велику роль відіграє довіра до лікаря: чим більше хворий довіряє лікареві, тим швидше можна досягнути позитивних результатів лікування. Для цього лікар повинен швидше завоювати довіру хворого, застосувавши всі свої знання й уміння вести бесіду.

Моделювання відповідних імітаційних ситуацій "Перший прийом", "Розмова з пацієнтом" тощо, їх аналіз допоможуть учням краще усвідомити комунікативну функцію мови. Уважаємо, що підручник обов'язково повинен містити розосереджений мовний матеріал, у якому наголошується на важливості спілкування. Так, повторюючи правила вживання розділових знаків між підметом і присудком можна запропонувати речення на зразок *" Найбільша розкіш на світі – це розкіш людського спілкування" (А. Де Сент-Екзюпері)*, у складнопідрядних реченнях – *"Людина має схильність спілкування з собі подібними, тому що в такому стані більше почуває себе людиною" (І.Кант)* тощо.

Зрозуміти номінативну функцію мови допоможуть тексти про те, що мова є моделлю реального світу, кожна мова становить своєрідну картину

дійсності. Естетична функція мови може бути представлена як спостереження над засобами милозвучності в текстах художніх творів. Однак, щоб переконати учнів у тому, що досконала організація мовного матеріалу в процесі спілкування може бути джерелом естетичної насолоди, необхідно створити електронні додатки до підручника (записи виступів майстрів слова, акторів, теле- або радіовистав тощо).

Підручник повинен ґрунтуватися на наукових досягненнях антропоцентристської україністики, що вивчає взаємозв'язок мови, пізнання, культури, діяльності людини. Обов'язково мають бути враховані провідні положення сучасного вітчизняного мовознавства й лінгводидактики про динаміку розвитку мови й соціуму, про зміни в системі й функціонуванні української мови. Відкритим залишається питання про способи репрезентації теоретичних відомостей, обсяг яких повинен бути мінімальними з огляду на специфіку узагальнюючо-систематизуючого курсу мови в старших класах. В основній школі учні засвоюють значний обсяг теоретичних відомостей, частину яких необхідно повторити в старших класах з метою подальшого розвитку базових лексичних, граматичних, стилістичних, орфоепічних, правописних умінь і навичок на основі узагальнення і поглиблення знань учнів про мову як суспільне явище. Це випливає з вимог Державного стандарту мовної освіти в старшій школі [111].У зв′язку з цим постає питання: як уникнути дублювання матеріалу й водночас зробити повторення цікавим? Очевидно, не варто дублювати в підручнику для 10-11 класів теоретичні відомості, вивчені в основній школі. Альтернативою можуть стати вправи інформативного характеру, у завданнях до яких подаються короткі пояснення й коментарі, сконцентровані основні теоретичні відомості, потрібні для виконання вправ, наприклад (10 кл., тема „Іменник"):

- Є в українській мові порівняно невелика кількість іменників з узагальненим значенням – назви осіб за їх характерними діями або рисами поведінки: *писака, читака, кривляка…* Це іменники спільного роду. З

морфологічної точки зору ці іменники належать до чоловічого або жіночого роду залежно від статі особи, яку вони називають. У зв´язку з цим родова диференціація здійснюється за допомогою аналітичних засобів і форм узгоджуваних прикметників, займенників, дієслів або ж відповідного контекстуального оточення.

• З кожним із поданих іменників усно складіть речення так, щоб спочатку іменник означав особу чоловічої статі, а потім жіночої.

Трудяга, нероба, листоноша, бідолаха, невдаха, лаборант, лікар.

До змісту підручника з української мови для старших класів повинен включатися новий матеріал, що репрезентує сучасний стан мови, - методично адаптовані відомості зі стилістики, соціолінгвістики, риторики. Наприклад, теми: “Довідкові та лексикографічні видання”, “Зміни в лексичному складі мови”, “Фразеологічні новації”, “Стилі мовлення”, “Мова міста (села) початку XXI століття”, “Невербальні засоби спілкування” спрямовані на збагачення майбутнього випускника школи як мовної особистості, сприяють мотивації засвоєння мовознавчої теорії.

На нашу думку, вибір змісту мовної освіти в школах природничо-математичного профілю будується на гіпотезі переваги актуальності в сучасній мовній освіті. Основними критеріями добору навчального матеріалу вважаємо такі: *комунікативна значущість, здатність матеріалу репрезентувати комунікативну, естетичну функції української мови, наближення до природного дискурсу.*

Мета навчання української мови в школах природничо-математичного профілю визначає посилення уваги до стилістики, що займається аналізом функціонування мовних засобів у тексті. Сучасне навчання, розраховане на розвиток мовлення учнів, повинне містити стилістичний аспект. Значним кроком уперед у навчанні стилістики в школі стала поява підручника М.Пентилюк ”Культура мови і стилістика” для старших класів [270], упровадження в ряді шкіл природничо-математичного профілю спецкурсів “Стилістика”, “Українське ділове мовлення” та ін. У зв′язку з цим виникає

необхідність доповнити й деталізувати деякі питання вивчення стилістики в підручниках для шкіл природничо-математичного профілю. До актуальних питань відносимо:

- розгляд функціональних стилів в аспекті мова - мовлення;
- цілісне висвітлення питання про стильову диференціацію української мови;
- аналіз класифікації функціональних стилів;
- ознайомлення з жанрами функціональних стилів;
- оволодіння стилістичними засобами української мови.

Однак захоплюючися новим, ми не повинні втратити кращих традицій вітчизняних підручників, передусім наукової надійності. Потребують уважного перегляду способи подачі нового матеріалу, можливо, за допомогою опорних таблиць і схем.

У школах (класах) природничо-математичного профілю українська мова – засіб оволодіння іншими предметами, а також засіб здобуття професійних знань у середніх спеціальних і вищих закладах освіти. Тому на перший план виходить комунікативна спрямованість у навчанні мови, збагачення словникового запасу учнів термінологічною лексикою, увага до наукового стилю мовлення та інші аспекти, що спонукає уведення до підручника імітаційного моделювання ситуацій, риторичних завдань, зразків написання нових ділових паперів (резюме, рекомендаційний лист тощо). Підручник обов'язково повинен сприяти збагаченню словникового запасу учнів як термінологічною, так і власне українською лексикою. Важливо, щоб вправи спонукали до роботи зі словниками.

Особистісно орієнтоване навчання передбачає використання особистісно спрямованого підручника, що має спиратися на сучасні психологічні дослідження. З метою надання словесникові можливості вибору завдання для кожного учня з урахуванням його особистісних характеристик під час добору вправ слід дотримуватися принципу надлишковості. Це спрямовує на текстове навчання. Текст – природна ситуація функціонування

одиниць усіх мовних рівнів, що дає можливість сформулювати значну кількість завдань на всіх рівнях, повторити мовленнєвознавчі відомості (визначити тип, стиль мовлення, засоби зв′язку речень у тексті тощо). Для вчителя текст – це засіб формування ціннісних орієнтацій, комунікативної, лінгвістичної, етнокультурологічної, соціокультурної компетенцій учнів, для школярів текст – джерело інформації, об′єкт розуміння й вивчення. Крім того текст – це завжди інформація. Критеріями добору текстів уважаємо їх новизну, доступність, наявність виховного потенціалу, пріоритет повинен віддаватися високохудожнім творам національного й світового, репрезентованого українською мовою, мистецтва.

Сучасна педагогіка визначила учня суб′єктом, рівноправним партнером процесу навчання. Нова педагогічна парадигма спрямовує вчителя до діалогу з учнем. Отже, є всі підстави говорити про діалогічність підручника, елементи якого знаходимо в посібнику для 10-11 класів із поглибленим вивченням О.Потапенка та деяких інших книжках [286]. Однак необхідно розширяти межі діалогового поля, залучати учнів до діалогу з автором підручника чи тексту, уміщеного в підручнику, учителем. Спонукають до діалогу завдання на зразок: станьте співавтором тексту, дописавши його; підручника, запропонувавши власні вправи чи опорні конспекти тощо.

Комплексні завдання до вправ допоможуть повторити орфографію, пунктуацію, розвивати мовлення учнів (усне й писемне, монологічне й діалогічне, уміння сприймати текст, вступаючи в “діалог” з автором тощо).

Добір вправ повинен здійснюватися ґрунтуючися на принципі надлишковості з тим, щоб учитель мав вибір вправ для групового, індивідуального виконання. Вправи мають бути різного ступеня складності, щоб можна було врахувати індивідуальні особливості учнів, рівень їхньої підготовки. Учитель повинен мати можливість обирати з низки завдань ті, що є особливо корисними, цікавими, дозволять іти вперед в опануванні української мови.

Єдиний чинний підручник не може врахувати особливостей кожного регіону України. У процесі ж навчання української мови повинен братися до уваги регіональний компонент, під яким розуміємо послідовне й систематичне включення в мовний курс місцевого мовного матеріалу. Тут допоможе робочий зошит (зошит з друкованою основою) – додаток до підручника, що відбивав би регіональний компонент, сприяв заощадженню навчального часу на уроці, допомагав впроваджувати в навчальний процес сучасні педагогічні й лінгводидактичні концепції. Робочий зошит – додатковий посібник, що допомагає удосконалювати навички грамотного письма, збагатити словниковий запас учнів, його можна використовувати як для закріплення знань слабкими учнями, так і для занять зі здібними учнями.

Важливим є й такий аспект сучасної освіти, як неперервність. Нині під впливом глобальних змін у науково-технічній галузі процес навчання не може обмежуватися певним освітнім закладом – середнім, вищим. Міцніють зв'язки між школами і ВЗО, що змінює процес навчання в школі, який організовується з урахуванням потреб певної суми, а не попередньо загаданого набору знань.

У контексті неперервності освіти важливо навчити старшокласників працювати з довідковими виданнями. Одним із основних засобів навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю є словник.

Спостереження та власний досвід дають підстави стверджувати, що систематична робота зі словниками на уроках української мови сприяє розвиткові мислення, пізнавального інтересу, загальної культури учнів.

Одним із основних засобів навчання української мови в школах природничо-математичного профілю є дидактичний матеріал – вид навчального матеріалу, що використовується з певною метою, наприклад, для ілюстрації функції мовних одиниць у мовленні, для мовного розбору, навчання орфографії й пунктуації тощо. Крім того, дидактичним матеріалом у лінгводидактиці називають завдання, переважно індивідуального,

диференційованого характеру, що пропонуються учням для виконання: картки з вправами, питаннями й завданнями різного характеру, картки з текстом для лінгвістичного аналізу й коментування, для трансформації тексту, ілюстрації й репродукції, картки для бесід і творів і т. ін. Учитель добирає матеріал за темами курсу, наприклад: дидактичний матеріал до теми "Іменник", "Прикметник". Іноді цей матеріал може тематично об'єднуватись. Наприклад: "У світі цікавого", "Духовний пантеон України" тощо. Особливої актуальності в школах природничо-математичного профілю набуває добір дидактичного матеріалу за темами, пов'язаними з діловим мовленням, майбутньою професією тощо.

Одним із основних засобів навчання мови є вправи, значна частина яких побудована на текстовому матеріалі.

Як уже зазначалося, ознакою сучасного уроку української мови є широке й різноманітне використання текстового матеріалу – засобу навчання, що має значний дидактичний потенціал. Останнім часом робота з текстом активізується, оскільки, за влучним висловом С.Я.Єрмоленко, сьогодні ми переживаємо кризу доброго слова, на якому має виховуватися мовний смак читача [126: 11]. Прагнення вчителя до того, щоб на уроках української мови звучало зразкове мовлення, виражається в ретельному доборі дидактичного матеріалу, що, як свідчить практика, найчастіше являє собою невеликі уривки художніх творів. Тексти-мініатюри використовуються з певною дидактичною метою (ілюстрація мовного явища, перевірка грамотності учнів, спостереження й аналіз мовних явищ тощо). Набуває особливої актуальності використання на уроках української мови прецедентних текстів. Це загальновідомі хрестоматійні тексти, що відтворюються в інших художніх творах, у мовленні людей з високим рівнем мовленнєвої й загальної культури. На думку Ю.Караулова, це тексти, що мають надособистісний характер, тобто широко відомі ... оточенню певної особистості, включаючи її попередників і сучасників [159: 216].

Сьогодні місце текстів у системі навчання вже має теоретичне обґрунтування (О.Біляєв, Л.Бондарчук, Т.Донченко, В.Дроздовський, С.Єрмоленко, Н.Іпполітова, М.Крупа, Т.Ладиженська, Н.Лобко-Лобановська, Л.Мацько, В.Мельничайко, Л.Паламар, М.Пентилюк, М.Плющ та ін). Застосування текстового матеріалу на уроках української мови спирається на певні лінгводидактичні і психологічні засади: розуміння тексту як витвору мовленнєвої діяльності, "єдності мовних знаків, що організовані за нормами цієї мови і є носіями інформації" [9: 621], оскільки "кожен текст, висловлюючи якусь тему, містить певний обсяг фактів, певну інформацію. Текст і створюється заради інформації" [151: 19]. На думку Л.Мацько, головна педагогічна перевага тексту над окремим словом у тому, що в тексті завжди присутні видимі чи невидимі мовці: титульний автора і образ автора, адресний читач / слухач і образ адресата. Завдяки їм текст набуває об'єктивної модальності, конкретизується та інтимізується і стає доступним для сприймання, що є дуже важливим саме для лінгводидактики і мовного виховання [209: 13-14].

Критеріями добору текстів уважаємо високий рівень їх інформативної насиченості, актуальність, доступність, що забезпечує можливість адекватного сприйняття змісту твору синхронно з його читанням, наявність у тексті високого виховного потенціалу, наповненість дидактично значущими мовними одиницями відповідно до теми уроку, урахування психологічних особливостей реципієнтів – адресатів мовлення, досконаліть відбору мовних одиниць у створенні тексту відповідного стилю мови, здатність тексту бути об'єктом пошукової діяльності учнів, спроможність тексту спонукати учнів до словесного самовдосконалення.

Основним засобом навчання української мови в комунікативно-когнітивній методиці є текст. Він розглядається в умовах сучасного педагогічного дискурсу як результат мовленнєвої діяльності, явище лінгвістичне й позалінгвальне (позамовне). Текст є посередником між учасниками спілкування, важливим компонентом у структурі

комунікативного акту між адресантом (тим, хто висловлюється) та адресатом (тим, хто сприймає висловлювання). У тексті функціонують одиниці всіх мовних рівнів, об'єднані відповідно до законів текстотворення, що передбачають збереження логічно-змістової єдності висловлювання з урахуванням жанрово-стильових особливостей. Змістова єдність тексту втілена у своєрідних структурно-смислових згустках – концептах. Поняття концепту актуалізувалося в лінгвістичних та психолінгвістичних студіях у зв'язку з переходом до сучасної антропоорієнтованої наукової парадигми, основою якої є людина яка сприймає, зберігає, розвиває, ретранслює мову й мовлення в конкретних соціально-історичних умовах. У контексті когнітивної методики під концептом розуміємо сформоване у свідомості учня поняття про складові реального й уявного світу, виражене за допомогою мовних одиниць, пов'язане з мотивами мовлення й комунікативними намірами автора висловлювання та реципієнта. Семантика концепту містить комплекс позамовних відомостей, що ґрунтуються на знаннях про світ, отриманих у результаті колективного досвіду людства. Концепти поєднують процеси пізнання й емпіричний досвід учня, формують концептуальну й мовну картини світу. Концептуальна картина світу є універсальною, пов'язаною з сукупністю знань про світ та відображається в мовній картині світу. Мовна картина світу пов'язана з особливостями національного світосприйняття і є індивідуальним витвором кожної особистості. У структурі кожної мовної картини світу виділяються такі протиставні тенденції: стійкості – динаміки, стандарту – експресії, економії – надлишковості. Системне використання текстового матеріалу знайомить учнів із характерними особливостями зв'язку висловлювання й готує для глибокого розуміння класичних і створення власних текстів. Саме в процесі роботи з текстом формується лінгвістична й комунікативна компетенція учнів, розвивається їхня емоційна сфера, відбувається духовне збагачення.

Важливими для методично правильної організації роботи з текстами є врахування сучасних досягнень психолінгвістики, когнітивної лінгвістики,

стилістики, риторики, які різнопланово розглядають питання практичної реалізації мовної системи. Особливого значення набуває комплексний аналіз тексту, що полягає в описові фонетичних, лексичних, граматичних засобів, за допомогою яких формується цілісний ідейний зміст твору, а також у з'ясуванні стилістичних особливостей тексту, крім того, комплексний аналіз тексту може передбачати роботу з орфографії і пунктуації.

Важливо, щоб, організовуючи роботу учнів над текстом, учитель включав завдання різного рівня – від репродуктивного до творчого. Такі завдання сприяють виробленню в учнів свідомого ставлення до використання мовних засобів, активізації їхньої мислительної діяльності, спонукають до власних творчих пошуків. Учні залюбки виконують завдання, що містять проблему на основі їхнього життєвого досвіду, яку вони повинні розв'язати, що надає можливість максимально включити особистий досвід дитини в усі форми її активності, накопичувати власний досвід, а не тільки вербально залучати до досвіду інших.

Під час створення навчальних текстів або їх моделювання важливо враховувати виділені І.Зимньою рівні його різнопланової структури:

1) мотиваційний рівень і рівень комунікативного наміру, тобто те, заради чого (мотив) і з яким впливом на партнера створюється текст;

2) предметно-денотативний рівень, тобто те коло явищ і предметів дійсності, що знаходить вербальне відображення;

3) смисловий рівень або рівень смислового змісту, предикативних зв'язків, їх логіка організації в процесі осмислення;

4) мовний рівень, тобто сукупність мовних засобів за критерієм відбору і сполучуваності лексики та критерієм нормативності й складності (граматика);

5) мовленнєвий план, тобто своєрідність способів формування й формулювання думки, що відбивають етносоціокультурний чинник, форму й умови спілкування та індивідуальні особливості мовця;

6) фонаційний план усного тексту, тобто його інтонаційно-вимовні особливості [145: 156].

Особлива увага в школах природничо-математичного профілю повинна приділятися текстам наукового, публіцистичного, художнього стилю. Як свідчать спостереження, найскладніше організувати роботу з учнями цих шкіл над художнім стилем. Найбільша складність стосується проблеми співвіднесення лінгвістичного й літературознавчого аналізу художнього тексту. Розв'язуючи на уроках української мови комунікативні завдання, учитель найчастіше послаблює роботу над культурознавчою інформацією, що сприяє домінуванню лінгвістичного аспекту навчання над культурологічним.

Наступна трудність полягає в ефективному розвиткові в учнів фонових знань, що сприяють входженню старшокласників у художній світ письменника, де слово виступає як вид мистецтва в контексті інших – живопису, архітектури, музики, театру.

Виявлена також проблема адекватного сприйняття учнями художнього образу, морально-етичних проблем та розвитку художньої творчості конкретної особистості учня, його індивідуальності. Особливого значення набуває самопізнавальна настанова, отже, можна говорити про чинники рефлексії, що складають головний напрямок психокультурологічно орієнтованої пізнавальної діяльності – ставлення до себе і ставлення до довкілля.

У сучасних умовах методика не може відійти від вирішення цих питань. Наукова парадигма, пов'язана з використанням художнього тексту на уроках мови, рухома й відкрита. Вона потребує нових досліджень і нових підходів.

До ефективних засобів навчання української мови належать вправи – види навчальної діяльності учнів, що ставлять їх перед необхідністю багаторазового й варіативного застосування отриманих знань у різноманітних зв'язках і умовах. Виконання вправ створює для учнів умови

пошуку, розв'язання проблеми тощо. Ми не подаємо концентровано аналізу вправ, оскільки логіка нашого дослідження вимагала зробити це розосереджено під час опису технології навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю.

Одним із найбільш поширених технічних засобів навчання в школах природничо-математичного профілю є комп'ютер. Для уроків української мови у школах (класах) природничо-математичного профілю є можливим використання комп'ютера як інструментального засобу навчання: залучення інформаційного банку і структурування навчального матеріалу; сортування великих обсягів інформації, орієнтація в них і пошук потрібних даних, представлення результатів у наочній формі; укладання каталогу навчально-методичної інформації з предмета.

Ґрунтуючись на положеннях Л.Виготського, А.Лурії, М.Бахтіна, В.Гумбольдта, О.Потебні та ін. про діяльнісну природу мови, учитель-словесник повинен розглядати її як психологічний засіб комунікації, спрямований на саморозкриття особистості учня та передачу культурних і духовних знань. На наш погляд, саме такий підхід визначає критерії відбору мовного змісту для комп'ютерних програм.

Крім того, необхідно враховувати, що мова – складна багаторівнева, багатоаспектна система, якій притаманна багатозначність, омонімія, образність номінацій, різноманітність функцій. Ця складність, з одного боку, створює багатство, гнучкість, емоційність мови, а з іншого – викликає труднощі в побудові мовних комп'ютерних моделей.

Працюючи з комп'ютером як засобом навчання мови, старшокласники привчаються враховувати можливості сучасних персональних комп'ютерів. З метою методично правильного їх застосування на уроках української мови диференційовано мовний матеріал на дві частини:

1) формальна, співвідносна зі структурою мовного явища, що вивчається;

2) змістова, семантична, пристосована до тих особливостей, що не належать структурі.

Друга з них може бути репрезентована тільки вчителем. Слід брати до уваги й той факт, що на мовну культуру учня можуть вплинути принципи використання персонального комп'ютера: формалізація, структурування, алгоритмізація основних лінгвістичних одиниць.

На жаль, обмеженість словникового комп'ютерного запасу спонукає до повторення одних і тих же фраз. Тому виникає побоювання, що учень звикне до штучних умов комунікації. Запас слів, фразеологізмів, різноманітних за складністю, експресивністю, необхідний для гнучкого комунікативного навчання, навряд чи може бути врахований у комп'ютерному варіанті.

Застосування комп'ютера під час навчання української мови ґрунтується на науковій моделі комунікативного акту: не можна обмежити поняття комунікації лише когнітивним аспектом, необхідно врахувати емоційний стан мовців у процесі обміну інформацією.

Звідси випливає, що навчальну комунікацію необхідно розглядати в предметно-змістовому, емоційному та фактичному аспектах, у діалогічній та монологічній формі, у вербальних та невербальних засобах, що мають бути засвоєні учнями за допомогою персонального комп'ютера як ефективного допоміжного засобу навчання мови. Специфіка використання комп'ютера полягає в тому, що він допомагає довести уміння до рівня навичок.

До основних завдань навчання мови, що реалізовуються за допомогою персонального комп'ютера, відносять репрезентацію граматико-орфографічного матеріалу; закріплення й контроль знань, умінь та навичок, насамперед правописних; забезпечення індивідуальної роботи на різних етапах навчання.

Можливості програмного забезпечення курсу української мови покажемо в таблиці 4.4.

Таблиця 4.4.

Можливості програмного забезпечення курсу української мови

Учням	Учителеві
– застосовувати комп'ютер як тренажер, – користуватися інформаційно-довідковою системою персонального комп'ютера, засобами наочності й самоконтролю	– працювати з демонстраційними мовними моделями; – організовувати опитування (індивідуальне, групове та фронтальне); – контролювати й оцінювати самостійну роботу учнів

Навчання української мови, на нашу думку, може бути пов'язане з трьома типами педагогічних програмних засобів: навчальними інструментальними програмними засобами, комп'ютерними тренажерами й програмними засобами для самоконтролю.

Інструментальні засоби реалізують інструментальні функції комп'ютера, вони дозволяють організовувати діяльність учня, забезпечують можливість зворотного зв'язку, діагностують засвоєння матеріалу, мають корекційний вплив. Учень за допомогою цих засобів постійно розширює поле діяльності для вивчення будь-якої теми, одночасно співпрацюючи з учителем.

До навчальних інструментальних програмних засобів належать загальні інструментальні засоби (графічний і текстовий редактори, інформаційна база з предмета, електронні таблиці) і спеціалізовані інструментальні засоби, що дозволяють учневі створювати й вивчати моделі мовних одиниць.

Учителеві слід ураховувати основні характеристики інструментальних педагогічних засобів, що полягають у здійсненні навчання на новому рівні завдяки конструктивно-комбінаторним можливостям використаних засобів; широкому спектру застосування, що дає змогу кожному словеснику творчо реалізовувати індивідуальні можливості в розробці стратегії і тактики навчання; створенні принципово нової (комп'ютерної) методики, що реалізується в поєднанні традиційних форм і прийомів роботи з інноваційними підходами; розширенні методичного інструментарію вчителя.

Навчальні інструментальні програмні засоби містять матеріал, що передбачає прогнозування діяльності учнів: “реакції” (тексти) програми, що видаються на екран залежно від відповідей учнів і здійснюють оцінку їхніх дій; умови й порядок переходу від одного фрагмента програми до іншого.

Мінімальною одиницею будь-якої програми є кадр (елемент, що містить закінчену дозу інформації, питання, підказку, оцінку тощо), який виконує різні функції: інформативну, довідкову, інструктивну, операційну, пояснювальну, оціночну.

Більшість існуючих комп’ютерних вправ присвячені граматиці та правопису, що можна пояснити їх усталеним у традиційній методиці значенням для оволодіння мовленнєвою діяльністю та формалізованістю більшості граматичних і орфографічних мовних явищ.

Сучасне програмне забезпечення з української мови потребує подальшої розробки та удосконалення. Можливість бачити в різних фактах мови їх загальні й індивідуальні якості пов’язуємо з моделюючими програмами. Так, орфографічні правила можуть бути представлені за допомогою моделей, що описують вибір потрібної літери:

Модель орфографічного правила

Правопис префіксів пре–, при–, прі–

Пр..рва, пр..кордонний, пр..міський, пр..красити, пр..красний, пр..звище, пр..їхати, пр..бережний, пр..морозити, пр..звисько, пр..подобний.

З одного боку, комп’ютерні моделі дозволяють охопити широке коло правил, з іншого – допомагають узагальнити й перевірити знання учнів. Однак таких програм у сучасних школах обмаль. Стрімкий розвиток комп’ютерної техніки і її різноманітного програмного забезпечення дозволяє на уроках української мови в старших класах удосконалювати рівень кваліфікованого складання ділової документації, тобто ділових паперів. Технології, основним компонентом яких є комп’ютер, використовуються практично в усіх сферах людської діяльності [309: 3]. Це дає змогу складати будь-які документи за встановленими стандартами, що, в свою чергу, сприяє

підвищенню знань, умінь і навичок під час опрацювання офіційно-ділового стилю в школі.

Безумовно, комп'ютерне моделювання має значні переваги. Учитель за допомогою навчальних інструментальних програмних засобів може наочно показати матеріал, репрезентуючи його в новий спосіб і одночасно істотно заощаджувати час. Проте дидактичні функції моделей теж обмежені, адже вони не в змозі замінити вчителя й узяти на себе управління пізнавальною діяльністю учнів.

Залежно від дидактичної мети словесник може використати персональний комп'ютер під час пояснення нового матеріалу (мовні моделі, інформаційно-довідкові матеріали та ін.), у процесі його закріплення (програми-тренажери, лінгвістичні ігри і т.ін.) та на етапі контролю.

Граматичні вправи розробляються ізольовано. Доцільно створювати пакети навчальних інструментальних програмних засобів: інформаційно-довідкового блоку та тренувального, що являє собою тренажер із вправами.

Вибір мовних засобів для інструментального забезпечення здійснюється з урахуванням принципу навчально-методичної доцільності відповідно до зумовлених ним критеріїв відбору й оцінки слів: нормативності, актуальності поняття, що називається словом, відповідності слів віковим та індивідуальним особливостям учнів, їхній професійний орієнтації тощо.

Для шкіл (класів) природничо-математичного профілю актуальним є введення термінологічної лексики з галузі нових інформаційних технологій.

Для ефективного сприймання комп'ютерних програм важливу роль відіграють екстралінгвальні засоби, зокрема символічне значення кольору, оскільки його символіка має різний емоційний вплив на людину, що залежить від її віку, національності тощо. Персональні комп'ютери можуть надавати значну допомогу: колір – значний резерв впливу на пам'ять і психічний стан учня, однак це питання вимагає спеціальної розробки.

У процесі створення навчальних інструментальних програмних засобів необхідно враховувати найважливіші положення психологічної теорії формування навичок: забезпечити мотивацію навчання; вести учнів від розгорнутих розумових дій до згорнутих, від дій з опорою на орієнтовну основу до дій без такої основи; дозволити кожному учневі працювати в зручному для нього темпі; забезпечити своєчасний об'єктивний контроль; за необхідністю повернути учня до початку роботи, що відповідає рівневі його підготовки; надати учням можливість працювати в діалогічному режимі, що забезпечувало б зворотний зв'язок, імітувало реальну ситуацію спілкування й ураховувало б рівень знань, умінь, навичок учнів.

Програмне забезпечення курсу української мови вимагає створення підручників нового покоління, що повинні функціонувати в умовах сучасних інформаційних технологій навчання, електронних словників та інформаційно-довідкових програм. Потрібна електронна версія доповненого тлумачного словника української мови, термінологічних словників.

Вимагають розробки комп'ютерні системи тестування, що містили б і варіанти відповідей. Вони можуть використовуватися під час екзаменів і атестацій. Необхідними в навчально-виховному процесі є ділові й розвивальні ігри, що забезпечували б закріплення отриманих знань у віртуальному середовищі, максимально наближеному до реальної обстановки; збірники вправ для інтерактивних уроків та індивідуальної роботи учнів; електронні енциклопедії, що містили б значний обсяг інформації й могли використовуватися учнями для підготовки рефератів і повідомлень тощо.

Значний дидактичний потенціал має мережа Інтернет, оскільки електронна пошта, пошукові системи, електронні конференції стають важливою складовою сучасної освіти.

