

Рівненський державний гуманітарний університет
Факультет української філології
Кафедра стилістики та культури української мови

Дипломна робота

на здобуття освітнього ступеня бакалавра

**СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОПРАЦЮВАННЯ ТЕКСТУ В 5 КЛАСІ
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

Виконала
здобувач вищої освіти IV курсу,
групи СО-41
спеціальності 014.01 Середня
освіта (українська мова і
література)
Кобзар Мар'яна Ігорівна

Науковий керівник

**канд. пед. наук, доц.
Антончук О.М.**

Рецензент – канд. пед. наук.,
доц. Вітюк В. В. __

Рівне – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1.ТЕКСТ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО СПРИЙМАННЯ УЧНЯМИ	6
1.1. Поняття про текст та його використання у навчанні української мови	6
1.2. Особливості сприйняття і розуміння тексту на уроках учнями	14
РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ТЕКСТОМ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ РІЗНИХ ПІДХОДІВ ДО НАВЧАННЯ	22
2.1. Методичні особливості застосування текстоцентричного підходу у 5 класі	22
2.2. Робота з текстом в умовах компетентнісного та особисто зорієнтованого навчання.....	27
2.3.Опрацювання тексту на уроках української мови з використанням соціокультурного(лінгвокраїнознавчого) підходу	34
ВИСНОВКИ	43
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	46

ВСТУП

Технічний, економічний і політичний розвиток змушує іти в ногу з часом. Тому освіта в Україні реформується. Українська мова як навчальний предмет потребує якісних змін, які відповідатимуть сучасності.

Основою навчання будь-якого предмету є текстовий матеріал. У здобутті знань з предмету української мови вагомим є саме текст у всіх його виявах. В умовах глобальної інформаційності світу і поширення новітніх технологій важливим постає проблема сучасного навчання.

Зважаючи на це, мовознавці шукають нові шляхи розвитку мовної освіти. В результаті запропоновано низку різних підходів до якіснішого і ефективнішого навчання учнів. Серед них найбільшу увагу привертають текстоцентричний, компетентнісний, особистісно зорієнтований, діяльнісний та соціокультурний. Міністерством освіти визначено компетентнісний підхід ключовим в освітньому процесі. Всі інші підходи, так чи інакше, знайшли своє відображення в змістових лініях та компетентностях.

5 клас – період переходу до розгалуженого навчання. В своїй основі він складає базу для нарощення різноманітних предметних знань. Саме тому, актуальним в даний час є дослідження реалізації мовної освіти за допомогою тексту у 5 класі. Оскільки дослідники наводять різні підходи, вважаємо за необхідне, розгляд даного процесу в умовах декількох з них.

Мета дослідження: визначити особливості роботи з текстом учнів 5 класу на уроках української мови в межах сучасних підходів до навчання.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань:**

- визначити, що таке «текст» та його застосування на уроках української мови;
- з'ясувати особливості сприймання і розуміння тексту учнями;
- виокремити ключові аспекти в методиці застосування текстоцентричного підходу у 5-му класі;
- дослідити опрацювання тексту в умовах сучасних підходів до навчання.

Об'єктом дослідження є робота з текстом на уроках української мови у 5 класі, а **предметом** – особливості методики опрацювання тексту на уроках української мови у 5 класі в умовах сучасних підходів до навчання.

Текст є основою навчання української мови. Протягом багатьох років вчені проводили дослідження його в цілому та окремих елементів. Вагоме значення мають праці з даної тематики відомих вчених. Серед них чільне місце посідає робота Л. Гальперіна «Текст как объект лингвистического исследования» (1981р.). Також з погляду лінгвістики текст розглядають А. Загнідко, О. Селіванова та інші. Нами використані також праці з лінгводидактики, використання тексту в освітньому процесі. Особливої уваги заслуговують наукові статті М. Пентиліук і Г. Шелехової.

Для з'ясування психологічних особливостей сприймання тексту школярами ми використали наукові доробки і дослідження зі сфери психології, психолінгвістики і лінгводидактики (П. М'ясоїд, Н. Абрамова, Л. Божко).

Джерельну базу дослідження другого розділу складають статті з проблематики впровадження і використання в освітньому просторі сучасних підходів до навчання. Серед них можна виокремити дослідження з проблем текстоцентричного (О. Глазова) [17], компетентнісного (Г. Лещенко) [32], особистісно зорієнтованого (І. Смагіні) [51] та соціокультурного (Л. Мацько) підходів до навчання учнів української мови.

При написанні дипломної роботи були використані такі **теоретичні методи дослідження**: аналіз, порівняння, систематизація, класифікація та узагальнення теоретичних даних, представлених у педагогічній, психологічній, психолінгвістичній, лінгводидактичній та методичній літературі, контент-аналіз. А також синтез наукових положень із досліджуваної проблеми.

Теоретична значимість полягає у тому, що результати можуть бути використані у подальших мовознавчих, педагогічних дослідженнях. Матеріали даної роботи можуть бути використані у навчанні української мови п'ятикласників.

Структура та обсяг дипломної роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків і списку використаної літератури. Загальний обсяг дипломної становить 54 сторінок (із них 46 – основного тексту).

РОЗДІЛ 1. ТЕКСТ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО СПРИЙМАННЯ УЧНЯМИ

1.1. Поняття про текст та його використання у навчанні української мови

Текст як поняття у різних сферах тлумачиться не однаково. Його розглядають з філософських, комунікативних, власне мовних, психологічних та інших ракурсів тих чи інших наук і їх відгалужень.

З мовної складової і застосування текст вивчає лінгвістика. У цій сфері проблемні питання вирішують такі дослідники як: І. Гальперін, А. Загнітка, Л. Лосєва, Л. Мацько, О. Селіванова та інші. З погляду лінгводидактики – Т. Донченко, Т. Ладиженська, М. Пентиліук, Г. Шелехова та інші.

Для позначення будь-якого уривку який утворює єдине ціле у лінгвістиці використовується власне поняття «текст» [8, с. 12].

Звертаючись до етимології слова, знаходимо таке значення у словниках:

- Корінь слова текст, що позначає записану мову присутній і в слові текстура, яка називає особливості будови матеріалу. Пояснення цьому ми знайдемо в слові-першоджерелі, латинською *textus* – «тканина», «будова». Від «будови» значення розвивалося в напрямку – «стиль», «склад», «мова» [30].

- В етимологічному онлайн-словнику російської мови Шанського Н.М. (Этимологическом онлайн-словаре русского языка Шанского Н. М.) представлений схожий варіант, а саме – текст є запозиченням з німецької мови, де *Text* (лат. *textus* «словесна єдність») «тканина», похідне від *texo* «тку», тобто ткати [64].

Що ж стосується термінологічного пояснення, то єдиного загальноприйнятого визначення для поняття «текст» в українській мові немає. Серед багатьох пояснень даному терміну можна зустріти:

«Текст – це серединний елемент схеми комунікативного акту, яку спрощено можна уявити у вигляді трьохелементної структури: автор – текст – читач» – Н. Кутіної.

«Повідомлення у письмовій формі, що характеризується смисловою і структурною завершеністю і певним ставленням автора до повідомлення» – Л. Лосєва.

«Писемний чи усний потік, що являє собою послідовність звукових, графемних елементів у синтаксичних структурах (реченнях), які виражають комплекс пов'язаних між собою суджень» – І. Ковалика.

І. Гальперін визначає текст як «впорядковану форму комунікації, позбавлену спонтанності» [15, с. 15]. На його думку, текст існує лише у письмовому варіанті літературної мови. У праці дослідника ми зустрічаємо також більш ширше тлумачення: «Текст – це витвір мовотворчого процесу, що володіє завершеністю, об'єктивоване у вигляді письмового документу, літературно оброблене згідно з типом цього документу, твір, що складається з назви (заголовку) і ряду особливих одиниць (надфразових єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язків, що має певну цілеспрямованість і прагматичну установку» [15, с. 18].

На думку Ф. Бацевича, різноманітність підходів до тлумачення тексту зумовлена багатьма причинами, передусім важливістю цього поняття для людини, його складністю, а також багатовіковою традицією вивчення його в різних сферах знань [!, с. 46].

У науковій літературі найбільше поширені три лінгвістичні концепції терміна «текст»:

- 1) як одиниці вищого рівня мовної системи (вузько лінгвістичний аспект);
- 2) як одиниці мовлення, результату мовленнєвої діяльності;
- 3) як одиниці спілкування з відносно смисловою завершеністю [47, с. 162].

Стосовно шкільного курсу мови термін текст вживається як позначення відрізка мовлення, що характеризується смисловою і граматичною цілісністю, і розглядається як об'єкт аналізу в першому значенні, що ставить за мету розвивати в учнів усне та писемне мовлення.

Особливими ознаками тексту можна назвати його категорії. За **Воробйовою** вони є концептуальними ознаками, які відображають «найбільш суттєві властивості, прототипні характеристики тексту, взаємодія яких забезпечує його специфіку й усталеність як якісно визначеного лінгвосеміотичною, комунікативного і мовленнєвого утворення» [!, с.].

На думку деяких вчених, основу універсальних категорій тексту складають когезія і когерентність. В українській лінгвістиці ми зустрічаємо відповідні їм терміни зв'язність та цілісність.

Позиції різних дослідників з даного питання досить радикальні. Окремі з них виключають одну з цих властивостей або кажуть про невідповідність. Проте, ми погоджуємося із поглядом **Бісімалієвої** про те, що цілісний текст по своїй суті має бути зв'язним. Дослідниця вказує текст-дискурс реалізується за допомогою мови, і якщо він когерентний, тобто передає єдиний зміст, зв'язний смисл, то він робить це – так чи інакше – мовними засобами [28, с. 14]. Тобто, текст – це єдність форми і змісту, де елементом форми виступає слово, а змісту – його значення [48, с. 214].

З-поміж різних класифікацій категорій тексту можна виокремити поділ висвітлений **Гальперіним** у своїй праці. Він визначає загальними для усіх такі категорії як:

- інформативність (види інформації в тексті, або власне сама інформація закладена у тексті);
- когезія (внутрішньотекстовий зв'язок), з її допомогою передається додаткова інформація тексту. Когерентність – відповідність змісту тексту його формі в обсязі, визначеному автором тексту та його адресатом, технічним укладачем (проміжним споживачем) для виконання визначених ними комунікативних цілей. Цілісність розуміється як єдність змістової (теми, ідеї, мети), комунікативної (мети, намірів мовного спілкування), структурно-граматичної цілісностей;

- автосемантия відрізків тексту – властивість тексту, що обумовлена його членуванням. Виокремлені у тексті одиниці володіють відносною самостійністю;

- континуум – певна послідовність фактів, подій, що розгортаються у просторі і часі. В художньому тексті існує фабульний континуум (логічний розвиток топікальних зв'язків) і сюжетний континуум (показником слугує наявність текстової стагнації – уповільнення розгортання подій у тексті);

- ретроспекція і проспекція. Перша являє собою повернення до минулого, а друга знання подальшого перебігу подій, передбачення;

- модальність – обов'язкова категорія художнього тексту. Модальність тексту починається з вибору теми і проблеми твору автором. Вона виражає відношення змісту висловлювання до дійсності і мовця до змісту висловлювання;

- інтеграція і завершеність тексту. Кожен компонент тексту характеризується відносною смисловою завершеністю, в чому й виявляється членованість тексту на окремі складники. Засобами членованості тексту на формальному рівні є абзац, параграф, частина, розділ і та ін. На смисловому рівні текст членується на надфразні єдності, періоди. Встановлюється на основі не менше як двох послідовних речень. За дослідженнями психологів, зв'язність визначається, як правило, на 3-5, але не більше 7 послідовних реченнях, що зумовлено верхньою межею обсягу оперативної пам'яті людини.

