

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ  
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ФІЛОЛОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ  
КАФЕДРА СТИЛІСТИКИ ТА КУЛЬТУРИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Дипломна робота  
на здобуття освітнього ступеня магістра

**ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СИТУАТИВНО-ТВОРЧИХ  
ЗАВДАНЬ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ  
У СТАРШІЙ ШКОЛІ**

Виконала студентка VI курсу групи СО-61  
спеціальності 014 Середня освіта  
(Українська мова і література)  
Наконечна Діана Віталіївна

Керівник – канд. пед. наук, доц.  
Антончук Олександр Михайлович

Рецензент – докт. пед. наук,  
проф. Вітюк Валентина Володимирівна

## ЗМІСТ

|   |    |
|---|----|
| ВСТУП.....  | 3  |
| <b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ СИТУАТИВНО –ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ</b>   |    |
| 1.1. Специфіка ситуативних завдань у світлі психолінгвістичної теорії....   | 6  |
| 1.2. Педагогічні передумови формування мовленнєвої компетентності учнів.....  | 12 |
| Висновки до розділу I.....  | 21 |
| <b>РОЗДІЛ 2. СИТУАТИВНО–ТВОРЧІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ</b>                            |    |
| 2.1. Стан досліджуваної проблеми у практиці шкільного навчання.....   | 23 |
| 2.2. Обґрунтування лінгводидактичного потенціалу ситуативно-творчих завдань на уроках української мови.....                   | 30 |
| Висновки до розділу II.....   | 55 |
| <b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА СИСТЕМА РОБОТИ НАД УДОСКОНАЛЕННЯМ МОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗА ДОПОМОГОЮ СИТУАТИВНИХ ЗАВДАНЬ</b> |    |
| 3.1. Опис експериментальної методики.....   | 57 |
| 3.2. Аналіз результатів експериментального навчання.....  | 62 |
| Висновки до розділу III.....  | 65 |
| ВИСНОВКИ.....   | 66 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....   | 68 |
| ДОДАТКИ.....  | 76 |

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Розглядаючи тему формування комунікативних навичок школярів, варто відзначити, що першочерговою метою вчителів є сприяння мовленнєвому розвитку учнів загальноосвітніх шкіл, щоб вони могли змістовно висловлювати свої думки та добирати лексичні засоби. На це спрямовує Державний стандарт загальної середньої освіти, де визначено основну мету навчання мови, що досягається в процесі формування особистості учня, яка «володіє вміннями та навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами в різних формах, сферах і жанрах мовлення, тобто в забезпеченні належного рівня мовленнєвої компетенції учнів, що є однією з найважливіших умов їхньої соціалізації» [11].

Тому учням необхідно не тільки володіти знаннями про рідну мову, а й вміти використовувати її в різноманітних життєвих ситуаціях, тобто будувати змістовні, граматично та стилістично грамотні висловлювання на основі комунікативних ситуацій. Поліпшити засвоєння навчального матеріалу шляхом додавання системи завдань, що цікавлять учнів, які демонструють практичне застосування отриманих знань і вмінь. Одним зі ключових шляхів досягнення цього результату є розвиток мовлення учнів за допомогою ситуативних завдань, спрямованих на засвоєння певного обсягу знань та їх загальний розумовий розвиток. Виконання завдань даного характеру сприяє і розвиває творчі, логіко-інтелектуальні здібності учнів, поліпшує швидкий розвиток пам'яті та формує навички самоосвіти.

Необхідність використання ситуативних завдань із розвитку мовлення у старшій школі пов'язана із соціальними потребами, бо володіти українською мовою повинні не тільки етнічні українці, а і представники інших національностей, які за тих чи інших умов проживають на території України. Ситуативні завдання допоможуть учням не просто вивчити українську мову, а й навчитися використовувати її як засіб спілкування і комунікації у соціумі.

Розвитку мовлення учнів старших класів присвячені наукові роботи І. Кучеренка, В. Ващенко, В. Виноградова, І. Холковської, А. Коваль, Л. Паламар, Є. Чак та ін. Проблематикою психологічної основи мовлення займалися Б. Баєв, Л. Виготський, Г. Костюк, І. Синиця та інші. Мова є не лише засобом спілкування, а й осередком духовної культури народу, головним виявом національної та особистісної самосвідомості. Тому сучасні підходи до вивчення української мови приділяють велику увагу розвитку усної та писемної мови, фонологічної культури особистості. Метою завдань, що спрямовані на комунікацію, є використання під час мовлення певних мовних одиниць. Завдання ситуативного характеру є одним із найперших комунікативно орієнтованих видів роботи на уроках із розвитку мовлення. Про це ми дізнаємося в роботах Г. Іваницької, В. Капіноса, Г. Шелехової та інших.

Зауважимо, що ситуативні завдання із розвитку мовлення, що передбачають комунікативний підхід, передбачають оптимальний вибір методів навчання. Великої користі можуть приносити методи моделювання мовлення учнів, що співіснують поруч із традиційними шкільними імітаційними методами для опановування усним та писемним мовленням. Цей підхід реалізується саме у ситуативних завданнях, які беруть за основу залежності висловлювання, їх мовне оформлення від комунікативної ситуації. Оскільки вчителі розвивають в учнів уміння співвідносити зміст і форму своїх комунікативних навичок із мовленнєвими ситуаціями, то такі завдання відповідно тренують здатність мислити, здійснюють формування вмінь вибирати найдоцільніший та найефективніший із всіх варіантів мовний матеріал мовного матеріалу для будь-якої мовленнєвої ситуації.

Теорія і практика набуття мовленнєвих вмінь та навичок з допомогою ситуативних завдань потребує покращення у майбутньому. Недослідженими залишаються питання, пов'язані з методикою систематичного використання ситуативних завдань на уроках української мови з розвитку мовлення учнів.

Таким чином, важлива роль ситуативних завдань, недостатня вивченість цієї проблеми в практиці шкільного навчання, і зокрема, необхідність створення ефективної методики визначили актуальність теми та її вибір.

**Об'єктом дослідження** є процес навчання учнів старших класів на уроках української мови.

**Предмет дослідження** – зміст, форми, методи та прийоми розвитку мовлення з використанням ситуативно-творчих завдань на уроках української мови.

**Мета даного дослідження** полягає у створенні та експериментальному апробуванні методики роботи з розвитку мовлення з використанням ситуативно-творчих завдань.

Для досягнення цілей дослідження були визначені **завдання**:

- 1) здійснити теоретичний аналіз досліджуваної проблеми, відображеної в психолого-лінгвістичній та методичній літературі;
- 2) дібрати систему методів, прийомів і засобів, що сприятимуть успішному формуванню мовленнєвих умінь з допомогою ситуативних завдань;
- 3) визначити змістовий аспект ситуативних завдань з розвитку мовлення;
- 4) розробити систему ситуативних завдань з розвитку мовлення для використання в старших класах та експериментально перевірити ефективність розробленої методики.

Для розв'язання поставлених завдань ми застосували такі **методи дослідження**:

теоретичні – аналіз і синтез філософської, педагогічної, психологічної та методичної літератури з теми дослідження; аналіз чинних програм і підручників з української мови та досвіду роботи вчителів; зіставлення та узагальнення даних з проблеми дослідження; вивчення шкільної документації;

емпіричні – спостереження уроків з розвитку мовлення; анкетування учнів та вчителів; системно-структурний метод моделювання ситуативних завдань; аналіз висловлювань (усних і письмових); педагогічний експеримент.

Методологічною основою дослідження є концептуальні положення психолого-педагогічної літератури, досягнення вчених у галузі викладання мови, що передбачають активізацію пізнавальної діяльності учнів, вікова психологія, єдине вчення про мову, мовлення та мовлення, мислення, теорія мовлення, орієнтація на мовлення.

Дана робота містить у собі **структуру** такої послідовності: вступна частина, три розділи, висновки, список використаних джерел та додатки.

## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ СИТУАТИВНО –ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ**

### **1.1. Специфіка ситуативних завдань у світлі психолінгвістичної теорії**

У добу стрімкого розвитку інформаційних технологій, глобалізації лінгвосфери та поширення зв'язків між представниками різних культур актуальною постає проблема інтеграції набутих людством знань із метою створення цілісної картини світу. Людина завжди прагнула пізнати гармонію навколишнього світу. «Дерево пізнання» має глибокі корені й пишну крону, розквітаючи і даючи людям неоціненний плід – скарб пізнання себе та інших. Однак знання про світ були б неповними, якби люди не вивчали сам засіб їх передачі одне одному. Вивчення мови як засобу міжлюдського спілкування дає змогу побачити й зрозуміти безмежну спадщину знань багатьох поколінь наших предків. Унаслідок зруйнування Вавилону - символу людської зарозумілості, прагнення до найвищої мудрості без усвідомлення істинного Джерела мудрості – єдина мова була розгалужена й розпорошена серед багатьох націй і народностей. Відомим є той факт, що на початку ХХІ століття людство планети розмовляє 6800 мовами. Вивчення мови взагалі як засобу міжособистісного спілкування та дослідження унікальності кожної з мов дає змогу створити нову модель світу, яка б дала поштовх народженню людства майбутнього з новим баченням і орієнтирами – відчуттям непротиставленості себе й навколишнього світу,

психіки та мови, як засобу відбиття себе та світу. Раціональне й ірраціональне, свідомість і підсвідомість, інтелект та емоції, зрештою, матеріальне й ідеальне не повинні бути протиставленими, жорстко розділеними нездоланною стіною. За словами Ж. Дерріди, ідея опозитивного розмежування повинна поступитися місцем ідеї вирізнення, іншості, співіснуванню множинності не тотожних одне одному, але досить рівноправних смислових інстанцій [8].

Характерною рисою лінгвістики ХХ століття є динамізація об'єкта дослідження у зв'язку з усвідомленням ролі суб'єкта в мові. Соссюрівська дихотомія мова та мовлення дала змогу визначити в цілісному об'єкті дослідження його статичні, потенційні, абстрактні та динамічні, актуальні аспекти. Визначення мовлення як модусу існування мови – важлива віха в динамізації об'єкта дослідження, спроба вивчення «людини, яка говорить» у традиційному лінгвістичному аналізі.

Сучасна система освіти в Україні спрямована на розвиток і самореалізацію кожної особистості як громадянина, на формування покоління, яке здатне навчатися й самовдосконалюватися впродовж усього життя, реалізовувати свій потенціал, вміти швидко пристосовуватися до змін, які відбуваються в суспільстві, а також знаходити свій шлях у житті незалежно від обставин. Ці зміни в освіті вимагають переосмислення ролі вчителя в навчально-виховному процесі, нового педагогічного мислення, психологічних змін у стилі викладання та взаємовідносинах між учнями та вчителем. Адже молодому поколінню не достатньо лише отримати певний обсяг знань, йому необхідно досягнути складну науку самостійного навчання, пошуку інформації, уміння самоорганізовуватися, реалізувати власні досягнення та здібності, мати активну життєву позицію. Тому наразі найважливішою педагогічною проблемою стало впровадження в освітній процес засобів і методик, які допомагають виховувати багатогранну, свідому, соціально адаптовану особистість.

Одним із засобів формування особистості, спроможної самореалізуватися у будь-якій життєвій ситуації, особистості, яка може зорієнтуватися і пристосуватися до суспільних змін, особистості, спроможної до самоосвіти протягом усього її життя, є процес соціалізації. Завдяки соціалізації людина залучається до суспільства, засвоюючи звичаї, традиції і норми певної соціальної спільноти.

Соціалізація – це розвиток людини протягом усього її життя у взаємодії з навколишнім середовищем, що передбачає засвоєння й відтворення соціальних норм і культурних цінностей, а також саморозвиток та самореалізацію особистості в тому суспільстві, до якого вона належить. Соціалізація охоплює всі етапи життєвого шляху людини. Але основи соціалізації закладаються саме в школі, і насамперед учителі визначають основні її напрямки. У процесі соціалізації учень знайомиться з особливостями суспільства, в якому він живе, нормами, правилами та законами, встановленими у ньому, готується до злиття з цим суспільством, до подальшого гармонійного співіснування з ним.

Особливий інтерес викликає процес соціалізації у навчанні, тому що школа покликана «забезпечити розбудову такого освітнього простору, у якому особистість з раннього дитинства усвідомлювала б свою суспільну значущість і через систему ціннісних ставлень набувала досвіду взаємодії з соціумом» [70, с. 5]. Саме у світлі зазначених тенденцій проблема соціалізації у навчанні і вихованні набуває актуальності. Це питання у сьогоднішній реформованій освіті не є новим, адже інтерес до проблеми соціалізації особистості виник давно. Дослідження в цій галузі проводили філософи, психологи, соціологи та педагоги. Про це свідчать праці учених ХХ століття Л. Виготського, Е.Дюркгейма, А.Маслоу, Л.Буєвої, Б.Афанасьєва, І.Кона, Л.Божовича, А.Макаренка, В.Сухомлинського, Л.Рубінштейна, в яких вони вказували на взаємозалежність між умовами соціального середовища та розвитком особистості та зазначали необхідність активного опосередкування особистісного розвитку.



Зміст навчально-виховного процесу визначає Закон України «Про освіту», який окреслює стратегічні завдання відродження й розбудови національної системи освіти. Метою формування освіченої, творчої особистості, становлення та збереження її фізичного й морального здоров'я є залучення її до загальнокультурних і духовних цінностей через успішну соціалізацію.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні робиться наголос на тому, що одним з пріоритетних напрямків державної освітньої політики має стати побудова ефективної системи національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді [38]. Це передбачає розроблення нових державних програм та ефективних механізмів взаємодії органів управління освітою, сім'ї, освітніх установ, дитячих і молодіжних громадських організацій у напрямі розвитку, виховання і соціалізації дітей та молоді.

Найбільш ефективно виховання життєвої позиції, засвоєння соціальних ролей та соціалізація учнів, адаптація їх до соціальної дійсності у школі може реалізовуватися на уроках української мови. Програма з української мови чільне місце відводить формуванню в учнів загальнономовленнєвих умінь, необхідних для оволодіння мовою як засобом спілкування і пізнання. Це – уміння сприймати й розуміти усне та писемне мовлення, осмислювати тему та основну думку висловлювання, говорити й писати відповідно до ситуації мовлення. «Соціокультурна змістова лінія є засобом опанування національних і загальнолюдських культурних і духовних цінностей, нормами, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, націями, сприяють естетичному і морально-етичному розвитку особистості, органічному входженню її в соціум (соціокультурна компетенція)» [79, с. 5]. Особлива роль для соціалізації на уроках української мови відводиться ситуативним вправам, тому що вони дають змогу учням ознайомитися з життєвими ситуаціями, аналізувати їх, зіставляти події, обирати певні соціальні ролі.

Питання про ситуативні завдання має солідну історію як у лінгвістиці, так і в методиці. Проблемою ситуативності мовлення займалося багато науковців,

серед них: В. Скалкін, Г. Рубінштейн, А. Алхазішвілі, Є. Розенбаум, В. Артемов, Д. Берн та багато інших. Ефективність ситуативних вправ апробована роботою багатьох словесників: О. Глазовою, П. Білоусенко, В. Явір, Г. Іваницькою, В. Капінос, Г. Шелеховою. Проте аналіз цих робіт засвідчує, що питання про використання ситуативних завдань з метою соціалізації учнів потребує подальшого вдосконалення.

Суть ситуативних завдань полягає в тому, що учням пропонується ознайомитися з реальною життєвою ситуацією, яка спонукає до морального, суспільно-політичного вибору. Теми для таких завдань беруться із реального життя дитячого колективу, суспільного життя нашої країни та зарубіжних держав. Подана ситуація супроводжується проблемним запитанням-завданням: учням пропонується оцінити вчинки людей, передбачити розвиток подій, їх наслідки, виступити з порадою тощо. Таким чином, запропонований для ознайомлення текст виступає не як об'єкт для лінгвістичних спостережень, а як інформація для роздумів, яка містить декілька соціальних ролей, включає багато культурних норм, правил та стереотипів поведінки. Проведення ситуативних завдань дозволяє моделювати різні види діяльності, знайомить учнів із шаблонами поведінки, привчає їх до виконання особистісно-соціальної ролі.

Ситуативні завдання передбачають моделювання мовних ситуацій, тобто створення умов, завдяки яким учнів активно залучають до процесу спілкування. Мовні ситуації, в яких опиняються школярі, спонукають їх до висловлювання, викликають потребу в спілкуванні, допомагають засвоїти соціальний досвід в процесі життєдіяльності, а також відтворювати соціальний досвід шляхом активної діяльності в соціальному середовищі.

Це можуть бути якісь минулі події, відомі співрозмовникам, їхні переживання, життєвий досвід, спільні відомості, а також невідомі події та ситуації, які подають моделі поведінки, ставлять учнів перед вибором. Таким чином, у процесі виконання ситуативних завдань учень виступає як об'єктом, так і суб'єктом діяльності.

Ситуативні вправи важливо проводити систематично й цілеспрямовано на кожному уроці української мови, починаючи з елементарних ситуацій, поступово ускладнюючи й урізноманітнюючи їх у міру нагромадження в учнів досвіду, самостійності, наполегливості. Найважливішими для школярів є уявні мовленнєві ситуації, під час проведення яких важливо створити атмосферу спілкування за допомогою словесного опису ситуації: учням потрібно уявити себе в тій чи іншій ролі, усвідомити її й виконати мовленнєві дії відповідно до мовного завдання, визначеного роллю, стимулом і мотивом.