У лінгводидактиці визначено функції комп'ютера, який допомагає організувати навчальний процес з мови, керує пізнавальною діяльністю учнів, унаочнює вивчення мовних і мовленнєвих явищ і категорій, слугує

довідником про ті чи інші поняття, їх визначення, правила, здійснює оперативний зворотний зв'язок, діагностує причини помилок, що дозволяє своєчасно усунути їх, забезпечує контроль і самоконтроль, корекцію і самокорекцію навчання мови. Крім того, використання комп'ютера на уроках мови сприяє сформованості предметних і міжпредметних умінь (у нашому випадку з мови та інформатики).

Комплексне використання форм, методів і засобів навчання, підпорядкованих навчальній, розвивальній та виховній меті уроку, сприяє формуванню мовної особистості, зокрема творчого інтересу до засвоєння мовних явищ.

Висновки з розділу 4

Основною формою навчання української мови в школах природничо-математичного профілю є урок - інструмент виховання й розвитку особистості. Звичайно, урок української мови в старших класах природничо-математичного профілю має ряд особливостей, що визначаються метою й завданнями вивчення предмета в цих навчальних закладах, особливостями контингенту учнів, змістом навчання, системою методів і прийомів, кількістю годин, відведених на опанування учнями українською мовою, використанням засобів навчання, а також місцем знаходження школи (сільська чи міська, з російською чи українською мовою навчання) тощо.

Найпоширенішими в старших класах є уроки узагальнення й систематизації вивченого, повторення теми або розділу, хоч використовують усі інші типи, що зумовлено спрямованістю курсу мови на завершальному етапі його засвоєння на удосконалення основних мовних і мовленнєвих умінь і навичок учнів Збільшується питома вага нетрадиційних уроків – лекцій, семінарів, практикумів, заліків тощо, що сприяють формуванню вмінь творчо використовувати набуті знання.

Розв'язання провідних розвивальних і виховних завдань у системі навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю вимагало розгляду проблеми методів навчання в системі "мета –

зміст – метод – результат". При цьому в центрі уваги виступає мета як результат, що прогнозується, а зміст і метод розглядаються як засіб і спосіб досягнення мети. Критерієм ефективності методу є результат. У цьому зв'язку ефективними виступають інтерактивні методи навчання.

Формуванню творчого інтересу учнів, підвищенню ефективності навчально-виховного процесу сприяє комплексне використання методів і засобів навчання, підпорядковане навчальній і розвивальній меті уроку.

Усе більшої популярності в школах природничо-математичного профілю набуває інтегруюча група засобів − навчально-методичний комплект (програми, підручники, посібники, збірники вправ і завдань, диктантів, переказів, словники, енциклопедії). Відповідно до сучасного рівня науки оновлюється традиційний дидактичний (роздавальний) матеріал (спеціальні картки, документальні фотомалюнки, листівки тощо), наочність (таблиці, схеми, лінгвістичні карти, репродукції картин тощо) і технічні засоби навчання (магнітофон, відеомагнітофон, навчальне телебачення, комп'ютер).

Створення нових підручників нині відбувається в аспекті комунікативної спрямованості навчання, що передбачає адекватне відображення природи спілкування та різноманітних форм його вияву. Однак єдиний підручник не може врахувати особливостей кожного регіону України. У процесі ж навчання української мови повинен братися до уваги регіональний компонент, під яким розуміємо послідовне й систематичне включення в мовний курс місцевого мовного матеріалу. Заповнити цю лакуну допоможе робочий зошит (зошит з друкованою основою) - додаток до підручника, що відбиває регіональний компонент, сприяє заощадженню навчального часу на уроці, допомагає впроваджувати в навчальний процес сучасні педагогічні й лінгводидактичні концепції. Робочий зошит – додатковий посібник, що сприяє удосконаленню навичок грамотного письма, збагаченню словникового запасу учнів.

Одним із широко вживаних засобів навчання української мови в школах природничо-математичного профілю є дидактичний матеріал - вид навчального матеріалу, що використовується з певною метою, наприклад, для ілюстрації функції мовних одиниць у мовленні, для мовного розбору, навчання орфографії й пунктуації тощо.

До основних засобів навчання мови відносимо вправи, значна частина яких побудована на текстовому матеріалі, – види навчальної діяльності учнів, що ставлять їх перед необхідністю багаторазового й варіативного застосування отриманих знань у різноманітних зв'язках і умовах. Виконання вправ створює для учнів умови пошуку, розв'язання проблеми тощо. Особливу роль на уроках української мови в старших класах природничо-математичного профілю відіграє текстовий матеріал як середовище функціонування мовних одиниць, що дозволяє залучити учнів до різних видів мовленнєвої діяльності, джерело різноманітної інформації, важливий засіб формування мовної особистості випускника.

Одним із найбільш поширених засобів навчання в школах природничо-математичного профілю є комп'ютер. Для уроків української мови у школах (класах) природничо-математичного профілю є можливим використання комп'ютера як інструментального засобу навчання: залучення інформаційного банку і структурування навчального матеріалу; сортування великих обсягів інформації, орієнтація в них і пошук потрібних даних, представлення результатів у наочній формі; укладання каталогу навчально-методичної інформації з предмета. Проте сучасне програмне забезпечення з української мови потребує подальшої розробки та удосконалення. Можливість бачити в різних фактах мови їх загальні й індивідуальні якості пов'язуємо з моделюючими програмами. Залежно від дидактичної мети словесник може використати персональний комп'ютер під час пояснення нового матеріалу (мовні моделі, інформаційно-довідкові матеріали та ін.), у процесі його закріплення (програми-тренажери, лінгвістичні ігри тощо), на етапі контролю.

Комплексне використання форм, методів і засобів навчання, підпорядкованих навчальній, розвивальній та виховній меті уроку, сприяє формуванню мовної особистості, зокрема творчого інтересу до засвоєння мовних явищ.

РОЗДІЛ 5.
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНЕ НАВЧАННЯ ЗА РОЗРОБЛЕНОЮ МЕТОДИКОЮ

5.1. Визначення рівнів готовності учнів до навчання української мови на завершальному етапі

З метою розробки програми дослідного навчання та його організації необхідно було встановити рівень готовності учнів до навчання української мови на завершальному етапі. Це передбачало розв'язання кількох завдань, насамперед, виявити обсяг, якість засвоєння теоретичних відомостей з мови, набутих у 5-9 класах, рівень сформованості комунікативних умінь та навичок старшокласників; установити мотиви оволодіння учнями українською мовою, з'ясувати адекватність самооцінки рівня власної комунікативної компетентності, виявити об'єктивні й суб'єктивні труднощі засвоєння мовленнєвознавчих понять та їх застосування. Крім того, до завдань констатуючого зрізу відносили аналіз причин низької грамотності випускників шкіл природничо-математичного профілю, визначення шляхів і засобів запобігання їм.

Реалізація названих завдань здійснювалося шляхом виявлення мінімуму теоретичних знань (мовна лінія програми), комунікативних умінь, необхідних учням у професійному спілкуванні, рівень сформованості яких буде перевірятися на всіх етапах експериментального дослідження (комунікативна лінія програми); розробки форм перевірки й критеріїв оцінювання рівнів сформованості виявлених знань та умінь; кількісного та якісного аналізу зрізових робіт учнів; визначення рівнів готовності старшокласників до навчання української мови на завершальному етапі; виділення умінь і навичок, необхідних для формування мовної особистості випускника шкіл природничо-математичного профілю.

Констатувальний зріз проводився в десятих класах фізико-математичного профілю спеціалізованої школи № 57 м. Луганська, Кіровської, Лутугінської, Лисичанської багатопрофільних гімназій, Краснoріченської середньої школи Кремінського району Луганської області, фізико-математичного ліцею м.Черкас. Разом брали участь у дослідженні 193 учні.

Під час складання завдань констатувального зрізу було враховано, що учні опанували систематичний курс української мови, але при цьому не здійснювалося цілеспрямоване навчання школярів професійного спілкування, не читався курс риторики. Безпосередній досвід професійного спілкування в учнів відсутній, оскільки таке спілкування обмежене у своєму функціонуванні певною сферою діяльності. Проте деякі уявлення про професійний дискурс старшокласники вже мають із засобів масової інформації, через вивчення профільних дисциплін. Крім того, як засвідчили спостереження, старшокласники мали певний практичний досвід проведення переговорів у сфері побутового спілкування, написання ділових паперів згідно з чинною програмою.

Це зумовило перевірку рівня сформованості комунікативних знань і умінь, передусім лексичних, орфографічних, пунктуаційних та стилістичних, що є загальнозначущими для всіх ситуацій міжособистісної взаємодії; загальних теоретичних положень про професійне спілкування.

На цьому етапі важливо було з’ясувати сформованість мотивів старшокласників оволодіння українською мовою, визначити рівень їхньої зацікавленості у формуванні комунікативної компетентності та відповідність реальним потребам, що зумовлюють цю зацікавленість.

З метою визначення форм перевірки й критеріїв оцінки рівня готовності старшокласників до навчання української мови на ІІІ ступені ми звернулися до ряду досліджень у галузі діагностики комунікативних умінь та навичок [36; 84; 239; 390]. Унаслідок були відібрані форми та способи перевірки, адекватні меті й завданням констатувального зрізу. Для

отримання точних і надійних результатів використовувалися різноманітні взаємодоповнюючі форми і способи перевірки. Так, суб'єктивна самооцінка учнів власного рівня готовності до навчання була доповнена об'єктивними спостереженнями за їхньою мовленнєвою поведінкою в навчальному процесі тощо.

З'ясування мотивації старшокласників до комунікативної діяльності передбачало дати розгорнуту відповідь на питання "Чому необхідно навчитися ефективного спілкування?"

Результати опитування свідчать, що старшокласники розуміють важливість уміння спілкуватися: 35 % юнаків і 52 % дівчат поставили це вміння на перше місце серед професійно значущих умінь. Наведемо типові відповіді учнів на питання анкети: "хочу бути потрібним спеціалістом", "для того, щоб мати гарну роботу", "ці знання допоможуть мені не тільки на роботі, а й у житті", "для того, щоб влаштуватися на роботу", "щоб легше було працювати" й под.

У багатьох відповідях старшокласників простежується усвідомлення того, що успіх майбутньої професійної діяльності залежить від уміння спілкуватися.

18,2 % старшокласників усвідомлюють практичну значущість умінь спілкуватися, але не пов'язують їх із собою, зі своєю майбутньою професією й повсякденною життєвою практикою. Проілюструємо зазначене прикладами з учнівських робіт: "у наш час це дуже необхідно", "у житті дуже важливо вирішувати проблеми не кулаками, а словом", "людині, яка вміє говорити, легше в житті", "комунікабельній людині легше знайти вихід із скрутних ситуацій" тощо.

Це свідчить про те, що в учнів сформований належний рівень мотивації навчатися спілкування в межах предмета „Українська мова". Проте в більшості з них не сформоване уявлення про залежність успішного виконання майбутніх професійних обов'язків від мовних знань і мовленнєвих умінь.

З метою визначення мотивації старшокласників до вивчення української мови їм пропонувалося дати відповідь на питання:

1. Які знання мови необхідні для ефективного професійного спілкування?

2. Які мовленнєві уміння ви вважаєте найважливішими в професійному спілкуванні?

Наведемо приклади типових відповідей, що складають пересічно 30 %: “у наш час треба вміти все”, “треба знати все, раптом знадобиться”. Проте пересічно 50 % відповідей засвідчують, що учні віддають перевагу комунікативним умінням (“треба вміти спілкуватися”, “надзвичайно важливим є уміння спілкуватися з оточуючими”) як в усній, так і в письмовій формі. Пересічно 33% відзначають, що треба мати достатній словниковий запас.

Ці ж питання ми пропонували у трьох групах державних службовців (72 чол.), які опановували курс “Ділова українська мова”. Сфера їхньої діяльності – служба зайнятості населення (23 особи), головне управління економіки і власності (27 осіб), відділ бухгалтерського обліку Луганської облдержадміністрації (22 особи.). Усі службовці відзначили надзвичайну важливість уміння спілкуватися, віддаючи перевагу усному мовленню. Респонденти зазначили: їм не вистачає словникового запасу, що заважає ефективному спілкуванню. Це допомогло внести корективи до змісту програми з української мови.

Для визначення обсягу й якості засвоєння теоретичних відомостей, рівня сформованості комунікативних умінь старшокласникам було запропоновано діагностичний зріз, що містив вісім завдань:

1. Словниковий диктант

Верховина, багаторічний, В’ячеслав, дит’ясла, пів’яблука, пів-Європи, ґрунт, розіграш, по-українському, сільський, освітянський, Вінниччина, Полтавщина, Галичина, студентський, захисний, подорожжю, страйкком, навчання, зшиток, прізвище, прикраса, прекрасний, розподілити,

напруження, горіння, картоплиння, Георгійович, Григорівна, Васильович, життєздатний, радіофізичний, шістдесятип'ятимільйонний, аграрно-сировинний, нашвидкуруч, позаторік, до запитання, Сіверськодонецька міськрада, Національний банк України, виробниче об'єднання "Кристал".

2. Дібрати до слів іншомовного походження власне українські слова-синоніми.

Абсолютний, аплодисменти, горизонт, диференціювати, економити, процент, середньостатистичний, фонтан.

3. Перекласти українською мовою стійкі словосполучення:

Благодарить родителей, ввести в состав, вовлекать в работу, железнодорожный путь, заказное письмо, испытательный срок, лицевой счет, личный листок, по собственному желанию, послать по почте.

4. Перекласти текст українською мовою, розмежувавши його на окремі речення й розставивши відповідні розділові знаки (пропонувалося лише для учнів шкіл з російською мовою навчання).

Язык духовное богатство народа сколько я знаю языков столько раз я человек говорит народная мудрость но богатство воплощённое в сокровищах языков других народов остаётся для человека недоступным если он не овладел родной речью не почувствовал её красоты чем глубже человек познаёт тонкости родного языка тем тоньше его восприимчивость к игре оттенков родного слова тем больше подготовлен его ум к овладению языками других народов тем активнее воспринимает сердце красоту слова (За В.Сухомлинським).

5. Написати твір-мініатюру „Ми живемо в Україні".

6. Скласти автобіографію.

7. Визначити стиль мовлення.

8. Аудіювання профільно орієнтованого тексту.

Словниковий диктант пропонувався для того, щоб установити типові порушення в орфографічній підготовці учнів, класифікувати помилки. Це дало змогу побачити загальні позитивні й негативні тенденції у викладанні

предмета, окреслити шляхи усунення недоліків в орфографічній підготовці учнів. Слова й словосполучення намагалися розташувати з урахуванням послідовності вивчення тем та формування умінь і навичок у межах кожної теми, що дає змогу з'ясувати, на якому етапі вивчення орфографічної теорії й оволодіння навичками в учнів з'явилися прогалини у знаннях. Як показала перевірка, в усіх учнівських роботах допущені орфографічні помилки (їх кількість складає від 2 до 30). Найбільш важкими для десятикласників виявилися орфограми: апостроф (*В'ячеслав, дит'ясла, пів'яблука*), букви *е*, *и* у префіксах (*прикраса, прекрасний*), знак м'якшення (*сільський, освітянський*), букви на позначення звуків, що уподібнюються (*зшиток*), буквосполучень *ьо, йо* (*Васильович, мільйонний*), написання разом і через дефіс складних прикметників (*життєздатний, радіофізичний, аграрно-сировинний*), написання разом порядкових числівників на -сотий, -тисячний, -мільйонний, -мільярдний (*шістдесятип'ятимільйонний*), написання прислівників разом (*нашвидкуруч*, *позаторік*), велика буква і лапки у власних назвах.

Навчання кожного орфографічно-пунктуаційного правила є складним і тривалим процесом, що вимагає послідовності, систематичності, системності. Спочатку за допомогою підготовчих вправ школярі вчаться розуміти правило, застосовувати його на письмі; наступні вправи сприяють виробленню правописних навичок, що удосконалюються в процесі виконання повторювальних вправ. Однак через брак часу вчителі не встигають дати достатню кількість тренувальних вправ, унаслідок чого порушується системність у виробленні правописних навичок. Відсутність повторного закріплення призводить до згасання навичок. Тому у виробленні правописних навичок повинне спостерігатися систематичне повторення, поступове ускладнення вправ, послідовне збільшення питомої ваги самостійності учні.

Процес формування грамотного письма індивідуальний. Як доводять сучасні дослідники методики орфографії М.Вашуленко, І.Хом'як,

С.Яворська та ін., він залежить від багатьох чинників, які ми намагалися максимально враховувати в дослідному навчанні: рівня розвитку особистості, її індивідуальних психічних особливостей, природженої грамотності, техніки читання, інтересу до предмета, рівня знань і розуміння теорії та інших [60; 378; 379; 402].

Комп'ютеризація шкільного навчання, виробничого процесу, інтерес учнів до комп'ютерів дозволяють використати ще один засіб навчання – комп'ютерні програми з української мови. Це зумовило розробку комп'ютерної підтримки формування грамотності старшокласників.

Друге завдання діагностичного зрізу передбачало добір українських відповідників до слів іншомовного походження. Результати виконання покажемо в таблиці.

Таблиця 5.1.

Результати виконання другого завдання діагностичного зрізу

Слово	Кількість учнів, які (у %) виконали завдання	Синоніми, наявні в учнівських роботах
абсолютний	70	повний
аплодисменти	72 56	оплески рукоплескання
горизонт	65 30	небокрай обрій
диференціювати	26 11	відрізняти розрізняти
економити	81 42	берегти заощаджувати
процент	100	відсоток
середньостатистичний	0	–
фонтан	45	водограй

Як бачимо з таблиці, власне українська лексика є рідко вживаною в мовленні учнів. Незнання історії мови, її своєрідності породжує у школярів неуважне ставлення до української мови. У зв'язку з цим важливого значення набуває залучення для занять відповідного дидактичного матеріалу.

Третє завдання передбачало переклад українською мовою стійких словосполучень. Четверте – перекласти текст українською мовою, розмежувавши його на окремі речення й розставивши відповідні розділові знаки, пропонувалося лише для учнів шкіл з російською мовою навчання.

Результати виконання завдань свідчать про те, що в мовленні учнів виникає змішування фактів, явищ, форм російської та української мов, що порушує чистоту й правильність українського мовлення (*дякувати батьків, ввести в склад, залізничий путь (шлях), заказний лист, лицевий рахунок, послати по пошті* тощо). Під час перекладу тексту значна частина учнів не врахувала того, що існують випадки невідповідності в роді іменників російської та української мов. Так, іменник *человек* більшість учнів правильно переклали як *людина* і лише 5 % – *чоловік*. Але в 48 % робіт не береться до уваги той факт, що іменник *людина* в українській мові жіночого роду, а отже, вимагає заміни рід займенника *он* (*человек*) *не овладел родной речью*, який далі по тексту використовується замість наведеного іменника.

Деякі учні (приблизно 10 %) не розрізняють понять мова і мовлення (язык и речь), оскільки перекладають слово *речь* як *мова*.

П’яте завдання діагностичного зрізу – твір-роздум публіцистичного стилю “Ми живемо в Україні”. Роботи перевірялись за такими критеріями: реалізація комунікативного завдання, переконливість у викладення власних думок, багатство словникового запасу, використання граматичних синонімів, дотримання нормативності мовлення. Результати письмових робіт показують, що для окремих робіт характерний відхід від теми, шаблонність, порушення логіки викладу думок (7%). Не всі старшокласники можуть вправно використовувати самостійні й службові частини мови в письмових висловлюваннях (11%); речення, ужиті в роботах – переважно прості, ускладнені однорідними членами речення, відокремленими означеннями, рідше – відокремленими обставинами (51%). Серед складних речень у роботах наявні складнопідрядні з однією підрядною частиною (93%), бракує безсполучникових конструкцій (5%).

Шосте завдання – складання автобіографії – засвідчило, що в самостійній мовленнєвій практиці більшість учнів виявляють інтерес до висловлювань, які стосуються їх особисто, зокрема автобіографічних розповідей. Однак не завжди учнівське мовлення характеризується такими якостями, як-от: правильність, логічність, чистота, виразність, багатство: спостерігається порушення орфоепічних норм ([*нарадиўс'а*], [*Луганс'к*], [*до́чка*] та ін.), лексичних (*город* замість *місто*, *июль* замість *липень*, *август* замість *серпень* тощо), логіки викладу; наявність значної кількості зайвих слів, напр., *ну, но, от, значить* і под., тавтології, однотипність і слабка поширеність синтаксичних конструкцій, напр.: *Я народилася в 1984 році в Луганську. У 1991 році я пішла в школу* та ін.

Сьоме завдання формулювалося таким чином: визначте, до якого стилю мовлення належить текст, доведіть свою думку. Чи наявні в цьому тексті ознаки інших стилів?

"*Щоб розібратися в особливостях організму, ученим-біологам доводиться анатомувати рослини чи тварини. Мовознавці теж вдаються до своєрідної анатомії, прагнучи з'ясувати, яким чином виникло те чи інше слово. Тут знову стає в пригоді "лінгвістичний мікроскоп", що з його допомогою можна відновити слово таким, яким воно було колись. Поступово, немов під чудесним скельцем, слово розкриває свої таємниці. Тоді звичне для нас ведмідь перетворюється на медуьдь, і стане ясно, що назвали цього мешканця лісів за його пристрасть до меду*"(А. Матвієнко).

Аналіз робіт засвідчив, що лише в 13,5 % робіт містили відповіді, у яких відзначена належність тексту до науково-популярного стилю з включенням елементів образності (художній стиль). Це пояснюється прагненням автора "зацікавити читача", "донести думку". 21 % учнів теж визначили стиль як науковий, проте їхні думки щодо єдності стилю розійшлися. Дві третини вважають, що в тексті зберігається єдність стилю.

Третина учнів обмежується вказівкою на те, що текст належить до наукового стилю, не коментуючи його особливості.

Восьме завдання передбачало аудіювання профільно орієнтованого тексту з метою визначення якості аудіативних умінь і навичок, зокрема адекватно сприймати й розуміти авторський задум, осмислювати й фіксувати загальну структуру й план висловлювання, запам'ятовувати своєрідність використання мовних одиниць, перевіряти результати і якість сприйняття прослуханого, відтворюючи текст подумки, вголос або письмово на чернетці. 67% учнів не впорались із завданням, прослухавши текст одноразово. Для них необхідне повторне читання тексту.

Аналіз результатів учнівських робіт, спостереження за мовленням старшокласників дозволили дійти висновків:

1. Старшокласникам бракує запасу знань з розділів "Стилістика", "Лексикологія", "Орфографія", "Морфологія", "Синтаксис", "Пунктуація", що значною мірою зумовило несформованість комунікативних умінь і навичок.
2. Отримані відомості про рівень і якість знань та умінь старшокласників з української мови дозволяють говорити про перевагу репродуктивного характеру знань та їх відрив від практики творчого використання в різних мовленнєвих ситуаціях.
3. Формування професійно спрямованої комунікативної компетентності учнів можливе за умови реалізації трьох взаємопов'язаних напрямів реалізації мовленнєвої змістової лінії програми, що стосуються навчання старшокласників рецептивних, продуктивних видів мовленнєвої діяльності, а також удосконалення їхньої правописної грамотності.

З метою підтвердження об'єктивності діагностичного зрізу нами були проаналізовані результати державної підсумкової атестації з української мови у школах Луганська та області, проведеної за підготовленим нами (у співавторстві) збірником диктантів [140]. Тексти, запропоновані в збірнику, розподілені на дві групи: перша містить диктанти для учнів, які отримують поглиблену лінгвістичну підготовку, друга – для загальноосвітніх шкіл і шкіл нефілологічного профілю. Автором дібрані й

методично адаптовані тексти, що належать до другої групи. Це дало змогу збільшити кількість учнів, рівень правописної грамотності яких став об'єктом детального вивчення.

Проаналізовано результати написання диктанту в п'яти школах природничо-математичного профілю: середній бал дорівнює 7. Це ще раз переконало в об'єктивності результатів діагностичного зрізу.

Узагальнені результати констатуючого зрізу показали, що більшість старшокласників (пересічно 78 %) усвідомлюють необхідність спілкування українською мовою. Важливе значення відіграють прагматичні потреби: якщо учні планують продовжувати освіту у вищих навчальних закладах, то вони намагаються використовувати українську мову в спілкуванні (за наслідками опитування пересічно (10 %).

На цій підставі нами виділені рівні готовності старшокласників до навчання української мови на завершальному етапі (10-11 класи), визначення яких передбачало, наскільки в учнів сформована мотивація навчання державної мови, як вони практично опанували норми літературної мови й усвідомили закони мови, оволоділи різними стилями мови й жанрами мовленнєвих висловлювань, мають достатній обсяг словника (активного й пасивного) й усвідомлюють уживання його в мовленні.

Високий рівень (виявили пересічно 8% учнів) передбачав сформованість усвідомленої стійкої мотивації у вивченні української мови, розуміння відповідальності за свою мовленнєву поведінку, уміння вільно спілкуватися в будь-якій мовленнєвій ситуації, уміння виявляти креативні здібності під час спілкування.

Достатній – усвідомлення учнями необхідності вивчення української мови, вільне оперування навчальним матеріалом, грамотне користування усною й писемною формами мовлення в різноманітних життєвих ситуаціях, перевага грамотних, упевнених, але репродуктивних дій у процесі мовленнєвого спілкування. Такий рівень виявило 25% учнів.

Середній – розуміння важливості вивчення української мови, здатність учня зв'язно висловлюватися, але відсутність готовності виконувати завдання, що вимагають застосування креативних умінь, що зумовлює стилістичну недосконаліть мовлення, наявність орфографічних і пунктуаційних помилок у текстах. Виявило пересічно 45% учнів.

Низький – відсутність почуття відповідальності за власну мовленнєву поведінку, виключно репродуктивний фрагментарний, репродуктивний характер знань учнів; наявність значної кількості помилок у текстах. Показало 22 % учнів.

На підставі констатуючого зрізу нами визначено перелік професійно значущих умінь і навичок учнів, удосконалення яких і стане стрижнем роботи в старших класах природничо-математичного профілю:

Фонетико-орфоепічні:

– ділити слово на склади для переносу;

– вимовляти звуки і наголошувати слова відповідно до норм української літературної мови;

– знаходити й виправляти орфоепічні помилки;

– користуватися логічним наголосом.

Лексико-фразеологічні:

– пояснювати лексичне значення загальновживаних слів, слів-термінів і професіоналізмів;

– визначати лексичне значення слова в контексті;

– користуватися основними словниками: тлумачним, перекладними, синонімів, антонімів, паронімів слів іншомовного походження;

– комунікативно доречно вживати слова у власних текстах;

– редагувати тексти, зокрема знаходити невдале слововживання, заміняти це слово іншим;

– оцінювати лексичне багатство тексту: різноманітність, точність, комунікативну доречність вибору слів тощо;

– пояснювати значення фразеологізмів і правильно використовувати їх у мовленні;

– користуватися фразеологічним словником.

Словотвірні:

– використовувати розуміння будови слова і його творення для перевірки написання;

– виправляти орфографічні помилки на основі словотвірного аналізу;

– усвідомлювати й пояснювати доречність уживання в текстах різних стилів слів того чи іншого морфологічного складу.

Морфологічні:

– знаходити в орфографічних словниках відомості про форми зміни слів;

– правильно утворювати форми всіх частин мови;

– уживати в мовленні морфологічні синоніми;

– правильно й комунікативно доречно використовувати всі частини мови та їх форми, обґрунтовувати їх написання на основі знань про граматичні форми;

– оцінювати власні й чужі тексти щодо різноманітності використаних морфологічних засобів, комунікативної доцільності вибору морфологічних засобів мови.

Синтаксичні:

– складати словосполучення, прості й складні речення всіх вивчених типів і доречно вживати їх у власному мовленні;

– будувати схеми простих і складних речень для вибору правильної інтонації та відповідних розділових знаків;

– синтаксично обґрунтовувати пунктуацію конкретного тексту;

– синтаксично обґрунтовано удосконалювати текст;

– оцінювати власний і чужий текст щодо синтаксичної складності, різноманітності, правильності, щодо комунікативної доцільності вибору синтаксичних засобів мови;

– комунікативно доречно використовувати синтаксичні синоніми.

Орфографічні:

– застосовувати орфографічні правила в писемному мовленні;

– здійснювати орфографічну перевірку тексту (власного або чужого);

– користуватися словниками та довідковою літературою.

Пунктуаційні:

– застосовувати пунктуаційні правила на практиці;

– обґрунтовувати вживання необхідних розділових знаків;

– здійснювати перевірку пунктуації написаного тексту (власного й чужого);

– ураховувати пунктуацію в процесі читання вголос.

Стилістичні:

– визначати стиль тексту на основі аналізу тексту та його загальних і мовних ознак;

– здійснювати стилістичний аналіз тексту, тобто виділяти ті мовні засоби, що характерні для певного стилю і сприяють вирішенню комунікативного завдання;

– обирати стиль відповідно до ситуації спілкування;

– удосконалювати стиль певного тексту;

– будувати текст певного стилю відповідно до ситуації й комунікативної мети.

Риторичні:

– збирати фактичний матеріал відповідно до теми виступу, мети й особливостей аудиторії;

– виділяти ключові слова в риторичному тексті;

– складати план виступу;

– структурувати частини виступу відповідно до жанру й стилю мовлення;

– добирати виражальні засоби риторики, адекватні умовам спілкування;

– виявляти толерантність і коректність під час дискутування;

– правильно використовувати невербальні засоби.

Названі уміння стали базою для формування комунікативної компетентності учнів і своєрідним критерієм відбору змісту навчання для учнів 10-11-х класів природничо-математичного профілю.