Зарубіжні текстологи розглядають в своїх роботах 7 критеріїв текстуальності, в число яких включають когезію, когерентність, інтенціональність, прийнятність, інформативність, ситуативність і міжтекстуальний зв'язок [60, с. 99].

Як у питанні категорій, так і в поділі текстів ми не знаходимо між лінгвістами одностайної думки.

Один з українських дослідників мовознавців А. Загнітко диференціює тексти наступним чином: 1) за структурою (прості, складні, комплексні); 2) за функціонально-стильовими параметрами (офіційно-ділові, наукові, публіцистичні, розмовні, художні); 3) за параметром підготовленості (спонтанні, підготовлені); 4) за параметром цілісності і зв'язності (цілісні, дефектні); 5) за параметром алгоритмізації (фіксовані, поліфіксовані, нефіксовані); 6) за параметром функціонально-прагматичного характеру (приписи, описи) [25, с. 227].

З методичної точки зору важливими є функції тексту. Серед них виокремлюють наступні:

1. Текст як дидактична одиниця. У цій ролі виконується функція розвитку. Вона полягає в процесі творення мовних і мовленнєвих навичок, а також покращення мовної компетенції, опанування встановлених правил і норм. Оволодіння комплексом мовознавчих термінів та інше. Виховні спроможності тісно зв'язані з культурологічною відношенням тексту (мовленнєва змістова лінія).

2. Текст як мовна одиниця. У даному аспекті його бачимо з точки зору текстових лінгвістичних характеристик (абзац, засоби зв'язності мовних одиниць, структура...), текст сприяє кращому засвоєнню і оволодінню знаннями про систему мови, а також покращити мовну компетенцію (мовна змістова лінія).

3. Текст як одиниця культури. Мова виступає в якості фундаменту усієї культури. Завдяки їй текст залучає учнів до культури нації і людства загалом, допомагає вдосконалити культурологічні комунікації (соціокультурна змістова лінія).

4. Текст як мінімальна одиниця спілкування. Текст представлений як віддзеркалення процесу обміну інформацією, взаємний вплив співрозмовників. За допомогою тексту у школярів формується комунікативна компетенція.

5. Текст як дискурс. Дискурс – це текст у єдності його лінгвістичних та екстралінгвістичних властивостей, тобто текст у взаємозв'язку з мовленнєвою

ситуацією, зі статусом і намірами комунікантів, із результатами мовленнєвого акту [37, с. 81].

У тексті функціонують одиниці всіх мовних рівнів, об'єднані відповідно до законів текстотворення, що передбачають збереження логіко-змістової єдності висловлювання з урахуванням жанрово-стильових особливостей [65, с. 373].

Власне тому, використання тексту на уроках мови можливо у кожному класі не залежно від мовного рівня, який вивчається. Даний процес має свій методичний аспект. Він ґрунтується на розумінні школярами тексту як засобу оволодіння мовою. Опрацювання текстів дає можливість розв'язувати проблеми на глибшому рівні, включаючи внутрішньопредметні зв'язки. А також, проводити спостереження за відповідними мовними явищами, реалізовувати мовний, мовленнєвий, соціокультурний та діяльнісний (стратегічний) компоненти нового змісту навчання української мови [37, с. 4].

Здебільшого ми спостерігаємо використання тексту на уроках розвитку мовлення. Тобто усний чи письмовий переказ з певними особливостями чи умовами, або ж складання власного висловлювання, міні-твір на запропоновану вчителем тему та інше.

Найбільш використовуваними у навчальному процесі і легкими для сприймання є твори у художньому стилі. Проте, для осягнення комплексу знань та розширення лінгвістичних навичок вивчаються поняття пронауковий, офіційно-діловий, епістолярний, конфесійний та розмовний стилі.

Аналіз художнього тексту є одним із складових розвитку мовлення учнів. Адже він допомагає збільшити словниковий запас, також навчає використовувати мовні засоби з дотриманням усіх вимог із відповідністю теми висловленого або написаного.

Першим етапом роботи є прочитання твору повністю. Після цього учні перечитують абзаци і переказують. Така діяльність спрямована на засвоєння основних семантичних норм. Наступною дією є спільне обговорення питань що стосуються змісту, теми і мети.

На основі отриманої інформації формується складний або простий план. В залежності від мети уроку, цей процес може відбуватись у колективній чи індивідуальній формі. Впродовж аналізу підібраних пунктів плану учні разом із вчителем обирають найкращий варіант.

В 6-9 класах відбувається поглиблення уже відомого і засвоєного з 5 класу.

У школі практикують чотири види роботи учнів з текстом або його уривком. А саме: читання, аудіювання, говоріння і письмо.

Читання являє собою використання зору для освоєння поданого текстового матеріалу іноді із залученням роботи голосового апарату (читання мовчки і вголос текстів діалогічного і монологічного характеру).

Аудіювання – сприймання, розуміння на слух і виконання якогось завдання на основі почутого (слухання-розуміння).

Говоріння – подання учнем по суті усного твору чи його уривку (перекази за простим планом складеним з допомогою вчителя).

Письмо – відтворення або ж створення уривку чи власне тексту на папері та іншому матеріалі (створення власних висловлювань, письмовий аналіз прочитаного, побаченого чи почутого).

Робота з кожним із них необхідна для оволодіння мовними компетентностями, тобто рядом тих лінгвістичних знань та умінь, які безперешкодно і якісно учень може застосувати після завершення шкільного курсу. Мовна змістова лінія містить перелік питань, обов'язкових для засвоєння теорії мови, що сприятиме формуванню системних знань про мову й на їхній основі життєво важливих умінь [61].

Оскільки, в початкових класах учні вивчають тему «текст», то у середній школі можуть виконувати різноманітні завдання на його основі. Школярі детально ознайомлені з структурою тексту. Тобто на уроках української мови вони без труднощів виокремлюють зачин, основну частину та кінцівку. Також вони в змозі прослідкувати послідовність викладу змісту.

П'ятикласники дізнаються про типи і стилі мовлення. Вивчення даної теми відбувається за допомогою відомого їм аналізу змісту, а також структури мовних засобів. Базується така діяльність на роботі із різними текстами їх співставленням між собою, для розуміння ключових відмінностей.

В подальшому за аналогічною структурою (читання, аудіювання, говоріння, письмо) відбувається системне засвоєння нових знань розділів мови. Закінчення даного процесу припадає на 9 клас.

За концепцією НУШ (Нова українська школа) в старших класах (10-11/12) рекомендується акцентувати навчання на елементах практичної риторики. За таких умов базуючись на усних письмових текстах старшокласники вивчають основи красномовства та застосовують набуті знання у практичний спосіб.

Загалом програмою української мови для учнів середньої школи, зокрема і 5 класу визначена необхідна кількість годин та рекомендовані завдання до кожної з тем. Крім основної роботи на розвиток вищезгаданої мовленнєвої змістової лінії вона містить рекомендовані види. Серед них творчі роботи представлено актуальними для школярів жанрами, а саме, допис до веб-сайта чи соцмережі, стаття певного змісту до Вікіпедії, план роботи над проектом, реклама шкільного творчого конкурсу тощо.

Значна частина рекомендованих робіт має виразно практичний характер (складання інструкції щодо користування електронними мовними словниками, переліку необхідних для родини закупівель на поточний місяць і т. ін.). Деякі з рекомендованих видів робіт передбачають використання самостійно дібраної учнями з різних джерел інформації [61].

Із вище сказаного можемо зробити висновок, що поняття «текст» не знайшло одностайного визначення у лінгвістиці і пов'язаних із нею науках. Незважаючи на численні дослідження, мовознавці розходяться у визначенні даного поняття. На наше переконання, найбільш доречною у цьому питанні є думка **!Гальперіна:** «Текст – це витвір мовотворчого процесу, що володіє завершеністю, об'єктивоване у вигляді письмового документу, літературно

оброблене згідно з типом цього документу, твір, що складається з назви (заголовку) і ряду особливих одиниць (надфразових єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язків, що має певну цілеспрямованість і прагматичну установку» [!].

Кожен текст в залежності від свого типу стилю і аспектів які розглядаються має певні ознаки. Лінгвісти визначають різні класифікації, але основними категоріями, загальними для усіх текстів, є когерентність і когезія. Текст активно застосовується у шкільній практиці з початкових класів, де вивчають поняття і основи, закінчуючи старшими класами – розвитком риторичних умінь на цьому підґрунті. Адже виходячи із положень тексту навчання усіх рівнів мови можливе з його допомогою.

1.2. Особливості сприйняття і розуміння тексту на уроках учнями

Сприймання – це психічний процес відображення в мозку предметів і явищ в цілому, в сукупності всіх їхніх властивостей та якостей при безпосередній дії на органи чуття людини.

Сприймання протікає в зв'язку з іншими психічними процесами особистості: мисленням (ми усвідомлюємо те, що перед нами знаходиться), мовою (називаємо предмет сприйняття), почуттями (певним чином ставимося до того, що сприймаємо), волею (тією чи іншою мірою довільно організовуємо процес сприймання).

З лінгвістичної точки зору сприймання тексту розглядається як проникнення у свідомість автора, його концептуальну систему.

Крім відчуттів в процесі сприйняття задіяний попередній досвід, процеси осмислення того, що сприймається. У процес сприйняття включаються такі психічні процеси, як пам'ять і мислення [27].

Центральним елементом у роботі є розуміння прочитаного – мисленнєвий процес, спрямований на розкриття істотних ознак, зв'язків, відношень між об'єктами (Г. С. Костюк, Н. О. Менчинська та інші).

Сприйняття і розуміння мови і мовлення є взаємопов'язаними процесами. В психолінгвістиці вони розглядаються як дві сторони одного явища. Сприймання тексту є основою для його розуміння, а отже і до продуктивного навчання. Адже, лише розуміючи прочитане можна якісно виконати поставлені завдання.

Процес розуміння починається з пошуків загального смислу повідомлення, з висунення гіпотез, і тільки потім переходить на нижчі рівні – сенсорні (розпізнавання звуків), лексичні (сприймання окремих слів), і синтаксичні (сприйняття смислу окремих речень) [19, с. 134].