У процесі аналізу психологічних та педагогічних праць з'ясовано, що навчальна діяльність включає в себе ряд структурних елементів, які досліджуються дидактами та методистами: навчальні завдання, дія, контроль і оцінка (В. Давидов, Д. Ельконін, А. Маркова); дії з оволодіння узагальненими прийомами керування навчальною діяльністю, системою знань, умінь, навичок (О. Кабанова-Міллер) та ін. Головною думкою цих досліджень є те, що основу навчання складає навчально-пізнавальна діяльність як компонент змісту освіти. Питання активізації пізнавальної діяльності розглядалися педагогами, психологами, методистами. Теоретичне обґрунтування цього питання знаходимо в працях дидактів (А. Алексюк, М. Ганелін, М. Данилов, Б. Єсіпов, І. Лернер, Л. Момот, М. Скаткін та ін.), психологів (Д. Богоявленський, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Г. Костюк, Н. Менчинська, С. Рубінштейн та ін.). Шляхи практичного застосування методів навчання знаходимо у роботах лінгводидактів (О. Біляєв, В. Мельничайко, Л. Паламар, Г. Передрій, Л. Скуратівський та ін.).

Навчально-пізнавальна діяльність, як зазначено в дослідженні, є однією із сторін процесу навчання і розглядається в рамках дидактичної взаємодії «викладання – учіння» (взаємодія учня із змістом освіти), що спрямована на досягнення пізнавальних і практичних цілей, зумовлена викладанням, а також потребами та реальними навчальними можливостями учня. Аналіз структури цієї взаємодії показує, що вона включає в себе пізнавальну ситуацію, об'єкт, предмет, емпіричну галузь, пізнавальні засоби, результат. Названі елементи

складають відносно замкнутий цикл навчально-пізнавальної діяльності. Людина пізнає світ через ознайомлення з різноманітними ситуаціями довкілля. При цьому мета діяльності людини реалізується через завдання, що є суб'єктивним прообразом тієї ситуації, з якої воно виникло. Спосіб оволодіння змістом освіти через навчальні завдання має соціальну сутність, що полягає у наявності в навчального завдання прообразу в об'єктивній дійсності, яким є завдання як спосіб набуття соціального досвіду.

У роботі проаналізовано суть ситуативного завдання на основі робіт психологів (М. Данилов, О. Леонтьєв, Н. Менчинська, С. Рубінштейн та ін.), педагогів (А. Алексюк, І. Лернер, Л. Момот, М. Скаткін та ін.) і методистів (Г. Передрій, Л. Рожило, Л. Скуратівський, Л. Федоренко та ін.)

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав підставу стверджувати, що ситуативні завдання відіграють важливу роль у процесі навчання дітей спілкування. На основі психолінгвістики вченими сформовано теорію мовленнєвої діяльності, згідно з якою розглянуто модель породження висловлювання, однією із складових частин якої є мовленнєва ситуація, що включає: місце спілкування (офіційні чи неофіційні обставини), адресат мовлення (один чи декілька), мету (спілкування, повідомлення, вплив на адресата), спосіб (усне чи писемне мовлення) та ін.

Продуктивність мовленнєвої діяльності буде низькою, якщо не дотримуватися умов ситуації спілкування, і навпаки, висловлювання буде досконалим, якщо автор врахує обсяг, тему та основну думку, мету, місце спілкування, адресата мовлення.

У результаті аналізу методичних досягнень у дослідженні визначено принципи мовленнєвої спрямованості навчального процесу, індивідуалізації мовленнєвої діяльності тощо, методи (комунікативний, спостереження учнів над мовою, бесіди, лінгвістичного експерименту та ін.), прийоми читання або слухання тексту з певною установкою, мовний аналіз тексту-зразка та ін. і засоби (наочності, дидактичного матеріалу тощо) навчання, що сприяють розвиткові мовленнєвих умінь учнів із застосуванням ситуативних завдань.

## **1.2. Педагогічні передумови формування мовленнєвої компетентності учнів**

Питання компетентності у вітчизняній психологічній літературі в першу чергу пов'язується із поняттям комунікативної компетенції як знань або здатності до ефективної комунікації (Т. Гончар, Н. Завіниченко, Т. Кобзар, С. Макаренко, О. Нещерет, Л. Петровська), котра тісно корелює із соціальною компетентністю (Н. Калініна, А. Мудрик).

Значної уваги приділяють дослідженню мовленнєвої компетентності у професійній діяльності, зокрема у такій, котра безпосередньо пов'язана із здійсненням комунікації (Н. Завіниченко, Л. Любчак, С. Макаренко, О. Нещерет, Ю. Паскевська, І. Тяллева, Н. Шевченко, Н. Шацька).

Сучасні дослідження мовленнєвої сфери особистості доводять існування мовної та мовленнєвої компетентності як окремої структури, відмінної за своїм змістом від мовленнєвої діяльності. Розділяючи поняття мовна система та мовна організація суб'єкта, дослідник Е. Божович стверджує, що система мови переноситься у свідомість суб'єкта неоднозначно, впливаючи надалі на мовленнєвий досвід людини. Процес перетворення мовної системи в індивідуальний засіб формування і формулювання думки завершується формуванням мовленнєвої компетентності.

У межах психології мовлення компетенцію розглядають як сукупність наявних у суб'єктивному досвіді мовних (Е. Божович) та мовленнєвих знань (Ю. Паскевська). О. Кучерук розглядає компетентність в першу чергу як «якісні особистісні новоутворення – знання, уміння, навички, внутрішні потреби, досвід, ціннісні орієнтації» [28, с. 38]. Педагогічна психологія та лінгводидактика визначають мовну та мовленнєву компетенцію основою і критерієм успішності процесу засвоєння мови (А. Богуш, Л. Федоренко).

У лінгвістичній парадигмі мовна компетенція визначається як правильність та багатство мовних засобів, котрими володіє особистість.

О. Демська-Кульчицька трактує мовну компетентність як «імпліцитне знання (імпліцитну обізнаність), що уможлиблює мовцеві змогу розуміти і творити кожного разу нові речення (фрази), відрізняючи граматично правильні від неправильних, перефразовуючи їх, творячи синонімічні конструкції, без зміни змісту висловлювання, розпізнавати багатозначність» [28]. Лінгвісти окремо виділяють поняття «володіння мовою», котре за змістом виявляється близьким до компетенції (Ю. Апресян, Л. Крисін).

Аналіз літератури демонструє пильну увагу науковців до проблеми мовної/мовленнєвої компетенції та, одночасно, різні тлумачення і пояснення цього феномена. Важливою нерозв'язаною проблемою, на наш погляд, залишається проблема змісту мовленнєвої компетенції, котра часто не розмежовується із змістом мовленнєвої діяльності.

Розмежування мовної та мовленнєвої компетенції є необхідною умовою подальшого просування досліджень мовлення і відповідає вимогам сучасних знань про мовленнєву організацію суб'єкта. І. Бім, О. Гром, С. Ніколасова, І. Тяллева при вивченні комунікативної компетенції виділяють з-поміж інших складників мовну та мовленнєву компетенції окремими структурними одиницями. Таке розмежування чітко простежується у лінгводидактиці – А. Богуш, О. Корніяка, О. Кучерук, М. Пентилюк визначають мовну компетентність основою мовленнєвої.

Мовленнєва компетенція відрізняється від мовної так само, як відрізняється мова від мовлення: мова як система знаків для передачі змісту, використання яких окремим суб'єктом для формування і формулювання думки створює мовлення (І. Зимняя). Таким чином, мовленнєву компетентність, котра ширша мовної і до складу котрої належить мовна компетентність, ми визначаємо як індивідуально-своєрідну організацію мовних знань суб'єкта із узагальнення зовнішніх мовних явищ та перетворення їх на внутрішні мовленнєві утворення. Це знання, котрі забезпечують правильність, адекватність і точність оформлення думки мовними засобами.

Наукові джерела демонструють щонайменше два підходи до розв'язання питання змісту мовної та мовленнєвої компетентності. Одні автори розглядають мовну компетентність як розвиток мовної здатності (О. Кучерук, Л. Федоренко), здатність будувати мовне висловлювання. До структури мовної компетенції відносять перелік умінь, які зіставляються або з мовними одиницями – уміння володіння лексиною, граматикою, адекватно сприймати і породжувати текст, або з видами мовленнєвої діяльності – уміння здійснювати аудіювання і говоріння (І. Зимня, О. Кучерук).

Інший напрямок характеризується дослідженням змісту компетенції як сукупності знань. А. Богуш визначає мовну компетенцію як засвоєння і усвідомлення мовних норм (фонетичних, граматичних, лексичних, орфоепічних), а у мовленнєвій компетенції виділяє лексичну, фонетичну, діалогологічну та комунікативну складові, О. Корніяка – як знання щодо мовної організації і об'єктивні знання про навколишній світ та закономірності міжособистісної взаємодії. Таким чином, основним змістом мовної компетенції є засвоєння і усвідомлення базових мовознавчих понять. Ми, слідом за О. Шахнаровичем, виділяємо структурні компоненти мовної компетенції, що відповідають рівням системи мови: фонетичний, лексичний, граматичний.

Мовна і мовленнєва компетентність співвідносяться таким же чином, як і мова і мовлення – мова як знакова система, а мовлення як спосіб використання зазначеної системи. Отже, мовна компетентність є передумовою становлення мовленнєвої компетентності, а мовленнєва компетентність визначається суб'єктивним утворенням, що містить сукупність мовних і мовленнєвих знань. Мовленнєва компетентність є більш широким утворенням, що містить і мовну компетентність.

Таким чином, мовленнєва компетентність відображає рівень знань про закономірності утворення із даної системи мови зв'язних висловлювань для формулювання думки. Її змістом є: знання про точність, влучність, адекватність, правильність використання мовних засобів, знання про

особливості використання мовних засобів залежно від типу, стилю мовлення, знання особливостей використання зображувально-виражальних засобів мови.

Мовленнєва компетентність визначає потенційні можливості суб'єкта у створенні висловлювання, здійсненні мовленнєвої діяльності. У структурі мовленнєвої компетентності відбувається засвоєння знань і перетворення їх на вивідне знання, а у структурі мовленнєвої діяльності – їх застосування. І між цими двома функціональними структурами існують тісний взаємозв'язок і взаємовплив, проте немає тотожності. Знання мовних одиниць та правил їх поєднання у висловлювання не визначають цілком успішності у здійсненні мовленнєвої діяльності та її оптимальних результатів. Таким чином, мовленнєва компетентність (як потенційне знання) та мовленнєва діяльність (як реалізація інтенцій із застосуванням знання) розглядаються умовно окремими структурами мовленнєвої організації суб'єкта.

Згідно з дослідженнями психолінгвістики, мовленнєва діяльність, як і будь-яка інша діяльність, здійснюється за допомогою операцій, доведення котрих до певного рівня автоматизму дозволяє оптимізувати діяльність (О. Леонтьєв, І. Зимня). Саме ця динамічна система є операційним механізмом діяльності, та значною мірою визначає швидкість, автоматизм виконання будь-якого виду діяльності та мовленнєвої зокрема. Саме тому із структурних одиниць мовленнєвої діяльності ми обираємо для дослідження рівень розвитку мовленнєвих навичок та умінь, кількісні і якісні характеристики котрих істотно впливають на перебіг мовленнєвої діяльності та є значущими для загальної картини мовленнєвої організації суб'єкта.

Дослідники вважають, що перспективна система методів має бути системою якісного навчання змісту шкільних програм з огляду на заплановані результати навчання – компетентності. У світлі сказаного передусім потребують уваги поняття компетенція і компетентність. У багатьох науково-методичних працях вони не розрізняються і взаємозамінюються. Ми ж підтримуємо тих авторів, які вкладають в них дещо відмінний зміст. Отже, коли



йдеться про особистісні досягнення учнів як результат навчання, то більш правомірно вживати термін «компетентність».

Реалізація компетентнісного підходу як системного характеризується зв'язком з традиційним, тобто «ЗУНівським». Мовленнєвий напрям компетентнісного підходу до формування мовної особистості передбачає вироблення вмінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності, розвиток культури мовлення, мовленнєвої творчості. Методи цього напрямку пов'язані зі сприйманням, розумінням стратегій, інтенцій мовця (автора тексту) та продукуванням висловлювання, а отже, стимулюють активну мовленнєву діяльність учнів, розвиток внутрішньої потреби дотримуватися змістової і мовної правильності мовлення (мовленнєві слухо-вимовні й акцентно-інтонаційні навички, мовленнєві лексичні навички, мовленнєві граматичні, стилістичні навички), формують здатність до самоконтролю результатів мовленнєвої діяльності тощо.

Проблема мовленнєвого розвитку школярів розглядалася в лінгвометодичних працях багатьох вітчизняних учених, зокрема Н. Бабич, О. Біляєва, Л. Бондарчук, О. Горошкіної, Н. Голуб, Т. Донченко, С. Карамана, Л. Кожуховської, Л. Мацько, Я. Мельничайка, Л. Паламар, М. Пентилюк, О. Потапенка, І. Синиці, Л. Скуратівського, В. Сухомлинського, С. Чавдарова, Г. Шелехової та ін. Однак, рівень мовленнєвої вправності учнів, їхньої культури мовлення не відповідає вимогам сучасного суспільства. Одна з причин цього полягає в тому, що вчителі часто надають перевагу методам навчання, спрямованим на реалізацію системно-структурної парадигми мовної освіти, без належного врахування важливості застосування методів і технологій формування мовленнєвої компетентності мовної особистості.

Спостереження за шкільною практикою навчання української мови свідчать про одноманітність методів навчання. За широтою застосування найчастіше використовуються традиційні методи: усний виклад матеріалу вчителем, бесіда вчителя з учнями, вправи тощо. Значно рідше мають місце на уроках рідної мови інтерактивні та інноваційні методи. Сьогодення потребує

переосмислити напрями і способи навчання мови з урахуванням нинішніх змін у суспільстві й освіті. На часі розширення системи традиційних методів з метою забезпечення суспільних потреб в модернізації організації процесів мовної освіти. Зміна життєвих цінностей передусім пов'язана з переходом людства до інформаційного суспільства.

Шлях до мовленнєвого розвитку учнів лежить через розуміння прочитаного чи заслуханого тексту та передбачає активізацію різних видів мовленнєвої діяльності школярів. Показовим у цьому плані є герменевтичний досвід. За Х.-Г. Гадамером, зрозуміти те, що нам говорить інший, означає прийти до взаєморозуміння в тому, що стосується справи, а зовсім не означає поставити себе на його місце і відтворити його переживання. Весь цей процес є мовним процесом, тому недаремно герменевтична проблематика розуміння традиційно належить сфері граматики і риторики. Учений зазначає, що мова – це універсальне середовище, у якому здійснюється способом тлумачення саме розуміння. Проблема мовного вираження є проблема самого розуміння. Будь-яке розуміння – тлумачення, а будь-яке тлумачення розгортається в середовищі мови, яка, з одного боку, намагається виразити в словах сам предмет, а з іншого – є мовою того, хто тлумачить. Таким чином, герменевтичний феномен – особливий вияв відношень між мисленням і мовленням.

Лінгводидактичне значення для шкільної практики має твердження Х.-Г. Гадамера, що завдання філолога полягає в тому, аби зробити тексти доступними для прочитання і розуміння, а також у тому, щоб забезпечити розуміння тексту від можливих помилок [27]. Потрібно врахувати, що в лінгвометодиці герменевтичний підхід не є самодостатнім, а виступає переважно складовим когнітивного напрямку антропоцентричної парадигми як домінуючої, яка досліджує закономірності мовної освіти в широкому контексті «людина (мовна особистість) – світ – текст (мовна картина світу)».

Отже, актуальність герменевтичного принципу в галузі мовної освіти значною мірою зумовлюється переходом до постіндустріального, інформаційного суспільства. Труднощі в реалізації названого принципу

пов'язані з неоднозначним розумінням тексту, однак це може стимулювати в учня бажання поділитися власними міркуваннями з іншими суб'єктами навчання, а тому природними є інтерактивні методи, які, у свою чергу, збагачуватимуть їхній особистісний досвід, ціннісні орієнтації. Мовленнєва діяльність відбувається за допомогою мовних структур, закладених у психіці людини, отже, мова і мовлення настільки взаємопов'язані, що вивчати їх порізно – означає штучно опановувати ці поняття. Власне, зі сказаного випливає важлива лінгводидактична закономірність про взаємозв'язок у формуванні мовної і мовленнєвої компетентності. При цьому потрібно зазначити, що розгорнута концепція формування мовленнєвої компетентності пов'язана з розвитком лінгвосоціокультурних ідей.

Таким чином, очевидно, відроджується герменевтика – наука про тлумачення глибинного змісту текстів, розуміння чужого мовлення, а відтак взаєморозуміння між людьми. Сучасна герменевтика ґрунтується на «положенні про розуміння тексту як багатоаспектний процес, що забезпечує пізнавально-креативну сутність інтерпретаційної діяльності людини, зануреної у багатовекторну діалогічність із мовою, культурою, інтеріоризованим буттям у його інтерактивній дискретності, соціумом і т. ін.» [55, с. 81-82].

