МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

На правах рукопису

РЯБОКОНЬ ВІКТОРІЯ ВІКТОРІВНА

УДК 373.5.016 : 811.161.2

«ФОРМУВАННЯ ДІЯЛЬНІСНОЇ (СТРАТЕГІЧНОЇ) КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ»

13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)

Дисертація
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Симоненко
Тетяна Володимирівна,
доктор педагогічних наук,
професор

Черкаси – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП ……... 4

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДІЯЛЬНІСНОЇ (СТРАТЕГІЧНОЇ) КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ……. 12

1.1. Компетентнісний підхід до навчання як основа формування діяльнісної (стратегічної) компетентності учнів на уроках української мови …… 12

1.2. Погляди вчених на поняття «компетенція» й «компетентність» у психолого-педагогічній науці …….. 23

1.3. Діяльнісна (стратегічна) компетентність учня як різновид комунікативної компетентності ……. 38

Висновки до розділу 1 ……. 58

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ДІЯЛЬНІСНОЇ (СТРАТЕГІЧНОЇ) КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ…… 60

2.1. Реалізація ідей компетентнісного підходу в чинній шкільній програмі та підручниках з української мови…….. 60

2.2. Критерії, показники й рівні сформованості діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів основної школи …….. 78

2.3. Аналіз результатів констатувального етапу педагогічного експерименту …… 96

Висновки до розділу 2 …….. 120

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНЕ ФОРМУВАННЯ ДІЯЛЬНІСНОЇ (СТРАТЕГІЧНОЇ) КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ……..... 122

3.1. Програма формувального етапу педагогічного

експерименту з вироблення діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів …… 122
3.2. Хід експериментально-дослідного навчання …….. 133
3.3. Перевірка ефективності системи роботи над формуванням діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів основної школи на уроках української мови ……... 168
Висновки до розділу 3 …….. 188
ВИСНОВКИ …….. 190
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ …… 194
ДОДАТКИ ……..... 215

ВСТУП

Сучасна освітня практика характеризується все інтенсивнішим спрямуванням на компетентнісний підхід, що передбачає здобуття учнями знань, умінь і навичок, досвіду для вільного володіння мовою як інструментом мислення й комунікації. Навчання української мови в сучасній загальноосвітній школі за Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, концепціями мовної освіти, Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти України зорієнтоване на формування особистості, яка вільно володіє засобами мови в будь-якій мовленнєвій ситуації, аргументовано висловлює власні думки, дотримується правил мовленнєвого етикету. Відтак постає необхідність удосконалення технології уроку мови, способів і засобів навчання, надання пріоритету комукативно-діяльнісному підходові до вивчення мовних явищ як підґрунтя для свідомої, осмисленої роботи над формуванням мовленнєвих умінь і навичок учнів.

Стає очевидним, що XXI століття – доба розвинених інформаційних технологій, глобальної комп'ютеризації виробничого процесу, що вимагає високорозвиненої інтелектуальної особистості, формування якої починається зі школи. На сучасному етапі суспільно-економічного розвитку України назріла потреба у вихованих, нестандартно мислячих випускниках, здатних до впровадження у всі сфери життя інновацій.

Останнім часом стрімко підвищується соціальна роль освіти як однієї з найважливіших галузей людської діяльності. Від її професійної спрямованості залежать перспективи розвитку українського суспільства і його наукові здобутки. У світі змінюється ставлення до освіти як важливого чинника соціального й економічного розвитку суспільства, у якому найвищою цінністю є особистість, яка прагне до постійного пошуку нових знань, оригінальних способів розв'язання життєвих і професійних проблем. Саме таку особистість і має сформувати сучасна загальноосвітня школа.

Проте сьогодні існує низка проблем у підготовці учнів загальноосвітніх навчальних закладів, оскільки донині відсутня послідовність у реформуванні загальноосвітньої школи, зокрема у переході на дванадцятирічну компетентнісно зорієнтовану освіту. Як невід'ємний складник соціокультурного середовища сучасна шкільна освіта має стати найважливішим чинником розвитку та саморозвитку особистості учня.

У педагогіці та лінгводидактиці сформульовано найважливіші принципи навчання у закладах освіти (А. Алексюк, С. Гончаренко, І. Зязюн, І. Кобиляцький); проаналізовано психофізіологічні основи теорії та практики вищої освіти (С. Архангельський, В. Беспалько); визначено способи активізації процесу навчання, логічного мислення учнів (В. Вергасов, А. Вербицький); розроблено технологію проблемно-модульного навчання (О. Євдокимов, О. Дубасенюк, А. Фурман); запропоновано шляхи впровадження інноваційних технологій у навчальний процес сучасної школи (В. Беспалько, І. Богданова, І. Дичківська, О. Пометун); розроблено методичні засади моделювання змісту педагогічних дисциплін (В. Бондар, Т. Дмитренко, М. Євтух, Н. Лазарєв, Н. Ничкало та ін.).

В останнє десятиліття в педагогічній науці активно розвиваються нові міждисциплінарні напрями: теорія самоорганізації (синергетика), компетентнісний, особистісно орієнтований підходи (М. Бібік, А. Вербицький, О. Кресан, О. Пометун, С. Шишов та ін.).

Деякі аспекти проблем лінгводидактики висвітлено в окремих публікаціях учених: методика мовної підготовки студентів (Т. Донченко, Л. Мацько, О. Семеног, М. Степаненко); формування професійної компетентності у студентів романо-германської філології (В. Баркасі, Л. Вовк, С. Данилюк, О. Місечко); формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів української філології (Т. Симоненко); особливості формування риторичної компетентності (Н. Голуб); комунікативної компетентності (В. Руденко); лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури (Н. Остапенко); формування дискурсної

компетентності (А. Попова); лінгводидактичної стратегії навчання української мови студентів неспеціальних факультетів (О. Любашенко).

Крім окремих публікацій, присвячених методиці формування стратегічної компетентності в молодших учнів у процесі навчання читанню (Г. Кузнєцова), під час усного спілкування учнів у форматі міжкультурної комунікації (Л. Карєва), в оволодінні молодшими учнями іншомовним аудіюванням (Л. Ясеніч). Деякі аспекти формування діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів старших класів і студентів філологічних факультетів порушено в роботах Н. Білоножко, І. Дроздової, Л. Мамчур, Н. Щерби та ін. Однак розгляду проблеми формування діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів на уроках української мови не приділено достатньої уваги.

Актуальність проблеми дослідження зумовлена суперечностями, що виникли між запитом українського суспільства на творчу особистість випускника середнього навчального закладу, підготовленого до самостійного дорослого життя, креативного використання здобутих знань, умінь і навичок, та сучасною шкільною системою навчання, неспроможною повною мірою розвивати творчий потенціал особистості учня; практичною значущістю вмінь учня планувати власні дії, здійснювати самоконтроль за навчально-пізнавальною діяльністю учнями і недостатньою розробленістю методичного інструментарію та невизначеністю у виборі методів, прийомів і технологій навчання української мови; наявністю в психолого-педагогічній і методичній літературі продуктивних методик і недостатньо ефективним їх застосуванням на уроках української мови в основній школі. Це і спонукало нас до вибору теми дисертаційної роботи **«Формування діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів на уроках української мови в основній школі».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації пов'язана з проблематикою наукової роботи кафедри методики навчання, стилістики та культури української мови Навчально-наукового інституту української філології та соціальних комунікацій Черкаського

національного університету імені Б. Хмельницького «Актуальні проблеми лінгводидактики середньої і вищої школи» (протокол № 1 засідання кафедри від 28.08.2008).

Тему дисертації «Формування діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів на уроках української мови в основній школі» затверджено Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 2 від 10 листопада 2015 року) й узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 29 березня 2016 року).

Об'єкт дослідження – процес навчання української мови учнів основної школи.

Предмет дослідження – формування діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів 5-9 класів на уроках української мови.

Мета дослідження – науково обґрунтувати теоретичні засади формування діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів 5-9 класів на уроках української мови та розробити методичну систему роботи з формування діяльнісної (стратегічної) компетентності учнів основної школи.

Для розв'язання поставленої мети визначено такі **завдання:**

1. Уточнити сутність поняття «діяльнісна (стратегічна) компетентність учнів основної школи», визначити її структуру та складники.

2. Обгрунтувати теоретичні засади формування діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів 5-9 класів на уроках української мови.

3. З'ясувати взаємозв'язки між діяльнісною (стратегічною) змістовою лінією шкільної програми з української мови та формуванням діяльнісної (стратегічної) компетентності учня.

4. Схарактеризувати специфіку вироблення в учнів основної школи чотирьох груп умінь: організаційно-контрольних, загальнопізнавальних, творчих і естетично-етичних компетентностей;

5. Виявити й описати стан формування діяльнісної (стратегічної) компетентності учнів 5-9 класів на сучасному етапі розвитку середньої загальноосвітньої школи.

6. Розробити методичну систему формування діяльнісної (стратегічної) компетентності учнів 5-9 класів на уроках української мови та експериментально перевірити її ефективність.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять концептуальні засади теорії наукового пізнання; філософії освіти, єдності мови, мовлення і мислення, законодавчі акти й сучасні концепції з проблем мовної освіти в Україні; положення лінгвістичної, психолого-педагогічної наук щодо мовленнєвої діяльності (І. Зимня, І. Вихованець, Ю. Караулов, І. Синиця та ін.); теорії компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, текстологічного, системного, функціонально-стилістичного підходів (А. Алексюк, Н. Бібік, В. Безпалько, В. Давидов, О. Малихін, Т. Симоненко, О. Савченко, С. Сисоєва та ін.); сучасної лінгводидактики з проблеми оволодіння учнями мовною, мовленнєвою, діяльнісною, комунікативною компетенціями (О. Горошкіна, М. Гульчин, Н. Дика, С. Караман, О. Караман, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Т. Симоненко, Г. Шелехова, В. Шляхова); із психолінгвістики (М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв, А. Маркова).

Для розв’язання поставлених завдань використано комплекс **методів** дослідження, зумовлених специфікою проблеми: **теоретичні** – аналіз психолого-педагогічної, методичної, лінгвістичної, соціолінгвістичної літератури з проблем компетентнісного підходу; усебічний аналіз державних документів, спрямованих на врегулювання процесу освіти в Україні, чинних навчальних планів, програм, підручників і посібників з української мови для середньої загальноосвітньої школи; **емпіричні** – педагогічне спостереження, анкетування й інтерв’ювання; вивчення, аналіз й узагальнення досвіду вчителів із проблеми формування діяльнісної (стратегічної) компетентності учнів; тестування знань і вмінь учнів з української мови; моделювання навчальних

ситуацій, прогнозування результатів дослідного навчання, педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи). З метою отримання якісних і кількісних характеристик дослідного навчання учнів реалізовано метод статистичного оброблення даних – за допомогою рейтингової шкали та формул рейтингового приросту.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальну роботу виконано на базі Черкаської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 19 Черкаської міської ради Черкаської області, Черкаської спеціалізованої школи І-ІІІ ступенів № 28 ім. Т. Г. Шевченка Черкаської міської ради Черкаської області, Білозірської загальноосвітньої школи № 1 І-ІІ ступенів Білозірської сільської ради Черкаського району Черкаської області, Лютізької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів Вишгородського району Київської області, Кізлівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів імені Героя Радянського Союзу В. П. Лугового Чорнухинської районної ради Полтавської області.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що: *уперше* з'ясовано сутність феномену «діяльнісна (стратегічна) компетентність учня основної школи», яка формується на уроках української мови засобами інноваційних технологій, *схарактеризовано* специфіку вироблення чотирьох груп умінь діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів 5-9 класів (організаційно-контрольних, загальнопізнавальних, творчих і естетично-етичних; *установлено* взаємозв'язки між діяльнісною та мовленнєвою, мовною й соціокультурною компетентностями; *визначено* критерії, показники й рівні сформованості в учнів основної школи діяльнісної компетентності на уроках української мови; *розроблено* методичну систему формування діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів 5 – 9 класів на уроках української мови із застосуванням інноваційних методів і технологій навчання; *удосконалено* процес упровадження ідей компетентнісного підходу в мовну підготовку учнів основної школи; *подальшого розвитку набули* прикладні аспекти методики навчання української мови учнів 5-9 класів на компетентнісній основі.

Практичне значення дослідження визначається тим, що основні його теоретичні положення, висновки й рекомендації можуть бути використані у шкільній практиці роботи вчителя-словесника, у процесі навчання студентів на філологічних факультетах інститутів, університетів, під час розроблення спецкурсів, спецсемінарів та спецпрактикумів лінгвометодичного спрямування у вищій школі та в системі післядипломної освіти тощо.

Результати дослідження **впроваджено** в навчально-виховний процес Черкаської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 19 Черкаської міської ради Черкаської області (довідка № 45/1 від 26 лютого 2016 року), Черкаської спеціалізованої школи І-ІІІ ступенів № 28 ім. Т. Г. Шевченка Черкаської міської ради Черкаської області (довідка № 77 від 24 лютого 2016 року), Білозірської загальноосвітньої школи № 1 І-ІІ ступенів Білозірської сільської ради Черкаського району Черкаської області (довідка № 16 від 8 лютого 2016 року), Лютізької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів Вишгородського району Київської області (довідка №33 від 16 грудня 2015 року), Кізлівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів ім. Героя Радянського Союзу В. П. Лугового Чорнухинської районної ради Полтавської області (довідка № 4 від 12 січня 2016 року). Дослідним навчанням на всіх його етапах було охоплено 899 учнів 5-9 класів основної школи.

Апробація результатів дисертації. Основні положення та результати дисертації оприлюднено на шести науково-практичних конференціях: міжнародній «Scienceandeducationanewdimension: pedagogyandpsychology» (Будапешт, 2014); всеукраїнських: «Проблеми мовної особистості: лінгвістика та лінгводидактика» (Київ, 2014); «Українська філологія: теоретичні та методичні аспекти вивчення» (Черкаси, 2015); «Ціннісні парадигми наукової спадщини Н. Й. Волошиної» (Черкаси, 2015); «Вітчизняна філологія: теоретичні та методичні аспекти вивчення» (Черкаси, 2015); «Формування мовної особистості: лінгводидактичні та лінгвістичні аспекти» (Черкаси, 2015).

Публікації. За матеріалами дисертації опубліковано 9 наукових праць, із яких 5 – статті у наукових фахових виданнях України, 1 – стаття в зарубіжному науковому фаховому виданні, 4 – статті в інших виданнях.

Структура й обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (205 найменувань, із них 7 іноземними мовами), додатку. Дослідження містить 10 таблиць, 7 рисунків, 1 додаток. Загальний обсяг дисертації становить 227 сторінок. Основний зміст роботи охоплює 190 сторінок.

РОЗДІЛ 1.
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДІЯЛЬНІСНОЇ (СТРАТЕГІЧНОЇ) КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

1.1. Компетентнісний підхід до навчання як основа формування діяльнісної (стратегічної) компетентності учнів на уроках української мови

Сучасний навчально-виховний процес у середній загальноосвітній школі визначається як формування ключових життєвонеобхідних, загальнопредметних та предметних компетентностей учня. У зв'язку з цим виникає потреба реформування середньої освіти та її модернізації, у якісній підготовці школярів, що дасть змогу оптимально поєднати фундаментальність базових знань учнів з інноваційністю мислення, практичною спрямованістю навчання, дослідницьким підходом до розв'язання конкретних навчально-виховних проблем. Відповідно потребує змін і сама підготовка вчителів-словесників, які були б спроможними забезпечити якісну підготовку учнів у середніх загальноосвітніх закладах.

В останнє десятиліття у вищій та середній освіті особливої актуальності набуває компетентнісний підхід до навчання, який зорієнтований на формування компетентностей у школярів та майбутніх фахівців. Компетентнісний підхід розглядається як поняття і як системна концепція опису освіченості особистості людини, починаючи з 90-х років минулого століття під впливом ідей змінити модель освіти в Західній Європі та США взагалі й ідей Болонського процесу зокрема [170, с. 5].

У другій половині XX століття виникла ідея єдиної Європи, проте її реалізація розпочалася лише в 90-х роках. У західній частині Європи утворилися організації, які прагнули спільними зусиллями гарантувати європейським країнам безпеку й змінювати торговельно-економічні зв'язки. 7 лютого 1992 року був підписаний Маастрихтський договір, який передбачав

поглибити співдружність, ввести спільну валюту для країн-учасниць Євросоюзу. У договорі сформульовано поняття союзного громадянства й порушено питання про розвиток освіти, молодіжну політику та професійну підготовку. У цей період виникло нове поняття «євроінтеграція освіти», що стало означати процеси, які активно розвивалися в системі середньої й вищої освіти в країнах Європи протягом кінця 80-х років XX – початку XXI ст. Сутність євроінтеграції освіти у формуванні єдиного ринку праці, вищої кваліфікації, у розширенні доступу до європейської освіти, посиленні мобільності викладачів, студентів і учнів, затвердженні зіставної системи вищої освіти з виданням чинних у всіх країнах Європи додатків до дипломів [176, с. 16-17].

У процесі євроінтеграції дослідники виділяють три основних напрями:

- стандартизація документів про освіту та їх визнання, що мали на меті полегшити вільне пересування робочої сили;
- створення єдиного загальноєвропейського підходу до освіти;
- спільна реструктуризація європейської академічної спільноти. [18, с.18]

Є. Боркач підкреслює, що у другій половині XX ст. в Європі поступово зростає кількість молодих людей, які здобувають освіту, і вища освіта почала втрачати статус елітної, перетворюючись на масову.

У 1988 році було висунуто обґрунтування кредитно-трансферної системи, метою якої було зробити освіту більш прозорою та мобільною. Цього ж року ректори європейських університетів у Болонії підписали Велику Хартію університетів, у якій проголошено автономність вищих навчальних закладів та мобільність викладачів і студентів.

У Болонській декларації було підкреслено, що знання є органічним складником суспільного й економічного розвитку, а життєздатність і ефективність будь-якої цивілізації все ж таки залежить від привабливості її культури для інших держав. Документ Болонської декларації ґрунтувався на Сорбонській декларації. Поставлена в ній мета полягає у створенні єдиного європейського простору. Прийняття цього важливого для європейських країн

документа поставило завдання, щоб у першому десятиріччі XXI ст. реалізувати такі цілі:

- посилення міжнародної конкурентоспроможності європейської освітньої системи;
- забезпечення привабливості європейської освітньої системи для всього світу, її відповідності культурним і науковим традиціям.

Указ Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення, функціонування і розвитку освіти в Україні» від 04.05.2005 р., після підписання Міністерством освіти і науки України 19 грудня 2005 року Болонської угоди, конкретизував завдання подальшого розвитку національної освітньої політики, зокрема створення сприятливих умов для підвищення якості освіти та створення національної системи моніторингу якості освіти на засадах розроблення критеріїв країн-учасників Європейського союзу [179, с. 28].

Компетентнісний підхід до навчання в галузі середньої освіти відкриває широкі перспективи до якісної підготовки учнів, яка допоможе їм у реальному житті. Як зазначає В. Кремень, підвищення якості української шкільної освіти постає нині як ніколи гостро й має цивілізаційний характер. З-поміж викликів він виокремлює :

- по-перше, невпинна глобалізація, що охоплює всі сфери суспільства;
- по-друге, це змінність, що прогресує в будь-якій галузі діяльності і ґрунтується на інноваційному типі розвитку;
- по-третє, демократизація й гуманізація суспільства зумовили піднесення життя й діяльності окремої людини й посилили вимоги до її особистої компетентності та самодостатності;
- по-четверте, інноваційний розвиток інформаційно-комунікаційних змін спричинив формування нового цивілізаційного феномена – мережевого суспільства: утворення й поширення у віртуальному просторі творчих об'єднань і колективів людей, які досягають високої ефективності у спільній діяльності [85, с. 8-9].

Виділені В. Кременем цивілізаційні зміни зобов'язують переосмислити й переоцінити мету і завдання сучасної освіти, у центрі якої має перебувати особистість учня, здатного на відповідальні, адекватні виклики часу. Якісна освіта, на думку вченого, – людиноцентрована освіта, яка враховує сутнісні індивідуальні характеристики, розкриває й розвиває задатки й обдарованість кожної дитини та забезпечує на цій основі максимальну реалізацію її потенціалу [Там само]. Розв’язати це важливе завдання сучасної освіти під силу компетентнісному підходу до навчання.

В. Андрущенко зауважує про те, що пріоритетами освіти є не знання самі по собі і навіть не «потреби народного господарства», а розвиток особистості і формування громадянина, здатного самостійно й вільно мислити та діяти [4, с. 4].

Сучасні проблеми розвитку національної освіти вимагають переорієнтації освітньої політики. Як підкреслює В. Кремень, «нам потрібний такий загальнонаціональний стандарт освіти, який допоміг би кожній молодій людині знайти себе, компетентнісно обрати власний життєвий шлях в умовах динамічного світу» [86, с. 30].

«Лише тою мірою, якою людина розвивається як суб’єкт, вона розвивається як і особистість, бо її діяльність не буває індивідуальною, вона так чи інакше, – спільна, соціальна» – справедливо стверджує Т. Морозова. Автор вважає, що компетентнісний підхід визначає цілі навчання через уміння, до яких потім добираються необхідні для їх реалізації знання [109, с.76]. Хоча компетентнісний підхід, як вказує Г. Шелехова, не відкидає значення знань, проте акцентує увагу на готовності учня використовувати здобуті знання [188, с. 13].

Українські вчені-педагоги, досліджуючи проблему з’ясування сутності і впровадження в освіту компетентнісного підходу (О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін.), констатують, що в багатьох країнах світу (Австрія, Англія, Канада, Нова Зеландія, Німеччина, Франція) та в окремих державах Східної Європи (Угорщина, Румунія, Молдова, Литва, Латвія, Росія) почали зацікавлено

вивчати шляхи реалізації ідей компетентнісного підходу в практику, що пов’язане з формуванням в учнів ключових компетентностей [79, с. 24].

Поняття «ключові компетентності» використовували з метою визначення таких категорій, що дають змогу особистості ефективно брати участь в багатьох соціальних сферах і які роблять внесок у поліпшення якості суспільства та сприяють особистому успіху людини, що може бути застосовано до багатьох життєвих сфер. [Там само, с. 10] Наприклад, російські дослідники В. Краєвський, А. Хуторський виокремлюють такі основні ключові компетентності: ціннісно-цільову, загальнокультурну, інформаційну, комунікативну, соціально-трудову, особистісного самовдосконалення [83, с. 4].

Досвід роботи сучасної середньої школи ще й донині показує, що на уроках переважає зазвичай репродуктивна діяльність учнів: переказування засвоєної інформації, виконання вправ і завдань на відтворення знань, написання контрольних робіт на виявлення рівня засвоєних знань. Значна частина школярів неохоче прагне виконувати творчі завдання. Причини такого стану справ пояснюються впливом традиційної технології навчання, ігноруванням інноваційної діяльності в розвитку творчих здібностей учнів, низьким рівнем готовності вчителів до використання педагогічних інновацій у навчальному процесі. Як підкреслює Л. Кондрашова, підготовка вчителів до інноваційної діяльності повинна здійснюватися на науково-методичних засадах і бути спрямована на виокремлення таких аспектів, як виявлення сутності інноваційних процесів, визначення шляхів і засобів розв’язання досліджуваної проблеми, критеріїв і показників ефективності нововведення [80, с. 35].

Дослідження, проведене Т. Поспєловою на основі статистичних даних за період з 1998 до 2009 років з використанням національної методики розрахунку індексу розвитку людського потенціалу, підтвердило, що стан освіченості в Україні та якість знань є незадовільною і відбувається їх погіршення [145, с. 98].

Водночас з проблемою підвищення якості національної освіти тісно пов’язане питання модернізації освітніх систем на засадах компетентнісного

підходу. Ставши новим концептуальним орієнтиром розвитку освіти в європейських країнах, компетентнісний підхід викликав пожвавлений інтерес усієї педагогічної спільноти. Одним із провідних напрямів діяльності міжнародних організацій, як наприклад, ЮНЕСКО, ПРООН, Ради Європи, Організації європейського співробітництва і розвитку, Міжнародного департаменту стандартів, є реалізація проектів, пов'язаних з модернізацією освіти [187, с.25].

Словник іншомовних слів лексему «модернізація» подає так: удосконалення, зміни, які відповідають вимогам суспільства [165, с.649].

Модернізація загальної середньої школи вимагає інноваційної діяльності як від учителів, так і від учнів. Л. Даниленко дослідила проблему введення інновацій в освітній процес і виявила, що нині реалізуються такі основні типи інновацій:

• у змісті освіти – державні стандарти, профілізація та індивідуалізація освітнього простору, концепція національного виховання дітей та молоді; авторські навчальні програми, підручники, посібники;

• в освітніх технологіях – варіативні системи навчання (кредитно-модульна, модульно-розвивальна, дистанційна, диференційована); методи проектування й моделювання життєтворчості особистості, діалогові форми спілкування суб'єктів навчально-виховного процесу, рейтингова система оцінювання знань та умінь учнів;

• в управлінні закладами освіти – модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності керівників закладів освіти, варіативні моделі структури управління, авторські заклади освіти [46].

Насамперед у зв'язку з модернізацією змін вимагає європейський вибір України у всіх сферах суспільного життя взагалі й курс на інтеграцію національної освіти в європейський освітній простір зокрема. Європейська орієнтація України передбачає активне освітньо-педагогічне співробітництво, становлення Української держави як повноцінної учасниці європейського освітнього простору. А це означає, що національна освіта має відповідати

європейським стандартам. На думку О. Топузова, досягти цього в системі середньої освіти можливо лише за умови зміни свідомості фахівців, які працюють у ній [176, с.17].

Євроінтеграція тісно пов'язана з підвищенням якості освіти. Автор вважає, що на перепоні розв'язання питань інтеграції постає відсутність в Україні навчально-методичного забезпечення загальноосвітньої середньої освіти, яка відповідала б європейським вимогам до якості освіти. Крім цього, на його думку, необхідно сприяти впровадженню найсучасніших наукових підходів та освітніх технологій. У зв'язку з цим актуальним залишається запровадження компетентнісного підходу. Це сприятиме європейському та міжнародному співробітництву в галузі освіти, демократизації життєдіяльності дошкільних і середніх загальноосвітніх закладів. Водночас досягнення високого рівня європейської якості освіти неможливе без реального підвищення якості підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах України, а також без подальшого розвитку й удосконалення системи післядипломної освіти. І, нарешті, як вважає О. Топузов, необхідно постійно створювати сприятливі умови для освітньої мобільності, зокрема, не лише для студентів вищих навчальних закладів, а й для учнів середніх загальноосвітніх шкіл.

Як зазначає М. Пентилюк та Н. Голуб, якісні зміни в системі загальної освіти пов'язані з тим, щоб знання, набуті на заняттях з шкільних предметів, стали корисними для її випускників у подальшому дорослому житті та професійному зростанні. Проблеми якості освіти, на думку вчених, зводяться до п'яти позицій:

- випускник школи як доросла людина повинен бути самостійним і відповідальним;
- людина може щось робити;
- людина бажає робити те, що може;
- економіка цього періоду життя людини потребує того, що вона може і бажає робити;

• людина готова самовдосконалюватися, розуміючи, що завтра економіка може потребувати іншої діяльності [35, 134].

Як заначає Т. Симоненко, пріоритетними освітніми технологіями в середній школі України є технологія особистісно орієнтованого навчання, інтерактивного, контекстного, комбінованого навчання, ігрового проектування, навчального моделювання. Інноваційними навчальними технологіями є всі, які розроблені викладачами з метою формування творчої особистості учнів [158, с. 40].

Перший позитивний досвід упровадження компетентнісного підходу в навчання загальної середньої школи в Україні показав, що він відображає моделювання результатів навчальних досягнень учнів, презентуючи їх як норми якості середньої освіти, тобто складається система забезпечення якості. Під результатами навчальних досягнень учнів розуміємо набори компетенцій, які складаються із знань, умінь і навичок учня і які визначаються як для кожного розділу програми зі шкільних предметів, так і для всієї навчальної підготовки в цілому.

Перевага компетентнісного підходу спостерігається в тому, що він уможливлює зберегти гнучкість та автономію у структурі навчального плану підготовки учнів та в його змісті. Компетентнісна модель підготовки випускника загальної середньої школи зорієнтована на формування в нього життєвонеобхідних компетентностей насамперед, а також на вибір професії в майбутньому. А це означає, що компетентнісна модель випускника школи є описом того, яким набором (складом) компетенцій повинен оволодіти випускник школи, до виконання яких життєвих і професійних функцій він має бути готовим. Однак у сфері загальної середньої освіти компетентнісний підхід до навчання не розглядається як універсальний і єдиний для запровадження. Серед основних нормативно-правових документів для середніх шкіл є Закон «Про загальну середню освіту», який орієнтує середні загальноосвітні заклади на оптимальне поєднання кількох інноваційних підходів до навчання, зокрема компетентнісного, особистісно зорієнтованого й діяльнісного, хоча

компетентнісний підхід має переваги, оскільки набирає статусу цільової організації освіти.

О. Пометун підкреслює, що «компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується того, хто навчається, і може бути реалізованим і перевіреним виконанням конкретною особистістю певного комплексу дій. Він потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує «об'єктивно» для «всіх», на суб'єктивні надбання одного, конкретного учня, надбання, що їх можна виміряти [142, с. 60].

Г. Шелехова, аналізуючи сучасні підходи до навчання рідної мови, зазначає, що, «компетентнісний підхід відіграє важливу роль у формуванні мовної особистості, змінює також уявлення вчителів про учня як суб'єкта, а не об'єкта навчання, в якого важливим стає не наявність певної суми знань, а наявність особистих якостей і здібностей та здатність застосовувати компетентності в житті й навчанні» [191, с.8].

У пояснювальній записці до Програми для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою (2013), що розроблена на основі Закону України «Про загальну середню освіту» та нового Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011р. №1392), зазначено, що вона ґрунтується на засадах компетентнісного, когнітивно-комунікативного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів до навчання [112, с.1].

У новій програмі з української мови підкреслено, що компетентнісний підхід передбачає активну участь учнів у процесі навчання, зокрема широке використання самостійної роботи, а також роботи в парах, в невеликих групах, проектну діяльність, тобто спрямування освітнього процесу на формування й розвиток ключових і предметних компетентностей особистості учня [Там само].

Зазначені вище підходи протистоять знаннєвій моделі традиційної системи навчання, основним недоліком якої було надлишковість знань та їхня розірваність, послаблений зв'язок з практикою й дійсністю. Тобто за

традиційної системи навчання неповною мірою на уроках реалізувався один з дидактичних принципів – зв'язок навчання з життям, теорії з практикою. Компетентнісний підхід уможливлює подолати цю суперечність.

Однак, як показує вітчизняний досвід, у запровадженні компетентнісного підходу в загальній середній школі маємо цілу низку нерозв'язаних проблем. Н. Бібік стверджує, що «у більшості випадків учні…, володіючи інформацією і маючи досвід вирішення проблеми в умовах навчальної ситуації, не вміють розв'язувати інформальні (такі, що виходять за межі навчального процесу) завдання, приймати рішення у складних життєвих ситуаціях. Вони недостатньо володіють інтегрованими вміннями й навичками, необхідними для успішного вирішення проблем, що виникають у реальному житті» [11, с.49].

На думку вченої, спостерігається невідповідність між бажаним і реальним станом освітньої практики застосування активних та інтерактивних методів навчання, технологій у процесі вироблення предметних, галузевих і ключових компетентностей учнів.

Наступною суперечністю в навчально-виховному процесі школи під час запровадження компетентнісного підходу, як зазначає Н. Бібік, є той факт, що «не спрацьовують» традиційні способи оцінювання якості освіти, оскільки недостатньою мірою розроблені форми і методи вимірювання та фіксації освітніх результатів. Використання у шкільній практиці цих методів дає змогу виявити здатність учня відтворити певний обсяг складного матеріалу з предмета, тобто до цього часу переважно звертається увага на знаннєвий рівень. Важкими для учнів виявляються завдання, наприклад, з української мови на побудову зв'язних висловлювань, у яких необхідно представити докази з історії, культури, реального життя на підтвердження тези.

Результати виконаних завдань із ЗНО за останні роки підтверджують думку про те, що завдання на застосування мовних засобів, засвоєння норм української літературної мови були занадто складними для випускників середньої школи [Там само].

Відповідаючи на запитання «Для чого сучасній Україні компетентнісно спрямована середня освіта?», І. Єрмаков зазначає: для того, щоб не допустити деструктивних життєвих криз конкретних людей (ще конкретніше – молодшого покоління), слід подолати системну суспільну кризу [52, с. 10].

На глибоке переконання автора, успішна реалізація компетентнісного підходу тісно пов’язана зі сталим суспільним розвитком країни. Ці процеси взаємопов’язані. Упровадження в навчання середньої школи компетентнісного підходу має на меті здолати суперечності, які існують в традиційній освітній системі. І. Єрмаков виділяє такі суперечності:

- між процесом середньої освіти та учнем;
- між навчальним і виховним процесом;
- між знанням актуальним і майбутнім;
- між обсягом знань та фізичними і психологічними можливостями учня;
- між сьогоденням і майбутнім;
- між учнем і школою.

Розв’язання цих суперечностей можливе через проектування нової компетентнісно спрямованої 12-річної середньої школи, як це вважає вчений.

Отже, після проведення теоретичного аналізу ми дійшли висновків:

У психолого-педагогічній літературі компетентнісний підхід у навчанні – це такий методологічний підхід, що ґрунтується на формуванні якісних характеристик (компетентностей) учня. Він тісно пов'язаний з особистісно орієнтованим, діяльнісним підходами. Лінгводидакти зробили спробу розширити методологічне підґрунття компетентнісного підходу, додавши, крім названих підходів, ще й когнітивно – комунікативний. В своїй основі він містить здатність і готовність особистості учня до самовизначення, самоорганізації і саморозвитку. Основними категоріями компетентнісного підходу є компетентність і компетенція.

1.2. Погляди вчених на поняття «компетенція» й «компетентність» у психолого-педагогічній науці

Під поняттям «компетентнісний підхід» українські дослідники розуміють спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток компетентностей особистості учнів, тобто інтегрованої характеристики людини. Основною ідеєю компетентнісного підходу є ідея діяльнісного характеру змісту освіти. О. Пометун вважає, що «компетентнісний підхід» в освіті пов'язаний з особистісно зорієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості того, хто навчається, та може бути реалізованим і перевіреним у процесі виконання конкретною особистістю певного комплексу дій [143, с. 66].

Суттєва відмінність, як на це вказують учені, компетентнісно зорієнтованого навчання від традиційного полягає в тому, що учень перетворюється з об'єкта на суб'єкт навчальної діяльності. «Лише тою мірою, якою людина розвивається як суб'єкт, вона розвивається і як особистість, бо її діяльність не буває індивідуальною, вона так чи інакше – спільна, соціальна», – зазначає Г. Скуратівська. На думку дослідниці, компетентнісний підхід формує цілі навчання через уміння, до яких потім добираються провідні для їх реалізації знання [160, с. 15].

Слід зазначити, що важливою тезою діяльнісного навчання, що складає основу компетентнісного підходу, є те, що здібності особистості розвиваються у сфері діяльності, яку вони обслуговують. Потрапляючи в таку ситуацію, суб'єкт діяльності перебуває в стані підвищеної уваги, відповідальності та мобілізації зусиль у розв'язанні важливих завдань, прийняття нестандартних рішень, проте результатом такої діяльності стає особистий розвиток індивіда [124, с. 28].

Л. Скуратівський зазначає, що компетентнісний підхід є прогресивнішим феноменом в освітній сфері порівняно із ЗУНівським підходом, оскільки лінгводидактична система, на яку він спирається, охоплює ширше коло

чинників, що впливають на розвиток мовлення учнів, і ця система є більш структурованою, цілісною і відкритою для подальшого вдосконалення і розвитку. Безпосередньо, вважає автор, що в деяких публікаціях, присвячених характеристиці компетентнісного підходу до навчання, відображено пропозиції щодо подальшого розширення переліку зазначених чинників і внесення до їх складу таких понять, як цінності та етика, емоції. Проте, як бачимо, це лише пропозиції, а не прийняті положення, в основі яких покладено все-таки знання, вміння (загальні і спеціальні), життєвий досвід [161, с. 52].

Н. Мордовцева підкреслює, що комунікативна та функціонально-стилістична спрямованість у навчанні рідної мови забезпечує формування мовної та мовленнєвої культури. Комунікативна компетентність формується у процесі звичайної комунікації або специфічно організованого навчання. Вона складається з деяких компонентів, у тому числі з таких компетенцій, компетентностей: предметної, лінгвістичної та прагматичної. Дослідниця вважає, що мовна компетенція учнів залежить від диференційованого підходу до навчання і містить знання одиниць мови і правила їх поєднання, зв'язки між ними. Діти вивчають мову, тобто засвоюють відомості з фонетики, лексики, граматики, стилістики, що складаються з лінгвістичних понять і правил [108, с. 199].

Компетентнісний підхід, як вказує досвід, стимулює навчальну діяльність учнів на уроках рідної мови, сприяє формуванню вмінь вільно здійснювати мовленнєве спілкування як в усній, так і в писемній формах, доцільно використовувати ресурси рідної мови в різних життєвих ситуаціях. Особливої вагомості в цьому сенсі набувають уроки розвитку зв'язного мовлення, які допомагають школярам оволодіти багатством української літературної мови, розвивати точне, виразне, стилістично диференційоване мовлення. Адже тільки за умови виконання на кожному уроці різних видів комунікативної діяльності, побудованої на усвідомленні учнями функціонування мовних одиниць у мові, формуються навички володіння мовою, виробляється ставлення до освіти, природи, людей, виховується особистість [177, с. 47].

Як складова компетентнісного підходу намітився текстовий підхід до навчання мови, що реалізується у використанні зв'язних текстів усіх жанрових і стильових різновидів на уроках рідної мови. Як зазначають учені-методисти, це дає різнобічне уявлення учням про стилістичну диференціацію мовлення, сприяє формуванню в них умінь і навичок побудови тексту в різних стилях мовлення [115, с. 62]. Однак, перевага все ж надається художнім текстам, оскільки вони вносять в уроки необхідний емоційний компонент, що стимулює навчальну діяльність учнів, їх почуття, уявлення [17, с. 55].

Однак, на нашу думку, текст на уроках української мови як дидактична одиниця використовується недостатньо, оскільки не звертається увага на його змістовий бік, неповною мірою висвітлюється функціонування мовних засобів у тексті. Адже саме текст і є тією структурою, основою, яка об'єднує всі елементи мови, усі одиниці в певну систему. Як дидактична одиниця текст зможе поєднати два важливих напрями в навчанні української мови у школі: пізнання системи мови та пізнання норм і правил спілкування.

У науковому обігу української педагогіки й лінгводидактики протягом останніх десятиліть з'явилось чимало нових термінів і понять, пов'язаних з інноваційними підходами до навчання і процесами в освіті. До них повною мірою можна віднести поняття «компетенція» і «компетентність», визначення яких недостатньо чітко окреслені. Зробимо спробу виконати категорійний аналіз цих понять з метою їх уточнення, з'ясування сутності та структури, оскільки введення кожного нового поняття завжди потребує наукового обґрунтування, його тлумачення, особливо, якщо це стосується збагачення понятійно-термінологічного апарату педагогічної науки тими чи іншими термінами, які використовуються в різних зарубіжних системах, у міжнародних угодах, постановах та рекомендаціях.