У процесі міркування виникає інтенсивний процес зародження і опанування значення слів, комунікативної взаємодії з словами. Він потребує використання різноманітних прийомів, серед яких: узагальнення, наголос на основному, систематизація тексту, створення плану, виклад, відповіді на питання, формулювання самих запитань, а також аналіз і синтез.

Осмислення тексту є непрямим аналітико-синтетичним процесом, який направлений на здобуття того чи іншого результату пізнавальної активності, яка визначає порядок розумової і діалогічної взаємодії читача зі словами і текстом, що є підтвердженням великого читацького кругозору та оволодіння компетенцією.

Опрацювання тексту і безпосередня робота над ним має системний характер, його повноцінне сприймання і розуміння передбачає єдність операційного і мотиваційного, а також змістового компонентів навчання. Від розуміння окремих частин тексту залежить його розуміння в цілості [27].

Кожен урок і тема має свою дидактичну мету. Зважаючи на це, необхідно виділити особливості сприйняття тексту учнями на уроках мови.

У педагогіці визначено триєдину дидактичну мету, поставлену перед вчителями для якісного навчання учнів. Вона включає такі компоненти, як:

навчання, виховання і розвиток. Базуючись на сучасних підходах і включаючи даний аспект, навчальною програмою визначено рекомендації вчителю щодо досягнення необхідних результатів.

Зважаючи на віковий склад учнів, необхідно зауважити, що дібраний педагогом матеріал повинен відповідати інтелектуальному розвитку. Учень тоді сприйматиме текст, який подає вчитель, коли він буде базуватись на отриманих раніше знаннях. Окрім цього доцільним буде використання текстів, які за смисловим чи змістовим значенням будуть близькі школярам.

Особливістю успішного сприйняття і розуміння тексту учнями середнього шкільного віку є можливість самостійно узагальнити, зробити висновки після прочитаного або почутого. Також позитивною ознакою є рефлексія у вигляді пояснення ключових аспектів, висвітлених у поданому матеріалі.

!Божко зазначає, що зрозуміти текст допомагає система запитань, причому найкраще усвідомлює смисл прочитаного (почутого) не той, хто дає відповіді, а той хто їх складає [10, с. 3].

Психолінгвістика (вивчає всі процеси пов'язані з вивченням мови та оволодінням мовної компетентності враховуючи психологічний аспект як найголовніший) визначає латеральний профіль. Це назва особливостей мозкової організації (провідна сенсорна модальність і домінуюча півкуля головного мозку) сприймання, обробки, зберігання, відтворення інформації [29, с. 17].

Для виконання різних завдань у п'ятикласників задіюються канали сприйняття. Наприклад:

1. Перепишіть текст, розкриваючи лапки, при цьому розставте, де необхідно, пропущені букви і розділові знаки – задіяний візуальний канал сприйняття і ліва півкуля головного мозку. Такий самий принцип діє при умові виконання морфологічного, синтаксичного розбору. Це пов'язано з тим, що необхідно «побачити» структуру слова чи речення, розподілити ознаки в логічній послідовності [2, с. 7].

2. *Виконайте фонетичний розбір* – активізація аудіального каналу сприйняття. Для передачі звукової структури треба знати правильну вимову.

Це зумовлено потребою мати в пам'яті звуковий образ. Опора припадає на праву півкулю головного мозку

3. *Визначте основну думку тексту* – візуальний канал і ліва півкуля. Для визначення основної думки здійснюється пошук ключових слів та з'ясування авторської позиції. Така діяльність можлива за умови володіння здібністю до узагальнення поданої інформації.

4. *Який факт на думку автора тексту свідчить про...* – потрібне вміння знаходити інформацію в тексті, вирізняти елементи авторської позиції. Тому задіяний знову ж таки візуальний канал сприймання та ліва півкуля.

Аналізуючи роботу **!Абрамової**, а саме представлені вище завдання для п'ятикласників та відповідні до них задіяні канали сприймання можна стверджувати, що для опрацювання того чи іншого тексту учні здебільшого користуються візуальним каналом та лівою півкулею. Зважаючи на це, потрібно пам'ятати, що учень з більшою активністю лівої півкулі швидше і в певній мірі якісніше виконає завдання з текстом, ніж той, в кого більшістю керує права півкуля. Тому необхідно давати більше часу останнім.

У розумінні текстів різних видів школярами є певна специфіка, яка зумовлена їх віковими особливостями. Рівень розуміння тексту залежить від рівня розвитку в учнів умінь аналізувати твір, встановлювати логічні, причинні та смислові зв'язки між його окремими елементами, мотивами і вчинками дійових осіб. Особливо впливає психологічний клімат у класі, настрої вчителя і самого учня.

Зважаючи на це неможливо чогось навчати дітей не знаючи і не розуміючи основ загальної, а також вікової психології.

Добре відомо, що людина протягом свого життя проходить різні вікові етапи і кризи. В їх процесі вона удосконалюється та набуває якісно нового розуміння тих чи інших речей і явищ, що її оточують. Дане твердження стосується будь-якої із сфер, зокрема і вивчення курсу української мови у

школі. Так само як індивід 10 і 30 років один і той же текст сприйматимуть (а отже розумітимуть та інтерпретуватимуть) по-різному, так само і учні 5 та 8 чи 11 класів неоднаково розуміють поданий матеріал.

Дослідження із вікової психології дають нам відповідь на причини цього.

Зважаючи на тему дипломної роботи доцільно буде охарактеризувати не усі вікові групи, а лише особливості психологічного розвитку п'ятикласників.

Школярі, які навчаються у 5 класі, це здебільшого діти віком 10-11 років. У психології цей період визначають як молодший підлітковий вік. В цей час починається перехід від дитинства до дорослості. В учнів спостерігається високий розвиток творчої активності. За С. Курановою, для підліткового віку характерним є оволодіння стилістичними ресурсами мови, що супроводжується збагаченням словникового запасу [32, с. 173]. Це в свою чергу дає ширші можливості для опрацювання тексту з меншими труднощами (або ж і з їх відсутністю). Особливим є підвищення чутливості до форм і літературного подання сказаного і написаного [41, с. 28].

Учень дає відповіді на запитання, будує речення, вибирає слова, створює монолог, пише твір. У його життя поступово входять поняття норми, культури мовлення, відбувається стилістична диференціація мовлення, починає формуватися індивідуальний стиль, школяр оволодіває, крім говоріння і слухання, ще й читанням та письмом [41 с. 30].

Розуміння в процесі таких видів діяльності як аудіювання й читання є достатньо складним процесом. Вони (аудіювання і читання), будучи психофізіологічними процесами, мають схожість і відмінність. Схожість виявляється на рівні інтелектуальних процесів (аналіз і синтез), порівняння, узагальнення тощо, а відмінність – на рівні умов представлення й сприйняття. Предметом аудіювання й читання є чужа думка, яка закодована у сприйнятому на слух і зором тексті та яку належить розпізнати. Результатом аудіювання й читання є розуміння сприйнятого і власна мовленнєва й немовленнєва поведінка: вербальна реакція на почуте чи прочитане, збереження здобутої інформації в пам'яті до певного часу тощо [45, с. 18].

Для якісного навчання використовують дидактичний текст. Його міждисциплінарний зміст збагачує свідомість юних носіїв мови, формує в них широку концептуальну картину світу [35, с. 10].

Читання як вид спілкування передбачає наявність здебільшого трьох компонентів: автор – текст – читач. Тому розуміння тексту тими, хто читає, залежить не тільки від характеристик самого читача, а й від особливостей тексту, який сприймають. Зміст текстів визначає ставлення учнів до читання, а також можливості розв'язання тих освітніх і виховних завдань, які ставляться перед навчальним предметом [45, с. 20].

У контексті проблематики даного питання вважаємо за необхідне визначити деякі особливості сприймання учнями різних типів текстів.

З огляду на мінімальний рівень емоційності текстів-описів у дітей може виникати апатія або зниження інтересу до читання, що впливає на результативність виконання завдань до тексту.

Що стосується текстів-розповідей, то дослідники схильні їх поділяти на фабульні та не фабульні.

Фабульні тексти здебільшого викликають в учнів цікавість та активізацію довільної уваги, що безумовно здійснює позитивний вплив на розуміння дітьми тексту.

На успішність сприймання також впливають і властивості самого тексту, його логіко-композиційна структура, мовна доступність тексту. За читанням вголос можна судити про глибину розуміння сприйнятого текст [45, с. 20-21].

Діти змушені сприймати терміни, поняття, різного роду навчальний матеріал, який нагромаджувало протягом тисяч років людство. Такий значний потік інформації є складним для школярів. Під час навчання і опрацювання текстів обов'язково зустрічатимуться незрозумілі слова і словосполучення.

Важливо докласти максимально зусиль аби жодне із них не опинилося за межами свідомості підлітка. Адже, як вказують дослідження, неналежна увага до проблемних питань у перехідний вік виливається не лише у нерозуміння матеріалу чи меншого інтелектуального рівня, а й у небажання вчитись. Це

спричинює не усвідомлення важливих понять і реалій, збіднює сприймання тексту через значні смислові та інформаційні втрати.

Неповне й неточне розуміння слів нерідко призводить до переінакшування їх смислу, причиною чого є ілюзія розуміння [11, с. 265]. На психологічному рівні призводить до ускладнень комунікації із суспільством та своїм колом оточення.

Для максимально якісного навчання незрозумілі поняття вчитель може віднайти і замінити відповідними йому синонімами, або використовуючи раніше набуті учнями знання, сформулювати простіші пояснення.

Зміст навчального матеріалу має бути оптимальним. Вдалим є використання числа Міллера – 7 ± 2 . Текст розмір, якого не буде значно його перевищувати, добре сприйматиметься школярами. Великий за обсягом зміст неминує призводити до втоми учнів, зниження інтересу до навчання, погіршення і гальмування інтелектуального розвитку, а також до формального поверхневого засвоєння змісту навчання [42, с. 236].

Із вищесказаного випливає, що сприймання це складний психологічний процес. Він у взаємодії з мисленням та рядом інших дій складає основу розуміння будь-якої інформації, зокрема і навчального тексту. В процесі дослідження теми опрацювання тексту у 5 класі ми визначили психологічні особливості учнів даної вікової категорії.

Базуючись на отриманих даних, можемо стверджувати, що учні в цей період опрацьовуючи тексти стикаються з чисельною інформацією, яка не завжди є легкою для її усвідомлення. При цьому позитивним є висока активність та прагнення до пошуку відповідей. Зважаючи на це, завданням вчителя є не лише подати матеріал запитання (або вправи) до нього, а й допомогти з проблемними моментами.