Мовна інтерпретація потребує тексту, вербального контексту. Поняття тексту науковці тлумачать по-різному. З погляду сучасних тенденцій у мовознавстві вдале визначення пропонує О. Селіванова: «Текст (від лат. *textum* – тканина, сплетіння, поєднання) – цілісна семіотична форма лінгвопсихоментальної діяльності мовця, концептуально та структурно інтегрована, що служить прагматичним посередником комунікації й діалогічно вбудована до семіотичного універсуму культури» [55, с. 599-600]. З огляду на таке розуміння тексту природним є поєднання герменевтичного і психолінгвістичного досвіду в рамках реалізації ідеї «методику підказує текст» (за Л. Бондарчук), що дасть змогу використовувати методи, спрямовані на розвиток мовленнєво-мислительної сфери у зв'язку з емоційною, духовно-естетичною. Герменевтична філософія особистісно-орієнтованої освіти

ґрунтується на ідеї розуміння в навчанні, виробляє методи, спрямовані на розвиток здібностей сприймати й породжувати висловлювання чи текст, на те, щоб людина, яка розвивається, відчула й усвідомила свій нерозривний зв'язок з мовою, а відтак могла б вийти у неповторну національно марковану мовну картину світу.

У навчанні мови з герменевтичного погляду важливими є такі методи, як мовний аналіз тексту, діалог з автором чи персонажем тексту, мовний коментар, рефлексія, роздуми над філософією життя. Відповідні способи навчання передбачають чуттєве пізнання, з одного боку, дійсності, а з іншого – мовної картини світу шляхом проникнення в її глибини і духовний зміст. Зазначений підхід потребує активної навчально-пізнавальної діяльності учнів, що великою мірою залежить від дидактичного матеріалу, який спонукає мислити, переживати. При цьому герменевтичне начало переплітається з психологічним досвідом мовленнєвого розвитку особистості. Загальновідомо, мовленнєво-мислительна діяльність ґрунтується на асоціаціях. Асоціативний підхід до навчання пов'язується з асоціативним типом відношень між знаками мовної системи. Сучасні фахівці зазначають, що кожне слово в нейронних мережах людського мозку утворює багатовекторне асоціативно-змістове поле (тринадцять різноспрямованих векторів, більшість із яких специфічно національні), пов'язуючи різні сфери духовної діяльності людини, а це, у свою чергу, забезпечує індивідуальну неповторність і надлогічність мислення та в цілому духовної творчості.

Серед основних типів імовірнісних різновекторних асоціацій називають [44, с. 32-41]: емоційно-експресивні реакції (холодне/гаряче, темне/світле); асоціації за співзвучністю (луг – друг, слух); асоціації за суміжністю (поле – зелене, пшеничне, квіти); таксономічні асоціації (волошки, чорнобривці, жоржини, мальви); словотвірні асоціації (кіт – котик, котище); формально-синтагматичні асоціації (колискова – мамина, сопілка – калинова, вода – джерельна); алегоричні асоціації за граматичним значенням (уособлення) (зоря – жіночність, місяць – чоловічність, море – множинність); асоціації, пов'язані з

індивідуальними конкретними образами (дівчина – «з горіха зерня»); етнокультурні асоціації (верба – Без верби і калини нема України; Де верба, там вода; Там криниця, де вербиця; Де срібліє вербиця, там здорова водиця); системно-лексичні асоціації (іти – чалапати, шкандибати; відтинок – відтінок); пресупозиційно-оцінні асоціації (частини мови – «диво калинове», панестетизм українського народу); сигніфікативні асоціації (стежка – поняття «доріжка, протоптана звірами або людьми чи спеціально зроблена людьми»); етимологізаційні асоціації, породжувані внутрішньою формою слова (прабаба – баба, учитель – учити, піддубник – дуб, опеньок – пень).

### **Висновки до 1 розділу**

Використання психолінгвістичних методів, спрямованих на асоціативне мислення, збагачує словниковий запас, здатність сприймати підтекст, розвиває

чуття слова, пам'ять, духовну, емоційно-естетичну сферу учнів, досвід мовотворчої діяльності. Таким чином, закономірним є застосування методу активізації асоціативних зв'язків у різних варіантах, зокрема «асоціативний кущ», «асоціативне дерево», «асоціативний ланцюг», «асоціативний портрет», «асоціативний пейзаж», «асоціативне дослідження», «асоціативна рефлексія».

Урахування герменевтичних і психолінгвістичних ідей у визначенні системи методів розвитку мовлення школярів дозволяє пізнати змінюваність мови, допомагає виробляти вміння відчувати індивідуальні особливості слововживання в мовленні (тексті), розвивати здатність до проведення аналітико-синтетичних операцій. Вивчення специфіки рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності, аналіз теорії і практики мовленнєвого розвитку учнів дозволяє умовно виокремити серед сучасних методів формування мовленнєвої компетентності дві підгрупи за функціональним призначенням: методи, спрямовані на поступове ускладнення і поглиблення мовленнєвознавчих понять та розвиток рецептивної мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання), метод символічного бачення тексту, метод пізнавального бачення тексту (схеми, таблиці та ін.), метод створення психологічної ситуації, метод аудіативних вправ, самостійна робота з навчально-пізнавальною літературою, читання тексту мовчки, робота з електронними носіями знань, Інтернетом, риторичний аналіз тексту, метод тестів, бесіда на основі прочитаного чи заслуханого та ін.; методи, спрямовані на поступове ускладнення і поглиблення мовленнєвознавчих понять та розвиток продуктивної мовленнєвої: метод інтерпретації тексту, дискусія–діяльності (говоріння, писання), («круглий стіл», засідання експертної групи, форум, дебати, «акваріум», «мозкова атака», міжгруповий діалог), метод творчих робіт (усні і письмові твори та перекази, реферати), складання ділових паперів, проєктів, редагування тексту, рецензування учнівських висловлювань, складання діалогів і монологічних висловлювань, метод асоціацій, мовленнєвий тренінг, метод створення учнівського «портфоліо» та ін.

Потрібно підкреслити умовність такого групування, оскільки один і той самий метод може залежно від призначення використовуватися з метою формування і рецептивної, і продуктивної мовленнєвої діяльності, як-от: метод вправ – відповідно аудіативних чи власне мовленнєвих, інтерпретація тексту – внутрішня як сприймання/ розуміння (думки про себе) чи усна, письмова. У наведеній системі методів навчання може зайняти місце будь-який метод, спрямований на формування мовленнєвої компетентності учнів. Значущість її визначається тим, що в шкільній програмі з мови мовленнєві вміння, які потрібно виробити в учнів, передбачено, а шляхи, способи їх ні, за винятком окремих порад у пояснювальній записці до чинної програми. Системне використання окреслених методів на практиці з метою формування мовленнєвої компетентності учнів дасть змогу виробити знання базових мовленнєвознавчих понять; уміння сприймати і розуміти вербальну інформацію, розрізняти в ній основний і другорядний матеріал; здатність планувати майбутнє висловлювання, реалізовувати задум у процесі мовленнєвої діяльності; здатність до асоціативної мовленнєво-мислительної діяльності, мовленнєвої творчості.

Підбиваючи підсумки, зазначимо, що герменевтичний і психолінгвістичний досвід може стати орієнтиром у виборі ефективних способів навчання мови, основою для розроблення шкільними мовниками власних внутрішньопредметних, локальних технологій формування мовленнєвої компетентності учнів з урахуванням психічної організації особистості.

## **РОЗДІЛ 2. СИТУАТИВНО–ТВОРЧІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

## **2.1. Стан досліджуваної проблеми у практиці шкільного навчання**

Основним напрямом роботи у формуванні діалогічних вмінь є створення ситуацій спілкування (максимально наближених до життєвих), у яких учні набувають навичок орієнтуватися в ситуації, вести діалог, використовуючи формули мовленнєвого етикету та збагачуючи лексичний запас. При цьому варто враховувати, що робота із ситуативними завданнями буде ефективною за умови систематичного їх використання на уроках української мови. Залучення учнів до участі в мовленнєвій ситуації, наближеній до природної, допомагає уникнути формальності під час виконання мовленнєвих завдань, сприяє створенню невимушеної, творчої атмосфери на уроці [10, с. 22-24]. Ситуативні завдання діалогічного характеру відіграють важливу роль у процесі формування комунікативних умінь учнів, навичок культури спілкування, оскільки вони є проміжним етапом між теоретичними знаннями учнів і практичним використанням у щоденних життєвих ситуаціях.

У сучасній методиці використання ситуативних вправ на уроках української мови необхідно розуміти не як виконання мовленнєвих завдань, де можна здобути певну інформацію, а як своєрідний діалог між учасниками спілкування в мовленнєвій ситуації та моделювання цієї ситуації. Творець діалогу – мовець – має орієнтуватися передусім на адресата мовлення: у чомусь його переконувати, щось доводити, описувати, розкриваючи істотні ознаки предмета, явища, події, про щось розповідати так, щоб слухач одержав чітке уявлення про мету і зміст сприйнятого висловлювання. Такий, по суті, діалогічний підхід до використання ситуативних вправ сприяє динамічному формуванню мовної особистості. У системі ситуативних завдань важливим елементом є мотивація (спілкування з однолітками, відчуття краси та багатства рідної мови позитивно впливають на мотивацію учнів під час створення власних висловлювань), самостійна робота учнів (сприяє формуванню допитливості їх, свідомості, творчому підходу до виконання кожного завдання) і стимулювання діяльності з боку вчителя (уміло організувати навчальний



процес, щоб учні відчували задоволення від комунікативної та пізнавальної потреби, а також необхідність у проведенні самостійної роботи над удосконаленням власного мовлення). Для спілкування на уроці важливим є створення певних умов за допомогою дидактичного ілюстративного матеріалу, проблемних завдань, змодельованої ситуації, яка спонукає учнів до активного спілкування.

Поняття «мовленнєва ситуація» є достатньо усталеним у психолінгвістиці та методиці, воно визначається як «сукупність умов, мовленнєвих і немовленнєвих, необхідних і достатніх для того, щоб здійснити мовленнєву дію» [9, с. 22-23].

Зазначимо, що у понятті «мовленнєва ситуація» міститься не один чинник, а низка, які визначають мовленнєву поведінку учасників спілкування. Цілком слушною вважаємо думку лінгводидактів, що «ситуативна співвіднесеність не надається слову, а засвоюється з ним, точніше слово (його форма й значення) засвоюється завдяки ситуативній співвіднесеності й потребі використання певного слова для вираження думок і почуттів» [9, с. 24]. Мовознавці Г. Лещенко, Л. Іванова пропонують наступну структуру створення навчально-мовленнєвої ситуації.

1. Опис умов, за яких відбувається мовленнєве спілкування: подія; указівка на учасників комунікації та їхні взаємини; указівка на мету мовленнєвого висловлювання; указівка на місце події (опис умов спілкування).

2. Мовленнєвий стимул, який програмує мовленнєву реакцію учнів. Ситуативні завдання мають багато спільного з грою, оскільки містять указівку на навчальну роль учителя, мовознавця, бібліотекаря та ін., тому ми їх зараховуємо до інтерактивного навчання групи «ситуативне моделювання» [9].

Методика застосування мовленнєво-ситуативних завдань є варіативною, і вчитель на свій розсуд коригує склад ситуації спілкування, спосіб подання її учням, а також форму кінцевого продукту спілкування. У системі комунікативних завдань домінує спосіб словесного опису мовленнєвої ситуації,

за якого можна окреслити всі необхідні компоненти, окрім того, він не потребує спеціальної матеріальної бази, оскільки легко реалізовується. Така система має достатню кількість вправ різних типів, що стимулюють розвиток усного та письмового діалогічного мовлення, а також навичок читання чи аудіювання. Сучасний урок української мови – це надзвичайно багатогранний процес педагогічної діяльності, у якому найголовніше – єдність форми і змісту, реалізація цілей (освітньої, розвивальної, виховної) завдань, структури, методів, прийомів, організаційних форм і засобів проведення з використанням нових педагогічних технологій. Це насамперед співпраця вчителя з учнями, у процесі якої відбувається активний інтелектуальний і мовленнєвий розвиток учнів. Організація навчальних дій на уроках української мови спрямована на формування мовної та мовленнєвої особистості учня.

Ефективна організація навчальної діяльності з урахуванням компетентнісного підходу передбачає надавати перевагу таким формам, методам і прийомам, засобам, які забезпечать формування комунікативної компетентності учнів основної школи як ключової та предметної. У шкільному курсі навчання української мови існує усталена система сприймання та створення усних і письмових висловлювань – використовувати всі форми навчального діалогу; доповіді й повідомлення; рольові ігри, які передбачають ролі того, хто говорить (пише), і того, хто слухає (читає), хто під час спілкування ставить запитання і хто відповідає; навчальні досягнення й проекти, які вимагають проведення опитувань, бесід, анкетування, інтерв'ю, у різних категоріях людей, з попередньою підготовкою запитань (питальників); обговорення, дискусії, диспути; вправи психологічного тренінгу спілкування, зокрема й конфліктні ситуації; виступи, письмові відгуки як опонентів на захистах навчальних дослідницьких робіт, підготовлених ровесниками тощо.

У підручниках з української мови учням пропонують різні види вправ і завдань, які необхідно спрямовувати на розвиток уваги до слова, збагачення мовлення, формування вмінь будувати висловлювання з урахуванням ситуації спілкування, засвоєння правил мовленнєвого етикету, вимог до культури

спілкування; зверталася увага на структуру етикету спілкування, аудіювання і читання текстів, відшукування у них формул мовленнєвого етикету, на створення діалогічного мовлення, аналіз створених висловлювань щодо характеристики мовленнєвої поведінки, етикету, характеру, культури поведінки. Зазначимо, що особливу перевагу в системі вправ і завдань варто віддавати таким, які забезпечують міжпредметний зв'язок у навчанні (зв'язок із вивченням програмових творів на уроках української та зарубіжної літератур, на яких особливу увагу звернено на завдання, що вимагають через мову дійових осіб дізнатися про їхній характер, настрої, розуміти поведінку і вчинки, а також на ті, які містять рекомендації щодо характеристики культури поведінки з урахуванням ситуації спілкування, що спонукають визначити своє ставлення і автора до них). Добираючи вправи, потрібно враховувати зміст матеріалу, який вивчався, характер і форму завдань, поєднання вправ, послідовність за ступенем складності.

Проте ситуативні вправи відрізняються не лише за змістом, а й за різноманітністю форм. Л. Шевцова [78] розробила класифікацію вправ ситуативного характеру.

1. За ступенем творчості або складністю: рецептивні вправи та завдання, які проводяться безпосередньо після ознайомлення учнів з теоретичним матеріалом для перевірки рівня засвоєння мовленнєвих понять і правил (назвати усталені вирази ввічливості при звертанні; назвати відомі формули мовленнєвого етикету, що використовуються у ситуаціях зауваження чи докору; назвати відомі формули схвалення виконаної запропонованої другові роботи; назвати формули подяки і відповіді до них); репродуктивні вправи і завдання, спрямовані на формування конкретних мовленнєвих умінь, якими передбачається застосування здобутих знань на практиці, тобто в процесі виконання відповідних мовленнєвих дій, на розвиток умінь та навичок учнів аналізувати, трансформувати запропонований матеріал (вставити в частину реплік потрібні слова чи словосполучення із формул мовленнєвого етикету; поставити запропоновані іменники у кличному відмінку, тобто у формі

звертання; навести синонімічні варіанти до висловів мовленнєвого етикету; прочитати першу частину правил вітання і закінчити думку; виписати із фольклорних джерел історичні формули подяки та вдячності, порівняти їх із сучасними; зробити зауваження своєму другові у зв'язку з недоречною поведінкою в громадських місцях; висловити вдячність за надану послугу тощо; прослухати діалог й охарактеризувати його з погляду етикетних норм; визначити у прислів'ях, які порушення мовного етикету в них названо; утворити зменшувані форми від запропонованих іменників, записати складені з ними речення, використовуючи форми звертання під час вітання тощо); продуктивні завдання (переважно творчого характеру), спрямовані на формування в учнів комплексу мовленнєвих умінь. Це в основному побудова висловлювань різних видів (скласти розгорнутий діалог, уживаючи різні формули звертання; скласти діалог, користуючись описом ситуації за інструкцією; прослухавши текст, підготувати усну розповідь на тему: «Як ми вітаємося»; скласти діалог у запропонованій ситуації спілкування; побудувати висловлювання дискусійного характеру на тему: «Чи впливає вітання на настрій людини?»; розіграти діалог, використовуючи форми мовленнєвого етикету відповідно до ситуації спілкування; написати текст запрошення на свій день народження, урахувавши вік, посаду, соціальний стан запрошених; спостерігати за усним мовленням своїх однокласників, виявляти слова-паразити, уміти проаналізувати їх частотність та ситуаційну зумовленість, скласти поради щодо їх вирішення; скласти діалог за опорними словами, аналогією, описаною ситуацією; придумати й записати різноманітні компліменти відповідно до запропонованих варіантів адресатів тощо).

2. За метою проведення: підготовчі, спрямовані на активізацію опорних знань учнів; вони проводяться одразу після опрацювання нового матеріалу; основна мета таких вправ і завдань – забезпечити пізнавальну й психологічну підготовку до сприймання нового матеріалу, створити мотивацію навчання, стимулювати пізнавальну активність дітей; допомогти глибше усвідомити правила, виробити вміння та навички застосовувати теоретичний матеріал на

практиці; тренувальні завдання – знаходження вивченого поняття і засвоєння шляхів його пошуку. Такі завдання сприяють закріпленню, удосконаленню мовних і мовленнєвих умінь. Здебільшого це проблемні завдання практичного спрямування (застосування здобутих умінь та навичок у нових умовах за допомогою завдань переважно творчого характеру). На цьому етапі підвищується рівень складності виконання завдань, а також рівень самостійності в роботі.