Проблеми компетентнісної освіти активно досліджують вітчизняні науковці. Однак, як зазначає академік Н. Бібік, процес роботи в освіті України «за компетенціями» лише розпочався і потребує глибокого й різнобічного опрацювання [10, с. 87].

Поняття «компетентність» не є новим ні в зарубіжній, ні у вітчизняній психолого-педагогічній науці. Так, уже у 80-х роках ХХ ст. ідея і термін «компетентність» широко використовувався в США та деяких країнах Європи у зв'язку з проблемою індивідуалізації навчання. Саме поняття «компетентність» виникло в процесі вивчення досвіду роботи провідних учителів США [56, с. 65].

Уже тоді було здійснено спробу використати термін «компетентність» у значенні «освітній результат діяльності учня». Як зазначає Л. Мацько, ідея формування компетентності учнів пов'язувалась з інтелектуальним розвитком, з їхнім соціальним статусом. І в зарубіжній, і у вітчизняній науковій практиці цим поняттям послуговувались здебільшого у професійній педагогіці, а також у фахових методиках навчання, наприклад, лінгводидактичні компетенції застосовувались у зв'язку з викладанням мов, а комунікативні – інформатики. За дослідженням російського методиста Е. Д. Божовича, термін «мовленнєва компетентність» виник і поширився вже у середині 20-х років ХХ ст. [15, с. 21]. У другій половині 80-х років ХХ ст. у Росії вперше у професійну педагогіку термін «компетентність» ввела відома дослідниця Н. Кузьміна, яка визначила його як інтегративну властивість особистості. Як пояснює Н. Бібік, у науковий обіг шкільної дидактики поняття «компетентність» і «компетенція» запозичені саме з професійної педагогіки [10, с. 19].

Протягом останніх десятиліть на межі ХХ–ХХІ ст. поняття «компетентність» стало все більше виходити на загальнодидактичний, загальнопедагогічний і методологічний рівні. Це пов'язано з його системно-практичними функціями та інтегративною міжпредметною роллю в середній і вищій освіті. Посилена увага до цього поняття зумовлена також рекомендаціями Ради Європи, що стосуються оновлення освіти. Так, 27-30 березня 1996 р. в Берні відбувся симпозіум у межах проекту «Середня освіта для Європи», де в доповіді М. Стобарта (директора Департаменту освіти, культури і спорту Ради Європи) було відзначено таке: «Якщо ми хочемо дати підростаючому поколінню шанс досягти успіху, то важливо точно визначити

основні знання, «фундамент» компетенцій, якими повинні оволодіти учні, щоб підготуватись або до самостійного життя, або до отримання вищої освіти» [56, с. 44].

Водночас Рада Європи представила п’ять груп ключових (інтегрованих) компетенцій. До них належать: політичні і соціальні компетенції; міжкультурні; комунікативні; інформаційно-технологічні; здатність вчитися протягом усього життя [Там само, с. 45].

Рада Європи цим п’ятьом групам ключових (базових) компетенцій надала особливого значення та рекомендувала навчальним закладам, особливо середнім школам, формувати їх в учнів. Зазначені рекомендації Ради Європи було покладено в основу розроблення української «Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)» (2000 р.) і «Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» (2000 р.). Рада Європи визначила компетентність як мету і результат освітнього процесу, що саме сприяє ефективним діям особистості учня в життєвих, а потім і у професійних ситуаціях. Бачимо, що в аналізованих джерелах відбувається сплутування понять.

Виникає потреба уточнити сутність та зміст цих базових категорій «компетенція» і «компетентність». Необхідність з’ясування змісту цих понять з’явилась у сучасній вітчизняній психолого-педагогічній науці одночасно з переходом освіти до особистісно орієнтованої моделі навчання і виховання.

Як справедливо стверджує М. Загорний, у вітчизняній педагогіці в період 1970-1990 рр. були розроблені різні класифікації компетенцій О. Бондаревською, О. Деркач, І. Зимньою, Н. Кузьміною, А. Марковою, М. Мясищевим, Л. Петровською, в яких використовують терміни «компетенція» і «компетентність» як для опису кінцевого результату навчання, так і для опису різних якостей особистості, притаманних їй чи набутих у процесі навчання [57, с. 4].

У той час було прийнято розрізняти ці поняття так: компетенції як конкретні знання та вміння в певній галузі людської діяльності, а

компетентність – як якісне й ефективне використання компетенцій. Дещо по-іншому тлумачили поняття «компетентність» М. Нечаєв, Р. Шакуров: компетентність – доскональне знання своєї справи [Там само].

У сучасній психології й педагогіці немає однозначного тлумачення означених нами понять. Одні автори використовують ці терміни як синоніми, інші їх розрізняють. Звернемось спочатку до словників. «Великий тлумачний словник сучасної української мови» подає вельми схожі трактування цих понять. *Компетенція* – 1) добра обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи. *Компетентний* – 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікований; 2) який має певні повноваження, повноправний, повновладний [19, с. 445].

Ж. Крайнова зазначає, що у «Словнику іншомовних слів» за редакцією О. Мельничука простежується намагання розрізнити ці поняття, де під першим розуміють «коло питань, у яких особа має знання, досвід», а під другим «поінформованість, обізнаність, авторитетність» [84, с. 24].

Цієї ж думки притримується Е. Божович: «*Компетенція* – це галузь знань, в якій людина може бути обізнана як професіонал чи, може, як «шанувальник». *Компетентність* же передбачає високий рівень володіння певною галуззю знань, а думка фахівця в цій галузі вважається авторитетною» [15, с. 28].

Більшість зарубіжних та вітчизняних науковців, які вивчають компетентнісний підхід до освіти, ототожнюють ці поняття з огляду на семантичну специфіку мов. Обидва терміни походять з одного джерела – з латини (cotretentia – обізнаність, відповідність, а competo – відповідаю, добиваюсь). Однією з причин ототожнення, на думку Н. Бібік, є неточний переклад з іноземної мови. Зокрема, автор зазначає: «Водночас запозичення термінології із зарубіжних видань через неточності перекладу внесло безліч непорозумінь у з'ясуванні явищ, які за своєю суттю не є новими ні для української термінолексичної традиції, ні для педагогічної дійсності» [10, с. 48].

С. Данилюк стверджує, що у вітчизняних психолого-педагогічних розвідках донедавна переважав діяльнісний підхід до визначення природи компетенцій. Проте в останні роки частіше роблять спроби наблизитися до цього складного явища, використовуючи водночас можливості кількох наук. Крім того, поняття компетенція «найчастіше вживається для позначення :

а) мети освіти, що виражається в підготовленості учня до реального використання набутих знань, засобів діяльності;

б) форми поєднання знань, умінь і навичок, що уможливлює ставити й досягати цілі з перетворення навчального середовища [47, с. 25-26].

Щодо поняття «компетентність», то С. Данилюк підкреслює, що слід виокремити два основних підходи до з'ясування цього терміна: 1) особистісний; 2) функціональний (за допомогою характеристик діяльності) [Там само, с. 40].

З метою аналізу та позицій учених щодо з'ясування сутності понять «компетенція» і «компетентність» умовно виділимо *чотири* наукових підходи.

Перший підхід у тлумаченні цих понять стосується їх ролі в забезпеченні зв'язку теоретичних і практичних складових освіти. Дослідники цього підходу вбачають у компетенціях той місток, який дає змогу практично застосовувати набуті учнями знання (П. Борисов, І. Родигіна, О. Савченко, М. Чошанов та ін.). Як відомо, великим недоліком традиційної школи є те, що її випускники, часто навіть медалісти, хоч і володіють високим рівнем знань, проте не витримують конкурсних випробувань до ВНЗ, тобто не вміють застосувати свої знання в нестандартних ситуаціях конкурсу, у виконанні завдань ЗНО – отже, вони не володіють компетентностями. Підкреслюючи практичний аспект сутності поняття, П. Борисов дає йому визначення: «Компетентність – це здатність застосовувати отримані знання і вміння на практиці, у житті для розв'язання проблем» [16, с. 38].

Цінність такої позиції на компетентність полягає в тому, що вона підсилює і сприяє розвиткові практичної спрямованості освіти. Як наголошує академік О. Савченко, «у процесі модернізації змісту освіти було поставлено

завдання позбутися зайвої деталізації, затеоретизованості, а натомість посилити його практичну спрямованість, розвинути ті знання і вміння, які мають особистісну значущість для молодої людини, вивести її на рівень. Поняття «компетенція» пов'язане з практичним аспектом застосування знань, з умінням використовувати отриману інформацію в різних життєвих і професійних ситуаціях, самостійно здобувати необхідні знання, уміння бачити проблеми, що виникають, активно знаходити їх розв'язання. Компетенція актуалізує прагматичну спрямованість освітнього процесу, тоді як компетентність доповнюється особистісними якостями індивіда (мотиваційними, вольовими, етичними, ціннісними орієнтаціями, звичками тощо). При цьому діалектика їх взаємодії полягає в тому, що компетентність є актуальним проявом компетенції» [154, с. 143].

Другий підхід, що спостерігається в розкритті змісту понять «компетенція» і «компетентність» характеризується тим, що вони визначаються через категорії «здатності», «готовності», «здібності». Цей підхід розробляє ряд зарубіжних і вітчизняних учених: О. Дахін, І. Єрмаков, В. Краєвський, В. Кальней, О. Овчарук, О. Пометун, М. Рибаков, С. Шишов, Дж. Равен, М. Сторбарт та ін. Так, російський учений С. Шишов дає таке визначення поняттю: «Компетенція – це загальна здатність, яка ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, набутих завдяки навчанню» [192, с. 20]. Зіставляючи уміння і компетенції, автор зазначає, що «компетенція – це те, що породжує вміння, дію» [192, с. 21].

Л. Мацько в одній із праць підкреслює, що російський учений із Новосибірська О. Дахін, який є розробником документа «Стратегія модернізації змісту загальної середньої освіти до 2010 року», подає таке визначення: «Компетенція – сфера діяльності або коло питань, у яких людина професійно обізнана, володіє системними знаннями та великим досвідом роботи. Компетентність у певній галузі – це наявність у людини необхідних знань і здібностей, які дають змогу аналізувати, робити висновки й приймати

ефективні рішення, а також раціонально діяти, реалізуючи вказані рішення» [98, с. 4].

Учені переконані, що поняття «компетентність» не може зводитися ні до знань, ні до вмінь, ні до навичок. Компетентність можна розглядати як можливість встановлення зв'язку між знаннями і ситуацією, або, у ширшому розумінні, як здатність знайти, виявити процедуру (знання і дію), яка підходить для розв'язання проблеми. А компетенція визначається через певну суму знань і вмінь, оскільки значна роль у її застосуванні належить обставинам. Бути компетентним – означає вміти мобілізувати в певній ситуації отримані знання і досвід. Щоб проявилася компетенція, необхідно звернути увагу на конкретну ситуацію, в якій вона реалізується. Отже, компетенція тісно пов'язує мобілізацію знань, умінь і поведінкових відношень, які впливають на умови конкретної діяльності. Компетентна особистість – це особистість із сформованими компетентностями.

Протягом життя людина має можливість постійно вдосконалювати власні компетенції, розвивати їх, доповнювати. За дослідженнями С. Карамана, компетенції починають формуватись від дня народження дитини при пізнанні нею реальних об'єктів дійсності [68, с. 13-14].

До закінчення школи в учня мають бути сформовані всі основні компетентності. Потім вони будуть лише розвиватися. Уже в школі учень повинен усвідомити, де і як він зможе застосувати здобуті знання, уміння та досвід [12, с. 18].

О. Колодич зауважує, що ґрунтовно зміст поняття «компетентність» було розроблено британським психологом Джоном Равеном у працях: «Компетентність у сучасному суспільстві» та «Педагогічне тестування». На його думку, «компетентність – це специфічна здібність, яка потрібна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній сфері, що охоплює фахові знання, предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії» [78, с. 56]. Наприклад, на думку вченого, бути компетентним фотографом, пожежником, учителем тощо – означає мати

набір специфічних компетенцій різного рівня (спостерігати, бути глибоко обізнаним у предметі, самостійно ставити запитання, відстоювати власну позицію, вирішувати міжособистісні конфлікти і т.ін.). Під компетентністю він розуміє комплекс когнітивних та емоційних складників ефективної життєдіяльності людини й тлумачить це поняття як мотивовані здібності [Там само, с. 57].

У дослідженнях Н. Бібік, О. Овчарук, Б. Хасан чітко простежується *третій підхід* щодо понять «компетентність» і «компетенція». Компетентність розглядається як оцінна категорія.

Такий підхід до з'ясування сутності поняття «компетенція» знаходимо в роботах Н. Бібік. Автор зазначає, що «компетенції» сприймаються як похідні, вужчі від «компетентності». Аналіз контексту вживання поняття «компетенції» дає змогу розуміти його як соціально закріплений освітній результат. Тобто компетенції можуть бути виведені як реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, якостей особистості, яка діє в соціумі [10, с. 21].

Компетентність є ступенем або рівнем здатності особистості ефективно діяти. Кожний вид компетентності, за дослідженнями П. Борисова та А. Хуторського, має різні його освоєння (мінімальний, достатній і високий) [16, с. 38]. За таким тлумаченням, оцінка компетентності повинна даватись відповідно до певних державних стандартів чи критеріїв якості. Компетентність має відповідати рівню, прийнятому в професійній галузі або у сфері діяльності. Саме цей підхід реалізується в Державних стандартах середньої освіти і Критеріях навчальних досягнень учнів. Компетенція для учня – це образ його майбутнього, орієнтир для засвоєння. У період навчання у нього формуються ті чи інші складові необхідних життєвих компетенцій.

Зважаючи на те, що поняття «компетентність» є системним утворенням, можна виокремити і *четвертий підхід,* який розробляється російськими дидактами О. Дахіним, В. Краєвським, А. Хуторським і підтримується деякими українськими дослідниками. За цією концепцією, компетентність – це

сукупність особистісних якостей учня (ціннісно-смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), які зумовлені досвідом його діяльності в певній соціальній і особистісно значущій сфері [103, с. 64]. Оскільки школа є тим основним соціальним інститутом, де формуються компетенції, науковці ввели поняття «освітня компетенція» і «освітня компетентність». І. Олійник подає їм таке тлумачення: «Освітня компетенція – рівень розвитку особистості учня, який пов'язаний з якісним засвоєнням змісту освіти, яке визначається вимогами і нормами підготовки випускника»; «освітня компетентність – здатність і готовність учня здійснювати складні культуродоцільні види діяльності, це – особистісна сформована якість» [119, с. 38]. Учені зазначають, що загальноосвітні компетенції потрібні не для всіх видів діяльності, в яких бере участь людина, а тільки для тих, що охоплюють основні освітні сфери й навчальні предмети. Такі компетенції свідчать про предметно-діяльнісний складник загальної освіти і мають забезпечувати комплексне досягнення його цілей.

М. Пентилюк пропонує визначати ці поняття так: «Освітня компетенція» – це сукупність взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня, необхідних для здійснення особистісної і соціально значущої продуктивної діяльності стосовно об'єктів реальної дійсності» [103, с. 62]. «Компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, включаючи її особистісне ставлення до неї і до предмета діяльності» [Там само, с. 63]. Далі автор підкреслює, що під компетенцією треба розуміти як наперед задану вимогу (норму) до освітньої підготовки учня, а під компетентністю – уже особистісну якість (сукупність якостей), які вже сформовано, а також мінімальний досвід щодо певної діяльності. Тобто компетентність передбачає мінімальний досвід застосування компетенції.

Чітке розмежування в цьому контексті понять «компетентність» і «компетенція» подає й «Енциклопедія освіти», у якій зазначається: Компетентність у навчанні слід розуміти як набуту особистістю характеристику, що сприяє успішному входженню молодої людини в життя

сучасного суспільства. Крім того, компетентність у навчанні … розглядається як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід практичної діяльності в певній сфері» [51, с. 408].

Термін «компетенція/компетенції» подається в « Енциклопедії освіти» як «відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої діяльності учня, необхідна для його продуктивно якісної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат» [Там само, с. 409].

Підхід до сутності компетентності як сукупності особистісних якостей учня дає змогу оцінити ці якості, визначити їх природу і цінність для учня. Із такого трактування компетентності випливає важливий висновок: компетентність передбачає, що учень не засвоює окремо знання і вміння, а оволодіває комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напряму присутня відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно діяльнісний характер. Деякі вчені вважають, що «в комплексності» освітніх компетенцій закладена додаткова можливість подання освітніх стандартів у системному вигляді, які уможливлюють побудову чітких орієнтирів перевірки успішності їх засвоєння учнями. За вимогами до рівня підготовки випускників освітні компетенції є інтегральними характеристиками якості підготовки учнів, які пов'язані зі здатністю цільового свідомого застосування комплексу знань, умінь і способів діяльності щодо певного міждисциплінарного кола питань [103, с. 69].

Отже, кожний із умовно виділених нами підходів до з'ясування сутності понять є цінним для психолого-педагогічної науки, а їх сукупність засвідчує багатогранність понять «компетенція» і «компетентність».

Другою важливою проблемою є визначення складових (компонентів) структури компетентності. Розглядаючи сутність, ми водночас торкалися її компонентів, але не наголошували на цьому. Тепер, навпаки, будемо прагнути виділити ті складові, які наповнюють це поняття.

Передусім з’ясуємо, слідом за Дж. Равеном, природу компетентності, яку детально досліджував О. Колодич. Він зазначає, що компетентність – це здатність особистості діяти.

Однак жодна людина не буде діяти, якщо вона не зацікавлена в цьому. Природа компетентності така, що вона може проявлятися тільки в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в певному виді діяльності. Отже, цінності є основою будь-яких компетентностей. Зміст діяльності, яка має особистісну цінність, спрямована на досягнення результату. Окрім того, особистість для досягнення успіху повинна передбачити перепони, труднощі, що їй заважатимуть. Труднощі, що з’являються на її шляху, зумовлюють пошук способів доцільної поведінки. При цьому людина проявляє не тільки знання і досвід, а й отримує задоволення та виявляє зусилля для досягнення мети. Проаналізувавши природу компетентностей, О. Колодич виділяє такі її складові: когнітивні, афективні, вольові якості і досвід. Кожна складова зводиться до певних дій особистості, а саме: когнітивні – це знання, уміння, навички; афективні – настанова, емоції, стимул, цінності, ставлення; вольові – поведінкові зусилля, мобілізація енергії, настирливість; досвід – уміння братися і вирішувати справу, співпрацювати, успіх, задоволення від виконаної справи тощо [78, с. 57].

Вітчизняна і російська психолого-педагогічна наука активно розробляє проблему шкільної компетентної освіти, зокрема сутність і структуру компетентностей. Про це свідчать праці вчених Н. Бібік, С. Бондар, О. Дахіна, І. Зимної, І. Єрмакова, В. Кальнея, О. Пометун, М. Рижакова, О. Тализіної, О. Овчарук, О. Савченко, С. Трубачової, А. Хуторського, С. Шишова та ін. Майже всі дослідники складовими компетентностей вважають знання, уміння, навички, досвід діяльності, цінності, ставлення.

На думку О. Тализіної, компетенція інтегрує в собі три аспекти – когнітивний (знання), операційний (уміння, способи діяльності) і аксіологічний (наявність певних цінностей) [171, с. 74].

Консультативна група, яка працювала над російським документом «Стратегія модернізації змісту загальної освіти», встановила, що поняття «компетентність» ширше, ніж поняття знання, уміння або навички, оскільки включає їх (хоча йдеться не про певну суму). Це поняття інтегративне, воно містить не тільки когнітивну й операційну технологічну складову, а й мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову [100, с. 3]. С. Єрмоленко під складовими компетенції розуміє внутрішні, потенційні новоутворення: знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відношень, які потім складають компетентність людини [53, с. 28].

М. Пентилюк пропонує складниками освітньої компетенції вважати сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня; необхідних для здійснення особистісно і соціально значущої продуктивної діяльності щодо об'єктів реальної дійсносі [103, с. 62]. С. Єрмоленко довела, що структура освітньої компетентності, крім перерахованих М. Пентилюк, має містити ще один компонент – рефлексію результату [53, с. 35].

На думку І. Сілаєвої, компетентності притаманний постійний розвиток, незважаючи на те, що вона є багаторівневою, багатоаспектною і являє собою стале й незмінне утворення. У зв'язку з цим автор у структурі компетентності виділяє такі складники:

- концептуальний – знання теоретичних основ навчальних предметів;
- інструментальний – володіння базовими вміннями;
- технологічний – володіння інноваційними технологіями навчання;
- інформаційний – володіння сучасними засобами інформації навчального процесу;
- адаптивний – уміння передбачати зміни в навчальному середовищі й бути до них готовим [159 , с. 17].

Підсумовуючи наявність різнобічних трактувань щодо структурних компонентів компетенції й компетентності, можна дійти висновку, що науковці виділяють компоненти: когнітивний (знання, уявлення, норми, правила) та

операційний (уміння, навички, досвід). Окрім того, дослідники доповнюють поняття й такими компонентами, як цінності (С. Шишов), ставлення (О. Пометун), смислові орієнтації (А. Хуторський), а також рефлексія (С. Трубачова). Усі вчені одностайні в тому, що компетенція – це інтегроване, комплексне утворення, яке має індивідуальний характер.

Отже, доцільно визначити термін «компетентність» услід за вченими як системне, інтегроване утворення, до якого входять компоненти:

- потребнісно-мотиваційний (емоції, особистісна цінність, ставлення, самоактуалізація, особистісний і суспільний смисл);
- когнітивний (знання, уявлення, погляди, норми, правила, уміння, навички);
- операційно-діяльнісний (володіння способами діяльності, розумовими операціями і прийомами, готовність до активної дії);
- практичний (досвід діяльності);
- рефлексивний (самоаналіз отриманого результату, способу отримання продукту) [55, с. 148].

Зазначене вище дає змогу дійти таких висновків:

1. Компетенція – це сукупність новітніх орієнтацій, знань, умінь, навичок, досвіду діяльності учня щодо визнаного кола об’єктів дійсності, необхідного для його соціокультурного існування, це задана наперед вимога, норма. Освітня компетенція є рівнем розвитку особистості учня, пов’язана з якісним освоєнням змісту освіти.

2. Компетентність – загальна здатність і готовність до продуктивної діяльності, інтегрована характеристика особистості, результативний показник, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції.

Отже, у розумінні та трактуванні понять «компетентність» та «компетенція» серед фахівців поки що існують певні суперечності, що вказують на необхідність подальших досліджень у цьому напрямі.

1.3. Діяльнісна (стратегічна) компетентність учня як різновид комунікативної компетентності

Входження вітчизняної середньої і вищої школи в європейський та світовий простори, реалізація ідей Болонського процесу в навчанні, перехід від індустріального до інформаційного суспільства зумовлює вчителів працювати в умовах постійного потоку наукової інформації. Прогресивні зміни, що спостерігаються в системі середньої освіти, вимагають від школярів здатності до самостійної роботи, до самонавчання, самоконтролю та самооцінки власної навчальної діяльності. У зв'язку з цим виникає в учнів потреба використовувати ефективні комунікативні стратегії, тобто сформованості діяльнісної (стратегічної) компетентності.

Різні аспекти реалізації компетентнісного підходу до навчання в середній і вищій школі, як було зазначено в попередніх підрозділах, досліджували В. Байденко, Н. Бібік, В. Болотов, І. Зимня, В. Краєвський, О. Овчарук, А. Петров, О. Пометун, В. Хуторський та ін.

Проблемам навчання комунікативних стратегій присвячено праці Е. Біалісток, К. Каспера, А. Кохена, Р. Оксфорд, В. Чиченої, А. Шамо та ін.

Зв'язки комунікативної і стратегічної компетентностей у галузі соціолінгвістики представлено в наукових розвідках О. Казарцевої, Р. Белла, О. Калмикової та ін.

Питання формування діяльнісної (стратегічної) компетентності в комунікативній діяльності розглядають у дослідженнях М. Давер, Ю. Рибінська, Н. Щерба, Ю. Цепкало, Т. Тимофєєва, С. Єрмоленко, І. Родигіна, М. Міщук, Ж. Крайнова, Л. Мацько, А. Нікітіна та ін.

Метою цього підрозділу є розкриття причин трансформації основних понять компетентнісного підходу до навчання – «стратегічна компетенція» – «стратегічна компетентність» та близьких до них категорій «стратегія», «тактика»; показати вплив нової наукової інформації на зміну акцентів у визначенні цих понять.

Матеріалом для цього підрозділу послужили публікації вітчизняних та зарубіжних дидактів, лінгводидактів щодо реалізації ідей Болонського процесу та компетентнісного підходу до навчання в середній загальноосвітній школі загалом і діяльнісної (стратегічної) компетенції (компетентності) зокрема.

Компетентнісний підхід до навчання, як на це вказувалось вище, активно впроваджується в середній і вищій школі, ґрунтується на формуванні у її випускників компетентностей – життєвонеобхідних (ключових), загальнопредметних та предметних. До першої групи належить і діяльнісна (стратегічна) компетентність у складі комунікативної. Для того, щоб розкрити сутність поняття «діяльнісна (стратегічна) компетентність» з позицій сучасної лінгвістики, соціолінгвістики, лінгводидактики, психології та дидактики, необхідно проаналізувати цілий понятійний блок «стратегія – тактика – компетенція – стратегічна компетенція – компетентність – діяльнісна (стратегічна) компетентність».

Термін «стратегія», від якого й походить назва «стратегічна компетентність (компетенція)», використовується в різних галузях наукового пізнання і не має єдиного визначення. Хоча саме слово «стратегія» виникло з грецького «strategia» – stratus – військо і ago – веду – наука про ведення війни; 2) перенос. мистецтво керівництва чим-небуть, що ґрунтується на правильних і довготривалих прогнозах [165, с. 863].

Як стверджує Т. Тимофєєва [173, с. 9], пізніше цей термін почали використовувати в теорії ігор (1944 р.), у когнітивній психології (1956 р.), у менеджменті (1960-і рр.), у кінці 90-х – у прикладній лінгвістиці та лінгводидактиці.

Водночас паралельно зі словом «стратегія» використовують і термін «тактика», що походить теж від грецького taktige (мистецтво) шикування війська – tasso – шикую війська і означає: 1) складова частина воєнного мистецтва, до якої входить теорія і практика підготовки, організації і ведення бою; 2) засоби, методи, що забезпечують стратегічний успіх; 3) перенос.

прийом, засоби досягнення будь-якої мети; лінія поведінки кого-небудь [165, с. 875-876].

У менеджменті, бізнесі під стратегією розуміють розроблення планів, інтегрований набір дій, спрямованих на створення стійких конкурентних переваг.

За концепцією Г. Мінсберга, необхідно виділити три шляхи (способи), за допомогою яких компанія формує свої стратегії: 1) стратегічне мислення (креативність, підприємське «прозріння» у розумінні компанії, галузі, оточення); 2) формальне стратегічне планування (схематичний і зрозумілий процес формування стратегії); 3) ситуаційні стратегічні рішення (ефективна реакція на неочікувані можливості та проблеми) [81, с. 2].

Крім стратегічної школи «Школа підприємництва», науці відомі ще й «Когнітивна школа», «Школа научіння», «Школа влади», «Школа культури» тощо. У контексті нашого дослідження насамперед варто з'ясувати, як трактується «стратегія» з позицій когнітивної школи, що намагається глибше проникнути в думки самого стратега і розглядає стратегічний процес як мисленнєвий, намагаючись окреслити межі того, що останнім часом називають стратегічним мисленням [Там само, с. 5]. У педагогічній науці поняття «стратегія» розглядається через «алгоритм планування дій, що ґрунтується на розбитті мети на окремі в пошуку шляхів її досягнення» [164, с. 124].

У словнику лексема «стратег» пояснюється так: 1) «полководець, знавець стратегії; 2) перенос. людина, яка володіє мистецтвом керувати громадською та політичною боротьбою» [165, с. 863].

Що ж стосується комунікативної діяльності людини, то стратегія пов'язана з інтеракцією, тобто з тим, як люди використовують мовленнєві акти з метою досягнення комунікативної мети [173, с. 12].

Стратег як комунікант завжди вступає в діалог чи полілог з метою обмінятися інформацією, віддати наказ, зробити настанови й отримати зворотну інформацію.

На думку Т. Тимофєєвої, В. Якуніна, комунікативні процеси докорінно відрізняються від інформаційних процесів у технічних пристроях тим, що інформація не просто передається від джерела до отримувача і навпаки [198, с. 167]. У комунікативній діяльності інформацією саме обмінюються. Крім цього, комуніканти можуть інформацію змінювати, коректувати, звужувати й розширювати. Саме під таким кутом зору комунікація не може зводитися до простого потоку інформації в прямому і зворотному напрямку.

У контексті цієї концепції нам близьке трактування стратегії в комунікативній діяльності людини, що належить Дж. Рігні, який визначає: стратегії – це «дії або кроки, що сприяють придбанню, збереженню, відновленню і використанню інформації» [203]. Учений запропонував класифікувати стратегії на три групи: 1) метакогнітивні (знання про навчання), 2) когнітивні (специфічні для кожного виду навчальної діяльності), 3) соціальні (інтерактивні) [Там само].

Дотримуючись логіки викладу матеріалу, звернемося до поняття «компетенція». Нагадаємо, що він запозичений з англомовної літератури і широко використовується в різних галузях науки, зокрема в лінгвістиці, соціології, психології. Педагоги послуговуються термінами «компетенція» і «компетентність», не ототожнюючи їх, вважаючи, що «компетентність» ширше поняття, що включає не лише когнітивну й операційно-технологічну компоненту, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову.

Термін «мовна компетенція» виник і отримав поширення в середині 20-х років XX століття. Американський лінгвіст Н. Хомський ще у 50-і роки XX століття увів в обіг поняття «мовленнєва компетенція», яке тлумачилось як знання носія мови про свою мову. Але ж знання про мову і послуговування мовою, використання мови у повсякденному житті – це речі різні.

Російські філологи А. Іванова, А. Василевич, А. Дейкіна, Ф. Новожилова у своїх дослідженнях з дидактики і методики викладання мов розглядають мовленнєву компетенцію як сукупність конкретних практичних умінь, котрі формуються у людини під час практичного спілкування і навчання. До

мовленнєвої компетенції, у цьому розумінні, належать володіння лексикою, граматикою, правильною вимовою, інтонацією тощо [186, с. 93].

У книзі «Учителю про мовленнєву компетенцію школяра» Е. Божович до визначчення мовленнєвої компетенції вводить такі складові:

- всеохоплюючі знання про мову «ідеального мовця-слухача»;

- реальне знання мови всім мовленнєвим співтовариством і кожним окремим індивідом, в основі реального знання лежить довготривала пам'ять;

- здібність до програмування, реалізації і контролю висловлювання;

- система складних блоків використання мовленнєвого матеріалу – досконалий зміст висловлювань, їх грамотна побудова, визначення тотожності і різниці, грамотна і систематична коректність (некоректність) окремих висловлювань;

- система основних видів мовленнєвої діяльності – слухання, говоріння, читання, письмо [15, с.24].

Автор вважає, що «підхід до мовленнєвої компетенції як до системи різних видів діяльності, чи складних умінь оперувати мовленнєвим матеріалом дозволяє розглядати її саму як певну психологічну систему, що включає в себе і мовленнєвий досвід, і знання про мову» [Там само, с. 25].

І мовна, і мовленнєва, і стратегічна компетентність на думку багатьох учених є різновидами комунікативної. Тому спочатку зясуємо її сутність та близьких до неї комунікативних умінь та навичок.

У ході аналізу психолого-педагогічної, лінгводидактичної літератури з досліджуваної проблеми з'ясувалося, що комунікативна компетентність – це категорія, яка своїм змістом зорієнтована безпосередньо на практичний аспект навчання мови. Більше того, вона визначає домінуючу спрямованість навчального процесу. Ця категорія характеризується поліфакторністю своїх складників, що утруднює теоретичне її осмислення і не дає змоги дійти висновку щодо єдиного визначення поняття.

Слід зазначити, що серед науковців, про що свідчать різні джерела, немає одностайності у трактуванні поняття «комунікативна компетентність» та в

розкритті її змісту й самої структури. Наприклад, одні вчені (Б. Ананьєв [2; 3], Н. Волкова [25], О. Леонтьєв [92; 93; 94]) розглядають це поняття як характеристику взаємодії людей, здатність особистості установлювати й підтримувати необхідні контакти в соціумі; проте інші (Н. Бордовська [150], З. Смєлкова [166], В. Кочеткова [82]) – як знання й уміння у сфері міжособистісних узаємин; а ще інші (В. Куніцина [90], А. Маркова [96], А. Мудрик [110]) – як особистісну якість.

А. Маркова, А. Мудрик розглядають компетентність як особливу якість особистості учня, що характеризується умінням здійснювати комунікативну діяльність для розв'язання комунікативного завдання [96, 110].

Комунікативну компетентність трактуємо як одну з базових компетентностей учнів. До складу входять елементи, що необхідні для ефективної реалізації пізнавальної й навчальної діяльності. У визначенні комунікативної компетентності учня спираємось на саме поняття «компетентність», тому до складу комунікативної компетентності належать лінгвістичний та соціально-психологічний компоненти. Водночас, у складі комунікативної компетентності учня варто виділити інтегративний компонент. Ці компонети складаються відповідно із знань, умінь, навичок і представлені такими її різновидами, а саме: мовною, мовленнєвою, соціокультурною, прагматичною, діяльнісною.

І. Ґудзик комунікативною компетентністю вважає здатність успішно послуговуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) у процесі пізнання, комунікації. Вона вважає, що складниками комунікативної компетентності є мовна (знання мовних одиниць і правил їх уживання), мовленнєва (уміння використовувати мовні засоби для створення й розуміння тексту), соціокультурна (знання, пов'язані із соціальною структурою суспільства, його національною специфікою, особливостями соціальних ролей, які виконує людина в життєвих ситуаціях) компетенції [44, с. 47-49].

Т. Черкашина в складі комунікативної компетентності виокремлює такі аспекти (вони ж і є компетенціями): лінгвістичний (володіння орфоепічними,

лексичними, морфологічними, синтаксичними нормами літературної мови); лінгвопрагматичний (уміння правильно оцінювати й не порушувати соціолінгвістичного контексту мовлення); соціокультурний (знання правил мовленнєвої і немовленнєвої поведінки в типових ситуаціях спілкування); дискурсивний (знання правил створення тексту); стратегічний (уміння відбирати й використовувати найбільш ефективні мовленнєві технології для розв'язання прогнозованих завдань); предметний (професійні вміння, пов'язані з викладанням предмета) [182, с. 158].

Основою мовленнєвої діяльності учня є комунікативні вміння й навички, які формуються у процесі спілкування, комунікації. Залежно від мети, учень може відтворювати певну дію через «сліпе» поєднання різних рухів або «присвоєння» дії, наслідуючи зразки її виконання іншими людьми [62, с. 330]. Звичайно, цей шлях складний і потребує ретельності, може бути невдалим, тоді як наступний крок формування навички веде до досягнення відповідної мети. Таке освоєння дії починається з вивчення зразка її виконання. Перші спроби практичної реалізації нервової моделі є складними: затрачується багато часу, зусиль, учень припускається помилок. Щоб закріпити дію, людина виконує її багато разів, тобто вправляється. Вправляння – багаторазове виконання певних дій чи видів діяльності з метою їх освоєння, яке ґрунтується на розумінні й супроводжується свідомим контролем і коригуванням [168, с. 65]. У процесі такого вправляння формується навичка – дія, яка на основі багаторазового повторення набуває автоматизованого характеру [104, с. 35], або закріплена, доведена до досконалого виконання внаслідок цілеспрямованих вправ практична або розумова дія [22, с. 171].

У психолого-педагогічній літературі поняття «навичка» визначається як здатність, синонім до «уміння», автоматизована дія. Найбільш розповсюдженим є трактування навички як закріпленого, доведеного до досконалості виконання дії в результаті багаторазового, цілеспрямованого вправляння [62, с. 241].

Психологічні дослідження нейродинаміки мозкових процесів, що відбуваються у ході формування навичок, доводять, що під час виконання особистістю вправ в умовах, які стереотипно повторюються, у корі головного мозку утворюється динамічний стереотип. Функціонування навичок ґрунтується на першосигнальних динамічних стереотипах, що працюють за мінімального контролю з боку другої сигнальної системи [195, с. 69].

У зарубіжній педагогічній науці немає чіткого розмежування понять «вміння» та «навички». Російські психологи стверджують, що основною ознакою вміння є використання правильних прийомів і способів діяльності в нових або радикально змінених умовах через свідоме й цілеспрямоване застосування відповідних знань під час виконання завдань, вправ. Фізіологічною основою будь-якого вміння є структура умовних зв'язків, що складається зі зв'язків другої сигнальної системи, в якій представлено знання людини, і міжсистемних зв'язків, завдяки яким комплекси збуджень, викликані словом, можуть динамічно передаватися в першу сигнальну систему [94, с. 73].

Для успішної реалізації мовленнєвої діяльності учневі потрібні не лише навички як частково автоматизовані дії, що контролюються його свідомістю, а й цілком усвідомлені дії, які ґрунтуються на знаннях. Такі дії прийнято називати уміннями [168, с. 66].

Учень уміє тоді, коли знає, як здійснювати певну діяльність та володіє відповідними навичками. Вироблення вміння відбувається такими способами: 1) коли учневі дають певну систему знань і ставлять перед ним завдання, а він повинен сам знайти шляхи його виконання, вдаючись до різних спроб і допускаючи помилки; 2) коли учитель дає учневі певне завдання і керує його психічною діяльністю так, щоб він самостійно здобував і застосовував набуті знання. Перший підхід реалізується в умовах традиційного шкільного навчання, а другий – називають проблемним навчанням, і він набуває досить широкого й результативного використання під час упровадження інноваційних методів навчання.

У тлумачному словнику-довіднику понять і термінів з педагогіки креативності подано такі тлумачення поняття «вміння»: 1) це компетенція в дії, тобто загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, набутих завдяки навчанню; 2) засвоєний суб'єктом спосіб виконання дії, який забезпечується сукупністю набутих знань і навичок; 3) набута знанням чи досвідом здатність робити що-небудь, яка виражає підготовленість до практичних і теоретичних дій, що виконуються швидко, точно й свідомо [174, с. 18–19].

Уміння, що використовує людина в процесі своєї мовленнєвої діяльності, називаються комунікативними вміннями, тобто її видами діяльності, яка ґрунтується на чіткому усвідомленні дії, її складу і структури; є своєрідною готовністю особистості до виконання складних комплексних дій [104, с. 35].

Л. Кириліна вважає комунікативними вміннями вміння й навички мовленнєвого спілкування, що застосовуються людиною в різних сферах і ситуаціях комунікації, зважаючи на адресат та стиль спілкування [76, с. 18].

С. Єрмоленко до комунікативних залучає вміння слухати (розуміти мовлення в звуковому оформленні); уміння говорити (висловлюватися в усній формі); уміння читати (розуміти мовлення в його графічному оформленні); уміння писати (висловлювати думки в письмовій формі) [54, с. 43].

Н. Волкова вміння слухати трактує не лише як комунікативне вміння, а як активну діяльність, що вимагає уваги. Цьому вмінню передує бажання почути, інтерес до співрозмовника. Воно забезпечує зворотний зв'язок, інформує про сприйняття співрозмовника [26, с. 53].

Розглядаючи спілкування як комунікативний обмін, Л. Петровська вміння вислухати співрозмовника вважає основним комунікативним умінням, здатність комунікантів обмінюватися інформацією один про одного – феноменом міжособистісного зворотного зв'язку. Навички використання такого зв'язку є одними з найважливіших комунікативних умінь [138, с. 14].