У даному розділі ми розглянули дискусійні питання про поняття «текст» і одні з ключових аспектів пов'язаних з ним – категорії тексту. Аналіз лінгвістичної літератури переконав у правильності визначення за **!Гальперінім**. Виходячи з нього ми можемо використовувати текст в процесі навчання різних

рівнів мови. Текст як найвища одиниця мови охоплює в собі всі інші (фонема-морфема-лексема-речення).

У процесі написання роботи і дослідження методичних джерел ми з'ясували основне використання тексту на уроках української мови. Розглянувши наукові доробки з психології, психолінгвістики, лінгводидактики та лінгвістичної герменевтики, можемо стверджувати, що на сприймання і розуміння тексту учнями впливають різні психологічні чинники, зумовлені здебільшого віковими особливостями у 5 класі це – підвищена активність, бажання пізнавати нове, обмежені психофізіологічні можливості інтелекту, входження в фазу перехідного віку та ін. Варто зазначити, що правильне керування вчителем навчальним процесом, а також оптимальний підбір тестів відносно психофізіологічного розвитку сприяє досягненню учнями матеріалу та розвитку на текстовій основі ключових мовних компетентностей.

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ТЕКСТОМ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ РІЗНИХ ПІДХОДІВ ДО НАВЧАННЯ

2.1. Методичні особливості застосування текстоцентричного підходу у 5 класі

Текстоцентричний підхід уперше було розроблено у працях Дж. Каца, Дж. Фодора, П. Постала, Р. Абрагама, Ш. Кіфера та ін. «Де немає тексту, там немає і об'єкту для дослідження й мислення», – зазначав М. Бахтін [57, с. 238].

Серед українських мовознавців даний підхід досліджують і просувають С. Єрмоленко, Л. Мацько, Т. Ладиженська, З. Бакум, В. Заєць, О. Караман та ін., активно впроваджуються розробки Л. Варзацької, Т. Донченко, М. Девдери, Н. Лесняк, О. Мельничайко, В. Мельничайка, М. Пентилюк, Г. Шелехової.

Існує декілька визначень поняттю текстоцентричного підходу, усіх їх можна звести до навчання з фундаментом у вигляді тексту. Так, зокрема, О. Кулик вказує: «Текстоцентричний підхід, або вивчення мови на текстовій основі – це визнання тексту не тільки одиницею мовної комунікації, а й основною дидактичною одиницею на уроках української мови» [5, с. 1].

Зустрічаємо й інші пояснення, серед яких: текстоцентричний підхід – це спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток умінь і навичок на основі тексту. Центральне місце в ньому займає зв'язний текст, слово в найширших ареалах його побутування, багатоаспектному, смислового та символічного виявах [66, с. 186].

Текстоцентричний підхід до навчання мови передбачає добір текстів-взірців, що мають типологічні характеристики певних жанрів мовлення, і подає мову як систему підсистем, що функціонує в різних сферах комунікації [23, с. 16].

В основу текстоцентричного підходу повинні бути покладені такі особливості, як наступність і системність. Зважаючи на це, плануючи навчальний матеріал за роками навчання, у 5-6 класах більше уваги необхідно

звернути на виявлення системи мовних засобів усіх рівнів. Адже в даний період діти вивчають всі граматичні теми. Саме з їх допомогою передається ідейно-тематичний та естетичний зміст тексту.

Звісно здобування знань школярами у такий спосіб не є новинкою і використовується в педагогічній практиці. Сама ж теоретична розробка цього підходу розпочалася ще в 70-ті роки, коли в поняття зв'язного мовлення Т. Ладиженською були включені не тільки мовна діяльність, але й результат акту комунікації, певний мовний витвір, текст [31, с. 3].

Проте, багато вчителів в силу тих чи інших об'єктно-суб'єктних обставин (невміння чи небажання вчителя; неможливість реалізувати через погані умови – що в наш час рівнозначне нулю та ін..) продовжують працювати лише на рівні лексеми або речення. Даний підхід являє собою оволодіння будь-якого навчального матеріалу на уроках української мови. Текст дає можливість продовжити активне життя слова. І дуже важливо, що автори нових підручників з української мови навчальний матеріал побудували на текстовій основі [66, с. 188].

У межах цього підходу серед базових є такі поняття: текст, дидактичний текст, стиль тексту, мовленнєвий тип тексту, жанр тексту, текстова діяльність, рецептивна діяльність, аналіз тексту, текстоінтерпретувальна діяльність, текстотворча діяльність, редагування тексту, рефлексія текстової діяльності тощо [34, с. 8].

Поняття текст ми розглянули у першому розділі, тому зупинимось на короткому поясненні наступних. Дидактичним виступає будь-який текст, створення якого відповідає вимогам навчальних цілей і програми. Текстова діяльність являє собою певну систему мисленнєвомовленнєвих операцій щодо сприймання, розуміння й продукування текстів.

Текстотворчою називають діяльність, в процесі якої створюється власний текстовий матеріал. При цьому, відбувається активізація як свідомих і підсвідомих елементів, так і набути мовцем індивідуальний досвід, здобути раніше знання.

На уроках різних типів доцільно використовувати фронтальну, індивідуальну і групову форми навчальної роботи:

– фронтальну форму – на етапі первинного засвоєння нового матеріалу (за умов проблемного, інформаційного і пояснювально-ілюстративного викладу, який супроводжується творчими завданнями різної складності, ця форма дозволяє залучити до активної навчально-пізнавальної діяльності всіх учнів);

– індивідуальну форму роботи – на всіх етапах уроку (для вирішення різних дидактичних завдань: засвоєння нових знань і їх закріплення, формування й закріплення умінь і навичок, для повторення й узагальнення пройденого матеріалу). Вона переважає у виконанні домашніх робіт, самостійних і контрольних завдань у класі [57, с. 243-244].

Здійснюється текстоцентричний підхід базуючись на роботі безпосередньо з текстом.

Зважаючи на психологічні особливості п'ятикласників у сприйманні і розумінні тексту, досліджувані у попередньому розділі, потрібно корегувати підбір матеріалу. Для реалізації на уроках текстоцентричного підходу достатнім буде використання одного-двох текстів. У змістовому плані вибору опиратись на близькі дітям теми (наприклад, сучасні ігри, інформаційні технології і гаджети в їхньому житті, або задіювати інтегровані уроки з історією, музикою і т.д.), в об'ємі-обсязі старатись підбирати не надто громісткі тексти (пам'ятаємо магічне число Міллера), за стилем – обирати найбільш зручний у відповідності до рівня сприйняття класу (здебільшого – художній) і т.д.

Важливо опрацювати мовні явища (фонетичні, лексичні, граматичні) на основі тексту, тобто в контексті мовлення, де добре видно, як взаємодіють мовні одиниці у процесі комунікації, яка їх роль у вираженні думки. Тому одним із критеріїв добору текстів є його наповненість дидактично значущими мовними одиницями відповідно до теми уроку [59, с. 187].

Але потрібно пам'ятати, що текстоцентризм, це не лише тексти. Як зазначає О. Глазова, йдеться про те, щоб на невеликому текстовому матеріалі

організувати виконання учнями великої кількості взаємопов'язаних навчальних дій, послідовність яких відобразатиме логіку уроку, допоможе дітям усвідомити доцільність добору певних мовних одиниць, засвоїти (закріпити, узагальнити, повторити) мовні правила та ще й набути (закріпити, вдосконалити) різні комунікативні вміння [17, с. 1].

Одним з найважливіших причин впровадження підходу (вивчення категорії на текстові основі) є своєрідний поштовх до сприймання мовних одиниць явищами живого і повсякденного мовлення, що в свою чергу забезпечує мотивацію навчального процесу.

Відповідно до навчальних цілей у роботі з текстом можуть використовуватися різні навчальні моделі: «читання – аналіз – інтерпретація», «аудіювання – побудова плану», «сприйняття – відтворення – створення», «читання – побудова тексту інформаційного (чи інструктивного) типу», «читання – переклад» тощо [34, с. 9].

Використовуючи текст на уроках у 5 класі, можна створити ряд запитань для учнів, а також перелік вправ. Найбільше поширені завданнями типу:

- Чи можемо прочитане назвати текстом? Відповідь обґрунтуйте.
- Визначте тему і головну думку спираючись на виділені слова.
- Доберіть відповідний заголовок. Поясніть свій вибір.
- Підкресліть відомі вам однорідні члени речення.
- Чи правильно розставлені всі розділові знаки?

Вчителю-початківцю можна скористатись методичними розробками в даній сфері. Зокрема за М. Пентилюк основними формами роботи можуть бути:

– навчальне, аналітичне читання текстів із конструюванням питань до тексту, виразне читання віршів, текстів різних жанрів;

– проникнення в авторський задум тексту через аналіз ключових слів, що розкривають головну ідею тексту;

– добір заголовків до тексту, критичне осмислення їх, обговорення; формування лексикографічної культури через роботу зі словниками різних

типів: тлумачним, орфографічним, орфоепічним, синонімів, антонімів, паронімів, омонімів тощо;

– вправи з техніки мовлення, виразного читання художніх текстів, виголошення власних промов залежно від ситуації мовлення;

– коротке усне повідомлення про прочитаний у підручнику (газеті, журналі, методичному посібнику) матеріал із його оцінкою;

– розповідь про прочитану книгу, переглянутий спектакль, відвідану виставку, екскурсію, переглянуту (прослухану) передачу;

– повідомлення із власного життєвого досвіду відповідно до різних ситуацій (побутового, громадського) життя;

– написання листів, заміток до газети, на радіо, телебачення, веб-сайти з актуальних проблем життя, із проблем культури, навчання, відпочинку тощо [51, с. 102].

На основі методичних розробок з даної теми, ми пропонуємо у 5 класі на уроках української мови використовувати текст як основний матеріал до тем, визначених програмою. Відповідно текстоцентричному підходу рекомендовано навчання з допомогою тексту не лише на уроках розвитку мовлення. Наприклад, з розділу «Лексикологія».

Тема: Групи слів за значенням синоніми.

Понад берегами озера стояли великі білі птахи. Птахи пильно дивилися у воду. Ось один птах злетів і зник у хащах очеретів.

Один із птахів загубив перо. Що це було за чудове перо. Перо чарувало витонченою формою, білосніжним кольором, було пухнасте, м'яке. Пір'їна нагадувала художній твір.

Це було перо білої чаплі. Саме розкішне пір'я чепель відіграло в їхній долі сумну роль. У кінці позаминулого століття пір'ям оздоблювали капелюшки... (З книжки «У світі тварин») [18, с. 56]

Після того, як учні виразно прочитають спроектований на екран або дошку текст (якщо немає можливості, то роздрукувати для учнів текст, або

скористатися підручником автора О. Глазової), учитель може запропонувати дітям висловити власну думку щодо повторюваних слів. Для скерування можна дати перелік таких запитань і завдань:

- Чи можна замінити повторювані слова іншими? Якими саме?
- Які зміни відбудуться при заміні синонімами? Відповідь обґрунтуйте.
- Який предмет описується в тексті? Випишіть спільнокореневі йому слова.
- Чи є потреба у заміні спільнокореневих слів синонімами?
- Визначте тему та головну думку опрацьованого тексту. Доберіть до нього заголовок.
- Самостійно придумайте і запишіть продовження (3-4 речення) уникаючи повторів.