3. За ступенем самостійності: колективні вправи, які використовувалися з метою перевірки рівня засвоєння учнями знань і сформованості необхідних умінь та навичок; індивідуальні вправи, що використовувалися для самостійного виконання учнем завдань.

4. За формою проведення: усні та письмові вправи і завдання.

5. За місцем проведення: класні та домашні вправи і завдання.

Важливо, щоб усі вправи і завдання, дібрані для формування діалогічного мовлення відповідали таким умовам:

1) оволодіння процесом спілкування здійснюється в усіх видах мовленнєвої діяльності (слухання, читання, говоріння, письмо) і за допомогою форм мовлення (монологу та діалогу);

2) роль слухання (мовчазного і немовчазного) у формуванні діалогічного мовлення полягає у вміннях учнів активно слухати співрозмовника, орієнтуватися в ситуації спілкування, здатності сприймати інформацію, трансформувати її у висловлювання власної думки, дотримання правил поведінки;

3) говоріння, тобто вербальна комунікація, здійснюється у формі монологу чи діалогу з дотриманням норм культури спілкування та використанням елементів невербальної комунікації, яка супроводжує процес говоріння;

4) добір вправ здійснюється тематично та відповідно до комунікативної спрямованості навчання, що сприяє виробленню вміння дотримання норм спілкування у відповідній ситуації спілкування, урахуваючи її складові;

5) певна частина вправ спрямована на засвоєння активного словника поширених формул мовленнєвого етикету і необхідного їх вибору відповідно до ситуації спілкування;

6) основна частина вправ ситуативного характеру – з використанням елементів сюжетно-рольових ігор, що допомагає відтворенню ситуацій, наближених до реальних життєвих умов і форм спілкування, практичному засвоєнню правил спілкування, відповідає віковим особливостям учнів;

7) запропоновані види вправ і завдань мають системний і систематичний характер, подаються в логічній послідовності – від теоретичних до практичних, від простих до складних, від репродуктивних до творчих, від уміння сприймати та орієнтуватися в системі спілкування до втілення здобутих знань, сформованих умінь і навичок у реальних життєвих ситуаціях спілкування [9].

Суть роботи полягає у формулюванні конкретної ситуації та її складників, мовного, мовленнєвого і жанрового оформлення. З цією метою пропонуємо учням розв'язувати комунікативні завдання з урахуванням ситуації, у якій відбувається мовлення. Створюючи ситуаційні завдання, необхідно враховувати особливості вивчаюваного матеріалу, рівень загального розвитку, мовної та мовленнєвої підготовки учнів. Наведемо приклади вправ (для моделювання мовленнєвих ситуацій), максимально наближених до природних.

Ви – вчитель – випадково стали свідком розмови між учнями та дізналися, що вони збираються викрасти з учительської журнал і виправити в ньому оцінку. Ваша реакція? Які ваші дії?

Вам помилково надійшло смс-повідомлення, з якого ви дізналися, що товариш, якого ви вважали чесним і порядним другом, сказав вам неправду. Яка ваша реакція? Як переконати його, що так чинити – непорядно?

Кожному із вас, мабуть, доводилося бувати у кінотеатрі. Уявіть ситуацію, що вам потрібно поділитися враженнями від переглянутого кінофільму зі своїми друзями. Намагайтеся зробити розповідь цікавою, логічною, грамотною. Складіть правила поведінки в кінотеатрі та запишіть їх.

Ви повернулися з літнього відпочинку і маєте бажання поділитися власними враженнями з друзями, учителями. Запишіть можливий варіант своєї розповіді. Чи відрізнятимуться ваші розповіді, чим? Яких правил спілкування варто дотримуватися, ураховуючи адресата?

Основна мета ситуативних вправ – за допомогою зазначених у завданні умов відтворити природну комунікативну ситуацію, в якій може опинитись учень.

У деяких підручниках текстовий матеріал ситуативних вправ зорієнтований на розвиток комунікативної компетентності шляхом моделювання ситуації спілкування через мовленнєві зразки. Також варто зазначити, що моделювання ситуації нерідко замінюється фразою «уявіть ситуацію» [47].

Насправді ж ситуацію необхідно чітко окреслити, виписати, тим самим створивши умови для «занурення» у неї, щоб стимулювати учнів до певних дій.

## **2.2. Обґрунтування лінгводидактичного потенціалу ситуативно-творчих завдань на уроках української мови**

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

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

У процесі аналізу психологічних та педагогічних праць, які присвячені вивченню специфіки ситуативних завдань, з'ясовано, що навчальна діяльність охоплює ряд структурних елементів, серед яких виділяють: навчальні завдання, дія, контроль і оцінка (В. Давидов, Д. Ельконін, А. Маркова); дії з опанування узагальненими прийомами керування навчальною діяльністю, системою знань, умінь, навичок (О. Кабанова-Міллер) та ін. Головною думкою всіх досліджень є те, що основу навчання складає навчально-пізнавальна діяльність як компонент змісту освіти.

Як зазначається в дослідженнях психолінгвістів, навчально-пізнавальна діяльність є аспектом процесу навчання, який розглядається в педагогічній взаємодії «викладання-учіння» (взаємодія учня зі змістом освіти), спрямованої на досягнення пізнавальних і практичних цілей і потреб і реальних навчальних можливостей для учнів. Структурний аналіз цієї взаємодії показує, що вона включає пізнавальні ситуації, об'єкти, суб'єкти, галузі досвіду, пізнавальні засоби та когнітивні результати. Ці структурні елементи складають відносно замкнутий цикл навчально-пізнавальної діяльності. Людина пізнає світ через ознайомлення з різноманітними ситуаціями довкілля. При цьому мета діяльності людини реалізується через завдання, що є суб'єктивним прообразом тієї ситуації, з якої воно виникло. Метод засвоєння навчального змісту за допомогою навчальних завдань має соціальний характер, тобто в навчальних



завданнях є прототипи в об'єктивній реальності, тобто завдання як спосіб набуття соціального досвіду.

У нашій роботі, ми аналізуємо ситуаційне завдання на основі робіт психологів (М. Данилов, О.Матюшкін, Н. Менчинська, С.Рубінштейн та ін.), педагогів-лінгвістів (А. Алексюк, І.Лернер, Л. Ломот, М. Скаткін та ін.).

Зміст навчання української мови в основній школі відповідно до чинної програми містить все, що становить єдність засвоєння лінгвістичних знань мовних одиниць, теорії мовленнєвої діяльності, процесу розвитку нормативного, оптимального й доцільного використання мовних засобів у різних сферах (особистісної, освітньої, рекреаційної, професійної, культурної, наукової та ін.) і ситуаціях спілкування. Відтак комунікативна спрямованість навчання вимагає формування мовної особистості людини, здатної точно й лаконічно викладати свої думки, виявляти високий рівень культури, вміти не зазнавати комунікативних невдач, а дбати про якість свого мовлення та його вдосконалення. Мовна особистість, за словником-довідником з української лінгводидактики, – це «мовець, який забезпечує розширення функцій мови, творення україномовного середовища в усіх сферах суспільного життя, виявляє природне бажання повернутися в повсякденному спілкуванні до рідної мови, до відродження культури, традицій народу, до вироблення зразків спілкування літературною мовою» [75, с. 85-86].

Особливо помітно це, коли учень намагається добирати слова чи словосполучення в усному чи писемному мовленні, корегує власне або чуже висловлювання, самостійно творить текст. Тому, на нашу думку, для якісної підготовки повноцінного комуніканта, крім оволодіння мовної теорії, необхідно вчити школярів орієнтуватися в конкретних мовленнєвих ситуаціях, відповідно до них добирати мовні засоби, засвоювати норми культури поведінки з урахуванням невербальних засобів (жести, міміка, «мова» очей тощо) та екстралінгвістичних факторів (національно-культурні традиції, ситуаційна конкретність, спрямованість тощо). Мовленнєва ситуація може бути

природною (наприклад, діалог у класі) і, на думку вчених, може створюватися штучно з метою розвитку комунікативних умінь і навичок [59, с. 83].

Цьому сприяє застосування мовленнєво-ситуативних завдань, що надають вправі комунікативної спрямованості, допомагають об'єднати мовну, мовленнєву та соціокультурну змістові лінії, зробити процес навчання мови планомірним і вмотивованим. Оскільки учні старших класів цілеспрямовані на майбутню професійну діяльність, найголовнішою умовою у використанні вчителем ситуативних завдань є врахування психологічних особливостей, його зацікавлень, моделювання обставин спілкування та зміні статусних ролей (рольові ігри), окреслення складових мовленнєвих дій і операцій, застосування елементів інтерактивних методів й інноваційних засобів навчання, що забезпечують активне засвоєння матеріалу, розвиток комунікативної компетенції школяра.

Відтак під комунікативними завданнями розуміємо форму взаємодії (спілкування) комунікантів, які породжують і продукують висловлювання (текст, дискурс) та інтерпретують їх. В основі мовленнєвих вправ лежить ситуація, як головна складова спілкування. У нашому дослідженні комунікативні та мовленнєво-ситуативні вправи вважатимемо синонімічними поняттями, власне ситуативні ж віднесемо до комунікативних, як різновид, оскільки крім навчально-мовленнєвої ситуації вони передбачають наявність мовленнєвих актів спілкування. Особливістю методики застосування комунікативних (мовленнєво-ситуативних) вправ і завдань у старшій школі є використання наукових текстів, та передбачення відповідно до поставленої навчально-мовленнєвої ситуації продукту (результату) спілкування – діалогічне або монологічне висловлювання – науковий дискурс певного типу і жанру.

Дискурс – це «текст у дії». У ньому відображається ставлення комуніканта до повідомлення, врахування адресата мовлення, мовного оточення, умов спілкування тощо. Таким чином, «текст – це те, що є продуктом мовлення, а дискурс – це текст, що реалізується через мовлення в поєднанні з позамовними реаліями» [43, с. 99].

Науковий дискурс як форма кінцевого продукту спілкування являє собою словесне зображення (усне чи писемне), спрямоване на вирішення певної проблеми. З психологічного боку, – це динамічно структурована мовленнєво-мислительна дія двох чи більше суб'єктів комунікативного акту.

Лінгводидактичні основи формування вмінь і навичок мовлення висвітлені у працях відомих мовознавців і педагогів Ф. Буслаєва, І. Срезневського, В. Сухомлинського, К. Ушинського. Підвищенню мовленнєвої культури учнів присвячені наукові роботи В. Ващенко, А. Коваль, Л. Паламар, Є. Чак та ін. Психологічні основи мовлення розглядалися Б. Баєвим, Л. Виготським, Г. Костюком, І. Синицею та ін. Вирішення комунікативних завдань у процесі оволодіння мовним матеріалом висвітлювалось у працях Т. Ладиженської, В. Мельничайка, І. Синиці, Л. Скуратівського, М. Стельмаховича та ін.

Мова – явище суспільно унікальне – виступає засобом спілкування, пізнання і впливу, осередком духовної культури народу, основною формою виявлення національної та особистісної самосвідомості. Сучасні підходи до навчання рідної мови великого значення надають розвиткові усного та писемного мовлення, мовленнєвій культурі особистості. Цьому сприяє, зокрема, комунікативно-діяльнісний підхід до навчання рідної мови. Головна мета комунікативних завдань – використання певної мовної одиниці у процесі мовлення. Одним із комунікативно спрямованих видів робіт є ситуативні завдання. Про це читаємо у працях Г. Іваницької, В. Капінос, Г. Шелехової та ін.

Комунікативний підхід до роботи з розвитку мовлення передбачає також оптимальний добір методів навчання. Поряд з традиційним для школи імітаційним методом оволодіння усним і писемним мовленням великого значення набуває метод моделювання висловлювання. Він реалізується у ситуативних завданнях, які ґрунтуються на залежності висловлювання, його мовного оформлення від мовленнєвої ситуації. Розвиваючи в учнів уміння співвідносити зміст та форму своїх висловлювань з мовленнєвою ситуацією, ці

завдання дисциплінують мислення, формують уміння вибрати найдоцільніший варіант мовного матеріалу відповідно до конкретної мовленнєвої ситуації.

Комунікативний підхід обумовлює найважливіше завдання уроку мови – його орієнтацію на мовлення, на мову як засіб спілкування. У комунікативних вправах навчальне завдання полягає у створенні мотиваційної основи для використання певної мовленнєвої одиниці у процесі мовлення, а навчальна мета – це використання необхідної мовленнєвої одиниці. Одним із практичних різновидів комунікативних вправ виступають ситуативні завдання з розвитку мовлення учнів.

На основі аналізу методичних розробок, визначено принципи мовленнєвої спрямованості навчального процесу, індивідуалізації мовленнєвої діяльності, методи (комунікативний, спостереження учнями за особливостями мови, діалоги, мовні експерименти та ін.), методи читання або слухання тексту, мовний аналіз зразків текстів та ін., і засоби (наочності, дидактичного матеріалу тощо) навчання для сприяння розвитку мовленнєвих умінь учнів шляхом використання ситуативних завдань.

Варто зазначити, що використання педагогом ситуативних завдань з розвитку мовлення значно підвищують зацікавленість до вивчення матеріалу, показують шляхи практичного застосування теоретичних знань. Використання ситуативних завдань позитивно впливає на результати навчального процесу та на результати мовленнєвої діяльності учнів.

Найефективніші умови для реалізації методів вдосконалення мовлення учнів відтворюються тоді, коли навчання відбувається у природному мовному середовищі й це певною мірою забезпечує свідоме ставлення до власного мовлення та покращує мотивацію учнів.

Сучасна методика навчання української мови повинна стимулювати самостійне творче мислення учнів, спираючись на їх практичний досвід. Педагогічна база уроків української мови й літератури дає великий потенціал для вивчення внутрішнього світу учнів, їхньої особистості, а насамперед

взаємозв'язку мислення і мовлення, які діють у навчальній діяльності і формуються в усному, писемному та внутрішньому мовленні школярів, у їхній зацікавленості; потребах і мотивах, їхньому мисленні, уяві й почуттях. Вдало дібраний навчальний матеріал, з урахуванням вище перерахованих потреб, підштовхує учнів до мотивації самоосвіти та навчання застосовувати набуті уміння і навички на практиці.

Навчальний процес має підсилити думку школяра завдяки використанню різноманітних творчих робіт, які поєднуються із вивченням синтаксису, фонетики, лексики, морфології тощо. Дані вправи мають стати вагомою частиною роботи, яка має бути спрямована насамперед на вироблення навичок розмовляти рідною мовою, якісно і грамотно висловлювати власні думки.

Основним завданням вправ з розвитку мовлення є забезпечення засвоєння літературних норм, розвиток уміння аналізувати й будувати мовленнєві тексти різних типів і стилів. Для цього необхідно використовувати завдання, що передбачають спостереження за мовними явищами, визначення їх у текстах, характеристику, аналіз, порівняння одних мовних явищ з іншими. Такі вправи також передбачають аналіз тексту та доцільності використання в ньому мовних одиниць, їх співвідношення зі змістом і вираженням.

Метою ситуативних завдань з української мови є формування культури спілкування учнів під час вивчення будь-якої теми, що підтверджує аналіз методичних матеріалів.

З огляду на це можна визначити такі види ситуативних завдань, спрямованих на формування культури спілкування:

- ситуативні завдання на попередження лексичних, морфологічних, синтаксичних помилок у висловлюваннях учнів, які передбачають відпрацювання правил користування мовою, її лексикою, фразеологією, фонетикою, орфоepією, вироблення стійких граматичних навичок, умінь стилістично правильно користуватися синтаксичними конструкціями та ін.;

- ситуативні завдання, спрямовані на попередження орфоepічних помилок, що сприяють вдосконаленню орфоepічних вмінь і навичок учнів;

- ситуативні завдання з мовного етикету, що передбачають аналіз готових висловлювань, що мають формули ввічливості, вибір, підбір, заміну засобів вираження ввічливості, розігрування мовних ситуацій;
- ситуативні завдання на основі висловлювань, що сприяють розвитку вмінь оцінювати, логічно мислити, узагальнювати й наводити приклади;
- ситуативні завдання на трансформацію та моделювання висловлювань (наприклад, за назвою діалогу припустити, яким буде його зміст; спробувати відновити пропущені репліки тощо);
- ситуативні завдання на розвиток діалогічного мовлення учнів (1) за поданими репліками; 2) відповідно до запропонованої ситуації).

Ситуативні завдання різноманітні за своєю структурою, тому можуть відрізнятися один від одного не тільки за змістом, а й за формою. Форми ситуативних завдань можна подати за допомогою схеми. (Схема 1)



*Схема 1. Форми ситуативних завдань*

Проблемо-ситуативні завдання – це особливий вид завдань і він вимагає підготовки учнів до виконання.

Ситуативні завдання реалізуються в конкретній послідовності з огляду на тему уроку, його зміст, етап, підготовку учнів, класу. Вчитель може використовувати у своїй діяльності додаткові засоби, такі як таблиці, презентації, ілюстрації, відеофрагменти, лексичний матеріал, які будуть

слугувати для учнів допоміжним матеріалом, при умові, якщо в них недостатньо сформовані мовленнєві вміння.