А. Мудрик виділяє такі ознаки особистості, що визначають здібності до організації спілкування: специфічна особливість мислення, вільне володіння

мовленням, товариськість, емпатія і спонтанність сприймання, певні соціальні настанови (інтерес до самого процесу спілкування, а не лише до його результату), комунікативні вміння – орієнтація в часі, партнерах, стосунках, ситуації [110, с. 19].

Дослідивши особливості класифікації комунікативних умінь, що описані в психолого-дидактичній та методичній літературі, ми дійшли висновку, що зазначені комунікативні вміння пов'язані з комунікативною діяльністю особистості учня. Формування вмінь у школярів здійснюється в таких видах діяльності: 1) засвоєння теоретичних основ комунікативного процесу, особливостей комунікативного компонента навчальної діяльності; 2) оволодіння вміннями й навичками усного спілкування у межах практичних занять з використанням інноваційних технологій навчання; 3) систематична самостійна робота учнів з оволодіння основами усного й писемного спілкування.

А тепер повернемося до з'ясування сутності й ролі діяльнісної (стратегічної) компетентності як різновиду базової комунікативної компетентності.

У лінгвістичній літературі спочатку з'явився термін «стратегічна компетенція». Його авторами були М. Кенейл і М. Свейн, які займалися проблемами викладання та оволодіння іноземними мовами. Підґрунтям для виникнення статегічної компетенції стала вдала спроба цих науковців розробити модель комунікативної компетенції, загальну ідею якої в 1972 році запропонував Д. Хаймз та інші. Підхід Д. Хаймза одержав наукову підтримку, адже він втілив прогресивну тоді наукову тенденцію розглядати мову як соціальний процес, а не тільки як лінгвістичний код. І в 1980 році М. Свейн та М. Кенейл, продовживши рух у цьому напрямі, створили модель комунікативної компетенції в єдності її чотирьох компонентів: граматичної, соціолінгвістичної, дискурсивної та стратегічної компетенцій [186, с. 37]. Як вважали ці автори, стратегічна компетенція полягає у досконалому володінні стратегіями вербального та невербального спілкування, які можуть бути

задіяними, щоб компенсувати зрив у ньому, викликаний наявними умовами ситуації спілкування, що його обмежують, або недосконалою компетентністю в одній або декількох сферах комунікативної компетенції, і щоб підвищити ефективність процесу спілкування.

За більш як 20 років свого існування поняття «стратегічна компетенція» періодично привертало увагу науковців (переважно зарубіжних). Проте до недавнього часу педагогів і мовознавців більше цікавили зовнішні прояви процесу міжкультурного спілкування. Компетенції особистості, що уможливлюють його, не отримували гідної уваги. І особливо це стосувалося стратегічної компетенції. У праці Н. Бібік зазначається, що стратегічну компетенцію так довго ігнорували, що вона стала чимось на кшталт Попелюшки в очах західних лінгвістів порівняно з граматичною і соціолінгвістичною компетенціями [10, с. 13]. Це, звичайно, відбилося й на стані педагогічної й методичної розробки цього питання. Адже навіщо вчити того, чия значущість для рівня володіння мовою і якості спілкування неочевидна. Проте останнім часом стан справ різко змінився.

У березні 2000 року Європейська Рада на засіданні в Лісабоні спрямувала країни Європейської Співдружності на нові перспективи економічного, наукового та соціального розвитку. Після 4-річної роботи в цьому напрямі було вирішено планомірно підвищувати рівень освіченості громадян за рахунок формування в них фундаментальних умінь, необхідних та достатніх для ефективної життєдіяльності в сучасному інформаційному суспільстві. У листопаді 2004 року було скликано Європейську Комісію Генерального Директорату з освіти і культури «Освіта і навчання – 2010». Там на засіданні робочої групи з питання «Ключові компетенції: ключові компетенції в процесі неперервного самонавчання. Європейські рекомендації» було визначено, які саме життєві вміння є необхідними для сучасного європейця. Їх перелік було названо ключовими компетенціями. Серед них одне з чільних місць посідають комунікативні компетенції в рідній і іноземних мовах [55, с. 41]. Більшість науковців і сьогодні визнає стратегічну компетенцію компонентом

комунікативної компетенції (Л. Бахман, А. Палмер, В. Топалова, та інші). А отже, оволодіння стратегічною компетенцією, як компонентом комунікативної, у навчальних закладах Європи набуло актуальності.

Доцільність формування стратегічної компетенції в українських школярів було вперше відображено в чинній навчально-методичній нормативній базі освітнього процесу [175, с. 50]. Поява цього нового навчального явища викликана приєднанням української школи до компетентнісної парадигми, розробленої європейськими освітянами в контексті Болонського процесу. Відповідно, стандартом обов'язкової освіти стає володіння випускником ключовими освітніми компетенціями і, зокрема, комунікативними. А тому зрозуміло, що без визначення та впровадження ефективних способів формування стратегічної компетенції у школярів, оволодіння ними мовним циклом предметів буде недосконалим. Актуальність розробки цього питання в Україні очевидна, особливо враховуючи те, що серед вітчизняних і зарубіжних учених немає згоди щодо сутності поняття стратегічної компетенції. Термін «стратегічна компетенція» подекуди взаємозамінюється такими поняттями, як «навчальна компетенція», «навчальні евристичні вміння», «вміння навчатись», «навчально-пізнавальні компетенції». Становище, що склалось навколо формулювання стратегічної компетенції, є досить небезпечним, оскільки в нормативних і навчально-методичних вітчизняних документах визначення стратегічної компетенції принаймні нечіткі та узагальнені. Стратегічна компетенція – це здатність компенсувати зриви в процесі спілкування, використовуючи для цього вербальні та невербальні комунікативні стратегії [89, с. 56].

Однією з провідних ідей стратегічної компетенції є здатність поповнювати у процесі спілкування недостатні знання з мови, а також набувати мовленнєвий і соціальний досвід спілкування, уміння брати активну участь у спілкуванні, добираючи правильну стратегію і тактику спілкування. Цей вид компетенції сприяє виробленню соціального досвіду спілкування, який є важливим для соціалізації молодого громадянина і його повноправного

входження в систему суспільних взаємин. Формування стратегічної компетенції на основі критичного мислення надає школярам можливості вибирати ту чи іншу форми поведінки, відпрацьовувати її, набувати досвіду спілкування, при цьому активно формувати мовленнєву компетенцію, яка тісно пов'язана з діяльнісною. Стратегічна компетенція сприяє також виробленню в учнів зацікавленості в навчанні і сприйнятті матеріалу, адже при сформованій діяльнісній компетенції учні володіють навичками пошуку потрібної інформації, відповідного стилю поведінки, адекватного мовного кліше, їх автоматизації та критичного осмислення ситуації спілкування, прийняття й інших форм поведінки [118, с. 58].

О. Цепкало, посилаючись на дослідження зарубіжних учених, визначає, що стратегічна компетенція є здатністю особистості використовувати вербальні й невербальні комунікативні стратегії у процесі спілкування для того, щоб: 1) компенсувати труднощі у спілкуванні; 2) компенсувати недостатню комунікативну компетентність; 3) досягти цілей і завдань спілкування; 4) підвищити ефективність процесу спілкування; 5) запобігти зриву у спілкуванні; 6) краще вивчити мову й отримати мовленнєвий і соціальний досвід спілкування [184, с. 4].

Якщо проаналізувати трактування стратегічної компетенції, її представлення в науковому інформаційному потоці до 2008 року, то легко можна помітити, що зміст слова «компетенція» ширший і повністю дублює сутність поняття «компетентність».

Щоб розмежувати зміст термінів «компетенція» і «компетентність», звернемось до Енциклопедії освіти (як це було зроблено в попередньому підрозділі), де подаються такі визначення:

«Компетенція – відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності у певній сфері» [51, с. 409]. Результатом набуття компетенції є компетентність, яка на відміну від компетенції передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності … Крім того, компетентність

у навчанні розглядається як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері [Там само, с. 408].

У зв'язку з цим термін «стратегічна компетенція» вживається, коли йдеться про вимоги до діяльнісної (стратегічної) змістової лінії навчальної програми з будь-якого шкільного предмета. А діяльнісна (стратегічна) компетентність пов'язана з набутими якісними характеристиками особистості учня (оцінно-смислові орієнтації, знання, уміння, навички, здібності, досвід).

Діяльнісна (стратегічна) компетентність може трактуватися як у широкому, тобто лінгводидактичному, так і вузькому (лінгвометодисному) сенсі. Якщо розглядати діяльнісну (стратегічну) компетентність у широкому значенні, то слід аналізувати здатність учнів визначати загальну мету власної пізнавальної, навчальної діяльності з предмета; планувати свою навчальну діяльність з метою досягнення поставленої мети; виконувати сплановані дії та операції; реалізувати сплановані стратегії; оцінювати отримані результати навчальної чи будь-якої іншої діяльності.

У вузькому сенсі діяльнісна (стратегічна) компетентність розглядається як здатність особистості учня аналізувати мовні й позамовні сутності, явища, закономірності, зіставляти, порівнювати, групувати, узагальнювати, виділяти головні й другорядні ознаки, властивості; моделювати мовні й позамовні елементи; уявляти предмети й за допомогою мовних виражальних засобів описувати їх, явища, дії, події; компенсувати виявлені недоліки в усній та письмовій мовній діяльності; робити припущення щодо способу розв'язання навчальних завдань; добирати докази для підтвердження чи спростування власних і чужих висловлювань; використовувати власний і чужий (опосередкований) досвід та критично оцінювати свої вчинки і вчинки інших людей.

Ще й на початку 2000-их років лінгводидакти вживали термін «комунікативна компетенція». Так, наприклад, Т. Симоненко, розкриваючи

основний зміст професійної мовнокомунікативної компетенції, називає її складники: лінгвістичну, прагматичну (дискурсивну), предметну, технічну компетенції [157].

Послуговується терміном «комунікативна компетенція» й К. Касярум, розкриваючи його як синонім до слова «компетентність»: «здатність фахівця використовувати здобутий під час навчання освітній потенціал при вирішенні певних фахових проблем» [75, с. 37].

А О. Вовк, глибоко вивчаючи природу й структуру комунікативної компетентності, помітила, що в її основі лежать комунікативні здатності особистості як властивості, які забезпечують ефективність комунікативної діяльності людини з іншими суб'єктами пізнавальної діяльності та психологічну сумісність. До комунікативних здатностей учена відносить:

1) рівень потреби у спілкуванні;

2) наявність установки на спілкування;

3) емоційні реакції на партнера по спілкуванню;

4) мовленнєву культуру;

5) мовленнєві вміння [23, с. 282-284].

О. Вовк вводить поняття «когнітивно-комунікативна компетентність» як розвинена на ґрунті знань, навичок і умінь інтегрована здатність до здійснення когнітивно-комунікативної діяльності, що виявляється в ході розв'язання проблемних завдань у різних життєвих ситуаціях, у які потрапляє особистість [Там само, с. 292].

Н. Остапенко теж послуговується терміном «стратегічна компетенція», дотримуючись думки про те, що «у широкому значенні стратегічна компетенція включає здатність особистості учня визначити мету власної пізнавальної, навчальної діяльності, планувати свою діяльність для досягнення будь-якої мети; реалізовувати сплановані дії, розроблені стратегії та оцінювати результат власної діяльності» [125, с. 7]. Автор розглядає стратегічну компетенцію як різновид комунікативної компетентності.

М. Оліяр на основі аналізу методичної літератури робить висновок про те, що існує й вузьке трактування стратегічної компетенції/компетентності, яке в основному стосується процесу навчання іноземної мови і може бути використана для компенсації зриву під час спілкування, а також з метою підвищення ефективності мовленнєвої діяльності. Автор вважає, що напрацювання вчених у галузі методики навчання іноземних мов можна цілком використати і в системі початкової освіти, зазначаючи, що «і поняття стратегічної компетенції / компетентності загалом, і комунікативно-стратегічна компетентність вчителя початкових класів залишаються мало дослідженими, незважаючи на те, що вже впродовж півстоліття вчені глибоко і різнобічно вивчають комунікативні процеси. Разом з тим, не викликає сумніву важливість означеної проблеми, особливо для педагогіки початкової школи. Це пояснюється не лише новими завданнями, які постають перед початковою освітою, але й практичними потребами вчителя» [122, с. 269].

Учені, які переймаються проблемами методики навчання іноземних мов, активно використовують термін «стратегічна компетенція». Це пояснюється впливом лінгводидактичних праць дослідників із західноєвропейських країн, де, як було зазначено вище, учені послуговуються лише цим терміном. У зв’язку з цим О. Мисечко зауважує: «Структура комунікативної компетенції в новій шкільній програмі максимально наближена до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, і стратегічна компетенція відіграє в ній важливу роль поряд з дискурсивною, мовною та мовленнєвою, соціокультурною та соціолінгвістичною компетенціями. Перед учителем стоїть завдання допомогти учням оволодіти певними комунікативними стратегіями, які б дозволили їм успішно здійснювати різні види комунікативної мовленнєвої діяльності: сприймання (рецептивні стратегії), продукування (продуктивні стратегії), інтеракцію (інтерактивні стратегії), медіацію (посередницькі стратегії)» [106, с. 4].

З. Столяр, досліджуючи проблему формування комунікативної компетентності засобами синтаксису, довела, що комунікативна компетентність

складається з мовної, мовленнєвої, соціокультурної й діяльнісної [169, с. 18]. На думку автора, мовна компетентність охоплює знання мовних одиниць, закони їхнього поєднання, оволодіння відомостями про мову як багаторівневу динамічну структуру, знання фахової термінології. Мовленнєва компетентність становить собою вміння й навички використовувати мовні одиниці, поєднуючи їх ієрархічними зв'язками, уміння використовувати вербальні й невербальні засоби спілкування.

Соціокультурна компетентність, за З. Столяр, є умінням особистості використовувати в соціумі, добирати відповідно до ситуації мовлення ефективні мовленнєві формули.

Діяльнісна компетентність передбачає здатність висловлювати мету власної діяльності (пізнавальної, навчальної, професійно-фахової), уміння будувати діяльність відповідно до поставленої мети.

У Пояснювальній записці до нової програми з української мови зазначено, що визначені Державним стандартом її змістові лінії – мовленнєва, мовна, соціокультурна та діяльнісна (стратегічна) – формують комунікативну компетентність учнів. Відповідно до цього в 5-9 класах на уроках української мови формується мовна, мовленнєва, соціокультурна й діяльнісна компетентності як складники комунікативної компетентності [112, с. 2]. У чинній програмі з рідної мови підкреслено, що на відміну від інших шкільних предметів, для яких комунікативна є ключовою компетентністю, для мовних курсів вона водночас є і ключовою, і предметною компетентністю, що формується у школярів у процесі вивчення мови і передбачає вироблення в учнів умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності – в адіюванні, читанні, говорінні, письмі [Там само].

Як зазначає Н. Голуб, чинна програма з української мови спрямовує роботу вчителя-словесника на формування комунікативної компетентності. При цьому важлива роль відводиться наявності внутрішньої потреби учня бути комунікативно компетентним. Автор виокремлює низку мотиваційних чинників такої потреби:

1) комунікативні знання, уміння і досвід збагачують новими способами поведінки, прийомами й тактиками, необхідними для розв'язання завдань у життєвих ситуаціях;

2) комунікативна компетентність – необхідна умова успішності людини в особистому й професійному житті;

3) комунікативно компетентна людина почуває себе впевненішою в житті і здатною ним управляти;

4) сучасний глобальний світ вимагає бути дипломатичним, домовлятися і спільно жити;

5) розуміння комунікації необхідне кожному для власного духовного існування [33, с. 11].

Автор вказує на те, що мова насамперед виконує комунікативну функцію і впливає на особистість учня, формує коло його інтересів, моральних орієнтирів і цінностей. Діяльнісна (стратегічна) компетентність, на думку Н. Голуб, належить до групи комунікативних і визначається діяльнісною лінією чинної шкільної програми. Ця змістова лінія «має стати справді стратегічною (учні повинні вчитися мотивувати, осмислювати, організовувати свою поведінку, зважати на умови спілкування, культурні традиції, ретельно добирати мовні засоби)» [Там само, с. 11-12].

На думку Г. Шелехової, у сучасних умовах реформування мовної освіти одна з особливостей розвитку комунікативних умінь в учнів визначається тим, що всі компетентності, на які орієнтується вивчення української мови, тісно взаємопов'язані між собою. На переконання дослідниці, без діяльнісних компетенцій (вимог), що можуть бути аналітичними, прогнозувальними, синтетичними тощо, неможливий повноцінний розвиток інших комунікативних компетентностей [189, с. 9].

Оскільки діяльнісна (стратегічна) компетентність є різновидом комунікативної, то в основі виділених чотирьох груп умінь, що входять до її складу, знаходяться комунікативні вміння. М. Пентилюк комунікативні вміння визначає як «здатність мовця виконувати мовленнєві дії відповідно до

комунікативних умов і мети спілкування» [103, с. 35]. Саме вони лежать в основі мовленнєвої і діяльнісної компетентностей.

Серед комунікативних умінь автор називає:

· уміння правильно визначати мету спілкування і чітко дотримуватися її меж;

· будувати висловлювання відповідно до його мети, основної думки та адресата мовлення;

· використовувати найбільш вагомі факти і докази для розкриття теми і основної думки висловлювання;

· будувати висловлювання логічно й послідовно (встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між фактами і явищами, робити відповідні узагальнення і висновки);

· вибирати тип і стиль мовлення залежно від мети і ситуації спілкування;

· використовувати різноманітні мовні засоби відповідно до типу, стилю і жанру мовлення;

· удосконалювати висловлення (корегувати усне й письмове мовлення) [Там само, с. 37].

Отже, проведене дослідження показало, що постійний потік змінної наукової інформації дав можливість простежити трансформацію понять «стратегічна компетенція» та «діяльнісна (стратегічна) компетентність», які є важливими атрибутами компетентнісного підходу до навчання, що активно впроваджується в українській середній загальноосвітній школі.

Формування чотирьох груп умінь, що входять до діяльнісної (стратегічної) компетентності, відбувається паралельно. Л. Скуратівський, один з авторів попередньої чинної шкільної програми з української мови для середньої загальноосвітньої школи, стверджує, що у ході опанування учнями загальнопізнавальними вміннями паралельно має відбуватися і вироблення організаційно-контрольних умінь, які інакше він називає «рефлексивними» [162, с. 81]. Ці вміння належать до метакогнітивних

стратегій, які забезпечують контроль особистості за власним пізнавальним процесом від визначення мотиву й мети до одержання результату і передбачають різнобічну оцінку як процесу, так і досягненої мети, а також коригування окремих ланок процесу там, де це можливо (наприклад, під час написання твору), якщо результат виявився не таким успішним, як очікувалося, або й повне заперечення здійсненого процесу і початок виконання нової дії замість скасованої. Окрім того, він зазначає, що «стратегічне знання» – це знання того, як розв'язувати задачі, як вчитися і запам'ятовувати, як досягти розуміння і, що, напевно, ще більш важливо, як відстежувати, оцінювати і спрямовувати ці види діяльності в процесі їх реалізації [163, с. 4].

Вивчення логічно завершеної частини навчального матеріалу має починатися із визначення вчителем пізнавальної мети, основних етапів її досягнення, а також з ознайомлення учнів із критеріями, за якими оцінюватимуться їхні навчальні досягнення, аби вони знали, задля чого опановуватимуть навчальний матеріал, який характер і який обсяг роботи їх очікуватиме, а також на що вони можуть розраховувати під час підбиття підсумків вивченої теми. Поступово учні за завданнями учителя вчаться самостійно з'ясовувати освітню роль наступних розділів чи підрозділів курсу української мови, а також основні процедури і характер процесу їх вивчення, тобто оволодівають уміннями усвідомлювати мету й мотив власної діяльності, розподіляючи її на етапи, оцінювати проміжні і кінцеві її результати, робити відповідні корективи, де це можливо [89, с. 70]. Таким чином, процес пізнання стає цілеспрямованим, свідомим і в результатах мовленнєвої діяльності ефективність яких зростає. Методисти вважають, що дуже важливим стратегічним завданням учителя є формування вмінь і навичок стеження за культурою власного мовлення, передусім такими його характеристиками, як логічність, багатство, виразність, доречність, оригінальність, що базуються на розвинених уміннях і навичках мисленнєвої діяльності, а також за умови досягнення належного рівня самостійності учня, визначення ним власної пізнавальної траєкторії, коли він постійно ставитиме перед собою питання: «У

чому полягають недоліки мого мовлення?», «Які з них слід усунути в першу чергу?», «У який спосіб усуваються ці недоліки?» і знаходитиме на них відповідь [56, с. 49].

Великою мірою успішність навчання залежить від опанування процедур творчої діяльності. Це самостійне перенесення раніше засвоєних знань і вмінь у нову ситуацію, бачення нової проблеми в знайомій ситуації, бачення нової функції об'єкта, усвідомлення його структури, пошук альтернативи розв'язку, комбінування раніше відомих способів розв'язання проблеми у новий [55, с. 71]. Окрім того, на уроках мови не менше значення мають уміння учнів уявляти словесно описані предмети і явища, прогнозувати подальший розвиток певних явищ, експериментувати з метою виявлення функціональних характеристик мовних явищ. А розв'язання проблем здійснюється здебільшого у формі доведення чи спростування сформульованих припущень. Численні приклади застосування розумових дій у процесі вивчення системи української мови можна знайти в методичних посібниках і чинних підручниках з рідної мови [20, с. 47].

Отже, діяльнісна (стратегічна) компетентність має давню історію свого становлення, що зазнало трансформаційних змін: від стратегічної компетенції – до діяльнісної (стратегічної) компетентності. У її складі чотири групи вмінь: організаційно-контрольні, загальнопізнавальні, творчі й естетико-етичні. Однак основу цих умінь складають комунікативні вміння, оскільки аналізована компетентність належить до комунікативної компетентності як її різновид.

Висновки до розділу 1.

У ході теоретичного аналізу психолого-педагогічної й методичної літератури з проблеми дослідження, нормативно-правових документів, що регламентують навчально-виховний процес в основній школі, було встановлено:

1. На формування сучасних тенденцій розвитку середньої загальноосвітньої школи в Україні впливають кардинальні зміни, що відбуваються в європейському і світовому освітньому просторі. Зокрема, це пов'язано з реалізацією нових загальнопедагогічних принципів навчання, як наприклад, гуманізації й гуманітаризації, фундаменталізації знань та демократизації навчання.

2. Прийняття українською середньою освітою загальноєвропейських стандартів передбачає реалізацію насамперед ідей компетентнісного підходу в навчальній процес у школі. Компетентнісний підхід вважається найперспективнішим у підготовці майбутніх випускників до реального життя. У його основі знаходяться діяльнісний і особистісно орієнтований принципи, спрямовані на розвиток в особистості готовності до самовираження й самореалізації. Компетентнісний підхід ґрунтується на формуванні в учнів компетентностей. Побудова цілісного навчального процесу в шкільній практиці здійснюється відповідно до логіки становлення особистості учня як носія й патріота української мови, Української держави. Саме компетентнісний підхід до вивчення рідної мови в сучасній середній загальноосвітній школі забезпечує стійкий інтерес в учнів до навчання, їх постійний саморозвиток.

Було виявлено, що вироблено єдину класифікацію компетентностей учня школи, що складається з трьох груп: надпредметних (базових, ключових), загальнопредметних та предметних компетентностей.

3. До першої групи відносять комунікативну компетентність, формування якої і є основною метою навчання української мови як шкільної дисципліни. Посилаючись на дослідження українських лінгводидактів, зокрема публікації З. Столяр, було виявлено, що комунікативна компетентність має чотири різновиди: мовна, мовленнєва, соціокультурна й діяльнісна (стратегічна).

Діяльнісна (стратегічна) компетентність складається з чотирьох груп умінь, закріплених у чинній програмі з української мови для основної школи: організаційно-контрольних, загальнопізнавальних, творчих та естетико-етичних.

РОЗДІЛ 2
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ДІЯЛЬНІСНОЇ (СТРАТЕГІЧНОЇ) КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

2.1. Реалізація ідей компетентнісного підходу в чинній шкільній програмі та підручниках з української мови

У структурі освіти України розрізняють загальну, обов'язкову для всіх дітей, та професійну підготовку, яку обирають відповідно до своїх потреб, можливостей і вимог ринку праці.

Загальна освіта включає три ступені: початкову, основну й старшу школу. Загальна освіта триває 11 (12) років навчання учнів у загальноосвітній середній школі.

Початкова школа є чотирирічною, з першого до четвертого класу включно. Однак нас цікавить середня ланка підготовки учнів у загальних середніх навчальних закладах, тобто основна школа.

Основна школа дає базову загальну освіту як фундамент повної середньої освіти. Тут завершається формування умінь і навичок самостійної діяльності учнів, розширюється інформаційне поле і, відповідно, світогляд школяра, глибше диференціюються ціннісні орієнтири, змінюються воля і характер дитини. На цьому етапі виразніше виявляють себе схильності учня до тієї чи іншої сфери діяльності, чим забезпечуються наступний перехід до профілізації навчання. Навчання в основній школі триває п'ять років (5-9 класи) [21, с. 42].

Чинна програма з української мови для основної школи з українською мовою навчання розроблена на засадничих положеннях Закону України «Про загальну середню освіту» та нового Державного стандарту базової і повної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року за №1392. Нова програма, ґрунтуючись на основних ідеях компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного підходів до

навчання, все ж надає перевагу компетентнісному. Хоча аналізуючи засади цих підходів у програмі під кутом зору нашого дослідження, пов’язаного з формуванням діяльнісної (стратегічної) компетентності учнів, зауважимо, що і компетентнісний, і особистісно орієнтований, і діяльнісний підходи в реалізації діяльнісної змістової лінії представлені однаковою мірою.

Визначена чинною програмою з української мови мета навчання, яка полягає у формуванні національно свідомої, духовно багатої мовної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися засобами української мови – її стилями, типами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо) [180, с 2].

Тобто поставлена перед уроками української мови мета покликана забезпечити формування й розвиток в учнів комунікативної компетентності.

Відповідно до визначеної мовленнєвої мети у програмі виділено для її реалізації такі завдання в навчанні української мови в основній школі:

- виховання стійкої мотивації і свідомого прагнення до вивчення української мови;

- формування в учнів компетентностей доцільно й виправдано користуватися всіма засобами мови в життєвих ситуаціях і сферах спілкування, дотримуючись норм українського етикету;

- ознайомлення з мовною системою і формування на її основі базових лексичних, граматичних, стилістичних, орфоепічних умінь і навичок;

- формування вмінь розрізняти, аналізувати, класифікувати мовні факти, оцінювати їх з погляду нормативності, відповідності ситуації та сфери спілкування, здійснювати пошук інформації, самостійно створювати висловлювання різних типів, стилів і жанрів мовлення;

- формування духовного світу учнів, цілісних світоглядних уявлень, загальнолюдських ціннісних орієнтирів, прилучення через мову до культурних надбань українського народу й людства загалом [Там само, с. 2-3].

У чинній програмі з української мови для основної школи наголошується на тому, що добір навчального матеріалу й організація процесу вивчення рідної мови здійснюється в основній школі з дотриманням і поєднанням основоположних дидактичних і методичних принципів навчання. Ще в попередній шкільній програмі з української мови [48] було виділено вісім основних принципів, що сприяють формуванню мовної особистості учня, зокрема це принципи взаємозв'язку навчання, виховання й розвитку особистості, демократизації і гуманізації навчання; особистісної орієнтації навчального процесу; комунікативно-діяльнісний; соціокультурний; органічного поєднання навчання мови з мовленням; здійснення поліфункціональності української мови у процесі навчання; практичної спрямованості. У новій шкільній програмі, крім перерахованих вище, додано ще й два інші: принци урахування життєвої перспективи та принцип текстотворчості (текстоцентризму) [180, с. 3].

Принцип урахування життєвої перспективи вимагає презентації інформації, що дасть змогу розв'язувати життєві завдання, зокрема відомостей з риторики, стилістики й культури мовлення. А принцип текстотворчості (текстоцентризму) передбачає засвоєння мовних знань і формування мовленнєвих умінь і навичок на основі текстів, усвідомлення структури тексту і функцій мовних одиниць у ньому, формування вмінь сприймати, відтворювати чужі та створювати власні висловлювання, здійснювати міжпредметний зв'язок української мови й інших шкільних дисциплін [Там само, с. 8].

Визначені завдання чітко зорієнтовані на прийняття й дотримання вимог компетентнісного підходу до навчання рідної мови. Вони спрямовують на вироблення практичних умінь і навичок використання на заняттях з української мови та в позаурочний час виражальних мовних засобів, а не механічного заучування теоретичних положень і правил. Завдання ставлять перед учителем вимогу поважати особистість учня, сприймати його як рівноправного учасника навчального процесу, тобто встановлювати суб'єкт-суб'єктні стосунки зі школярами на противагу об'єкт-суб'єктним, що були характерними для

традиційної системи навчання. Особлива увага за компетентнісною парадигмою звертається на організацію самостійної роботи учнів, розвиток їхнього творчого потенціалу, самовдосконалення вироблених у процесі навчання практичних умінь. Оскільки, як зазначає український дидакт О. Вишневський, «розвиток дитини починається там, де закінчуються ЗУНи (знання, уміння, навички). Якщо індивід потрапляє в зону діяльності розвивального навчання, то він мобілізує свої фізичні, психічні, соціальні й духовні потенції, унаслідок чого вони вдосконалюються, розвиваються» [21, с. 70-72].

Г. Шелехова зазначає, що сучасний курс української мови як рідної для учнів шкіл з українською мовою навчання виконує надпредметну функцію, яка полягає в цілеспрямованості його на формування і розвиток загально-навчальних умінь, в основі яких знаходяться всі види мовленнєво-мислительної діяльності: комунікативні, інформаційні, організаційні [190, с. 13].

Серед перерахованих автором умінь однією з найважливіших є група організаційних, оскільки вони спрямовані на вироблення навичок оволодіння стратегічними, організаційно-контрольними діями, за допомогою яких здійснюється загальне керівництво процесом пізнання, тактичними загальнопізнавальними (аналізувати, порівнювати, виділяти головне, розкладати ціле на частини тощо), творчими й естетико-етичними вміннями. Всі ці вміння входять до структури діяльнісної (стратегічної) компетентності учня, що є предметом нашого дослідження.

У чинній шкільній програмі з української мови реалізуються основні ідеї компетентнісного підходу через мовленнєву, мовну, соціокультурну та діяльнісну (стратегічну) змістові лінії. Мовна і мовленнєва змістові лінії є у програмі основними. Саме вони визначають предмет навчання української мови та його структуру. В основу нової програми, як і попередньої, покладено органічне поєднання навчання мови і мовлення як засобу і способу мовленнєвої діяльності учнів, її форми і змісту. Вивчення мовних понять, явищ, закономірностей, норм програмою передбачено на основі роботи з текстом, а

також спостереження й застосування виучуваного мовного матеріалу в мовленнєвому процесі (зокрема, у побудові усних діалогів і монологів).

За С. Караманом, мовленнєва компетенція визначається такими видами мовленнєвої діяльності: в аудіюванні, в говорінні, в читанні [68, с. 142].

Мовна компетенція визначається загальноприйнятими нормами: орфоепічними, лексичними, словотворчими, граматичними, стилістичними.

Мова як наука у середніх навчальних закладах вивчається досить давно. Учні оволодівають теоретичними знаннями і часто, на жаль, не можуть застосовувати свої знання на практиці, а особливо, коли це стосується усного чи писемного мовлення.

Академік Л. Мацько в одній із статей говорить, що дітям у навчальних закладах дають « ... не знання мови, а знання про мову: її звуки, букви, словосполучення, речення...» [100, с. 10]. Інколи учні добре знають орфографію, грамотно пишуть диктанти (мовна компетенція), а усною формою мовлення не володіють (мовленнєва компетенція).

Скажімо, В. Паламарчук вважає, що власне мовленнєвою компетентністю є мовленнєва здатність, яка формується під час навчання через вербальне спілкування [127, с. 55]. У зв’язку з цим найважливішим методичним завданням, що випливає з цієї діяльності, є спрямований, планомірний розвиток мовленнєвої компетентності у процесі вивчення рідної мови.

Розвиваючи теорію мовленнєвої компетентності, О. Колодич дає їй таке визначення: «Мовленнєва компетенція – це активний, спрямований, мотивований, предметний (змістовий) процес видачі і (чи) прийому сформованої, сформульованої за допомогою мови думки (волевиявлення, вираження почуттів), спрямований на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини у процесі спілкування» [78, с. 57]. Як і будь-яка інша діяльність людини, мовленнєва компетентність зумовлена складною взаємодією функціонування уваги, сприйняття, мислення, пам’яті й визначається цілою низкою характеристик, серед яких: структурна (зовнішня і внутрішня) організація; предметний (психологічний) зміст;

загальнофункціональні психічні механізми; єдність внутрішньої й зовнішньої сторін; єдність змісту та форми реалізації цієї діяльності. Перша характеристика мовленнєвої компетенції – внутрішньоструктурна організація – характеризується трифазністю. Цю структуру утворюють спонукально-мотиваційна, орієнтовно-дослідницька (аналітико-синтетична) й виконавча фази. Спонукально-мотиваційна фаза характеризується складною взаємодією потреб, мотивів мети діяльності як майбутнього її результату. Джерелом мовленнєвої компетенції в усіх її видах є комунікативно-пізнавальна потреба (потреба щось повідомити, поділитись інформацією, про щось запитати, щось попросити і т. ін.). Ця потреба знаходить вираження предмета мовленнєвої компетенції у думці, що стає внутрішнім комунікативно-пізнавальним мотивом цієї діяльності. Мотив визначає динаміку й характер усіх видів мовленнєвої компетенції. Як підкреслює І. Міщук, розкриваючи природу мовного процесу, „думка – це не остання інстанція у всьому цьому процесі. Сама думка народжується не з іншої думки, а з мотивуючої сфери нашої свідомості, що охоплює наші потяги й потреби, наші інтереси і спонукання, наші афекти й емоції. За думкою стоїть афективна й вольова тенденції. Тільки вона може дати відповідь на останнє «чому?» в аналізі мислення... Справжнє й повне розуміння чужої думки стає можливим тільки тоді, коли ми розкриваємо її діюче, афективно-вольове підгрунтя [107, с. 65].

Друга фаза мовної і мовленнєвої компетенцій – орієнтовно-дослідницька (аналітико-синтетична) – спрямована на дослідження умов компетентності, виділення її предмета, розкриття його властивостей, залучення знарядь діяльності тощо, припускає вибір і організацію засобів і способів формування й формулювання власної й чужої (заданої ззовні) думки в процесі спілкування, тобто планування, програмування і внутрішню мовну організацію мовленнєвої компетенції за допомогою її засобів і способів.

Третя фаза будь-якої компетенції – виконавча. Щодо мовленнєвої компетенції вона може бути зовні вираженою (під час говоріння й письма) і зовні невираженою (під час слухання і читання) [107, с. 66].

Аналізуючи особливості мовленнєвої компетенції, Ж. Крайнова звернула увагу на те, що «кожен одиничний акт діяльності починається мотивом і планом, а завершується результатом, досягненням поставленої на початку мети; у середині ж лежить динамічна система конкретних дій і операцій, спрямованих на це досягнення» [84, с. 25].

Як ми бачимо, така динамічна система є операційною складовою компетентності й зумовлює значною мірою швидкість, автоматизм виконання будь-якого виду діяльності, і мовної та мовленнєвої також. Досконалість цієї системи означає сформованість мовних та мовленнєвих умінь і навичок.

Отже, водночас поряд зі структурною організацією мовна та мовленнєва компетенції, як і будь-яка діяльність, характеризуються предметним (психологічним) змістом.

Формування мовної особистості учня як головна мета уроків української мови теж ґрунтується на ідеях компетентнісного підходу. Щоб дійти такого висновку, варто звернутися до характеристики структурних компонентів цього поняття, запропонованих психологами, які вважають, що до складників категорії «мовна особистість» належать когнітивний (мовна здатність, мовні здібності, мовні знання, мовні стратегії, мовна компетентність, мовна картина світу), емоційний (біологічні, соціальні, власне психологічні емоції), мотиваційний (мовні цілі, мотиви, настанови, тощо) [60, с. 82].

У зв’язку з тим, що крім поняття мовної особистості, широко в лінгводидактиці використовується термін «комунікативна особистість» (В. Карасик, С. Єрмоленко, Л. Мамчур та ін.), Н. Голуб вважає, що у процесі спілкування мовну особистість можна розглядати і як комунікативну, тому доцільно ознаки обох понять об’єднати. Автор називає такі компоненти структури поняття «мовна особистість»: ціннісно-мотиваційний, пізнавальний, емоційний і поведінковий [34, с. 10].

Соціокультурна змістова лінія навчання мови реалізується передовсім через систему інтелектуально та емоційно зорієнтованих завдань, що передбачають опрацювання спеціально дібраного дидактичного матеріалу,

зокрема через систему текстів, які слугують меті оволодіння школярами національними й загальнолюдськими культурними і духовними цінностями, а також нормами, що регулюють стосунки між поколіннями, націями, сприяють естетичному й морально-етичному розвиткові особистості, що забезпечує соціокультурну компетенцію. Зміст дібраного дидактичного матеріалу сприяє осягненню світогляду українського народу, його історії, культури, системи моральних і духовних цінностей, а також таких рис української ментальності, як: доброзичливість, толерантність, чемність, оптимізм, віра у свій народ, а також розвиткові духовної та естетичної сфер особистості школяра [55, с. 405].

У зв'язку з реалізацією нових дидактичних і методичних принципів навчання, що сприяють практичній спрямованості уроків мови, взаємозв'язку мови й мовлення, все ширше впроваджується текстовий підхід, що передбачає роботу учнів з текстовим матеріалом як засобом навчання, який, на думку О. Горошкіної, має значний дидактичний, розвивальний і виховний потенціал. Застосування текстів на уроках української мови має певні лінгводидактичні й психологічні особливості: розуміння тексту як витвору мовленнєвої діяльності, єдності мовних знаків, що об'єднані за нормами цієї ж мови і є носіями інформації, адже кожний текст, висловлюючи певну тему, містить окремий набір фактів, ознак, дій. Автор, дослідивши наукову літературу, дійшла висновку, що вивчення тексту здійснюється у двох напрямах. Перший пов'язаний з аналізом граматичної будови тексту, другий ґрунтується на віднесенні тексту до явищ мовленнєвого характеру, тому вимагає заглиблення в його комунікативні можливості. Перспективним напрямом у вивченні тексту, вважає О. Горошкіна, є когнітивна модель у методиці навчання мови. Когнітивна модель безпосередньо пов'язана з практичною спрямованістю уроків рідної мови [43, с. 16-17].

Шкільна практика свідчить про широке використання на уроках української мови різних аспектів роботи зі створення зв'язних висловлювань: складання тематично дібраних речень, плану, тез, перебудова текстів одного стилю в інший, одного типу мовлення на інший, аналіз композиційних

елементів тексту, побудова монологів і діалогів, написання творчих робіт різних жанрів.

Проблеми створення зв'язних висловлювань у сучасній лінгвістичній науці пов'язані з текстом. Під лінгвістичним кутом зору текст розглядається як система поєднання простих і складних речень на смисловій і синтаксичній основі. У лінгвістичних словниках подається визначення тексту як об'єднану смисловим зв'язком послідовність знакових одиниць, основними ознаками якої є зв'язність і цілісність.

Важливим для теорії лінгвістики тексту стало розроблення празькими вченими проблеми актуального членування речення, в основу якої ввійшла праця А. Вейля «Про порядок слів у давніх мовах порівняно з мовами сучасними» 1884 р. [156, с.484].