Підсумовуючи, зазначимо, що текстоцентричний підхід є необхідною умовою для формування мовної особистості. Текст виступає як основний засіб оволодіння усними й писемними формами українського мовлення, оволодіння мовленнєвою діяльністю у всіх її видах (читання, аудіювання, говоріння, письма). Він не є складним у принципах застосування навіть у 5 класі, адже використовувався й раніше, на уроках розвитку мовлення. У даній роботі ми представили власні приклади простого задіяння підходу на уроках мови у 5 класі, що базуються на методичному доробку вітчизняних дослідників. Варто відзначити також і те, що завдяки навчанню на текстовій основі п'ятикласники спостерігають єдність і взаємозв'язок різних мовних рівнів, а також живе їх використання.

2.2. Робота з текстом в умовах компетентнісного та особисто зорієнтованого навчання

Компетентність – це здатність застосовувати набуті знання, вміння, навички, способи діяльності, власний досвід у житті й навчанні [54, с. 7].

О. Овчарук пропонує під компетентністю людини розуміти спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання [48, с. 4].

В освіті компетентнісний підхід розглядається як такий, що вказує вектор руху у навчально-виховному процесі. Він передбачає собою формування у того, хто здобуває знання, ряду компетентностей із їх подальшим розвитком. У результаті такого процесу, учень набуває всіх необхідних і передбачених навчальною програмою компетентностей. Отже, основною характеристикою цього підходу є перенесення акцентів з процесу навчання на його результати [54, с.11].

Існують й інші думки стосовно пояснення підходу. Серед них зустрічаємо наступну інтерпретацію В. Химинцем терміну «компетентнісний підхід». Він розглядається вченим, як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості, якими мають оволодіти як учні, так і студенти під час навчання. В. Химинець вказує на особливості переміщення уваги на процес формування можливостей самостійно діяти в кризових ситуаціях. Паралельно цьому, знімається головний аспект з «поглинання» і засвоєння знань та умінь. У результаті навчання дитини під даним спектром, учень може ефективно діяти і творчо застосовувати набуті знання та досвід у різних життєвих ситуаціях [48, с. 6-7].

З усіх трактувань поняття, на нашу думку, найбільш вдалим є пояснення О. Пометун. Під компетентнісним підходом, дослідниця розуміє, спрямованість освітнього процесу на формування загальної компетентності людини, що є її інтегрованою характеристикою. Вона повинна пройти етап формування протягом періоду навчання та включати поведінкові моделі особистості разом із невід'ємними складовими, серед яких: знання, навички, відношення і досвід діяльності.

Побіжно цьому, О. Пометун наголошує на тісному взаємозв'язку освіти у сполученні з особистісно зорієнтованим і діяльнісним підходами до навчання.

Зважаючи на таке твердження, вона може бути реалізована і перевірена у процесі виконання конкретною особою певного комплексу дій [17, с. 66], [48, с.7].

Упровадження даного підходу являє собою своєрідний відгук на виклики сучасного суспільства та рівня освіти. Отримання результатів освоєних знань в термінах компетентності обумовлює інтеграційний характер, співвіднесеність із ціннісно-смысловими характеристиками особистості; практико-орієнтовану спрямованість. Перенесення акцентів від змісту до результатів, від знань до розвитку особистості стає найважливішим фактором поширення і визнання компетентнісного підходу.

Компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформованість учня, а вміння розв'язувати проблеми, що виникли в різноманітних ситуаціях [20, с. 110].

Важливо зазначити, що дослідники проблематики даного питання підкреслюють факт неможливості за розвитком тих чи інших компетенцій проводити оцінювання рівня освіченості особи. Але тенденція полягає в тому, що «результати навчання зазвичай виражаються в термінах компетенцій або навичок і компетенцій» [54, с. 6].

До ключових компетентностей визначених навчальною програмою належить – комунікативна. Вона розуміє під собою умілість взаємодіяти з людьми й подіями, працювати в групі, презентувати себе засобами мовленнєвої комунікації. Окрім цього, компетентність виявляється в змозі без сторонніх допомоги якісно та ефективно комунікувати із будь-яким типом співбесідника; наступним елементом складової являється навичка зберігати зв'язок у процесі розмови (неухильно враховуючи і виконуючи базові норм і правил спілкування); проявляти належну повагу до позиції і переконань опонента; підштовхувати співбесідника до активної і конструктивної розмови; оцінювати успішність ситуації спілкування [28, с. 59].

Як одна з ключових комунікативна компетентність на уроках мови якісно формується на основі обраних вчителем текстів. Враховуючи це, вибірка

текстів повинна включати матеріал із змістовою основою добре знайомих дитині ситуацій і з урахуванням їх безпосереднього включення до предметно-тематичних галузей. Вони повинні мати чітко окреслені межі. Сюди можна віднести – науково-технічні і художні тексти, казки, легенди, публіцистичні замітки тощо.

З огляду на формування навичок рецептивної мовної діяльності, тобто аудіювання та читання, обраний текст має легко сприйматись зоровими або слуховими рецепторами. Необхідно зважати й на потребу розвивати продуктивні види мовленнєвої діяльності – письмо та говоріння. Для досягнення цієї мети представлений вчителем матеріал повинен не лише добре вловлюватись і розумітись, а й переказуватись без докладання над зусиль.

Важливо активізувати дітей і підштовхнути до продукування власних висловлювань. Тому тексти добираються проблемного характеру, щоб учні вчилися мислити, аргументовано доводити свою точку зору [37, с. 3].

Компетентнісно орієнтовані форми навчання передбачають постійну активну взаємодію всіх учасників навчального процесу, тобто «колективне, групове навчання у співпраці, де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють» [53].

За досліджуваним підходом, текст на уроках української мови виступає метою, базовим знаряддям і результатом здобутих знань з курсу української мови. Саме він, за умов методично обґрунтованої комплексної роботи, може об'єднати усі компоненти нового змісту навчання, сформувати мовну, мовленнєву, стратегічну та соціокультурну компетенції [37, с. 4].

Комунікативні вміння набуваються впродовж поєднання і застосування мовленнєвих та мисленнєвих дій. Внаслідок цього учні вдало оволодівають текстовим мовним матеріалом. Сприятливою для цих процесів є робота з текстом і різні варіанти проблемних завдань [20, с. 113].

Опрацювання різних текстів у переважній більшості відбувається за логічною і послідовною схемою. Вона включає такі етапи як: *ознайомлення* –

практика – продукт. Продуктом в даному випадку виступає – текст, який пройшов певну обробку. Тобто, був правильно проаналізований, інтерпретований та відповідно поставленим завданням – відтворений. До маніпуляцій проведених над ним можна додати покращення у вигляді, доповнень або/та скорочень.

Текстовий матеріал (безпосередньо текст) розкриває перед вчителем широку палітру вибору завдань та варіантів роботи з учнями на базі тексту.

Таким чином, можна мотивувати навчальну діяльність, здійснювати аналіз змістового й мовного компонентів, прогнозувати результати роботи, регулювати й удосконалювати мовленнєву поведінку, виокремлювати основні положення чи ідей, структурувати, вивчення конкретних положень, удосконалювати мовне оформлення, замінювати змістові чи композиційні елементи, при представленні результату роботи проводити самоаналіз [20, с. 114].

Використовуючи на уроках української мови тексти, вчитель дає поштовх для осмислення набутих знань і якісного їх застосування при виконанні тих чи інших видів мовленнєвої діяльності. Допомогти цьому покликана складена система опрацювання твору як текстового матеріалу. Сюди можемо віднести роботу над змістовими та мовними елементами.

Потрібною для розвитку учня є самостійна робота. Для зручності можна обирати будь-який невеликий текст із підручника. Обов'язково повинне бути пояснення до завдання. Саме завдання, повністю розкриває рівень знань і розуміння вивченого при чіткому і зрозумілому власному формулюванні дитини. Доречно порадити учням зробити виноска, або ж з поданого матеріалу скоротити до власних тез тощо [11, с. 53].

Невід'ємною складовою компетентності виступає ціннісний аспект.

З метою підсилення розумової діяльності, спрямованої на текст, представляємо її у вигляді проблемного завдання, мовленнєвої ситуації, дискусійного питання, у тексті комплексної вправи, що передбачають

дослідження суті її, зіставлення з іншими цінностями, використання як аргументу тощо [20, с. 115].

Компетентнісний підхід покликаний подолати прірву між освітою і вимогами життя. Ідея компетентнісно спрямованої освіти органічно пов'язана з тими педагогічними прецедентами, де утверджуються такі суспільно значущі цінності, як свобода вибору, творчий продукт, життєвий досвід, проектна діяльність учнів [54, с. 12].

Компетентнісний підхід в освіті тісно переплетений із іншим сучасним підходом, назву якого вказують як – особистісно-орієнтований або особистісно зорієнтований. В науковому середовищі одностайно думки щодо написання назви немає. В науковій літературі спостерігаємо обидва варіанти.

Даний підхід спрямований на розвиток індивідуальності і всіх позитивних якостей особистості. Оскільки він безпосередньо відноситься до особистості учня, то може бути здійснений лише при вирішенні визначеним учнем, обраної вчителем сукупності проблемних питань, завдань та вправ. Він потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно, для «всіх» учнів, у суб'єктивні надбання індивідуального учня, що можуть бути вимірювані [48, с. 11].

Якщо вглиблюватись в поняття, то варто зазначити, що педагоги розуміють під ним низку важливих елементів навчального процесу, які в науці виокремлюють до індивідуалізації та диференціації навчання.

Проблеми особистісно орієнтованого навчання глибоко досліджені як вітчизняними вченими (І. Бех, Л. Благодаренко, С. Подмазін, О. Пометун, В. Рибалка, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.), так і зарубіжними (М. Алексєєв, О. Бондаревська, Ю. Долженко, В. Сериков, І. Якиманська та ін.) [58, с.183-184].

Українську мову як навчальний предмет шкільного курсу в умовах особистісно орієнтованого принципу навчання розглядають як «засіб розвитку особистості» [45, с. 8].

Текст як фрагмент культури, що набувається, засвоюється через контекст (він передусім орієнтується на актуалізацію особистісних смислів, а не поверхнєве відтворення); розвиток «Я» відбувається через «своє інше», через діалог; засвоюється не фрагмент цілісної життєдіяльності (знання і вміння), а сама цілісність, що передбачає принаймні імітаційно-ігрове відтворення життєвих ролей і ситуацій [21, с. 10].

Особистісно орієнтовані технології націлюють читача на «ретельне прочитання», на пошук смислів у тексті (замість того, щоб засвоювати готову інформацію), на дослідницьку і співтворчу позицію щодо прочитаного, на самостійний пошук способів поєднання тексту та історико-культурного контексту.