5.2. Мета, завдання і хід експерименту

Аналіз наукової літератури, що стосується навчання української мови в освітніх закладах природничо-математичного профілю, стану викладання мовного курсу дозволили зробити висновок про необхідність розробки змісту й технології навчання предмета в школах (класах) природничо-математичного профілю. Під час створення експериментальної методики вирішувалася низка завдань, зокрема:

1) визначення мети й завдань навчання української мови в профільній ланці;
2) уточнення принципів навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю;
3) розробка й апробація змісту навчання української мови в 10-11-х класах природничо-математичного профілю;
4) відбір методів, прийомів і засобів, спрямованих на ефективне засвоєння мовного матеріалу й удосконалення комунікативної компетенції учнів;
5) виділення системи вправ і завдань, переважно на текстовій основі, з метою узагальнення й систематизації курсу української мови й підготовки старшокласників до професійного спілкування;

6) розробка дослідної методики удосконалення вмінь і навичок учнів 10-11 класів створювати власні монологічні й діалогічні висловлювання (усні й писемні) та експериментальна перевірка її ефективності.

В основу експериментального дослідження було покладене наукове припущення, що рівень сформованості умінь і навичок учнів підвищиться за умов:

– урахування соціолінгвістичних, лінгвістичних, психологічних чинників навчання української мови старшокласників в умовах українсько-російського мовного середовища; а також урахування індивідуальних особливостей учнів і специфіки профілю школи.
– виявлення лінгводидактичних засад навчання, що зумовлюють ефективність засвоєння учнями програмового матеріалу;
– реалізації у процесі навчання ідеї позитивних мотиваційних настанов за рахунок включення відомостей про значення української мови в професійній діяльності людини;
– розробки змісту й технології навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю з урахуванням психологічного, особистісного, психолінгвістичного, системно-лінгвістичного, комунікативно-діяльнісного, функціонально-стилістичного, соціокультурологічного підходів до навчання мови, що забезпечить формування мовної, комунікативної, соціокультурної компетентності учнів;
– систематичного використання текстового матеріалу, представленого на різних носіях: аудіотекстів, гіпертекстів, друкованих тощо.

Для перевірки цього припущення було розроблено програму експериментального навчання, у якій відбито зміст і технологію навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю. Програма дослідного навчання складалася поступово: спочатку в процесі вивчення й аналізу літератури з проблеми дослідження, а також під час особистого викладання української мови в старших класах природничо-

математичного профілю, вивчення й узагальнення досвіду вчителів-словесників було виявлено основні поняття, важливі для розв'язання проблеми, а також окреслено коло умінь, необхідних для формування мовної особистості старшокласника шкіл природничо-математичного профілю. Це лягло в основу програми дослідного навчання. Провідна ідея програми полягає у формуванні мовної особистості випускника, який готовий вільно, комунікативно доречно користуватися мовою в різних життєвих ситуаціях, насамперед у професійному спілкуванні, акумулює в собі національні мовні традиції, комунікативну етику, поважає, шанує мову свого народу.

Експериментальна перевірка розробленої методики здійснювалася в школах (класах) природничо-математичного профілю м. Луганська (школи №№25, 42, 44, 57), Луганської області (Краснороченська середня школа Кремінського району, Кіровська, Лисичанська, Лутугінська багатопрофільні гімназії), школі-ліцеї №8 м.Севастополя, гімназії №20 ім. Б.Лавреньова м.Херсона, фізико-математичному ліцеї м.Черкас.

До участі у формувальному експерименті залучено 11 учителів української мови, 835 учнів, з яких 415 навчалися в експериментальних класах.

Мета педагогічного експерименту полягала у створенні науково обґрунтованої методики навчання української мови в школах (класах) природничо-математичного профілю та перевірці її ефективності.

Укладаючи експериментальну програму, ми виходили з положення про розвивальний характер навчання, спрямований на саморозвиток особистості, співробітництво вчителя й учнів; індивідуалізацію та диференціацію навчання з метою ефективного забезпечення творчого розвитку кожного учня, урахування особливостей його інтелектуальної, емоційно-вольової та дієво-практичної сфери, фізичного й психічного стану, оптимізацію навчально-виховного процесу, що передбачає досягнення кожним учнем найвищого саме для нього рівня розвитку

творчих здібностей, обдарованості, знань, умінь і навичок, психічних функцій, способів діяльності. У процесі експерименту перед учителями ставилася вимога брати до уваги такі психологічні чинники, як потреби, мотиви, інтереси, інтелектуальний рівень, спиратися на розвинене мовне чуття, асоціативне мислення, словесно-логічну, образну, оперативну пам'ять.

Для проведення дослідного навчання було окреслено коло таких умов:

1. Під час поділу на експериментальні й контрольні класи добиралися з приблизно однаковим рівнем загального й мовленнєвого розвитку учнів.
2. Проведення експериментальної роботи протягом усього курсу вивчення української мови в 10-11 класах шкіл природничо-математичного профілю.
3. Застосування елементів дослідного навчання на уроках літератури.

Методичними рекомендаціями забезпечувалися всі вчителі експериментальних класів.

Передбачалося, що в експериментальних класах навчання буде відбуватися за програмою, розробленою нами, а також за підручником [359], робочими зошитами [88; 90].

Опрацювання фахової літератури, узагальнення досвіду роботи вчителів-словесників, особиста участь в експериментально-дослідному дослідженні дали підстави виділити принципи навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю, як-от:

- *принцип стимулювання самоосвіти й самостійності в навчанні***,** що забезпечував залучення старшокласників до самостійної навчальної діяльності, роботи з лексикографічними, додатковими джерелами;
- *принцип проблемно-ситуативної організації навчання* допомагав організувати розв'язання проблемних ситуації на уроках української мови й на заняттях із спецкурсів;
- *принцип урахування життєвої перспективи* спонукав уведення професійно значущих завдань, як-от: складання ділових паперів,

моделювання відповідних профільно орієнтованих комунікативних ситуацій тощо;

- *принцип комплексного розвитку всіх сфер особистості учня – пізнавальної, емоційно-вольової, поведінкової* передбачав посилення практичної спрямованості змісту предмета „Українська мова”; зміну акцентів у навчальній діяльності, спрямованих на інтелектуальний розвиток учнів за рахунок зменшення репродуктивної діяльності; моделювання навчальних ситуацій, що спонукають до різних видів мовленнєвої діяльності; збільшення питомої ваги завдань, що стосуються пояснення подій, явищ, вчинків людей тощо та способів і засобів їх мовного зображення, регламентував уведення креативних завдань;

- *принцип актуалізації результатів навчання* зумовив обов’язкове використання результатів навчання в 5-9 класах, а також застосування відомостей, отриманих на уроках української мови, під час читання спецкурсів;

- *позалінгвальний* забезпечував засвоєння учнями позалінгвальної інформації, що спричиняло усвідомлене, мотивоване опанування лінгвістичних програмових відомостей, і навпаки, засвоєння мовних одиниць у їхніх функціях в умовах дискурсу допомагало адекватному сприйняттю дійсності. Цей принцип зумовив використання профільно орієнтованого тексту як основного засобу навчання української мови в старших класах профільної ланки.

Дослідне навчання будувалося з урахуванням *особистісного підходу* – найважливішої умови розкриття внутрішнього потенціалу учнів з метою активізації їхньої пізнавальної діяльності так, щоб сформувати в учнів старшого шкільного віку вміння й навички створювати усні або писемні власні висловлювання відповідно до ситуації спілкування; *психологічного підходу*, що дозволив урахувати психологічні чинники, притаманні старшокласникам, їхні здібності, інтереси, уподобання тощо. Це реалізувалося насамперед у доборі відповідного дидактичного матеріалу,

форм, методів навчання, що спонукали учнів до самостійної й дослідницької діяльності. Дотримання *психолінгвістичного підходу* допомогло врахувати своєрідність навчання предмета в школах з російською мовою навчання, які брали участь в експерименті, що реалізувалася насамперед у меті, завданнях, змісті курсу, доборі форм, методів навчання. *Загальнодидактичний підхід* передбачав урахування загальнодидактичних принципів навчання – науковості, доступності, системності й послідовності тощо. Особлива увага надавалася *системно-лінгвістичному підходові*. Саме він зумовив вивчення мови як системи, що постійно розвивається й удосконалюється. З цією метою до змісту розробленої програми було введено тему „Рівні мовної системи". *Професійно спрямований підхід* ураховував експліцитну та імпліцитну професіоналізацію курсу, що забезпечувалася формуванням стійкої мотивації до вивчення предмета, відповідною орієнтацією ситуативних завдань, добором дидактичного матеріалу, збагаченням словника учнів термінологічною лексикою. *Комунікативно-діяльнісний підхід* передбачав засвоєння мови в її комунікативній функції на основі залучення учнів до спілкування з конкретно визначеною метою, що спонукало до моделювання різноманітних комунікативних ситуацій, зокрема професійно орієнтованих, наприклад, „Перший робочий день", „Прийом на роботу", „Ділові переговори" тощо. В основу цього підходу покладено мовленнєву діяльність учня (аудіювання, говоріння, читання і письмо). *Функціонально-стилістичний підхід,* тісно пов'язаний з системно-лінгвістичним, реалізувався в дослідному навчанні через розгляд функціонування мовних одиниць на всіх рівнях мовної системи з урахуванням типу, стилю й жанру мовлення. Реалізація цього підходу забезпечувалася через упровадження текстів на різних носіях як основного засобу навчання, що сприяв ілюструванню функцій одиниць усіх мовних рівнів. Значну роль в експериментально-дослідному навчанні відігравав *соціокультурологічний підхід*, що допомагав репрезентувати відомості про

матеріальну й духовну культуру українського народу, соціокультурні стереотипи мовленнєвого спілкування.

З метою реалізації експериментально-дослідного навчання на основі загальнодидактичних і часткових методичних принципів, реалізації підходів до навчання була побудована комунікативно-когнітивна модель методики навчання української мови, зумовлена функціями мови, насамперед комунікативною й пізнавальною й передбачала посилення пізнавально-практичної спрямованості змісту предмета „Українська мова”; зміну акцентів у навчальній діяльності, спрямованих на інтелектуальний розвиток учнів. Теоретичними засадами розробки комунікативно-когнітивної методики навчання української мови стали загальнометодологічні положення про взаємозв’язок мислення й мовлення, функції мови й мовлення, структуру та рівні мовної особистості, визначення особистості як носія індивідуальних рис та національного менталітету. Крім того, визначальним чинником стало врахування соціального середовища, у якому знаходяться учні.

Головна трудність організації й проведення дослідного навчання виявилася в тому, що не існувало програм, підручників, посібників з української мови, призначених для шкіл природничо-математичного профілю. У зв’язку з цим робота почалася за чинними програмами [290; 291] й підручниками [247; 358]. Нами було співвіднесено програмовий матеріал з профілем школи, класу, відповідно до цього внесено корективи до чинних програм з курсу «Українська мова».

Під час проведення дослідного навчання програма удосконалювалася. Крім того, виникла потреба розробити зміст спецкурсу з української мови для 10-11 класів природничо-математичного профілю таким чином, щоб доповнити основний курс матеріалом з культури мовлення, стилістичними й риторичними відомостями, ураховуючи профіль школи (класу) та уникнути дублювання основного курсу.

Робота почалася з виділення принципів відбору навчального матеріалу з української мови для старших класів природничо-математичного профілю, до яких відносимо:

- *урахування знань, умінь і навичок, набутих учнями в 5 – 9 класах,* що дозволив уникнути дублювання вивченого раніше, заощаджуючи час з метою розвитку мовлення старшокласників;

- *урахування внутрішньопредметних зв'язків,* згідно з яким бралася до уваги ієрархія мовних рівнів, їхній взаємозв'язок;

- *урахування комунікативних потреб учнів*, що зумовлював роботу над комунікативно значущими для учнів жанрами наукового й офіційно-ділового стилів: реферат, конспект, анотація, відповідь на екзамені (усна та писемна), заява, резюме, протокол, витяг з протоколу тощо.;

- *здійснення комплексної роботи над різними видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, читанням, говорінням, письмом);*

- *орфографічної та пунктуаційної пильності*, що передбачав посилену увагу до правописних норм української літературної мови.

Це допомогло виділити зміст навчання, відбитий у програмі з української мови, (див. Додатки), що дає змогу реалізувати особистісно-диференційоване навчання української мови, спрямоване на формування мовної особистості випускника. Провідна ідея програми відповідає меті когнітивної моделі методики, згідно з якою мовні одиниці розглядаються як носії етнокультурної інформації для учнів.

Змістову основу експериментальної програми становили знання про:

– мову й мовлення;
– системність і рівні мови;
– функції мови;
– види мовленнєвої діяльності;
– типи, стилі, жанри мовлення та стильове навантаження мовних одиниць;
– нормативність української літературної мови;
– якості мовлення;

– риторику й основи полемічної майстерності;
– мовленнєву поведінку особистості;

Реалізація пропонованої програми забезпечувала вимоги державного освітнього стандарту й Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

Мета експериментального навчання полягала в узагальненні й систематизації знань, набутих у процесі вивчення основного курсу української мови, а також їхньому поглибленні відповідно до вимог, що ставляться перед абітурієнтами і студентами середніх та вищих навчальних закладів природничо-математичного профілю. Визначена мета реалізована в підготовленому в співавторстві підручнику “Українська мова” [359], у якому враховані результати проведеного констатувального експерименту й побажання учителів шкіл (класів) нефілологічного профілю міст Києва, Херсона, Черкас, Луганська, Севастополя та ін. До підручника введено теми з практичної стилістики, культури мовлення та елементів риторики.

Своєрідністю побудови навчального процесу в школах із профільною диференціацією є наявність у них спеціальних курсів із профільних та загальноосвітніх предметів. Оскільки в старших класах природничо-математичного профілю більшості експериментальних шкіл відводиться по одній годині на тиждень для спецкурсу з української мови, виявилася потреба в розробці відповідної програми, мета якої полягала у визначенні кола знань, умінь і навичок, якими мають оволодіти випускники шкіл природничо-математичного профілю, при цьому уникнути дублювання основного курсу, доповнити його таким чином, щоб допомогти старшокласникам отримати необхідну мовну підготовку та сформувати професійно орієнтовані комунікативні уміння й навички.

З огляду на це нами було створено програму спецкурсу, що реалізувалася в Кіровській, Лисичанській, Лутугінській багатопрофільних гімназіях, спеціалізованій школі № 57 м.Луганська. *Основну мету*

спецкурсу бачимо в комунікативно-мовленнєвому й соціокультурному розвиткові старшокласників, в удосконаленні вмінь використовувати українську мову як засіб спілкування в усній і писемній формах в різноманітних життєвих ситуаціях.

З метою реалізації програми було підготовлено методичні рекомендації для вчителів-словесників, які брали участь в експериментально-дослідному навчанні. Згодом частина рекомендацій увійшла у вигляді окремих параграфів до підручника з української мови для старших класів [359], була репрезентована в статтях і посібниках.

На основі комунікативно-когнітивної методики навчання української мови було створено експериментально-методичну систему, що ґрунтується на провідних положеннях концепцій мовної освіти [33, 34], стандарту [111], Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [136] й відповідає вимогам до мовної підготовки випускника. Відповідно до цього експериментальне навчання здійснювалося з урахуванням таких провідних напрямів мовленнєвої підготовки: навчання старшокласників рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності, що містить: спілкування на професійну тематику; засвоєння відповідної термінології; складання ділових паперів; удосконалення правописної грамотності учнів.

Під час експериментального навчання намагалися враховувати культурно-історичні та мовленнєві особливості краю, оскільки одне з основних завдань, що стоять перед словесниками шкіл зазначеного профілю, полягає у формуванні в учнів соціокультурологічної компетентності, важливою складовою якої є відомості про рідний край.

Регіональний компонент у навчанні мови передусім ґрунтується на її кумулятивній функції. Оскільки мова – скарбниця національної культури народу, то мовні одиниці повинні стати джерелом краєзнавчої, країнознавчої інформації. Отже, соціокультурна змістова лінія програми реалізується завдяки текстам відповідної тематики: про звичаї, традиції, обряди нашого краю, відомих земляків, пам’ятники архітектури тощо. У

зв'язку з цим постало завдання – знайти шляхи й засоби репрезентації цих відомостей учням шкіл природничо-математичного профілю.

Реалізація регіонального компонента містила такі важливі напрями, як вивчення і спостереження мови краю в усіх її різновидах, збагачення мовлення учнів етнокультурознавчою лексикою тощо. Оскільки мова охоплює всі пласти національної культури, у ній закладено невичерпні можливості формування пізнавальних інтересів учнів, що значною мірою впливає на формування їхньої національної свідомості. Систематичне введення в тканину уроку місцевого мовного матеріалу допомагало педагогам викликати в учнів інтерес до рідної землі, її мови, навчити поважати себе, свою родину, свій народ, любити й шанувати свою мову. Спробуємо змоделювати зміст і технологію реалізації регіонального компонента на уроках української мови за допомогою таблиці 5.2:

Таблиця 5.2.

Зміст і технологія реалізації регіонального компонента на уроках української мови

Проблематика	Мета	**Форми, методи, засоби реалізації регіонального компонента**
1. Мова як культурно-історичне середовище	Дати учням системне уявлення про мову як культурно-історичне середовище, зокрема про природу, способи творення географічних назв; причину перейменування як один із проявів розвитку мовної системи, пробудити інтерес до зв'язку мови, історії, географії та інших наук про людину і Землю	Проведення вступних уроків, екскурсій, підготовка учнівських повідомлень, лекція вчителя.

Проблематика	Мета	**Форми, методи, засоби реалізації регіонального компонента**
2. Мова краю в минулому й сьогодні	Донести до учнів ідею, що мова – це система, яка постійно розвивається, удосконалюється	Проведення вступних уроків
3. Вивчення фольклору краю	Підвищити зацікавленість учнів у вивченні рідного краю, його історичної своєрідності та культурної спадщини, допомогти учням усвідомити, що у фольклорних творах відображається психологія українського народу, його творча діяльність, уявлення людей про людину та її риси	Запис казок, легенд, пісень рідного краю, використання відповідного дидактичного матеріалу
4. Мова села та міста в її різновидах	Наблизити вивчення мови до природного дискурсу, сприяти підвищенню зацікавленості учнів	Уведення лінгвістичного матеріалу, що відбиває стан мови кінця XX – початку XXI ст., з різних причин не включений до шкільної програми: спостереження за мовленням учнів, студентів, акторів, дикторів, депутатів, вироблення відповідних рекомендацій, аналіз рекламних дискурсів
5. Культура мовлення. Мовна норма в контексті фонетико-	Поглибити поняття про мовну норму	Орфоепічні вправи, запис власного мовлення з метою

Проблематика	Мета	**Форми, методи, засоби реалізації регіонального компонента**
граматичних особливостей наріччя		подальшого аналізу, редагування речень і текстів
6. Ознайомлення з культурознавчою лексикою	Допомогти “за словами і висловами” відчувати комунікативну функцію мови, її національну специфіку, мовну картину світу, витворену ментальністю українського народу, сформувати вміння й навички використовувати етнокультурознавчу лексику у власному мовленні	Укладання відповідних словників, лексикографічна робота, мовний аналіз, підготовка учнівських повідомлень
7. Лінгвостилістичний аналіз мовлення художніх творів письменників-земляків	Доповнити лінгвістичні знання учнів культурологічною інформацією; розширити межі дослідження мови формувати мовні смаки	Мовний аналіз
8. Вивчення мовлення місцевих засобів масової інформації	Поглибити поняття про стилістичну диференціацію мовлення, публіцистичний стиль, його характерні ознаки, мовну норму, розвивати види мовленнєвої діяльності, удосконалювати уміння й навички редагування	Підготовка учнівських повідомлень, аналіз текстів публіцистичного стилю, аудіювання
9. Мовленнєвий етикет	Розширити уявлення учнів про етикетні норми спілкування, сформувати в них установку на відповідну культуру спілкування, виробити навички володіння конкретними етикетними	Підготовка учнівських повідомлень, створення відповідних комунікативних ситуацій

Проблематика	Мета	**Форми, методи, засоби реалізації регіонального компонента**
	формулами	

Регіональний компонент доповнював визначені програмою теми. Так, метою вивчення теми “Орфограма. Принципи українського правопису” (10 клас) є поглиблення знань учнів про правописні основи; ознайомивши їх із принципами українського правопису, повторити деякі найважливіші орфограми; продовжити вдосконалення орфографічних умінь і навичок; формувати етичну культуру учнів [36: 29]. Під час опрацювання теми було використано місцевий рекламний матеріал, що містить орфографічні помилки, для перевірки його учнями. Такі завдання сприяють удосконаленню здатності “відчувати” орфограми, розпізнавати їх в усному мовленні й на письмі – необхідної умови оволодіння орфографічними нормами.

У чинному шкільному підручнику до визначення синонімів справедливо вміщена вказівка на найголовнішу їхню якість – позначення того самого денотата. Саме це повинно бути засвоєно учнями, щоб вони змогли виділяти синоніми, користуватися ними у власному мовленні. Ознайомлюючи десятикласників з багатою синонімікою української мови, до шкільного мінімуму, отриманого в 5 класі, було додано теоретичні відомості, що сприяли вивченню синонімів у функціональному аспекті, про синонімічні ряди, синоніми нейтральні й оціночні.

Засвоєння теми «Творення слів. Стилістичні засоби словотвору» (10 клас), здійснювалося на основі топонімічного матеріалу, пов’язаного з лінгвокраєзнавством. Збагачення традиційних розділів нетрадиційним змістом сприяло підвищенню зацікавленості учнів, інтеграції мови, історії, географії. Проілюструємо це фрагментом уроку, проведеного в 10 класі. У

підготовці уроку були використані матеріали посібника Т.Жулій [134]. Розповідь учителя:

Мовна система містить у собі, крім відомих вам слів, власні імена, що означають географічні назви. Топоніми майже ніколи не бувають випадковими, тому їх називають літописом Землі. Топонімія – явище мовне, що знаходиться в постійному розвиткові, дуже тісно пов'язана з історією та географією. Кожен народ давав свої назви містам і селам, річкам і морям, горам і долинам. Ці назви відбивають історію матеріальної й духовної культури народу. Усім з дитинства відомі назви рідної місцевості. Який же смисл вони несуть? Якщо спробувати з'ясувати істину, то багато чого можна дізнатися про історію, географію, рідного краю. Вивчаючи топоніми, ми дізнаємося не тільки про історичні зміни в житті людей, а й про мовні процеси, що відбивають ці зміни.

Масова поява топонімів у нашому краї пов'язана з початком його заснування в XVI–XVII ст.. Першими поселенцями були запорожці та біглі селяни, які шукали порятунку від поміщицького гніту. Свої поселення вони називали Щастя, Весела Гора, Весела Тарасівка, Добропілля, Райгородка зі сподіванням, що їхнє життя на новому місці буде щасливим і радісним. Іноді нові поселення називалися так само, як і старі місця проживання. Так виникли назви Валуйки, Полтавське, Новоохтирка та ін.

Значна частина старих назв сіл і селищ пов'язана з церквами й релігійними святами – Преображенське, Воскресенське, Петрівка, Покровське, Першозванівка, Троїцьке, Христове та ін.

Наступний етап уроку – заочна подорож містами й селами області.

Для учнів відкривається географічна карта області, демонструються слайди із зображенням пам'ятних місць різних населених пунктів області.

Слово надається географу (учню, який заздалегідь підготував повідомлення про назви, що визначаються природними умовами місцевості).

Після цього учні пояснюють назви населених пунктів, де мешкають їхні родичі.

Додому пропонувалося придумати власні оригінальні назви для нових населених пунктів, визначити спосіб їх творення, пояснити написання:

– *місто, що знаходиться на березі моря, курорт із піщаними пляжами;*

– *селище, яке заснувала людина на ім'я Тарас;*

– *село, біля якого розташовано багато озер;*

– *мальовниче село, у якому багато вишневих садків;*

– *селище, розташоване на пагорбах, укритих рослинністю.*

Експериментально-дослідне навчання відбувалося поетапно. Кількість етапів та змістове наповнення кожного з них визначалися з урахуванням таких чинників:

- результатів діагностичного зрізу, що виявив пріоритетні напрями мовленнєвої підготовки учнів профільної ланки;
- засвоєння учнями базових мовних і мовленнєвих понять, передбачених програмою;
- ступеня оволодіння комунікативними уміннями й навичками.

У розробці методики експериментального навчання ми виходили з того, що мовна підготовка старшокласника є складним, багатоаспектним процесом науково-пізнавальної, практичної й контрольно-рефлексивної діяльності: від узагальнення й систематизації до практичного застосування набутих знань, усвідомлення їх необхідності і важливості для розв'язання професійних завдань. Кожний етап вимагав відповідних дій педагога й учнів, використання форм, методів, прийомів і засобів навчання. На кожному етапі робота відрізнялася рівнем самостійності й активності учнів.

Зважаючи на те, що знання мовленнєвих понять можна вважати інструментом в оволодінні учнями комунікативними вміннями й навичками, на першому етапі дослідного навчання здійснювалася мотивація навчальної діяльності учнів та коригування набутих в основній школі мовних і

мовленнєвих знань, умінь і навичок та засвоєння основних методично адаптованих мовленнєвознавчих (I чверть 10 класу). Другий етап передбачав узагальнення й систематизацію знань, умінь і навичок з фонетики, лексикології, граматики, орфографії, пунктуації, стилістики, культури мовлення, риторики, удосконалення вмінь текстосприйняття та текстотворення (II чверть 10 класу – III чверть 11 класу). Третій етап стосувався перевірки рівня засвоєння учнями мовних і мовленнєвих понять та сформованості вмінь та навичок створювати власні висловлювання залежно від ситуації спілкування в усній чи писемній формі (IV чверть 11 класу). Логічним завершенням кожного етапу дослідного навчання були аналіз текстів різної стильової й жанрової належності, написання переказів, творів, складання усних повідомлень. Аналіз текстів передбачав з'ясувати, як учні засвоїли програмовий теоретичний матеріал, сприймають і усвідомлюють використання автором мовних засобів з метою реалізації комунікативного задуму. Перекази і твори допомогли виявити уміння учнів застосовувати набуті знання у власній мовотворчості, зокрема уміння відбирати мовні засоби, адекватні меті спілкування. У кінці першого етапу пропонувався учням диктант з метою виявлення рівня сформованості правописної грамотності унаслідок коригування.

Етапи дослідного навчання представлені в таблиці 5.3.

Таблиця 5.3.

Етапи дослідного навчання

Етапи дослідного навчання	**Зміст роботи**	**Формовані уміння й навички**	**Орієнтовні вправи й завдання**
Мотиваційно-коригувальний етап 10 клас I чверть	Мотивація навчальної діяльності учнів, актуалізація знань, умінь і навичок зі стилістики, засвоєння загальних відомостей про мову,	▪ орієнтуватися в ситуації спілкування, ▪ визначати стиль, тип мовлення тексту; ▪ визначати	аналіз тексту; складання плану тексту; написання переказу, складання тез, виписок, конспектів, рефератів, анотацій, рецензій, диктант.

Етапи дослідного навчання	Зміст роботи	Формовані уміння й навички	Орієнтовні вправи й завдання
	коригування набутих в основній школі мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок	комунікативний намір автора; ▪ прогнозувати структуру висловлювання; ▪ з'ясовувати роль виражально-зображувальних засобів мовлення у тексті	
Поглиблювально-систематизуючий 10 клас II чверть- 11 клас III чверть	Поглиблення та систематизація лінгвістичних відомостей, розосереджене засвоєння відомостей з риторики, стилістики, культури мовлення, удосконалення умінь і навичок текстосприйняття та текстотворення, удосконалення правописних умінь і навичок старшокласників	▪ складати висловлювання відповідного типу, стилю й жанру мовлення, ураховуючи мовленнєву ситуацію; ▪ добирати й систематизувати матеріал для висловлювань; ▪ редагувати тексти	стилістичний аналіз текстів різних стилів і жанрів; підготовка й виголошення промови; написання переказів; усна відповідь на лінгвістичну тему; відгук на усну відповідь однокласника; моделювання профільно орієнтованих ситуацій спілкування; складання творів-описів, творів-розповідей або описів з елементами роздуму, обираючи відповідний стиль мовлення
Контрольно-рефлексивний 11 клас IV чверть	перевірка рівня засвоєння учнями набутих мовних і мовленнєвих понять, сформованості умінь та навичок створювати й редагувати власні і висловлювання залежно від ситуації спілкування, удосконалення набутих умінь і навичок учнів	▪ створювати висловлювання, обираючи відповідно до ситуації спілкування тип, стиль, жанр і форму мовлення, мовні засоби; ▪ редагувати власні висловлювання	редагування усних та писемних висловлювань; написання творчого переказу; складання творів

Мета роботи на першому етапі полягала в коригуванні мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок та формуванні в учнів стійкої мотивації до вивчення предмета. Зміст роботи на першому етапі передбачав повторення учнями мовних і мовленнєвих понять, необхідних для створення власних висловлювань. Головна увага приділялася поглибленню відомостей про текст, засоби зв'язку в тексті, мову й мовлення, функції

мови й мовлення, види мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, письмо, читання, тип, стиль і жанр мовлення тощо. Засвоювалися такі поняття, як комунікація, вербальні й невербальні засоби спілкування, дистантне й контактне спілкування

Під час цього етапу намагалися застосовувати завдання, у яких були б природними різні мовленнєві ситуації й виокремлювалося індивідуальне мовлення учнів, здійснювалося мовне виховання й формувалося усвідомлення позитивної мовленнєвої поведінки, наприклад:

- Визначте тип і стиль мовлення. Продовжіть висловлену думку.

Праця над словом адекватна подвигу й полягає в змаганні із собою, подоланні, напрузі безконечній і постійній, себто і є хресним шляхом удосконалення. Цього не заміниш комп'ютерно-ксероксною укомплектованістю. Це зовсім не те (З журналу).

- Доберіть заголовок.
- Визначте тему тексту, його стиль і тип мовлення.