Мовленнєва ситуація – це середовище й умови спілкування, ставлення мовця до слухача та загальний напрямок мовлення. Ситуація, в якій оратор вступає в мовлення з власної волі, називається природною мовленнєвою ситуацією. Якщо дитина входить у мовлення так, як бажає вчитель, то це є ситуація більш умовна чи навчальна, стимулююча. Крім цього, слід додати, що ситуація може визначатися такими основними факторами: соціальним статусом людини, її роллю як суб'єкта спілкування, діяльністю та моральними нормами, які виконує людина. У комунікативному навчанні необхідно використовувати всі можливі види діяльності учнів і спільно з ними розвивати їхнє мовлення.

Таким чином, під мовленнєвою ситуацією розуміють динамічну систему учнівських відносин, яка завдяки власному відображенні у свідомості викликає потреби особистості в цілеспрямованій мовленнєвій діяльності та підтримує її.

Ситуаційний принцип поєднується з виконанням ситуативних вправ – виконання таких словесних завдань залежить від характеру уявної (або зумовленої) словесної ситуації. Основна особливість ситуативної практики полягає в тому, що існують словесні стимули, які викликають словесні реакції учнів, що визначають вибір мовних одиниць.

Основним способом розвитку цих загальних (комунікаційних) навичок є створення мовленнєвих ситуацій:

1) зосередженість на формульованому етапі авторської думки, що стимулює прагнення до самовираження та викликає видиму думку предмета мовлення;

2) ознайомити учнів із контекстом мисленнєвого процесу, тобто процесу мотивації творчих монологів шляхом наслідування, що вимагає конструктивної діяльності з творчими елементами та планування власної побудови творчого самовираження (колективного, групового, індивідуального).

Мета системи ситуативних завдань – формування основних комунікативних умінь:

- 1) орієнтуватися в спілкуванні;
- 2) планувати та створювати власні висловлювання відповідно до ситуації спілкування;
- 3) добирати мовні засоби, що відповідають окресленій ситуації;
- 4) досягати зрозумілості та чіткості мовлення [18].

Основним змістом є напрямок на розвиток мовлення, формування мовленнєвих понять, характерні особливості усного та писемного мовлення, види мовленнєвої діяльності, спілкування, які органічно включають ситуаційні завдання як обов'язкові елементи.

Спосіб навчання має бути комунікативно-діяльнісний, з одного боку, бо він створює умови для спілкування, засвоєння понять у процесі спілкування, з метою спілкування, а з іншого боку, формує навички всіх видів мовленнєвої діяльності.

Методи – комунікативні, продуктивні та творчі; побудова висловлювань різних жанрів, типів і стилів з акцентом на конкретні комунікативні умови.

Основними засобами є ситуаційні завдання, які використовуються в певному порядку з урахуванням теми, змісту, етапу уроку, підготовки до уроку; допоміжними засобами є словникова підтримка з боку вчителя та літератури, бланки, пам'ятки, доступні для учнів із середнім і низьким розвитком мовлення.

Наприклад, ситуація спілкування:

Ти – мовець.

Однокласники – отримувачі мовлення.

Тема висловлювання – «Інформаційні технології – базова система сучасного існування у світі».

Мета – переконливо продемонструвати і довести власну думку про те, що люди ХХІ століття не можуть існувати без підтримки інформаційних технологій.

Форма викладу – усний монолог.

Тип мовлення – роздум.



Додатковий лексичний матеріал: інформаційні технології, світ без інтернету, вплив гаджетів на зір, професія програміста, важливість комп'ютера і сучасному світі тощо.

Отже, до ситуативних завдань ми будемо відносити завдання з розвитку мовлення, які чітко окреслюють ситуацію спілкування, називаючи всі його компоненти: тему, мету, об'єкт мовлення, мовця, комунікативне середовище тощо.

Створення системи вправ та завдань з розвитку мовлення – непросте завдання. Необхідно враховувати декілька факторів: розвиток комунікативних навичок (розуміння тем і основних думок, добір і систематизація матеріалів, реалізація ідей, удосконалення письма), володіння усним і письмовим висловлюваннями, типами й стилями мовлення. Все це зумовлює різноманітність навчальної роботи. Однак розв'язання різноманітних проблем не є послідовним – його потрібно вирішувати комплексно.

Особливу роль у створенні системи розвитку мовлення відіграють вправи, спрямовані на розвиток і вдосконалення мовленнєвих навичок.

У сучасних умовах необхідно розглянути проблематику створення та вдосконалення практичної частини навчання всіх комунікативних навичок.

Розрізняють вправи за такими показниками:

1. За характером діяльності учнів:

- репродуктивні – зв'язані з відтворенням набутих знань;
- продуктивні – з елементами творчого процесу.

2. За навчальною метою:

- розпізнавальні – вчать виявляти мовні явища за їх характерними ознаками;
- конструктивні – допомагають будувати різноманітні за структурою мовні одиниці;
- творчі – формують уміння самостійного висловлювання задуму.

3. Щодо тексту:

- без зміни мовного матеріалу;

- за зміною мовного матеріалу.

#### 4. За змістом формування навичок мовлення:

- мовні;
- мовленнєві;
- комунікативні [71, с. 11].

Пристаюючи до вивчення тем з розвитку мовлення, вчителі повинні враховувати те, що різнохарактерні вправи можуть впливати на мовлення учнів та їх вдосконалення зовсім по-різному.

Елемент творчості завжди присутній у мовленні та навчанні. Тому існують різні види вправ на розвиток мовлення. Умовно їх можна розділити на дві групи:

1) вправи на виявлення вмінь спостереження й аналізу готового мовлення;

2) вправи, які потребують творчого опрацювання мовного матеріалу.

О. Біляєв та інші виділяють такі види вправ з розвитку мовлення:

1. Спостереження й аналіз мовних одиниць у зв'язному тексті.
2. Аналіз текстів різних типів і стилів мовлення.
3. Стилистичне експериментування (синонімічні заміни в тексті).
4. Конструювання різних мовних одиниць (за моделями, схемами).
5. Редагування чужого і власного висловлювання [3, с. 11].

Орієнтовні завдання програми, в контексті оволодіння учнями 5-11 класів поняттями «мова і мовлення», розкриваються в таких темах: «Загальні поняття про спілкування та мовлення», «Основні правила спілкування», «Тема і основна думка висловлювання, вимоги мовлення, мовленнєві помилки і недоліки», «План готового тексту», «Стили мовлення, типи мовлення» тощо. Крім того, програма визначає такі види робіт: переклади, твори, ділові папери, газетні статті, доповіді на мовні теми, тематичні уривки, реферати, тези, виступи, рецензії, статті, доповіді, реферати, доповіді тощо.

Детального дослідження потребують вправи на побудову різноманітних мовних одиниць, які широко поширені у шкільній практиці й потребують удосконалення.

У процесі моделювання мовленнєвих ситуацій важлива увага приділяється розвитку монологічних і діалогічних навичок, що яскраво простежується вправами типу [1]:

*Вправа 1. Складіть діалог за заданою ситуацією, враховуючи правила та норми поведінки з використанням етикетних формул відповідно до мовленнєвої ситуації.*

1. Ви – перекладач. До вас звернулися з проханням виконати технічний переклад. У зв'язку із складністю матеріалів першоджерела, вам необхідно відмовитися від замовлення. Як ви це зробите, не образивши клієнта й не принизивши себе в його очах. 2. На вашу думку, народна пісня – це мистецтво, творчість на віки, а сучасна поп-музика – скороплинна й не має художньої цінності. Ваш співбесідник дотримується протилежної думки. 3. Ви вважаєте, що бібліотека – це скарбниця знань кожної людини. Ваш опонент запевняє, що навчати сучасну молодь і виховувати естетичні смаки можна виключно за допомогою інтернету та інших модерних технологій. Проаналізуйте свою мовленнєву поведінку і своїх друзів. Чи завжди ви дотримуєтеся правил спілкування. Запишіть свої помилки у спілкуванні та проаналізуйте, як їх можна виправити.

*Вправа 2. З'єднайте стрілками синоніми (за наявності пари).  
Математичні Гуманітарні Філологічні Музичні Літературні Фізичні  
Механічні здібності до музики до природничих наук до мов до літератури до математики до гуманітарних наук до малювання. Поясніть своєму сусідові попарті значення слова здібності. Розкажіть, що людина може робити, маючи перелічені здібності.*

Розвиток ситуативного мовлення школяра може відбуватися на основі тексту-взірця.

*Вправа 3. Прочитайте текст, випишіть із нього визначення слова гімн.*

Гімн – це урочиста пісня, виконання якої пов’язане із святковими урочистостями, офіційними державними заходами, військовими парадми. Як герб і прапор, гімн належить до символів держави, найбільших святинь будь-якого народу. Це ті слова і музика, які торкаються найпотаємніших струн душі, кличуть до високого і світлого, які змушують кожного вставати при перших же акордах і з трепетом в серці відчувати велику гордість за свій народ, свою Батьківщину. Своїм корінням гімни сягають глибокої давнини. Спочатку вони виконувалися на честь богів та героїв. З плином часу гімн став урочистою піснею, яка об’єднувала близьких за духом людей, надихала їх на добрі справи, дарувала наснагу. Музична символіка нашого народу сягає часів Київської Русі. Можна сказати, що тоді роль державного гімну виконували бойові закликання та пісні, які створювали піднесений настрій перед битвами. У 1862 році з’явився вірш відомого етнографа Павла Чубинського «Ще не вмерла Україна». Вірш був покладений на музику Михайлом Вербицьким і невдовзі став новим національним гімном. Попросіть сусіда по парті дібрати синоніми до слова гімн. З’ясуйте роль державного гімну в сьогоденні. Поясніть молодшим, як потрібно себе поводити, коли звучить гімн. Виконання запропонованих завдань сприяє активізації мисленнєвої та мовотворчої діяльності, пов’язаної з науковою семантикою конкретного тексту, а також поетапному розвитку дискурсного мовлення творення власного  $\forall$  опрацювання (доповнення)  $\forall$  сприймання  $\forall$  (читання тексту наукового дискурсу). Важливу роль в активному сприйманні, глибокому розумінні й подальшому продукуванні наукових висловлювань відведено самостійній (індивідуальній) роботі школярів.

Вправа 4. *Підготуйте повідомлення до шкільного випуску журналу «Скарбимого світу», вибравши власну роль і напрямок.*

Я – фольклорист. На основі зібраних матеріалів, присвячених прислів’ям, приказкам, загадкам, підготуйте доповідь «Народ скаже, як зав’яже».

Я – етнограф. Опрацювавши літературу про традиції й звичаї народу, напишіть замітку («Прийшов у гості Миколай», «Різдво святе», «Вербова

гілка», «Червоне яєчко», «Розмалюю писанку, розмалюю», «Зелені свята нашої родини» і под.).

Я – літературознавець. Напишіть свої твори (вірші, оповідання, нариси). Прочитайте свій вірш по шкільному радію.

Я – еколог. Підготуйте кореспонденцію на тему «Чи в змозі ми допомогти братам нашим меншим», присвячену збереженню навколишнього середовища (допомога птахам, парку, лісу, озеру, річці).

Я – географ, історик. Складіть репортаж про нещодавню екскурсію до різних міст чи історичної пам'ятки.

Я – знавець мови. Зробіть таємне анкетування учнів класу, школи на одну із тем («Роль мови в житті сучасної молоді», «Норми поведінки в ... (музеї, транспорті, бібліотеці)», «Сленг – мода, чи засмічення мови?»). Опрацюйте відповіді реципієнтів, напишіть замітку. Виступіть на захист літературної мови по шкільному радію, на учнівській конференції, зборах). Подібні справи удосконалюють комунікативну компетенцію школярів, розвивають їхні креативні здібності. Однак вони мають і низку ускладнень: учням необхідно уявити себе в тій чи тій ролі, усвідомити її, виконати мовленнєві дії з урахуванням мети, завдань, визначеної ролі. При цьому основна вимога дискурсу залишається незмінною – додержання всіх компонентів мовленнєвої операції, що визначають стиль, тип і жанр мовлення: обсяг, тема, мета, головна думка, адресат тощо.

Також складність запропонованих завдань полягає й у підготовці дискурсів дискусійного характеру, у якому необхідно не тільки відтворити науково-навчальний матеріал, правильно дібрати мовні засоби, а й дотримуватися (особливо в усному мовленні) норм спілкування та культури поведінки. Відтак як позитив слід відзначити міжпредметний зв'язок з багатьма науками – етикою, естетикою, літературою, історією, географією, біологією й екологією, музикою та ін., що роблять ситуативні справи цікавими та ґрунтовними, більш самостійними та творчими.

Навчальні матеріали, якими користуються вчителі, важливі для розвитку мовлення учнів. Систематичне використання текстових навчально-методичних матеріалів знайомить учнів з особливостями зв'язного висловлювання, допомагає зрозуміти авторське мислення (що важливо для розуміння художньої літератури) і створити власні висловлювання. Методистами розроблено багато вправ і завдань для уроків розвитку мовлення, які не тільки допомагають розвивати вміння визначати мовні поняття та явища, відтворювати мовні одиниці, а й розвивають навички літературної та мовленнєвої практики, написання текстів різних стилів і жанрів.

Лінгводидакти мають враховувати комунікативні ситуації, запроваджуючи творчі вправи, дослідницькі завдання, мовні спостереження та дослідження, мовні ігри, створюючи монологічні та діалогічні промови.

Дослідницький підхід у теорії навчання української мови в сучасній школі є досить актуальним і стає дедалі поширеним в освітній практиці.

Дослідницьке завдання – це завдання, що передбачає залучення учнів до самостійних власних спостережень, на основі яких вони встановлюють зв'язки предметів і явищ дійсності, доходять певних висновків, пізнають закономірності тощо [40].

Дослідження-абстрагування – дослідницьке завдання, в основу якого покладено логічний прийом, за допомогою якого можна виділити основні властивості мовних одиниць і явищ та виокремити їх з-поміж неістотних, другорядних. Це завдання дає змогу переходити від аналізу конкретних мовних понять до виявлення загальних закономірностей [40, с. 9].

Подаємо зразок такого завдання при систематизації знань з теми «Дієслово» у 8 класі:

*Прочитати вголос текст. Визначити його тему. Виписати дієслова, ужиті у формі однини. З'ясувати, як вони змінюються: за особами чи за родами. Визначити час дієслів.*

Знов одвалила Десна цілу гору землі, упав крутий берег, упали дуби, а вода далі й далі підмиває піщану кручу. Тут, понад Десною взагалі край чистих

пісків, піщаних доріг, піщаних плес, піщаних кучугур. Коли летиш проти сонця, в очах тобі аж золотиться від перемитих світлих горбів. У тих пісках ріка, як ніде, швидко обрушує береги, наступає на ліс, на селище, на давню нашу лелечину колонію-

Дослідження-аналіз – дослідницьке завдання на основі логічного прийому, що передбачає виявлення, виділення й пояснення мовного явища:

*Прочитати. Проаналізувати дієслова, ужиті в уривках з художніх творів. У якому з них безособових дієслів немає? З'ясувати значення безособових дієслів.*

Коли заходить сонце, то й соняшники вечоріють, поступово смеркають. І вже того сміху не видно й не чути на городі. 2. Розвиднилося. Сонце вмило своє ще заспане від снігу обличчя й розпустило промені, сповіщаючи про те, що настав ранок. 3. Поле наче додає широти й волі вашому душевному стану, ви немов зріднюєтеся з ним. Так само зріднюєтеся з річкою. А вже в лісі дух ваш урочистішає, величнішає.

На нашу думку, використання завдань цього типу на заняттях сприяє активізації аналітичної діяльності учнів: спостереженню над мовною одиницею, усіма видами мовного розбору, усвідомленню змісту мовного матеріалу.

Дослідження-відновлення – дослідницьке завдання на розширення або доповнення синтаксичних одиниць за рахунок уведення інших мовних одиниць, на зміну в продуктивному тексті синтаксичних одиниць [40, с. 10].

*Відновити фразеологічні звороти, уставивши потрібні за змістом інфінітиви з довідки. Указати на вид інфінітивів (доконаний/ недоконаний). Пояснити значення фразеологізмів.*

...Америку; ...волю сльозам; ...язика; ...облизня; нема й коли слова ...; і вгору ... ніколи; ...різними мовами; як обухом ... по голові; ...очі; ...як білка в колесі; ...як муха в окропі.

Довідка: глянути, крутитися, давати, спіймати, вертїтися, відкривати, вимовити, ударити, замилювати, не втримати, говорити.

Дослідження-класифікація – дослідницьке завдання, в основу якого покладено багаторазово здійснений логічний поділ обсягу родового поняття на види й підвиди. Це завдання сприяє активній розумовій діяльності учнів, що спрямована на творчий пошук, відбір і класифікацію відповідних мовних одиниць [40, с. 10].

*Згрупувати дієслівні форми за морфологічними ознаками: а) власне дієслова (особові й родові форми); б) інфінітиви; в) дієприкметники; г) дієприслівники. Свій вибір обґрунтувати.*

Брести, розкладаю, розмістив, засипавши, виключений, хлинути, зупинився, зупинившись, одержаний, застеливши, талий, хвилюючий, рости, агітувати, зеленіючий, лечу, зимуючи, grimнути, згорівши, брати, беру, записаний, записавши.