Текст в умовах даного підходу передбачає однакові завдання з компетентнісним підходом. Проте, наголос тут ставиться на індивідуальності учня. Питання до тексту, як і вправи матимуть яскраво виражений характер спрямування на кожного учня. До прикладу, завдання може звучати так:

Підберіть заголовок або продовжіть текст, висловивши власну позицію щодо зображеної у ньому проблеми. Запропонуйте шляхи виходу з ситуації обґрунтувавши думку.

Отже, проаналізувавши літературу, стосовно даного питання можемо сказати, що міністерством освіти визначено пріоритетні підходи до навчання, серед яких компетентнісний та особистісно орієнтований. Вони тісно переплетені між собою, адже розвинена особистість наділена низкою компетентностей.

Метою обох є розвиток особистості учня. У першому випадку наголошується позиції розвитку визначених у програмі компетентностей, а в другому – спрямованість на вдосконалення школяра як особистості.

2.3.Опрацювання тексту на уроках української мови з використанням соціокультурного(лінгвокраїнознавчого) підходу

Лінгвокраїнознавчу проблематику почали розглядати в 60-х рр. ХХ ст. в працях з порівняльно-історичного мовознавства (Ф. Буслаєв, Я. Грім, Й. Гердер) та психологічного напрямку лінгвістики (В. фон Гумбольдт, Г. Штейнталь, О. Потебня та інші) [12, с. 55].

Лінгвокультурологія – галузь мовознавчої науки, що вивчає вияви культури народу в його мові та мовленнєвій діяльності, способи, засоби і форми, якими «мова зберігає в лінгвокультурах елементи культури й передає їх через тексти в суспільну мовну практику» [1, с. 61]. Сьогодні питаннями лінгвокультурології в Україні займаються С. Я. Єрмоленко, В. Жайворонок, В. Калашник, Л. Мацько, О. Селіванова, Л. Мацько. Акад. Л. Мацько означила основні напрями (складники) лінгвокультурологічного аналізу художнього тексту [62, с. 17].

Головною метою лінгвокраїнознавства можемо визначити забезпечення комунікативної компетенції в актах міжкультурної комунікації насамперед через адекватне сприйняття мови співрозмовника і оригінальних текстів, розрахованих на носіїв мови [14, с. 407].

Лінгвокультурологічний підхід до навчання мови спирається на позиції про те, що мова та культура постають у тісному взаємозв'язку, а людина як член суспільства – це з одного боку основний носій мови, а з іншого – культури суспільства, тобто це творець культури, користувач культури [38].

Зрозуміло, що лінгвокультурологічний підхід вимагає від учителя-мовника неабиякої методичної компетенції, оскільки за таких позицій і такого бачення проблеми вчитель має навчити учнів сприймати українську мову не як суто теоретико-граматичний комплекс, а як інтегративну систему, що накопичувалась та вибудовувалася століттями й «замішана» на філософії, історії, етнографії, духовній культурі, традиціях, обрядовості, фольклорі не одного покоління українців [38].

При опрацюванні тексту в умовах лінгвокультурологічного підходу найчастіше використовують метод компаративного аналізу та лінгвокультурологічного аналізу. Перший являє собою порівняння об'єктів культури та їх вплив на формування/розвиток мови. У 5 класі можна застосувати такий варіант роботи як: ознайомлення із текстом, змістова частина якого несе інформацію про особливості культурного розвитку сусідньої держави. При цьому, матеріал має бути вагомим для п'ятикласника і викликати зацікавленість. Можна подати тему розвитку сучасних технологій країни і як вони впливають на стан мови. Наступним кроком буде складання простого плану, за яким учні самостійно підготують аналогічний твір про Українські реалії. Після зачитання робіт – аналіз написаного [14, с. 405].

Не менш дієвою є методика компаративного аналізу Е. Талії. Робота із застосуванням методики лінгвокраїнознавчої компетенції може носити різноманітний характер. Один з можливих варіантів: учні знайомляться з текстом з інформацією про реалії іншомовної культури, а потім самостійно складають аналогічний текст з описом подібних явищ і реалій в своїй країні [14, с. 408].

Даний підхід розвиває на рівні інтелектуальні (мовні і мовленнєві) знання із відомостями з історії та розвитку культури.

Вважаємо за потрібне застосування в школі так званого концептуального аналізу. В загальних рисах його методичну модель можна уявити як:

– аналіз художнього концепту (текст в художньому стилі). Він включає у собі головну лексему вибрану з авторського контексту. Такі дії дають змогу визначити концепт, з'ясувати його особливості у представленому контексті, а також значення в процесі створення тексту;

– укладання словесного портрету слова-концепта. Етап полягає у роботі із словником, формування на основі досліджених статей власної;

– робота з фразеологізмами, прислів'ями та приказками, знаходження у них ролі концепта;

– підбір означень до концепту, що б змогли постати у вигляді епітетів як відображення емоційно-чуттєвих, та ситуативних ознак. Це відкриває шанс знайти рівень розуміння й сприймання значення концепту. Врешті, позитивний вплив на готовність до формулювання власного висловлювання;

– створення власного контекстуально-метафоричного портрета слова на рівні словосполучення і мікротексту (створення міні-творів, побудова речень та загадок;

– побудова власного словесного портрету концепта;

– розв'язання ситуативних лінгвокультурологічних завдань.

Концептуальний аналіз не передбачає обов'язкового використання його протягом лише одного уроку. Робота над культурологічними темами, структурні особливості чинних програм і підручників передбачають вдумливу роботу над текстом упродовж певної кількості уроків вивчення мовного матеріалу і побудову власних висловлювань соціокультурної тематики на уроках розвитку мовлення [36, с. 250].

Дослідження програми з української мови та літератури дало змогу виокремити такі концепти для роботи з ними у 5 класі: Україна, Земля, пісня, батьківщина, чумаки, запорожці, садок вишневий, Русь, калина, верба.

Ми зупинились на цих концептах, адже в них закладено глибоке символічне значення, їх роль у формування ментальності українців є вагомою.

В Україні особливість аналізу за лінгвокультурологічним підходом полягає у пошуку тих мовних одиниць, які представлені в лінгвоетнічних джерелах а також у з'ясуванні народознавчого характеру повідомлюваної в тексті інформації [62, с. 17-18]. Така ситуація зумовлена історичним розвитком країни. Тому, основою виступають елементи етнічної ідентифікації.

Оскільки, найлегшими для сприймання учнями п'ятого класу являються твори художнього стилю, то доцільним буде розглянути особливості лінгвокультурологічного аналізу художнього тексту.

Серед його завдань виокремимо найбільш актуальні для даної вікової групи. Зокрема: з'ясувати ідейно-тематичну спрямованість текстової інформації

в аспекті її етнокультурної аргументації; схарактеризувати загальний культурний фон, представлений в тексті; встановити співвіднесеність тексту з певною культурою; установити різнорівневі мовні одиниці, що пов'язані з певним культурним, культурно-мистецьким, лінгвокультурним, народнопобутовим, народознавчим контекстом [62, с. 18-19].

Ці знання необхідні для того, щоб, добре знаючи семасіологію мови, семантику українського словника і фразеологізмів, можна було виокремлювати в художньому тексті лінгвокультуреми на всіх мовних рівнях – фонетичному, лексичному, граматичному, текстовому [40, с. 61].

Лінгвокультурологічний аналіз передбачає з'ясування змісту термінологічного поняття лінгвокультуреми як таких мовних одиниць тексту, у семантиці яких зосереджена вага й актуальна культурна інформація. У науковій літературі вони називалися по-різному: концепт національної культури (Н. Арутюнова, Ю. Степанов), лінгвокультурний концепт (В. Маслова), лінгвокультурологічний концепт (В. Карасик), культурно маркована одиниця, слово з національно-культурним компонентом семантики (Є. Верещагін, В. Костомаров), мовно-естетичні знаки національної культури (С. Єрмоленко), мовні знаки культури, етнокультурний концепт, знак етнокультури (В. Жайворонок), знак національної культури (В. Калашник), лінгвокультурема (В. Воробйов) [40, с. 64].

Для лінгвокультурологічного аналізу художнього тексту бажано користуватися терміном «лінгвокультурема», оскільки в його семантиці заявлені семи мови й культури. Культурема є одиницею культурології і відповідно лінгвокультурема є одиницею лінгвокультурології. О. Селіванова визначає поняття лінгвокультурології як «галузь мовознавства, яка вивчає вияви культури народу в його мові й мовленнєвій діяльності [!, с.62].

При здійсненні лінгвокультурологічного аналізу тексту варто дотримуватись приблизної схеми:

1) з'ясувати приблизний історичний період. Наприклад, княжа або козацька доба і т.д. Діти з легкістю зможуть визначити його, адже у 5 класі вивчають вступ до історії з коротким розглядом всіх періодів;

2) при можливості виокремити мовні образи автора або наявних персонажів;

3) знаходження культурної інформації;

4) об'єднання у групи лінгвокультурем. Наприклад, лексичні словосполучення або фразеологізми;

5) тлумачення виокремлених з тексту лінгвокультурем;

6) проведення порівняльного аналізу з лінгвокультурами мов держав-сусідів [40, с. 63-64].

Лінгвокультурологія визначає декілька типів лінгвокультурем, з ними варто ознайомити учнів. Це можуть бути:

- лінгвокультурема-реалія, тобто такий мовний знак, який характерний лише одній культурі. Прикладом можуть слугувати колядки, кобзарі, тобто елементи національної ідентичності;

- сигніфікативна лінгвокультурема, це мовний знак з спільним денотатом та відмінним сигніфікатом. Тобто, тато, батько, мати, батьківщина (спадщина) та інші;

- тропеїчні й фігуральні лінгвокультури. У них закладений здебільшого ідеї міфологічного, фразеологічного походження. Це різні художні засоби такі, як епітети та метафори (золоте слово, срібне весельце, карії очі, дрібні сльози, гірка доля);

- лінгвокультури-фразеологізми етнічного усно-розмовного й писемно-літературного походження (не варить баняк; розрита могила та ін.);

- символічні лінгвокультури – вказують на світогляд сприймання символіки в суспільстві як символи (Каменярь, Великий Луг, Хортиця, Чумацький Шлях, Гетьманщина) [35, с. 64-65].

- Лінгвокультури загального характеру (їх ще називають денотативними) – це ті, що несуть культурну інформацію своїм денотативним

змістом і вона в багатьох мовах однакова чи дуже близька (оркестр, театр, актор, скульптура, живопис).

Ще одним видом роботи з текстом на уроках української мови, в межах окресленого підходу, є постановка завдання пов'язаного із прецедентними феноменами. В їх поділі знаходимо прецедентні імена, ситуації, висловлювання та тексти. До першого традиційно відносимо *Діда Мороза*, до другого – *Зрада Іуди*, до третього – *Моя хата скраю нічого не знаю* [38].