В одному з індійських племен матері навчають дітей мови, витрачаючи щодня по дві години для навчання дітей умінню правильно говорити мовою племені. Це вкрай важливо для індійця: від уміння справлятися з граматикою значною мірою залежить його соціальне становище в зрілі роки. Дорослому індійцеві, який не володіє своєю мовою з абсолютною правильністю, не дозволяють виступати публічно, щоб його мовні недоліки не передалися слухачам, особливо дітям, - і тим самим завдали шкоди мові племені. Оскільки в них немає ні книг, ні писемної мови, матері витрачають величезну кількість часу, домагаючись ідеальної точності відтворення стародавньої граматики, що дуже складна: має 9 дієвідмін, 4 роди й налічує 80 закінчень (За В.Костомаровим).

- Продовжіть текст, висловлюючи власну думку про роль мови в житті людини.

Значне місце відводилося сприйняттю й стилістичному аналізові текстів, насамперед з погляду доцільності використання виражально-

зображальних засобів, визначення теми й основної думки тексту, комунікативного наміру автора. Аналізувалися тексти-взірці за схемами лінгвістичного й мовленнєвого аналізу тексту. Це готувало учнів до проведення комплексного аналізу тексту, спрямованого на перевірку сформованості комплексу мовних і мовленнєвих умінь старшокласників, необхідних в професійно орієнтованому спілкуванні.

З метою кращого засвоєння учнями мовленнєвих понять, вироблення орфоепічних умінь та навичок на першому етапі використовувалися такі засоби навчання: мовленнєві таблиці, тексти різних типів (переважно розповідь і опис), стилів (художнього й наукового) мовлення, аудіозаписи, гіпертексти.

Перевірка сформованості знань, умінь і навичок учнів на першому етапі навчання здійснювалася за допомогою комплексного аналізу профільно орієнтованого тексту та його переказу.

На другому – поглиблювально-систематизуючому – етапі мета навчального експерименту полягала в поглибленні й систематизації знань, умінь і навичок учнів з фонетики, лексикології, фразеології, граматики, орфографії, пунктуації, засвоєнні риторичних відомостей, поглибленні знань про головні мовленнєві поняття, удосконаленні вмінь і навичок аналізувати текст-взірець, створювати власний текст (усний і писемний) відповідно до мовленнєвої ситуації, засвоєнні риторичних понять, що здійснювалося розосереджено паралельно з повторенням та узагальненням лінгвістичної теорії.

Мовні знання та вміння стали ґрунтом для удосконалення в учнів мовленнєвих умінь і навичок. У зв’язку з цим значна увага приділялася систематизації та узагальненню теоретичних відомостей з фонетики, на які спираються орфоепічні вміння й навички, необхідні для формування літературного мовлення; лексикології й фразеології, що сприяють формуванню словникового запасу учнів, виразності їхнього мовлення; граматики, що забезпечують творення форм слів, правильне їх уживання

тощо. Особлива роль відводилася показові функцій мовних одиниць у мовленні. Отже, цей етап характеризувався послідовним і систематичним узагальненням знань, умінь і навичок старшокласників, важливих для формування мовної особистості старшокласника профільної школи.

З метою актуалізації лінгвістичних відомостей учням пропонувалися опорні таблиці, схеми, лінгвістичні мініатюри, а також вправи інформаційного характеру, до завдань яких подавалися короткі пояснення й коментарі. Наприклад, під час опрацювання лексикології використовувалась узагальнююча таблиця про лексичне значення слова (див. Таблицю 5.4.).

Після роботи з таблицею учням пропонувалося знайти слова, ужиті в переносному значенні, пояснити спосіб перенесення, визначити, яким художнім засобом ці мовні одиниці є в тексті.

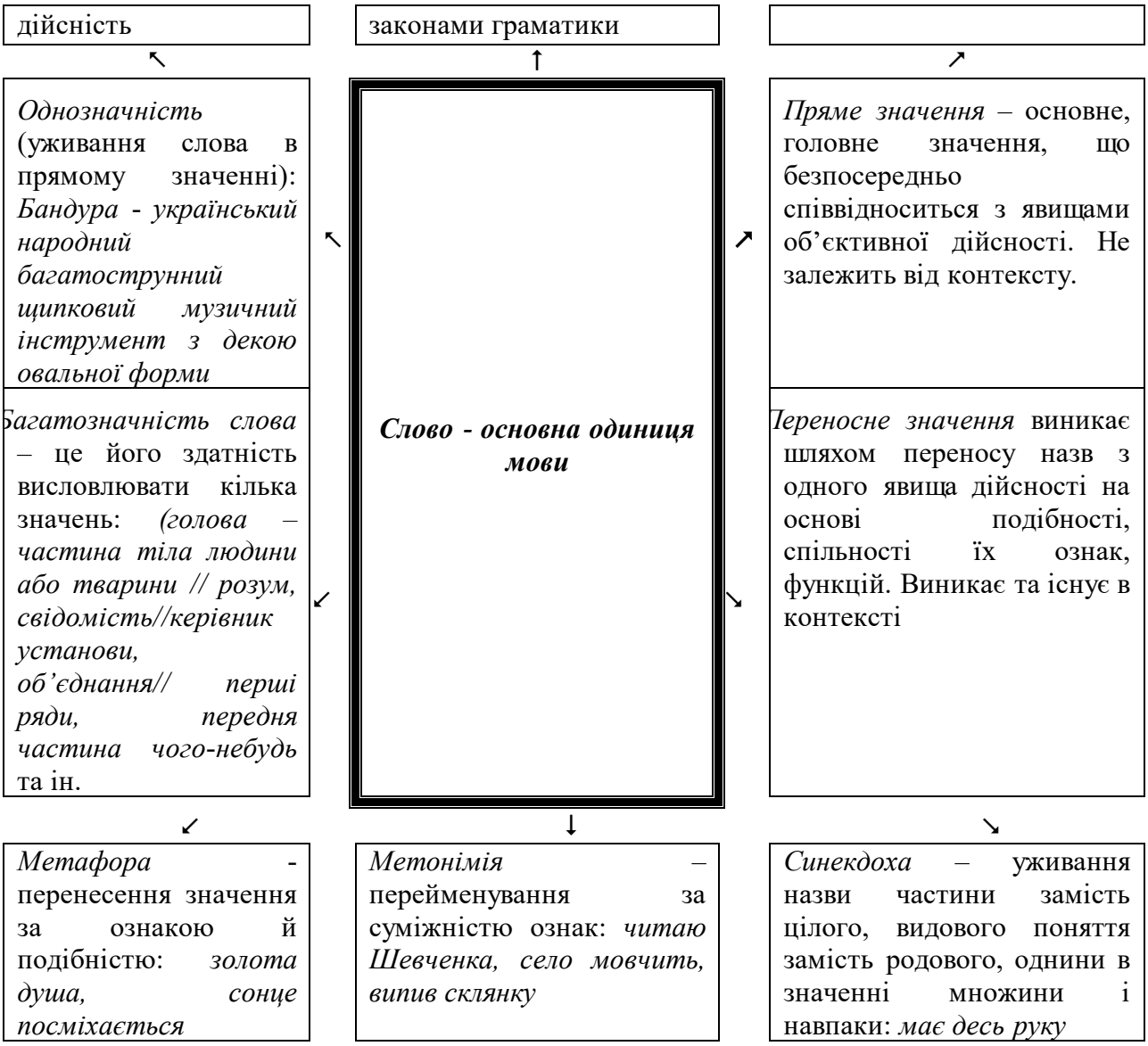
На другому етапі експерименту учні поглиблювали й систематизували знання про текст, тему й основну думку, типи, стилі й жанри мовлення; удосконалювали вміння переказувати текст у процесі підготовки до випускного екзамену, редагувати власні тексти; оцінювали роль виражально-зображувальних засобів мовлення у тексті-взірці, у створених висловлюваннях. Крім того, значна увага приділялася повторенню й систематизації орфографічних і пунктуаційних відомостей з метою удосконалення правописної грамотності старшокласників.

Таблиця 5.4.

Лексикологія

Слово – найвеличніший господар: видом мале й непомітне, а справи творить чудові – може страх припинити і печаль відвернути, викликати радість, посилити жалість (Горгій).

Лексичне значення слова – закріплення суспільною практикою уявлення про певний предмет, явище, стан, дію,	*Граматичне значення слова* – це абстрактне значення, пов’язане з його здатністю вступати в різноманітні відношення з іншими словами за	*Звукова оболонка слова*



Цілеспрямоване поглиблення знань про текст, його структуру, засоби зв'язку, функціонально-смислові типи й жанри мовлення підвело учнів до усвідомлення змістової та смислової цілісності тексту.

Значне місце на другому етапі дослідного навчання посідали усні вправи, тематично орієнтовані на профіль школи, спрямовані на систематизацію та вдосконалення умінь, що забезпечують сприйняття висловлювань: орієнтуватися в ситуації та змісті спілкування, планувати власні мовленнєві дії, заглиблюватися в смисл висловлювання, здійснювати самоконтроль за сприйняттям мовлення; створення висловлювань: уміння

орієнтуватися в ситуації та змісті спілкування, планувати висловлювання, створювати усне висловлювання, тобто розвивати тему й головну думку, відбираючи з урахуванням комунікативної ситуації його зміст, тип мовлення, жанр, мовні засоби, здійснювати контроль за мовленням. Наведемо приклади завдань, що використовувалися в 10 класі медичного профілю Лисичанської багатопрофільної гімназії під час повторення лексикології, фразеології:

- З поняттям серце здавна пов'язували уявлення про любов, доброту, духовність. Який зміст ми вкладаємо в такі вирази:

  М'яке серце, добре серце, вітаємо від усього серця, вирвати серце, краяти серце?

- Зараз учені-лікарі намагаються створити штучне серце. З якою метою?
- Ділова гра**.** Лікарі багатопрофільної лікарні пропонують консультації з питань, як попередити серцево-судинні захворювання. До слова (по черзі) запрошуємо учнів, які виконують роль невропатолога, психотерапевта, нарколога, фітотерапевта, кардіолога.

В аспекті комунікативно-когнітивної методики під час дослідного навчання (ІІ етап) була вироблена послідовність видів роботи, тематично пов'язаних між собою: аналіз тексту, переказ, твір. Наприклад: учням 11 класу для аналізу пропонувалися тексти Д.Луценка „Мамина вишня" та М.Ковби „Вишня". Учні визначали стиль, тип мовлення, з'ясовували роль слів, ужитих у переносному значенні, тощо. На наступному уроці було запропоновано творчий переказ із продовженням тексту Я.Гояна. Наведемо уривок із нього:

Вишня, мов душа, світить коло української хати. Вишня – берегиня святого спокою родини, вона хрестить нас перед сном і на світанку, благословляє в дорогу і, ставши навшпиньки, вічно виглядає з-за верхівки даху, і обнімає гнучким гіллям, як рідних дітей. Листочком погладить, пелюсткою білою-пребілою помилує, вишенькою обдарує. Вишня - мати, яка

стоїть під небом України, приклала руку до чола й дивиться з-під долоні на сонце, і виглядає в блакитних небесах кращої долі для своїх дітей (Я.Гоян).

Після проведення переказу учням було запропоновано написати твір-мініатюру „Цвіт маминої вишні". Як показав аналіз робіт, учні експериментальних класів отримали вищі бали за це завдання (пересічно на 12%). Їхні роботи відзначалися більшою кількістю мікротем, багатством словникового запасу. Наведемо уривок з учнівського твору:

...Весна. Я прокинулась рано-вранці, вийшла з хати до старого саду та зупинилась, зачарована красою, що відкрилась моїм очам. Молоденька вишня біля ґанку за одну ніч вкрилася урочисто-білим цвітом. Понад ніжними пелюстками її квіток гули трудівниці-бджоли, здавалося, що саме повітря наповнилось солодким п'янким ароматом вишневого цвіту.

Цю весну я запам'ятала надовго, а зараз, стоячи біля великої старої вишні, знов поринула в яскраве дитинство, побачила зелене листя, яке насправді вже зовсім облетіло та вкрило землю легким шаром, мамину вишню у вбранні ніжних пелюсток, наче наречену у фаті та весільній сукні. Навкруги вже осінь, а в моїй душі відновилась яскрава весна. Золота пора дитинства, яка, на жаль, ніколи не повернеться, залишається в моєму серці разом із спогадом про чудову весну та ніжність маминих рук...(Євгенія С, 10 клас).

Наведений текст свідчить про те, що попередні уроки можна вважати підготовчим етапом до написання твору, оскільки були актуалізовані мовленнєвознавчі відомості, а також засвоєно позалінгвальну інформацію про вишню як символ України, роль жінки-берегині тощо.

Переказування тексту відповідно до завдань учителя сприяло удосконаленню таких умінь і навичок учнів:

- орієнтуватися під час аудіювання в ситуації спілкування (визначення мети сприймання тексту, усвідомлення комунікативного наміру автора та його ставлення до висловлюваного);
- складати план тексту-взірця;

- фіксувати найбільш значущі елементи висловлювання – ключові слова, словосполучення, речення, необхідні для відтворення тексту;
- аналізувати жанрово-композиційні особливості та мовне оформлення тексту;
- перевіряти результати і якість сприйняття прослуханого (відтворення тексту подумки, вголос або письмово на чернетці).

Під час дослідного навчання перевага надавалася створенню переказів, ускладнених додатковими завданнями, що дозволяють одночасно оцінити рівень мовної і мовленнєвої компетентності школярів, перевірити комплекс необхідних комунікативних умінь: сприймати почуту інформацію, відтворювати її докладно, самостійно визначати предмет і завдання висловлювання, добирати для їх розв'язання необхідні мовні засоби, створювати власні висловлювання певного стилю, типу й жанру мовлення.

Аналіз і створення висловлювань малих жанрів (лінгвістичні мініатюри, мініатюри, есе, етюди тощо) заклало основи вмінь текстосприйняття та текстотворення, до яких у лінгводидактиці відносять: визначення адресата висловлювання, складання плану тексту, добір мовного матеріалу відповідно до майбутнього змісту висловлювання й мовленнєвої ситуації тощо.

Третій етап – контрольно-рефлексивний – передбачав перевірку та корекцію вмінь і навичок створювати й редагувати власні висловлювання залежно від ситуації спілкування.

На цьому етапі основна увага приділялася складанню учнями монологічних і діалогічних висловлювань різних типів і стилів мовлення відповідно до змодельованої або природньої мовленнєвої ситуації, а також їх подальшому редагуванню. Серед засобів навчання найбільше використовувалися різні види наочності й комп'ютерні програми.

Завершувався цей етап складанням усного твору-роздуму на актуальну тему й написанням оповідання.

Під час експерименту робота здійснювалася за трьома напрямами. Мета першого напряму полягала в навчанні старшокласників рецептивних видів мовленнєвої діяльності, необхідних у професійному спілкуванні. Це спонукало до систематичного залучення учнів до аудіювання, читання. Перевага віддавалася текстам, які тематично відповідали профілю класу, мали дидактично-когнітивний потенціал, сприяли формуванню в учнів соціокультурологічної компетенції, зокрема в медичних класах пропонувався текст про лікувальні властивості музики [91: 36-40], природничо-географічного профілю – про вулкани й гейзери, економічного – про підприємницьку діяльність П.Яцика та ін.

Під час дослідного навчання розосереджено використовувалися елементи аудіювання (репрезентація текстів на слух з подальшими вправами), що сприяло удосконаленню мовленнєвих навичок та мовленнєвих механізмів аудіювання.

Старшокласники систематично залучалися й до читання науково-популярних текстів лінгвістичної тематики І.Вихованця, В.Русанівського, В.Ужченка, Є.Чак та ін., що давало змогу актуалізувати мовні знання. Однак у профільній ланці чільне місце приділялося читанню науково-популярної літератури, пов’язаної з майбутнім фахом. При цьому використовувалися такі види роботи, як складання інтегрального алгоритму читання, плану прочитаного тексту, анотації, конспекту. Це допомагало учням глибше усвідомити зміст прочитаного, сприяло запам’ятовуванню потрібної інформації.

Другий напрям стосувався розвитку продуктивних видів мовленнєвої діяльності учнів і полягав у тому, щоб на основі поглиблення знань учнів вийти на удосконалення умінь і навичок, необхідних для створення власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування. Цей напрям передбачав збагачення словника учнів термінологічного, власне українською лексикою.

Третій напрям був спрямований на удосконалення умінь учнів оптимально використовувати засоби української мови у спілкуванні, передбачав роботу щодо засвоєння правописних норм української літературної мови.

Відповідно до комунікативно-когнітивної методики навчання всі напрями орієнтовані на репрезентацію кумулятивної функції мови, ознайомлення учнів з культурно-історичними надбаннями народу. Це спрямовувало словесників до вивчення мови на текстовій основі. До структури уроку на різних етапах включалися тексти, насамперед профільно орієнтовані та етнокультурологічні, про українські традиції, звичаї, промисли, обряди, помешкання, національний костюм тощо з метою залучення учнів до рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності - аудіювання, читання, говоріння й письма.

Критеріями відбору текстів стали його дидактичний, виховний, когнітивно-розвивальний потенціал, доступність, інформативність тощо. Так, для учнів класів природничого профілю для аудіювання й читання пропонувалися тексти про лікарів–письменників Ю.Єненка, Я.Кремінського, академіка В.Вернадського, дослідників Г.Висоцького, П.Луцького, І.Підоплічка, економічного – про діяльність П.Яцика, фізико-математичного профілю – про В.Глушкова, С.Корольова, М.Остроградського, І.Пулюя, І.Сікорського та ін.

З метою впровадження комунікативно-когнітивної методики навчання, поєднання трьох напрямів мовної й мовленнєвої підготовки учнів, заощадження робочого часу, диференціації завдань для учнів відповідно до їхніх індивідуальних особливостей використовувалися робочі зошити для 10, 11-х класів – посібники для самостійної роботи, що містять завдання, укладені згідно з експериментальною програмою [88; 90.

Несформованість у всіх учнів профільної ланки психологічної готовності для використання української мови у спілкуванні, виявлена під час діагностичного зрізу. зумовила моделювання таких комунікативних

ситуацій, які б спонукали учнів до висловлювання, виробляли стійку потребу в аргументації власних думок. Наведемо приклади таких завдань, що пропонувалися учням під час опрацювання теми „Роль мови у формуванні особистості". Виконується одне (за вибором учня).

Складіть текст (7-9 речень) на одну з тем:

- *Роль мови у професійному становленні особистості.*
- *Скільки мов ти знаєш, стільки разів ти людина.*
- *Як треба розуміти поняття "мовна особистість".*
- *Не бійтесь заглядати у словник (М.Рильський).*
- *Кожна людина мусить писати так само добре, як і говорити (Д.Лихачов).*
- *Мова – універсальна, але користування нею вкрай індивідуальне (П.Мовчан).*
- *Мовленнєвий етикет.*
- *Словники – музеї слів (П.Пушик).*

Продовжіть думки:

1. *Мовна культура – це надійна опора у вираженні незалежності думки, розвиненості людських почуттів, у вихованні діяльного, справжнього патріотизму... (В.Русанівський).*
2. *Мова – засіб інтелектуальної діяльності людини...*
3. *Мова – засіб оволодіння суспільно-історичними надбанням людства...*
4. *Мовлення – це мова в роботі...*
5. *Цікаве спілкування можливе за умови...*

У зв'язку з уведенням до програми риторичних відомостей в дослідному навчанні нами були використані такі види робіт, запропоновані Т.Ладиженською:

- *аналіз мовленнєвої ситуації;*
- *риторичний аналіз тексту;*
- *риторична задача.*

Аналіз мовленнєвої ситуації здійснювався з погляду її складових: чому? розповідає (мотивація); навіщо? (комунікативний намір); хто? (адресант); кому? (адресат); що? (зміст); коли?, де? (час і місце); як? (стиль, тональність).

Риторичний аналіз містив такі питання:

- *що хотів сказати ритор?*
- *що сказав у дійсності.*

Риторична задача – це моделювання ситуації, що потребує пошуку комунікативного виходу з неї. Риторична задача передбачала звичайно кілька варіантів розв'язання. Вибір кращого варіанта із запропонованих (висловлювання, репліки, вчинку) можливий за умови конструктивного аналізу інших. Наприклад:

Уявіть, що ви – директор нової фірми. Придумайте їй назву з урахуванням профілю діяльності фірми. Захистіть свій варіант назви на раді директорів. Поміркуйте, які вимоги повинні висуватися до назви. Проведіть конкурс на кращу назву.

Одним із завдань дослідного навчання було підвищення інтересу учнів до предмета. Особливе значення надавалося ігровим формам і завданням: конкурсам, конференціям, екскурсіям тощо. Наприклад:

1. *Уявіть, що ви – керівник. Наказуйте, вимагайте. Будь-які побажання й накази повинні виконуватися, але тільки за однієї умови: ваші підлеглі повинні точно знати, що вони чують – наказ, команду, прохання або щось інше.*

Вищезазначені принципи, методи навчання й форми передбачали роботу, спрямовану на вдосконалення навичок професійного мовленнєвого спілкування, що необхідні в практичній діяльності. Їх формування здійснювалося за допомогою завдань і вправ креативного характеру, що активізують мисленнєву й мовленнєву діяльність учнів.

Використовувалися вправи, що передбачали переклад тексту. Вони мали навчальний і контрольно-тренувальний характер. Ми пропонували

завдання, спрямовані на вироблення вмінь спостерігати й аналізувати мовні факти, орієнтуватися в багатоманітності мовних явищ.

Перекладіть текст українською мовою. Визначте мету виступу.

Мы привычно и незаметно для себя пользуемся языком в речевом общении. Ощутить язык так же трудно, как почувствовать движение планеты под ногами. Кажется, мы с ним родились и не можем существовать без него как без дыхания. Оттого мы и не замечаем той гигантской работы, которую выполняет язык в нашей жизни. Между тем постоянно приходится разговаривать с кем-то, думать, читать, слушать, писать.

Представим себе невероятную ситуацию: язык исчез, и люди потеряли способность общаться друг с другом. Пусть не навсегда, а только на день-два. Что ожидает нас?

Підготуйте продовження виступу.

В експериментальному навчанні намагалися реалізувати міжпредметні зв'язки української мови з профільними дисциплінами Так, у класах фізико-математичного профілю пропонувалося завдання підготувати повідомлення про перехід власних назв у загальні. Десятикласники розповіли про французького фізика Андре Марі Ампера, ім'ям якого була названа одиниця електричного струму; Ома Георга Сімона, ім'ям якого у 1881 р. на Міжнародному конгресі електриків у Парижі було названо одиницю опору та ін.

Міжпредметні зв'язки намагалися врахувати під час добору дидактичного матеріалу. Так, у 10 класі повторюючи прикметник, було запропоновано учням продовжити текст:

Ось відгриміла гроза громовиста,

Хмари кудлаті кудись понесло,

Сонце з'явилось, як жар, променисте,

Світлом навколо усе залило.

Сім основних кольорів із веселки

Дружно шикують веселий парад.

зверху червоний, оранжевий – нижче...

Цікавим для учнів виявилося наступне завдання „Лірики для фізиків”: необхідно було запропонувати українською мовою мнемонімічну фразу, що допомагає запам’ятати послідовність кольорів сонячного спектру на зразок російської: „Каждый охотник желает знать, где сидит фазан”. Учнями було запропоновано п’ять варіантів, кращими визначено такі:

Часом опівночі жалібним звуком бринить самотня флейта.

Читай, осмислюй жваво, завзято – будеш світогляд формувати.

Чоловікам подобаються жінки з безмежною силою фантазії.

Під час експериментального навчання особлива увага зверталася на формування правописної грамотності учнів. Необхідно було реалізувати конкретні навчальні завдання:

– сформувати стійку мотивацію навчання орфографії й пунктуації, що є ключем до грамотності учнів;
– удосконалити орфографічні й пунктуаційні уміння й навички старшокласників, виходячи з основних лінгвістичних понять;
– сформувати у школярів уміння користуватися орфографічним словником як складової загальної культури сучасного фахівця

Розв’язання поставлених завдань неможливе без цілеспрямованого, систематичного розвитку орфографічної пам’яті учнів. Отже, актуальною стала розробка вправ з опорою на всі види орфографічної пам’яті учнів. У вітчизняній лінгводидактиці вироблені рекомендації щодо розвитку різних видів пам’яті: слухової (запам’ятовування на слух фонем, написання різних видів диктантів тощо), зорової (різні види списування, написання текстів, що передбачають зорову перевірку, роботу з орфографічним словником тощо), моторної (багаторазове повторення написань одного й того самого слова тощо). У дослідному навчанні намагалися знайти їх оптимальне співвідношення й виробити систему вправ, спрямованих на удосконалення орфографічних умінь і навичок учнів з урахуванням їхніх індивідуальних

психологічних особливостей та майбутньої професійної діяльності. Зокрема систематично використовувався орфографічно-пунктуаційний практикум (вправи з орфографії й пунктуації), що пропонувався учням розосереджено протягом усього курсу навчання з метою вдосконалення правописної грамотності учнів. Для повторення були відібрані орфограми й пунктограми, що часто зустрічаються в писемному спілкуванні, зокрема – *букви Е, И, що позначають ненаголошені голосні в коренях слів; букви на позначення звуків, що уподібнюються; подвоєні букви; велика буква у власних назвах; м'який знак, написання складних слів разом; Н у суфіксах пасивних дієприкметників та ін; кома між однорідними членами речення; кома в складнопідрядному реченні; кома, крапка з комою в складному безсполучниковому реченні; тире в безсполучниковому складному реченні; лапки, двокрапка, кома і тире при прямій мові; кома в складному реченні з сурядним і підрядним зв'язками* тощо. Наведемо приклад завдання, що пропонувалося під час орфографічного практикуму в 10 класі:

Словниковий диктант

Фізико-хімічні властивості, окисно-відновні реакції, виявлення карбонат-іонів, елементи-органогени, застосування нафтопродуктів, нафтоперегінна установка, карбон-карбонові зв'язки, атомно-молекулярне вчення, радіоактивне випромінювання, електрохімічні виробництва, електропровідність іонних речовин, хіміко-фармакологічні якості.

В експериментально-дослідному навчанні застосовувалися тестові завдання, що давали змогу швидко перевірити сформованість правописних умінь і навичок учнів. Значна частина вправ, спрямованих на підвищення рівня орфографічних і пунктуаційних умінь і навичок, будувалася на текстовому матеріалі, що давало змогу учням повторити певні правила й залучити їх до мовленнєвої діяльності, наприклад:

- Прочитайте текст. Розставте пропущені розділові знаки. Замість крапок уставте прощені букви. Запишіть виділені слова відповідно до правопису.

Надзвичайно ш...рокими були уявлення українців про навколишнє середовище. Селянство в процес...і повсякденної практики було добре обізнане з ***в...г...таційним*** *циклом б...гатьох рослин їхніми хімічними та фармакологічними властивостями міцністю тієї чи іншої дер...вини.*

В Україні особливою популярністю користувалися такі дерева як дуб береза тополя явір верба калина.

Най/поширенішим *ел...ментом ...країнського п...йзажу є верба. У народі знали лікувальні зокрема проти/застудні якості верби, особливо такого її виду як верболіз. Пізніше професійна фармакологія скористалася з цих знань ро...почавши виготовлення препаратів* ***сал...ц...лату*** *(З календаря).*

В експериментально-дослідному навчанні пропонувалися диктанти різних видів. Особливе місце відводилося навчальним диктантам, перед написанням яких повторювалися орфограми й пунктограми, наявні в тексті, наприклад, за кілька уроків до написання диктанту „Дай сили, природо!”, виконувалися такі завдання:

І. 1. Орфограма – велика буква у власних назвах. Розкажіть про вживання великої літери у власних назвах. Приклади на кожне правило запишіть у зошит; Які слова можуть писатися з великої літери із стилістичною метою?

2. Орфограма – *н, нн* у прикметниках. Із поданих слів виберіть такі, які ілюструють правила названої орфограми.

Останній, природний, втілений, щиросердний, Засніжений, бажання, вдосконалення, відновлення, п'ятигодинний, стінний.

3. Орфограма – написання числівників. Запишіть словами подані числівники, поясніть, як вони пишуться.

85, 12, 11, 14, 56.

4. Орфограма – *не* з прикметниками. Розберіть за будовою подані прикметники.

Незвичайний, невеличкий, незначний, нешвидкий.

Сформулюйте правила написання аналізованих слів.

5. Орфограма – букви *ь, й* перед суфіксом -ович у чоловічих іменах по батькові. Від поданих імен утворіть жіночі та чоловічі імена по батькові, з'ясуйте особливості їх творення та написання.

Сергій, Юрій, Корній, Василь, Порфирій.

6. Пунктограма – кома при уточнюючих членах речення. Доберіть речення, у яких наявні уточнюючі означення, обставини.

7. Пунктограма – кома при відокремлених прикладках. Чи може відокремлюватися прикладка, якщо вона виступає перед означуваним словом? Доведіть свою думку.

Це дало учням змогу повторити відомості з орфографії й пунктуації, виявити труднощі учнів, пов'язані з правописом, здійснити орфографічну підготовку до написання диктанту й інших видів письмових робіт.

У школах з російською мовою навчання систематично пропонувалися вправи на переклад, зокрема перекладні термінологічні диктанти, наприклад: з галузі "Електротехніка":

Аккумулятор, вольтметр, конденсатор, эбонит, контролер, коллектор, динамо-машина, стабилизатор, киловатт-час, электромеханик, электрификация, выключатель, редуктор, фильтр, секция.

Вправи такого типу сприяли збагаченню словникового запасу учнів, оскільки старшокласникам пропонувалося пояснити значення слова, використовуючи при потребі тлумачний словник, скласти з цими словами речення, підкреслити орфограми, пояснити правопис тощо.