Дослідження-конструювання – дослідницьке завдання конструктивного характеру на побудову мовних одиниць. Конструювання є продовженням аналізу, а результатом цього має бути діяльність учнів, спрямована на застосування здобутих знань у мовленнєвій практиці, тобто конструювання й вираження думок різноманітними мовними засобами [40, с. 10].

До виконання такого типу завдань учнів певним чином готую: вони повинні знати, що наше мовлення неоднорідне – існують різновиди мовлення, які відповідають різним умовам мовленнєвого спілкування:

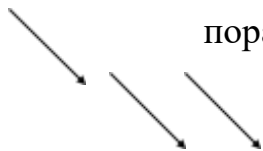
*Із дієсловами наслідувати, телефонувати, веліти за зразком скласти речення так, щоб в одному вони вживалися у значення доконаного виду, в іншому – недоконаного.*

Зразок. Сьогодні Україна акредитує дипломатичних представників у різні держави. Україна вже акредитувала своїх представників у різні держави.

Дослідження-моделювання – дослідницьке завдання, мета якого – дослідження мовних одиниць шляхом побудови і вивчення їхніх моделей [40, с. 11].

*Від поданих форм інфінітива за зразком змоделювати дієслова дійсного, умовного й наказового способів.*





пораджу (дійсний спосіб).

Порадити порадь (наказовий спосіб).

порадив би (умовний спосіб).

Розказати, перевіряти, сидіти, перевірити, зробити.

Дослідження-обґрунтування спонукає учнів підтвердити істинність або правильність виконання завдання фактами чи незаперечними доказами, висунути на підтвердження власної думки переконливі докази [40, с. 14].

*Свою згоду чи незгоду із запропонованими твердженнями висловити словами «так» або «ні», обґрунтовуючи відповідь.*

Дієслова змінюються за родами, числами й відмінками.

Незмінною дієслівною формою є дієприслівник.

Додаткову дію позначає дієприкметник як особлива форма дієслова.

Дослідження-порівняння (дослідження – зіставлення) – дослідницьке завдання на встановлення схожості й відмінностей мовних одиниць і явищ [40, с. 14].

*Записати пари слів. Зіставити правопис частки не з іменниками і дієсловами. З'ясувати, з якими дієсловами не пишемо разом. Пояснити орфограму.*

Не/відання – не/відати, не/вільник – не/волити, не/віра – не/вірити, не/добір – не/дібрати, не/доїдання – не/доїдати, не/допущення – не/допускати.

Дослідження-пошук – дослідницьке завдання, спрямоване на творчий пошук і відбір відповідних мовних одиниць, що сприяє активній розумовій діяльності учнів [40, с. 14].

*Записати дієслівні форми за абеткою. Дослідити, які форми є незмінним. Дібрати до них слова-антоніми.*

Радіти, поважаю, плакавши, одужати, наближений, мовчати, наблизившись, обвинувачують, розігріваємо.

Дослідження-реконструювання (або дослідження – трансформація) – дослідницьке завдання, в основі якого лежить закономірна зміна основної моделі, що приводить до створення вторинної мовної одиниці [40, с. 14].

Такі завдання сприяють формуванню в учнів граматико-стилістичних умінь – користування граматичними синонімами й варіантами в мовленнєвій практиці:

*У поданих словосполученнях замінити складену форму дієслів майбутнього часу на складну. Виділити суфікси і закінчення.*

Будуть знати історію свого міста, будеш удосконалювати мовлення, будемо конспектувати статтю, буду зустрічати гостей, буде використовувати власні знання.

Дослідження-розпізнавання – дослідницьке завдання на визначення мовних одиниць (явищ) або виявлення і з'ясування відмінностей між ними за певними ознаками чи характеристиками [40, с. 14].

*Знайти «зайве слово» в кожному рядку. Указати на ознаку, за якою слово вважається «зайвим».*

Вітається, б'ється, живється, сміється, гріється.

Вечоріє, розвидняється, сіється, вистачає, таланить.

Шумить, пахне, кортить, гримить, сіріє.

Дослідження-синтез – дослідницьке завдання на основі логічного прийому дослідження мовної одиниці, який полягає в пізнанні її як єдиного цілого, у єдності і взаємозв'язку її частин [40, с. 14].

*Різними способами словотвору утворити й записати нові дієслова.*

Дослідження-спостереження над мовним матеріалом – дослідницьке завдання, спрямоване на розвиток умінь бачити цікаві зі стилістичного погляду зразки використання мовних одиниць, сприймати їх та досліджувати в сукупності з іншими мовними явищами, стимулює використання подібних мовних одиниць у власних висловлюваннях [40, с. 15].

*Прочитати прислів'я, визначити їхню тематику. З'ясувати синтаксичну роль дієслів. Назвати слова-антоніми, визначити, до яких частин мови вони належать.*

1. Хто мовчить, той двох навчить. 2. Чим розумний стидається, тим дурний величається. 3. Розумний научить, дурний намучить. 4. Не бійся розумного ворога, а бійся дурного приятеля.

Дослідження фрейм проблеми передбачає організацію міркування над мовною проблемою за допомогою плану та розв'язання її. Фрейм проблеми складається з частин, логічно пов'язаних між собою: формулювання проблеми; матеріал для спостереження і спонукання до самостійного розв'язання проблеми; побудова плану розв'язання проблеми; розв'язання проблеми: формулювання рішення або пояснення проблеми; практичне застосування сформульованих теоретичних положень [40, с. 15].

Побудова висновків як один із видів дослідницького завдання тісно пов'язаний із проблемним викладом теоретичного матеріалу, у процесі якого вчитель, як правило, сам ставить проблему, а учні намагаються розв'язати її, демонструючи науковий пошук:

*Прочитати форми дієслів. Зробити висновок про зміну дієслів у теперішньому і минулому часі.*

Дарувати – дарую, даруємо, даруєш, даруєте, дарують.

Дарувати – дарував, дарувала, дарувало, дарували.

На основі схеми зробити висновок про те, як змінюються дієслова у формі умовного способу. Проілюструвати відповідь власними прикладами.

Дослідження-узагальнення – дослідницьке завдання, мета якого – виявити спільні риси, ознаки, особливості мовної одиниці (явища) у процесі порівняння їх і на їхній основі зробити певні висновки у формі загальних положень [40, с. 15]:

заповнити відповідні комірки схеми «Інфінітив»;

узагальнити теоретичний матеріал про інфінітив, підготувавши усне висловлювання в науковому стилі, використовуючи схему.

Називає дію чи стан як процес без вказівки на особу, рід, число, час, спосіб

Не змінюється;

має вид,  
перехідність  
Відповідає  
на питання  
що робити?  
що зробити?  
ІНФІНІТИВ

У реченні виконує роль будь-якого члена

Теоретичне міркування – це мисленнєвий експеримент, у процесі якого учні індуктивним (дедуктивним) способом доводять або спростовують певне теоретичне (чи практичне) твердження:

*Поміркувати, чи може слово вантаж належати до різних частин мови.  
Проілюструвати відповідь прикладами речень.*

*Поміркувати, чому дієслова недобігти і недоїхати пишемо разом, а дієслова не додержувати і не дорікати – окремо.*

Пізнавальні конфлікти, які виникають у процесі дослідження, підводять учнів до необхідності збору, аналізу і узагальнення даних, до висунення і перевірки гіпотез. Застосування дослідницького підходу в навчанні спрямоване на становлення в школярів досвіду самостійного пошуку нових знань і використання їх в умовах творчості.

Саме тому на уроках використовують різні види дослідницьких завдань, які спонукають учнів наполегливо шукати способи виконання завдань, нестандартних підходів, аналізувати й обов'язково досліджувати кінцевий результат. Така робота підвищує інтерес до пропонованих вправ і посилює бажання виконати їх, виховує терплячість, наполегливість.

Моделюючи методичну базу ситуативних завдань, варто враховувати всі вищеперераховані показники, а також не варто забувати про багатофункціональність завдань.

Під час моделювання мовленнєвих ситуацій значна увага зосереджена на розвиткові монологічних і діалогічних навичок, що яскраво простежується вправами та ситуативними завданнями.

Дослідник Н. Янчук зазначає, що «творчість як складне соціально-психологічне явище виявляється на особистісному рівні, але це явище треба формувати, стимулювати. Адже людина має дуже великі творчі можливості, хоча вона й не завжди вірить у власні сили, тому інколи її потрібно заохочувати до творчої діяльності» [29].

Тому одним із завдань уроку є підготовка учнів до творчої активності: формування у них умінь аналізувати, порівнювати, комбінувати, узагальнювати й робити висновки. Цьому сприяють прийоми наукового дослідження. Саме в умовах формування дослідницьких компетенцій відбувається розвиток усіх складових самовдосконалення особистості, у першу чергу потреби у самоствердженні та самореалізації, що є невід'ємною частиною соціального становлення сучасної людини.

При проведенні уроків української мови у 9 класі формуються і розвиваються дослідницькі здібності учнів на матеріалі теми «Синтаксис і пунктуація».

Відомо, що, виконуючи синтаксичний розбір, учні часто поверхово сприймають зміст речення, а потім шляхом здогадки, методом спроб і помилок намагаються знайти потрібну відповідь.

Під час синтаксичного аналізу широко використовуються запитання. Але інколи до повнозначного слова як члена речення його важко поставити, а деколи можна поставити два-три. Це зумовлено складністю смислових відтінків, наявних у реченні. Тож учні, які під час синтаксичного розбору речення звикли застосовувати лише формально-граматичний підхід, не враховуючи семантичних ознак, припускаються помилок. Тому велику увагу на уроках я приділяють роботі над змістом речення.

Наведемо кілька прикладів:

*Двері відчинилися, і на порозі, блідий, у халаті, сердитий, з'явився батько.*

(Відповідно до семантики речення, компонент у *халаті* виступатиме означенням, а не додатком).

*Справжні друзі ніколи глека не поб'ють.* (Фразеологізм є присудком).

*Щойно за Дніпром виткнулось сонце, в Січі раз, і вдруге, і втретє стрельнула гармата.* (Речення складнопідрядне, *щойно* – сполучник).

У кожному реченні є спеціально виділені слова чи конструкції, визначаючи синтаксичну роль яких, учні часто помиляються. І основна причина цих помилок – поверхове осмислення семантики речення. Саме тому для синтаксичного розбору добираю такі речення, аналіз яких спонукає учнів шукати шляхи розв'язання проблеми, застосовувати нестандартні підходи до власне аналізу й перевірки висновків.

Окрім аналітико-синтетичної діяльності, проведені уроки з теми передбачають удосконалення гнучкості мислення, оскільки школярам потрібно шукати нові способи застосування засвоєних знань. Саме це у поєднанні із зацікавленістю стимулює дітей до діяльності.

Особливо часто учні помиляються, аналізуючи складнопідрядні речення, в яких у другому й подальших однорідних підрядних випущено сполучники. Такі речення своєю зовнішньою побудовою спонукають учнів до використання відомих стандартних способів виконання, що не дає можливості правильно аналізувати запропоновані речення. Їм важко класифікувати такі речення:

*Пройшло немало років, як погас вогонь війни і вичахли гармати. Я не вірю, що дні ці останні і остання на світі весна. Ми у грозах радісно зростали, щоб у дні ці сонячні прийти, де встають антени над містами і гримлять мостами поїзди.*

Традиційно важкими учням для опрацювання є складнопідрядні речення з підрядними допустовими. Наприклад: *Хай голова моя сивіє, але я серцем молодий. Як не кажіть, а працювати приємно.*

У всіх поданих реченнях між частинами наявний протиставний сурядний сполучник, який і стає причиною того, що через неухважність учні неправильно класифікують такого типу речення як складносурядні. І лише глибоке усвідомлення семантики речення дає можливість віднести ці речення до складнопідрядних із підрядними допустовими.

Кілька уроків проводимо з метою вироблення в учнів умінь застосовувати здобуті знання в нестандартних ситуаціях, спрямовую мислення дітей на творчу активність, створюючи ігрові проблемні ситуації.

Ситуація 1. У шкільному підручнику сказано, що між частинами складносурядного речення можуть бути єднальні, протиставні та розділові відношення, які оформлюються за допомогою відповідних сполучників. А які синтаксичні відношення наявні між частинами такого речення:

*На самому низу блищав ставочок, а кругом його і понад греблю росли кучеряві верби (зіставні).*

Ситуація 2.

В одному з газетних оголошень Марійка прочитала: «Набір слухачів на курси вивчення іноземних мов здійснюватиметься у квітні-травні 2013 року. Довідки за телефоном: 55-45-89». Дівчинка показала оголошення мамі й запитала:

А можна я піду у квітні й запишуся на курси?

Звичайно,— відповіла мама, — хоча спочатку потрібно зателефонувати, бо у квітні тебе можуть і не прийняти.

Чому? – здивувалась Марійка. – Тут чітко написано, що прийматимуть у квітні й травні.

Ні, ти помиляєшся. Набір здійснюватиметься або у квітні, або у травні.

На підставі чого такий висновок зробила мама? Який розділовий знак потрібно було б поставити, якби набір на курси здійснювався протягом двох місяців?

Також учням пропонуємо вправи, у яких досліджуємо можливі варіанти синтаксичного аналізу речення, характер синтаксичних відношень та зміни

семантичних відтінків у зв'язку із вилученням тих чи інших слів, зміни розділових знаків, інтонації:

*Я знаю, що ви скажете* (логічно наголосити слово *знаю*, потім *що*).

*Трави, омиті дощами* (забрати кому).

Взаємозв'язок змісту, методів, форм, засобів, структури уроку дає можливість доцільно використовувати завдання з різним рівнем творчості й самостійності. Кожному учневі забезпечується програма дій від спільних з учителем, однокласниками – до самостійних: від діяльності за зразком – до конструктивної, конструктивно-творчої, творчої праці. Тому уроки української мови забезпечують вироблення кожним учнем у процесі дослідного учіння креативних, когнітивних та оргдіяльнісних умінь у їхньому взаємозв'язку.

Метод дослідження, або відкриття, є основоположним у методиці креативного навчання, тобто навчання як творчого процесу відкриття дитиною світу. Щоб учень оволодів цими вміннями, слід застосовувати евристичний метод викладання: визначити проблему, дати матеріал, а учень сам, власними зусиллями відшукає, відкриє те, що було відкрито чи винайдено до нього.



## Висновки до 2 розділу

Ефективна організація навчальної діяльності з урахуванням компетентнісного підходу передбачає надавати перевагу таким формам, методам і прийомам, засобам, які забезпечать формування комунікативної компетентності учнів основної школи як ключової та предметної. У шкільному курсі навчання української мови існує усталена система сприймання та створення усних і письмових висловлювань – використовувати всі форми навчального діалогу; доповіді й повідомлення; рольові ігри, які передбачають ролі того, хто говорить (пише), і того, хто слухає (читає), хто під час спілкування ставить запитання і хто відповідає; навчальні досягнення й проекти, які вимагають проведення опитувань, бесід, анкетування, інтерв'ю, у різних категоріях людей, з попередньою підготовкою запитань (питальників); обговорення, дискусії, диспути; вправи психологічного тренінгу спілкування, зокрема й конфліктні ситуації; виступи, письмові відгуки як опонентів на захистах навчальних дослідницьких робіт, підготовлених ровесниками тощо.

Для уроків української мови потрібно підбирати такі навчальні вправи, які спонукають учнів наполегливо шукати способів виконання завдань, нестандартних підходів, аналізувати й обов'язково досліджувати кінцевий результат. Така робота підвищує інтерес до пропонованих вправ і посилює бажання виконати їх, виховує терплячість, наполегливість.

З метою розвитку певних компонентів дослідницьких здібностей (уміння аналізувати, порівнювати, комбінувати, узагальнювати й робити висновки, користуватися прийомами наукового дослідження) раджу проводити цикл занять, поступово ускладнюючи зміст завдань, що змушує учнів активно шукати нові стратегії аналізу умови вправи, вдаватися до гнучкої тактики у створенні гіпотез, визначати способи дослідження здобутих результатів.

Роль учителя в процесі використання дослідницьких методів навчання повинна полягати в :

спрямуванні учнів на осмислення проблеми в цілому;  
створенні умов для пошукової творчої діяльності;  
організації самостійної пошукової діяльності.

Найціннішим моментом на уроках із застосуванням дослідницької технології вважаю самостійне виведення учнями правильних, наукових висновків на основі отриманих результатів.

Таким чином, ефективному навчанню ситуативного мовлення сприяє науковий дискурс, як один із засобів розвитку мовленнєвої діяльності сучасного школяра, його інтелектуального збагачення та комунікативного удосконалення.

## **РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ СИТУАТИВНО – ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ**

### **3.1. Опис експериментальної методики**

Зміст навчання української мови в старшій школі відповідно до чинної програми містить матеріал, що становить єдність засвоєння лінгвістичних знань мовних одиниць, теорії мовленнєвої діяльності, процесу розвитку нормативного, оптимального й доцільного використання мовних засобів у різних сферах (особистісної, освітньої, рекреаційної, професійної, культурної, наукової та ін.) і ситуаціях спілкування. Відтак комунікативна спрямованість навчання вимагає формування мовної особистості людини, здатної точно й лаконічно викладати свої думки, виявляти високий рівень культури, вміти не зазнавати комунікативних невдач, а дбати про якість свого мовлення та його вдосконалення.