Автор довів, що в реченні, що є частиною тексту, існує різниця між рухом думки й синтаксичним рухом у порівнянні з ізольованим реченням. «Нове» у реченні складає основу повідомлення. Ця ідея була розвинена у праці «Про так зване актуальне членування речення» В. Матезіуса [97, с. 240].

У теорії розвитку зв'язного мовлення широко використовують близьке, але нетотожне поняття – висловлювання. У лінгводидактиці його розглядають як поєднання структурно-семантичних ознак речень з модально-комунікативним аспектом, що проявляється насамперед в інтонації й актуальному членуванні речення.

А текст у мовознавстві розглядається як одне або кілька речень, об'єднаних за змістом і є завершеним у смисловому відношенні. У висловлюванні речення поєднуються темою, тобто «відомим». У «відомому» використовуються повтори, лексичні, граматичні й контекстуальні синоніми.

Важливими й основними компонентами актуального членування речення є тема (відоме) й рема (нове). Вони складають головне підґрунтя будь-якого повідомлення. З огляду комуніканта, адресанта мовлення, саме відоме виступає вихідним пунктом повідомлення, оскільки повторює вже знайому з попереднього речення інформацію. У другій частині речення міститься ще

невідома адресату з попереднього фрагмента речення або з попередніх речень інформація. «Нове» становить основний зміст повідомлення і є комунікативним центром. Така побудова речення й зумовлює одну з важливих ознак тексту – його зв'язність. Така будова речень, крім цього, забезпечує постійне, безперервне збагачення тексту новою інформацією, а також розвиток думки.

«Відоме» слугує в тексті для зв'язку речень, а «нове» – для подальшого розгортання його змісту. Якщо в реченні використовується прямий порядок слів, то «відоме» знаходиться на початку речення, а «нове», – зазвичай, у кінці речення. Якщо в реченні інверсія, то «відоме» і «нове» можуть мінятися місцями.

Текст від повідомлення відрізняється ще однією важливою ознакою – наявністю в ньому надфразної єдності. На думку вчених, до складу надфразної єдності входять приєднувальні конструкції й абзаци.

Діяльнісна змістова лінія виявляється у розвиткові й удосконаленні загальнопізнавальних, контрольно-оцінних та творчих умінь учнів. Школярі мають оволодіти вміннями робити спостереження (виділяти головне, порівнювати, систематизувати й узагальнювати, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки), робити висновки за аналогією, будувати моделі мовних явищ, висувати припущення й доводити (або спростовувати), добирати й оцінювати інформацію, трансформувати й використовувати її, давати оцінку явищам життя, виражати власні думки, почуття, переживання [180]. Оволодіння такими вміннями має відбуватися у процесі виконання учнями системи вправ і завдань, що репрезентують мовну, мовленнєву та соціокультурну змістові лінії, що готує їх до розв'язання як навчальних завдань, так і життєвих проблем. Це і є метою діяльнісної (стратегічної) компетентності.

На нашу думку, формування в учнів діяльнісної (стратегічної) компетентності передбачає оволодіння вміннями самоконтролю, самооцінювання й рефлексії, що сприяють формуванню індивідуального стилю навчання шляхом використання навчальних стратегій. Тому діяльнісна (стратегічна) компетентність пов'язана з формуванням навчальної

компетентності, яка передбачає самостійний вибір шляхів (стратегій / тактик) постійного розвитку власних мовленнєвих умінь. Але при формуванні стратегічної компетентності акцентується рефлексивна самооцінка учня, яка є методологічним підґрунтям його самостійного учіння й забезпечується вмінням рефлексувати [175, с. 50].

Ми дотримуємося думки про те, що поняття «рефлексія» як зв'язок між ситуацією та цілями, які є основою процесу навчання; позиціями тих, кого рефлексують і хто рефлексує; розумінням ситуації та вмінням вербально її зафіксувати; діяльністю учасників ситуації й аргументованим вибором відповідних дій; діяльністю учасників ситуації й морально-етичними принципами і нормами поведінки; попередньо отриманими знаннями і потребою здобувати нові знання для вирішення завдання; технологією передачі й отримання інформації [Там само, с. 51].

Рефлексія – характерна риса особистості передбачає самооцінку й свідчить про розвиток учня як активного суб'єкта навчання. Рефлексивне учіння пов'язане з самооцінкою учня: здатністю до рефлексивної самооцінки цілей, процесу й продуктів навчання, корекції та накопичення ефективного досвіду учіння школяра, – все це ми розглядаємо як цілі розвитку особистості.

Нове покоління підручників з української мови побудоване на основі компетентнісного підходу. У дібраних авторами вправах і завданнях реалізуються вимоги всіх чотирьох змістових ліній програми з української мови, виокремленні в ній дидактичні й методичні принципи навчання. Виконання усних і письмових завдань підручника спрямовані на всебічний розвиток мовної особистості учня, справжнього громадянина й патріота України. У більшості вправ визначені умови до них поєднують цілий комплекс завдань водночас на засвоєння знань (формування мовної компетентності), розвиток усного й писемного мовлення, здійснення кількох видів мовленнєвої діяльності (формування мовленнєвої компетентності), засвоєння цінностей, традицій і звичаїв українського народу (соціокультурна компетентність), здійснення самоконтролю за навчальною діяльністю учня, його саморозвитком

(діяльнісна компетентність). Наприклад, у підручнику для 5 класу (автори О. Глазова, Ю. Кузнецов) вміщено вправу (№ 13) на основі текстового підходу, завдання до якої вимагає прочитати вірш Д. Білоуса, дібрати до кожної названої частини мови по два-три приклади слів і розказати, що означає кожна частина мови [28, с. 18].

Текстовий матеріал підручника є базовим для розвитку мовленнєвої діяльності учнів, зокрема для переказування, аудіювання, побудови усних і письмових висловлювань. Наприклад, у вправі 76 на с. 47 [28] пропонується учням прочитати й усно довести, що набір окремих речень є текстом, значення виділених слів з'ясувати за словником, визначити тему й мікротеми, головну думку тексту, дібрати заголовок, який передавав би головну думку тексту, визначити в тексті зачин і кінцівку, скласти й записати план до тексту.

Як зазначено в пояснювальній записці до чинної програми з української мови, на реалізацію соціокультурної і діяльнісної змістових ліній окремо годин програмою не виділено, тому завдання на формування соціокультурної і стратегічної компетентностей поєднувались з іншими мовленнєвої і мовної ліній в одній вправі. Так, умова до вправи 161 (підручник мови для 6 класу) [29] вимагає виконати такі дії: пояснити, як утворилися давньоукраїнські імена (мовна компетентність); вказати, хто з відомих людей носив котресь з цих імен (соціокультурна компетентність); поясність, що означає ваше ім'я, і складіть усне висловлювання на тему «Чи виправдовую я своє ім'я» (мовленнєва компетентність).

Розглянемо вправу 44, вміщену в підручнику з української мови для 7 класу. Умова до виконання така: прочитайте вірш Євгена Гуцула, визначте в ньому самостійні й службові частини мови, поясніть відмінності між ними (завдання спрямовані на формування мовної компетентності). Доберіть до поезії кілька заголовків, поясніть, що відображає кожний із заголовків: тему чи головну думку тексту (формує мовленнєву компетентність учня); поясніть, яким настроєм пройнята поезія, що спричинило такий настрій, чи збігається

Ваш настрій з настроєм автора (вироблення діяльнісної (стратегічної) компетентності [30, с. 35].

Як бачимо, завдання до вправ носять комплексний характер, вони вимагають паралельного виконання дій, що формують кілька різновидів комунікативної компетентності: мовної і мовленнєвої, мовленнєвої і діяльнісної (стратегічної) або ж соціокультурної і діяльнісної, як це подано в умові до вправи 221 (підр. для 7 кл.): визначте тему й головну думку тексту «Бійтеся байдужості», укажіть стиль тексту, складіть і запишіть план тексту, перекажіть зміст тексту за складеним планом [Там само, с. 134].

Аналіз підручників з рідної мови для основної школи показує, що компетентнісний підхід активно в них реалізується, проте його не можна назвати універсальним або єдино необхідним. Він дозволяє залучення елементів й інших прогресивних підходів. Крім особистісно орієнтованого, про який заявлено в чинній шкільній програмі, у підручнику спішно використовуються елементи й технологічного підходу.

Технологічний підхід до уроків української мови, як зазначає М. Пентилюк, уможливлює конструювати такий навчальний процес, який відповідав би змісту, меті й навчальним завданням, що ставить перед учнями учитель. Технологічний підхід передбачає використання групової діяльності на уроці, яка сприяє успішній реалізації комплексних цілей навчання, формує навички самоконтролю, почуття обов’язку й відповідальності за результати навчальної співпраці [135, с. 17].

У шкільних підручниках з мови вміщені вправи на застосування елементів технології інтерактивного навчання. Так, наприклад, у підручнику з української мови для 9 класу учням пропонується виконувати вправу 34, умова до якої вимагає попрацювати в парах: переписати, на місці крапок вставити з довідки пропущені відокремленні другорядні члени речення, узгодивши їх у відповідному відмінку [130, с. 39]. Або ж вправа 50 пропонує попрацювати учням у творчих групах: перебудувати подані речення з прямою мовою на речення з мовою непрямою [Там само, с. 51].

Частіше в підручниках уже для 8-9 класів текстовий підхід поєднується з текстологічним. Це комплексні вправи, що спрямовані на вироблення мовної й мовленнєвої компетентностей в учнів, мовленнєвої й соціокультурної, мовної й діяльнісної (стратегічної) тощо. Розглянемо для прикладу кілька умов до вправ, уміщених у підручнику з української мови для 9 класу. Вправа 61 ставить перед учнями вимогу попрацювати в парах: переписати короткі діалоги, поділивши їх на речення й розставляючи пропущені розділові знаки. Вправа 62 пропонує учням попрацювати в групах: переписати текст, розставляючи розділові знаки [130, с. 57].

У вправі 139 поставлено завдання, працюючи в групах, утворити з кожної пари простих речень складнопідрядне, використавши подані в дужках сполучники. Узявши подані речення за початок, продовжіть жартівливу розповідь про пригоди школярів, які приїхали на екскурсію до мегаполіса. Уживайте складнопідрядні речення часу. До складеного тексту доберіть заголовок [Там само, с. 99].

Підручники з української мови за редакцією М. Пентилюк максимально реалізують текстовий підхід до навчання учнів. Переважна більшість вправ побудована на комплексному аналізові тематично дібраних текстів про походження мови, історичне минуле Батьківщини, княжу добу, козацтво, національні ознаки українців, їхні звичаї і традиції, ремесла, національний одяг, красу природи різних регіонів України, сучасне життя і побут українців. У кожній вправі поставлено декілька завдань організаційного, загальнопізнавального, творчого, естетичного або етичного характеру. У ході виконання завдань на першому місці перебувають дії на визначення головної думки тексту, типу і стилю мовлення, заголовка, що він виражає: тему чи головну думку. Зазначене вище дає підстави стверджувати, що текстовий підхід тісно переплітається з стилістично-функціональним. Завдання до вправ вимагають розвитку як письмового, так і усного мовлення, удосконалення, крім діяльнісної, мовної й мовленнєвої компетентностей.

Так, наприклад, розглянемо умови до вправ з підручника мови для 7 класу:

Вправа 9.

Завдання: І. Прочитайте текст. Доберіть заголовок. Визначте тему й основну думку. ІІ. Які думки викликав у вас текст? Як ви розумієте зміст останнього речення? ІІІ. Пригадайте вивчене про стилі мовлення. Визначте стильову належність тексту. IV. Як називаються слова в рамці? Усно складіть із ними речення [129, с.7].

Вправа 19.

Завдання: І. Прочитайте виразно. Доведіть, що це текст. Визначте тему, основну думку та стиль мовлення. ІІ. Пригадайте вивчені правила розстановки розділових знаків і поясніть пунктограми в тексті. ІІІ. Чому українці впродовж століть так цінували книги? Доберіть прислів'я, що ілюструють основну думку тексту. IV. Випишіть із тексту 3-4 речення з однорідними членами [Там само, с. 13].

Вправа 25.

Завдання: І. Прочитайте. Доберіть заголовок до тексту. Який це стиль мовлення? Що нового ви дізналися про назву нашої держави? ІІ. Зробіть синтаксичний розбір останнього речення, поясніть розділові знаки. ІІІ. Уявіть ситуацію. Ваш одноліток із Росії цікавиться походженням назви *Україна*. Побудуйте діалог, використовуючи зміст тексту вправи [Там само, с. 15].

Вправа 28. Завдання: І. Прочитайте текст. Визначте тему й основну думку. Якого він стилю? Як відбито в тексті особливості характеру українців? ІІ. З'ясуйте значення виділених слів, усно розберіть їх як частину мови [Там само, с. 17].

Вправа 34.

Завдання: І. Прочитайте текст. Чи відповідає темі заголовок? Доведіть своє твердження. Визначте основну думку тексту. Що нового ви дізналися про нашу минувшину? ІІ. Випишіть із тексту сполучення числівників з іменниками, замінюючи числа словами. Зробіть розбір числівників як частини мови.

З'ясуйте їх роль у тексті. ІІІ. Пригадайте, які діячі культури України впливали на розвиток музичного та пісенного мистецтва нашого народу [Там само, с. 19].

Вправа 506.

Завдання: І. Прочитайте тексти. Визначте стильову належність кожного. Доберіть заголовки, щоб вони відображали тему або основну думку тексту. Аргументуйте свій вибір. ІІ. Доведіть, що почуття радості, задоволення від споглядання нашого довкілля породжує бажання берегти його. ІІІ. Доберіть із довідки синоніми до слів *чудо, жадоба, лет, крилатий* та з'ясуйте відтінки їх значень. Доведіть доречність авторського вибору [Там само, с. 272].

Проаналізовані завдання до вправ підручника для 7 класу за ред. М. Пентилюк свідчать про те, що в них чітко виражена настанова добре розвинути в учнів уміння комплексного аналізу текстів й водночас сформувати всі різновиди комунікативної компетентності: мовленнєву, діяльнісну (стратегічну), соціокультурну й мовну. Саме в такій послідовності розміщено завдання в умовах до вправ, повністю ґрунтованих на текстовому підході до вивчення рідної мови.

У підручниках М. Пентилюк до наступних класів основної школи в умовах до вправ посилюється акцент на формуванні діяльнісної (стратегічної) та мовленнєвої компетентностей на базі текстологічного аналізу уривків публіцистичного й наукового стилів, рідше художнього стилю. Оскільки нас цікавлять насамперед завдання на розвиток діяльнісної компетентності, то зазначимо, що вони пов'язані з виробленням умінь на групування матеріалу, перенесення уже відомих знань у нову ситуацію, фантазування учнів, розвиток уяви.

Наприклад, подамо деякі завдання до вправ для 9 класу:

Вправа 33.

Завдання: І. Прочитайте текст мовчки. Чи вважаєте ви себе людиною з високим рівнем культури спілкування? Як працюєте над собою? ІІ. Одне з речень тексту перебудуйте на речення з прямою мовою. ІІІ. Зверніться на сайт Інтернету www.ukrreferat.com/index.php?re£erai=26532 і отримайте більш

докладну інформацію про культуру спілкування. Найцікавіший факт повідомте однокласникам [130, с. 29].

Вправа 52.

Завдання: І. Прочитайте тексти. Дослідіть, чи одній темі вони присвячені. Визначте основну думку та стиль і доберіть заголовки до кожного тексту. Порівняйте їх із заголовками, дібраними однокласниками. Визначте найкращий. ІІ. Складіть самостійно складний план вибіркового переказу наукового тексту (на основі декількох джерел) на тему «Розвиток декоративно-ужиткового мистецтва в Україні». Запишіть план. ІІІ. Продумайте композицію переказу. Яким типом мовлення ви скористаєтеся? Доведіть правильність свого вибору [Там само, с. 44].

Вправа 65.

Завдання: І. Підготуйте презентацію «Моя майбутня професія» у формі інтерв'ю. ІІ. Уявіть, що ви журналіст і розмовляєте з представником певної професії (учитель, економіст, лікар, менеджер тощо). Візьміть інтерв'ю, підготувавши запитання *(Чим приваблює ця професія? Наскільки вона важлива? Які ділові якості допомагають вам у професійній діяльності?).* ІІІ. Запишіть складений діалог. Поясніть розділові знаки [Там само, с. 57].

Вправа 78.

Завдання: Об'єднайтесь у групи і змоделюйте діалог на одну з тем: «Можливості Інтернет-системи», «Збираємося на дискотеку», «У супермаркеті». ІІ. Яка розмова у вас вийшла: офіційна чи неофіційна? Доведіть своє твердження, назвавши ознаки цього виду діалогу. Скористайтеся пам'яткою [Там само, с. 63].

Значна частина завдань для учнів 9 класу в підручнику М. Пентилюк передбачає поглиблення знань про текст, поділ на мікротеми й мегатеми, абзаци, засоби зв'язку в тексті, розмежування звичайного тексту й складного синтаксичного цілого, підкріплення отриманих знань через використання довідкової літератури, комп'ютерних програм та Інтернет-ресурсів.

Для прикладу подамо умови до окремих вправ підручника М. Пентилюк для 9 класу:

Вправа 323.

Завдання: І. Прочитайте. Визначте тему й основну думку тексту. Виділіть у ньому *мікротеми* й запишіть їх назви у формі простого плану. Дослідіть, як кожна мікротема відображає загальну тему висловлювання. ІІ. Випишіть із тексту *ключові слова*, що забезпечують розуміння тексту. Перекажіть текст, користуючись складеним планом. ІІІ. Пригадайте правила написання виділених слів. Назвіть орфограми [130, с. 256].

Вправа 324.

Завдання: І. Об’єднайтеся в пари. У пропонованому уривку прочитайте спочатку перше речення, а потім – останнє, далі – друге й передостаннє і т.д. Що ви зрозуміли? А тепер прочитайте всі речення спочатку й до кінця. Доведіть, що це текст і зробіть висновок про *зв’язок між реченнями* (див. с. 260-261). Визначте тему й основну думку. ІІ. Поміркуйте, що об’єднує речення в текст. Який зв’язок між ними *(за змістом, граматичний*) допомагає читачеві сприймати настрій сина й батька, стосунки між ними? Яку роль при цьому відіграє музичний інструмент і музика? ІІІ. Випишіть складні речення і зробіть синтаксичний розбір [Там само, с. 257].

Отже, аналіз чинної програми та шкільних підручників, за якими навчаються учні основної школи, де відбувався педагогічний експеримент, засвідчив, що в них реалізовані ідеї компетентнісного підходу, проте у взаємозв’язку з елементами інших, неменш важливих підходів – особистісно орієнтованого та діяльнісного. Крім цього, у сучасних підручниках має місце реалізація текстового (текстоцентричного) принципу, що забезпечує через виконання комплексних завдань формування в учнів комунікативної компетентності та її різновидів.

2.2. Критерії, показники й рівні сформованості діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів основної школи

Відповідно до нової стратегії і тактики навчання учнів в основній школі, узгодження вітчизняних освітніх стандартів із загальноєвропейськими вимогами учитель української мови й літератури повинен бути зорієнтованим на те, яку особистість учня він має формувати.

Процес формування майбутнього випускника загальноосвітньої школи має бути керованим, оскільки оцінка будь-якого процесу повинна відповідати певним критеріям і показникам. Для визначення результативності сформованості в учнів основної школи діяльнісної (стратегічної) компетентності та, враховуючи специфіку їхньої навчальної діяльності, виникла потреба в розробці критеріїв та показників формування основних груп умінь аналізованої компетентності, вироблення яких відбувається у процесі якісно організованої педагогічної діяльності. Ключовим в оцінці якості підготовки з української мови майбутнього випускника школи є рівень сформованості й розвитку діяльнісної компетентності, що значною мірою впливають на розвиток загальнонавчальних умінь учнів.

Аналіз зазначеної проблеми вимагає розгляду різних підходів до визначення та розробки критеріїв, показників та рівня сформованості діяльнісної (стратегічної) компетентності, основних її груп умінь в учнів основної школи на уроках української мови.

На думку багатьох дослідників, ознака, що використовується в якості критерію, визначається відповідними показниками з якісними й кількісними характеристиками, що зумовлюють сукупність виділених вимог і є мірилом сформованості того чи іншого критерію.

Зазначимо, що у словнику іншомовних слів термін «критерії» визначається як підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило [9, с. 486].

В енциклопедично-довідникових виданнях поняття «критерій» трактується як «мірило» для визначення оцінки предмета або явища; ознака, взята за основу класифікації, орієнтир, індикатор, на основі якого відбувається оцінка або класифікація чого-небудь, визначається значущість або незначущість у стані об'єкта [77, с. 174].

В. Курило визначає «критерій» як «об'єктивну ознаку, за допомогою якої можна здійснити порівняльну оцінку досліджуваного явища, ступеня розвитку його у різних обстежених осіб або сукупність таких якостей явища, що відображають його суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінці» [91, с. 35].

В. Ягупов зазначає, що саме «критерії практично визначають зміст і перебіг навчально-пізнавальної діяльності учнів та безпосередньо встановлюють її результативність». Вибір критеріїв підпорядкований вимогам, які ставлять до нього: індивідуальність, систематичність, достатня кількість даних про оцінки, тематична спрямованість, об'єктивність, умотивованість оцінок, єдність вимог з боку контролюючих, оптимальність, всебічність, дієвість та гуманність [197, с. 411-412].

Дехто з науковців поняття «критерій» пояснює як «кількісну величину, що визначає якісні характеристики процесу або явища» [114, с. 37] як ознаку, на основі якої здійснюється оцінка предметів та явищ, і є підґрунтям для їх порівняння або зіставлення, певним еталоном вияву конкретної якості [38, с. 145]; підставою для судження, мірило, за допомогою якого здійснюється оцінювання, визначення чи класифікація явищ [63, с. 465].

Критерії повинні бути об'єктивними і включати лише найсуттєвіші, основні сутнісні ознаки досліджувального явища, як на це вказує С. Іванова, а також відображати динаміку вимірюваної якості у просторі й часі та розкриватися через низку показників, за інтенсивністю прояву яких можна стверджувати про більший чи менший рівень наявності конкретного критерію [64, с. 152].

В. Беспалько стверджує, що критерій «має бути адекватним тому явищу, виміром якого він є, адже в ньому повинна бути чітко відтворена природа вимірювального об’єкта і динаміка змін, що відтворюється критерієм явища» [8, с. 61].

Поділяємо точку зору науковців, які вважають, що критерії мають відповідати певним різноманітним вимогам та є сукупністю показників з урахуванням кваліфікованих вимог до діяльнісної (стратегічної) компетентності учня основної школи на основі компетентнісного підходу. Оскільки, як уже зазначалось у попередньому розділі дослідження, будь-яка ключова компетентність учня включає базові, загальнопредметні та предметні аспекти, а компетентності характеризуються відповідними функціями навчальної діяльності, до базових компетентностей належить комунікативна з її різновидами, в тому числі й діяльнісна (стратегічна), що має проектувальну здатність визначати мету і цілі навчального процесу; організаційні процеси; конструктивність. Хоча комунікативна компетентність водночас є й предметною компетентністю. Вона характеризується використанням тих знань, умінь і навичок, що стосуються конкретної дисципліни, тобто української мови. Тож, враховуючи вище зазначені вимоги, звертаємо увагу на визначення критеріїв і показників сформованості в учнів основної школи груп умінь діяльнісної компетентності як різновиду комунікативної.

Поняття «показник» трактується як свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення у чому-небудь; явище або подія, на підставі яких можна робити висновки про перебіг якого-небудь процесу [5, с. 120].

Показник навчальної діяльності учнів передбачає: у своєму значенні, ступені розвитку (зміни) відповідного явища (процесу) соціальної роботи якісно-оцінну характеристику стану об’єкта, його характеристик, ознак тощо; ступінь розвитку, який вказує на міру або межі інтенсивності, інші особливості виявлення якості [77].

У визначенні показників дослідники виокремлюють переважно такі вимоги, як об’єктивність, надійність, простоту виміру критеріїв.

Дослідник М. Присяжніков називає такі вимоги: компактність, зручність у практичному використанні; можливість оцінити професійне самовизначення у його цілісності; поєднання кількісних і якісних методів оцінки, що стосуються не лише зовнішніх дій і вчинків, а й внутрішнього світу людини, що самовизначається; зрозумілість критеріїв не тільки для особи, а й для суб’єкта самовизначення; прогностичність критеріїв, що дозволяє не лише оцінити наявні рівні самовизначення, але й розглядати його у динаміці [149, с. 239].

Ураховуючи взаємозалежність та взаємозв’язок елементів науки про мову як системи та позиції науковців, зокрема В. Багрій та Ю. Поповського, у визначенні показників необхідно дотримуватися таких вимог: чіткості змісту показників, можливість їх виміряти; системність показників, що повинна забезпечувати найбільш повну характеристику досліджувального процесу, бути гнучкою, адаптивною, здатною відобразити всі можливі зміни об’єкта; результативність, ефективність показників [144].

Розробляючи критерії й показники сформованості діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів на уроках української мови в основній школі, слід проаналізувати дослідження О. Абдуліної, Г. Засобіної, Н. Кузьміної, Н. Тализіної, П. Гальперіна, А. Усової, А. Боброва та ін.

Багато хто з науковців (О. Абдуліна, О. Острянська, К. Платонов, В. Сластьонін, М. Спрін та ін.) виокремлюють різні рівні сформованості та володіння навчальними вміннями, проте щодо їх кількості єдиної позиції серед авторів не має.

У нашому дослідженні поняття «рівень» розглядається як ступінь сформованості діяльнісної (стратегічної) компетентності, поетапність та послідовність формування певної системи, який значною мірою залежить від мотивів навчальної діяльності учнів, світогляду, моральних якостей, здатності органічно поєднати знання, уміння, навички з первинним досвідом.

Переважна більшість педагогів рівнями оцінювання навчальних досягнень учнів вважають:

- репродуктивний (знання є свідомо сприйнятою, зафіксованою в пам'яті та відтворюваною об'єктивно інформацією про предмети пізнання);
- реконструктивний (знання виявляються в готовності й умінні учня застосовувати їх у подібних, стандартних або варіативних ситуаціях);
- творчий (учні можуть продуктивно застосовувати знання і засвоєні способи дій у нетипових ситуаціях) [185, с. 23].

О. Абдуліна вважає, що має бути чотири рівні сформованості умінь, наголошуючи, що вони формуються саме у процесі навчання, де відбувається засвоєння знань, розвиток мислення у процесі вивчення того чи іншого предмета; формування вмінь і навичок у процесі регулярної практичної роботи вчителя з дітьми. Учена виокремлює:

- репродуктивний (низький) рівень;
- репродуктивно-творчий (середній) рівень;
- творчо-репродуктивний (високий) рівень;
- творчий (найвищий) рівень [1, с. 18].

Цікавою думкою щодо рівнів є позиція К. Платонова, який виділяє п'ять етапів розвитку вмінь:

І етап – початкове вміння – це усвідомлення мети дії й пошук способів її досягнення, яке спирається на вже набуті знання та вміння (часто побутові); діяльність виконується через подолання численних помилок;

ІІ етап – недостатньо уміла діяльність. Цьому етапу відповідають знання про способи виконання дій та використання сформованих раніше, не специфічних для цієї діяльності навичок;

ІІІ етап – окремі загальні вміння. Це низка окремих високорозвинених, «вузьких» умінь, необхідних у різних видах діяльності (наприклад, уміння планувати свою діяльність, організаторські вміння);

IV етап – високорозвинені вміння. На цьому етапі відбувається творче використання знань та навичок діяльності; усвідомлення не лише мети, а й мотивів її вибору та способів її досягнення;

V етап – майстерність. Цей етап визначається як надійне творче використання різних умінь [139, с. 84].

Н. Кузьміна виокремлює репродуктивний, адаптивний, локально-моделювальний, системно-моделювальний, творчий рівні розвитку умінь [87, с. 55].

Ю. Пассов, аналізуючи рівні розвитку вмінь, пропонує розглядати: рівень грамотності (володіння системою методичних знань про всі компоненти процесу навчання); рівень ремесла (володіння системою методичних навичок здійснення навчальних дій); рівень майстерності (володіння системою методичних умінь, які забезпечують виконання професійних або навчальних функцій) [128, с. 38].

Проблема сформованості вмінь порушувалося у працях А. Усової, О. Боброві, які виокремлюють три рівні формування вмінь:

І рівень (низький) характеризується тим, що учень виконує лише окремі операції, при чому їх послідовність хаотична, дія не є цілком усвідомленою;

ІІ рівень (середній) характеризується тим, що учень виконує всі операції, з яких складається діяльність загалом, але послідовність їх виконання недостатньо продумана, дія виконується недостатньо усвідомлено;

ІІІ рівень (вищий) характеризується тим, що учень виконує всі операції, послідовність їх виконання достатньо добре продумана, дія загалом є усвідомленою [181, с. 42-43].

У працях В. Беспалька виділено чотири рівні засвоєння діяльності. Перший (учнівський) дозволяє учням відрізнити предмет серед інших предметів. Другий (алгоритмічний) характеризується можливістю учнів відтворити засвоєне. Третій (евристичний) характеризується виконанням учнями професійної діяльності (дій і операцій з опорою на керівництво). Четвертий (творчий)дає змогу виконати дії самостійно [7].

Звертаємо увагу на підхід Л. Медведєвої, яка на основі аналізу психолого-педагогічної літератури пропонує три рівні розвитку аналітичних умінь. У першому рівні автор виділяє перцептивний аналіз, при якому структурні та функціональні компоненти аналітичної діяльності не виокремились і не стали саморегулювальними. Другий рівень – репродуктивний, в основі якого лежить досвід здійснення відомих прийомів аналізу. Третій рівень – творчий або продуктивний, при якому суб'єкт здійснює аналіз, виробляючи при цьому алгоритми, які не зустрічав раніше. На цьому етапі учні вирішують суб'єктивно нові проблеми шляхом власного пошуку рішень [102, с. 74].

І. Цар у сформованості індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя гуманітарного профілю виділяє критерій гностичності (пізнання), який відноситься до сфери знань педагога і визначає рівень сформованості змістового, мотиваційного компонентів індивідуального стилю професійної діяльності; критерій професійної творчості. Що сприяє вивченню рівня сформованості конструктивного, комунікативного та організаційно-діяльнісного компонентів індивідуального стилю професійної діяльності; критерій рефлективності, який дає змогу оцінити рівень сформованості рефлексивного компонента [183].

Враховуючи проаналізовані підходи, спробуємо сформувати та охарактеризувати шкалу критеріїв і показників, що дадуть змогу ефективно діагностувати рівень сформованості основних груп умінь діяльнісної компетентності в учнів на уроках української мови в основній школі.

Для виявлення рівнів сформованості умінь діяльнісної компетентності ми зупинилися на таких, як:

- *репродуктивний*, що включає репродуктивні дії учнів та низьку їхню пізнавальну активність, показником цього критерію є первинне застосування знань у навчальній діяльності, виконання завдань за зразком, за вказівкою і рекомендаціями вчителя, підручника, навчальних посібників, методичної літератури;

- *продуктивний критерій* передбачає виконання завдань і вправ на основі отриманих знань з мови, набутого первинного практичного власного й опосередкованого досвіду та включає такі показники: перевага традиційних прийомів і засобів навчання, складання власних висловлювань різних типів мовлення, самостійний до них набір мовних засобів, аналіз мовних одиниць, тексту, виділення головного й другорядного, порівняння, зіставлення, узагальнення мовних й позамовних явищ;

- *продуктивно-творчий критерій* базується на науковому пошуку, креативності та творчій позиції учня з такими показниками, як створення власної навчальної продукції на основі використання власної творчості: побудова усних і письмових висловлювань, уміння критично ставитись до виучуваного мовного матеріалу, давати роз'яснення, використовувати логіку викладу, висловлювати протилежну власну думку; уміння самостійно проводити текстознавчий аналіз зв'язних висловлювань, створювати творчі письмові роботи (монологічні висловлювання, діалоги, полілоги) за матеріалами художніх творів та ситуацій; розробляти і реалізовувати проекти (презентації) на уроках мови, прогнозувати результати власної творчої діяльності.

Враховуючи запропоновані нами критерії і показники сформованості умінь діяльнісної компетентності учнів на уроках з української мови, виділяємо такі рівні:

- *низький рівень*, що визначається нестійким ставленням учнів до навчальної діяльності; простежується слабка усвідомленість мотиваційної сфери, цілей та ідей навчальної діяльності. Учень володіє поверховими знаннями та вміннями на рівні простих операцій. Помітна непослідовність виконання мисленнєвих операцій та неточність виконання низки дій. Відсутність самостійної діяльності, слабкий прояв творчої активності, дії виконуються за зразком, рекомендаціями, пасивне оволодіння вміннями діяльнісної (стратегічної) компетентності;

- *середній рівень* характеризується недостатнім усвідомленням навчальних завдань, виникають труднощі в обґрунтованому застосуванні знань на практиці. Учень прагне вдосконалювати свої знання та вміння, самостійно застосовувати вміння і навички як у типових, так й у нестандартних ситуаціях через осмислення доцільності дій, наявна властивість до самостійних суджень, пошуку нових способів розв'язання навчальних завдань, прагнення до вдосконалення власних умінь, виявлення власної індивідуальності, уміння реально оцінювати рівень отриманих знань та сформованості вмінь у навчально-виховній, пізнавальній діяльності;

- *високий рівень* передбачає в учнів сформованість індивідуального стилю діяльності, усвідомлення мотивів та потреб підвищення свого рівня володіння вміннями. На високому рівні учень раціонально в певній послідовності здійснює мисленнєві операції, розуміє їх зміст; глибоко володіє системними, усвідомленими знаннями, уміннями з мови і мовлення та необхідними прийомами виконання практичних завдань, до того ж завдання виконуються на основі творчого підходу. Учень уміє осмислювати навчальну інформацію, аналізувати та систематизувати знання з лінгвістики, розв'язати проблеми та нестандартні завдання, мати власну аргументовану позицію. Учень здатний до самоаналізу, уміє ставити мету, прогнозувати та передбачати результати власної діяльності, здатний працювати конструктивно, реалізуючи інтелектуальні можливості, намагання удосконалювати свою творчу діяльність, виробляти власний індивідуальний стиль в навчально-виховній, пізнавальній діяльності, переносити знання в нову іншу ситуацію, оцінити й аналізувати красу мовних і позамовних явищ, порівнювати власну поведінку з моральними нормами, виробленими в українському суспільстві.

Однак слід зауважити, що розроблені нами критерії, показники й рівні сформованості діяльнісної (стратегічної) компетентності та її чотирьох груп умінь носять узагальнений характер, якщо йдеться про сформованість аналізованої компетентності в учнів основної школи загалом. Якщо вимірювати рівень навчальних досягнень учнів і вироблених умінь у конкретному класі

основної школи (від 5 до 9), то необхідно шкалу критеріїв і їх показників відповідно до визначених рівнів конкретизувати.

Ця шкала залежатиме від вимог чинної шкільної програми з української мови для конкретного класу, що ставляться до формування діяльнісної (стратегічної) компетентності школярів.

Таблиця 2.1.

Критерії, показники і рівні сформованості діяльнісної (стратегічної) компетентності учнів основної школи

№ п/п	Види умінь діяльнісної компетентності	Критерії	Показники критерію для певного класу	Рівень сформованості
5 клас				
1.	Організаційно-контрольні вміння	Репродуктивний	Учень за допомогою вчителя визначає мету власної діяльності, проте не вміє планувати діяльність для досягнення мети, не може оцінити результати своєї навчальної діяльності.	низький
		Продуктивний	Учень за допомогою вчителя визначає мету власної діяльності, може в основному складати план діяльності, передбачати її кінцевий результат, однак невзмозі передбачати проміжні результати.	середній
		Продуктивно-творчий	Учень визначає мету власної пізнавальної діяльності, вміє планувати власну діяльність для досягнення поставленої мети, здійснює намічений план та оцінює одержані результати.	високий
2.	Загально-пізнавальні вміння	Репродуктивний	Учень з допомогою вчителя намагається аналізувати мовні й позамовні явища, проте може їх сплутувати, може їх порівнювати, але невзмозі їх узагальнити, затрудняється у виділенні головного й другорядного.	низький

Продовження табл. 2.1.

		Продук-тивний	Учень за допомогою вчителя аналізує мовні й позамовні явища, може їх зіставляти, порівнювати, проте йому складно проводити узагальнення, виділяє головне, інколи другорядне видає за головне.	середній
		Продук-тивно-творчий	Учень вміє аналізувати як мовні, так і позамовні поняття, явища і закономірності, може їх порівняти і узагальнити, виділяє головне з-поміж другорядного, вдається до моделювання мовних та позамовних понять, явищ, закономірностей.	високий
3.	Творчі вміння	Репро-дуктив-ний	Учень за допомогою вчителя уявляє словесно описані предмети і явища, проте точно, логічно, детально описати їх не може, відтворює здобуті знання, але переносити їх у нову ситуацію не може, не завжди помічає й формулює проблему, не вміє робити припущення щодо розв'язання проблеми, вагається в доборі аргументів для підтвердження своєї думки.	низький
		Продук-тивний	Учень за допомогою вчителя уявляє словесно описані предмети, явища, окремі з них може описати детально, інколи переносить здобуті знання в нову ситуацію, уміє формулювати проблему, намагається робити припущення щодо способів її розв'язання, добирати аргументи для підтвердження чи спростування думки.	середній
		Продук-тивно-творчий	Учень уявляє словесно описані предмети і явища, вміє використати раніше засвоєні знання і вміння в новій ситуації, у процесі навчання помічає і формулює проблему та усвідомлює структуру предмета	високий

Продовження табл. 2.1.

			вивчення, в змозі робити припущення щодо способу розв'язання певної проблеми та в нескладних випадках добирає аргументи для його доведення.	
4.	Естетико-етичні вміння	Репродуктивний	Учень за допомогою вчителя або самостійно помічає красу в явищах природи, у мистецтві, у мові, проте невзмозі повною мірою відтворити її словесними засобами, неспроможний оцінити власні й чужі вчинки.	низький
		Продуктивний	Учень за допомогою вчителя чи самостійно помічає красу в мовних явищах, у природі, творах мистецтва, в основному критично може її оцінити, словесно описати ці явища.	середній
		Продуктивно-творчий	Учень самостійно помічає красу в явищах природи, в мистецтві, у вчинках і звершеннях людей, спроможний критично оцінювати свої вчинки і вчинки інших людей.	високий
6 клас				
1.	Організаційно-контрольні вміння	Репродуктивний	Учень самостійно чи за допомогою вчителя намагається визначати мотив і мету власної пізнавальної діяльності, планувати діяльність для досягнення мети, але невзмозі реалізувати цей план, виконує його частково, робить спробу оцінити результати своєї діяльності, проте не може вносити корективи в свою діяльність.	низький
		Продуктивний	Учень самостійно чи з певною допомогою вчителя визначає мотив і мету власної пізнавальної діяльності, вміє складати план своєї діяльності для досягнення мети, оцінює результати пізнавальної діяльності, проте не завжди спроможній вносити	середній

Продовження табл. 2.1.