Під час дослідного навчання удосконалення орфографічної, пунктуаційної, граматичної і стилістичної вправності учнів здійснювалося не лише на уроках мови, а й літератури. Аналіз художнього твору в єдності змісту й форми, з'ясування особливостей мови й стилю автора, характеристика основних етапів розвитку української літературної мови сприяли збагаченню мовлення старшокласників. Робота над словом, у свою чергу, допомагала їм глибоко усвідомити зміст твору, розвиваючи при

цьому вміння і навички використання функціональних можливостей мовних одиниць у конкретних текстах. Ефективними прийомами роботи над удосконаленням мовних умінь і навичок під час вивчення літератури виявилися: спостереження над використанням мовних одиниць різних рівнів у тексті художнього твору, що давало змогу формувати в старшокласників увагу до слова, осмислювати його виражальну цінність; стилістичний аналіз, що сприяв усвідомленню художньої функції слова, розумінню доцільності вибору письменником відповідних мовних одиниць, використання їх у тій ролі, що зумовлюється конкретним текстом; використання елементів лінгвістичного коментаря, який дав змогу знайомити учнів із системністю різних мовних одиниць, залежністю їх від літературного та ідейно-естетичного рівнів тексту.

У програмі з літератури для старших класів різко зростає обсяг теоретико-літературного матеріалу. Це створювало значні труднощі і ставило вчителя перед необхідністю проводити роботу над новими словами й виразами. Добираючи лексичний матеріал до основних тем курсу, у дослідному навчанні спиралися, з одного боку, на тексти підручника або навчального посібника, а з іншого – на текст засвоюваного твору. У відібраному матеріалі були й нові для учнів поняття, значення яких учитель пояснював на уроці, і вже знайомі слова й вирази, які ще не ввійшли в активний словниковий запас старшокласників. Так, на уроках вивчення повісті «Борислав сміється» І. Франка на дошці записували слова:

Конфлікт (лат. *conflictus* – зіткнення) – боротьба, на основі якої розвивається сюжет у художньому творі.

Колізія (лат. *colisio*) – зіткнення протилежних поглядів, прагнень, інтересів.

Концепція (лат. *conceptio*) – 1) система поглядів на те чи інше явище, процес; 2) провідна думка якогось твору, наукової праці.

Коментуючи записане, вчитель нагадував, що з поняттям *конфлікт* учні ознайомилися в 9 класі, коли вивчали соціально-побутову драму

«Наталка Полтавка». Конфлікт є головною рушійною силою розвитку дії в романі. Наприклад, перший в українській літературі соціальний роман про робітничий рух «Борислав сміється» ґрунтується на конфлікті між працею і капіталом. Саме в конфлікті розкриваються характери персонажів повісті. У виборі конфлікту втілюється також концепція автора.

Спостереження за використанням зазначених понять у підручнику, а також у процесі порівняння драматичного і прозового (повість) творів, для побудови яких конфлікт (колізія, концепція) має велике значення, формували в десятикласників увагу до цих слів, осмислення їх мистецької цінності.

Важливою для засвоєння лексичних понять у старших класах була така послідовність: усвідомлювалося лексичне значення слова, уточнювалася його семантика, вимова і правопис.

Тлумачення нових слів і виразів не завжди здійснював учитель. Учні самостійно встановлювали їх значення, використовуючи довідковий апарат шкільного підручника, словники літературознавчих, лінгвістичних термінів, іншомовних слів тощо. Учителі дбали про те, щоб на уроці нові слова звучали кілька разів і в різних словосполученнях. З метою міцного засвоєння нової лексики учням пропонувалися вправи з відповідними термінами. Наприклад:

◆ Поясніть значення слів *полемізувати, дискутувати,* добираючи до них синоніми. Складіть з ними речення.

◆ Замініть у поданому тексті виділені слова синонімами. Простежте, як змінюється при цьому зміст висловлювання.

Полягали спати. Тільки ***помовкли*** *— знову кинулась, люто сипонула з усіх кутків густа стума, труїла, обмарювала: не там вікна, не туди, стіни, вся кімната* ***тоне*** *кудись в чорне провалля* (С. Васильченко).

Увага до мовних особливостей художнього твору формувалася й на уроках порівняльного аналізу мовних засобів у творах різних письменників. Використовуючи побутову лексику, майстри слова не однаково підходять

до розв'язання одного й того ж завдання. Так, зіставлення портретних описів показує, що І.Нечуй-Левицький надає перевагу кольористичним означенням-прикметникам (*чорна шапка, чорне волосся, але біла свита, червоний пояс*), що створює контрасти, характерні для фольклорних творів. У Панаса Мирного спостерігається вже інший підхід до опису портрета: *«Не багатого роду! – казала проста свита..., – та чепурної вдачі, – одмовляла чиста, біла, на грудях вишивана сорочка... висока сива шапка... натякала про парубоцьку вдачу»* – тут загострюються акценти на соціальній характеристиці.

Функціональне призначення виражальних мовних засобів визначалося в процесі стилістичного аналізу тексту, що дозволило показати особливості використання певних мовних одиниць, наприклад, ознайомлення зі словесними картинами письменників–майстрів слова допомогло учням усвідомити стилістичні можливості антонімів:

В життя приходиш чистий і красивий. З життя ідеш заморений і сивий. (Л.Костенко). Чорні від страждання мої ночі, білі від скорботи мої дні...; Хоч на щастя життя багате, але кожну людину ждуть і печаль, і сум, і втрати, і не можна їх обминуть (В.Симоненко.)

Удосконалення мовної вправності старшокласників виявилося успішним, коли проводилося систематично й цілеспрямовано. Воно підкріплювалося систематичною роботою над помилками різного типу і вправами на редагування деформованого тексту.

Робота над мовленнєвими і граматичними помилками проводилася й на матеріалі усних висловлювань учнів. Оцінюючи усні відповіді школярів з літератури, вчителі враховували й їхню мовленнєву досконалість.

Основною формою навчання в дослідному навчанні був урок. Іноді з метою репрезентації значного обсягу інформації, а також через відсутність відповідного матеріалу в підручниках і посібниках ми практикували лекції, зокрема "Рівні мовної системи", "Традиції риторичного спілкування", "Закони риторики" тощо. Висока цілеспрямованість лекцій досягалася за

рахунок раціонального використання навчального часу, підвищена інформативність – за рахунок залучення додаткової науково-популярної літератури, яка давала змогу вийти за межі підручника, увести відомості, що характеризують мовну ситуацію початку XXI століття, зокрема про відродження власне української лексики, слова іншомовного походження, дистантне й контактне спілкування тощо.

Пошуковий характер лекційного викладу реалізувався різними шляхами, насамперед використанням різноманітних логічних прийомів мислення (аналізу, порівняння, абстрагування, узагальнення, розкриття між- і внутрішньопредметних зв'язків, створення проблемних ситуацій тощо).

Поширеним у дослідному навчанні виявився урок-практикум, мета якого полягала у формуванні стійких умінь і навичок учнів, закріпленні знань. На цих уроках учні залучалися до активної комунікативної діяльності, зростала питома вага їхньої самостійної роботи. Крім того, використовувалися семінари, заліки, що спонукали до застосування результатів навчання.

Методи навчання визначали способи взаємодіяльності вчителя й учнів, за допомогою яких досягається оволодіння знаннями, уміннями й навичками, формується світогляд старшокласників, розвиваються їхні творчі й професійні здібності.

У дослідному навчання використовувалися методи, що класифікуються за способами взаємодії вчителя й учнів, однак під час експерименту вони підлягали інтерпретації. Найважливішим методом, що дозволяв осмислювати мовні факти, виявився метод спостереження над мовою, що сприяв знаходженню в новому матеріалі фактів, близьких до вже відомих, установленню споріднених явищ і використанню вже сформованих умінь і навичок для засвоєння нових знань. У процесі застосування цього методу вчителі часто вдавалися до проведення стилістичного експерименту, завдяки якому учні могли вести спостереження за мовними одиницями, явищами, процесами, фактами в різних сферах їх функціонування,

проводити заміну одних мовних одиниць іншими, пристосовуючи їх до відповідної мовної ситуації, притаманної специфіці майбутньої професії. Метод спостереження передбачав спеціальний відбір дидактичного матеріалу, чітко визначену систему роботи або послідовність виконуваних завдань, індивідуальну, самостійну роботу учнів, контроль і, за потребою, допомогу деяким учням, підведення підсумків і формулювання висновків.

У дослідному навчанні застосовувався метод бесіди, що передбачав відповіді учнів на поставлені вчителем запитання, які стосувалися насамперед актуалізації раніше вивченого матеріалу, установлення зв'язків між уже вивченим і новим матеріалом. Перевага цього методу полягала в тому, що він спонукав учнів висловити власну думку щодо певних мовних явищ, фактів, процесів, обґрунтувати її. Крім того, бесіда сприяла тому, що вчитель, поставивши відповідне запитання, мав змогу отримати безпосередню зворотну інформацію про те, як учні засвоїли мовний матеріал, термінологічну лексику, зокрема професійну.

Істотною відмінністю використання методу роботи з підручником стало те, що учні не завжди залучалися саме до цієї навчальної книжки, натомість вони працювали з роботами Б.Антоненка-Давидовича, І.Вихованця, Українським правописом тощо з метою засвоєння потрібної інформації. Використання методу роботи з підручником сприяло залученню старшокласників до самоосвіти, самостійної роботи з книгою, привчало виділяти головне в теоретичному матеріалі, відшукувати відповіді на поставлені запитання тощо, що є важливою складовою професійно орієнтованої мовленнєвої компетентності. У роботі використовувалися такі словники:

- орфографічні: Довідник з українського правопису (К., 1984); Словник-довідник з правопису та слововживання (К., 1989), Словник труднощів української мови (К., 1989), Правописний словник (Львів, 1994), Орфографічний словник (К., 1995);

- орфоепічні: Орфоепічний словник (К., 1984), Орфоепічний словник (К., 1986);
- вимови і наголосів: Словник наголосів української літературної мови (К., 1964), Українська літературна вимова і наголос: Словник-довідник (К., 1973);
- паронімів: Словник паронімів української мови (К., 1986);
- синонімів та антонімів: Словник антонімів (К., 1987), Короткий словник синонімів української мови (К., 1993);
- тлумачні: Короткий тлумачний словник української мови (К., 1988), Новий тлумачний словник української мови: У 4-х т. (К., 1998);
- фразеологічні: Крилаті вислови в українській літературній мові (К., 1975), Фразеологічний словник української мови (К., 1993), Українсько-російський і російсько-український фразеологічний тлумачний словник (Х., 1997);
- іншомовних слів: Словник іншомовних слів (К., 1974), Словник іншомовних слів (К., 1985), Словник іншомовних слів (К., 1998);
- перекладні: Російсько-український та української-російський словник: Відмінна лексика (К., 1996), Російсько-український словник складної лексики (К., 1998), Російсько-український словник з інформатики та обчислювальної техніки з покажчиком українських термінів (К., 1994).

Метод зв’язного викладу використовувався частково, під час опрацювання теоретичного матеріалу, відсутнього в підручнику, наприклад: про рівні мовної системи, професійний дискурс тощо. Сутність методу полягала в передачі учням певного обсягу інформації, забезпеченні її осмислення й запам’ятовування.

Визначені методи навчання передбачали роботу, спрямовану на вдосконалення навичок мовленнєвого спілкування, які необхідні старшокласниками в майбутній професійній діяльності.

Поширеним виявився метод вправ. Перевага надавалася комплексним вправам, що передбачали розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності

старшокласників – аудіювання, говоріння, читання, письмо. Такі вправи пропонувалися в робочих зошитах [88; 90]:

1. Членування зв'язного тексту на певні семантично окреслені відрізки з розстановкою розділових знаків:

- Запишіть текст, визначивши межі абзаців.
- Уставте пропущені розділові знаки.

Катерина Василівна Білокур народилася 7 грудня 1900 року в селі Богданівці колишнього Пирятинського повіту Полтавської губернії у селянській сім'ї. Чарівна природа рідного села розмай дерев квітів зеленого руна трав стали для Катерини Білокур академією мистецтв. Дівчина самотужки осягає таємниці техніки живопису до художнього відтворення краси довколишнього світу йде навмання милуючись кожною квіточкою листочком, травинкою кольоровою гамою сутінків і світанків. Вона у природи навчається поєднувати кольори та відтінки передавати на полотні світлотіньові переходи. Найпліднішим у творчості Катерини Білокур був післявоєнний період. Вона створила такі перлини як "Цар-колос" "Буйна" "Привіт урожаю" "Рідне поле" "Сніданок" "У Шрамківському районі на Черкаській землі" та ін. Картини Катерини Білокур експонувалися на виставках у багатьох містах зокрема в Москві та Парижі. За видні заслуги в галузі образотворчого мистецтва Катерина Білокур удостоєна звання народного художника України. Твори Катерини Білокур назавжди увійшли в золотий фонд української культури а найкращі з них сміливо можемо сказати збагатили скарбницю мистецтва. У 1990 році засновано республіканську премію імені Катерини Білокур якою відзначають майстрів народного мистецтва (М.Кагарлицький).

2. Заміна мовного матеріалу необхідними компонентами.

- Поставте замість пропусків слова, які найбільш точно виражають думку. Вмотивуйте свій вибір.

Мене _____(дивує, вражає, непокоїть) не те, що буває людина _____(знівечена, викривлена, пригнічена), збита з ніг, а інше: як, незважаючи ні на що, всупереч усьому тому, людина _____(зрештою, нарешті, все ж таки) знаходить у собі сили знову _____(піднятися, підвестися, зрушитися), видобутись з-під тих жорен, зводиться, випростовується душею й тілом і знову _____(припадає, падає, поприпадає) до того _____(істинного, дійсного, єдиного) джерела, чистого й світлого, яке _____(тільки, лише, лиш) й робить її людиною... (За О.Гончаром).

3. Заміна мовних одиниць.

• Перебудуйте прості речення у складні. Визначте їх тип.

i. *Людина починається з любові. Любов виростає з дитинства.*

ii. *Повітря на всіх одне. Не всюди воно однакове.*

iii. *Кругом трави й трави. Тільки де-не-де над цією зеленою повінню трав пробивається колос.*

iv. *Вітерець дмухнув. Забриніли стебельця сіна.*

v. *Живопис – це поезія, яку бачать. Поезія – це живопис, який чують.*

4. Перебудова мовного матеріалу.

• Із поданих слів складіть текст (можна змінювати форму слів і порядок їх розташування).

Високий, хата, український, на, давня, поріг, стіни, піч, та, барвисті, вікна, рушники, пахнути, красуня, розмальований, трави.

5. Навчальне редагування.

• *Проведіть спостереження за усним мовленням своїх однокласників, друзів. Які помилки трапляються у їхньому мовленні? Ведіть рубрику "Зауваження до культури усного мовлення".*

6. Навчальний переклад.

• Перекладіть українською мовою словосполучення і складіть з ними речення:

На очереди, по очереди , в порядке очереди , очередь за кем , соблюдать очередь , в первую очередь .

7. Розширення зв'язних висловлювань.

• Продовжіть текст, зберігаючи стиль і авторську тональність.

Ділові розмови діляться на інформативні та дискусійні. Перші – коротші, не вимагають зосередження уваги та узгодження думок. Головна їх мета – задовольнити потребу партнерів у деякій додаткові інформації, що дозволяє їм приймати обґрунтоване рішення, що не суперечить інтересам зацікавлених сторін.

Другі розмови –

8. Побудова власного тексту.

• Напишіть твір на одну із запропонованих тем:

Вибір життєвої дороги – це духовне устремління людини.

Моя професія.

Про цю книгу хочеться розказати.

Особливе місце серед засобів навчання української мови в профільній школі посідали вправи, що створювали для учнів умови пошуку, дослідження, розв'язання проблеми. До них належать такі типи вправ*:* аналітичні, пов'язані з аналізом функцій мовних одиниць на основі текстового матеріалу; асоціативні, що спонукають учнів до виявлення емоційно-почуттєвого ставлення до тексту й навчального матеріалу, що досліджується на його тлі; когнітивно-розвивальні, що складаються на основі тексту з фоновим національним компонентом таким чином, щоб поряд із удосконаленням знань, умінь і навичок учнів забезпечити одночасно формування української мовної картини світу, соціокультурної компетенції; креативно-дослідницькі, що передбачають залучення учнів до творчості через пошук, шляхом створення й розв'язання проблемних ситуацій, спрямовані на формування інтелектуально-креативних якостей учнів: мовного чуття, дару слова, мислення, мовлення, уяви, уваги, спостережливості тощо.

У дослідному навчанні використовувалися завдання, що передбачали лінгвістичний аналіз текстів різних стилів і типів мовлення.

Лінгвістичний аналіз здійснювався на всіх мовних рівнях (аналіз мовних засобів, фонетичного, лексичного, морфемного, словотвірного, морфологічного, синтаксичного рівнів) ізольовано і в комплексі.

Лінгвістичний аналіз під час експерименту тісно пов'язувався з методом спостережень над мовою, що надавав змогу залучати учнів до активної пізнавальної діяльності з дидактичним матеріалом. Лінгвістичний аналіз виконував роль прийому в складі методу спостереження на етапі сприйняття, осмислення мовних явищ.

Лінгвістичний аналіз найповніше реалізувався в методі вправ, що забезпечувало вироблення, удосконалення, закріплення мовних і мовленнєвих умінь і навичок. Підготувати учнів до здійснення лінгвістичного аналізу допомагали різні види вправ. Так, у ході вступних вправ учні вчилися розрізняти лексичне значення слів, виділяти групи слів за значенням, користувалися словниками, з'ясовувати тему, основну думку, засоби зв'язку речень у тексті. Тренувальні вправи за зразком передбачали виконання мовного розбору (аналізу), вправи за інструкцією – завдання на добір синонімів, антонімів.

Лінгвістичний аналіз поєднувався з редагуванням, стилістичним експериментом. Більше уваги приділялося аналізові загальних стильових рис, характеристиці ситуації спілкування наприклад, під час опрацювання теми "Лексика. Фразеологія" десятикласники аналізували такий текст.

Іван Григорович Підоплічко з села Козацьке на Черкащині був невтомним дослідником: здійснив близько 100 експедицій, опублікував понад 900 праць. Світове визнання здобув завдяки вивченню на території країни та суміжних областей сучасної викопної фауни. Йому належить відкриття так званого колагенового методу визначення геологічного віку кісток, що тепер широко застосовується в геології, палеонтології, зоології, археології (З календаря).

1. Прочитайте виразно текст.
2. Визначте тему, головну думку тексту. Випишіть ключові слова й словосполучення, що передають тему тексту.
3. Визначте тему й основну думку тексту, запишіть цю думку одним реченням.
4. Доберіть заголовок до тексту.
5. Визначте стиль тексту, обґрунтуйте свій вибір.
6. Визначте тип мовлення тексту.
7. Назвіть засоби зв’язку між реченнями.
8. Визначте, до якої тематичної групи належать слова, що передають головну думку найбільш яскраво.
9. Підкресліть у тексті термінологічну лексику.
10. Доберіть синоніми до слова *невтомний (дослідник*), використовуючи відповідні словники.
11. Поясніть лексичне значення слів *колаген, палеонтологія, фауна.*
12. Поміркуйте, які пунктуаційні правила можна проілюструвати за допомогою тексту.
13. Розкажіть про відомих вам учених-біологів.

Такий аналіз допоміг виявити закономірності у вживанні системи мовних засобів для передачі теми, основної думки, естетичного впливу тексту. Поєднання аналізу певних одиниць того чи іншого мовного рівня із стилістичним аналізом тексту давало змогу побачити перевагу окремих мовних засобів із ряду однотипних у створенні досконалого щодо ситуації та задуму висловлювання.

Систематичне використання аналізу досконалих у мовному відношенні поетичних і прозових текстів надавало допомогу учням у побудові власних висловлювань, сприяло розвиткові мовного чуття, формуванню їхніх етичних поглядів.

Як бачимо, під час реалізації комунікативно-когнітивної методики навчання істотно збагачувався зміст за рахунок роботи з позалінгвальною

інформацією, робота з лінгвістичним і культурологічним матеріалом здійснювалася за допомогою вправ, побудованих на текстовій основі.

Значне місце в дослідному навчанні надавалося інтерактивним методам, зокрема таким, як робота в парах, робота в групах, „Ток-шоу", „Мікрофон" та ін., що надавали змогу створити для кожного учня комфортні умови навчання, за яких він відчував свою успішність, інтелектуальну спроможність. Інтерактивні методи спонукали старшокласників спілкуватися, критично мислити, приймати продумані рішення. Так, під час опрацювання теми „Поняття про риторику" використовувався метод „Ток-шоу". Учитель виступав ведучим, він оголошував тему дискусії: „Хто не вміє говорити, кар'єри не зробить (Наполеон)", пропонував висловитися з теми „запрошеним гостям", глядачам, які висловлювали власні думки або ставили запитання „запрошеним" (не більше 1 хв.). Учитель мав право теж ставити запитання або переривати мовця через обмеженість часу для виступу.

Змогу кожному висловити думку швидко, чітко, аргументовано надавав метод „Мікрофон". Пропонувалися різні теми, зокрема: „Чи має право на життя контрактне навчання", "Кого можна назвати мовною особистістю?", „Освічена людина – корисна Людина", „Кар'єра чи родина?", „Майстер чи ремісник?" тощо.

Цікавим і корисним для старшокласників виявився метод „Навчаючи вчуся", оскільки залучав учнів до різних видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письма. Після оголошення теми, мети, завдань уроку педагог роздавав учням картки із завданнями: самостійно ознайомитися з інформацією, що міститься на картках, щоб зрозуміти її та передати в доступній формі іншим. Таким чином, учні залучалися до читання мовчки, у процесі передачі інформації – до говоріння, аудіювання, письма.

В експериментальному навчанні використовувався метод проектів, зокрема довготривалий рольовий прикладний проект „Укладання

термінологічного словника", спрямований на збагачення словникового запасу учнів фаховою термінологічною лексикою. У класах фізико-математичного профілю це був „Словник комп'ютерної термінології", природничо-географічного – перекладний словник назв лікарських рослин. Між учнями було розподілено ролі за групами: „лексикографи" здійснювали добір термінів, розташовували їх у певній послідовності, „група комп'ютерного набору" здійснювала комп'ютерний набір, „коректори" – здійснювали редагування та правку словника.

Експеримент довів, що ведення й укладання термінологічних словників потребує дотримання принципів послідовності й систематичності. Подібні завдання вимагали від учнів великої самостійної роботи, мисленнєвої активності в ході виконання проекту, уміння працювати з літературою.

Найголовнішим засобом навчання в експериментально-дослідному навчання виявився профільно орієнтований текст. Системне використання текстового матеріалу ознайомлювало учнів із характерними особливостями міжфразового зв'язку у висловлюванні й готувало для глибокого розуміння чужих і створення власних текстів. У процесі роботи з текстом формувалася насамперед соціольтурологічна, мовна, комунікативна компетентність учнів.

Покажемо, як у роботі з текстом ураховувався профіль школи (класу) на прикладі вправи, що пропонувалася в межах спецкурсу під час вивчення жанру біографії.

У всіх класах пропонувався однаковий текст:

Біографія – це життєпис. Біографія може бути науковою, художньою, академічною, популярною. На основі фактичного матеріалу вона пропонує картину життя людини, розвиток її особистості у зв'язку з суспільними обставинами епохи (З журналу).

Частина завдань, що передбачала актуалізацію мовленнєвознавчих і правописних відомостей, теж була однаковою: визначте стиль, тип

мовлення тексту, знайдіть у тексті синоніми, визначте їх походження, поясніть уживання розділових знаків у ньому.

Творчі завдання до тексту диференціювалися залежно від профілю класу: для учнів природничо-географічних класів пропонувалося підготувати біографію В.Вернадського.

- Який жанр ви для цього оберете? Джерелами яких жанрів будете користуватися?

Для учнів медичного ліцею пропонувалося скласти біографію М.Амосова, фізико-математичного профілю – М.Остроградського (математикам), І.Пулюя (фізикам).

Перед учнями було поставлене комунікативне завдання: показати індивідуальність людини, її внутрішній світ, розказати про видатні події. Джерелами стали спогади, сторінки виступів, листів, щоденників, науково-популярна література тощо.

Дидактичний потенціал подібних вправ полягав у тому, що вони залучали учнів до всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання й письмо). Завдання підпорядковане формуванню в старшокласників таких основних умінь і навичок: добирати літературу, що стосується визначеної проблеми, реферувати прочитане, складати план тощо.

Важливим засобом навчання був комп’ютер, що використовувався з навчальною й контрольною метою: для залучення інформаційного банку й структурування навчального матеріалу, представлення результатів у наочній формі; для перевірки рівня сформованості знань, умінь і навичок учнів.

Відбір форм, методів, засобів навчання залежав від змісту навчального матеріалу, етапу експериментального навчання, теми й мети уроку, профілю школи. Це впливало на реалізацію поставлених завдань та мети дослідного навчання.

5.3 Результати дослідного навчання

На всіх етапах дослідного навчання проводилися діагностичні поточні зрізи й у кінці кожного етапу – контрольні.

Мета поточних зрізів полягала в тому, щоб простежити динаміку впливу запропонованої методики на міцність, оперативність, глибину знань і сформованість умінь і навичок учнів 10-11 класів, виявити, які корективи слід внести в подальше навчання. Цілі контрольних зрізів у кінці кожного етапу – перевірка кількісного й якісного показників знань, умінь і навичок учнів відповідно до вимог експериментальної програми; з'ясування впливу пропонованої методики на глибину й міцність знань, сформованість усвідомлених, гнучких умінь і навичок, пов'язаних з профільно орієнтованою мовленнєвою діяльністю учнів на уроці.

Зрізові роботи проводилися в експериментальних і контрольних класах однієї паралелі. Для перевірки рівня сформованості знань, умінь і навичок, визначених завданнями експерименту, учням пропонувалися однакові види робіт. Це полегшувало статистичну обробку відомостей і дало змогу побачити динаміку в удосконаленні умінь і навичок усіх учнів, охоплених експериментом. Результати навчання за дослідною методикою порівнювалися з результатами традиційного навчання в контрольних класах.

Контрольні зрізи знань в експериментальних класах мали виявити вплив змісту експериментальної програми на рівень знань старшокласників і формування їхніх мовленнєвих умінь і навичок. Мета зрізових робіт у контрольних класах – установити рівень сформованих традиційною системою навчання знань, умінь і навичок. Відповідно до завдань формуючого експерименту була складена сітка проведення поточних і контрольних зрізів, представлена нижче в таблиці.

Таблиця 5.5.

Сітка проведення поточних і контрольних зрізів

Види робіт	*Клас*	*Етап* дослідного навчання	Зріз	
			Контрольний	*Поточний*
диктант, переказ, твір, повідомлення на лінгвістичну тему	10	І Мотиваційно-коригувальний	Кінець першої чверті (10 кл)	
аналіз профільно орієнтованого тексту, переказ, твір-роздум у публіцистичному стилі , усне повідомлення	10	ІІ Поглиблювально-систематизуючий		Кінець навчального року
	11		Кінець першого семестру	
усний твір-роздум, творчий переказ	11	Контрольно-рефлексивний	Кінець навчального року (11 кл)	

У дослідному навчанні необхідно було виділити критерії оцінювання навчальних досягнень учнів. Нами враховувалися критерії оцінювання, визначені чинною програмою [291]. Однак вони потребували уточнення відповідно до мети нашого дослідження. Рівні сформованості умінь і навичок старшокласників визначалися як “високий”, “достатній”, “середній” і “низький” (див. 5.1.).

Критерії оцінювання в контрольних та експериментальних класах були однаковими, складність завдань – рівнозначною.

Контрольний зріз за результатами навчання на першому етапі передбачав написання учнями диктанту, переказу та повідомлення на лінгвістичну тему. Рівні оцінювання знань, умінь і навичок учнів в експериментальній програмі відповідали нормативам оцінювання за чинною програмою (високий – 11-10 балів; достатній – 9-7 балів; середній – 6-4 бали; низький – 3-1 бал).

Текст диктанту (172 слова) містив орфограми й пунктограми на вивчені в 5-9 класах правила. Перевірка диктантів засвідчила такі результати: високий рівень 8,5% учнів експериментальних класів, 7,5% учнів

контрольних класів; достатній рівень 30% учнів експериментальних класів, 30% учнів контрольних класів; середній рівень 41,5% учнів експериментальних класів, 43,5% учнів контрольних класів; низький рівень 20% учнів експериментальних класів, 19% учнів контрольних класів. Відомості про типові помилки, допущені в диктанті, подано нижче в таблиці.

Таблиця 5.6.

Характер типових помилок у диктанті

№	Характер типових помилок	Контр. класи	Експер. класи
1.	Написання ненаголошених голосних ***е, и*** в коренях слова	11%	8%
2.	Написання префіксів ***роз-, без-***	8%	3%
3.	***Н*** у суфіксах пасивних дієприкметників	17%	14,5%
4.	Написання прислівників разом, окремо, через дефіс	56%	45%
5.	Кома в складнопідрядному реченні	14%	12,5%
6.	Кома, крапка з комою в складному безсполучниковому реченні	30%	28%
7.	Тире в складному безсполучниковому реченні	23%	23%

Результати написання диктанту підтвердили правильність виділення в окремий напрям навчання роботу над удосконаленням правописної грамотності учнів профільної ланки, оскільки помилки наявні в роботах учнів експериментальних і контрольних класів. Як видно з таблиці, типовими однаковою мірою виявилися порушення більшості орфограм і пунктограм для всіх учнів, які брали участь в експерименті.

Систематичне розосереджене впровадження орфографічного практикуму, що стосувався зокрема написання ненаголошених голосних, префіксів, прислівників тощо допомогло кращому засвоєнню цих правил

учнями експериментальних класів. Оскільки на першому етапі пунктуаційний практикум впроваджувався меншою мірою, розрив у якості засвоєння учнями контрольних і експериментальних класів пунктуаційних норм виявився незначним.

Учнівські перекази аналізувалися з погляду допущених помилок відповідно до чинної програми та з урахуванням вимог програми експериментального навчання. Результати написання переказів такі: високий рівень 10,5% учнів експериментальних класів, 8% учнів контрольних класів; достатній рівень 23% учнів експериментальних класів, 22,6% учнів контрольних класів; середній рівень 48,5% учнів експериментальних класів, 49,4% учнів контрольних класів; низький рівень 18% учнів експериментальних класів 20% учнів контрольних класів. Характер помилок і недоліків, допущених у роботах учнів експериментальних і контрольних класів, представлений у таблиці 5.7.