Можливий варіант часткового лінгвокультурологічного та етнолінгвістичного аналізів. Під ними розуміється пошук відповідних зв'язків, що сполучають текст та елементами духовної/матеріальної культури народу (етносу). Такий аналіз бажано включати в загальний лінгвістичний аналіз тексту [24, с. 3-4].

Як бачимо, лінгвокультурологічний підхід вимагає досить високої підготовки. Зважаючи на той факт, що у кожному класі наявні як сильніші так і слабші учні, підхід доречно застосовувати на окремих уроках. Як варіант, можна користуватись ним під час вивчення лексики. Опрацювання тексту відбуватиметься за подібним ланцюгом подій. Пояснення вчителя – прочитання – визначення лінгвокультурем, етнокультурознавчих лексичних одиниць – з'ясування значення виділеного – обговорення.

При вивченні теми словотвір у 5-6 класах можна організувати роботу над завданнями з використанням етнолінгвістичного аналізу. Таким чином, вдасться прослідкувати вплив етнічних процесів на особливості творення слів.

Загалом реалізація етнолінгвістичного аналізу на уроках мови зводиться до правильного сприймання і розуміння зачитаного матеріалу на слух. Подальше опрацювання передбачає вміння виділити необхідне і своїми словами розтлумачити вибране.

Навчальною програмою виокремлено соціокультурну компетентність.

Деякі дослідники вказують пріоритетним соціокультурний підхід до навчання. Оскільки, він не визначений міністерством, то його роль в шкільній

освіті відіграє соціокультурна змістова лінія та формування і реалізація соціокультурної компетентності учня.

Соціокультурний підхід – це такий підхід до навчання, за якого відбувається вивчення української мови з точки зору народознавства (або етнології) і культури українців. Особливе місце також займає своєрідне дослідження світу його культурного розвитку і безсумнівно участь України в цих процесах.

Тож, ми бачимо тотожність цих двох підходів до навчання. Розмежування пояснюється ширшим вживанням лінгвокультурологічної назви в колах науки, а соціокультурної в освітній практиці.

За даними проведених досліджень у сфері лінгводидактики (О. Біляєв, А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Варзацька, О. Савченко та ін.), гармонійне поєднання української та загальнолюдської культури реалізується через вивчення мови як культурознавчої дисципліни, взаємозв'язок з культурними надбаннями народів, що живуть поруч, їх полілог культур, інтеграцію в українську культуру і разом із нею – у світову. Саме цьому в школі сприяє формування у школярів соціокультурної компетенції [55, с. 461]. Дану тезу в школі допомагає формувати і розвивати соціокультурна компетентність.

З огляду на історичні, соціокультурні та освітні зміни в нашій країні ця змістова лінія вимагає змін. Сучасність визначає необхідність вивчення не просто фактів із історії України чи всесвітньої, відомостей про культурний розвиток, а перш за все – осягнення їх на базі мови. Разом із цим розуміння за допомогою текстів сформованих на основі народознавства та спроектування відповідної мовної картини світу [36, с. 248].

У доборі завдань, вправ, художніх текстів учитель повинен проявляти послідовність. У результаті цього в основу реалізації методики соціокультурної змістової лінії першим покладено принцип народності – репрезентації української мови як геніального творіння розуму, серця, почуттів, усіх сфер багатогранної діяльності українців, які берегли традиції сім'ї, роду, українського народу. Цей принцип немислимо реалізувати, не звертаючись до

широкого використання всіх видів і жанрів українського фольклору, Біблії, творів українського письменства, прилучення до збирання скарбів народної мудрості, які мають відображення у фольклорних і художніх текстах [55, с. 461].

Ефективним засобом, що сприяє розвитку цієї компетенції, вважають, роботу з текстом. Окрім, розглянутих вище концептуального, лінгвокультурологічного, етнолінгвістичного аналізів вітається виконання ситуативних завдань тощо. Вчені різних галузей визнають основним рівнем дидактичного матеріалу зв'язний текст, який за новим змістом мовної освіти є метою, результатом і засобом навчання [Г.Лещенко дитяча література, с. 248].

Підсумовуючи вищесказане можна зазначити, що одним з перспективних підходів до навчання української мови є лінгвокультурологічний. В освітній практиці його іменують – соціокультурним. Він передбачає вивчення української мови через призму історії української культури. Позитивним у даному підході є забезпечення обізнаності, як в царині мови, так і в культурі. Для його застосування вчитель повинен бути підготовленим і провести короткий екскурс дітям. У 5 класі можна використовувати лінгвокультурологічний, етнолінгвістичний, компоративний і концептуальний аналізи текстів в межах цього підходу.

У даному розділі ми розглянули найвідоміші підходи до навчання української мови, а саме – текстоцентричний, компетентнісний і особистісно зорієнтований та соціокультурний. Кожен з них має свої переваги та недоліки. Текстоцентричний підхід – це спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток умінь і навичок на основі тексту. Він добре розкриває зв'язки різних рівнів мови між собою та показує функціонування у навколишньому світі й живому спілкуванні між людьми. Компетентнісний підхід тісно пов'язаний з особистісно зорієнтованим. Тому, при розгляді особливостей опрацювання текстів п'ятикласниками, ми об'єднали їх в один пункт. Проаналізувавши обидва, ми можемо говорити про те, що використовуючи дані підходи до опрацювання тексту учнями орієнтована схема дій збігається. Відмінністю є

спрямованість другого на формування особистості, через що тематика і завдання набувають більше індивідуального характеру. Останнім ми досліджували соціокультурний підхід. Завдяки йому у дітей в процесі навчання української мови формуються цілісна картина зв'язку мови з країною та її мешканцями.

ВИСНОВКИ

У процесі написання дипломної роботи ми дослідили проблему використання тексту на уроках української мови. Саме текст є основою для здобуття знань у школі. Існують різні тлумачення цього поняття. Найбільше ми схилиємося до визначення даного відомим мовознавцем І. Гальперінім. Вчений називає текстом «витвір мовотворчого процесу, що володіє завершеністю, об'єктивоване у вигляді письмового документу, літературно оброблене згідно з типом цього документу, твір, що складається з назви (заголовку) і ряду особливих одиниць (надфразових єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язків, що має певну цілеспрямованість і прагматичну установку».

Ключовими в понятті про текст є його ознаки. Різним текстам притаманні різні категорії. Проте, із них можна виокремити 7 загальних, які будуть присутні у кожному тексті. Сюди відносимо інформативність; когезію (внутрішньотекстовий зв'язок) і когерентність; автосемантию відрізків тексту; континуум; ретроспекцію і проспекцію; модальність; інтеграцію і завершеність тексту. Існують різні стратифікації тексту.

У школі діти вивчають особливості текстів в залежності від параметру їх розподілу. Наприклад, за структурою розглядають – прості, складні, комплексні а за функціонально-стильовими параметрами – офіційно-ділові, наукові, публіцистичні, розмовні, художні.

Опрацювання текстового матеріалу на уроках мови виконується зазвичай за допомогою аналізу. Для його якісного проведення необхідне сприйняття учнем прочитаного. Тому другий пункт першого розділу присвячений особливостям цього процесу.

Оскільки, об'єктом дослідження є підходи до опрацювання тексту у п'ятому класі, то найбільше уваги ми приділили встановленню психологічних аспектів сприймання вікової групи в межах 10-11 років.

Проаналізувавши літературу з даної проблематики, можемо виокремити такі прояви психологічних аспектів, як підвищена активність, бажання пізнавати нове, обмежені психофізіологічні можливості інтелекту, входження в фазу перехідного віку. Вони безпосередньо впливають на якість і ефективність роботи учнів з текстовим матеріалом. Особливо важливим є підбір текстів і відношення вчителя до предмету, класу та окремо до учня.

В умовах сучасності важливим є правильний підхід до навчання учнів. Вчені мовознавці виокремлюють ряд підходів. Проаналізувавши окремі з них ми з'ясували що вони собою являють та особливості використання при опрацюванні текстів учнями п'ятого класу.

С. Єрмоленко, Л. Мацько, Л. Варзацька, О. Глазова активно пропагують текстоцентричний підхід. Основою, на якій він формується, виступає сам текст. Ним передбачається вивчення на основі текстового матеріалу будь-якої теми з різних рівнів мови. Тобто, окрім загальноприйнятого опрацювання у вигляді лінгвістичного аналізу та виконання різoplanових завдань на уроках розвитку мовлення, пропонується застосування тексту при вивченні теоретичних тем. Особливо важливим є підбір оптимального тексту для опрацювання учнями. Адже від цього залежить якість роботи.

Що ж стосується об'єднаних нами компетентнісного та особистісно зорієнтованого навчання, то варто зазначити, що принцип роботи залишається однаковим. Але в процесі опрацювання тексту значна увага приділяється не стільки набуттю лінгвістичних знань (окрім досягнення мовної і мовленнєвої змістової лінії за компетентнісним підходом), скільки розвиткові з їх допомогою особистості. Позитивним є розуміння важливості застосування і оперування в житті здобутими знаннями для реалізації учня.

З націоналістичних і патріотичних позицій, вважаємо, особливо доречним застосування соціокультурного (або лінгвокультурологічного) підходу. Він передбачає вивчення української мови через призму культурології. При використанні даного підходу опрацьовувати текст можна за допомогою різних аналізів. Серед них ми виокремили лінгвокультурологічний,

етнокультурологічний та інші. На нашу думку, цей підхід не є доречним для роботи з текстами на кожному уроці, оскільки, даний аспект реалізується через соціокультурну змістову лінію визначеними темами, а надто велика кількість матеріалу такої тематики відіб'є бажання учня до навчання.