			корективи для її поліпшення.	
		Продуктивно-творчий	Учень самостійно визначає мотив і мету, власної пізнавальної діяльності, вміє будувати план для її досягнення, критично оцінює результати своєї діяльності та вносить корективи для поліпшення способів діяльності	високий
2.	Загально-пізнавальні вміння	Репродуктивний	Учень з допомогою вчителя намагається аналізувати мовні й позамовні поняття, явища, закономірності, порівнювати їх, проте невзмозі їх узагальнювати, виділити головне з-поміж другорядного, моделювати мовні й позамовні явища.	низький
		Продуктивний	Учень самостійно чи з певною допомогою вчителя аналізує мовні й позамовні явища, поняття, закономірності, порівнює їх, зіставляє, але не завжди вдало їх узагальнює, виділяє головне з-поміж другорядного, інколи робить помилки в процесі моделювання мовних і позамовних явищ і закономірностей.	середній
		Продуктивно-творчий	Учень самостійно аналізує мовні й позамовні поняття, явища, закономірності, порівнює, зіставляє, узагальнює їх, виділяє головне й другорядне, моделює мовні й позамовні поняття, явища, закономірності.	високий
3.	Творчі вміння	Репродуктивний	Учень вміє самостійно чи з певною допомогою вчителя описувати предмети і явища, але не може переносити раніше здобуті знання і вміння в нову ситуацію, помічає, але невзмозі сформулювати проблему в навчанні, не усвідомлює будову предмета навчання, намагається зробити припущення щодо способів	низький

Продовження табл. 2.1.

			розв’язання проблеми, не вміє добирати аргументи для доведення думки.	
		Продук-тивний	Учень самостійно описує предмети, явища, переносить раніше здобуті знання, уміння в нову ситуацію, бачить і вміє визначити й сформулювати проблему в навчанні, усвідомлює будову предмета навчання, може зробити припущення щодо способів розв’язання проблеми, проте не завжди доречно добирає аргументи для доведення думки.	середній
		Продуктивно-творчий	Учень самостійно описує предмети, переносить раніше здобуті знання, уміння в нову ситуацію, визначає й формулює проблему в навчанні, усвідомлює будову предмета навчання, робить припущення щодо розв’язання проблеми, добирає аргументи для доведення думки.	високий
4.	Естетико-етичні вміння	Репро-дуктив-ний	Учень помічає красу в мовних явищах, явищах природи, у творах мистецтва, у вчинках людей, проте затрудняється помічати красу в результатах їхньої діяльності, неспроможний критично оцінювати свої вчинки, узгоджувати їх з нормами загальнолюдської моралі, не усвідомлює свою готовність творити добро словом і ділом.	низький
		Продук-тивний	Учень помічає красу в мовних явищах, в природі, творах мистецтва, у вчинках людей, у результатах їхньої діяльності, вагається правильно оцінити свої вчинки, не завжди узгоджує їх із загальнолюдськими моральними нормами, намагається усвідомити готовність творити добро словом і ділом.	середній

Продовження табл. 2.1.

		Продуктивно-творчий	Учень сам без допомоги помічає красу в мовних явищах, у природі, творах мистецтва, вчинках людей, у результатах їхньої діяльності, оцінює свої вчинки, узгоджує їх з загальнолюдськими нормами моралі, готовий творити добро словом і ділом.	високий
7-9 класи				
1.	Організаційно-контрольні	Репродуктивний	Учень самостійно намагається визначити мотив і мету пізнавальної й життєтворчої діяльності, планувати діяльність для досягнення мети, але не спроможний виділяти в ній основні етапи, не може оцінити проміжні й кінцеві результати, затрудняється вносити корективи у діяльність.	низький
		Продуктивний	Учень самостійно визначає мотив і мету власної пізнавальної й життєтворчої діяльності, планує діяльність для досягнення мети, виділяє її етапи, оцінює проміжні й кінцеві результати, проте не завжди вносить корективи для поліпшення своєї діяльності.	середній
		Продуктивно-творчий	Учень самостійно визначає мотив і мету власної пізнавальної й життєтворчої діяльності, планує діяльність для досягнення мети, виділяючи свідомо в ній основні етапи, оцінює проміжні й кінцеві результати, доцільно вносить корективи з метою поліпшення власної діяльності.	високий

Продовження табл. 2.1.

2.	Загально-пізнавальні вміння	Репродуктивний	Учень самостійно намагається аналізувати мовні й позамовні явища, поняття, закономірності, порівнювати, узагальнювати, конкретизувати їх, проте невзмозі робити висновки на основі спостережень, не завжди може відрізняти головне й другорядне, не завжди правильно моделює мовні й позамовні поняття, явища, закономірності.	низький
		Продуктивний	Учень самостійно аналізує мовні й позамовні явища, поняття, закономірності, порівнює, узагальнює, конкретизує їх, робити висновки на основі спостережень, відрізняє головне від другорядного, інколи не вміє змоделювати мовні й позамовні поняття, явища, закономірності.	середній
		Продуктивно-творчий	Учень самостійно аналізує мовні й позамовні явища, поняття, закономірності, порівнює, узагальнює, конкретизує їх, усвідомлено робить висновки на основі спостережень, виділяє головне з-поміж другорядного, доречно моделює мовні й позамовні поняття, явища, закономірності.	високий
3.	Творчі вміння	Репродуктивний	Учень самостійно намагається уявляти словесно описані предмети, явища, проте йому важко фантазувати на основі сприйнятого, невзмозі прогнозувати подальший розвиток певних явищ, не завжди переносить здобуті раніше знання і вміння в нову ситуацію, інколи помічає проблему в пізнавальній й життєтворчій діяльності, незавжди усвідомлює предмет вивчення, не вміє зробити припущення щодо розв’язання	низький

Продовження табл. 2.1.

			проблеми, добирає аргументи для доведення думки, проте не може спростувати хибні твердження.	
		Продук-тивний	Учень самостійно уявляє словесно описані предмети, явища, фантазує на основі спостережень, прогнозує подальший розвиток подій, переносить раніше забуті знання і вміння в нову ситуацію, помічає проблему в навчанні й життєтворчій діяльності, усвідомлює предмет вивчення, робить припущення щодо її розв'язання, проте не завжди доцільно добирає аргументи для спростування хибних позицій і тверджень.	середній
		Продук-тивно-творчий	Учень самостійно уявляє словесно описані предмети, явища, фантазує на основі сприйнятого, прогнозує подальший розвиток подій, переносить раніше здобуті знання, уміння в нову ситуацію, помічає проблему в навчанні й життєтворчості, усвідомлює предмет вивчення, робить припущення щодо її розв'язання, уміло добирає аргументи для спростування хибних позицій.	високий
4.	Естетико-етичні вміння	Репро-дуктив-ний	Учень самостійно помічає красу в мовних явищах, явищах природи, творах мистецтва, у вчинках людей, результатах їхньої діяльності, проте неспроможний критично оцінити відповідність власних вчинків загальнолюдським моральним нормам, нездатний виправити помічені невідповідності, може поставити себе на місце іншої людини, незавжди готовий прощати образи інших людей, не переконаний у тому, що творити добро словом і ділом – обов'язок кожної людини.	низький

Продовження табл. 2.1.

		Продук-тивний	Учень самостійно помічає красу в мовних та позамовних явищах, явищах природи, творах мистецтва, у вчинках людей, результатах їхньої діяльності, спроможний критично оцінювати відповідність власних вчинків загальнолюдським моральним нормам, в основному здатний виправляти помічені невідповідності, ставить себе на місце іншої людини, інколи неготовий прощати образи від знайомих і незнайомих людей, незавжди переконаний у тому, що творити добро словом і ділом – обов'язок кожної людини.	середній
		Продук-тивно-творчий	Учень самостійно помічає і критично оцінює красу в мовних явищах, явищах природи, творах мистецтва, у вчинках людей та результатах їхньої діяльності, критично оцінює відповідність власних вчинків загальнолюдським моральним нормам, виправляє помічені невідповідності, ставить себе на місце інших людей, прощає образи з боку знайомих і незнайомих людей, переконаний у тому, що творити добро словом і ділом – обов'язок кожної людини.	високий

Виявлення рівня сформованості діяльнісної (стратегічної) компетентності за основними її групами вмінь здійснюватиметься в учнів основної школи на уроках української мови під час проведення констатувального етапу педагогічного експерименту відповідно до представлених нами критеріїв та показників для учнів від п'ятого до дев'ятого класу включно.

2.3. Аналіз результатів констатувального етапу педагогічного експерименту

З метою виявлення рівня сформованості діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів основної школи на уроках української мови був проведений констатувальний етап педагогічного експерименту. Ним було охоплено 899 учнів 5-9 класів п’яти шкіл України: Черкаської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 19 Черкаської міської ради Черкаської області, Черкаської спеціалізованої школи І-ІІІ ступенів № 28 ім. Т. Г. Шевченка Черкаської міської ради Черкаської області, Білозірської загальноосвітньої школи № 1 І-ІІ ступенів Білозірської сільської ради Черкаського району Черкаської області, Лютізької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів Вишгородського району Київської області, Кізлівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів ім. Героя Радянського Союзу В. П. Лугового Чорнухинської районної ради Полтавської області.

У попередньому розділі було виявлено, що діяльнісна (стратегічна) компетентність складається з чотирьох груп умінь: організаційно-контрольних, загальнопізнавальних, творчих та естетико-етичних. У зв’язку з цим основне завдання цього етапу експерименту полягало у вивченні стану володіння учнями основної школи названими групами умінь. Спочатку було проведено бесіду з учителями української мови, які працюють у 5-9 класах шкіл з українською мовою навчання. Учителям-словесникам запропоновано дати відповідь на запитання:

1. Що Ви розумієте під поняттями «діяльнісна (стратегічна) компетентність» учня?
2. З яким новим підходом до навчання, на Вашу думку, ця компетентність пов’язана?
3. Який зміст Ви вкладаєте у назву «організаційно-контрольні вміння»?

4. До якої групи умінь діяльнісної (стратегічної) компетентності учня належать уміння помічати, словесно описувані предмети, явища, фантазувати на основі сприйнятого; прогнозувати подальший розвиток певних явищ?

5. Які вміння можуть належати до групи загальнопізнавальних?

6. Визначте, у яку групу об'єднуються вміння бачити і розуміти красу в мовних явищах, явищах природи, мистецтва; спроможність критично оцінювати відповідність своїх вчинків прийнятим загальнолюдським нормам; усувати помічені невідповідності.

7. Які ще компетентності, крім діяльнісної (стратегічної), входять до складу комунікативних?

8. Назвіть ознаки компетентнісного підходу до навчання української мови в середній загальноосвітній школі.

9. З якими змістовими лініями чинної програми пов'язано формування діяльнісної компетентності учня.

10. Скільки годин на реалізацію діяльнісної змістової лінії в кожному класі (5-9) виділено чинною програмою з мови?

Аналіз зафіксованих відповідей учителів-словесників, які брали участь в експерименті, засвідчив, що переважна більшість (91,8% респондентів) добре обізнана з чинною програмою з української мови для учнів 5-9 класів, з чотирма основними змістовими її лініями, головною метою уроків рідної мови, що полягає у формуванні комунікативної компетентності учнів. 8,2% із числа учителів дали неточну відповідь, оскільки вони мають 1-2 роки педагогічного стажу.

З'ясовуючи перше запитання «Що Ви розумієте під поняттям «діяльнісна (стратегічна) компетентність?», 32,1% дали правильну відповідь, 33,4% – пояснили, що це набір комунікативних умінь будувати зв'язні висловлювання, 28,3% – сплутали діяльнісну компетентність із соціальною, а 6,2% – відмовилися відповідати.

Відповідаючи на друге запитання, учителі дали таку відповідь: 58,3 % вважає, що формування діяльнісної компетентності учня пов'язано з

впровадженням компетентнісного підходу, 32,4 % – з особистісно орієнтованим, 19,3% – з текстологічним.

Відповіді учителів-словесників на запитання, як вони розуміють організаційно-контрольні вміння, розділилися таким чином: уміння планувати свою навчальну діяльність (23,6%), уміння ставити і досягати мету (24,2%), уміння працювати самостійно (29,1%), здатність учня будувати у навчанні план дій (23,1%). Нескладним для вчителів виявилося четверте запитання: 51,7% респондентів віднесли перераховані вміння до творчих, 32,1% – до групи організаційно-контрольних, 26,2% – до загальнопізнавальних. Проте вчителі-словесники неповною мірою змогли пригадати, якими вміннями характеризується група загальнопізнавальних. 29,3% респондентів вважає, що це вміння розпізнавати мовні явища і співвідносити їх з дійсністю, 31,2% – вказали на вміння поєднувати знання з мови з мовленнєвою діяльністю; 22,2 % – визначили вміння учнів робити висновки на основі спостережень; 17,3% – пояснюють загальнопізнавальні вміння як здатність учнів виділяти головне і другорядне.

Відповідаючи на шосте запитання, учителі виокремленні уміння віднесли так: 32,4% – до естетико-етичних, 31,2% респондентів – до творчих, 21,2% – загальнопізнавальних, 15,2% – вважає, що ці вміння є організаційно-контрольними.

Майже всі вчителі, учасники експерименту, добре орієнтовані в питанні «Які компетентності, крім діяльнісної, входять до складу комунікативних?». 63,8% назвали мовну, мовленнєву й соціокультурну, 19,2% – виділили мовну й мовленнєву, 17 % респондентів переконані, що, крім діяльнісної, до комунікативних належать мовленнєва й соціокультурна компетентність.

Восьме запитання вимагало з’ясувати ознаки компетентнісного підходу до навчання української мови. 53,3% учасників експерименту до ознак компетентнісного підходу віднесли такі поняття, як знання, уміння, навички, досвід, ціннісні орієнтири особистості, 34,4% – знання, уміння, навички й

загальнолюдські цінності, 12,3% респондентів виділили лише уміння й навички.

Відповідь на дев'яте запитання виявилась однозначною: 100% учителів вказали на те, що формування діяльнісної (стратегічної) компетентності безпосередньо пов'язане з діяльнісною змістовою лінією чинної програми з української мови.

Майже однозначною була відповідь учителів і на останнє запитання «Скільки годин виділено чинною програмою на реалізацію діяльнісної (стратегічної) змістової лінії». 92,8% респондентів підкреслили, що програма зовсім не виділяє навчальних годин так, як і на соціокультурну змістову лінію. І лише 7,2% учителів вагалися у правильності відповіді.

Статистичний аналіз учасників експерименту за стажем роботи в середній загальноосвітній школі дав нам змогу зрозуміти реальний стан досліджуваної проблеми. Опитуванням було охоплено 20 учителів міських і сільських шкіл кількох областей України, серед них 8 зі стажем 10 і більше років роботи, 6 учителів – 5-8 років стажу, 6 учителів – із стажем 3 і менше років. Учителі української мови зі стажем роботи 5-10 років краще орієнтуються в запитаннях, які були поставлені. Учителі-початківці у своїх відповідях не завжди впевнені у багатьох аспектах, мають прогалини у знаннях, неповною мірою обізнані з чинною програмою з української мови. Це і спонукало нас до наступного кроку експериментального дослідження – провести анкетування серед студентів 4 курсу, що повернулися з педагогічної практики, щоб пересвідчитися, наскільки готує вищий навчальний заклад майбутніх учителів-словесників до виконання шкільної програми з української мови в сучасних умовах наближення національної освіти до вимог європейських стандартів.

В анкетуванні взяли участь студенти 4 курсу ННІ української філології та соціальних комунікацій Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, які пройшли педагогічну практику в 5-9 класах у школах різного типу навчання в Черкаській, Полтавській, Київській, Кіровоградській та Чернігівській областях за місцем свого проживання. Тобто майбутні учителі-

словесники завершили теоретичну підготовку з психолого-педагогічних дисциплін, склали іспит з методики навчання української мови в середніх загальноосвітніх закладах, апробували свої знання і вміння на практиці.

Анкетуванням було охоплено 78 студентів, яким довелося дати відповідь на запитання анкети, що складалася з 10 позицій:

1. На заняттях з яких університетських предметів Ви дізналися про впровадження компетентнісного навчання в школі:
   а) з педагогіки;
   б) з психології;
   в) з методики навчання рідної мови;
   г) з інших предметів.
2. З яких компонентів складається компетентнісний підхід до навчання:
   а) з умінь і навичок;
   б) зі знань, умінь, навичок, досвіду та цінностей;
   в) зі знань, умінь і навичок.
3. Як Ви пояснюєте основну мету уроків української мови в основній школі:
   а) сформувати комунікативну компетентність учнів;
   б) домогтися засвоєння знань про мову;
   в) розвинути в учнів мовленнєву діяльність.
4. З яких змістових ліній складається чинна програма з української мови для 5-9 класів:
   а) мовної й мовленнєвої;
   б) мовної, мовленнєвої, соціокультурної та діяльнісної (стратегічної);
   в) соціокультурної і діяльнісної.
5. З якими методологічними підходами поєднується компетентнісний підхід до навчання мови у чинній програмі:
   а) з системним;
   б) з особистісно орієнтованим, діяльнісним;
   в) контекстним.
6. Як Ви розумієте зміст поняття «діяльнісна (стратегічна) компетентність»:

а) як практичні вміння використовувати мовні засоби;

б) знання, уміння й навички створювати зв’язні висловлювання;

в) комплекс умінь усвідомлювати й ставити перед собою мету, успішно її досягати, самовдосконалюватись, будувати стратегію і тактику навчальної діяльності, розуміти і цінити красу мовних явищ, знаходити відповідність своїх вчинків прийнятим у суспільстві моральним нормам.

7. З яких груп умінь складається діяльнісна (стратегічна) компетентність:

а) організаційно-контрольних, загальнопізнавальних, творчих, етико-етичних;

б) мовних, мовленнєвих, соціокультурних;

в) організаційних, контрольних, творчих, естетичних і етичних.

8. До якої з груп умінь діяльнісної (стратегічної) компетентності належать уміння ставити й досягати мету навчальної діяльності, здійснювати намічений план:

а) організаційно-контрольних;

б) творчих;

в) загальнопізнавальних.

9. До якої з груп умінь діяльнісної (стратегічної) компетентності належить уміння бачити й розуміти красу в кожному мовному явищі:

а) творчих;

б) загальнопізнавальних;

в) естетико-етичних.

10. До якої з груп умінь діяльнісної (стратегічної) компетентності належить уміння аналізувати мовні та позамовні факти, явища, закономірності:

а) загальнопізнавальних;

б) творчих;

в) організаційно-контрольних.

Оброблення результатів анкетування дало змогу дійти висновку про те, що студенти в основному обізнані з сучасними проблемами теорії і практики навчання учнів з української мови, знають про впровадження в навчальний

процес школи компетентнісного підходу, про формування в учнів на уроках рідної мови комунікативної компетентності. Отримані дані анкетування подано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Результати анкетування майбутніх учителів-словесників після проходження ними педпрактики

№ п/п	Запитання анкети	Варіанти відповідей	Відповіді у %
1.	На заняттях з яких університетських предметів Ви дізналися про впровадження компетентнісного навчання в школі?	а) з педагогіки	48,2
		б) з психології	21,3
		в) з методики навчання рідної мови	20,2
		г) з інших предметів	10,3
2.	З яких компонентів складається компетентнісний підхід до навчання?	а) з умінь і навичок	22,3
		б) зі знань, умінь, навичок, досвіду та цінностей	51,3
		в) зі знань, умінь і навичок	26,4
3.	Як Ви пояснюєте основну мету уроків української мови в основній школі?	а) сформувати комунікативну компетентність учнів	48,2
		б) домогтися засвоєння знань про мову	46,3
		в) розвинути в учнів мовленнєву діяльність	5,5
4.	З яких змістових ліній складається чинна програма з української мови для 5-9 класів?	а) мовної й мовленнєвої	26,2
		б) мовної, мовленнєвої, соціокультурної та діяльнісної (стратегічної)	51,6
		в) соціокультурної і діяльнісної	22,2

Продовження табл. 2.2.

5.	З якими методологічними підходами поєднується компетентнісний підхід до навчання мови у чинній програмі?	а) з системним	42,3
		б) з особистісно-орієнтованим, діяльнісним	43,5
		в) контекстним	14,2
6.	Як Ви розумієте зміст поняття «діяльнісна (стратегічна) компетентність»?	а) як практичні вміння використовувати мовні засоби	31,4
		б) знання, уміння й навички створювати зв’язні висловлювання	16,5
		в) комплекс умінь усвідомлювати й ставити перед собою мету, успішно її досягати, самовдосконалюватись, будувати стратегію і тактику навчальної діяльності, розуміти і цінити красу мовних явищ, знаходити відповідність своїх вчинків прийнятим у суспільстві моральним нормам	52,1
7.	З яких груп умінь складається діяльнісна (стратегічна) компетентність?	а) організаційно-контрольних, загальнопізнавальних, творчих, етико-етичних	42,3
		б) мовних, мовленнєвих, соціокультурних	18
		в) організаційних, контрольних, творчих, естетичних і етичних	39,7
8.	До якої з груп умінь діяльнісної (стратегічної) компетентності належать уміння ставити й досягати мету навчальної діяльності, здійснювати намічений план?	а) організаційно-контрольних	49,4
		б) творчих	19,4
		в) загальнопізнавальних	31,2

Продовження табл. 2.2.

9.	До якої з груп умінь діяльнісної (стратегічної) компетентності належить уміння бачити й розуміти красу в кожному мовному явищі?	а) творчих	33,3
		б) загальнопізнавальних	21,4
		в) естетико-етичних	48,3
10.	До якої з груп умінь діяльнісної (стратегічної) компетентності належить уміння аналізувати мовні та позамовні факти, явища, закономірності?	а) загальнопізнавальних	47,2
		б) творчих	9,5
		в) організаційно-контрольних	43,3

Під час проведення констатувального етапу педагогічного експерименту головним завданням було виявлення рівня сформованості всіх видів умінь діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів основної школи.

Для перевірки сформованості *організаційно-контрольних умінь* учням 5-9 класів запропоновано виконати вправи за підручником. Для п’ятикласників необхідно було виконати вправу 74 [28, с. 45].

Вправа 74.

Прочитайте текст, визначте його тему. Доберіть заголовок, який передавав би тему цього тексту. Визначте і сформулюйте мікротеми тексту (пункти плану). План запишіть.

Якось один чоловік упіймав солов’я, приніс додому і зробив для нього клітку зі срібла та золота. Щодня чоловік приходив помилуватися кліткою й послухати солов’я, та бідолашна пташина тільки жалібно стогнала. Знайшов чоловік мудреця, який знав пташину мову. Той послухав солов’їний стогін і сказав, що птах сумує за своїм гніздом. Господар відімкнув клітку і випустив солов’я на волю. А сам верхи на коні подався услід за птахом. Соловей полетів

до лісу, дістався свого гніздечка на дереві й радісно і дзвінко заспівав. І зрозумів чоловік, що навіть пташці воля й батьківщина дорожчі над усе на світі.

Народна творчість.

Аналіз результатів виконаного завдання засвідчив, що учні сплутують поняття «тема» й «мікротема». На це вказують дібрані п'ятикласниками заголовки до тексту: «Соловей у золотій клітці», «Зустріч чоловіка з мудрецем», «Повернення солов'я до лісу». Виконання вправи підтвердило думку про те, що учням важко ділити текст на логічно завершені частини, тобто виокремлювати мікротеми. Типовою помилкою було роздрібнення однієї мікротеми на окремі частини й пропуск всієї мікротеми. Наприклад, до першої частини тексту учні дібрали кілька назв одного й того ж пункту плану:

1. Чоловік зловив солов'я.
2. Приніс чоловік солов'я додому.
3. Соловей у золотій клітці.

А от мікротема «Порада мудреця чоловікові відпустити соловейка на волю» залишилась поза увагою п'ятикласників.

У кожному з наступних класів пропонувалися вправи аналогічного змісту відповідно до вимог чинної програми.

Так, наприклад, дев'ятикласники виконували вправу 279.

Вправа 279

Прочитайте. Визначте в тексті ССЦ. З'ясувавши мікротеми ССЦ, складіть і запишіть простий план тексту.

Люди, знайомі з Василем Верховинцем, дивувалися з його надзвичайного знання народної хореографії: пам'ять митця зберігала сотні танцювальних візерунків.

З народним українським мистецтвом, зокрема пісенним і танцювальним фольклором, Василь Миколайович Верховинець пов'язав усе життя. Закінчивши учительську семінарію, він перебрався до Києва, щоб вступити до

музично-драматичної школи Миколи Лисенка. Тут під керівництвом уславленого композитора Василь здобув фах диригента.

Досягнувши слави, Верховинець переїхав до Полтави, щоб організувати вокально-танцювальний колектив. Тут він поставив десятки композицій: весіль і вечорниць, святкових дійств і молодіжних гулянь. Кожна вистава повертала глядача в українське село, ознайомлюючи його з народною творчістю.

Є в Полтаві затишна вуличка, названа його іменем. Стоїть на тій вуличці невеличкий будиночок, обсаджений мальвами й бузком. Тут митець жив, тут творив, наполегливо працюючи на ниві збирання перлин народної творчості, вірячи у талант народу і віддаючи праці всі сили.

За Я. Гордійчуком

Проаналізувавши виконання дев'ятикласниками завдання, нами було виявлено, що учні вміють виділяти головне й другорядне в тексті, ділити текс на мікротеми в межах однієї теми, складати простий план, однак, переважна частина учнів не зовсім готова розмежовувати поняття «текст», «складне синтаксичне ціле», вважаючи їх абсолютними синонімами, сплутує складне синтаксичне ціле з мікротемами. На думку багатьох учнів, поняття мікротеми ширше, ніж ССЦ.

Було встановлено, що протягом попередніх років навчання в основній школі (5-8 класи) в основному сформовані організаційно-контрольні вміння в учнів, крім тих, що вимагає чинна шкільна програми з мови для 9 класу.

З метою перевірки загальнопізнавальних умінь, які мають здатність у процесі пізнавальної діяльності синтезуватися, трансформуватися в універсальні, використовувалися завдання на базі реалізації принципу міжпредметних зв'язків.

Наприклад, шестикласникам було запропоновано завдання змоделювати мовленнєву ситуацію: однокласник (однокласниця) через хворобу був (була) відсутній (я) на уроці з української літератури, на якому розглядалася тема: «Оповідання Володимира Винниченка «Федько-халамидник». Учням необхідно

побудувати художню розповідь про дивного хлопчика Федька, його вчинки, стосунки з однолітками. Завдання передбачало побудову висловлювання за типом мовлення розповіді з дотриманням таких структурних її компонентів, як зав'язка, розвиток подій, кульмінація, розв'язка. Висловлювання мало відповідати вимогам художнього стилю з використанням таких мовних засобів, як багатозначних слів, слів з переносним значенням, метафор, порівнянь, епітетів, персоніфікацій, метонімій, синекдох, гіпербол тощо.

За змістом висловлювання учні мають на основі знання тексту оповідання проаналізувати вчинки головного героя Федька, охарактеризувати його внутрішній світ, вказати на риси характеру Федька, що вирізняють його з-поміж інших героїв, порівняти вчинки Федька з вчинками Толика, оцінити їх, зробити загальний висновок. Підготовлена розповідь була оформлена письмово з метою зручності проведення її аналізу.

За результатами оброблення отриманих даних було виявлено, що учні в основному змогли побудувати розповідь, однак у багатьох випадках вона не була цілісною, а складалася з окремих епізодів. Учням не вдалося протиставити риси характеру Федька і Толика, їхні вчинки, обґрунтовано довести моральну чистоту хлопчика Федька й аморальність вчинків Толика. Письмові повідомлення не вирізнялися багатством мовлення, вони виявилися бідними на використання мовних засобів, характерних для художнього стилю.

Для виявлення рівня сформованості загальнопізнавальних умінь в учнів 8-9 класів нами було підготовлено завдання, пов'язане з темою «Література рідного краю». Школярам необхідно було змоделювати розповідь, у якій поєднувалися б елементи публіцистичного й художнього стилю про життєвий і творчий шлях письменника-земляка. Завдання виконувалося письмово. Учень мав обрати відомого чи маловідомого письменника рідного краю, повідомити про основні віхи його життєвого й творчого шляху, назвати його твори, один з них проаналізувати, використовуючи цитати, характерні для нього образи, художні засоби, висловити власні судження і враження про цей твір або про творчість письменника загалом. Підготовлені розповіді в основному за стилем

виявилися публіцистичними, у них був відсутній аналіз конкретних творів письменників-земляків, не використовувалися цитати, учні проігнорували розкриттям художніх засобів. Деякі школярі вдалися до розповідей не про письменників-земляків, а про улюблених українських поетів з інших регіонів України.

З метою визначення рівня сформованості творчих умінь в учнів основної школи були розроблені вправи й завдання відповідно до вимог чинної шкільної програми з української мови для учнів певного класу. Так, для п'ятикласників і шестикласників пропонувалися простіші вправи, для учнів 8-9 класів – складніші. П'ятикласникам довелося виконати специфічні вправи творчого характеру, запропоновані ще в 90-х роках ХХ ст. О. Потапенком:

Завдання 1. Диктант-гіпотеза

Зіставити слова з одним і двома ***н****. Самостійно пояснити, від чого залежить написання подвоєних букв у словах, подібних за звучанням. Яка роль наголосу у виборі правильного написання?*

1. Не оцінена тобою допомога – неоціненна допомога. 2. Не здійснена моя мрія – нездійсненна мрія. 3. Не вблаганий ніким дідусь – невблаганний дідусь [147, с. 37].

Вправа вимагає комплексного підходу до її розв'язання, оскільки допомагає вчителю не лише поліпшити рівень знань школярів із правопису, а й пригадати раніше здобуті знання з морфології. Виконуючи вправи такого типу, учень з певною допомогою вчителя, має можливість провести паралель між такими частинами мови як прикметник і дієприкметник як дієслівну форму та проаналізувати це явище.

Завдання 2. Творчий диктант

а) До поданих словосполучень дібрати такі, які б містили слова у переносному значенні.

1. Краяти хліб – (краяти душу). 2. Кришталева чаша – (кришталева ріка). 3. Малиновий колір – (малиновий дзвін). 4. Співало птаство – (співало серце). 5. Сміялося дитя – (сміялося сонце).

б) Самостійно скласти чотиривірш про маму, мову, природу, використавши в ньому метафори. [Там само, с. 42].

Поставлена умова завдання не лише вимагає знань із лексикології, а й удосконалює учнівські вміння з цієї теми. Вона спрямована як на перевірку теоретичного матеріалу, так і на вміння його практично застосовувати. Саме такий комплексний підхід до навчання має вдосконалети творчі уміння школяра, оскільки діти не лише уявляють словесно описані предмети, явища та пригадують варіанти їх переносного вживання, а й намагаються реалізувати індивідуальний творчий потенціал.

Завдання 3. Диктант-гра «Хто швидше»

Методика проведення:аркуш паперу, на якому зазначено слово є стрижневим словом (домінантою, вершиною гнізда) синонімічного ряду, отримують учні, які сидять за першими партами. Дібравши свій один приклад синоніма до зазначеного слова, фіксують його на аркуші і передають назад товаришеві. Перемагають учні, чий ряд швидше закінчив роботу і записав довший синонімічний ряд слів [101, с. 142].

Творчий підхід до виконання вправи є невід'ємною складовою формування стратегічних здібностей в учнів, адже у творчості виявляється і рівень знань з певної теми, у цьому випадку це вживання синонімів. Здебільшого завдання творчого характеру діти сприймають як гру, і саме цей підхід активізує розумову діяльність школяра та його логічне мислення.

Завдання 4. Творчий диктант

1. Визначити стиль тексту. Довести свою думку.

2. З яким значенням може вживатися іменник ***крила****?*

3. Дібрати синоніми до слова ***вулик.***

Бджоли-розвідники

Найважча робота у тих бджіл, які носять до вуликів нектар. Адже саме з нього утворюється мед. Щоб знати, де найбільше квітучих рослин, у кожній бджолиній сім'ї є свої розвідниці. Відшукавши, наприклад, квітучі липи, вони повідомляють про це всім мешканцям свого вулика... Чим би ви думали? Танцями. Так, так! Саме цими своєрідними рухами крилець бджоли-розвідниці вказують, у якому напрямку летіти і чи багато нектару мають квіти...

(За В. Хрієнком)

Довідка: вулик, улик, вулій, вулень, вуль шапчанка, коптар, борть, бортина, бучак [133, с. 43].

Запропоноване завдання спрямоване на розрізнення школярами стилів в українській мові, що допоможе ґрунтовніше опанувати теоретичний матеріал та отримати досвід його практичного застосування. У ході роботи удосконалюються й мовленнєві вміння, учні помічають красу світу, що нас оточує, цим самим розвивають їх естетико-етичні вміння.

Завдання 5. Диктант-переклад

Перекласти словосполучення українською мовою. Визначити їх подібність і відмінність.

1. Из-за собственной неосторожности (через власну необережність).2. К моему стыду (на сором мені). 3. Оценка по литературе (оцінка з літератури). 4. Плыть по течению (пливти за течією). 5. К вашим услугам (до ваших послуг). 6. В шести шагах (за шість кроків). 7. Увлекаться чтением (захоплюватися читанням) [147, с. 57].

Учням п'ятих класів різних шкіл, які брали участь в експерименті, необхідно було написати невеликі диктанти із творчою складовою. Обробка виконаних завдань показала, що учні в основному впоралися із вибором орфограм, поясненням лексичного значення слів, добором синонімів до запропонованого слова. Проте їм було складно переносити здобуті знання,

уміння в нову ситуацію, складати вірш з чотирьох рядків, перекладати текст з російської мови українською. У процесі перекладу п’ятикласники не завжди враховували специфіку вживання українських прийменників, перекладаючи їх дослівно: *из-за* неосторожности – *із-за* необережності; *к* стыду – *до* сорому; оценка *по* литературе – оцінка *по* літературі; *по* течению – *по* течії; *в* шести шагах – *до* шести кроків тощо.

Учням 6 класу було запропоновано виконати тести, побудовані за вимогами, що ставляться до шестикласників чинною навчальною програмою з мови.

Тести

1. *Фразеологічний зворот використаний у реченні:*

А). Вір до кінця у власні сподівання.

Б). Люди, які втілюють ідеї та поширюють їх, керують світом.

В). Є найзначиміша дума на світі – дума про хліб.

Г). Як стрінуся з освіченим чоловіком, то в мене аж душа радіє.

2. *Закінчення-**у (-ю)** у формі кличного відмінка однини мають усі слова в рядку:*

А). провідник, Гриць, лікар;

Б). батько, Віктор, водій;

В). товариш, Кость, школяр;

Г). Михась, вовк, хлопчик.

3. *Правильно утворено ступені порівняння всіх прикметників у рядку:*

А). щонайдобріший, самий освічений;

Б). самий щедрий, чистіший;

В). найбільш вищий, ширший;

Г). якнайкращий, більш прогресивний.

4. *Потребує редагування словосполучення в рядку:*

А). дорожчий золота;

Б). легший за повітря;

В). сильніший від усіх;

Г). менше ніж за тиждень.

5. *Правильну відмінкову форму залежного слова вжито в рядку:*

А). наголошувати про необхідність;

Б). додержуватися до законів;

В). їхати на тролейбусі;

Г). чекати на зустріч.

6. *Між частинами безсполучникового складного речення треба поставити двокрапку в рядку (розділові знаки пропущено):*

А). Ластівки літають низько завтра буде дощ.

Б). Тепер скажіть ну як могли ви жить без цього гаю на оцьому світі?

В). Стоїть край лугу і сміється мати я пам’ятаю день той дотепер.

Г). Вийду в степ чи зупинюсь у полі скрізь високі предківські могили!

7. *Виділене слово є сполучником, і його треба писати разом у реченні:*

А). Співай же за мною *про/те*, як весною усе відживається знов.

Б). Ніч колихала так ласкаво, *про/те* не спалося мені.

В). Каятись кайся, та *за/те/ж* не приймайся.

Г). Не *за/те* кобилу б’ють, що сіра, а *за/те*, що воза побила.

8. *Від поданих іменників утворіть прикметники за допомогою суфікса* ***-ськ-****. У всіх прикметниках треба писати суфікс* ***-цьк-*** *у рядку:*

А). Кременчук, баск;

Б). Чукотка, Кодак;

В). Случ, Кагарлик;

Г). ткач, Нью-Йорк;

Д). Саки, козак.

9. *Займенник* ***один*** *ужито в реченні:*

А). Усі *одним* миром мазані.

Б). *Одним* пальцем вузла не зав’яжеш.

В). Семеро воює, а *один* горює.

Г). Пішла я на заробітки в город, стала в *одних* панів за наймичку.

Д). Не *один* повіт знав отця Федора, його знала навіть уся губернія.

10. Діалектне слово вжито в реченні:

А). У легеня сопілка плаче, неначе вітер, що схитнувсь у яр.

Б). У мармурових курганах – 113озм.’яклий характер осоння.

В). І вірш твій вирвався без титла, і дух твій вирвався з тенет.

Г). Орел впинався кігтями в рамено [133, с. 36].

Перевірка виконання тестового завдання шестикласниками показала, що складними для них виявилися ті, які вимагали утворення від поданих іменників прикметників із суфіксом ***-цьк-***; ступенів порівняння прикметників; на редагування словосполучення; на виділення сполучника з-поміж однозвучних слів.

Щоб виявити рівень сформованості творчих умінь, семикласникам було запропоновано виконати вправу 420 (ІІ частина), в умові до якої вимагається розказати про зображення на настінному розписі в будинку-музеї Дмитра Яворницького «Тарас Бульба з синами», використовуючи прислівники верхи, по-козацьки, поодинці, по-молодецьки, навкруги. Завдання передбачало побудувати зв’язний текст за ілюстрацією, тобто учні мали описати те, що зображено на настінному розписі. Проте семикласники вдалися до переказування окремих уривків повісті Миколи Гоголя «Тарас Бульба», про стосунки батька з синами Остапом та Андрієм. Запропоновані прислівники спонукали учнів ввести елементи опису про те, як виглядають герої, їхню поставу, спосіб перебування в сідлі, досвід їзди на конях, настрій героїв тощо. Виконати цю частину завдання семикласниками вдалося неповною мірою. Майже всі прислівники ними були використані як однорідні члени в одному реченні.

Для учнів 8-х і 9-х класів нами було обрано творче завдання, пов’язане з описом поїздки на екскурсію до столиці України – міста Києва. Точніше восьмикласники будували свою розповідь через опосередкований досвід, тобто з використанням художніх листівок із зображенням визначних місць столиці, а

дев’ятикласники на основі спогадів про давню екскурсію до Києва складали свою розповідь.

Проаналізовані творчі роботи учнів засвідчили про те, що не всі висловлювання виявилися зв’язними, в основному вони були сконцентровані на переліку старих районів столиці, вулиць, історичних та культурних пам’яток, адміністративних споруд. Побудовані учнями розповіді не вирізнялися багатством мовлення, різноманітністю художніх засобів.

Перевірка рівня володіння учнями естетико-етичними вміннями здійснювалася через застосування текстового принципу. Робота з текстами передбачала виконання цілого комплексу завдань, серед яких чільне місце посідає заглиблення школярів в морально-етичний та естетичний зміст, з’ясування ролі мовних засобів у розкритті сутності головного й другорядного, дрібних, але важливих художніх деталей. Саме текст у єдності морфологічних, лексичних та синтаксичних одиниць дає змогу з’ясувати особливості використання виражальних ресурсів для передачі авторського задуму, оцінок, ставлення до зображуваного й виявити рівень умінь учнів аналізувати зміст і мовні засоби тексту.

Текстові завдання добиралися таким чином, щоб школярі могли відчути красу слова, мовних та позамовних явищ, стимулювати їх до побудови власних висловлювань, виховувати почуття відповідальності за власні вчинки, поведінку.

Наприклад, учням 5-9 класів було запропоновано попрацювати з одним і тим же текстом, проте з різними завданнями.