Таблиця 5.7.

Типові помилки і недоліки в змісті переказу

№	Характер помилок і недоліків	Класи	
		“К”%	“Е”%
1.	Порушення, пов’язані з типом і стилем мовлення	34	30
2.	Порушення, пов’язані зі структурою тексту	24	22
3.	Порушення сполучуваності слів у тексті	33	32
4.	Обмежене вживання виражально-зображувальних засобів	38	34

У результаті виконання десятикласниками переказу було з’ясовано, що учні експериментальних класів краще, ніж учні контрольних класів, відтворювали сприйнятий на слух текст, що дуже важливо, адже такий вид роботи розвиває увагу, словесну пам’ять, логічне мислення.

Особлива увага в дослідному навчанні була приділена формуванню в учнів текстотворчих умінь, перевірка яких здійснювалася за допомогою творів. На першому етапі з метою здійснення індивідуалізації навчання учням пропонувалося на вибір три теми творів: „Ти знаєш, що ти людина…”, „Людина і суспільство”, „Людина і професія”. Вільний вибір старшокласниками теми став важливим чинником об’єктивності оцінювання цього виду роботи.

Наведемо уривок твору-роздуму „Ти знаєш, що ти людина...” учениці експериментального класу, що ілюструє позитивні тенденції в розвитку текстотворчих умінь, насамперед структурування висловлювання та ефективний добір мовних засобів: лексичний повтор, синоніми, антоніми, вдале смислове навантаження ключових слів.

...Я – дельфін, що торує в безмежному людському океані. Дельфін, який шукає свого місця й призначення. Може, для когось я не маю ніякого сенсу, а для когось – найцікавіша, найдорожча істота у Всесвіті.

Я – це незбагненна загадка, яку ніхто не може розгадати. Я – ніжна, витончена та містична. Я для когось холодна оаза посеред пустелі чи теплий вогник у заметіль...(Оксана А).

Високий рівень показало 7,5% учнів експериментальних класів (7,5% контрольних), достатній – відповідно 24% і 22%, середній 46,5% і 46,5%, низький рівень – пересічно 22% і 24%. У роботах учнів експериментальних і контрольних класів траплялися типові недоліки: об’єднання певних композиційних частин тексту, невміння переконливо доводити власну думку тощо. Це стимулювало пошуки шляхів удосконалення форм, видів роботи, посилення індивідуалізації навчання у процесі продуктивної мовленнєвої діяльності на уроках української мови. Так, під час наступних етапів набула поширення послідовність навчальної роботи: аналіз тексту – переказ тексту – твір. Ці види робіт були об’єднані тематично. Під час аналізу тексту увага зосереджувалася насамперед на сприйнятті та розумінні ключових слів, що репрезентують певні концепти. Переказ тексту

вимагав від учнів розширення концептуальних уявлень про явища, події, вчинки, формуванню власних поглядів, які згодом учні могли викласти у творчих роботах.

Повідомлення на лінгвістичну тему „Стилі мовлення" пропонувалося з метою перевірки сформованості умінь відбирати, використовувати мовні одиниці різних рівнів відповідно до ситуації спілкування та вмотивовувати власний вибір. Вибір теми висловлювання проектувався на подальше професійно орієнтоване спілкування учнів: засвоєння мовленнєвознавчих понять про типи, стилі, жанри мовлення закладає підґрунтя для креативної мовленнєвої діяльності старшокласників, пов'язаної з майбутнім фахом. Акцентування уваги в програмі дослідного навчання на засвоєння учнями мовленнєвознавчих понять та вироблення мовленнєвих умінь і навичок позитивно вплинуло на якісний і кількісний показники експериментального навчання. Високий рівень виявило 7,5% учнів експериментальних класів і контрольних, достатній рівень – 25% учнів експериментальних класів, 23% - контрольних, середній рівень – 47,5% учнів експериментальних класів і 47% - контрольних. Низький рівень показали учні, у відповідях яких спостерігалася фрагментарна репродукція, відсутність переконливої аргументації, наявність значної кількості орфоепічних, лексичних, стилістичних помилок: 20% учнів експериментальних класів; 21% учнів контрольних класів.

Зведений аналіз результатів контрольного зрізу представлений у таблиці.

Таблиця 5.8.

Аналіз результатів контрольного зрізу на першому етапі навчання (у%)

	Експериментальні класи	Контрольні класи
Високий рівень	8,5	8
Достатній рівень	25,5	24,4
Середній рівень	46	46,6
Низький рівень	20	21

Як видно з таблиць, учні контрольних та експериментальних класів виявили незначну різницю в рівнях засвоєння умінь і навичок, що, на нашу думку, пояснюється невеликим проміжком часу експерименту на цьому етапі навчання, переважною зосередженістю уваги вчителів на повторення, узагальнення, систематизацію навчального матеріалу, а не на формування умінь і навичок учнів.

Показовим виявився результат поточного зрізу, що проводився в 10 класі в кінці навчального року. Учням пропонувалося проаналізувати профільно орієнтований текст та написати його переказ („Квітка з полонини" В.Мамчура, „Село Піски" Панаса Мирного, „Сергій Корольов" Ю.Павленка). Зіставлення результатів виконання першого завдання дозволило зробити висновок про вищий рівень розвитку вмінь свідомо й обґрунтовано здійснювати аналіз тексту в межах змісту, зумовленого базовими знаннями мовленнєвих понять; впевнено визначати жанрово-стильову належність тексту, функції зображувально-виражальних засобів у текстах різних стилів у учнів експериментальних класів.

Схема аналізу тексту містила: визначення теми й основної думки тексту; стильову характеристику висловлювання: з'ясування мети створення тексту; визначення адресата; виділення стильових ознак; спостереження над впливом стилю, типу, теми й основної думки на організацію тексту; характеристику побудови тексту і його частин: визначення мікротем; складання плану; виявлення типового значення

фрагментів і засобів його вираження; прогнозування композиційної побудови тексту; аналіз засобів і способів зв'язку речень і частин тексту.

Під час аналізу учнівських творчих переказів з'ясувалося, що учні експериментальних класів краще володіють писемним мовленням, майже не припускаються помилок у визначенні теми й основної думки тексту, його адресата, у виборі стилю й типу майбутнього монологу та відповідно до них мовних засобів. Учні ж контрольних класів допускали більше помилок у виборі типу й стилю мовлення, сполучуваності слів, прогнозуванні структури тексту..

Результати виконання учнями робіт поточного зрізу другого етапу подаємо в таблиці 5.9.

Таблиця 5.9.

Результати виконання робіт поточного зрізу другого етапу

Види робіт	Рівень умінь і навичок учнів у %							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК
Аналіз тексту	7	10	27,8	28	52,3	52	20	18
Переказ	9,6	8	24	24	39,3	43	19	17
Пересічно								
	8,3	9	26,4	26	45,8	47,5	19,5	17,5

Другий етап експериментального навчання завершувався контрольним зрізом, що містив твір-роздум у публіцистичному стилі та усне повідомлення „Ярмарок професій", „Кращі представники моєї майбутньої професії", „На кого я хочу бути схожим".

Твір-роздум завершував систему вправ, що складалася з аналізу й переказу текстів, спрямованих на формування соціокультурної компетентності учнів за рахунок засвоєння позалінгвальної інформації. Тематичними домінантами стали поняття людина, суспільство, професія (на

вибір учнів). Теми творів „Я вибрала долю собі сама...”(Л.Костенко), „Людина починається з любові” (Я.Гоян), „Що таке любов до професії ?”

Учні віддали перевагу третій темі, зазначаючи, що „без любові до професії не можна досягти успіхів, високих результатів”, „любов до професії – це душа, вкладена в результат”, але „не завжди ми спостерігаємо захоплення людей своїм фахом. Важко спілкуватися з лікарями, учителями, які не люблять свою професію, адже це небезпечно не тільки для них, а й для інших”.

Зіставлення учнівських творів на першому та другому етапах експерименту показало позитивні зрушення в плані визначення комунікативного завдання, доборі впливових аргументів для обґрунтування власної думки, словникового багатства словника, точності слововживання, стилістичної єдності. Проте типовими для учнівських робіт залишалися шаблонність думки, непропорційність складових частин твору, одноманітність засобів зв’язку речень у тексті, наявність мовленнєвих, орфографічних, пунктуаційних помилок.

Усне повідомлення „Інтернет у нашому житті”, „Вищі освітні заклади України та світу”, „Видатний учений” (математик, біолог, фізик, хімік тощо) пропонувалося з метою виявлення рівня сформованості комунікативних умінь і навичок учнів. Результати виконання учнями завдань контрольного зрізу другого етапу подано в таблиці.

Таблиця 5.10.

Результати виконання робіт контрольного зрізу другого етапу

Види робіт	Рівень умінь і навичок учнів у %							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК
Твір	7,4	10	27,8	28	52,7	45	20	18
Усне повідомлення	9,6	14	27,2	31	39,3	43	16	10
Пересічно								
	8,5	12	27,5	29,5	46	44,5	18	14

Отже, аналіз робіт показав, що учні експериментальних та контрольних класів підвищили рівень продуктивної мовленнєвої діяльності; типові недоліки в основному стосувалися порушення орфоепічних і правописних норм, доречного використання невербальних засобів спілкування. Рідко вживаними у висловлюваннях учнів є фразеологізми, не повною мірою використовуються лексичні й граматичні синоніми з пасивного словника, синтаксичні конструкції одноманітні.

Своєрідність дослідного навчання на третьому етапі полягала в посиленій увазі до вироблення текстотворчих умінь учнів, у створенні умов для виявлення творчих здібностей учнів через моделювання профільно орієнтованих мовленнєвих ситуацій, залучення учнів до пошукової діяльності, що збільшило питому вагу самостійної роботи. Учні частіше залучалися до самооцінки та взаємооцінки. В учнів експериментальних класів вироблялася уважність до створення власних текстів, відповідальність за власну мовотворчість, уважне ставлення до відбору мовних одиниць, адекватних комунікативному задуму.

Логічним завершенням третього етапу був контрольний зріз, що передбачав аналіз профільно орієнтованого тексту, творчий переказ, усний твір-роздум. Перевірка здійснювалася за трьома напрямами експериментального навчання: удосконалення рецептивних, продуктивних видів мовленнєвої діяльності учнів та формування їхньої правописної грамотності.

Аналіз профільно орієнтованого тексту проводився з метою виявлення динаміки сформованості умінь визначати структурно-семантичні особливості тексту, своєрідність уживання лексичних засобів української мови, зокрема термінологічної лексики. Перевірка учнівських робіт засвідчила позитивні зрушення в порівнянні з результатами поточного зрізу другого етапу експериментального навчання. Показник високого рівня сформованості аналітичних умінь і навичок учнів експериментальних класів зріс пересічно на 3,5%: рівень сформованості вмінь визначати структуру й

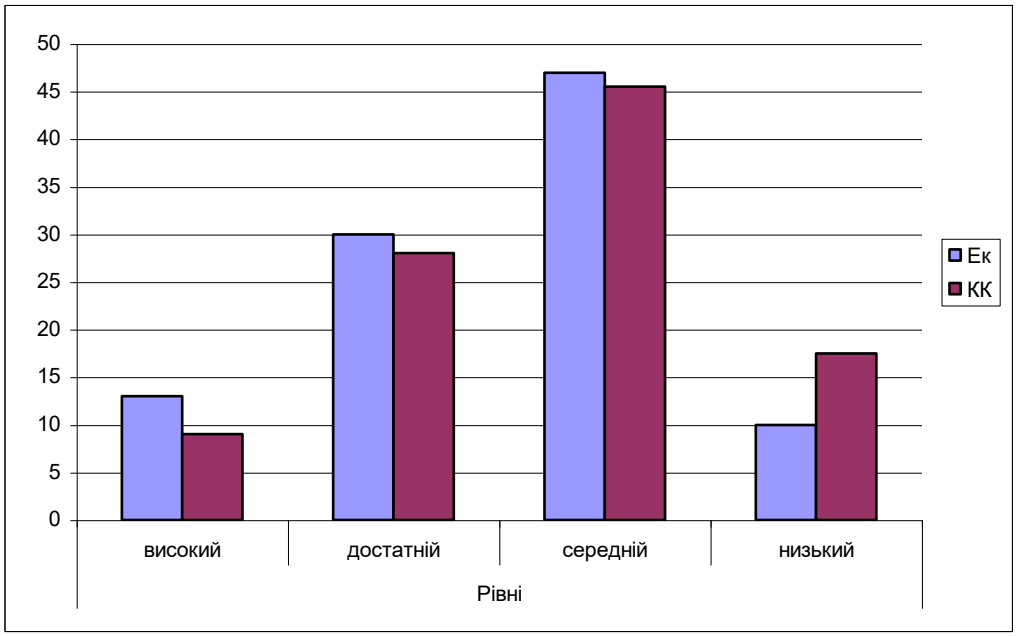
семантику тексту збільшився на 5%, у той же час рівень умінь характеризувати лексичні засоби, насамперед термінологічну, професійно орієнтовану лексику зріс лише на 2%. У контрольних класах позитивна динаміка становила пересічно всього 0,5%. Аналіз учнівських робіт, не відбувається помітного переходу української термінологічної лексики з пасивного словникового запасу в активний, не вироблені достатньою мірою вміння еквівалентної заміни іншомовних термінів власне українськими відповідниками, що пояснюється впливом соціального середовища, у якому перебувають учні.

Творчий переказ дав змогу оцінити рівень мовної, мовленнєвої, соціокультурної компетентності учнів. Для переказування використовувався текст за І.Томаном „Вибір професії". Творче завдання передбачало висловити розгорнуті власні міркування про улюблену професію, зазначити, ким і де одинадцятикласники хотіли б працювати.

Учням було запропоновано підготувати усний твір-роздум на тему „Кожен фініш – це, по суті, старт" (Л.Костенко). Критеріями оцінювання стали вміння формулювати комунікативне завдання, структурувати висловлювання, добирати мовні засоби, адекватні меті, умовам спілкування. Унаслідок узагальнення результатів контрольного зрізу на третьому етапі експериментального навчання було виведено пересічний показник у % рівня удосконалення умінь і навичок створювати власні висловлювання.

Порівняльну характеристику рівнів сформованості навчальних досягнень учнів представлено у діаграмі 5.1.

Діаграма 5.1.



Як видно з діаграми, учні експериментальних класів на відміну від контрольних мають вищий рівень сформованості правописних умінь і навичок, рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності. Це свідчить про доцільність та ефективність розробленої нами методики навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю.

Порівняльний аналіз результатів діагностичного зрізу та контрольного зрізу в кінці експериментального навчання підтверджує позитивні зрушення внаслідок навчання за пропонованою методикою. Результати аналізу представлені в таблиці.

Таблиця 5.11.

Результати порівняльного аналізу

Види робіт	Рівень умінь і навичок учнів у %							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК
Діагностичний зріз	8		25		45		22	
Контрольний зріз	9	13	28	30	45,5	47	17,5	10

Експеримент засвідчив ефективність упровадження спецкурсу з української мови, що мав жанрово-комунікативне спрямування. У тих школах, де був наявний спецкурс, учні виявляли підвищений інтерес до курсу ділової української мови, були зацікавлені в моделюванні професійно орієнтованих ситуацій спілкування, у роботі з лексикографічними працями, довідниками з української мови. Спецкурс не дублював теми уроків української мови, а логічно їх доповнював, давав змогу ознайомити учнів з методично адаптованими відомостями з риторики, стилістики, теорії комунікації тощо.

Мета спецкурсу полягала в комунікативно-мовленнєвому й соціокультурному розвиткові старшокласників, у розвиткові вмінь використовувати українську мову як засіб спілкування в усній і писемній формах в різноманітних життєвих ситуаціях, оскільки цей курс орієнтований на мобілізацію інтелектуально-творчих умінь, пов'язаних з конструюванням, редагуванням, перекладом, конспектуванням тощо.

Результати експериментального дослідження довели, що формування мовної особистості старшокласників шкіл природничо-математичного профілю було результативним за умови створення системи навчання, що передбачає:

– урахування соціолінгвістичних, лінгвістичних, психологічних чинників навчання української мови старшокласників;
– урахування індивідуальних особливостей учнів і своєрідності профілю школи;
– виявлення дидактичних засад навчання, що визначають технологію засвоєння програмового матеріалу;
– реалізації у процесі навчання ідеї позитивних мотиваційних настанов за рахунок включення відомостей про значення української мови в професійній діяльності людини;
– розробку змісту навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю з урахуванням психологічного,

психолінгвістичного, особистісного, комунікативно-діяльнісного, функціонально-стилістичного, соціокультурологічного підходів до навчання мови, спрямованих на формування мовної, мовленнєвої, комунікативної, соціокультурологічної компетенцій учнів;

– відбір форм, методів, засобів навчання, розрахованих на постійне залучення учнів до активних форм спілкування;
– чергування репродуктивних і креативних дій учнів у системі роботи через упровадження вправ на удосконалення аудіативних і читацьких умінь, розвиток текстотворчих умінь під час продуктивних видів мовленнєвої діяльності, формування правописних умінь і навичок.

Отже, дослідне навчання показало, що учні експериментальних класів краще засвоїли мовні й мовленнєві поняття, уміють аналізувати текст-взірець, орієнтуватися в мовленнєвій ситуації, збирати та систематизувати матеріал для висловлювання, будувати власні висловлювання, удосконалювати їх відповідно до реакції слухачів або читачів.

Висновки з V розділу

Наслідки констатуючого зрізу зумовили впровадження комунікативно-когнітивної методики навчання української мови в профільній ланці. Було розроблено зміст, що реалізувався в програмі. Відповідно до змісту розроблено технологію навчання: форми, методи, засоби, спрямовані на формування мовної особистості випускника. Було виділено три етапи: І етап – мотиваційно-коригувальний, ІІ етап – поглиблювально-систематизуючий; ІІІ етап – контрольно-рефлексивний.

Результативність роботи учнів перевірялася під час аналізу текстів різного типу, стилю й жанру мовлення й написання переказів або творів, складання усних повідомлень тощо.

Своєрідність першого етапу дослідного навчання полягала в здійсненні корекції рівня знань, умінь і навичок учнів. Різний рівень мовної й мовленнєвої підготовки учнів профільної ланки зумовив зосередження основної уваги на трьох основних напрямах навчання української мови – удосконалення рецептивних, продуктивних видів мовленнєвої діяльності учнів та формування їхньої правописної грамотності на основі усвідомлення мовних та мовленнєвознавчих понять. Цей етап проведення формуючого експерименту показав, що ефективному оволодінню учнями мовленнєвими поняттями на уроках вивчення лінгвістичної теорії та розвитку зв'язного мовлення сприяє використання тексту як основного засобу навчання, що активізує мисленнєво-мовленнєву діяльність учнів, і виконання усних та писемних вправ репродуктивного й креативного характеру.

Другий етап формуючого експерименту довів, що послідовне та систематичне використання тренувальних вправ репродуктивно-креативного характеру, переважно на текстовому професійно орієнтованому матеріалі, спрямованому на поглиблення знань учнів про мовленнєві поняття, а також усних і писемних креативних вправ сприяє подальшому розвиткові мовленнєвих умінь і навичок учнів.

Отримало підтвердження гіпотетичне припущення про ефективність застосування моделі аналітико-синтетичних вправ: аналіз тексту – переказ – твір.

Третій етап засвідчив підвищення рівня мовленнєвої компетентності учнів старшого шкільного віку. Аналіз виконаних завдань довів позитивний вплив експериментальної методики на удосконалення рівня знань, умінь і навичок старшокласників, які в цілому засвоїли мовленнєві поняття, необхідні для створення власних висловлювань, виявили вміння аналізувати тексти-взірці щодо визначення теми й основної думки тексту, комунікативного наміру автора з погляду доцільності використання виражально-зображувальних засобів, складати діалоги й монологи в усній та писемній формі відповідно до мовленнєвої ситуації, редагувати та коректувати їх.

Виділені критерії відбору текстів-взірців для аналізу, розроблені вправи й завдання уможливило цілеспрямованість і ефективність процесу навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю цілеспрямованим і ефективним.

Дослідне навчання виявило чинники ефективної організації навчальної діяльності учнів. Насамперед це зміст уроків, адекватне йому планування, дотримання лінгводидактичних і специфічних принципів навчання, визначення взаємозв'язку між уроками розвитку мовлення й уроками вивчення лінгвістичної теорії, урахування знань, умінь і навичок, набутих учнями в основній школі тощо.

Збільшення питомої ваги стилістики й риторики в курсі української мови дало змогу розширити сферу вільного спілкування учнів.

Упровадження спецкурсу забезпечило вироблення умінь спілкування в різних стилях і жанрах мовлення.

Найголовнішим засобом в експериментально-дослідному навчанні виявився текст. У процесі системного використання текстового матеріалу учні ознайомилися з характерними особливостями міжфразового зв'язку у

висловлюванні, що сприяло глибшому розумінню чужих і створенню власних текстів. У роботі з текстом формувалася насамперед професійна, предметна, соціокультурологічна, мовна, комунікативна компетентність учнів.

Отже, експеримент довів, що учні експериментальних класів краще засвоїли лінгвістичні й мовленнєві поняття, уміють аналізувати текст-взірець, орієнтуватися в мовленнєвій ситуації, збирати та систематизувати матеріал для висловлювання, будувати власні висловлювання, удосконалювати їх відповідно до реакції слухачів або читачів.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Особливе місце в школах природничо-математичного профілю за соціальною природою й суспільним значенням посідає українська мова. Провідне завдання вчителя-словесника полягає у вихованні мовної особистості, яка повніше й ефективніше формується в спеціально створеній системі навчання української мови. Під цією системою розуміємо сукупність послідовних, взаємозалежних впливів на учня засобами предмета з урахуванням соціального середовища, що сприяє формуванню комунікативної, мовної, культурологічної компетентності учнів. Реалізацію системи в школах природничо-математичного профілю забезпечує комунікативно-когнітивна методика, зумовлена функціями мови, насамперед комунікативною та пізнавальною, побудована на лінгвістичних, психологічних і лінгводидактичних засадах, спрямована на засвоєння мови через активізацію процесів пізнання учнями мовної картини світу.

2. Альтернативою традиційній методиці виявилася комунікативно-когнітивна методику навчання української мови, що посилює практичну спрямованість змісту предмета „Українська мова”; передбачає зміну акцентів у навчальній діяльності з перевагою її креативних видів, забезпечує формування соціокультурної компетентності учнів профільної ланки. Своєрідність цієї методики полягає в тлумаченні навчальних мовних одиниць як концептів – носіїв етнокультурної інформації, особливих сигналів конкретного світу. Метою когнітивної методики є опанування учнями мовних одиниць як концептів – глибинних значень розгорнутих змістових структур тексту, що є втіленням мотивів та інтенцій автора, з метою формування умінь адекватного сприйняття текстової інформації та створення власних (усних і писемних) текстів відповідно до комунікативної мети й наміру, розвитку пізнавальної активності учнів, підвищення їх інтересу до вивчення української мови, виховання національної

самосвідомості, поваги до мовних традицій українського народу й бажання наслідувати естетичні й етичні норми спілкування.

3. В основі навчання української мови в школах природничо-математичного профілю лежать загальнодидактичні принципи, які мотивують доцільний вибір методів і прийомів навчання, забезпечують належний рівень засвоєння змісту шкільного курсу мови, формування комунікативних умінь і навичок, та часткові принципи, спрямовані на виховання мовної особистості випускника профільної школи. Серед часткових виділяємо такі принципи: стимулювання самоосвіти й самостійності в навчанні, проблемно-ситуативної організації навчання, урахування життєвої перспективи; комплексного розвитку всіх сфер особистості учня – когнітивної, емоційно-вольової, поведінкової; спільної діяльності педагога й учнів, актуалізації результатів навчання, позалінгвальний.

4. Формування мовної особистості засобами предмета „Українська мова” впливає на розвиток соціальних, інтелектуальних, моральних якостей учня, передбачає врахування особистісного, психологічного, системно-лінгвістичного, психолінгвістичного, загальнодидактичного, комунікативно-діяльнісного, професійно спрямованого, функціонально-стилістичного та етнокультурологічного підходів до навчання української мови. Поєднання цих підходів дозволяє організувати мовленнєву діяльність старшокласників на якісно новому рівні.

5. Курс української мови в середніх освітніх закладах природничо-математичного профілю характеризується низкою своєрідних ознак, що стосуються змісту, форм і методів навчання. Відповідно до мети навчання учні засвоюють не тільки закони мови, а й закономірності вживання мовних одиниць у різних комунікативних ситуаціях. Отримані знання сприяють виробленню умінь і навичок ефективного спілкування.

6. Актуальною стала розробка спеціальної програми для 10-11-х шкіл природничо-математичного профілю. Право на існування мають кілька

альтернативних варіантів програми, що на основі чинного стандарту передбачають приблизно однаковий рівень засвоєння знань та сформованості умінь і навичок учнів, дають змогу індивідуалізувати й диференціювати процес навчання мови кожного старшокласника. Наявність таких програм відкриває можливості для врахування особливостей певного класу в цілому й кожного учня зокрема.

7. Експериментальне навчання засвідчило доцільність опрацювання відомостей зі стилістики, риторики, культури мовлення, взаємозв'язок і взаємозумовленість мовних і мовленнєвознавчих відомостей.

8. У ході дослідження виявлено необхідність розробки навчально-методичного комплекту: чинних підручників з української мови для 10-11-х класів, методичних посібників для вчителів, робочих зошитів для учнів, комп'ютерних програм, термінологічних словників тощо.

9. Освітня мета й завдання визначають провідні напрями взаємодіяльності вчителя-словесника, до яких відносимо навчання старшокласників рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності та удосконалення їхньої правописної грамотності.

10. Зміна змісту сприяє трансформації форми навчання, тому поряд з традиційним уроком у старших класах природничо-математичного профілю збільшується питома вага нетрадиційних уроків, які сприяють мотивації навчальної діяльності, розвиткові особистості учня, що перетворюється в конкретний результат завдяки активній розумово-мовленнєвій діяльності, формуванню необхідних життєво-практичних умінь і навичок культурної поведінки в суспільстві.

11. Своєрідною рисою уроку української мови в школах із профільною диференціацією є поєднання імпліцитного та експліцитного видів професіоналізації, що забезпечується формуванням стійкої мотивації до вивчення предмета, відповідною орієнтацією ситуативних завдань, добором дидактичного матеріалу, збагаченням словника учнів термінологічною лексикою.

12. Необхідною умовою ефективного формування мовної особистості є використання методів, прийомів і засобів навчання, адекватних меті й змісту. У зв'язку з цим посилюється роль самостійної роботи учнів, до якої зокрема спонукає метод проектів, набуває значущості застосування інтерактивних методів.

Особливе місце серед засобів навчання української мови в профільній школі посідали вправи, що створювали для учнів умови пошуку, дослідження, розв'язання проблеми. До них належать такі типи вправ: аналітичні, пов'язані з аналізом функцій мовних одиниць на основі текстового матеріалу; асоціативні, що спонукають учнів до виявлення емоційно-почуттєвого ставлення до тексту й навчального матеріалу, що досліджується на його тлі; когнітивно-розвивальні, що складаються на основі тексту з фоновим національним компонентом таким чином, щоб поряд із удосконаленням знань, умінь і навичок учнів забезпечити одночасно формування української мовної картини світу, соціокультурної компетенції; креативно-дослідницькі, що передбачають залучення учнів до творчості через пошук, шляхом створення й розв'язання проблемних ситуацій, спрямовані на формування інтелектуально-креативних якостей учнів: мовного чуття, дару слова, мислення, мовлення, уяви, уваги, спостережливості тощо.

13. Важливим засобом навчання є профільно орієнтований текст як середовище функціонування мовних одиниць, що дозволяє залучити старшокласників до мовленнєвої діяльності, мотивує засвоєння мовної теорії, підвищує пізнавальний і виховний потенціал уроку. Системне використання текстового матеріалу ознайомлює учнів із характерними особливостями зв'язку висловлювання й готує для глибокого розуміння класичних і створення власних текстів. У процесі роботи з текстом формуються насамперед предметна, етнокультурологічна, мовна, прагматична й комунікативна компетенції учнів.

14. Провідним вбачаємо системний вплив змісту, форм, методів і засобів навчання, адекватних меті й завданням вивчення української мови в школах природничо-математичного профілю. Систематичний і послідовний вплив зазначених чинників сприяє формуванню мовної особистості випускника шкіл природничо-математичного профілю – громадянина, який упевнено почувається в різноманітних комунікативних ситуаціях, здатен репрезентувати себе через мовлення як особистість, шанує українську мову і стає носієм національних традицій.

15. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми мовної підготовки учнів шкіл природничо-математичного профілю. Перспективи її дослідження вбачаємо в розробці питань підготовки вчителів до роботи в школах природничо-математичного профілю, репрезентації змістових ліній програми на електронних носіях, спілкування учня з персональним комп’ютером.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студентов вузов. – М., Екатеринбург, 2000. – 624 с.
2. Ажнюк Б.М. Мовні зміни на тлі деколонізації та глобалізації // Мовознавство. – 2001. – № 3. – С. 48-54.
3. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі. – 2-е вид. переробл. і доповн. – К.: Рад. шк., 1981. – 206 с.
4. Алексюк А.М. Ефективність методів навчання на уроці. – К.: Рад. школа, 1965. – 234 с.
5. Алфімов В. Сучасний український ліцей. Монографія. – К., 1995.-136 с.
6. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 258 с.
7. Аніскіна Н.О. Організація профільного навчання в сучасній школі. – Х.: Видав. гр. „Основа”, 2003. – 176 с.
8. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити / За заг. ред. Олександри Сербенської: Посібник. – Львів: Світ, 1994. – 152 с.
9. Антологія світової літературно-критичної думки XX ст./ За ред. Марії Зубрицької. – 2-е вид., доповн. – Львів: Літопис, 2001. – 832 с.
10. Антоненко-Давидович Б.Д. Як ми говоримо. – К.: Либідь, 1991. – 254с.
11. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания // Вопросы языкознания. – 1995. – № 1. – С. 38.
12. Арват Н.Н., Арват Ф.С. Сопоставительное изучение русского и украинского языков в школе: Пособие для учителя. – К.: Рад. шк., 1989. – 192 с.
13. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. − М.: Прогресс, 1994. − С. 34 – 49.
14. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 397 с.
15. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. – М: Прометей, 1980. – 365 с.