Мовна особистість, за словником-довідником з української лінгводидактики, – це «мовець, який забезпечує розширення функцій мови, творення україномовного середовища в усіх сферах суспільного життя, виявляє природне бажання повернутися в повсякденному спілкуванні до рідної мови, до відродження культури, традицій народу, до вироблення зразків спілкування літературною мовою» [57, с. 85-86].

На жаль, як свідчать спостереження, мовна особистість старшокласника, який засвоїв лінгвістичний матеріал, відчуває певні труднощі в мовленнєвій практиці. Особливо помітно це, коли учень намагається добирати слова чи словосполучення в усному чи писемному мовленні, корегує власне або чуже висловлювання, самостійно творить текст.

Тому, на нашу думку, для якісної підготовки повноцінного комуніканта крім оволодіння мовною теорією, необхідно навчити школярів орієнтуватися в конкретних мовленнєвих ситуаціях, відповідно до них добирати мовні засоби,

засвоювати норми культури поведінки з урахуванням невербальних засобів (жести, міміка, «мова» очей тощо) та екстралінгвістичних факторів (національно-культурні традиції, ситуативна конкретність, спрямованість тощо). Мовленнєва ситуація може бути природною (наприклад, діалог у класі) і, на думку вчених, може створюватися штучно з метою розвитку комунікативних умінь і навичок [57, с. 83].

Цьому сприяє застосування мовленнєво-ситуативних завдань, що надають вправі комунікативної спрямованості, допомагають об'єднати мовну, мовленнєву та соціокультурну змістові лінії, зробити процес навчання мови планомірним і вмотивованим. Оскільки учні старших класів цілеспрямовані на майбутню професійну діяльність, найголовнішою умовою у використанні вчителем ситуативних завдань є врахування психологічних особливостей учня, його зацікавленість, моделювання обставин спілкування та зміні статусних ролей (рольові ігри), окреслення складових мовленнєвих дій і операцій, застосування елементів інтерактивних методів й інноваційних засобів навчання, що забезпечують активне засвоєння матеріалу, розвиток комунікативної компетенції школяра.

Відтак під комунікативними завданнями розуміємо форму взаємодії (спілкування) комунікантів, які породжують і продукують висловлювання (текст, дискурс) та інтерпретують їх. В основі мовленнєвих вправ лежить ситуація як головна складова спілкування [1, с. 73].

У нашому дослідженні комунікативні та мовленнєво-ситуативні вправи вважатимемо синонімічними поняттями, власне ситуативні ж віднесемо до комунікативних, як різновид, оскільки крім навчально-мовленнєвої ситуації вони передбачають наявність мовленнєвих актів спілкування.

Особливістю методики застосування комунікативних (мовленнєво-ситуативних) вправ і завдань у старшій школі є використання наукових текстів, та передбачення відповідно до поставленої навчально-мовленнєвої ситуації продукту (результату) спілкування – зв'язне діалогічне або монологічне висловлювання – науковий дискурс певного типу і жанру.

З метою діагностики рівня володіння учнями зв'язним мовленням було проведено констатувальний зріз.

*Вибірку дослідження склали три 10 класи Рівненської загальноосвітньої школи №12.*

Загальна кількість контрольних робіт 60.

Результати перевірки контрольних робіт учнів 10-х класів показали, що у цих роботах є значна кількість лексичних, стилістичних та змістових помилок. Їх зводимо до таких:

**Таблиця 1. Типи помилок і недоліків в учнівських роботах (у % до загальної кількості робіт )**

| Помилки і недоліки                                 | 10     | 10     | 10     |
|--|--------|--------|--------|
|  | А клас | Б клас | В клас |
| Бідність мовлення і одноманітність змісту роботи   | 49     | 33     | 37     |
| Висловлювання не відповідає стилю мовлення         | 35     | 27     | 13     |
| Відсутність логічних зв'язків між частинами тексту | 21     | 18     | 10     |
| Уживання русизмів                                  | 35     | 30     | 25     |
| Порушення логічності розповіді                     | 10     | 15     | 15     |
| Невиправдане вживання окремих слів і виразів       | 29     | 20     | 15     |
| Повторення однакових слів (тавтологія)             | 12     | 18     | 20     |

Дані констатувального зрізу засвідчили, що мовленнєві знання, вміння та навички учнів є ще недостатніми, а це негативно впливає на їхню успішність у цілому.

Як показало дослідження, в учнів 10-х класів ще слабо сформовані вміння визначати стиль, тип мовлення й мовленнєву ситуацію на прикладі конкретних текстів, що породжує недоліки у змісті й мовному оформленні створених учнями висловлювань.

Одержані результати підтвердили необхідність проведення систематичної роботи з розвитку мовлення учнів з допомогою ситуативних завдань, а відтак і розробки відповідної методичної системи на уроках української мови в школі.

Одним із способів підвищення ефективності занять з мови є використання ситуативних завдань, що сприяють розвитку самостійності й активності учнів у здобуванні знань.

Створення ситуативних завдань є наслідком практичної реалізації теорії мовленнєвої діяльності з метою формування в учнів таких потрібних мовленнєвих умінь, як уміння формувати задум майбутнього твору, використовувати зібраний матеріал для висловлювання, уміння користуватися різними стилями й типами мовлення відповідно до задуму, добирати мовні засоби з урахуванням усіх компонентів мовленнєвої ситуації, уміння редагувати створене висловлювання.

З метою проведення систематичної роботи з розвитку мовлення учнів було проведено формувальний етап дослідження.

За результатами попереднього зрізу, було створено експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи кількістю 25 учнів 10-х класів.

На даному етапі було підготовлено ряд ситуативних завдань, які входили у творчі роботи учнів. **(Додаток 1.)**

Результати формувального експерименту проаналізовано за такими рівнями з урахуванням чинних норм оцінювання творчих робіт:

*Недостатній рівень.* Учні спираються на значну кількість запропонованих учителем допоміжних матеріалів, уміють будувати окремі речення або переказують окремі фрагменти змісту, будують текст, який відзначається певною зв'язністю, але збідненим змістом, непропорційністю частин; припускаються значної кількості мовних та мовленнєвих помилок. Учні

погано орієнтуються у мовленнєвій ситуації.

*Достатній рівень.* Учні без опори на допоміжні матеріали вправно будують текст, але припускаються окремих відхилень від теми, певних недоліків у структурі висловлювання, у співвідношенні головної й другорядної інформації; переказуючи, вони виявляють розуміння авторської позиції, але не коментують її; будуючи власний текст, висловлюють без достатньої аргументації свої погляди на предмет мовлення. Учні загалом орієнтуються в мовленнєвій ситуації, але не завжди враховують її особливості.

*Високий рівень.* Учні вправно будують текст, висловлюють і аргументують свою думку, вміють зіставляти різні погляди на той самий предмет, аргументувати їх. Школярі пристосовують висловлювання до особливостей тієї чи іншої мовленнєвої ситуації, комунікативного завдання.

Ситуативні завдання за особливостями побудови мають переважно комплексний характер, вони розвивають словниковий запас учнів, лінгвокогнітивний досвід, формують різні навички й уміння текстової діяльності. Такі завдання розвивають креативність, уміння логічно мислити, послідовно викладати думки, шукати різні шляхи розв'язання мовленнєвої проблеми, викликають емоційне задоволення учнів від образного тексту й текстової діяльності. У цій групі завдань текст розглядається насамперед як продукт мовленнєвої діяльності, а також як умова створення розвивального мовленнєвого середовища в процесі навчання.

Розроблення методики формування мовної особистості учня профільної школи передбачало спроектованість на вимоги чинної програми, рекомендації Міністерства науки й освіти щодо організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти.

Мета та завдання дослідження окреслювали важливість змісту навчально-теоретичного, практико орієнтованого інформаційного матеріалу, що зумовило виокремлення таких принципів його добору: вплив на формування ключових і предметної компетентностей учнів; можливість реалізації внутрішньопредметної і міжпредметної інтеграції; зорієнтованість на майбутню

професійну діяльність; опора на досвід навчально-пізнавальної й текстової діяльності учнів; урахування комунікативних потреб учнів; розвиток критичного мислення та когнітивної й емоційної сфери особистості; можливість репрезентації завдяки використанню інформаційно-комунікаційних технологій.

Основна мета формувального етапу педагогічного експерименту полягала в апробуванні розробленої методики, підготовленої в проекції особистісно орієнтованих, інформаційно-комунікаційних, інтеграційних, проблемнодослідницьких, проектних технологій. Прогнозованими результатами поставали сформованість у суб'єкта освітнього процесу знань з української мови, набуття ним соціально-комунікативного досвіду, опанування вмінь і навичок, потрібних для самореалізації, самовираження та самоствердження засобами української мови. Формувальний етап педагогічного експерименту було розмежовано на два етапи – поглиблювально-накопичувальний і узагальнювально-творчий.

### **3.2. Аналіз результатів експериментального навчання**

Для перевірки результатів експериментального навчання проводились зрізові контрольні роботи після виконання учнями кожної серії завдань. Для перевірки умінь та навичок використано однакові критерії.

Завдання повинні були відповідати дидактичним вимогам (урахування змісту, обсягу, форми), що передбачали однаковий ступінь складності.

Під час перевірки результатів (створених учнями текстів) ураховано такі критерії:

- 1) кількість слів (обсяг висловлювання);
- 2) кількість допущених мовних помилок;
- 3) відповідність висловлювання стилю мовлення;
- 4) наявність (поширеність, частота вживання) певних мовних засобів у висловлюванні;



5) різноманітність використаних авторами синтаксичних конструкцій (кількість простих і складних речень, кількість речень з однорідними членами, з відокремленими другорядними членами речення);

б) мікротеми у висловлюванні (їх кількість та розгорнутість);

7) відповідність висловлювання задуму (основній думці);

8) врахування ситуації спілкування;

9) наявність оригінального заголовка, сюжету, образно-виражальних засобів, їх доцільність.

Усні висловлювання оцінено за певними додатковими критеріями:

1) правильність мовлення з погляду додержання норм усної форми літературної мови;

2) рівномірність мовлення (відсутність пауз);

3) засоби виразного мовлення (логічний наголос, пауза, темп, сила голосу);

4) відповідність тону мовлення основній думці висловлювання.

Дотримання визначених вимог до створених учнями усних та письмових висловлювань спрямоване на відтворення об'єктивної картини їхнього рівня знань, умінь та навичок.

Результати формувального експерименту представлено у роботі відповідно до тих умінь, які перевірялися:

**Таблиця 2. Результати виконання учнями 10-х класів ситуативних завдань, пов'язаних з формуванням мовленнєвих умінь**

| Уміння, що перевірялися  | ЕГ<br>(у %) | КГ<br>(у %) |
|--|-------------|-------------|
| Будувати висловлювання у певному стилі мовлення залежно від ситуації спілкування | 60          | 40          |
| Застосовувати здобуті знання в конкретних ситуаціях спілкування                  | 75          | 25          |
| Створювати відповідну мовленнєву ситуацію  | 70          | 30          |
| Визначати мету і спосіб виконання завдання                                       | 75          | 25          |

|   |    |    |
|---|----|----|
| Створювати висловлювання на запропоновану тему                      | 70 | 30 |
| Добирати факти і відомості для розкриття теми та ідеї висловлювання | 66 | 34 |
| Складати план майбутнього висловлювання                             | 81 | 19 |
| Викладати матеріал логічно й послідовно                             | 80 | 20 |
| Доречно використовувати мовні засоби                                | 65 | 35 |
| Редагувати текст  | 75 | 25 |

Аналіз проведених контрольних робіт дозволяє порівняти результати їх виконання і зробити висновки щодо підвищення рівня мовленнєвих умінь школярів.

Як показують результати, учні експериментальних класів набагато частіше (порівняно з контрольними класами) вдаються до порівнянь; при цьому вільно володіють матеріалом, переконливіше висвітлюють свої думки. У ході якісного аналізу письмових робіт з'ясувалося, що твори школярів, які працювали за запропонованою методикою, цікавіші, вирізняються більшою самостійністю і широтою думок.

Порівняльний аналіз творчих робіт школярів на контрольному етапі дослідження дає змогу зробити висновок про вищий рівень володіння мовленнєвими вміннями та навичками учнів експериментальних класів, глибше пізнання ними специфіки та особливостей побудови висловлювань, що було досягнуто за рахунок систематичного виконання ситуативних завдань.

Логічним завершенням кожного етапу дослідного навчання були контрольні зрізи, що передбачали виконання тестових завдань (знаннєвий критерій), аналіз текстів різної стильової та жанрової належності (когнітивно-навчальний критерій), складання власних висловлень, аналіз мовленнєвих ситуацій (поведінковоставленнєвий критерій), опитування (мотиваційно-ціннісний критерій). Результати аналізу учнями текстів уможливили визначення рівня засвоєння програмового теоретичного матеріалу,

сформованості вмінь сприймати й усвідомлювати залучені автором тексту мовні засоби для реалізації комунікативного задуму; продукovanі ними висловлення сприяли виявленню вміння послуговуватися здобутими знаннями у власній мовотворчості, зокрема добирати комунікативно доцільні мовні засоби.

Результати контрольного етапу дослідження засвідчили, що різниця між контрольними й експериментальними класами в середньому складає 30%, що свідчить про ефективність апробованої методики впровадження у навчальний процес ситуативних завдань з розвитку мовлення.

### **Висновки до 3 розділу**

Одержані результати підтвердили необхідність проведення систематичної роботи з розвитку мовлення учнів з допомогою ситуативних завдань, а відтак і розробки відповідної методичної системи на уроках української мови в школі.

Одним із способів підвищення ефективності занять з мови є використання ситуативних завдань, що сприяють розвитку самостійності й активності учнів у здобуванні знань.

Створення ситуативних завдань є наслідком практичної реалізації теорії мовленнєвої діяльності з метою формування в учнів таких потрібних мовленнєвих умінь, як уміння формувати задум майбутнього твору, використовувати зібраний матеріал для висловлювання, уміння користуватися різними стилями й типами мовлення відповідно до задуму, добирати мовні засоби з урахуванням усіх

Так, аналіз результатів дослідного навчання засвідчив, що в учнів 10-х класів сформувались основні комунікативно-мовленнєві вміння (результати доводять, що, наприклад, уміння учнів орієнтуватися в конкретній мовленнєвій ситуації, в експериментальних класах на 40 % вищі, ніж у контрольних; уміння будувати висловлювання у певному стилі залежно від ситуації спілкування – на 60% вищі, створювати мовленнєву ситуацію – на 70%).

Результати контрольного етапу дослідження засвідчили, що різниця між контрольними й експериментальними класами в середньому складає 30%, що свідчить про ефективність апробованої методики впровадження у навчальний процес ситуативних завдань з розвитку мовлення.

## ВИСНОВКИ

На основі теоретичного аналізу спеціальної літератури встановлено, що проблема формування мовної особистості учнів профільної школи не була предметом спеціального дослідження, проте її окремі аспекти перебували у фокусі наукових досліджень когорти педагогів, психологів, лінгвістів, психолінгвістів і лінгводидактів.

Аналіз наукових студій дає підстави стверджувати про переважання в нинішньому освітньому просторі таких філософських тенденцій мовної освіти, як: фундаменталізація мовної освіти, гуманітарно-особистісна та компетентісна парадигми освіти, технологізація процесу навчання, прагматична спрямованість шкільного курсу української мови, профілізація мовної освіти. У дослідженні гуманітарно-особистісну парадигму освіти визначено як основу взаємозв'язку й взаємозалежності знань, умінь, навичок, досвіду, життєвих і особистісних цінностей, що цілісно сприяють індивідуальному розвитку та соціалізації особистості, створенню освітнього простору мовної особистості учня профільних класів як багаторівневої структурованої взаємодії суб'єктів (особистість учня, вчителя, освітнє профільне середовище) і компонентів процесу вивчення української мови, спрямованої на індивідуальне становлення, розвиток, саморозвиток особистісних характеристик і якостей, мотиваційно особистісне зростання

шляхом філологічної освіти; вироблення ставлення до української мови як інтелектуальної, духовної, моральної, культурної цінності та до власної освіченості як життєвої потреби, прагнення свідомого вибору майбутньої професії. Представлена трирівнева (макрорівень, мезорівень, мікрорівень) структурна модель освітнього простору мовної особистості забезпечує взаємозв'язки між особистістю учня та соціумом; увиразнює важливість розроблення умов і засобів пізнання, самопізнання, цілевизначення, формування перспектив власної життєдіяльності особистості учня за допомогою освіти.

За логікою наукового пошуку уточнено змістові характеристики базових понять дослідження. З'ясовано сутність поняття «мовна особистість» як лінгвістичної, соціокультурної та лінгводидактичної категорії, встановлено її структуру й характерологічні особливості, схарактеризовано мотиви та цінності. У вивчених психологічних студіях констатовано, що особистістю є соціальнопсихологічна сутність людини, формування якої відбувається внаслідок засвоєння індивідом суспільних форм свідомості та поведінки, суспільно-історичного досвіду людства; нею стають під впливом суспільства, виховання, навчання, взаємодії, спілкування й інших чинників. З

Одним із головних завдань навчання української мови у старшій школі є формування в учнів компетентностей комунікативно доцільно й виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях і сферах спілкування з дотриманням норм українського етикету.

Серед способів досягнення цієї мети та ефективності занять з мови є метод моделювання мовленнєвого висловлювання. Він реалізується у використанні ситуативних завдань, які ґрунтуються на залежності висловлювання і його мовленнєвого оформлення від ситуації спілкування. Вдалий добір навчального матеріалу з урахуванням орієнтації в життєвих ситуаціях дає змогу винести мотивацію для подальшої самоосвіти та навчання учня застосовувати набуті знання на практиці.