Вправа з творчим завданням

Прочитайте текст про себе, потім уголос. Зверніть увагу на особливості української літературної вимови та художні засоби, якими автор передає любов до матері та рідного дому. Свої спостереження оформіть як невеличкий твір.

Мамина колискова

Вслухаюся в поетичні образи колискових і уявляю немовлятко, котре покліпує віями – дрімота-сон ходить біля вікон, заглядає у шибки, а там , на воротях, стоїть кіт у червоних чоботях, легеньким помахом крил птахи поза точком приносять кашку з молочком, тільки зозуля, примостившись на покуті, не поспішає – хоче сплести тугого барвистого віночка з рути-м'яти, хрещатого барвінку й запашних василечків та десь далеко-далеко виряджається козак у військо, щоб татарин-бусурман не заполонив сестрицю. «Художні образи в колискових піснях нечисленні, – приходить на спомин вислів з монографічного дослідження про цей пісенний жанр, – але всі вони виписані пензлем щедрої любові. Тут бачимо кота, голуба, зозулю, сон, дитину, батька. А над усіма ними – величний образ жінки-матері, ніжне серце якої переповнене безмежною любов'ю до дитини».

Краєм ока оглядаю сволок. Он там із вимоленого зазубриною, ще й досі, обмащений білою глиною, горбатіє скоблик – на ньому не одне літо вигойдувалась колиска. Поруч рябіє густе плетиво зарубок – за давнім звичаєм, коли народжувалась дитина, робили своєрідні метріки-мітки. Кожна така позначка символізувала поповнення роду. Крізь пелену років згадую і свою причетність. «Тобою, – наче здогадується ненька про мої думки, – й завершився колисковий рід…» – «Цікаво, – беруть невтямки, – чи збереглося хоч щось з цього господарства?» Мати усміхається, і її очі проймаються невимовною радістю: «Аякже, вона он там, на горищі висить. Споконвік у народі існував звичай: вийшлу з ужитку колиску ніколи не викидали на звалок, її берегли доти, доки люди жили в осідлі…» – «А з якого дерева робили їх?» – «Із клена, калини або ясена, щоб діти були дужими та співочими. А для чого усе це треба знати, адже зараз майже ніхто не користується ними? – і, не дочекавшись відповіді, додає: – Ти по світах уже бував, з багатьма людьми зустрічався, то скажи мені: чи вміють теперішні молодиці співати колискові?».

(В. Скуратівський) [120, с. 64].

Для учнів 5-6 класів необхідно було з'ясувати тему й головну думку тексту, вказати на роль колискових пісень у стосунках мами й дитини, пригадати колискові пісні, що співала в дитинстві їм мама. Учні 7-8 класів, крім цього, мали пригадати, в яких творах (поезіях) наводяться приклади виконання мамою колискових пісень, а дев'ятикласники повинні були проаналізувати, яку роль у житті українців відігравали рідна домівка, колиска, вишиванка, рушник, мамина пісня.

Учні успішно впоралися із завданнями, що вимагали простого відтворення епізодів тексту, перенесення здобутої раніше інформації в нову ситуацію здійснювалося учнями складніше, не під силу учням було проаналізувати національні символи.

Щоб підсумувати проведений аналіз результатів констатувального етапу експерименту, представимо узагальнені дані щодо рівня сформованості діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів основної школи в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Рівень сформованості діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів основної школи за результатами констатувального етапу експерименту

№ п/п	Види умінь діяльнісної (стратегічної) компетентності	Клас	Рівень сформованості	Кількість учнів у %
1.	Організаційно-контрольні	5 клас	високий	7,1
			середній	39,3
			низький	53,6
		6 клас	високий	8,2
			середній	39,7
			низький	52,2
		7 клас	високий	9,1
			середній	40,2
			низький	50,7
		8 клас	високий	9,9
			середній	48,1
			низький	42,0
		9 клас	високий	8,9
			середній	41,1
			низький	40,0

Продовження таблиці 2.3

2.	Загальнопізнавальні	5 клас	високий	7,2
			середній	34,4
			низький	58,4
		6 клас	високий	9,2
			середній	38,3
			низький	52,5
		7 клас	високий	10,3
			середній	41,4
			низький	48,3
		8 клас	високий	11,2
			середній	41,7
			низький	47,2
		9 клас	високий	12,1
			середній	43,4
			низький	44,5
3.	Творчі	5 клас	високий	9,3
			середній	36,3
			низький	54,4
		6 клас	високий	11,4
			середній	38,3
			низький	50,3
		7 клас	високий	12,6
			середній	38,1
			низький	49,3
		8 клас	високий	12,5
			середній	38,3
			низький	4,2
		9 клас	високий	13,1
			середній	38,3
			низький	48,6
4.	Естетико-етичні	5 клас	високий	9,1
			середній	39,2
			низький	51,7
		6 клас	високий	10,5
			середній	39,5
			низький	41,0
		7 клас	високий	13,2
			середній	39,6
			низький	47,2
		8 клас	високий	14,3
			середній	41,3
			низький	44,4
		9 клас	високий	14,5
			середній	42,4
			низький	43,1

Аналіз стану сформованості основних груп умінь, з яких складається діяльнісна (стратегічна) компетентність учнів основної школи, засвідчив низку нерозв'язаних проблем у практиці навчання української мови, зокрема це стосується неусвідомленого ставлення школярів до визначення мотиву й мети навчальної діяльності, планування дій для її досягнення, підбиття проміжних і прикінцевих підсумків; невміння вносити корективи для успішної реалізації побудованого плану власної діяльності; ігнорування процесу виділення головного й другорядного в тексті, поділу його на теми й мікротеми, відсутність фантазії під час аналізу мовних і позамовних явищ, понять, перенесення раніше здобутих знань і вмінь у нову ситуацію; нездатність учнів розпізнати красу в мовних явищах і творах мистецтва; небажання вчителів використовувати інноваційні методи, прийоми й технології навчання.

З огляду на такий стан справ, виявлений під час констатувальних зрізів, нами було розроблено експериментальну систему формування діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів основної школи у вигляді моделі, що представлена на рис. 2.1., яка включає такі компоненти, як мету навчальної діяльності учнів, методологічні підходи, принципи, організаційні форми, методи, прийоми й технології навчання.

До системи залучено етапи формування діяльнісної (стратегічної) компетентності (аналітико-мотиваційний, проектувальний, експериментального навчання, результативний), критерії (репродуктивний, продуктивний, продуктивно-творчий), рівні сформованості аналізованої компетентності (низький, середній, високий), форми контролю: тестування, контрольні роботи.

В експериментальній системі окремо виділені організаційні форми навчання, серед яких перебувають традиційні уроки, зокрема урок формування умінь і навичок учнів, урок повторення розділу чи окремої теми, урок узагальнення та систематизації знань, умінь і навичок учнів, урок вивчення нового матеріалу, урок розвитку зв'язного мовлення учнів. Однак формування діяльнісної компетентності, за нашими припущеннями, буде ефективнішим, коли вчитель використовуватиме нетрадиційні організаційні форми навчання, тому в запропонованій системі виокремлено нестандартні форми – урок-гра, лінгвістичний ринг, урок-подорож, урок-візуалізація, урок-змагання тощо.

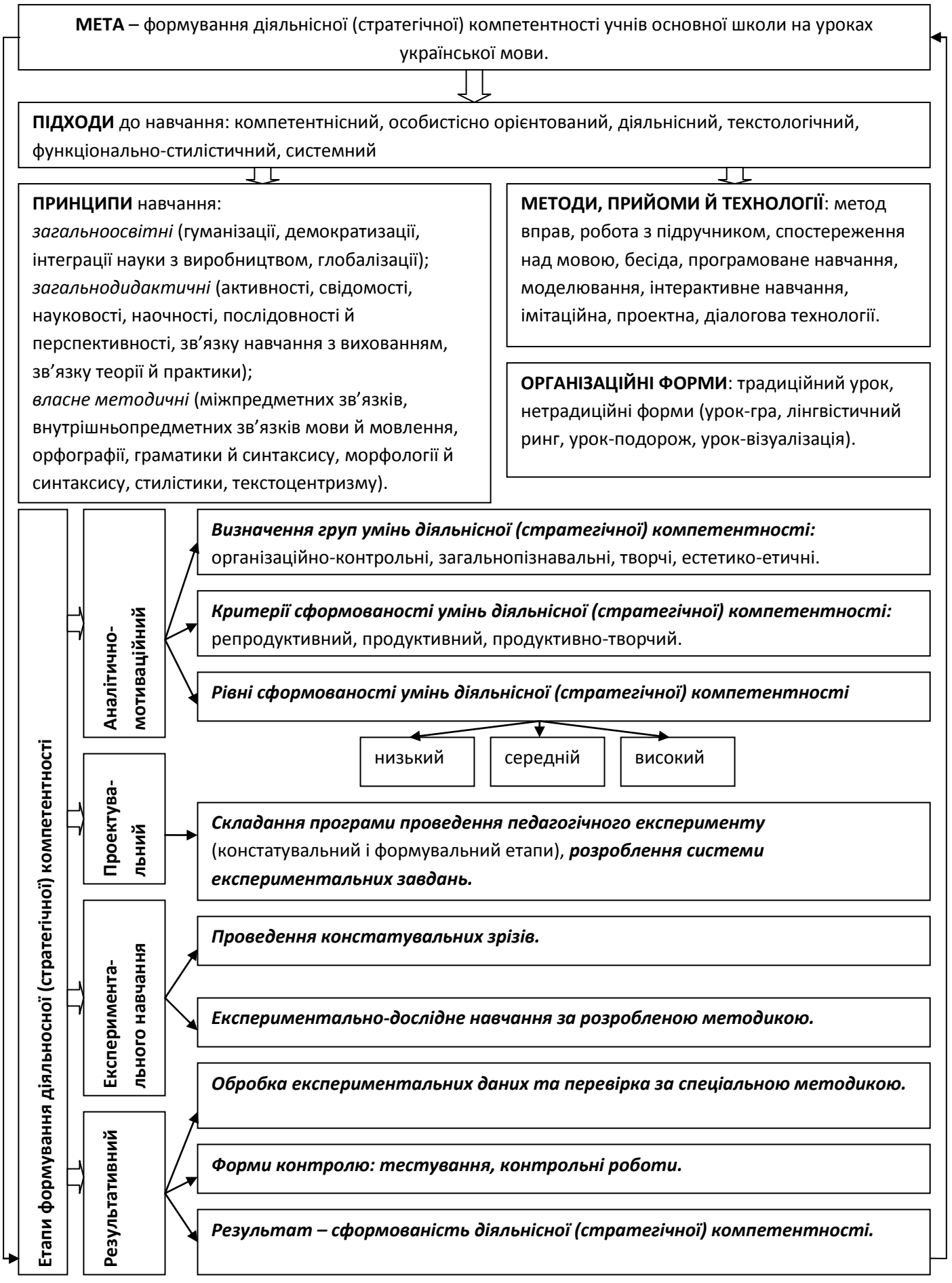

Рис. 2.1. Експериментальна модель формування діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів основної школи

Серед методів, прийомів і технологій навчання в експериментальній системі перераховано як традиційні, так і інноваційні: метод вправ, робота з підручником, спостереження над мовою, бесіда, програмоване навчання; моделювання, інтерактивне навчання, імітаційна, проектна й діалогова технології.

У наступному розділі буде представлено способи реалізації розробленої експериментальної системи формування діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів основної школи на уроках української мови та описано методику її формування за складеною програмою формувального етапу педагогічного експерименту.

Висновки до розділу 2

У процесі вивчення теорії і практики навчання української мови в основній школі було виявлено:

1. Чинна програма та підручники реалізують ідеї компетентнісного підходу до навчання, однак у поєднанні з особистісно орієнтованим, діяльнісним, технологічним та функціонально-стилістичним. Чинна програма з рідної мови для учнів 5-9 класів передбачає формування всіх видів комунікативної компетентності: мовленнєвої, мовної, соціокультурної та діяльнісної (стратегічної), вимоги до яких чітко фіксують чотири змістові лінії програми з аналогічними назвами.

2. У підручниках з української мови для учнів основної школи компетентнісно зорієнтований підхід до навчання реалізовано неоднаковою мірою. У них представлено комплексні завдання на формування водночас кількох компетентностей. В основному це мовленнєвої й мовної, мовленнєвої й соціокультурної, або мовленнєвої, мовної й соціокультурної. Рідше до умов вправ додаються завдання на розвиток чи вдосконалення діяльнісної (стратегічної) компетентності. Крім цього, неоднаково в умовах до вправ подано завдання на формування всіх груп умінь, що входять до діяльнісної (стратегічної) компетентності. У комплексних завданнях підручника частіше вимагається виконання дій на вироблення загальнопізнавальних, творчих і естетико-естетичних умінь. Завдань на формування організаційно-контрольних умінь представлено недостатньо.

Неоднаковою мірою реалізовано в сучасних підручниках з української мови текстоцентричний принцип, крім підручників за редакцією М. Пентилюк. Саме в них дібрані для аналізу тексти, в яких подано завдання на формування всіх груп умінь, що включає діяльнісна (стратегічна) компетентність, крім організаційно-контрольних.

3. Отримані результати на констатувальному етапі педагогічного експерименту засвідчили, що вчителі української мови у своїй роботі в основному вдаються до використання традиційних методів, прийомів та засобів навчання, зокрема бесіди, роботи з підручником, вправ, розповіді вчителя, серед засобів навчання – роздавальні картки, ілюстрації картин з підручника. Рідше спостерігається використання інноваційних методів і технологій навчання, комп'ютерних програм. На уроках рідної мови інколи застосовуються методи інтерактивної технології, робота в парах і малих творчих групах, оскільки окремо вправи підручника цього не вимагають.

Рідко на уроках мови в основній школі вчителі практикують проведення нетрадиційних форм навчання, що сприяють розвитку загальнопізнавальних, організаційно-контрольних і творчих умінь.

4. У процесі проведення констатувальних зрізів у 5-9 класів на уроках української мови з метою виявлення рівня сформованості діяльнісної (стратегічної) компетентності було встановлено, що школярі в основному володіють мовною й мовленнєвою компетентністю, частково – окремими вміннями загальнопізнавального, творчого, організаційного й естетико-етичного спрямування. Про це свідчать результати виконаних учнями завдань на використання вмінь діяльнісної (стратегічної) компетентності, оскільки низькими виявилися показники сформованості основних груп умінь. Високий рівень сформованості вмінь встановлено у середньому в 9-13% учасників експерименту, а низький рівень – у 50%. Це й зумовлює розроблення спеціальної методичної системи формування діяльнісної компетентності в учнів на уроках рідної мови в основній школі.

5. На основі теоретичного аналізу літератури та шкільної практики було запропоновано експериментальну систему формування діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів 5-9 класів.

РОЗДІЛ 3
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНЕ ФОРМУВАННЯ ДІЯЛЬНІСНОЇ (СТРАТЕГІЧНОЇ) КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

3.1. Програма формувального етапу педагогічного експерименту з вироблення діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів

Основним завданням цього наукового дослідження є формування діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів основної школи на уроках з української мови. Проведений аналіз наукової літератури з проблеми дослідження уможливив визначити категорію діяльнісної компетентності як різновиду комунікативної компетентності, виокремити її основні групи умінь, критерії, показники та рівні сформованості досліджуваної компетентності.

Програма експериментально-дослідного навчання учнів основної школи на уроках української мови передбачала:

· аналіз шкільного навчального плану підготовки учнів середньої загальноосвітньої школи, чинної навчальної програми з української мови для основної школи;

· розробку навчальних завдань з української мови та добір методик для вивчення стану сформованості діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів 5-9 класів на уроках української мови, збір експериментальних даних, здійснення їх статистичної обробки;

· встановлення рівнів сформованості діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів на заняттях з української мови на основі статистично оброблених даних і визначених критеріїв та показників;

· розроблення експериментальної моделі формування діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів основної школи в процесі вивчення української мови на основі виокремлених завдань дослідження;

· вибір контрольних (КК) та експериментальних (ЕК) класів учнів для перевірки ефективності запропонованої методичної системи, статистичне доведення однорідності обраних класів;

· проведення апробації та оцінювання ефективності запропонованої методики формування діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів, узагальнення одержаних результатів.

Дослідження проблеми здійснювалося впродовж 2012-2015 рр., охоплювало чотири етапи науково-методичного пошуку. На аналітично-мотиваційному етапі (2012-2013 рр.) проаналізовано науково-педагогічну, психологічну та методичну літературу з проблеми дослідження, визначено групи умінь діяльнісної (стратегічної) компетентності, критерії, показники й рівні її сформованості.

На другому (проектувальному) етапі (2013 р.) відбулося складання програми педагогічного (констатувального й формувального) експерименту, розроблення системи експериментальних завдань.

Третій етап експериментального навчання (2013-2015 рр.) пов’язаний з проведенням констатувальних зрізів з метою вивчення стану сформованості в учнів діяльнісної (стратегічної) компетентності та експериментально-дослідного навчання за розробленою методикою (формувальний експеримент).

На завершальному, четвертому, результативному етапі (2015 р.) здійснювалася обробка отриманих експериментальних даних, проаналізовано ефективність форм контролю (зрізи, тестування, контрольні роботи), визначення рівнів сформованості діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів основної школи після проведення експериментально-дослідного навчання на основі розроблених критеріїв (репродуктивного, продуктивного й продуктивно-творчого) і їх показників.

Під час добору експериментальних навчальних завдань для учнів 5-9 класів ураховувалися їх специфіка та відповідність вимогам чинної програми з української мови. Специфіка розроблених експериментальних завдань полягала

насамперед у внутрішньопредметних зв’язках між розділами науки про мову, мовою і мовленням та міжпредметних зв’язках.

Для досягнення ефективного результату експериментально-дослідного навчання ретельно продумано кожну функцію дібраного навчального завдання:

· пізнавальну, яка відкриває учням нову інформацію про мовні й позамовні явища;

· виховну, що виховує комунікативну особистість учня, його позитивні якості на зразках текстів різних типів і стилів мовлення;

· розвивальну, що розвиває логічне мислення й мовлення учнів, їх інтелектуальний потенціал;

· естетичну, яка формує естетичні смаки й естетичний ідеал учня на основі глибокого аналізу мовних і позамовних фактів і явищ, розвиває вміння бачити в них красу;

· етичну, що сприяє розвитку в учнів умінь знаходити відповідність між своєю поведінкою, вчинками та виробленими у суспільстві нормами моралі;

· операційну, що спрямовує на ефективне використання різних навчальних операцій учня;

· актуалізаційну, яка актуалізує опорні знання з вивчених тем відповідно до чинної навчальної програми;

· організаційну, яка сприяє організації особистості учня, розвиває її діяльнісну (стратегічну) компетентність;

· діагностико-контрольну, що виявляє рівень сформованості основних груп умінь учнів, що входять до складу діяльнісної (стратегічної) компетентності.

У процесі експериментально-дослідного навчання пропоновані завдання варіювалися, тому окремі функції ставали пріоритетними. Особлива увага відтак акцентувалася на функціях, подібних до видів умінь діяльнісної (стратегічної) компетентності, окремо на організаційній, операційній, діагностико-контрольній.

З метою досягнення позитивного результату в ході експериментально-дослідного навчання також було детально продумано кожний структурний елемент навчального завдання:

· предмет діяльності учня (художній, науковий чи публіцистичний текст, тип мовлення, стиль);

· мету завдання (формування умінь певної групи);

· актуалізацію попереднього навчального досвіду (пригадування вивченого матеріалу з мови чи з суміжних предметів, способів виконання аналогічних завдань, пов'язаних з розв'язанням запропонованих експериментальних);

· засоби для досягнення у завданні мети (підручники, словники, посібники, наукові публікації, довідникова література, пам'ятки, комп'ютерні програми, таблиці, схеми, методичні рекомендації);

· способи навчальної діяльності учнів (інформаційний пошук, побудова текстів, анотування чи реферування наукових статей, підготовка презентацій, проектів, аналіз тексту (фрагменту), добір художніх засобів, виконання вправ з граматичним чи творчим завданням);

· процес навчальної діяльності учня (час, протягом якого виконують експериментальне завдання);

· результат (здатність учня виконати запропоноване завдання (усно чи письмово) самостійно без методичної допомоги вчителя).

Вивчення наукового доробку вчених-методистів з проблеми дослідження уможливило визначити сутність базових понять, виокремити їх види (діяльнісна компетентність та її групи вмінь). Це слугувало основою для розробки системи експериментальних завдань. Програма експериментальної роботи складалася із завдань для констатувального та формувального етапів дослідження.

У ході констатувального етапу розв'язувалися такі завдання: аналіз плану та програм підготовки учнів на уроках мови; розробка та добір методик для

вивчення стану рівня сформованості аналізованої компетентності; діагностика рівня сформованості її умінь в учнів 5-9 класів. Констатувальний та формувальний етапи експерименту було проведено на базі Черкаської ЗОШ №19, Черкаської ЗОШ №28, Білозірської ЗОШ №1 (Черкаська обл.), Лютізької ЗОШ (Київська обл.), Кізлівської ЗОШ (Полтавська обл.). Статична обробка результатів констатувальних зрізів засвідчила недостатній рівень сформованості діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів на уроках української мови, дозволила виявити чинники, що впливають на її формування, окреслити перелік основних теоретичних та практичних проблем щодо формування в учнів основної школи умінь діяльнісної компетентності на заняттях з української мови й побудувати експериментальну систему формування діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів на уроках української мови.

На основі проведення теоретичного аналізу й вивчення шкільної практики побудовано експериментальну систему у вигляді моделі формування діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів на уроках української мов, що відображає комплекс навчальних заходів, які базуються на загальноосвітніх, загальнодидактичних та власне методичних принципах навчання з урахуванням компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, технологічного підходів до організації навчального процесу в основній школі.

У ході формувального етапу педагогічного експерименту було розв’язано завдання розроблення системи формування чотирьох груп умінь діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів на уроках української мови.

Експериментально-дослідне навчання дало змогу реалізувати розроблену методику формування діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів 5-9 класів на уроках української мови.

Зважаючи на те, що основною формою організаційного процесу в основній школі є урок, він і став базовим для проведення експериментально-дослідного навчання з формування діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів. Останнім часом учені-методисти працюють над його удосконаленням.

Хоча, як стверджує О. Біляєв, традиційний урок як організаційна форма шкільного навчання пройшов багатовікове випробовування й має значні переваги над іншими формами. Він посідає провідне місце в 5-9 класах, обмежений у часі і здійснюваний у відповідному місці з певною групою учнів [14, с. 27].

Ураховуючи кардинальні зміни в українському суспільстві, зокрема в освітній галузі, нами акцентовано увагу на критеріях до сучасного уроку української мови, що виокремлює М. Пентилюк. Серед них такі:

1) розвивальний потенціал уроку мови;
2) використання активних методів і прийомів, засобів навчання;
3) раціональне використання навчального часу;
4) системність знань учнів;
5) методичне забезпечення уроку, сучасна технологія;
6) творчий потенціал уроку (пізнавальні, творчі завдання, інтегральні уроки);
7) вивчення кращого досвіду, популяризація його на уроках [137].

Зважаючи на те, що формування діяльнісної (стратегічної) компетентності передбачає насамперед вироблення організаційно-контрольних, загальнопізнавальних, творчих, естетико-етичних умінь, у ході експериментально-дослідного навчання активно використовувалися такі типи аспектних уроків, як урок формування вмінь і навичок, урок повторення окремої теми, розділу, урок узагальнення й систематизації знань, умінь і навичок. Крім цього, з метою вироблення творчих умінь в учнів залучалися й уроки розвитку зв’язного мовлення та комбіновані уроки, у яких обов’язковим структурним елементом було написання коротких творчих робіт навчального характеру. Рідше передбачалося використання уроків вивчення нового матеріалу, особливо в ході первинного формування організаційно-контрольних і загальнопізнавальних умінь. На уроках вивчення нового матеріалу здебільшого відбувається первинне закріплення здобутих знань через повторення правил, теоретичних положень, мовних явищ, а вироблення сталих

умінь і навичок є метою уроку формування умінь і навичок. За технологією проведення цей тип уроку вирізняється тим, що його домінантним етапом є виконання різноманітних усних і письмових вправ на закріплення нових знань і на їхній основі формуються в учнів відповідні вміння та навички.

Розроблені експериментальні завдання для уроку цього типу були, по-перше, фронтальними, однаковими для всіх учнів класу; по-друге, диференційованими, за варіантами, у малих творчих групах, давали можливість учням проявляти більшу самостійність; по-третє, колективними, один учень виконує так, щоб колектив класу міг проконтролювати його виконання і самостійно в цей час розв’язати поставлене вчителем спільне завдання; по-четверте, індивідуальні, призначені для виконання окремими учнями.

На уроках повторення теми, розділу та на уроках узагальнення і систематизації знань, умінь і навичок передбачалося також використання аналогічних вправ і завдань, однак вони були дібрані і складені таким чином, щоб за змістом розширювали можливості учнів не лише повторити раніше вивчений матеріал, а й поглибити його, перенести з відомої навчальної ситуації в нову, об’єднати, згрупувати за однією чи кількома ознаками, внести зміни творчого характеру. Тобто складені експериментальні завдання для уроків цих типів носили комплексний характер.

Оскільки формування чотирьох груп умінь діяльнісної (стратегічної) компетентності пов’язане з роботою над розвитком зв’язного мовлення учнів, програма експериментально-дослідного навчання передбачала врахування специфіки всієї системи мовленнєвої підготовки школярів. Як зазначає М. Пентилюк, в основі цієї системи лежать два чинники: 1) знання норм літературної мови та практичні вміння й навички володіння мовою, що вдосконалюється передусім на уроках граматики; 2) уміння творчо використовувати лексичні, морфологічні засоби, що належать до різних стилів мовлення [103, с. 36]. У зв’язку з цим автор виокремлює два ступені мовленнєвої діяльності – початковий і основний. Якщо початковий пов'язаний з підготовчою роботою над засвоєнням засобів вираження думки, то основний – з

розвитком різних видів зв’язного мовлення, формуванням комунікативних умінь і навичок. Основний ступінь роботи з розвитку мовленнєвої діяльності школярів вимагає ретельної й поглибленої роботи з текстами різних типів і стилів мовлення, тобто комунікативні вміння й навички формуються на основі текстів-зразків і при конструюванні учнями власних висловлювань як в усній, так і в писемній формах.

Дібрані завдання для формувального етапу експерименту насамперед були спрямовані на роботу зі змістом тексту, його логічною структурою та використанням у ньому мовних засобів.

Крім уроків зв’язного мовлення, на яких безпосередньо відбувається формування комунікативних умінь і навичок, програма експериментально-дослідного навчання передбачала розвивати процес формування цих умінь і на уроках інших типів, урахувавши основні етапи вироблення практичних умінь і навичок. За М. Пентилюк, такими етапами є кумуляція, мотивація, усвідомлення, тренування, узагальнення. Етап кумуляції пов'язаний з уроками вивчення нового матеріалу, на яких відбувається поповнення й нагромадження лінгвістичних знань. Етап мотивації проходить на уроках закріплення знань і формування умінь і навичок. Етап усвідомлення зорієнтований на роботу учнів з правилами-орієнтирами, виконання завдань за зразками, із текстами, спрямованими на перехід до формування власне комунікативних умінь і навичок. На тренувальному етапі активно використовуються пізнавальні вправи, ситуативні завдання. Цей етап реалізується і на уроках формування вмінь і навичок, і на уроках повторення окремої теми, розділу.

Узагальнений етап формування комунікативних умінь припадає на уроки систематизації і узагальнення знань, умінь і навичок, на уроки розвитку зв’язного мовлення, присвячених підготовці до написання переказів і творів.

Після проведеного теоретичного аналізу психолого-педагогічної й методичної літератури та шкільної практики виявлено, що однією з особливостей організації навчального процесу в школі, зокрема уроків української мови, стала ідея пошуку оптимальних способів структурування

навчального матеріалу, реалізація цієї ідеї зумовила появу так званих нестандартних, нетрадиційних уроків. У методичній літературі (О. Біляєв, В. Паламарчук, М. Пентилюк) були виокремлені такі їхні назви, як урок-диспут, урок-гра, урок-конференція, урок-подорож, урок-КВК, урок-семінар тощо. Одні методисти (О. Біляєв) вважають їх окремими типами уроку мови, інші (М. Пентилюк) – варіантами до традиційних типів уроку. Нетрадиційні форми уроку дають ширші можливості проявляти школярам творчість, розвивати фантазію, шукати оригінальні способи розв'язання навчальних завдань.

Ураховуючи те, що структура нетрадиційних уроків відрізняється від традиційних, вона залежить від його назви, у ході експериментально-дослідного навчання нами були продумані такі етапи: до уроку-подорожі – «зупинки», до лінгвістичного рингу – «раунди», до уроків-змагання (КВК, естафета) – «конкурси». Переважна більшість цих уроків могла починатися «розминкою». Урок-прес-конференція вимагає інше структурування: постановку запитань і відповіді на них; підготовку редакційних завдань (заміток, нарису, статті); обговорення письмових робіт; підбиття підсумків.

Обрані нами в ході експериментально-дослідного навчання нестандартні форми передбачали посилення активної групової роботи учнів на уроці. Саме такої навчальної діяльності вимагають комплексні експериментальні завдання на формування діяльнісної (стратегічної) компетентності. Нетрадиційні уроки сприяють розвитку самоконтролю, відповідальності школярів за результати власної праці. Через упровадження цієї форми навчання реалізується одна з ідей компетентнісного підходу – перетворення учня з об'єкта в суб'єкт навчання.

У ході формувального етапу експерименту, який проводився з 2013 до 2015 рр., брали участь учні 5-9 класів м. Черкаси, с. Білозір'я Черкаського району Черкаської області, с. Лютіж Вишгородського району Київської області, с. Кізлівка Чорнухинського району Полтавської області. У формувальному етапі експерименту взяли участь 899 осіб.

Для виявлення рівнів сформованості діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів основної школи було використано комплекс методів дослідження, зокрема спостереження, усне опитування, метод вибірок, аналіз результатів навчальної діяльності, педагогічний експеримент та методи статистичної обробки даних експериментально-дослідного навчання.

Перевірка результативності проведеної роботи в експериментальних класах, а також перевірка навчання за традиційною системою у контрольних класах, порівняння їхніх результатів дали змогу дійти висновку щодо ефективності запропонованої методики формування діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів основної школи. Також було визначено перелік наукових джерел для вчителів та методичних розробок для самостійного опрацювання учнями, запропоновано схеми аналізу уроків різних типів, зразки орієнтованої послідовності дій під час проведення рефлексії учнів.

На експериментальному етапі формувального експерименту частково було проведено апробацію інноваційних методів навчання на заняттях з української мови. На результативному етапі – аналіз результатів самостійної роботи учнів з вдосконалення їхніх умінь, що входять до діяльнісної (стратегічної) компетентності, вимірювання та статистична обробка результатів експериментальної роботи за визначеними критеріями, узагальнення одержаних результатів.

В основу системи формування умінь діяльнісної (стратегічної) компетентності було покладено компетентнісний, особистісно орієнтований, комунікативний, діяльнісний, технологічний та функціонально-стилістичний підходи.

Компетентнісний підхід визначав цільові результативні аспекти формувального етапу педагогічного експерименту й розкривав його провідну концепцію, давав змогу спроектувати процес формування діяльнісної компетентності як важливої складової комунікативної компетентності в учнів на уроках української мови в основній школі.

Особистісно орієнтований підхід щодо формування основних груп умінь, що входять до діяльнісної (стратегічної) компетентності, забезпечувався: суб'єктними стосунками учнів і вчителя в навчальному процесі; їхньою пізнавальною активністю, наполегливістю, цілеспрямованістю; організацією самостійної роботи учнів, спрямованої на саморозвиток, самоосвіту. Він дав змогу адаптувати інноваційні методи та технології формування діяльнісної (стратегічної) компетентності учнів до особистісних потреб, мотивів навчальної діяльності та цінностей особистості школярів.

Програмою експериментально-дослідного навчання передбачено реалізацію текстового принципу до навчання української мови, оскільки він ґрунтується на докладному аналізі дібраних текстів з метою виявлення мовних явищ, закономірностей, позамовних фактів публіцистичних і художніх текстів, через цілісність яких учень зможе відчути красу слова, явищ природи, рідного краю, художніх засобів, порівняти свою позицію з прийнятими у суспільстві нормами моралі. З ним тісно пов'язаний і функціонально-стилістичний підхід, що спрямований на виявлення типів і стилів мовлення, аналіз виражальних засобів кожного зі стилів.

Заплановано використання й технологічного підходу до навчання української мови, що передбачає приведення діяльності учителя й учнів у цілісну систему, складниками якої є принципи, організаційні форми, методи й прийоми, засоби навчання та встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин між учителем і учнями як рівноправними учасниками навчального процесу.

У сучасній педагогічній науці, у методичних джерелах в останні десятиріччя з'явилося нове поняття «інноваційні технології навчання», яке активно досліджуються вченими-педагогами, методистами й широко впроваджуюється в навчальний процес у середній загальноосвітній школі.

І. Підласий до інноваційних технологій відносить інтерактивні, проектні й комп'ютерні [141].

У ході розробки та реалізації експериментальних завдань ми використовували інтерактивну, імітаційну, проектну й діалогову технології,

оскільки вони безпосередньо стосуються й ураховують специфіку методики вивчення української мови в основній школі. Крім цього, було передбачено використання традиційних методів і прийомів навчання: методу вправ, спостереження над мовою, роботи з підручником, евристичної бесіди, програмованого навчання, моделювання.

З огляду на важливість формування діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів на уроках української мови, заплановано підготовку навчально-методичного супроводу експериментально-дослідної роботи з метою належного забезпечення необхідними дидактичними матеріалами учасників педагогічного експерименту, оскільки потреба в цих матеріалах стала особливо відчутною після аналізу рівнів сформованості діяльнісної компетентності в учнів на етапі констатувального експерименту. Розроблений дидактичний матеріал становив систему методичних рекомендацій для вчителів і учнів, часто подавався у вигляді інструкції, алгоритмів, необхідних для виконання експериментальних завдань. Це створювало умови для самоорганізації навчання у процесі вивчення української мови, дало змогу вчителям цілеспрямовано керувати й коригувати дії школярів основної школи.

Складена програма формувального етапу педагогічного експерименту повністю реалізована у процесі експериментально-дослідного навчання з формування діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів основної школи на уроках української мови, про хід якого йтиметься в наступному підрозділі.

3.2. Хід експериментально-дослідного навчання

Метою формувального етапу педагогічного експерименту, спрямованого на вироблення діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів основної школи, зокрема її чотирьох груп умінь (організаційно-контрольних, загально-пізнавальних, творчих, естетико-етичних), була реалізація експериментальної моделі формування аналізованої компетентності й перевірка запропонованої системи вправ і завдань для уроків української мови в 5-9 класах

загальноосвітньої середньої школи. Дослідження цієї важливої дидактичної проблеми складалося з чотирьох етапів, експериментально-дослідне навчання за розробленою методичною системою припало на третій етап з аналогічною назвою. Система вправ і завдань побудована відповідно до вимог чинної шкільної програми з української мови для учнів 5-9 класів, зокрема які стосуються формування діяльнісної (стратегічної) компетентності. В основному експериментальні методичні розробки адресовані вчителю-словеснику саме для проведення традиційних уроків української мови, проте частина завдань використовувалася й на нетрадиційних формах навчання із залученням інноваційних методів, прийомів і технологій навчання. Спочатку подаємо зразки експериментальних вправ і завдань для традиційних уроків рідної мови.

Завдання на формування організаційно-контрольних умінь

Завдання 1.

Порівняйте два тексти: чим вони схожі, а чим різняться. Який варіант збігається з вашим розпорядком дня?

Варіант 1

Усі мої робочі дні одноманітні. Традиційно кожний день для мене починається сніданком і поїздкою на маршрутному автобусі до школи. Потім весь день проводжу в школі: відвідую всі уроки, інколи залишаюсь на засідання історичного гуртка. Повертаюсь зі школи під вечір. Поки батьки на роботі, я граюсь у комп'ютерні ігри. Увечері разом з мамою роблю уроки. Лягаю спати о десятій. А наступний день теж схожий на попередній.

Варіант 2

Усі мої робочі дні різні, несхожі один на один. Це залежить від того, як я планую свій робочий день, від графіку проведення спортивних змагань, тренування у спортивній секції з баскетболу. Звичайно, кожен день відвідую уроки, факультативні заняття з української мови. Після уроків допомагаю бабусі по господарству, готую уроки на завтра, а то й на інші дні. Серед

робочих днів найбільше люблю п’ятницю, бо у другій половині дня багато вільного часу. Я завжди в цей день планую похід в кіно, зустріч з друзями або прогулянку в парк.

Дайте відповіді на запитання:

1. Чи плануєте Ви свої робочі дні? Що включаєте в свої плани?
2. Що Ви робите для того, щоб Ваші плани здійснилися?
3. Як Ви дієте, якщо Ваш план не реалізується?
4. Як Ви себе почуваєте, якщо заплановані Вами дії повністю здійснюються?
5. Що Ви робите, якщо дещо із запланованого не реалізувалося?
6. Побудуйте розповідь про один із своїх робочих днів.

Завдання 2.

Попрацюйте в парах. Побудуйте діалог на тему «Плани на літні канікули», залучаючи такі репліки:

- Хочу, щоб саме це літо запам’яталося на все життя.
- Я планую поїхати влітку (до бабусі в село, на море в Одесу, у Карпати, разом з батьками в Європу тощо).
- Відпочинок, поїздки, мандрівки – це все дуже добре. Проте я хочу за літо попрацювати над поліпшенням своїх знань (з математики, іноземної мови, історії тощо).
- Можливо, влітку буду весь час вдома, оскільки до нас мають приїздити родичі з Австралії (Америки, Англії, Іспанії, Італії тощо).

Завдання 3.

Складіть твір-роздум «Ким я хочу бути» або «Мої плани щодо вибору професії», дотримуючись таких структурних елементів:

Теза: Вибір професії, майбутнього фаху – відповідальна справа кожної молодої людини. Від цього вибору залежить все подальше професійне життя …

Докази:

1. Приклад з історії.
2. Аргумент з літературного твору.

3. Факт з реального життя.

Висновки: Якщо моїм планам вдається здійснитися, то я буду найщасливішою людиною.

Учням дев'ятого класу було запропоновано скласти план для роздуму-пояснення. Спочатку дев'ятикласники проаналізували структурні компоненти твору-доведення.

План роздуму-доведення

Чи потрібна сучасній людині гідність

І. Чи всі люди наділені почуттям гідності. (*Вступ*).

ІІ. Без почуття гідності неможливо шанувати себе. (*Теза*).

(ЧОМУ? ТОМУ ЩО …)

1. Утративши почуття власної гідності, людина перетворюється на раба життєвих обставин.

2. Без почуття національної гідності не можна бути справжнім громадянином своєї держави.

3. Не маючи почуття гідності члена родини, людина стає квартирантом у рідному домі.

4. Гідність – це вміння шанувати себе і тих, кого любиш.

ІІІ. Гідність – стрижень моральності людини. (*Висновок*) [31, с. 103-104].

План твору-пояснення

Як я розумію поняття «чесність»

І. Теза:

ІІ. Докази:

1.

2.

3.

ІІІ. Висновок.

На формування загальнопізнавальних умінь

Завдання 1.

Прочитайте текст, дайте йому заголовок, виділіль головну думку.

Освіта в Україні стала поширюватися з прийняттям Христової віри. Однак книжною освітою було охоплено невелику кількість людей. Школи при монастирях і церквах були довго єдиними осередками книжної освіти й шкільництва. Крім загальноосвітніх шкіл, тут були окремі школи співу, малярства.