16. Ахманова О.С., Бельчиков Ю.А., Веселитский В.В. К вопросу о “правильности речи” // Вопросы языкознания. – 1960. – № 2. – С. 14-17.
17. Бабанский Ю.К. Педагогика. – М.: Просвещение, 1988. – 478 с.
18. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. – М.: Педагогика, 1977. – 254 с.
19. Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: Учебник; Практикум, – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 496 с.
20. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. – Львів: Світ, 1990. –232 с.
21. Банкевич Л.И. О состоянии современной американской методики обучения иностранным языкам // Иностр. яз. в шк. – 1989. – №4. – С. 40 – 45.
22. Баранник Д.Х. Українська мова на .межі століть // Мовознавство. – 2001. –№ 3. С. 41–47.
23. Батищев Т.С. Особенности глубинного общения // Вопросы философии, 1995.– № 3. – С.109–129.
24. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2004. – 344 с.
25. Безпояско О.К., Городенська К.Г., Русанівський В.М. Граматика української мови. Морфологія: Підручник. – К.: Либідь, 1993. – 336 с.
26. Беркли-Ален М. Забытое искусство слушать. – С-Пб.: Питер Пресс, 1997. – 256 с.
27. Беляев А.М. Лигводидактические основы современного урока украинского язика в средней школе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – К., 1985. – 48 с.
28. Бєляєв О.М. Сучасний урок української мови. – К.: Рад. шк., 1981, – 176 с.
29. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: Навчально-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1988. – 204 с.

30. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
31. Білецький А.О. Про мову і мовознавство: Навч. посібник для студентів філол. спец. вищ. навч. закладів. – К.: „АртЕк”, 1997. – 224 с.
32. Білодід І.К. Мовознавча наука і школа // Мовознавство і школа. – К.: Наук. думка, 1981. – С. 24 – 36.
33. Біляєв О., Скуратівський Л., Симоненкова Л., Шелехова Г. Концепція навчання державної мови в школах України // Дивослово. – 1996. – № 1. – С.16 – 22.
34. Біляєв О.М., Вашуленко М.С., Плахотник В.М. Концепція мовної освіти в Україні // Рідна шк. – 1994. - №9. – С.71 – 73.
35. Біляєв О.М., Симоненкова Л.М., Скуратівський Л.В., Шелехова Г. Т. Навчання української мови в 10 – 11 класах: Посібник для вчителя. – К.: Освіта, 1998. – 143 с.
36. Бирюкова Т.Г. Речевые возможности старшеклассников: „чувство коммуникативной целесообразности” // Рус. яз. в шк. – 2000. – № 2. С.10 – 19.
37. Быстрова Е.А. Коммуникативная методика в преподавании родного языка // Рус. яз. в шк. – 1996. – 1. – С. 3 – 8.
38. Благова Н. О концепции обучения русскому языку с учетом регионального компонента // Рус. яз в шк. – 1993. – № 4. – С.16 – 19.
39. Богдан С.К. Мовний етикет українців: традиції і сучасність. – К.: Рідна мова, 1998. – 475 с.
40. Богдан С. Мовний етикет села як мовноповедінкова модель (на матеріалі надбузької говірки) // Українські і поліські говірки пограниччя. – Люблін-Луцьк, 2001. – С. 127–133.
41. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. Изд.2-е перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1966. – 307 с.
42. Богоявленский Д.Н. Психология учения по русскому языку // Рус. яз. в шк. – 1977. – № 5. – С. 79-86.

43. Бодалев А.А. Личность и общение: Избр. тр. – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.
44. Бондаренко Н., Ярмолюк А. Концепція підручника української мови для шкіл з російською мовою навчання // Дивослово. – 2002.– № 4. – С. 66-71.
45. Бондарчук Л.І. Методику підказує текст: Навч. посібник. – Тернопіль: Мальва-ОСО, 2001. – 160 с.
46. Борисюк І.В. Роль тексту на шляху формування комунікативної компетенції учнів // Мовознавство. – 1988. – № 1. – С. 54 – 60.
47. Брудный А.А. Понимание как философско-психологическая проблема // Вопросы философии – 1975. – № 10. – С. 109–117.
48. Бугайов О. Треба діяти // Рад. освіта, 1988. – 23 серпня.
49. Будагов Р.А. Что такое общественная природа языка // Вопросы языкознания. – 1975. – № 3. – С. 3 – 26.
50. Букатов В.М. Педагогические таинства дидактических игр. – М.: Флинта, 1997. – 96 с.
51. Булаховский Л.А. Введение в языкознание. – М.: Учпедгиз, 1954. – Ч. 2. – 126 с.
52. Булаховський Л.А. Вибрані праці: В 5-ти томах.– К.: Наук.думка, 1980.– Т.4. – 575 с.
53. Буслаев Ф.Ф. Преподавание отечественного языка: Учебн. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит”. – М.: Просвещение, 1992. – 512 с.
54. Бурда Т. Українсько-російський білінґвізм у середовищі школярів м. Києва // Укр. мова та літ. – Число 34 (98), вересень, 1998. – С. 2 – 4.
55. Вайсбурд М.Л. Обучение учащихся средней школы пониманию иностранной речи на слух. – М.: Просвещение, 1965. – 79 с.
56. Варзацька Л.О. Навчання мови та мовлення на основі аналізу тексту. – К.: Рад.шк., 1986. – 104 с.

57. Васильев С.А. Уровни понимания текста // Понимание как логико-гносеологическая проблема: Сб. науч. трудов. – К.: Наук. думка, 1982. – С. 11 – 122.
58. Ваховський Л.Ц. Філософія освіти та модернізація шкільних программ // Освіта на Луганщині . – 2001. – №1 (14). – С.30–34.
59. Ваш репетитор з української мови: Посібник. Вид. 2-е / кол. авторів під керівн. М.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 72 с.
60. Вашуленко М. Рідна мова як засіб навчання, виховання і розвитку молодших школярів // Мовознавство: Тези та повідомлення III Міжнародного конгресу україністів. – Х.: Око, 1996. – С. 39 – 42.
61. Ващенко В.С., Поповський А.М. Самобутні тенденції у розвитку мови. – Дніпропетровськ, 1996. – 42 с.
62. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. – Видання перше. – К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.
63. Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. – М.: Изд. МГУ, 1982. – 336 с.
64. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: Методическое руководство. – М.: Рус. яз., 1990. – 246 с.
65. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / Григорьева В.П., Зимняя И.А., Мерзляков В.А. и др. – М.: Рус. яз., 1985. – 116 с.
66. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова.– М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
67. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1956. – 449 с.
68. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собрание сочинений: В 6-ти т. – Т.2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
69. Вишнякова Л.Г. Использование деловых игр в преподавании русского языка как иностранного.– М.: Изд-во Московского ун-та, 1987. – 110 с.

70. Власенков А.И. Развивающее обучение русскому языку.– М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
71. Власенков А.И., Рыбченкова Л.М. Русский язык: Грамматика. Текст. Стили речи: Учеб. пособие для 10 – 11 кл. общеобразоват. учреждений. – 5- е изд. – М.: Просвещение, 2000. – 367 с.
72. Возрастная и педагогическая психология / Под. ред. М.В.Гамезо и др.– М.: Просвещение, 1984. – 256 с.
73. Волох О.Т. Сучасна українська літературна мова. – К.: Вища шк., 1986. – 200 с.
74. Вялых В.А. Философия и технология образовательного процесса системного типа. – Оренбург, 1995.
75. Галетова А.Г., Пентилюк М.І. Українська мова. 10-11 класи. – К.: Освіта, 1992. – 254 с.
76. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
77. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практикоориентированных образовательных концепцій). – М.: Совершенство, 1998 – 608 с.
78. Гильбух Ю.З. Темперамент и познавательные способности школьника. – К.: Ин-т психологии АПН Украины, 1993. – 272 с.
79. Глуховцева К.Д., Ніколаєнко І.О. Навчання синтаксису // Освіта Донбасу. – 2004. – № 1 (102). – С. 12-17.
80. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Основы речевой коммуникации: Учебник для вузов/ Под ред. проф. О.Я. Гойхмана.– М.:ИНФРА-М, 1997.– 272с.
81. Голобородько Е.П. Основные факторы изучения русского языка в школах Украины на современном этапе // Русское образование в контексте международного опыта. – К., 1995. – С.26-34.
82.Голобородько Є. Аспекти підготовки сучасного вчителя // Зб.наук. пр.: Педагогічні науки.– Херсон: ОЛДІ-плюс, 2001.– Вип. XIX.– С.14-17.

83. Голобородько Я. Методологічні засади вивчення культурософії рідного краю // Зб. наук. праць. Пед. науки. – Херсон: ОЛДІ – плюс, 2001. Вип. XIX. – С. 24 – 28.

84. Голуб Н.Б. Збагачення мовлення учнів 5-7 класів власне українською лексикою: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К.: 1997. – 24 с.

85. Голуб Н.Б. Комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення лексикології в школі // Освіта Донбасу. – 2003. – № 1 (96). – С. 18-21.

86. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

87. Горошкіна О.М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: Монографія. – Луганськ, Альма-матер, 2004. – 362 с.

88. Горошкіна О., Колесникова Є. Українська мова: Зошит-посібник для 10 класу. – 2-ге вид., доп., переробл. – Луганськ: Шлях, 2002. – 64 с.

89. Горошкіна О.М., Нікітіна А.В. Комплексний аналіз художнього твору на уроках рідної мови (на матеріалі поезії Тараса Шевченка) // Матеріали XXXII наукової Шевченківської конференції 21–22 травня 1998 року.– Луганськ, 1998. – С. 292–295.

90. Горошкіна О., Попова Л. Українська мова: Зошит-посібник для 11 класу. – 2-ге вид., доп., переробл. – Луганськ: Шлях, 2003. – 64 с.

91. Горошкіна О., Попова Л. Збірник текстів для аудіювання на уроках української мови: 5- 11 класи. – Луганськ: Шлях, 2001.– 48 с.

92. Гоцкин Н.Г. Лингвистические факторы бесперевoдного понимания устных иноязычных высказываний (на материале немецкого языка) // Обучение рецептивным видам речевой деятельности в школе и вузе. – Хабаровск: Хабаровский гос. пед. ин-т.,1981. – С.12-22.

93. Гринина–Земскова А.М. Сочинения в газетных жанрах. 5–9 классы. – Волгоград: Изд–во «Учитель», 2002. – 120 с.

94. Грипас Н.Я., Плющ М.Я. Українська мова. Дидактичний матеріал з морфології. – К.: Ленвіт, 2003. – 184 с.

95. Громова Е.Д. Эмоциональная память и её механизмы. – М.: Наука, 1980. –180 с.
96. Груба Т. Засвоєння синонімічних форм на міжпредметній основі // Дивослово. – 1998. – № 7. – С.17-19.
97. Губерський Л., Андрущенко В., Михальченко М. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз. – К.: Знання України, 2002. – 578 с.
98. Гудзик И.Ф. Речевая направленность обучения русскому языку. Аудирование// Рус. яз. и лит. в учебных заведениях.–1996.–№ 1.–С.4-7.
99. Гузик М. Дванадцятибальна система: шляхи реалізації // Завуч. – № 20–21 (134–135), липень. – 2002. – 120 с.
100. Гумбольдт Вильгельм фон. Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985. – 451 с.
101. Гумбольдт Вильгельм фон. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – 398 с.
102. Давыдов В.В. Принципы обучения в школе будущего: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 296-301.
103. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
104. Давыдов В.В. Содержание и структура учебной деятельности // Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В. Давыдова, И.Ломпшера, А. Марковой. – М.: Педагогика, 1982.
105. Давыдов В.В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989.
106. Дана Джойя. Чи воскресне поезія? // Америка. – 1994. – Лютий (№ 447). – С. 51.

107. Дейкина А.Д., Новожилова Ф.А. Тексты-миниатюры на уроках русского языка: Пособие для учителя.– М.: Флинта, Наука, 1998.–144с.
108. Демченко В. Трансформація етномовного коду як фактор психологічного сприйняття етранжизмів // Зб. наук. пр. „Південний архів” (Філолог. науки). – Херсон, 1998 – С. 58-60.
109. Денисов П. Лексика русского языка и принципы ее описания. – М., 1993. – С. 7 -17.
110. Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття) // Освіта. – груд. – №№ 44,45,46.
111. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Інформ. зб. Міністерства освіти і науки України. – 2004. – № 1-2. – 64 с.
112. Диб′як Н. Дещо про формування сучасної української літературної лексики // Дивослово. – 1996. – № 1. – С. 14-15.
113. Джидарьян И.А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности. – М., 1974. – 148 с.
114. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире: Учеб. пособие. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 200 с.
115. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М: Просвещение, 1956. – С.118.
116. Довга О.М. Як писати твір: Методичний посібник для вчителів-словесників. – К.: Просвіта, 1995.–248 с.
117. Донченко Т.К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови. – К.: Фундація ім.О.Ольжича, 1995. – 251 с.
118. Донченко Т.К. Про концепцію вивчення рідної мови в школі // Укр. мова і літ. в шк.– 1993. – №1. – С. 3-4.
119. Дорошенко О.А. Елементи дослідницької роботи учнів з мови // Укр. мова і літ. в шк. – 1993. - № 4. – С. 20-21.
120. Дорошенко О.А. Нестандартність при вивченні української мови в середній школі // Укр. мова і літ. в шк. – 1990. – №№ 2-3. – С. 20-21.

121. Дридзе Т.М. Текст как объект смыслового восприятия // Смысловое восприятие речевого сообщения.– М.: Наука, 1976.– 263 с.
122. Дроздовський В.П. Слово і словесність у спектрі навчально-виховних і культурологічних завдань. – Одеса, 1991.– 172 с.
123. Друм Т. Сленг: погляд зсередини // Дивослово. – 1998. – № 12. – С. 59.
124. Дяченко Л. Вивчення безеквівалентної лексики як один із засобів формування національної самосвідомості особистості // Зб. наук. пр. «Формування національної самосвідомості молоді». – К., 1996. – С. 55.
125. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 17-19.
126. Єрмоленко С.Я. Нариси з української словесності: /Стилістика та культура мови /. – К.:Довіра, 1999. – 431с.
127. Єрмоленко С.Я., Бибик С.П., Тодор О.Г. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / За ред. С.Я. Єрмоленко. – К.: Либідь, 2001. – 224с.
128. Єрмоленко С.Я., Мацько Л.І. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови // Дивослово. –1994. – № 7. – С. 28 – 34.
129. Жаботинская С. Когнитивная лингвистика: ракурсы анализа языковой картины мира //Актуальні проблеми менталінгвістики: Наук. зб. – К.: Брама, 1999. – С. 3 – 8.
130. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
131. Жинкин Н.И. Механизмы речи.– М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.– 370с.
132. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова: Сб. ст. – М., 1966. – С. 5 – 25.
133. Жовтобрюх М.А. Українська літературна мова.– К.: Наук.думка, 1984.– 255 с.
134. Жулий Т.Б. Урок. Урок? Урок! – Луганск: Янтарь. – 44 с.
135. Забашта Л.І. Узагальнення і систематизація знань з української мови. 10 клас: Посібник для вчителя. – К.: Освіта, 1991. – 160 с.

136. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф.. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
137. Закон України „Про освіту” // Верховна Рада України. Законодавство України про освіту: Зб. законів за станом на 10 березня 2002 р. – К.: Парламентське вид-во, 2002.
138. Залевская А.А. Слово и текст в психолингвистическом аспекте.– Тверь, 1992. – 27 с.
139. Зарубина Н.Д. Текст: лингвистический и методический аспекты.– М.: Русский язык, 1981. – 113 с.
140. Збірник диктантів для державної підсумкової атестації з української мови: 9 клас / Уклад. Горошкіна О.М., Рудіна О.М. – Луганськ: Знання, 2001. – 120 с.
141. Звегинцев В.А. Хрестоматия по истории языкознания XIX-XX вв.– М.: Учпедгиз, 1956. – 452 с.
142. Зеленько А.С. Історія лінгвістичних вчень. – Луганськ: Альма-матер, 2002. – 227 с.
143. Зеленько А.С. Роль і місце мовної картини світу у навчально-виховному процесі // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – № 4. – С. 145-149.
144. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
145. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку.– М., 1989.– 156с.
146. Зимняя И.А. Психологические особенности восприятия лекции в аудитории. – М.: Знание, 1970. – 30 с.
147. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
148. Иваницкая Г.М. Уроки развития связной речи: Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – К.: Рад. шк., 1990. – 224 с.

149. Іванишин В., Радевич-Винницький Я. Мова і нація. – Дрогобич: Видавнича фірма “Відродження”, 1994. – 218 с.
150. Ильина В.И. Аудирование // Материалы 8 и 9 Международных семинаров преподавателей русского языка стран социализма. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – С. 18-31.
151. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: Учеб. пособие для студентов пед. вузов.– М.: Флинта, Наука, 1998.– 176 с.
152. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: Учебное пособие.– 2-е изд.-М.: Флинта, Наука, 1999.– 496 с.
153. Казарцева О.М., Вишнякова О.В. Письменная речь: Учеб. пособие для учащихся 10-11 классов и абитуриентов.– М.: Флінта, Наука, 1998.– 256 с.
154. Канарский А.С. Диалектика эстетического процесса. – К., 1979.
155. Капська А.Й. Педагогіка живого слова: Навч.-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 140 с.
156. Караванський С. Про новотвори // Укр. мова та література. – 2001. – № 10. – С. 1-2.
157. Караман С.О. Методика навчання української мови в гімназії. − К.: Ленвіт, 2000. – 272 с.
158. Караман С., Тихоша В. Технологія створення підручників і посібників для поглибленого вивчення української мови в гімназії // Дивослово. – 2000. – № 4. – С. 36-38.
159. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987.– 264 с.
160. Ковалик І.І. Мова і мовлення та форми їх існування // Мовознавство. – 1979.– №3. – С. 4 – 7.
161. Коваль А.П. Культура ділового мовлення. Писемне та усне ділове спілкування. Вид. 3-є. – К.: Вища шк., 1982. – 288 с.

162. Козачук Г.О. Підвищення грамотності учнів: Навч. посібник для учнів. – К.: Освіта, 1994. – 161 с.
163. Колосницына Г. В. Пути оптимального построения и оформления учебного аудиатекста (на материале русского языка как иностранного). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – С 10-13.
164. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М.: Просвещение, 1980.
165. Кононенко В.І. Мова. Культура. Стиль: Зб. статей. – Київ – Івано-Франківськ, 2002. – 460 с.
166. Кононенко В. Рідна мова як засіб національного виховання // Українське народознавство і проблеми виховання учнів: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (10-12 жовтня 1995 року, м.Івано-Франківськ). У 2-х частинах. – (Ч.1. – За ред. Р.Скульського). – 182 с.
167. Конституція України. – К.: Право, 1996. – 54 с.
168. Концепція загальної середньої освіти (12–річна школа) // Пед. газета. – 2002. – січень (№ 1). – С. 4–6.
169. Концепція профільного навчання в старшій школі // Освіта України. – № 42 – 43. – 10 червня 2003 р.
170. Концепция профильного обучения в учреждениях общего среднего образования. Проект // Школьные технологии. – 2002. – № 4. – С. 79–91.
171. Костенко Ліна. Гуманітарна аура нації або дефект головного дзеркала (Лекція, прочитана в Національному університеті „Києво-Могилянська академія” 1 вересня 1999 р.) // Українське слово: Хрестоматія української літератури та літературної критики ХХ століття у 4-х кн.: Кн. 4. – К.: Вид-во „Аконіт”, 2001. – С. 21-31.
172. Костюк Г.С. Вікова психологія. – К.: Рад. шк., 1976. – 269 с.
173. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.

174. Кочерган М.П. Загальне мовознавство. Підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти.– К.: Видавничий центр “Академія”, 1999. – 288 с.
175. Кочкина З.А. Аудирование: что это такое ? // Иностр. яз. в школе. – 1964. – № 5. – С.14-18.
176. Кремень В.Г. Освіта і наука України: Шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
177. Кремень В. Філософія освіти XXI століття // Педагогічна газета. – №1 (102) січень 2003.
178. Кремень В.Г. Формування особистості в умовах розвитку української державності // Педагогічна газета. – 1999. – № 12. – С. 1-2.
179. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. Книга для учителей и классных руководителей.– М.: Просвещение, 1976. – 303 с.
180. Крягжде С.П. Психология формирования профессиональных интересов. – Вильнюс, 1981. – 195 с.
181. Куньч З. Риторичний словник. – К.: Рідна мова, 1997. – 342с.
182. Купалова А.Ю., Никаноров В.В. Практическая методика русского языка: 8 кл.: Кн.. для учителя. – М.: Просвещение, 1992. – 192 с.
183. Куринський В. Самоосвітні роздуми. – К., 1991.
184. Ладыженская Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения: Учебное пособие для студентов.– 2-е изд., перераб.– М.: Флинта, Наука, 1998.– 136 с.
185. Ласера Ж. Реалии французской культуры на уроках французского языка // Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка иностранцам : Сб. статей / Под ред. Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова. – М.: 1974. – С. 214 –218.
186. Лексика человека и речевая деятельность. – Вып. 378. – М., 1991. – С. 110.

187. Леонтьев А.А. Место психологии в современной науке о чтении // Проблемы социологии и психологии чтения. – М., 1975. – С. 43.
188. Леонтьев А.А. Понятие текста в современной лингвистике и психологии // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. – К., 1979. – С. 18-29.
189. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – С. 14.
190. Леонтьев А.А. Мышление на иностранном языке как психологическая и методическая проблема // Иностр. яз. в шк. – 1972. – № 1. – С. 19.
191. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.
192. Леонтьев А.Н. Психологические проблемы массовой коммуникации. – М.: Педагогика, 1974. – С. 33 – 44.
193. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения.– М.: Педагогика, 1981.– 185 с.
194. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.М.Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
195. Лисиченко Л.А. Лексико-семантична система української мови. – Х.: ДПУ, 1993. – 140 с.
196. Лобко-Лобановская Н.А. Работа с учебным текстом на уроке. – Х.: Видав. гр. «Основа», 2003. – 96 с.
197. Лобко-Лобановская Н.А. Обучение школьников полемике в учебном диалоге // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. – 2003. – № 12. – С.37-41.
198. Лотман Ю. Текст у тексті. // Антологія світової літературно – критичної думки XX ст. / За ред. М.Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996. – С. 430 – 441.
199. Лукач С.П. Бесіда на уроках мови: Посібник для вчителя. – К.: Рад. шк., 1990. – 112 с.
200. Лукин В.А. Художественный текст. Основы лингвистической теории и элементы анализа. – М.: Наука, 1999. – 247 с.

201. Лук´янченко О.Г. Реалізація принципу неперервності у профорієнтаційній роботі зі старшокласниками та фаховій підготовці студентів – майбутніх словесників: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2003. – 20 с.
202. Лурия Л.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д.Хомской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
203. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навч. посібник. – К.: Центр „Магістр – S" творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
204. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
205. Масенко Л.Т. Мова і політика – К.: Соняшник, 1999. – 100 с.
206. Матвієнко А.М. Рідне слово. – К.: Просвіта, 1994. – 160 с.
207. Мацько Л.І. Українська мова і формування національної свідомості // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 67-71**.**
208. Мацько Л. Українська мова в кінці XX століття (Зміни в лексиці) // Дивослово. – 2000. – № 4. – С. 15-20.
209. Мацько Л.І.Текст як об´єкт лінгводидактики в аспекті проблем мовної освіти // Вісник Черкаського університету. Серія: Пед. науки. Вип. 54. – Черкаси, 2004. – С. 10-14.
210. Мацько Л.І., Караман С.О., Караман О.В. Українська мова. Як писати переказ (навчально-методичний посібник).– К.: Магістр-S,1998. – 224с.
211. Мацько Л.І., Мацько О.М. Риторика: Навч. посібник. – К.: Вища шк., 2003. – 311 с.
212. Махмутов М.И. Современный урок. – 2-е изд. – М.: Педагогіка, 1985. – 183 с.
213. Мельничайко В.Я. Творчі роботи на уроках української мови: Конструювання. Редагування. Переклад: Посібник для вчителів. – К.: Рад. шк., 1984. – 223 с.
214. Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови: Посібник для вчителів.– К.: Рад.шк., 1986.–168 с.

215. Мельничайко В.Я., Пентилюк М.І., Рожило Л.П. Удосконалення змісту і методів навчання української мови. – К.: Рад.шк., 1982.–216 с.
216. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: избр. психол. тр. – М.: Педагогика. 1989. – 219 с.
217. Методика вивчення української мови в школі / О.М.Біляєв, В.Я. Мельничайко, М.І.Пентилюк та ін.: Посібник для вчителів. – К.: Рад. шк., 1987. – 246 с.
218. Методика ігрових занять: Навчальний посібник / П.М.Олійник, Р.Р.Балан, О.Ф.Вербило та ін. / За ред. П.М.Олійника. – К.: Вища шк., 1992. – 213 с.
219. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
220. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред. М.І. Пентилюк : Підручник для студентів-філологів . – К.: Ленвіт, 2000. – 264 с.
221. Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов; Под ред. М.Т. Баранова. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 368 с.
222. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе / Дергачева Г.И., Кузина О.С., Малашенко Н.М. и др. – 3-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1989. – 248 с.
223. Мещеряков В.Н., Охомуш Е.О. Типология учебных текстов.– Днепропетровск, 1980.
224. Миропольська Н. Естетичні фрагменти уроку (Практикум для 10-11 кл.) // Дивослово. – 1996. – № 7. – С.23-27.
225. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения.– 2-е изд., перераб. и доп.– М.: Рус. яз., 1985.– 128 с.

226. Михайлова С.Ю., Нефедова Р.М. Учимся писать конспекты, рефераты, изложения. Пособие с текстами и ключами. 7-11 класс. – М., 1998. – 256 с.
227. Михайловська Г. Підручник російської мови: проблеми і перспективи // Зб. наук. пр.: Пед. науки. – Вип. 31. – Херсон: Вид- во ХДПУ, 2002. – С. 65–67.
228. Михальская А.К. Основы риторики: мысль и слово: Учеб. пособие для учащихся 10-11 кл. общеобразоват. учреждений.– М.: Просвещение, 1996. – 416 с.
229. Моисеев А.И. К вопросу о наглядности преподавания // Рус. яз в шк. − 1971. − №5. − С.37.
230. Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І. Педагогіка і психологія вищої школи: Навч. посібник / За заг. ред. О.Г.Мороза. – К.: НПУ, 2003. – 267 с.
231. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. – М.: Русский язык. – 1983. – 170 с.
232. Мурашов А.А. Обучение русскому языку и грамотность // Рус.яз в шк. – 1999. – № 6. – С. 3-10.
233. Мучник Б.С. Человек и текст: Основы культуры письменной речи. – М.: Книга, 1985 – 252 с.
234. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М.Проколієнко. – К.: Рад.шк., 1989. – 608 с.
235. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Проект // Шкільний світ.– 2001.– Липень. – 16 с.
236. Неживий О. Програма з літературного краєзнавства // Освіта на Луганщині. – 1997. – № 1-2. – С 23-29.
237. Немов Р.С. Психология: Учебное пособие для учащихся педагогических училищ, студентов педегогических институтов,

повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. – М.: Просвещение, 1990. – 301 с.

238. Непийвода Н. Сам собі редактор: Порадник з української мови.– К.: Укр. книга, 1998. – 170 с.
239. Нікітіна А.В. Лексико-стилістичний аналіз тексту як засіб удосконалення комунікативних умінь і навичок учнів 5-7 класів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02.– К, 2000. – 198 с.
240. Николаева Е. Психологические основы обучения грамотности // Рус. словесность. − 2000. − № 5. − С. 14.
241. Новиков А.И., Ярославцева Е.И. Семантические расстояния в языке и тексте.– М., 1990. – С. 21-22.
242. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С.Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 272 с.
243. Обучение и развитие / Под ред. Л.В.Занкова. – М.: Педагогика, 1957. – С. 42-58.
244. Общая психология: Учебник для студентов пед. ин-тов / А.В.Петровский, А.В.Брушлинский, В.П.Зинченко и др. / Под ред. А.В.Петровского. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
245. Огієнко І.І. Наука про рідномовні обов′язки. – Львів: Українська Академія друкарства; вид-во “Фенікс” при сприянні фонду “Відродження”, 1995. – 46 с.
246. Огороднійчук З.В. Пізнавальні інтереси учнів як фактор їх професійного самовизначення // Психологія: Респ. наук.- метод. зб. / Редкол.: Л.М.Проколієнко (відп. ред.) та ін. Вип. 35. – К.: Рад. шк., 1990. – С. 86-94.