Тому із розглянутих вище підходів ми схилиємося до більшого поширення текстоцентричного.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Tamila Gruba. Реалізація текстоцентричного підходу на уроках української мови в старших класах / Т. Л. Груба// Intercultural Communication (Poland). – 2017. – № 2 (3). – С. 43–56.
2. Абрамова Н. Е. Особенности восприятия учебного текста (на примере всероссийской проверочной работы по русскому языку) / Н. Е. Абрамова. – 2019.
3. Актуальні проблеми текстотворення у лінгводидактичній та мистецтвознавчій площинах: збірник наукових праць (за матеріалами міжрегіонального науково-методичного семінару) / За ред. К. Я. Климової. – Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2017. – 162 с.
4. Бакум З. Текстоцентризм у сучасній системі принципів навчання української мови / З. П. Бакум // Зб. наук. пр. Педагогічні науки. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2008. – Випуск 47. – С. 91–94.
5. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної прагматики: підручник / Ф. С. Бацевич. – Київ : ВЦ «Академія», 2011. – 304 с.
6. Белянин В. П Основы психолингвистической диагностики : модели мира в литературе / В.П. Белянин. – М., 2000. С !
7. Бісimalієва М. К. Про поняття “текст” та “дискурс” / М. К. Бісimalієва // Филологические науки. – 1999. – № 2. – С. 78–85.
8. Божко Л. Психолінгвістичні засади вторинною текстотвірною діяльністю в процесі вивчення української мови учнями 5-9 класів / Л. Божко. – 2013. – с.!
9. Бондаренко Н.В. Формування правописної компетентності учнів 5-7 класів на уроках української мови : посібник / Н. В. Бондаренко. – Київ : Видавничий дім «Сам», 2017. – 112 с.
10. Владимирова В. І. ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ /

- В. І. Владимірова, О. М. Шевченко. // «Young Scientist». – 2019. – №5. – С. 55–58.
11. Ворожбитова А. А. Теория текста: Антропоцентрическое направление : [учеб. пособие] / А. А. Ворожбитова. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Высшая школа, 2005. – 367 с.
12. Воронкова Н. **ВПЛИВ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ НА МОТИВАЦІЮ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ** / Н. Воронкова. // **НАУКОВІ ЗАПИСКИ** Серія: філологічні науки. – 2009. – № 81. – С. 404–407.
13. Гальперин И. Р. О понятии "текст" / И. Р. Гальперин // Вопросы языкознания . –1974. – № 6. **С**
14. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 138 с
15. Глазова О. Текстцентричний підхід у вивченні української мови / О. Глазова // Методичні діалоги. – 2013. – № 7–8. – С. 22–27.
16. Глазова О. П. Українська мова. 5 кл. : підруч. Для закладів загальної середньої освіти / О. П. Глазова. – Вид. 2-ге, доопр. – Київ : Видавничий дім «Освіта», 2018. – 240 с. : іл.
17. Глоба Л. Психолінгвістичні аспекти сприйняття і розуміння художнього тексту / Л. Глоба // Психологія особистості : Некласичні персонологічні студії в розбудові гуманітарної парадигми. – 2011. – № 1 (2). – С. 132 – 137.
18. Голуб Н. Б. Концептуальні засади сучасної методики навчання української мови в загальноосвітній школі / Н. Б. Голуб // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 107–118. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2015_1_14
19. Голуб Н. **ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ** [Електронний ресурс] / Н. Голуб. – 2015. – Режим доступу до ресурсу:

http://lib.iitta.gov.ua/9509/1/%D0%93%D0%BE%D0%BB%D1%83%D0%B1%20_3_.pdf.

20. Дідук-Ступ'як Г. І. Дискурсно-текстологічний і прагматико-комунікативний аспекти лінгвометодичної інноваційної макротехнології "Інтерація різнотипових підходів до вивчення української мови" в основній школі / Г. І. Дідук-Ступ'як // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2014. – № 2. – С. 88–95.
21. Дроздова І. П. **ТИПОЛОГІЯ НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НЕФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ** / І. П. Дроздова. // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. – 2013. – №23. – С. 15–21.
22. Дружененко Р. Елементи етнолінгвістичного аналізу тексту на уроках української мови / Р. Дружененко // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія. – 2010. – № 2. – С. 27–30. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2010_2_8
23. Загнітко А. Лінгвістика тексту [Текст] : навчальний посібник / А. Загнітко. – Донецьк : Юго-Восток, 2007. – 314 с
24. Зимняя І. А. До питання про сприйняття мовлення: автореф. дис. на соискание науч. степени канд.пед. наук / І.А. Зимняя. – М.,1961. с
25. Ігнатенко Н. В. Дидактичне забезпечення розуміння навчальних текстів учнями початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Н. В. Ігнатенко – Київ, 2001. с
26. Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі (матеріали круглого столу) // Українська мова і література в школі. – 2012. – № 4. – С. 51–64.
27. Коновалова Н. И. Психодиагностика речевой способности: учебное пособие. – Екатеринбург, 2015. – 212 с.

28. Крылов Г. А. Этимологический словарь русского языка / Г. А. Крылов. – СПб.: Полиграфуслуги, 2005. Виктория плюс, 2008. – URL: <https://lexicography.online/etymology/krylov/%D1%82/%D1%82%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82>
29. Кулик О. Пріоритетність текстоцентричного підходу до навчання української мови в загальноосвітній школі [Електронний ресурс] / О. Кулик – Режим доступу до ресурсу: <http://ephsheir.phdpu.edu.ua/handle/8989898989/2233>.
30. Куранова С. І. Основи психолінгвістики: навч. посіб. / С. І. Куранова– Київ : Академія, 2012. – 208 с.
31. Кутина Н. Структурно-смысловый анализ художественного текста / Н. Кутина – Свердловск, 1980. – 96 с.
32. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : Монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. – 420 с/
33. Кучерук О. А. Педагогічні технології в лінгвометодичній підготовці вчителя-філолога / О. А. Кучерук // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : [збірник наукових праць]. – Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – Вип. 20 (30). – Спец. вип. – Актуалітети філологічної освіти та науки. – С. 132–136.
34. Лещенко Г. Дитяча література як засіб формування соціокультурної компетентності школярів / Г. Лещенко. – С. 247–252.
35. Лещенко Г. Особливості роботи з текстом на уроках української мови за компетентнісним підходом / Г. Лещенко // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки: серія педагогічні науки. – 2016. – № 1(303). – Т.1. – С.79–85.
36. Лінгвокультурологічний розвиток школярів на уроках української мови та літератури [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу до ресурсу:

- https://moyamova.ucoz.ua/publ/dopovid_lingvokulturologichnij_rozvitok_shk_oljariv_na_urokakh_ukrajinskoji_movi_ta_literaturi/1-1-0-26.
37. М'ясоїд П. А. Загальна психологія / П. А. М'ясоїд. – Київ : Вища школа, 1998. – 479 с.
 38. Мацько Л. Лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту / Л. Мацько // Культура слова. – 2011. – №75. – С. 56–66.
 39. Мелешко Л. В. Формування мовленнєвої компетентності учнів 5-6 класів в ігровій діяльності на уроках української мови : дис. канд. пед. наук / Л. В. Мелешко – Київ, 2018. – 261 с.
 40. Менчинская Н. А. Проблемы обучения и развития / Н. А. Менчинская // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии – М. : Просвещение, 1978 – С. 317–333.
 41. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / За ред. І. М. Пентиліук. – Київ : Ленвіт, 2009. С
 42. Москальова А. С. Методи психодіагностики в навчально-виховному процесі: Навч. посіб. /А.С. Москальова, М. В. Москальов. – 360 с.
 43. Навчання української мови учнів 5 класу на засадах компетентнісного підходу : посібник / Н. Б. Голуб, В. І. Новосьолова, Г. Т. Шелехова, А. В. Ярмолюк. – Київ : Видавничий дім «Сам», 2017. – 144 с.
 44. Науково-методичний посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. За ред. О. І. Пометун. – Київ : Видавництво А. С. К. , 2004. – 192 с.
 45. Ницета В.А. Риторична компетентність учнів загальноосвітніх шкіл у контексті комунікативної спрямованості мовної освіти URL:
 46. Овсієнко Л. М. Сутність понять "компетенція", "компетентність", "компетентнісний підхід", "якість освіти" у світлі сучасної освітньої парадигми / Л. М. Овсієнко. // Науковий вісник Донбасу. – 2013. – № 2. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_2_32
 47. Овсієнко Л. Текст як об'єкт вивчення психолінгвістики / Л. Овсієнко // Теоретична і дидактична філологія. – 2013. – Вип. 15. – С. 58 –69.

48. Основи загальної психології: Навчальний посібник: у 2-х т. / Укл.: Полозенко О. В., Омельченко Л. М., Яшник С. В., Свистун В. І., Стахневич В. І., Мартинюк І. А., Жуковська Л. М. – Київ : НУБіП, 2009. – Т.1. – 322 с.
49. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей / М. І. Пентилюк. – Київ : Ленвіт, 2011. – 256 с.
50. Пентилюк М. Розвиток української лінгводидактики в контексті державного стандарту базової і повної освіти в Україні / М. Пентилюк // Вісник Львів. УН-ТУ. Вип. 50 – 2010. – С. 123–130.
51. Пентилюк, М. І. Сучасний урок української мови / М. І. Пентилюк, Т. Г. Окуневич. – Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 176 с.
52. Пометун О. І. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : методичний посібник / О. І. Пометун, Н. М. Гупан, В. С. Власов. – Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. – 208 с.
53. Проць М. **ЕЛЕМЕНТИ ЕТНОЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ТЕКСТУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ** / М. Проць. // Рідне слово в етнокультурному вимірі. – 2012. – С. 459–464.
54. Психологія: Підручник / за ред.. Ю. Л. Трофімова. – Київ : Либідь, 2001. – 558с.
55. Семеліт О. В. Текстодцентричний підхід у методиці викладання української мови як засіб формування комунікативної компетентності учнів / О. В. Семеліт // Таврійський вісник освіти. – 2015. – №2 (50). Частина I. – С. 237–245.
56. Смагін І. І. **ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ: РЕАЛЬНІСТЬ ЧИ ПЕРСПЕКТИВА?** / І. І. Смагін. // Вісник Житомирського державного університету. – 2012. – №61. – С. 50–54.
57. Тарабанова Я. В. **ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ РОБОТИ НАД**

- ТЕКСТОМ** / Я. В. Тарабанова. // Таврійський вісник освіти. – 2013. – № 4. – С. 185–191.
58. Таюпова О. И., Жаббарова Ф. У. Категории текста как лингвистические универсалии / О. И. Таюпова // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. – № 20. – С. 98 –100.
- 59. Українська мова оновлена навчальна програма для 5-9 класів**
60. Українська мова як іноземна у фокусі інновацій: від досвіду до впровадження: Збірник матеріалів циклу Міжнародних науково-практичних семінарів, Львів, 2019. – Львів, 2019. – 135 с. URL: <http://miok.lviv.ua/wp-content/uploads/2019/12/Збірник-тез.pdf>
61. Хорошковська О. Текст як основа розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності на уроках української мови [Текст] / О. Хорошковська, О. Петрук // Почат. шк. – 2010. – № 12. – С. 11–15. ; Почат. шк. – 2011. – № 1. – С. 12 –15.
62. Шанский Н.М., Боброва Т. А. Школьный этимологический словарь русского языка. 3-е изд., испр. – Москва: Дрофа, 2004 URL: <https://lexicography.online/etymology/shansky/%D1%82/%D1%82%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82>
63. Шиянюк Л. Текст як основа формування риторичної культури студентів-нефілологів / Л. Шиянюк // Вісник Львівського університету. – 2010. – Вип. 30. – С. 371–377.
64. Яриніч О. Ф. Використання елементів текстоцентричного підходу до вивчення української мови і літератури / О. Ф. Яриніч. // Таврійський вісник освіти. – 2015. – №3 (51). – С. 186–191.
65. Яценко Т. О. VII Волошинські читання «Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство»: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, 17 травня 2019 р., м. Київ / Ін-т педагогіки НАПН України; за заг. ред. Т. О. Яценко. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. – 373 с. (стаття Бондаренко)