Історія шкільництва на Україні починається з часів князя Володимира. Однак пам'яток про це дуже мало. З літописів відомо, що Ярослав Мудрий заснував школу в Новгороді на 300 хлопців. Серед українських князів та вищих станів був звичай давати дітям освіту.

По смерті Ярослава школи заводили при єпископських осередках для підготовки духівництва.

(З «Енциклопедії українознавства»).

· Порівняйте, як здійснювалося навчання за часів князів Володимира й Ярослава Мудрого.

· Пригадайте, коли відбулося хрещення Київської Русі?

· Яку роль відіграв Ярослав Мудрий у розвитку освіти й культури Київської Русі?

Завдання 2.

Пригадайте, які існують способи творення слів. Складіть узагальнену таблицю «Способи творення слів», добираючи до кожного приклади слів з довідки.

Способи творення слів

№ з/п	Назва способу творення слів	Приклад
1.		
2.		
…		

Довідка: придніпровський, дубок, прадід, предобрий, чорнозем, чорноморець, черкаський, жовто-синій, піднебесний, синь, запис.

Завдання 3.

Виведіть закономірність утворення дієприкметника від дієслова і прикметника, проілюструйте це мовне явище прикладами.

скошений ←

побитий ←

працюючий ←

відбілений ←

Завдання 4.

На основі прикладів слів сформулюйте правила написання закінчень - у (ю), - а (я) родового відмінка однини іменників другої відміни.

№ з/п	Початкова форма	Форма родового відмінка однини	Правило
1.	вівторок, четвер		
2.	цент, долар		
3.	азот, кисень		
4.	вітер, сніг		
5.	біль, гнів		
6.	метр, кілометр		
7.	Дніпро, Дністер		
8.	Сибір, Кавказ		
9.	степ, майдан		
10.	Київ, Яготин		

Завдання 5.

Прочитайте текст, виділіть в ньому головне й кілька другорядних ознак. Вкажіть, яку роль відіграє в тексті головна думка.

Писанкарство

У суботу, напередодні Великодня, жіноцтво готувало писанки та крашанки.

Писанкарство на Україні було поширене в усіх без винятку регіонах. Кожна майстриня мала свої рецепти приготування рослинних барвників і оздоблення сюжетних малюнків. За допомогою бджолиного воску і писала на яйця наносились вигадливі сюжети різнокольорових відтінків.

Крім писанок, на Великдень фарбували і крашанки. Вони мали однотонні кольори. Яйця опускали у відвар з цибулиного лушпиння чи інший природний барвник. Проміжними між писанками і крашанками вважалися мальованки – шкарлупу яйця розмальовували звичайними фарбами.

Виготовляли писанки переважно дівчата. У перший день Великодня, зібравшись біля церкви або в центрі села, юнки дарували хлопцям свої вироби.

З особливим нетерпінням чекали великодніх свят підлітки. Вони заздалегідь готували собі моцаки – міцні яйця. Пофарбувавши, набирали їх в кишені і , зібравшись у гурт, грали «навбитки». Той, чиє яйце розіб'ється, мусив віддати його задарма.

(За В. Скуратівським).

Завдання 6.

Прочитайте текст «Уміння переконувати». На його основі виберіть положення, згрупуйте їх так, щоб можна було б скласти пам'ятку «Правила спілкування». Письмово оформіть пам'ятку.

Уміння переконувати

Під час дискусії необхідно уміти швидко визначити головні проблеми й зосередити зусилля на їх розв'язання.

Досвід показує, що в дискусії слід керуватися правилом: «Поступись опонентові усім, чим можна поступитися, і не стверджуй нічого такого, чого не можеш довести».

Якщо ви хочете переконати слухачів у правильності того, що говорите, то не досить буде сказати: «Це так і ось так». Не думайте, що люди повірять вам лише тому, що ви їм про це говорите. Щоб їх переконати, треба неодмінно викласти докази у формі фактів або свідчень.

Одним із видів доказу є посилання на авторитет. Адже більшість знань нам опосередковано передали люди, які були або є фахівцями у тій чи іншій галузі.

Щоб доказ був переконливим, необхідно назвати ім’я та прізвище авторитетної людини, на яку посилаєтесь. Замало сказати: «Багато визначних учених вважають, що …».

Щоб вплинути на аудиторію, промовець повинен бути впевнений у своїх силах, уміти завоювати повагу слухачів своїм виступом. Його мова має свідчити про те, що він досконало знає предмет і добре підготувався до виступу. Початок виступу має вирішальне значення для створення у слухачів приємного враження. Жести і міміка повинні бути невимушеними, а темп мовлення ні монотонним, ні надто швидким.

Запальна дискусія закінчилась. Ваші аргументи перемогли, більшість учасників дискусії з вами погодились. Аргументи іншої сторони були відкинуті. Поставте себе на місце опонента. Подбайте про те, щоб ваш супротивник після дискусії не залишався самотнім, щоб він не відчував озлобленості і гіркоти поразки.

Запам’ятайте, що там, де один тріумфує, у другого виникає неприємне відчуття програної справи. Натомість там, де ніхто не поводиться як переможець, ніхто не відчуває себе переможеним.

(за І. Томаном).

На формування творчих умінь

Завдання 1.

Прочитайте текст, що складався зі слів однієї частини мови.

Вечір

Захід сонця. Ніжність промінчиків. Берег річки. Зустріч друзів. Плескіт хвиль. Запах свіжості. Вогонь багаття. Спогади дитинства. Пісні про щастя.

Спізнився

Прокинувся. Заметушився. Зібрався. Вибіг. Забувся. Повернувся. Побіг. Їду. Штовхають. Розсердився. Промовчав. Добіг. Постукав. Не пустили. Зачекав. Заснув. Розбудили. Вилаяли. Перепросив. Зайшов навчатися.

· Поясніть, чи можуть такі тексти розкрити тему, головну думку, конкретизувати цікаві деталі.

· До яких частин мови належать слова текстів?

· Розширте один із текстів словами інших частин мови, порівняйте їх. Установіть переваги новоутвореного тексту.

Завдання 2.

Лінгвістичний експеримент.

Бабусенція

Ой оце чудне **дівчатонько**, ой-я,
Щосуботоньки їде з **містонька**
До бабоньки, до **бабусеньки**, ой …
Одягає **куфайчатко** порване, ой-ой-оєчки,
У бабцюлі, у **бабусеньки**, ой,
Взула старі чоботи-шкарбани,
Бабині чоботи-чоботищенки,
Наносить води повну балію –
Ще відро, ще відро, ще **відеречко,**
Та в баняки, банячища, ой,
Та любисток зімліє в горнятах,
Аж зімліє бабусина хата, ой-ой-ой,
Хата, **хатуся**, хатинонька,
Хатусенька, Хата Стріхівна, ой.
Заворожи мені, бабченько, ой-я,
Бабусенько, бабулиня, бабусенція.
Ой, гаряча, ой бабулик, ой-ой-ой-єчки.
Ляпотить, хлюпотить у **ночвеньках**
Дівулиня, дівчина, дівогоренько,

А бабуся так і вештається, ой-ой,
А бабище все шпортається, ой-я,
З кочергами, з банками, банячищами…
Внучка, **внученька**, студентонька
Спить у баби на **ряднищі**
Під кожухом, кожушиськом, кожушариськом
На лежанці в цмоки цмокає, аж оєчки.
А дівуля, дівчинина, дівувальниця
До кожуха, кожушенька так і горнеться.
А бабуся, бабулиня, бабусенція
До дівчиська, дівчиниська так і тулиться –
Сиротина ж, **сиротуля**, сиропташечка,
Бабумамця, бабутатко, бабусонечко …

(І. Драч).

· Замініть в тексті виділені експресивно забарвлені слова на слова стилістично немарковані, наприклад:

бабуля – баба
дівуля – дівчина
хатинонька – хата.

· Зіставте текст оригіналу з Вашим. З'ясуйте, що в стилістичному сенсі втрачено після заміни.

· Визначте, якими мовними засобами утворюється стилістичне значення в поезії І. Драча.

Завдання 3.

Визначте художні засоби (тропи) в поезіях Миколи Вінграновського, доберіть аналогічні приклади.

На маленькій планеті, на великому лузі
сходить сонце на вечір на синє,
на сизе й на сумне …

***

Сеньйорито акаціє, добрий вечір,
Я забув, що забув був вас …

***

А тихо як! І місяць під водою,
неначе совість, плаче під вікном …

***

На **срібнім** березі Дніпра
Слов'янства золота столиця …

Завдання 4.

Прочитайте поезії про явище природи – дощ, зіставте зміст текстів, уявіть собі, як змінюються природа під час дощу.

Про дощ

Послухаю цей дощ. Підкрався і шумить.
Бляшаний звук води, веселих крапель кроки.
Ще мить, ще мить, ще тільки мить і мить,
і раптом озирнусь, а це вже роки й роки!

***

Дощ полив, і день такий полив'яний.
Все блищить, і люди як нові.
Лиш дідок старесенький, кропив'яний
блискавки визбирує в траві.

***

Струшується сад, як парасолька.
Мокрі ниви і порожній шлях...
Ген корів розсипана квасолька
Доганяє хмари у полях.

(Л. Костенко).

Дощ

До мене дощ приходить немов друг
і стукає в вікно він нетерпляче,

сміється, сполохавши все навкруг,
а кажуть:коли дощ – то небо плаче.
До мене дощ приходить немов друг
і я не можу всидіти в кімнаті.
Краплинок сотні – наче сотні рук –
он в калюжках вчаться танцювати.
До мене дощ приходить немов друг
не просто наче краплі не солоні
він на прощання райдуги півкруг,
всміхаючись, кладе мені в долоні.

(Л. Поліщук).

Усно дайте відповіді на запитання:

1. Про який дощ йдеться в поезії Ліни Костенко та в поезії Людмили Поліщук (весняний, літній, осінній)?

2. Який настрій навіює кожна поезія?

3. За допомогою яких художніх засобів автори передають красу цього явища природи?

4. А як Ви словесно описали б весняний, літній і осінній дощ?

5. Складіть письмово текст, ввівши до нього слова: дощик, теплий, літній, ніжні краплинки, танцювати в калюжах, змивати брудний слід, нанизувати намистинки, виблискувати на сонці, дарувати райдуги півкруг, кольорова веселка.

Завдання 5.

До поданих словосполучень доберіть такі, які б містили слова у переносному значенні.

1. Свіжий хліб – (свіжа газета). 2. Золотий перстень – (золоті руки). 3. Білий колір – (білий світ). 4. Співало птаство – (співало серце). 5. Сміялося дитя – (сміялося сонце).

· Самостійно складіть чотиривірш про маму, мову, природу, використавши в ньому метафори [147, с. 42].

Завдання 6.

Перекладіть словосполучення українською мовою. Визначте їх подібність і відмінність.

1. Бежать по дороге, по собственному желанию, поступить в інститут, тетрадь по истории, у святи с болезнью, бродить по лесу, соответственно с расписанием, заместитель директора по воспитательной работе, поговорить по душам, действовать по плану, спряжаться за углом, прибыть по заданию, действовать соответственно указу.

Завдання 7.

Запишіть речення, вводячи вставні слова, які б виражали:

а) впевненість

1. Ми сьогодні купимо квитки на теплохід «Метеор». 2. Прибудемо на річковий вокзал вчасно. 3. Подорож по Дніпру від Києва до Черкас буде цікавою. 4. Під час подорожі ви відпочинете.

б) імовірність думки

1. Погода сьогодні буде сонячною. 2. Зранку вирушимо на пляж. 3. Візьмемо з собою спінінги.

в) радість, захоплення або жаль

1. День був пречудовий. 2. Літак в аеропорт прибув своєчасно. 3. Але у літаку вільних місць не було.

г) вказівку на те, кому належить думка

1. Змарнуєш робочу хвилину – попрацюєш не одну годину (*Народна творчість*).2. Що ж, тільки той ненависті не знає, хто цілий вік нікого не любив! *(Леся Українка).* 3. Село! І серце одпочине, село на нашій Україні – неначе писанка село, зеленим гаєм поросло *(Т. Шевченко).*

д) вказівку на порядок думок і зв'язок між ними

1. Ми добре попрацювали в шкільному саду: розчистили малину, зрізали сухі гілки на деревах, скопали ґрунт між деревами. 2. Ми зовсім не стомились, настрій у всіх був бадьорий [178, с. 205].

На формування естетико-етичних умінь

Завдання 1.

Прочитайте текст, випишіть слова в дві колонки з протилежним значенням.

Два брати жили на світі,
Був один з них працьовитий,
А другий – ледачий дуже.
Слухай казку про них, друже.
Той хоробрий і правдивий,
Той брехливий, полохливий,
Той розумний, той дурний,
Той великий, той малий.
День і ніч брати сварились
І ніколи не мирились.
Все, що перший будував,
Другий миттю руйнував.
Кожен рать повів свою,
Стрілись вороги в бою.
Із високим стрівсь низький,
На товстого йшов тонкий,
Стрів білявого чорнявий,
Огрядного – худорлявий,
На сумного йшов веселий,
На тендітного – дебелий.
Ця кривава я війна – нині сива давнина.
Хоч брати вже й помирились,
Після них слова лишились,
Дуже горді, незалежні,
Абсолютно протилежні,
В мові ці слова живуть,

Їх антонімами звуть.

(А. Свашенко) [28, с. 220].

Усно дайте відповіді за запитання:

1. Кого за родинними зв’язками називають братами?
2. Як себе мають вести старший і менший брат, брати-близнюки?
3. Як Ви оцінюєте поведінку братів у вірші А. Свишенка? Які риси їхньої поведінки Ви засуджуєте?
4. Як би Ви змінили текст, ввівши до нього синоніми на місце антонімів?

Завдання 2.

Прочитайте текст, визначте тип і стиль мовлення, доберіть власний заголовок.

Якось наша вчителька сказала, що Сашко захворів і комусь треба його провідати.

Приходимо ми. Лежить Сашко, горло замотане, книжку читає. А Сашкова мама саме на роботу поспішала. Каже: «На кухні суп доварюється. Через десять хвилин хворого мого нагодуйте». І побігла.

Вирішили ми Сашка розважити. Почали з Мишком співати. Тоді матроський танок виконали, який на святковий вечір готували. Підспівуємо собі, підборами гупаємо. Так добре в нас іще не виходило.

Тут дзвінок у двері. Вривається до кімнати дядько якийсь.

– Це неподобство! – кричить. – Я поверхом нижче живу. В мене робота термінова, а ви тупаєте по голові …

Ми йому пояснили, що прийшли провідати хворого. На це він відповів, що нас витримати – треба здоров’я, як у слона, мати. І пішов.

Ми увімкнули магнітофон. Але тут запах з кухні пішов. Це суп википів і вже згорів. Тоді ми вирішили ще заспівати або затанцювати.

Тут Сашко як затруситься:

- Не треба! – кричить. – Нічого не треба! Я тепер, мабуть, ще місяць хворіти буду…

(За Я. Стельмахом) [29, с. 220].

Усно дайте відповіді на запитання:

1. Чи правильно поводили себе хлопці, які прийшли провідати хворого Сашка?
2. Як оцінив хворий хлопчик вчинок своїх однокласників?
3. Як оцінюють самі хлопці «допомогу» хворому другові?
4. Чи вибрали б Ви таку модель поведінки, якби потрапили в аналогічну ситуацію?
5. Щоб Ви порадили хлопцям на майбутнє, якщо їм ще доведеться провідувати хворих друзів?

Завдання 3 з використанням комп'ютера.

На моніторі подано текст. Учням необхідно прочитати, дібрати свій заголовок й відповісти на запитання:

1. *Яка з мам (Чорнокоса чи Білокоса) Вам сподобалася? Відповідь обґрунтуйте.*
2. *Як себе поводили сини обох мам?*
3. *Кожна матір пишалася своїм сином, раділа тим, яку професію вони обрали. Поясніть, чи залежить щастя матері від обраного фаху сина? Якщо ні, то від чого?*
4. *Як сини віддячили своїм мамам за турботу й виховання?*
5. *Як Ви оцінюєте ставлення синів до своїх мам?*
6. *Чию поведінку у ставленні до матері Ви взяли б за приклад і чому?*
7. *Уявіть собі одного з синів й опишіть його зовнішність. Що в ній Вам імпонує, а що ні?*
8. *Проведіть лінгвістичний експеримент: замініть кілька реплік діалогу між жінками непрямою мовою, зіставте ці два варіанти і зробіть висновок про переваги прямої чи непрямої мови.*

Щастя матері

У маленькій лікарні на околиці великого міста лежали дві матері – Чорнокоса і Білокоса. Вони в один день народили синів.

– Я хочу, щоб мій син став видатною людиною, – казала Білокоса мати. – Ось для чого хочеться жити …

– А я хочу, щоб мій син став доброю людиною, – сказала Чорнокоса мати.

Через тиждень щасливі чоловіки забрали додому дружин і синів.

Минуло тридцять років. У тій самій лікарні знову зустрілися дві жінки – Чорнокоса і Білокоса. У їх косах уже сріблилася сивина. Обидві жінки хворіли на серце. Вони розповідали про своє життя. В обох було багато радощів і ще більше горя. Чоловіки обох загинули на фронті. Але чомусь, розповідаючи про своє життя, вони мовчали про синів. Нарешті Чорнокоса мати спитала:

– Ким же став твій син?

– Видатним музикантом, – з гордістю мовила Білокоса мати. – він користується величезним успіхом, його ім’я відоме багатьом, він має успіхи за кордоном.

– А твій син ким став? – спитала Білокоса.

– Хліборобом. Він оре землю і сіє хліб, збирає урожай і знову оре землю, сіє і знову збирає. У сина сім’я, двоє дітей.

– А щастя тебе обминуло, – сказала Білокоса. – Твій син став простим селянином, яких мільйони.

І дня не минуло, як до Чорнокосої матері приїхав син, довго сидів, про щось шептався з нею. У очах матері світилась радість, коли вона тримала в руках засмаглу синову руку. І приїздив син щодня, привозив виноград, яблука, кавуни, мед, масло … приїздив сам і з онуками. І від їх посмішок молодшала мати і одужувала на очах.

А до Білокосої матері ніхто не прийшов жодного разу. Вечорами у розмовах вона шукала оправдань: «Якби не концерт, син прийшов би …».

Минув місяць, і Чорнокоса жінка одужала, забирав її син. Лікарям і сестрам він подарував букети червоних троянд.

На прощання Білокоса мати зі сльозами запитала:

– Скажи, люба, як ти виховала такого сина? Ти щаслива, а я … – І вона заплакала.

– Ми розлучаємось, і мабуть, ніколи не побачимося, – сказала Чорнокоса, – бо не може бути втретє такого дивного збігу, тому скажу тобі правду. Син, якого я народила у той день, помер, коли йому не було й року … А це … не кровний мій син, але рідний. Я усиновила його трирічним. Він невиразно про це пам'ятає, але я для нього – рідна мати. Ти це бачила сама. Я щаслива. Якби ти знала, як я страждала в ці дні за тебе. Ти нещасна жінка, і я співчуваю тобі. Вийдеш з лікарні, піди до сина і скажи, що його бездушність повернеться проти нього. Байдужість до батька-матері не прощається.

(За В. Сухомлинським).

Завдання 4.

Вкажіть тональність і зазначте мовні формули, що виходять за межі мовленнєвого етикету.

1. Дозвольте Вас привітати. Від імені … дозвольте Вас привітати.
2. Привіт. Здоров. Драстуй. Салют.
3. Покличте … Закличте … Прошу викликати … Мені потрібний …
4. Чао! Адью. Пока. Тримайся. Кланяюсь. Дозвольте відкланятись. Привіт сім'ї. Будь. Щасливо. На все добре. До нових зустрічей [167, с. 141].

Аналогічні комплексні завивання було розроблено для завершального контрольного зрізу після експериментально-дослідного навчання для учнів 5-8 класів. Дев'ятикласники виконували тестову роботу на рефлексію. Подаємо тексти цих зрізових завдань.

5 клас

Прочитайте текст, дайте йому заголовок, визначте тип і стиль мовлення. Подумайте над завершенням тексту і запишіть свою версію, як герой спланував свої дії і дії дітей.

Якось влітку я відпочивав у бабусі в селі. Туди ж приїхали на канікули мої двоюрідні брат і сестричка. Брат Євген був моїм однолітком, дванадцятирічний хлопець спортивної статури, який любив займатися легкою атлетикою й футболом. А сестричка Оленка лише закінчила перший клас, не

мала ніяких захоплень, бігала за нами хвостиком й скрізь сунула свій ніс куди не треба. Ми з братом її, м'яко кажучи, недолюблювали.

Ось одного дня сталася непередбачувана пригода з бабусею: серцевий напад – і швидка допомога завезла її до лікарні. Усе сталося так швидко, що бабуся не встигла розпорядитися, що нам зробити по господарству. А господарство було немаленьке: два десятки курей, десяток гусей, семеро кроликів, собака і дві кішки. Нам, міській дітворі, мало було відомо, як за ними доглядати, чим годувати, коли підливати водички. Спочатку виникла паніка, а згодом я трохи заспокоївся і почав планувати наші дії, щоб гідно вийти із ситуації…

· *Доведіть, що записані речення і Ваше їх продовження є текстом, заповнивши таблицю.*

Зв'язок речень у тексті з допомогою:	
1) Займенників	
2) Сполучників	
3) повтору слів	
4) синонімів	
5) прислівників	
6) спільнекореневих слів	

· *Випишіть друге й третє речення та визначте в них «відоме» і «нове».*

· *Визначте в тексті зачин.*

6 клас

Уявіть собі, що ваш однокласник (однокласниця) з тих чи інших причин був(ла) відсутнім(я) на уроці української мови, а ввечері зателефонував(ла) і попросив(ла) допомогти виконати домашнє завдання з використанням словника іншомовних слів. Дайте відповіді на його (її) запитання, побудуйте діалог.

– Поясни, будь ласка, як у словнику віднайти слово іншомовного походження, значення якого я не розумію.

– _____

– Я шукаю вже п’ять хвилин слово «дебати».

– _____

– Але ж слів на букву *Д* у словнику багато. Може, записати приблизне його значення?

– _____

– Дякую, знайшов(ла). Поясни, що означають скорочені слова в дужках, як наприклад, лат., фр., нім. тощо.

– _____

– А якщо до слова подається не одне значення, а декілька? Яке з них вибирати?

– _____

– Дякую. Тепер мені все зрозуміло.

· *Усно поясніть, з якою метою словник іншомовних слів укладено за алфавітом.*

· *Яка ще інформація подається біля слова іншомовного походження?*

· *Як називається, переклад (відповідник у рідній мові) іншомовного слова, подання біля нього кілька можливих значень*?

7 клас

Прочитайте прислів’я. Випишіть слова службових частин мови. Усно поясніть, до якої службової частини мови вони належать.

1. Видно пана по халявах. Ми до нього з серцем, а він до нас із перцем. 3. Народ скаже, як зав’яже. 4. Поки сонце встане, роса очі виїсть. 5. Знайся кінь з конем, а він з волом. 6. Серце – не камінь. 7. Без верби і калини нема України. 8. Хто рано встає, тому бог дає.

· *Поясніть які саме службові слова є засобом зв’язку між реченнями в тексті.*

· *Складіть розповідь за прислів’ям. «Народ скаже, як зав’яже»,*

або «Без верби і калини нема України».

· *За складеною розповіддю визначте, що виражає заголовок, тему чи основну думку і з яких мікротем складається Ваша розповідь.*

8 клас

Прочитайте вірш М. Віграновського «Грім», доведіть, що він є текстом, і визначте його тип і стиль мовлення. Назвіть види речень за будовою, метою висловлювання та інтонацією.

Грім

Була гроза, і грім гримів,
Він так любив гриміти,
Що аж тремтів, що аж горів
На трави і на квіти.

Грім жив у хмарі, і згори
Він бачив, хто що хоче:
Налив грозою грім яри,
Умив озерам очі.

А потім хмару опустив
На сад наш на щасливий
І натрусив зі сливи слив,
Щоб легше було сливі.

Та тут до грому навздогін
Заговорила груша:
«Трусніть і грушу, дядьку грім,
Бо важко мені дуже …»

І дядько грім сказав собі:
«Потрушу я і грушу.

Бо небеса вже голубі
Я покидати мушу».

(М. Вінграновський).

· *Визначте прості і складні речення, поясніть, як це Ви робите.*

· *Знайдіть речення з прямою мовою. З яких складових частин воно складається?*

· *Виділить і назвіть художні засоби, за допомогою яких автор створює образність.*

· *Наскільки автору вдалося передати красу цього природного явища?*

· *Усно опишіть літній дощ із громом, який Вам довелося спостерігати.*

У ході експериментально-дослідного навчання широко практикувалося застосування інтерактивної технології. Якщо в 5-6 класах проводилися імітаційні (рольові) ігри, то в 8-9 класах – робота в творчих групах, дебати, дискусія тощо. Наприклад, для учнів п’ятого класу була запропонована гра «Акваріум», метою якої є вироблення чи вдосконалення вмінь аргументувати свою думку на етапі осмислення нового матеріалу. Учитель об’єднав учнів класу в чотири групи по вісім осіб, одна з яких знаходилися в центрі класу й добирала слова для подальшої роботи в інших творчих групах. Ця група отримувала від учителя картки для складання завдань. Наприклад, розглядалася тема «Спрощення в групах приголосних». За умовою, зазначеною на картці, учням, які опинилися в так званому «акваріумі», необхідно було дібрати десять слів:

1) власне українських, у яких відбувається на письмі спрощення середнього приголосного;

2) власне українських слів, що становлять виняток і спрощення не відбувається;

3) слів іншомовного походження, в яких спрощення на письмі не відбувається.

Поки група добирає слова, учитель з класом, тобто з іншими групами повторює правила. Коли час сплинув, учні з «акваріума» кожні із трьох груп подають картку з дібраними словами.

Картка 1

Обласний, проїзний, радісний, контрасний, вартісний, капосний, ненависний, щасливий, доблесний, нещасний.

Картка 2

Шістнадцять, шістдесят, шістсот, зап’ястний, кістлявий, хворостняк, хвастливий, хвастнути, компостний.

Картка 3

Форпостний, фашистський, комендантський, туристський, студентський, сердечний, гігантський.

Творчим групам виділено 3 хвилини на перевірку слів і обдумування правильності відповідей. Учитель повторив перед виконанням завдання умови аргументації думки. Учні, які входили до першої групи, помітили помилку в слові *контрасний*, а третьої – у слові *сердечний* і аргументовано переконали інших, що ці слова слід переставити: *контрастний* на третю картку, а *сердечний* – на першу.

Під час обговорення особлива увага зверталася на те, чи достатньо аргументовано ту чи іншу позицію учнів, чи достатньо доведено правильний вибір правила до наведеного слова. Ця технологія насамперед удосконалює мовну компетентність, але й спрямована на розвиток діяльнісної, зокрема загальнопізнавальних умінь.

Оцінювальна дискусія

Ця технологія була застосована під час розгляду теми «Яку людину можна вважати інтелігентною» (8 клас). Серед учнів класу напередодні визначено 8 осіб, які безпосередньо готувалися до дискусії, вдома добирали цитати з публіцистичних статей, художніх творів, словників. На самому уроці ця група знаходилася в центрі приміщення і від початку й до кінця брала

активну участь у дискусії. Роль ведучого виконував учитель. Всі інші учні були спостерігачами. На початку уроку вони отримали картку оцінювання й протягом уроку її заповнили.

№ з/п	Вид діяльності учасників дискусії	Кількість набраних балів	Прізвище учня
1.	Визначення позиції в дискусії	+ 1	
2.	Уміння сформулювати зауваження	+ 2	
3.	Використання доказів, джерел інформації	+ 1	
4.	Залучення до дискусії інших учнів	+ 1	
5.	Постановка запитань для розвитку дискусії	+ 1	
6.	Виявлення суперечностей у наведених прикладах	+ 2	
7.	Пасивність у дискусії	– 1	
8.	Намагання постійно говорити самому	– 1	
9.	Перебивання інших учасників дискусії	– 1	
10.	Приниження гідності, ігнорування думкою інших	– 1	
11.	Загальна кількість балів		

Під час обговорення учасники дискусії наводили такі докази інтелігентності, як наявність освіти (бажано вищої), повага до партнерів зі спілкування, дотримання правил мовленнєвого етикету, правил поведінки, увага до іншої думки, терплячість (толерантність) до інших тощо. У ході дискусії спостерігачі на картках фіксували всі важливі деталі й виставляти відповідні бали. На завершення вчитель з урахуванням виставлених балів підбив підсумки та виставив оцінки всім учасникам дискусії. Крім того, учитель теж заповнив картку й долучився до оцінювання учнів.

Ця технологія спрямована на вдосконалення мовленнєвої й діяльнісної (стратегічної) компетентностей загалом й розвиток творчих і естетико-етичних умінь учнів.

Взаємне навчання

Метою використання цієї технології є вдосконалення вміння учнів читати текст, розуміти, пояснювати, виділяти головне з-поміж другорядного, знаходити важливі деталі. Ця технологія спрямована на реалізацію технологічного підходу до навчання мови. Технологія використовувалася для учнів 7 класу з теми «Текст, тема, мікротеми, головне й другорядне в тексті». На початку уроку вчитель пояснив, що представник кожної творчої групи виконуватиме роль учителя, а інші повинні дотримуватиметься таких правил:

1. Прочитати повільно, чітко й виразно абзац тексту.
2. Виділити в ньому одним-двома реченнями головну думку.
3. Поставити запитання до абзацу.
4. Пояснити маловідомі слова, важкі за змістом сюжетні моменти.
5. Зробити припущення, про що йтиметься в наступному абзаці.

Потім учням було роздано текст.

Легенда про горючі камінці

Блукав якось степом мисливець. Сонце сідало, а додому було далеко. Зняв мисливець з плеча торбину з дичиною і подався збирати для вогнища хмиз.

На схилі байраку мисливець угледів лисячу нору. Вигорнута лапами лисиці земля була дивно чорною. А в тій землі поблискували, переливалися чорні камінці. Набрав чоловік тієї чудернацької землі.

Розпалив мисливець багаття. Коли хмиз перегорів, він поклав у жар м’ясо, а зверху ще й чорною земелькою присипав. Отією, що набрав біля лисячої нори.

Ліг мисливець спочити. А як прокинувся, побачив, що земля й камінці палають! Від м’яса й сліду не залишилося…

Так було знайдено кам’яне вугілля. Навколо того місця пізніше виросло селище Лисячий Байрак.

(За М. Янком) [28, с. 32].

Бушля

Одного разу дід Арсен рибалив біля верби. Припустив дощ. Не клювало, бо в дощ риба залягає на дні та спить. Арсен накрив голову й плечі лантухом і заснув. А тут летіла довгонога бушля, покружляла над Арсеном, а він і не зворухнеться. Птаха подумала, що то пень. Сіла просто дідові на голову й теж задрімала під дощем.

От уже й сонце крізь хмари проглянуло, дощик ущух. Першою прокинулась бушля. Звелася на ноги і розбудила Арсена. Хотів старий підняти голову, та щось важке тисне її вниз. Тут бушля як закричить!

Ніяк птаха не зніметься, бо кігті в лантушині заплутались. А дід і собі кричить: «Рятуйте!»

Нарешті бушля злетіла. Арсен поторкав руками голову й сказав: «Чи я тобі пеньок?»

Про ту пригоду все село взнало. Відтоді Арсена прозвали в селі Бушлею.

(За Григором Тютюнником) [Там само, с. 123].

Клас було об’єднано в три групи, у кожній призначено вчителя, який спочатку керував процесом читання у своїй групі, а потім кожна група продемонструвала результати самостійної роботи над текстом на чолі зі своїм учителем.

Ця технологія сприяє розвитку загальнопізнавальних умінь.

Естафета (Хто швидше)

Ця технологія ставить за мету розвивати в учнів швидкість у виконанні практичних завдань з мови, творчість, уміння переносити здобуті раніше знання й уміння в нову навчальну ситуацію. Технологія використовувалася для учнів шостого класу під час вивчення теми «Ступені порівняння прикметників». Учитель завчасно підготував для двох варіантів картки зі

словами за кількістю учасників у книжному варіанті. Тобто учень, отримавши картку, намагався утворити ступінь порівняння лише одного прикметника й швидко передати картку наступному учневі за варіантом. Переможцем в естафеті вважалась та група, яка найшвидше й правильно виконала завдання свого варіанту.

Картка для учнів І варіанту

Утворити складену форму вищого ступеня порівняння прикметників від слів	
Красивий – Прогресивний – Сильний – Дорогий –	Довгий – Високий – Сліпий – Чорний –

Картка для учнів ІІ варіанту

Утворити складену форму вищого ступеня порівняння прикметників від слів	
Ніжний – Ароматний – Гладкий – Тонкий –	Гіркий – Лисий – Червоний – Солодкий –

У кожному варіанті введено по одному слову, від якого неможливо утворити ступінь порівняння, тому напроти цього слова необхідно пояснити причину, чому ступінь порівняння утворити не можна. Ця технологія змагального характеру спрямована на формування творчих умінь учнів.

Письмові дебати у вигляді есе

Метою цієї технології є навчити учнів у письмовій формі оцінити свою навчальну діяльність на уроці, а вчителю отримати зворотний зв'язок між учнями і ним. Технологія застосовувалася під час вивчення теми «Відмінювання кількісних числівників» (6 клас, урок формування умінь й навичок). Учитель на початку уроку кожному учневі дав картку «Формат письмової роботи – есе», у якій зазначено кілька структурних позицій «за» і «проти». За 10 хвилин до завершення заняття учні мали заповнити картку, тобто здійснити рефлексію.

Письмова робота – есе

Прізвище, ім’я учня _____

Дата проведення _____

Тема уроку _____

1. Проблема, що слід було розв’язати: навчитися відмінювати кількісні числівники. Я навчився(лася) відмінювати кількісні числівники.

2. Аргументи «за»:

а)

б)

3. Аргументи «проти»:

а)

б)

4. Зазначте своє ставлення до розглянутої теми уроку.

Переважна більшість учнів серед аргументів «за» назвала:

1) вживання паралельних відмінкових закінчень у непрямих відмінках числівників від 5 до 20, назвах десятків 30, 50-80;

2) закінчення *-а* в непрямих відмінках числівників 40, 90, 100;

3) відмінювання першої й другої частини основи числівників – назв сотень 200-900.

Аргументи «проти» було зазначено:

1) сплутування чергування голосних *і-е, і-о* в числівниках шість, вісім;

2) відмінювання першої частини основи числівників – назв десятків п’ятдесят, шістдесят, сімдесят, вісімдесят.

Дехто з учнів до аргументів «проти» залучив неправильне утворення форм орудного відмінка однини числівників сім, вісім. Замість форм *сьома* (*сімома*), *вісьма* (*вісьмома*), утворювали неправильні форми *сіма*, *восьма*.

Ця технологія спрямована на розвиток організаційно-контрольних умінь в учнів.

Проектна технологія «Прес-конференція»

Використовувалася на нетрадиційному уроці в 8 класі, метою якої було на основі аналізу навчально-методичної й науково-популярної літератури забезпечити інформаційний супровід проектної діяльності учнів з проблеми написання статті на навчальну тему. На початку заняття вчитель повідомив, про

те, що згідно з попередньо визначеним завданням троє учнів виконуватиме роль консультантів, а всі інші – кореспондентів. «Консультанти» вдома самостійно опрацювали публіцистичні статті, книги В. Гончаренка «Черкащина в легендах та переказах» [37], В. Шляхової «Українознавчі засади мовної освіти» [193]. «Консультанти» виступили з повідомленнями на основі проведеного аналізу літератури. «Кореспонденти» ставили уточнювальні запитання, які допоможуть в написанні статті. Найпоширенішими серед них були: 1. У повідомленні використано слова «гідроніми» і «антропоніми». Що вони означають? 2. У якому році була заснована Черкаська область? 3. Які річки впадають в Дніпро? 4. Які райони, крім Смілянського, Золотоніського, Звенигородського, Тальнівського, входять до Черкаської області? 5. Від чого походять назви населених пунктів Черкащини?

Наступним етапом на уроці було складання плану майбутньої статті «кореспондентами» й добір назви статті. Назву статті кожний «кореспондент» міг визначити сам, а міг скористатися пропозиціями «консультантів»: «Біля джерел нашої духовності», «Черкащина – козацька сторона», «Усна народна творчість про Черкаський край». Для складання плану-проекту майбутньої статті учням було роздано пам’ятку.

Пам’ятка для написання статті

Стаття публіцистичного характеру повинна складатися з таких елементів:

1. Актуальність досліджуваного питання, постановка проблеми й висунення тези, яку слід довести або спростувати.
2. Добір доказів на підтвердження або заперечення тези (факти з історії, суспільного життя, приклади з публіцистики, легенди, перекази, художні твори тощо).
3. Формування загальних висновків, що підтверджують або спростовують головну думку статті.
4. Зазначення нерозв’язаних аспектів аналізованої проблеми для подальшого вивчення.

«Консультанти» в цей час складали словничок термінів, які варто використати у статті. Завершилося заняття презентаціями «кореспондентів» розгорнутого плану-проекту майбутньої статті й словників термінів від «консультантів».

Ця технологія спрямована на розвиток естетико-етичних, творчих умінь учнів.

Нетрадиційний урок «Лінгвістичний ринг»

Проводився в 5 класі як урок повторення окремої теми на початку навчального року у формі змагання. Метою нетрадиційного уроку було повторити основні граматичні ознаки дієслова як частини мови, що вивчалися в молодших класах. Спочатку колектив учнів класу об'єднали в дві команди, кожна з яких обрала свого капітана. Учитель повідомив, що основними етапами уроку будуть раунди, яким передуватиме колективне виконання завдань командами, але звітуватимуть за їх виконання капітани. Заняття розпочиналося розминкою, спільною для обох команд:

1. Яка частина мови називається дієсловом?
2. Які форми дієслів ви знаєте?
3. За чим змінюються дієслова?
4. Пригадайте відомості про часи дієслова. Скільки часових форм має дієслово?
5. Яку синтаксичну роль виконують дієслова в реченні?

Раунд 1

Командам роздано картки із завданням для першої команди замінити дієслова теперішнього часу на майбутній, для другої команди – на минулий.

Земля вкривається жовто-багряним килимом. Ліс стоїть замріяний, сумує за красивим і теплим літом. Де-не-де злітає листочок, другий, третій …

Усе дихає прохолодним, чистим, як кришталь, повітрям.

Раунд 2

Утворити всі можливі часові форми дієслів у теперішньому, минулому й майбутньому часі.

писати, малювати *стояти, летіти*

Раунд 3

Завдання на роздавальних картках: записати речення, правильно вживаючи НЕ з дієсловами. Визначити синтаксичну роль дієслів у реченнях.

І: *Мудрим ніхто (не)народився, а навчився. Смілого куля боїться, смілого штик (не)бере. Хоч (не)дочув, так вигадав.*

ІІ: *Задля приятеля нового (не) цураються старого. На старість (не)добачати став (Народна творчість). Тільки той ненависті (не)знає, хто цілий вік нікого (не)любив (Леся Українка)* [36, с. 32].

Раунд 4

Розібрати дієслово як частину мови (морфологічний аналіз).