247. Олійник О. Українська мова 10–11. Підручник для 10-11 класів середньої школи. – К.: Вікторія, 1998. – 467 с.
248. Онищук В.О. Дидактичні основи засвоєння учнями мовних навичок і умінь // Укр. мова і літ. в шк. – 1971. – № 3. – С. 48-53.
249. Онищук В.О. Психолого-педагогическая характеристика процесса усвоения навыков и умений // Дидактика современной школы: Пособие для учителей. – К.: Рад шк., 1987. – 350 с.
250. Онкович Г.В. Українознавство і лінгводидактика. – К.: Логос, 1997. – 108 с.
251. Осадчук Р.І. Діалогічні методи навчання: Посібник для вчителя. – К.: Рута, 2000. –56 с.
252. Основы общей и медицинской психологии. Витенко И.С., Пискун В.М., Тылевич И.М., Чередниченко А.Т. – К.: Вища шк., 1984. – 176 с.
253. Основы теории речевой деятельности / Под ред. А.А.Леонтьєва. –М.: Наука, 1974 – 367 с.
254. Остапенко Н.М., Голуб Н.Б. Уміння спілкуватися. Уроки розвитку зв´язного мовлення учнів. – Черкаси: БРАМА, 2001. – 160 с.
255. Павлова К.Г. Спор, дискуссия, полемика. – М.,1991
256. Паламар Л.М. Функціонально–комунікативний принцип формування мовної особистості : Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – К., 1997. – 45с.
257. Паламар Л.М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості: Дис. ... докт. пед. наук: 13. 00. 02 / Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 1997. – 468 с.
258. Паламар Л.М. Лінгводидактичні основи формування україномовної особистості. – К.: Укрзалізниця, 1997. – 322 с.
259. Паламарчук В.Ф., Рум'янцева Д.І., Антипова О.Й. У пошуках нестандартного уроку // Рідна шк. – 1993. – № 2. – С. 76-79.
260. Палихата Е. Лінгвістичні особливості діалогічного мовлення // Дивослово. – 1995. - № 3. – С. 29-31.

261. Панов М. В. Язык и речь // Энциклопедия для детей. Т.10. Языкознание. Русский язык / глав. ред М.Д. Аксенова. – М.: Аванта+, 1998. – С. 46-48.
262. Панько Т. Індивідуальне і соціальне у виробленні українського інтелігентного мовлення // Укр. мова і літ. в шк. – 1992.– № 1.– С.3-9.
263. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Изд-во «Русский язык», 1977. – 216 с.
264. Пашковская Н.А. Лингводидактические основы обучения русскому языку: Пособие для учителя. – К.: Рад. школа, 1990. – 192 с.
265. Педагогика/ Под ред. Ю.К.Бабанского.– М.:Просвещение, 1988. – 608с.
266. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. – Изд. 2-е, испр. и доп. / Под ред. Т.А. Ладыженской и А.К Михальской; сост. А.А. Князьков. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 312 с.
267. Пентилюк М.І. Аналіз тексту на уроках мови // Дивослово.– 1999.– № 3.– С. 30-32.
268. Пентилюк М.І. Вивчення української мови в школах з російською мовою навчання. – К.: Рута, 2000. – 128 с.
269. Пентилюк М. Закономірності навчання рідної мови // Зб. наук. пр.: Пед. науки. Вип. Х. – Херсон: Айлант, 1999. – С. 203 – 208.
270. Пентилюк М.І. Культура мови і стилістика: Пробний підручник для гімназій гуманітарного профілю. – К.: Вежа, 1994. – 240 с.
271. Пентилюк М.І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови // Укр. мова і літ. в шк.– 1999.– №3 – С.8-10.
272. Пентилюк М.І. Особливості технології уроку мови // Дивослово. – 1998. – № 4. – С. 16-18.
273. Пентилюк М.І. Теоретичні основи навчання стилістики в середній школі: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. – К., 1996. – 55 с.
274. Пентилюк М.І., Іващенко О.В. Українська мова: Підручник-комплект. – К.: Ленвіт, 2001. – 352 с.
275. Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М.: МГУ, 1989.–216 с.

276. Пиркало С. Походження сучасного українського молодіжного сленгу // Укр. мова та літ. – 1998. – № 25-28. – С.3.
277. Пилюгина С.А. Метод проектной деятельности в Интернете и его развивающие возможности // Школьные технологии. – 2002. – № 2. – С. 196–199.
278. Плиско К.М. Лінгводидактичні основи організації навчання української мови в загальноосвітній школі: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – К., 1997. – 51 с.
279. Плиско К.М. Принципи, методи і форми навчання української мови: Теоретичний аспект. – Х.: Основа, 1995. – 240 с.
280. Плиско К.М. Теорія і методика навчання української мови в середній школі. − Х.: Вид-во ХДУ, 2001. – 114 с.
281. Пленкин Н.А. Обучение школьников правилам построения текста // Рус. яз в шк. – 1977. – № 4. – С.57-58.
282. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.
283. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / За ред. О.І.Пометун. – К.: Вид-во А.С.К., 2004. – 192 с.
284. Пономарів О.Д. Стилістика сучасної української мови: Підручник. – К.: Либідь, 1992.– 248 с.
285. Порус Б.Н., Жовтан Л. В., Михайлівська Г.А., Філіппова Т.В. Профільне навчання як форма й спосіб особистісної орієнтації освітнього процесу // Освіта на Луганщині. – 2003. - № 2 (19). – С.71 - 82.
286. Потапенко О.І., Потапенко Г.І. Збірник вправ та завдань з української мови для 10-11 класів (для шкіл з поглибленим вивченням української мови): посібник для вчителя. – К.: Освіта, 1992. – 192 с.
287. Потебня А.А. Эстетика и поэтика. – М.: Искусство, 1976. – 614 с.
288. Потебня А.А. Мысль и язык. – К.: СИНТО, 1993. – 192 с.

289. Практикум з методики навчання української мови / Колектив авторів за редакцією М.І.Пентилюк: С.О.Караман, О.В.Караман, О.М.Горошкіна та ін. – К.: Ленвіт, 2003. – 302 с.
290. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Рідна мова. – 5- 11 класи. – К., 2001. – 96 с.
291. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів Українська мова.– 5- 11 класи. – К., 2001. – 57 с.
292. Прокофьев М.А Заметки о среднем образовании // Сов. педагогика. – 1989. – № 3. – С. 82–86.
293. Психология: Словарь / Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского.– 2-е из.д., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. –494 с.
294. Психологическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия / Под ред. Ю.А.Жлуктенко, А.А.Леонтьева.– К.: Вища шк., 1979. – 245с.
295. Пузанова Е.И. Формирование языковой способности учащихся // Русская словесность.– 1997.– № 4. – С. 48-53.
296. Радченко І. О. Готуємося до шкільного твору та переказу: Навч. посібник. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 80 с.
297. Развитие речи: теория и практика обучения: 5-7 кл.: Кн. для учителя / В.И.Капинос, Н.Н.Сергеева, М.С.Соловейник. – М.: Просвещение, 1991.– 196 с.
298. Райська Л.Г. Шляхи підвищення орфографічної грамотності старшокласників // Укр. мова і л-ра в шк. – 1990. – № 11. – С. 3-6.
299. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1998. – 226 с.
300. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.

301. Савенкова Л.О. Комунікативні процеси у навчанні // Елементи теорії і практики формування комунікативних умінь: Навч. посібник. – К.: Вид-во КДЕУ, 1996. – 120 с.
302. Савченко І.С., Шитик Л.В. Пунктуаційний розбір речення і тексту: Збірник завдань. – Черкаси: „Відлуння-Плюс", 2003. – 160 с.
303. Сагач Г.М. Золотослів: Навчальний посібник для середніх і вищих навчальних закладів. – К.: Райдуга, 1993. – 378 с.
304. Семеног О.М. Мовне родинознавство (виховний потенціал лінгвокультури рідного краю). Навч. посібник. – К.- Глухів: РВВ ГДПУ, 2003. – 108 с.
305. Семчинская Н. С. Нелинейный текст как новый тип текста // Матеріали Міжнар. наук. конф. у 5 т. – Т. 2. – Культурологический компонент языка. – К.: Б- ка ж-лу „Collegium". – 1997. – С. 138-143.
306. Семчинський С. Про сучасну лексику української мови // Укр. мова та л-ра. – 1998. – № 25 – 28. – С. 2.
307. Серажим К. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність. [на матеріалах сучасної газетної публіцистики]: Монографія / За заг. ред. В.Різуна / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2002. – 392 с.
308. Сербенська О. Викладання української мови в контексті сучасних вимог // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – № 4. –С. 120-125.
309. Сердюков П. Технологія розробки комп'ютерних програм з іноземних мов.– К., 1996.
310. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга. – М.: Изд-во АН СССР, 1961. –261 с.
311. Синельникова Л.Н. Социолингвистика: настоящее время.// Научные записки Луганского гос. пед. ун-та. Серия «Филологические науки»». Сб. науч. трудов [Структура и содержание связей с общественностью в современном мире]. – Луганск: Альма-матер, 2002. – 452 с.

312. Синельникова Л.Н., Лапотько А.Г. Риторика как научная и учебная дисциплина: Пособие для учителей, студентов, учащихся школ и гимназий. – Луганск, 1996. – 89 с.
313. Синельникова Л.Н., Соболева И.А., Бородачев В.П. Язык газеты как часть языка города (по материалам картотеки кафедры русского языкознания) // Вісник Луганського держ. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 1998. – № 9 – С. 165-174.
314. Синиця І.О. Психологія усного мовлення учнів 4 – 8 класів. – К.: Рад. шк., 1974. – 206 с.
315. Сікорська З.С., Глуховцева К.Д., Горошкіна О.М. та ін. Мова – душа народу. Регіональний компонент у навчанні мови / 10 – 11 класи /: Посібник для вчителя. – Луганськ: Знання, 1997. – 170 с.
316. Сікорська З.С., Глуховцева К.Д ., Горошкіна О.М ., Шевцова В.О. Яка це прекрасна наука – мовознавство / Хрестоматія експресивних висловів: Посібник для вчителя. – Луганськ: Знання, 1998. – 180 с.
317. Сікорська З.С., Шевцова В.О., Горошкіна О.М. Практикум з української мови: Система навчальних вправ і завдань для класів з поглибленим вивченням української мови (10-11 клас).– Луганськ: Знання, 2000. – 286 с.
318. Сковорода Г. Твори: В 2-х т. – К., 1967.
319. Скуратівський Л. Світоглядні засади навчання словесності // Укр. мова і л-ра в шк. – 1998.– №1. – С. 6-11.
320. Скуратівський Л.В., Шелехова Г.Т. Концепція підручника української мови для шкіл з українською мовою навчання // Укр. мова і л-ра в шк. – 2001. – № 3. – С. 5-7.
321. Сліпушко О. Українська мова й етапи кар′єри ділової людини. – К.: Криниця, 1999. – 200 с.
322. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика / Под общей ред. и с предисловием докт. фил. наук А.А.Леонтьева. – М.: Прогресс, 1976. – 349 с.

323. Словарь-справочник по методике русского языка / Сост. Львов М.Р. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
324. Словник-довідник з української лінгводидактики: Навч. посібник / кол. авторів за ред. М.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.
325. Словник іншомовних слів / Уклад.: С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. – К.:Наук. думка, 2000. – 680 с.
326. Смелкова З.С. Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 232 с.
327. Смирнова Л.Н., Менина И.Б. Обучение устной научно монологической речи // Язык и стиль научного изложения. Лингвистические исследования.– М.: Наука, 1983.– С.242-262.
328. Смирницкий А.И. Объективность существования языка. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1954. – 33 с.
329. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. – М.: Просвещение, 1968. – 248 с.
330. Соколова В.В. Культура речи и культура общения. – М.: Просвещение, 1995. – 124 с.
331. Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста. – М.: Наука, 1985. – 168 с.
332. Сосюр Ф. Де. Курс загальної лінгвістики. – К.: Основи, 1998. – 224 с.
333. Соціально-педагогічне забезпечення гуманітарної освіти спеціаліста технічного профілю // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Ч. 2. – Черкаси: Відлуння, 1999. – 150 с.
334. Ставицька Л. Українсько-російська двомовність: соціопсихологічні та лексикографічні аспекти // Дивослово. – 2001. –№ 7. – С. 13-16.
335. Стативка. В.И. Обучение диалогической речи на уроках русского языка // Рус. яз в шк. – 2002. – № 6. – С. 17-21.
336. Стельмахович М.Г. Етнопедагогічні основи методики української мови // Укр. мова і літ. в шк. – 1993. – №№ 5 – 6. – С. 19 – 23.

337. Стернин И. Общественные процессы и развитие современного русского языка: Очерк изменений в русском языке конца XX века. – Воронеж, 1997. – 65 с.
338. Стилістика української мови: Підручник / Л.І.Мацько, О.М. Сидоренко, О.М. Мацько; За ред. Л.І. Мацько. – К.: Вища шк., 2003. – 462 с.
339. Стишов О. Нові лексичні запозичення в мові засобів масової інформації // Культура слова. – Вип. 51. – С. 53-60.
340. Струганець Л. Теоретичні основи культури мови. Навч. посібник для студентів філологічних факультетів вузів України. – Тернопіль, 1997. – 96 с.
341. Супрун А.Е. Лексика как зеркало культуры и проблемы лексической реконструкции // Русский язык и современность: Всесоюзная научная конференция: Доклады. – Ч.1. – М., 1991. – С.
342. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.1. – К.: Рад. шк., 1976. – 654 с.
343. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3 т. − М., 1979. − Т. I. − С. 357
344. Сухомлинський В. Мудрая власть коллектива. – М.: Мол.гвардия, 1975.– 239 с.
345. Сухомлинський В.О. Слово рідної мови // Укр. мова і л-ра в шк. – 1989.–№1. – С. 34-37.
346. Сучасна українська літературна мова: Підручник / А.П.Грищенко, Л.І.Мацько, М.Я.Плющ та ін.; За ред. А.П.Грищенка. – К.: Вища шк., 1993. –336 с.
347. Сучасна українська літературна мова: Підручник / М.Я.Плющ, С.П.Бевзенко, Н.Я.Грипас та ін.; За ред. М.Я.Плющ. – К.: Вища шк., 1994. – 414 с.
348. Такташова Т.В., Коток Е.В., Степаненко О.В. Русский язык в речевых ситуациях: Учебное пособие по русскому языку для учителей национальной школы. – М.: АПН СССР, 1991. – 127 с.

349. Теклюк В. Психолінгвістичні основи методу спостереження над мовою // Укр. мова і л-ра в шк. – 1991. – № 12. – С. 9-12.
350. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1980.– 414 с.
351. Теорія і практика лінгвістичного аналізу художнього тексту. – Тернопіль: ЛІЛЕЯ, 1997. – 172 с.
352. Технологія сучасного уроку рідної мови / Н.Б.Голуб, Л.М.Дяченко, Н.М.Остапенко, В.В.Шляхова / За ред. Н.М.Остапенко.– Черкаси: Відлуння, 1999. – 128 с.
353. Томан Іржі. Мистецтво говорити: Пер. з чес. В.І.Романця. – 3-є вид. – К.: Україна, 1996.– 269 с.
354. Ужченко В. Д. Образи рідної мови.– Луганськ: Знання. – 1999. – 216 с.
355. Українська мова. Енциклопедія / Рекол.: Русанівський В.М., Тараненко О.О. (співголови), М.П.Зяблюк та ін.– К.: Укр. енцикл., 2000. – 752 с.
356. Українська мова: Збірник текстів для переказів із творчими завданнями / Л.В. Скуратівський, Г.Т. Шелехова, М.Г. Парфьонов, Л.І. Піскорська. – 2-ге вид. переробл. і доповн. – К.: Форум, 2002. – 224 с.
357. Українська мова: з минулого в майбутнє // Матеріали наукової конференції на відзначення 200-річчя виходу в світ „Енеїди” І.Котляревського, 25 – 27. 02. 1998. – К., 1998. – 221 с.
358. Українська мова: Підручник для 10-11 кл. шк.. з укр. та рос. мовами навчання / О.М Бєляєв, Л.М.Симоненкова, Л.В.Скуратівський, Г.Т.Шелехова. – К.: Освіта, 1997. – 240 с.
359. Українська мова: Підручник для учнів старших класів середніх навчальних закладів нефілологічного профілю та абітурієнтів / Галетова А.Г., Гайдаєнко І.В., Горошкіна О.М., Паламарчук О.С., Пентилюк М.І. – К.: Ленвіт, 2003. – 272 с.
360. Універсальний довідник-практикум з ділових паперів / С.П.Бибик, І.Л. Михно, Л.О.Пустовіт, Г.М. Сюта. – 2-е вид., доп. і випр. – К.: Довіра: УНВЦ „Рідна мова”, 1998. – 507 с.

361. Успенский М.Б. Типология уроков русского языка // Рус. яз. в нац. шк. – 1982. – № 4. – С. 28-29.
362. Успенский М.Б. Совершенствование методов и приёмов обучения русского языка в национальной школе. – М.: Педагогика, 1979. – 128 с.
363. Учіться висловлюватися / П.І.Білоусенко, Ю.О.Арешенков, Г.М.Віняр та ін. – К.: Рад шк., 1990. – 126 с.
364. Ушинський К.Д. Рідне слово // Вибрані педагогічні твори: У 2-х томах. – К., 1983. – Т.1. - 496 с.
365. Фаріон І. Психолінгвістичні засади процесу навчання // Актуальні проблеми металінгвістики: Наук. зб. – К.: Брама, 1999. – С. 190-194.
366. Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку.– М.: Просвещение, 1973. – 160 с.
367. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи.– М.: Просвещение, 1984. – 160 с.
368. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. – М.: 1995.– 182 с.
369. Философский словарь / Под ред. И.Г.Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
370. Філософський словник / За ред. В.І.Шинкарука. – 2-е вид., перероб. і доп. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
371. Фоломкина С. Методика обучения чтению на английском языке в средней школе. – М.: Просвещение, 1974.
372. Форми навчання в школі: Кн. для вчителя / Ю.І.Мальований, В.Є.Римаренко, Л.П.Вороніна та ін.; За ред. Ю.Мальованого. – К.: Освіта, 1992. – 182 с.
373. Фрумкина Р.М. Самосознание лингвистики: вчера и завтра // Изв. АН. Серия Лит. и яз., 1999. – Т. 58. – № 4. – С. 35.
374. Функції і структура методів навчання / За ред. Онищука В.О.– К.: Рад. шк., 1979.– 159 с.

375. Фурман А.В. Методологічна модель школи розвитку // Рідна шк. – 1994. – № 6. – С 19-25.
376. Фурман А.В., Калугін О.І. Школа розвитку: Непізнані грані фундаментальної ідеї // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 6 – С. 173.
377. Хмелько В. Два береги – два способи життя. Лінгво-етнічні структури та соціальні орієнтації правобережної і лівобережної України // DEMOS. – №1(10). – 1995. – С. 18-20.
378. Хом'як І.М. Наукові основи навчання орфографії в середній школі. – Рівне: ППФ „Волинські обереги", 1998. – 228 с.
379. Хом′як І. Практика навчання орфографії в загальноосвітній школі // Укр. мова і л-ра в шк. – 2000. – № 4. – С.14-17.
380. Хорошковська О.Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання. – К., 1999.– 306 с.
381. Цінько С.В. Розвиток у п'ятикласників умінь аудіювання на уроках української мови : Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02.– К, 2001. – 248 с.
382. Цінько С.В. Аудіювання у навчанні рідної мови (психолого-педагогічний аспект) // Вісник Черкаського університету. Серія „Пед. науки". Вип. 18. – Черкаси, 2000. – С. 147-150.
383. Чавдаров С.Х. Методика викладання української мови (граматики і правопису) в середній школі. – Вид. 3-є. – К.-Х.: Рад. шк., 1946.
384. Черниш А.П. У добру путь, гімназія // Рад. шк. – 1990. – № 9. – С. 3-7.
385. Шахнарович А.М., Кубрякова Е.С. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи.– М.: Наука, 1991. – 240 с.
386. Шевельов Ю. Українська мова в першій половині двадцятого століття (1900-1941): Стан і статус. – Чернівці, 1998. – 208 с.
387. Шевченко Г.П. Эстетическое воспитание в школе. – К.: Рад. шк., 1985. – 144 с.

388. Шевченко М. Сприйняття образу в поетичному тексті. Текст як одиниця словесно-художньої комунікації // Укр. мова та л-ра. – 2001. – Ч. 4 (212). – С. 11-12.
389. Шелехова Г.Т. Про систему роботи з розвитку зв'язного мовлення учнів // Дивослово. – 1994.– № 1.– С. 26-29.
390. Шелехова Г.Т. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення на уроках рідної мови в середній школі: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К, 1996. – 45 с.
391. Шелехова Г.Т. Сучасні підходи до навчання рідної мови в загальноосвітній середній школі // Укр. мова і л-ра в шк. –1998. – № 1. – С. 12-16.
392. Шелехова Г., Манако А., Остаф Я. Комп'ютерні технології у навчанні мови // Дивослово. – 1999.– № 3. – С. 33-35.
393. Шестов Л. Апофеоз беспочвенности. Опыт адогматического мышления. – Л., 1991. – С. 21-37.
394. Шляхова В.В. Розповідь учителя як метод навчання української мови в школі (5-7 класи): Дис. ... канд..пед. наук: 13.00.02.– К., 1991. – 204 с.
395. Шумарова Н.П. Мовна компетенція киян: соціолінгвістичний аспект // Мовознавство. – 1992. – № 4. – С. 11-17.
396. Шумарова Н.П., Яворська Г.М. На шляху до регулювання мовної ситуації в Україні. Про вирішальну роль школи у розширенні сфери вживання української мови // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 1996. – № 6. – С.13-14.
397. Шуневич О.М. Формування у старшокласників уміння конспектувати навчальні тексти як методична проблема // Вісник Черкаського університету. Серія Пед. науки. Вип. 54. – Черкаси, 2004. – С. 162-167.
398. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1957. – 188 с.
399. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – С. 4-25.

400. Юсов Б.П. Современная концепция образовательной области „Искусство” в школе // Освіта Донбасу. – 2002. – № 4 . – С. 10-20.
401. Яворська Г.М. Прескриптивна лінгвістика як дискурс : Мова, культура, влада / Нац. акад. наук України. Ін-т мовознавства ім. О.О. Потебні. – К., 2000. – 288 с.
402. Яворська С.Т. Формування правописних навичок учнів // Дивослово. – 1996. – № 11. – С.33.
403. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Педагогика, 1996. – 96 с.
404. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 36-38.
405. *Ausubel D.* Educational Psychology: A Cognitive View. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978. – P. 13-33.
406. *Goffman E.* Replies and Responses. Language in Society, 1976, volume 5, number 3. – P. 254-313.
407. *Grice H. P.* Studies in the Way of Words. Harvard University Press, 1989. – P. 22-143.
408. *Gregork A. F.* Gregork Style Delineator. Maynard, MA: Gabriel Systems, Inc., 1982.
409. *Grasha A. F., Reichman S. W.* Student Learning Styles Questionnare. Cincinatti, OH: University of Cincinatti Faculty Resource Center, 1975.
410. *Dunn R.* Capitalizing on Students’ Perceptual Strengts to Insure Literacy while Engaging in Conventional Lecture/Discussion. Reading Psychology: An International Quartely, 9, 1988. – P. 431-453.
411. *Kolb D. A.* Experiential Lerning: Experience as a Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.-256 p.
412. *Ливер Б.* Обучение всего класса. Салинас, Калифорния: АИГО (American Institute of Global Education), 1993. – 45 p.
413. *Hill J. E.* The Educational Sciences. Bloomfield Hills, MI: Oakland Community College Press, 1976.

414. *Ehrman M.* Personality, Language-Learning Aptitude, and Program Structure. In: Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1995. Alatis J. E. et al. ed. Washington, D. C.: Georgetown University Press, 1995. – P. 328-335.

415. *Ehrman M.* Understanding Second Language Learnig Difficulties. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1996. – P.3-11.

ДОДАТОК А

ПРОГРАМА З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 10-11 КЛАСІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО ПРОФІЛЮ

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Українська мова є державною мовою України, що передбачає її пріоритетне використання в усіх сферах суспільного життя. Знання цієї мови дає змогу учням залучитися до надбань культури українського народу.

Мета курсу української мови в школах природничо-математичного профілю полягає у формуванні мовної особистості випускника.

Навчальні завдання:

- виховання в учнів почуття національної свідомості, що значною мірою сприяє підвищенню мотивації вивчення української мови;
- формування комунікативної, мовної, мовленнєвої, предметної, прагматичної, етнокультурологічної, соціокультурної компетентності учнів;
- корекція грамотності старшокласників;
- збагачення словникового запасу учнів термінологічною лексикою та фразеологією.

Зміст програми диференційовано за трьома взаємозв'язаними змістовими лініями: мовною, мовленнєвою та соціокультурною.

10-й клас

(68 год, 2 год. на тиждень)

Мовна змістова лінія

Вступ (2 год.)

Мова як засіб спілкування. Роль мови у формуванні і самовираженні особистості. Українська мова – державна мова України. Роль мови у формуванні свідомого громадянина. Видатні діячі науки та культури про красу й багатство української мови.

Довідкові й лексикографічні видання.

Поглиблення і систематизація найважливіших відомостей з фонетики, лексикології, фразеології, словотвору, граматики, правопису, стилістики (20 год.)

Рівні мовної системи.

Текст як найвищий рівень мовної системи. Ознаки тексту. Засоби зв'язку в тексті. Основні одиниці мови: основні звуки мовлення, значущі частини слова, слово, словосполучення, речення.

Основні норми української літературної вимови. Знаки письма. Складні випадки правопису ненаголошених голосних, м'якого знака, апострофа. Стилістичні засоби фонетики.

Морфологічна будова слова. Основні орфограми в коренях, префіксах та суфіксах. Творення слів. Стилістичні засоби словотвору.

Лексикологія. Зміни в лексичній системі української мови. Професійна лексика. Власне українська лексика. Синонімічне багатство мови. Складні випадки слововживання. Роль фразеологізмів у мовленні. Зміни у фразеологічній системі української мови. Стилістичні засоби лексикології та фразеології.

Система частин мови. Складні випадки правопису різних частин мови. Стилістичні засоби морфології.

Мовленнєва змістова лінія (11 год.)

Елементи теорії комунікації Поняття про комунікацію. Мова й мовлення. Функції мови й мовлення. Дистантне й контактне спілкування. Вербальні й невербальні засоби спілкування. Види мовленнєвої діяльності: говоріння, слухання, письмо, читання. Вимоги до культури мовлення: змістовність, логічна послідовність, багатство мовних засобів, виразність, точність, доречність, правильність.

Підготовка виступу: вибір теми, мета виступу. Основні прийоми пошуку матеріалу. Структура виступу.

Зв’язне мовлення (35 год.)

Удосконалення вмінь сприймати усне та писемне мовлення, користуватися різними способами засвоєння почутого і прочитаного; відтворювати готові тексти (усно і письмово); створювати монологічні висловлювання різних типів, стилів, жанрів з урахуванням ситуації спілкування; брати участь у діалозі; перевіряти результати мовленнєвої діяльності, удосконалювати написане; дотримуватися норм українського мовленнєвого етикету.

Види робіт

Бібліографія. Анотація. Конспектування висловлювань, що сприймаються на слух. Повідомлення на лінгвістичну тему. Тематичні виписки, тези, конспект прочитаної науково-популярної статті (за профілем). Творчі перекази з продовженням. Переказ-переклад. Редагування тексту. Виступ на семінарі. Твори на морально-етичну тему.

Соціокультурна змістова лінія

Орієнтовні теми з розвитку мовлення.

Краса і багатство української мови. Роль мови у формуванні особистості.

Ремісник чи майстер. Духовний пантеон України. Дружба. Любов. Сім’я. Культура сімейних взаємин. Загальнолюдські цінності. Вищі освітні заклади України. Моя майбутня професія. Український мовленнєвий етикет.

11 клас

(68 год, 2 год. на тиждень)

Мовна змістова лінія

Вступ (2 год.)

Українська мова у світі. Українська діаспора. Українська мова – національна мова українського народу.

Типи і стилі мовлення. Лексикографічні видання. Український правопис – кодекс орфографічних і пунктуаційних законів.

Поглиблення і систематизація найважливіших відомостей з синтаксису, пунктуації та стилістики (18 год.)

Найважливіші відомості з синтаксису і пунктуації: словосполучення і речення, синтаксичні зв'язки в них, граматична основа речення, види простих речень, члени речення, види складних речень. Інтонування різних видів речень.

Основні пунктограми у простому і складному реченнях, при прямій мові та діалозі.

Стилістичні засоби синтаксису.

Будова тексту. Стилі, типи і жанри мовлення.

Мовленнєва змістова лінія (5 год.)

Елементи теорії комунікації. Мовлення – необхідна умова існування людини в суспільстві. Взаємодія усного й писемного мовлення. Особливості усного мовлення. Різновиди усного мовлення: монолог, діалог. Різновиди діалогу: побутова розмова, ділова бесіда, співбесіда, інтерв'ю, переговори.

Якості усного мовлення: темп, гучність, тембр, тон. Невербальні засоби усного мовлення. Якості мовлення: правильність, чистота, точність, доречність, комунікативна доцільність.

Мовленнєвий етикет.

Виражальні засоби риторики.

Робота над темами, визначеними вчителем (6 год.)

Зв'язне мовлення (37 год.)

Удосконалення вмінь сприймати усне та писемне мовлення, користуватися різними способами засвоєння почутого і прочитаного; відтворювати готові тексти (усно і письмово); створювати монологічні висловлювання різних типів, стилів, жанрів з урахуванням ситуації спілкування; брати участь у діалозі; перевіряти результати мовленнєвої діяльності, удосконалювати написане;

Дотримуватися норм українського мовленнєвого етикету.

Види робіт

Переказ із творчим завданням. Усний твір-роздум. Переклад текстів науково-популярного стилю. Редагування тексту.

Дискусія. Переговори.

Твори на морально-етичну тему.

Автобіографія. Резюме. Мотивована заява.

Соціокультурна змістова лінія

Орієнтовні теми з розвитку мовлення.

Ми живемо в Україні. Українці у світі. Людина і Всесвіт. Права і обов'язки громадян. Українська мова у світі. Культура ділового спілкування. Освіта. Наука. Майбутній фах.