Сучасна методика навчання рідної мови повинна стимулювати самостійне творче мислення дитини, спираючись на її практичний досвід. А ситуативні завдання активізують думку школярів, викликають інтерес до навчального матеріалу, підвищують їхню активність, сприяють формуванню необхідних компетентностей. Результативність навчання покращується, якщо такі вправи зацікавлюють учнів, зближують навчання з життям, передбачають практичне застосування знань.

Суть ситуативних завдань полягає в тому, що учням пропонується ознайомитися з реальною життєвою ситуацією, яка спонукає до морального, суспільно-політичного вибору. Теми для таких завдань беруться із реального життя дитячого колективу, суспільного життя нашої країни та зарубіжних держав. Подана ситуація супроводжується проблемним запитанням-завданням: учням пропонується оцінити вчинки людей, передбачити розвиток подій, їх наслідки, виступити з порадою тощо.

Зауважимо, що ситуативні завдання із розвитку мовлення передбачають оптимальний вибір методів навчання. Великої користі можуть приносити методи моделювання мовлення учнів, що співіснують поруч із традиційними шкільними імітаційними методами для опановування усним та писемним мовленням. Цей підхід реалізується саме у ситуативних завданнях, які беруть за основу залежності висловлювання, їх мовне оформлення від комунікативної ситуації. Оскільки вчителі формують в учнів уміння зіставляти зміст і форму своїх комунікативних навичок із мовленнєвими ситуаціями, то такі завдання відповідно тренують здатність мислити, вибирати найдоцільніший та найефективніший із всіх варіантів мовний матеріал для будь-якої мовленнєвої ситуації.

Створення та розв'язання ситуативних завдань, безумовно, позитивно впливає на результат навчального процесу, розвиваючи розумові якості та творчі здібності дитини.

Так, аналіз результатів дослідного навчання засвідчив, що в учнів 10-х класів сформувались основні комунікативно-мовленнєві вміння (результати

доводять, що, наприклад, уміння учнів орієнтуватися в конкретній мовленнєвій ситуації, в експериментальних класах на 40 % вищі, ніж у контрольних; уміння будувати висловлювання у певному стилі залежно від ситуації спілкування – на 60% вищі, створювати мовленнєву ситуацію – на 70%).

Результати контрольного етапу дослідження засвідчили, що різниця між контрольними й експериментальними класами в середньому складає 30%, що свідчить про ефективність апробованої методики впровадження у навчальний процес ситуативних завдань з розвитку мовлення.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрієць О. М. Розвиток ситуативного мовлення старшокласників засобами наукового дискурсу. *Педагогічний альманах*: [зб. наук. праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін.]. Херсон : РПО, 2012. Вип. 15. С.70–74.
2. Білоусенко П. Проблемно-ситуативні завдання на уроках української мови : посібник для вчителя. Київ : Освіта, 1992. 128 с.
3. Біляєв О. М. Сучасний урок української мови : навч.-метод. посіб. Київ : Рад. школа, 1981. 177 с.
4. Богуш А. М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: програма та методичні рекомендації / Укл. А. М. Богуш. Київ : ІЗМН, 1997. 112 с.
5. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні. Київ : КНЕУ, 2004. 383 с.
6. Варзацька Л. Інтегровані уроки рідної мови і мовлення. 5 клас. Посібник для вчителя. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2010. 120 с.

7. Варзацька Л. Формування оргдіяльнісних умінь на уроках української мови в старшій школі на академічному рівні: метод. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2012. 144 с.
8. Вступ до психолінгвістики. Навчальний посібник. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2002. 168 с.
9. Галаєвська Л. В. Ситуативні завдання у формуванні культури спілкування на уроках української мови в старшій школі. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 6. С. 22–27.
10. Голуб Н. Б. Ситуаційний метод на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 7. С. 18–24.
11. Державний стандарт загальної середньої освіти <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti> (дата звернення 01.10.2023).
12. Дідук Г. І. Лінгвостилістичні та комунікативно-ситуативні вправи на уроках української мови у 5-7 класах. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2004. 80 с.
13. Донченко Т. К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови : посіб. для вчителів і студентів. Київ : Фондація ім. О. Ольжича, 1995. 264 с.
14. Дороз В. Ф. Методика навчання української мови в загальноосвітніх закладах. Київ : 2008.
15. Дружененко Р. С. Ситуативні завдання на уроках української мови: етнопедагогічний підхід. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: зб. наук. пр.* Київ : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. №7. С. 104.
16. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України [головний ред. В. Г. Кремень]. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 140 с.



17. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Н. П. Наволокова. Харків : Вид. група «Основа», 2009. 176 с.
18. Іванченко А. Комунікативна спрямованість уроків української мови. <https://naurok.com.ua/komunikativna-spryamovanisto-urokiv-ukra-nsko-movi-364407.html> (дата звернення 03.10.2023).
19. Коваленко Н. Ситуативні вправи як ефективний засіб формування предметних компетентностей. <https://naurok.com.ua/stattya-situativni-vpravi-yak-efektivniy-zasib-formuvannya-predmetnih-mpetentnostey-334248.html> (дата звернення 02.10.2023).
20. Когут О. І. Інноваційні технології навчання української мови і літератури. Тернопіль : Астон, 2005. 204 с.
21. Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту : навч. посіб. Київ : Знання, 2008. 423 с.
22. Кочан І. М., Захлюпана Н. М. Словник-довідник з методики викладання української мови. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2005. 250 с.
23. Кочан І. М., Захлюпана Н. М. Українські лінгводидакти крізь призму часу : словник-довідник / І. М. Кочан, Н. М. Захлюпана. Львів ПАІС, 2009. 168 с.
24. Кращі позакласні заходи з української мови та літератури. Харків : Вид. група «Основа», 2012. 171 с.
25. Кузьмінський А. І. Технологія і техніка шкільного уроку : навч. посіб. Київ : Знання, 2010. 335 с.
26. Кулінська Л. П. Екранна і звукова наочність на уроках української мови. Посібник для вчителів. Київ : 1986. 118 с.
27. Кучерук О. А. Методи формування мовленнєвої компетентності (від герменевтичного до психолінгвістичного досвіду). *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*: Науково-

теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький, 2008. Випуск № 15. С. 22–25.

28. Кучерук О. А. Шляхи формування мовленнєвої компетентності: психолінгвістичний підхід до навчання рідної мови. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*: Науково-теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький, 2007. Випуск №12. С. 37–41.

29. Лисенко Т. Розвиток творчого потенціалу на уроках словесності. <https://naurok.com.ua/stattya-dosvid-rozvitok-tvorchogo-potencialu-uchniv-na-urokah-slovesnosti-140276.html> (дата звернення 02.10.2023).

30. Мельничайко В. Я. Лінгвістика тексту у шкільному курсі української мови: посібник для вчителів. Київ : Рад. школа, 1986. 168 с.

31. Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках української мови Київ : 1984. 224 с.

32. Мельничайко О. Рідна мова. Комунікативні вправи : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2004. 48 с.

33. Методика викладання української мови в середній школі. І. С. Олійник, В. К. Іваненко, Л. П. Рожило, О. С. Скорик. Київ : Вища школа, 1979. 309 с.

34. Методика викладання української мови в середній школі [за ред. С. Чавдарова і В. Масальського]. Київ : Рад. шк., 1962. 371 с.

35. Методика викладання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2009. 400 с.

36. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник [за наук. ред. М. С. Вашуленка]. Київ : Літера ЛТД, 2012. 364 с.

37. Наумчук М. М., Лушпинська Л. П. Словник-довідник основних термінів і понять з методики української мови: навчально-методичний посібник. Тернопіль : Астон, 2003. 100 с.
38. Національна стратегія розвитку освіти в Україні. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (дата звернення 01.10.2023).
39. Нестандартні уроки в школі та їх аналіз : навч.-метод. посібник. [за ред. Н. М. Островерхової]. Київ : Видавництво Харитоненка, 2003. 152 с.
40. Омельчук С. А. Дослідницький підхід до навчання мови : лінгводидактичний словникдовідник : навчальний посібник. Київ : [б.в.], 2015. 56 с.
41. Онищук В. Типи, структура і методика уроку в школі. Київ : Рад. школа, 1973. 159 с.
42. Остапенко Н. Технологія сучасного уроку з української мови : навч. посібник / Н. М. Остапенко, Т. В. Симоненко, В. М. Руденко. Київ : ВЦ «Академія», 2011. 248 с.
43. Пентилюк М. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей. Київ : Ленвіт, 2011. 256 с.
44. Пінчук О. Ф., Червяк П. І. Нариси з етно-та соціолінгвістики. Київ : Просвіта, 2005. 152 с.
45. Плиско К. Принципи, методи і форми навчання української мови (теоретичний аспект) : навч. посіб. Харків : Основа, 1995. 240 с.
46. Плиско К. Теорія і методика навчання української мови в середній школі. Харків : 2001. 115 с.
47. Подлевська Н. В. Лінгводидактична модель змісту роботи з формування культури спілкування на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2012. № 1. С. 12–18.

48. Подлевська Н. В. Ситуативно-діалогічні завдання на уроках рідної мови як спосіб формування культури спілкування. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 1. С. 23–24.
49. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ : АСК, 2007. 44 с.
50. Пометун О. І. Інтерактивні методики та система навчання Київ : Шкільний світ, 2007. 112 с.
51. Пометун О. Інтерактивні технології навчання. Теорія, практика, досвід : метод. посіб. О. Пометун, Л. Пироженко. Київ : АСК, 2002. 135 с.
52. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. О. І. Пометун, Л. В. Пироженко [за ред. О. І. Пометун]. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
53. Практикум з методики навчання української мови. Колектив авторів за редакцією М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2003. 302 с.
54. Розвиток ситуативного мовлення: навч. посіб. Видавництво Ранок, 2007. 272 с.
55. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля – К, 2006. 716 с.
56. Семенов О., Грищенко О. Інтегративні основи розвитку педагогічної майстерності вчителя гуманітарних дисциплін: посібник. Київ : 2015. 217 с.
57. Сидоренко В. В. Шляхи удосконалення професійної компетентності учителя української мови та літератури в умовах особистісно орієнтованого навчання : навч.-метод. посіб. Донецьк : Каштан, 2008. 193 с.
58. Скуратівський Л. В. Пізнавальні завдання з української мови. Київ : 1989. 142 с.
59. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / Кол. авторів за ред. М.І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.

60. Стельмахович М. Розвиток усного мовлення на уроках української мови в 4-8 класах. Київ : Рад. школа, 1976. 188 с.
61. Стельмахович М. Г. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення в 4-8 класах. Київ : Радянська школа, 1981. 132 с.
70. Теоретико-методологічні засади процесу соціалізації дітей та учнівської молоді в сучасному освітньому просторі: методичні рекомендації. Херсон : 2013. 48 с.
71. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1-2 класи. Київ : ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. 240 с.
72. Українська (рідна) мова. 5-12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / Автори Г.Т.Шелехова, В.І.Тихоша, А.М.Корольчук, В.І.Новосьолова, Я.І.Остаф. За редакцією Л.В.Скуратівського. Київ : Ірпінь: Перун, 2005. 176 с.
73. Фурман А. В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: монографія. А. В. Фурман. Тернопіль : Астон, 2007. 164 с.
74. Фурсова Л. Інтегровані уроки мови й літератури : проблемний підхід. Л. Фурсова, Н. Гайдукова, С. Гулькіна, Є. Ісайкіна, І. Коробко та ін. – Тернопіль : Мандрівець, 2008. 224 с.
75. Хом'як І. М. Наукові основи навчання орфографії в середній школі. Рівне : ППФ «Волинські обереги», 1998. 228 с.
76. Чернецька Т. Сучасний урок : теорія і практика моделювання : [навч. посібник]. Київ : ТОВ «Прайма друк», 2011. 352 с.
77. Шарко В. Д. Сучасний урок : технологічний аспект / посібник для вчителів і студентів. Київ : СПД Богданова А. М., 2007. 220 с.
78. Шевцова Л. С. Методика застосування мовленнєвих ситуативних завдань : метод. посіб. Житомир : Меркурій, 2004. 94 с.
79. Шевцова Л. Ситуативні завдання як ефективний засіб розвитку зв'язного мовлення учнів. *Українська мова і література в школі*. 2001. № 2. С. 11–15.

## ДОДАТКИ

### Ситуативні завдання

#### *Завдання 1*

Уявіть, що ви – кореспондент. Напишіть текст інформації для шкільного вебсайта або замітку до газети «Один день із мого шкільного життя», використовуючи різні за метою висловлення речення.

#### *Завдання 2*

Побудуйте розповідь про роль форм ввічливості в спілкуванні людей, використовуючи елементи діалогічного та монологічного мовлення.

Використайте подані нижче слова. Форми привітання та побажання: Добридень! Доброго дня! Доброго ранку! Доброго вечора! Здрастуйте! Ласкаво просимо! Вітаю! Привіт! Здорові були! Доброго здоров'я! З приїздом Вас! Поздоровляю Вас! Зі святом Вас! Щасливих Вам свят! На здоров'я! Наше щире вітання!

Форми прощання: До побачення! До наступної зустрічі! Прощайте! Будьте здорові! На здоров'я! На добраніч! На все добре! Усього найкращого! Бувайте! Щасливо! Щасливої дороги! Вітайте ваших рідних!

#### *Завдання 3*

У вас з'явився новий товариш. Розкажіть своїм батькам про нього, описавши його зовнішність. Який стиль мовлення ви використаєте?

#### *Завдання 4*

Батьки доручили вам одержати замість себе в магазині замовлення речі або отримати на роботі певну суму грошей. Складіть текст розписки. У якому стилі ви писатимете?

#### *Завдання 5*

Уявіть, що ви зустрілися зі сніговою людиною. Опишіть її.

#### *Завдання 6*

Ви – класний керівник. Побудуйте діалог з учнем, який погано навчається, порушує дисципліну на уроках.

#### *Завдання 7*

Уявіть себе кореспондентом шкільної радіогазети. Учень вашого класу надіслав листа. Дайте йому відповідь, створивши аудіо запис на запропоновану тему, використавши окличні й неокличні речення.

#### *Лист*

У нашому класі дуже важко навчатися, тому що немає взаємоповаги, однокласники грубо звертаються один до одного, часто сваряться. Тільки заходиш у клас, а вже чути крик, хлопці б'ються, зачіпають дівчат. Через такий шум ніколи не можна повторити домашнє завдання. Чергові кричать, але їх ніхто не слухає.

А коли відповідаєш на уроці, ніхто не підкаже. Минулого разу Сашко не виконав домашнього завдання з математики, а його викликали до дошки. На першій парті сиділи учні, які правильно розв'язали задачі, але вони замість того, щоб підказати, почали підіймати руки й казати правильну відповідь. А ще друзями називаються! Справжній друг завжди допоможе в біді. Не те, що в нас. Тому наш клас і займає останнє місце по школі з успішності та поведінки.

#### *Завдання 8*

Напишіть твір-роздум на тему: «Якби я був чарівником...»

#### *Завдання 9*

Мабуть, вам доводилось допомагати працювати на городі чи в саду своїм батькам, бабусі, дідусеві. Розкажіть про це, докладно описуючи процес праці. У якому стилі мовлення слід будувати розповідь?

#### *Завдання 10*

Уявіть себе Президентом України. Запишіть аудіоліста-привітання з інавгурацією Президентів Америки з дотриманням правил орфоепії.

#### *Завдання 11*

Уявіть, що ваш товариш – житель Канади. Що ви можете розповісти йому про свою країну? Підготуйте розповідь на тему «Україна – мій рідний дім».

#### *Завдання 12*

Побудуйте розповідь про випадок з вашого життя, використовуючи 2 – 3 фразеологізми.

Для довідок. Ведмідь на вухо наступив, замилювати очі, дати драпака, не спускати ока, прикусити язика, як риба у воді, покласти на обидві лопатки, кров з молоком, зарубати на носі, пекти раки, як кіт наплакав.

#### *Завдання 13*

Уявіть, що ваш однокласник пропустив заняття і ви повинні йому пояснити тему «Написання *не* з дієприкметниками». У якому стилі ви будуватимете розповідь? Запишіть її, використовуючи наведені приклади.

*Невиконане завдання; завдання не виконано; не виконане учнем завдання; завдання не виконане, а списане.*



#### *Завдання 14*

Як ви гадаєте, яким буде життя майбутніх школярів? Що вони вивчатимуть? У які ігри гратимуть? Опишіть уявний навчальний процес, використовуючи дієприслівники. Вирішіть, який тип та стиль висловлювання застосуєте.

#### *Завдання 15*

Уявіть, що ви берете участь у грі «Грамматичний брейн-ринг». Підготуйте відповіді на запитання: «Що називається дієприкметниковим зворотом?», «Які морфологічні ознаки дієприкметника?», «У яких випадках пишемо *-н-* та *-нн-* у прикметниках дієприкметникового походження? Наведіть приклади. Чи зможете відповісти без підготовки?

#### *Завдання 16*

Уявіть себе науковим дослідником. Запишіть прізвища учнів вашого класу чи знайомих, які пов'язані з видами діяльності, іменами, професіями тощо. Згрупуйте ці прізвища. Напишіть дослідження про походження прізвищ, використовуючи ваші приклади.