І: *Красива осінь вишиває клени (Л. Костенко).*

ІІ: *Ми збирали з сином на землі каштани (М. Рильський).*

Раунд 5

Скласти твір-мініатюру «Осінь завітала до мене в сад», використовуючи дієслова: *позолотити, зачарувати, освіжити, кружляти, осипатися.*

Шкала оцінювання

Раунд 1	2 бали
Раунд 2	2 бали
Раунд 3	2 бали
Раунд 4	3 бали
Раунд 5	3 бали
Всього	12 балів

Завершувалося заняття підбиттям підсумків і визначенням переможця. Нетрадиційний урок реалізує особистісно орієнтований підхід до навчання, розвиває мовну, мовленнєву й діяльнісну компетентності та, зокрема, творчі вміння учнів.

Нетрадиційний урок-подорож

Проводився в шостому класі під час вивчення теми «Написання складних прикметників». На початку уроку вчитель оголосив учням, що заняття буде незвичним, у вигляді мандрівки до Країни прикметників, з якою вони протягом уже кількох уроків знайомилися. Колектив учнів класу об'єднали в дві команди «мандрівників», які відправляться в подорож з протилежних місць. Їхньою метою було дібратися в центральне місто Країни прикметників, де і проживали «Складні прикметники». Для проведення уроку спеціально виготовлена карта розташування цієї казкової країни: ліворуч до центру – район Якісних прикметників, гора Вищого ступеня й найвищого ступеня порівняння, озеро Відносних прикметників, праворуч до центрального міста – район Присвійних прикметників, лісовий масив Перехідних прикметників, дві ріки Твердої групи прикметників і М'якої групи прикметників. Щоб успішно дістатися до міста Складних прикметників, обом командам слід пройти названі пункти, продемонструвати свої знання про морфологічні ознаки прикметника, що вивчалися на попередніх уроках. У кожній команді обрали провідника, який організовував би роботу членів своєї команди, отримуючи завдання від учителя. Частина завдань розміщувалася на моніторах комп'ютера, частина – на роздавальних картках.

Картка для І команди		Картка для ІІ команди
Виписати якісні прикметники: синій колір, свіжий хліб, українська пісня, кисле молоко, сміливий вчинок, лисяча нора.		Виписати присвійні прикметники: Заяча шубка, ведмежа лапа, мамина хустка, батьківський поріг, сестрина книжка, золотий ланцюжок.

На екрані подано завдання: для І команди: утворити ступені порівняння (вищого й найвищого ступенів) від поданих: щирий, високий; для ІІ команди: утворити від двох іменників один відносний і один присвійний прикметних у парі з іменником: село, друг, дерево, собака.

Завдання для провідників

Для І команди: розповісти про морфологічні ознаки відносних прикметників.

Для ІІ команди: розповісти про визначення груп прикметників і особливості перехідних прикметників.

Учитель на уроці виконував роль екскурсовода. Після виконання попередніх завдань «мандрівниками», «екскурсовод» привітав їх на під'їзді до міста Складних прикметників, розкрив секрети їх утворення та написання разом і через дефіс. Щоб перевірити, наскільки «мандрівники» зрозуміли написання дивних мешканців міста Складних прикметників, учитель запропонував написати пояснювальний диктант.

Пояснювальний диктант

Радіотехнічний, лісостеповий, світло-рожевий, кисло-солодкий, двоповерховий, північно-західний, білосніжний, сніжно-білий, військовозобов'язаний, військово-спортивний, жовтогарячий, синьо-жовтий, історико-правовий, західноукраїнський, віце-президентський, обер-лейтенантський.

Заняття завершилося підбиттям підсумків і оголошенням домашнього завдання.

Цей нетрадиційний урок спрямований на формування мовної та діяльнісної компетентностей, зокрема загальнопізнавальних і організаційно-контрольних умінь учнів.

Урок-візуалізація

Оскільки творчі вміння, що входять до складу діяльнісної (стратегічної) компетентності, вимагають від учнів фантазування на основі сприйнятого, прогнозування подальшого розвитку певних подій, а естетико-етичні – помічати красу природи, мовних явищ, відтворювати її різними виражальними засобами, у ході свого експериментально-дослідного навчання ми практикували проведення нетрадиційних уроків-візуалізацій. Наводимо приклад такого

уроку, проведеного в 7 класі на основі використання вправи 147 з підручника мови за ред. М. Пентилюк.

Вправа 147. Завдання: Прочитайте текст. З'ясуйте його стильову належність, тип мовлення, визначте тему. Які виражальні засоби маэ письменник, щоб змалювати красу світанку? Наведіть приклади з тексту.

Навкруги пломеніє. От-от зійде сонце!

Жайворонок бризнув із конюшини, злетів у високість, завмер. І ось уже трепетна сіра пташка в променях сонця стала золотою. Ще мить – і сонячні іскри заграли на краплях роси й на квітках конюшини. Над розтуленими чашечками квіток загули бджоли. Здавалося, все поле, весь світ співає, чудесна музика розливається понад землею *(За І. Цюпою)* [129, с.84].

Для проведення аналізу текст проектувався на екран й монітори персональних комп'ютерів, за якими працюють учні. Спочатку семикласники усно відповідали на завдання до вправи, а потім їм було запропоновано об'єднатися в три творчі групи й виконати письмово твір-опис за варіантами:

1. Ранок у лісі.
2. Літній світанок у Карпатах.
3. Ранок народжується в рідному місті.

Обравши одну з тем, учні уявили цю пору року, добу в різних куточках природи й склали твір-мініатюру описового характеру. Під час перевірки виконаного завдання учитель проектував на екран по кілька фотомалюнків із зображенням світанку в лісі, горах і в сучасному місті. Учні, слідкуючи за озвученими текстами та зображенням на екрані, порівнювали, наскільки словесний опис світанку відповідає зображеному на малюнках. Учні з однієї творчої групи виступали рецензентами творів іншої, вносили корективи, пропонували змінити слова з прямим значенням метафорами, персоніфікаціями, синекдохами, гіперболами, вводили епітети, порівняння. Під час написання творчої роботи звучала мелодія П. І. Чайковського «Пори року: літо».

Переважна більшість завдань (див. Додаток А), що входили до авторської експериментальної методики, носила комплексний характер, проте в основному вони передбачали формування й удосконалення чотирьох груп умінь (організаційно-контрольних, загальнопізнавальних, творчих, естетико-етичних), з яких складається діяльнісна (стратегічна) компетентність учнів основної школи. Ураховуючи те, що діяльнісна є різновидом комунікативної компетентності, то в експериментально-дослідних розробках завдання опосередковано спрямувалися й на розвиток і мовної, і мовленнєвої, і соціокультурної компетентностей. Розроблена методика була реалізована на уроках української мови різних типів (вивчення нового матеріалу, формування умінь і навичок, повторення, систематизації й узагальнення знань, умінь і навичок, розвитку зв'язного мовлення учнів) та на нетрадиційних заняттях.

Отже, у підручниках з мови за редакцією М. Пентилюк чітко простежується реалізація компетентнісного й текстового підходів, які мають на меті формувати й удосконалювати комунікативні компетентності в учнів основної школи. Однак, як це помітно й в підручниках з мови інших авторів, завдання на вироблення діяльнісної (стратегічної) компетентності представлено неоднаковою мірою. Особливо це стосується формування організаційно-контрольних умінь. Це спонукало нас розробити й експериментально апробувати спеціальну систему вправ і завдань для учнів основної школи.

3.3. Перевірка ефективності системи роботи над формуванням діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів основної школи на уроках української мови

Завданням експериментально-дослідного навчання було підтвердження або спростування гіпотези дослідження, обґрунтування ефективності запропонованої методики навчання з формування діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів 5-9 класів. Було виділено експериментальні та контрольні класи для порівняння їх між собою. Результативність застосування

авторської методики буде підтверджено, якщо ці два види класів, спочатку збігатимуться за своїми характеристиками та будуть різнитись після педагогічних впливів. Відповідно, необхідно здійснити два порівняння й продемонструвати, що при першому порівнянні (до початку педагогічного експерименту) характеристики експериментальних та контрольних класів збігаються, а при другому (після завершення експерименту) – різняться.

Для виявлення відмінностей у рівнях сформованості чотирьох груп умінь, що входять до аналізованої компетентності, в учнів у контрольних і експериментальних класах було використано метод перевірки статистичних гіпотез (нульової та альтернативної). На початку формувального етапу педагогічного експерименту проводилася перша група вибірок щодо сформованості в учнів контрольних і експериментальних класів. Елементи сформованості окремих умінь в учнів вимірювалися за дванадцятибальною шкалою. При цьому враховувалися результати поточного, тематичного й підсумкового контролю. Оцінювання передбачало виконання кожним учнем експериментальних завдань. Рівні сформованості діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів з опорою на розроблені нами в ході дослідження показники низького, середнього та високого рівнів за кожною з чотирьох груп умінь, що складає діяльнісна (стратегічна) компетентність.

Підтвердження ефективності впровадженої експериментально-дослідної методики передбачало перевірку статистичних гіпотез – нульової та альтернативної. Сформулюємо спочатку початкову, або нульову, та альтернативну гіпотези.

Нульова гіпотеза (H_0): між рівнями сформованості умінь діяльнісної компетентності в учнів контрольних та експериментальних класів немає статистично достовірних відмінностей; можливо дещо вищий рівень сформованості окремих умінь в учнів експериментальних класів пояснюється випадковими факторами.

Альтернативна гіпотеза (H_1): наявні статистично достовірні відмінності між рівнями сформованості умінь в учнів контрольних та експериментальних

класів, більш високий рівень сформованості окремих умінь в експериментальних класах пояснюються запровадженням спеціально розробленої методичної системи.

Для встановлення, яку зі статистичних гіпотез прийняти – нульову про те, що немає відмінностей, чи альтернативну про достовірність розбіжностей, у роботі використано *критерій Пірсона* χ^2 («хі-квадрат») – критерій згоди з даними спостережень, що відповідає на запитання, чи випадковими є розбіжності між рівнями сформованості умінь діяльнісної(стратегічної) компетентності в учнів контрольних та експериментальних класів. За рекомендацією О. Новикова, Д. Новикова [117, с. 228], взято до уваги *рівень вагомості (значущості) дослідження* $\alpha = 0{,}05$, це становить частку помилкових рішень, якою можна знехтувати під час неприйняття (чи прийняття) нуль-гіпотези (відповідно ймовірність того, що вибірки характеристик порівнювальних класів відрізняються, складатиме $1-\alpha = 0{,}95$, або у відсотках P = 95% – це рівень достовірності відмінностей, тобто допускається не більше, ніж 5%-а можливість помилки).

На формувальному етапі педагогічного експерименту брало участь 660 учнів 5-9 класів. Для статистичної обробки нами відібрано 344 учасники, серед яких 171 учень контрольних і 173 учні експериментальних класів. Обрахуємо значення статистики критерію χ^2 за спеціальною формулою, запропонованою в ліиературі [39, с. 301].

$$\chi^2_{експ} = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \sum_{i=1}^{k} \frac{(n_{i1} \cdot n_2 - n_{i2} \cdot n_1)^2}{n_{i1} + n_{i2}},$$

де $\chi^2_{експ}$ – критерій експериментальної величини сформованості діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів;

k – кількість категорій (рівнів сформованості діяльнісної компетентності);

n_1 – кількість учнів контрольних класів;

n_2 – кількість учнів експериментальних класів;

i – категорія одного з рівнів сформованості діяльнісної компетентності (i = 1, 2, … k, де k = 3);

n_{i1} – кількість учнів контрольних класів, які потрапили в i-ту категорію;

n_{i2} – кількість учнів експериментальних класів, які потрапили в i-ту категорію.

Наведемо хід обрахувань величини $\chi^2_{експ}$ для всіх груп умінь діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів, а саме організаційно-контрольних (C_1), загальнопізнавальних (C_2), творчих (C_3) та естетико-етичних (C_4) відповідно.

$$\chi^2_{експ}C_1 = \frac{1}{171\cdot 173}\left(\frac{(15\cdot 173 - 14\cdot 171)^2}{15+14} + \frac{(90\cdot 173 - 92\cdot 171)^2}{90+92} + \frac{(66\cdot 173 - 67\cdot 171)^2}{66+67}\right) \approx 0{,}05$$

$$\chi^2_{експ}C_2 = \frac{1}{171\cdot 173}\left(\frac{(13\cdot 173 - 12\cdot 171)^2}{13+12} + \frac{(91\cdot 173 - 93\cdot 171)^2}{91+93} + \frac{(67\cdot 173 - 68\cdot 171)^2}{67+68}\right) \approx 0{,}06$$

$$\chi^2_{експ}C_3 = \frac{1}{171\cdot 173}\left(\frac{(14\cdot 173 - 12\cdot 171)^2}{14+12} + \frac{(91\cdot 173 - 93\cdot 171)^2}{91+93} + \frac{(66\cdot 173 - 68\cdot 171)^2}{66+68}\right) \approx 0{,}19$$

$$\chi^2_{експ}C_4 = \frac{1}{171\cdot 173}\left(\frac{(13\cdot 173 - 13\cdot 171)^2}{13+13} + \frac{(92\cdot 173 - 93\cdot 171)^2}{92+93} + \frac{(66\cdot 173 - 67\cdot 171)^2}{66+67}\right) \approx 0{,}001$$

Цифрові показники обрахувань $\chi^2_{експ}$ для організаційно-контрольних, загальнопізнавальних, творчих та естетико-етичних умінь, виконаних на початку формувального етапу експерименту, подано в таблиці 3.1.

Відповідно до логіки дослідження, проаналізуємо початкові вибірки цих умінь в учнів контрольних та експериментальних класів. За спеціальною таблицею значень χ^2 (у монографії П. Воловика «Теорія імовірностей і математична статистика в педагогіці») [27, с. 248], на перетині стовпчика *P = 0,05 – рівня значущості й достовірності* та рядка *q = 2* (q = 3 рівні навчальних досягнень – 1 = 2) – значення числа ступенів вільності знаходимо критичне значення критерію «хі-квадрат» ($\chi^2_{кр} = 5{,}99$).

Таблиця 3.1.

Дані про рівень сформованості умінь діяльнісної компетентності в учнів на початку формувального етапу експерименту

Рівні сформованості умінь діяльнісної компетентності в учнів	Групи умінь діяльнісної компетентності							
	Організаційно-контрольні (C_1)		Загально-пізнавальні (C_2)		Творчі (C_3)		Естетико-етичні (C_4)	
	кількість учнів КК (n_{i1})	кількість учнів ЕК (n_{i2})	кількість учнів КК (n_{i1})	кількість учнів ЕК (n_{i2})	кількість учнів КК (n_{i1})	кількість учнів ЕК (n_{i2})	кількість учнів КК (n_{i1})	кількість учнів ЕК (n_{i2})
Високий	15	14	13	12	14	12	13	13
Середній	90	92	91	93	91	93	92	93
Низький	66	67	67	68	66	68	66	67
n (заг. к-сть учнів)	n_1 =171	n_2 =173	n_1 =171	n_2 =173	n_1 =171	n_2 =173	n_1 =171	n_2 =173
Всього учнів	344		344		344		344	
$\chi^2_{експ}$	0,05		0,06		0,19		0,001	
$\chi^2_{кр}$ (за спец. табл.)	5,99		5,99		5,99		5,99	

У результаті статистичних підрахунків маємо числові значення критерію експериментальної величини навчальних досягнень учнів ($\chi^2_{експ}$) і можемо порівняти ці значення з $\chi^2_{кр}$, ураховуючи вибраний нами рівень значущості $\alpha = 0{,}05$:

- для організаційно-контрольних умінь (C_1): $\chi^2_{експ} = 0{,}05$; $\chi^2_{експ} < \chi^2_{кр}$, тобто (0,05< 5,99);
- для загальнопізнавальних умінь (C_2): $\chi^2_{експ} = 0{,}06$; $\chi^2_{експ} < \chi^2_{кр}$, тобто (0,06 < 5,99);
- для творчих умінь (C_3): $\chi^2_{експ} = 0{,}19$; $\chi^2_{експ} < \chi^2_{кр}$, тобто (0,19 < 5,99);
- для естетико-етичних умінь (C_4): $\chi^2_{експ} = 0{,}001$; $\chi^2_{експ} < \chi^2_{кр}$, тобто (0,001 < 5,99).

Отже, визначене значення $\chi^2_{експ}$ для кожного виду вмінь діяльнісної (стратегічної) компетентності менше від $\chi^2_{кр}$ і, відповідно, дані спостережень підтверджують статистичну нульову гіпотезу.

Як видно з таблиці 3.1, високим рівнем сформованості організаційно-контрольних умінь володіють 15 учнів КК (8,77%) та 14 учнів ЕК (8,09%), середнім – 90 учнів КК (52,63%), 92 учні ЕК (53,18%), решта – 66 учнів КК (38,6%) та 67 учнів ЕК (38,73 %) мають низький рівень. Щодо сформованості загальнопізнавальних умінь, то на високому рівні знаходяться 13 учнів КК (7,6%) та 12 учнів ЕК (6,94%), на середньому – 91 учень КК (53,22%) і 93 учні ЕК (53,76%), решта – 67 учнів КК (39,18%), 68 учнів ЕК (39,3%) на низькому рівні. Також зазначимо, що високий рівень творчих умінь у 14 учнів КК (8,19%) та 12 учнів ЕК (6,94%), 91 учень КК (53,22%) та 93 учні ЕК (53,76%) мають середній рівень сформованості, всі інші учні – 66 КК (38,59%) та 68 ЕК (39,3%) на низькому рівні. Однакова кількість учнів (по 13 осіб) високого рівня оволодіння естетико-етичними уміннями КК (7,6%) та ЕК (7,51%), середній же рівень сформованості вмінь у 92 учнів КК (53,8%) й 93 учні ЕК (53,76%), решта учнів мають низький рівень, це 66 учнів КК та 67 учнів ЕК – 38,6% й 38,73% відповідно. Отже, рівні сформованості порівнювальних груп умінь діяльнісної компетентності в учнів на уроках української мови суттєво не відрізняються, в середньому високий рівень сформованості умінь у 7,7% учнів, середній у 53,42% учнів, низький у 38,88% учнів.

Розподіл учнів за станом сформованості вмінь діяльнісної (стратегічної) компетентності контрольних та експериментальних класів у відсотках до початку формувального етапу експерименту представлено в таблиці 3.2.

Для наочності, дані про три рівні сформованості вмінь діяльнісної компетентності в учнів на початку формувального етапу педагогічного експерименту представлено на рис. 3.1, 3.2 та 3.3 – високий, середній та низький рівні відповідно.

Таблиця 3.2.

Розподіл учнів за станом сформованості вмінь діяльнісної (стратегічної) компетентності в контрольних та експериментальних класах до початку формувального етапу експерименту (у %)

Рівні сформованості умінь учнів	Групи умінь (у %)							
	Організаційно-контрольні		Загально-пізнавальні		Творчі		Естетико-етичні	
	учні КК	учні ЕК	учні КК	учні ЕК	учні КК	учні ЕК	учні КК	учні ЕК
Високий	8,77	8,09	7,6	6,94	8,19	6,94	7,6	7,51
Середній	52,63	53,18	53,22	53,76	53,22	53,76	53,8	53,76
Низький	38,6	38,73	36,18	39,3	38,59	39,3	38,6	38,73

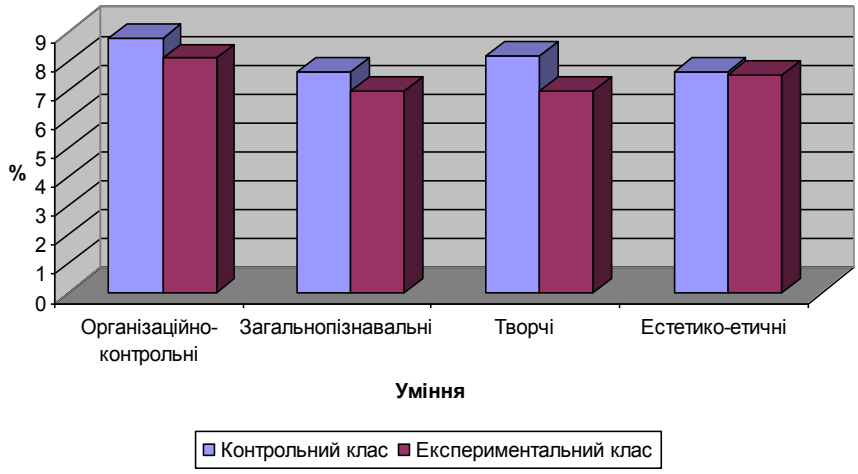

Рис. 3.1. Розподіл учнів контрольних та експериментальних класів за високим рівнем сформованості вмінь діяльнісної компетентності на початку формувального етапу експерименту (у %)

Аналіз результатів опрацювання експериментальних даних з використанням критерію Пірсона дає змогу припустити: однаковий рівень сформованості умінь діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів контрольних та експериментальних класів на початку формувального етапу експериментально-дослідного навчання, що є достатньою підставою для прийняття нульової гіпотези.

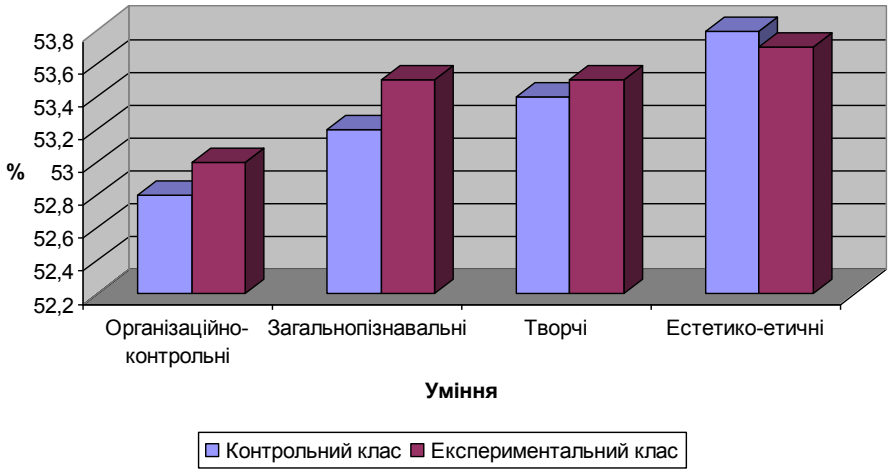

Рис. 3.2. Розподіл учнів контрольних та експериментальних класів за середнім рівнем сформованості вмінь діяльнісної компетентності на початку формувального етапу експерименту (у %)

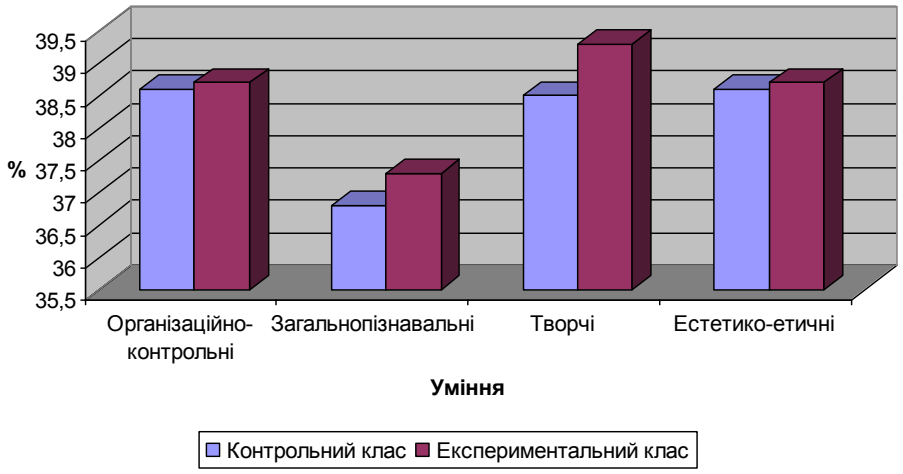

Рис. 3.3. Розподіл учнів контрольних та експериментальних класів за низьким рівнем сформованості вмінь діяльнісної компетентності на початку формувального етапу експерименту (у %)

Щоб обґрунтувати статистичні висновки, обрахуємо результати якісного аналізу й кількісного опрацювання вибіркових даних, отриманих після формувального етапу експерименту.

Наведемо хід обрахувань величини $\chi^2_{експ}$ для умінь діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів на уроках української мови на основі

даних таблиці 3.3, а саме організаційно-контрольних (C_1), загальнопізнавальних (C_2), творчих (C_3) та естетико-етичних (C_4) відповідно.

$$\chi^2_{експ}(C_1)=\frac{1}{171\cdot 173}\left(\frac{(23\cdot 173-44\cdot 171)^2}{23+44}+\frac{(88\cdot 173-71\cdot 171)^2}{88+71}+\frac{(60\cdot 173-58\cdot 171)^2}{57+58}\right)\approx 8{,}42$$

$$\chi^2_{експ}(C_2)=\frac{1}{171\cdot 173}\left(\frac{(21\cdot 173-46\cdot 171)^2}{21+46}+\frac{(89\cdot 173-79\cdot 171)^2}{89+79}+\frac{(61\cdot 173-48\cdot 171)^2}{61+48}\right)\approx 11{,}46$$

$$\chi^2_{експ}(C_3)=\frac{1}{171\cdot 173}\left(\frac{(20\cdot 173-45\cdot 171)^2}{20+45}+\frac{(83\cdot 173-81\cdot 171)^2}{83+81}+\frac{(68\cdot 173-47\cdot 171)^2}{68+47}\right)\approx 13{,}46$$

$$\chi^2_{експ}(C_4)=\frac{1}{171\cdot 173}\left(\frac{(22\cdot 173-46\cdot 171)^2}{22+46}+\frac{(88\cdot 173-87\cdot 171)^2}{88+87}+\frac{(61\cdot 173-40\cdot 171)^2}{61+40}\right)\approx 12{,}83$$

Таблиця 3.3.

Дані про рівень сформованості вмінь діяльнісної компетентності в учнів після формувального етапу експерименту

Рівні сформованості умінь в учнів	Групи умінь							
	Організаційно-контрольні (C_1)		Загально-пізнавальні (C_2)		Творчі (C_3)		Естетико-етичні (C_4)	
	к-сть учнів КК (n_{i1})	к-сть учнів ЕК (n_{i2})	к-сть учнів КК (n_{i1})	к-сть учнів ЕК (n_{i2})	к-сть учнів КК (n_{i1})	к-сть учнів ЕК (n_{i2})	к-сть учнів КК (n_{i1})	к-сть учнів ЕК (n_{i2})
Високий	23	44	21	46	20	45	22	46
Середній	88	71	89	79	83	81	88	87
Низький	60	58	61	48	68	47	61	40
n (заг. к-сть студентів)	n_1 =171	n_2 =173	n_1 =171	n_2 =173	n_1 =171	n_2 =173	n_1 =171	n_2 =173
Всього	344		344		344		344	
$\chi^2_{експ}$	8,42		11,46		13,46		12,83	
$\chi^2_{кр}$ (за спец. табл.)	5,99		5,99		5,99		5,99	

Згідно з зданими таблиці, після формувального етапу педагогічного експерименту спостерігається тенденція до збільшення кількості учнів з

високим та середнім рівнями сформованості вмінь й відповідно зменшенням кількості учнів з низьким рівнем, особливо це стосується учнів експериментальних класів. Так, для порівняння, 23 учні КК (13,45%) та 44 учні ЕК (25,43%) мають високий рівень оволодіння організаційно-контрольними вміннями, середній – 88 учнів КК (51,46 %), 71учень ЕК (41,04 %), решта низький – 60 учнів КК (35,09 %), 58 учнів ЕК (33,53 %). Також відзначаємо позитивні зміни з сформованістю загальнопізнавальних умінь. Так, на високому рівні – 21 учень КК (12,28%), 46 учнів ЕК (26,59%), на середньому – 89 учнів КК (52,05%), 79 учнів (45,66%), на низькому – 61 учень КК (35,67 %), 48 учнів ЕК (27,75%). Показники сформованості творчих умінь учнів теж зросли, так, 20 учнів КК (11,7 %), 45 учнів ЕК (26,01%) – високий рівень, 83 учні КК (48,54 %), 81 учні ЕК (46,82%) – середній рівень, 68 учнів КК (39,76%), 47 учнів ЕК (27,17%) – низький. Щодо естетико-етичних умінь учнів, то 22 учні КК (12,87%) та 46 учнів ЕК (26,59%) мають високий рівень сформованості, 88 учнів КК (51,46%), 87 учнів ЕК (50,29 %) – середній рівень, 61 учень КК (35,67%) й 40 учнів ЕК (23,12%) – низький рівень. Розподіл учнів за станом сформованості вмінь діяльнісної компетентності в контрольних та експериментальних класах у відсотках після формувального етапу експерименту представлено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Розподіл учнів за рівнем сформованості умінь діяльнісної (стратегічної) компетентності контрольних та експериментальних класів після формувального етапу експерименту (у %)

Рівні сформованості умінь учнів	Групи умінь (у %)							
	Організаційно-контрольні		Загально-пізнавальні		Творчі		Естетико-етичні	
	учні КК	учні ЕК	учні КК	учні ЕК	учні КК	учні ЕК	учні КК	учні ЕК
Високий	13,45	25,43	12,28	26,59	11,7	26,01	12,87	26,59
Середній	51,46	41,04	52,05	45,66	48,54	46,82	51,46	50,29
Низький	35,09	33,53	35,67	27,75	39,76	27,17	35,67	23,12

Отже, після проведення формувального етапу експерименту відчутна значна зміна рівнів сформованості умінь діяльнісної компетентності в учнів між їх контрольними та експериментальними класами. Так, середній показник високого рівня сформованості чотирьох груп умінь учнів КК – 12,58%, а учнів ЕК – 26,16%, середній рівень відрізняється не так суттєво: КК – 50,88% студентів, ЕК – 45,95% учнів, низький рівень так: КК – 36,55% учнів, а ЕК – 27,89% учнів. Обрахунки свідчать про очевидну перевагу в сформованості аналізованих умінь діяльнісної компетентності експериментальних класів над контрольними, зокрема кількість учнів з високим рівнем сформованості умінь зросла вдвічі, середній рівень залишився майже незмінним, а от низький рівень зменшився в 1,5 рази. Детально зміну показників чотирьох груп умінь в учнів контрольних та експериментальних класів представлено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

Дані про рівень зміни сформованості умінь діяльнісної компетентності учнів КК та ЕК після формувального етапу експерименту (у %)

Рівні сформованості умінь в учнів	Приріст сформованості груп умінь в учнів ЕК за відношенням до КК (у %)			
	Організаційно-контрольні	Загально-пізнавальні	Творчі	Естетико-етичні
Високий	11,98	14,31	14,31	13,72
Середній	-10,42	-6,39	-1,72	-1,17
Низький	-1,56	-7,92	-12,59	-12,55

Також варто зазначити, що відповідно до даних таблиці 3.5, після формувального етапу педагогічного експерименту найбільш суттєві зміни у сформованості загальнопізнавальних та творчих умінь, а саме маємо найбільшу кількість учнів з високим рівнем їх сформованості (приріст на 14,31%). Також найкращий результат зміни творчих та естетико-етичних умінь в учнів середнього та низького рівнів їх сформованості. Щодо організаційно-контрольних умінь, то найліпший результат має високий рівень їх

сформованості. Загалом маємо позитивну динаміку зміни рівня сформованості всіх груп виділених нами вмінь діяльнісної компетентності в учнів.

Дані про сформованість умінь в учнів після формувального етапу експерименту за трьома рівнями представлено на рис. 3.4, 3.5 та 3.6– високий, середній та низький рівні відповідно.

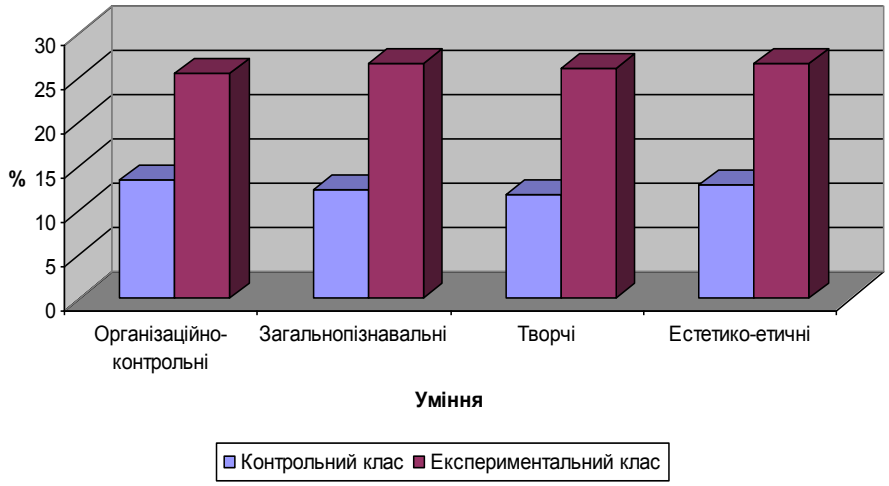

Рис. 3.4. Розподіл учнів контрольних та експериментальних класів за високим рівнем сформованості вмінь діяльнісної компетентності після формувального етапу експерименту (у %)

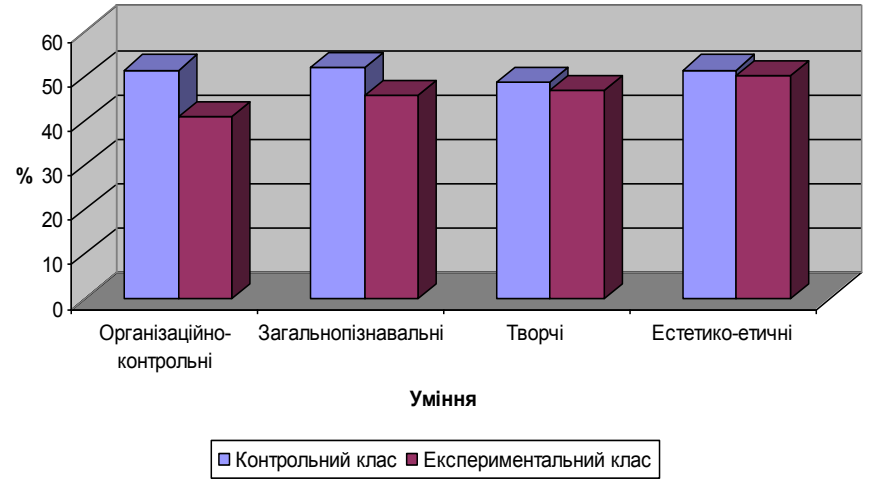

Рис. 3.5. Розподіл учнів контрольних та експериментальних класів за середнім рівнем сформованості вмінь діяльнісної компетентності після формувального етапу експерименту (у %)

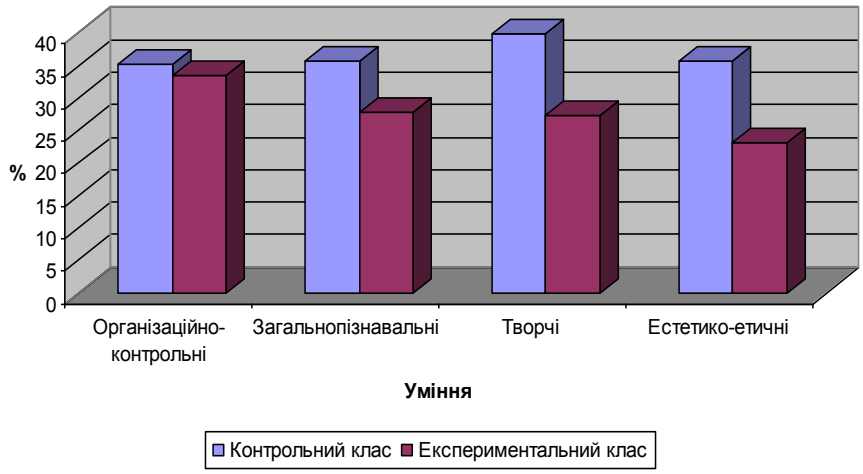

Рис. 3.6. Розподіл учнів контрольних та експериментальних класів за низьким рівнем сформованості вмінь діяльнісної компетентності після формувального етапу експерименту (у %)

Після проведення експериментально-дослідного навчання експериментальні й контрольні вибірки мають помітні кількісно виражені відмінності. Зазначимо, що за таблицею значень χ^2 [24, с. 248] значення критерію $\chi^2_{кр} = 5{,}99$, а для умінь діяльнісної (стратегічної) компетентності маємо такі експериментальні дані:

- для організаційно-контрольних умінь C_1: $\chi^2_{експ} = 8{,}42$; $\chi^2_{експ} > \chi^2_{кр}$, тобто (8,42 > 5,99);

- для загальнопізнавальних умінь C_2: $\chi^2_{експ} = 11{,}46$; $\chi^2_{експ} > \chi^2_{кр}$, тобто (11,46 > 5,99);

- для творчих умінь C_3: $\chi^2_{експ} = 13{,}46$; $\chi^2_{експ} > \chi^2_{кр}$, тобто (13,46> 5,99);

- для естетико-етичних умінь C_4: $\chi^2_{експ} = 12{,}83$; $\chi^2_{експ} > \chi^2_{кр}$, тобто (12,83 > 5,99).

Оскільки емпіричні значення критерію χ^2 виявилися більшими за критичне значення ($\chi^2_{кр}$), то можна зробити висновок, що достовірність відмінностей характеристик формування діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів порівнюваних класів дорівнює 95%. Виявлені розбіжності експериментальних й контрольних класів за рівнями

сформованості умінь діяльнісної (стратегічної) компетентності є достатньою підставою для відхилення статистичної нульової гіпотези та прийняття альтернативної.

Отже, проведена обробка та аналіз результатів підсумкової діагностики дали змогу порівняти показники сформованості умінь діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів контрольних і експериментальних класів на уроках з української мови. Опрацьовані дані за обраними нами навчальними закладами подано в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6.

Результати вимірювання рівнів сформованості умінь діяльнісної компетентності в учнів контрольних і експериментальних класів (у %)

Уміння учнів	Рівнісформо-ваності умінь								
		КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК
Організаційно-контрольні	Високий	13,73	25,62	13,61	25,54	13,55	25,40	12,91	25,16
	Середній	51,28	40,89	51,40	41,00	51,48	41,05	51,68	41,22
	Низький	34,99	33,49	34,99	33,46	34,97	33,55	35,41	33,62
Загально-пізнавальні	Високий	12,52	26,98	12,48	26,59	11,96	26,20	12,16	26,59
	Середній	51,48	45,57	51,41	45,23	52,73	46,02	52,58	45,82
	Низький	36,00	27,45	36,11	28,18	35,31	27,78	35,26	27,59
Творчі	Високий	11,80	26,21	11,74	26,01	11,60	25,86	11,66	25,96
	Середній	48,47	46,69	48,42	46,48	48,61	46,97	48,66	47,14
	Низький	39,73	27,10	39,84	27,51	39,79	27,17	39,68	26,90
Естетико-етичні	Високий	13,24	26,89	12,96	26,62	12,71	26,54	12,57	26,31
	Середній	51,13	50,09	51,40	50,17	51,54	50,31	51,77	50,59
	Низький	35,63	23,02	35,64	23,21	35,75	23,15	35,66	23,10

Статистичні дані свідчать про позитивну динаміку росту рівня сформованості умінь діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів експериментальних класів, що пояснюється ефективністю запропонованої методики. Порівняння результатів експериментально-дослідного навчання з даними констатувального зрізу також дає підстави говорити про ефективність запропонованої методики, яка визначалася за її результатами в зіставленні з визначеними навчальними цілями та методами їх досягнення. У формуванні

організаційно-контрольних та загальнопізнавальних умінь домінували когнітивні методи, у формуванні творчих та естетико-етичних умінь – методи практичного, комунікативного й креативного спрямування.

Учні 9 класу виконували тест, за допомогою якого перевірялася самооцінка власної навчальної діяльності. Тест складався з таких запитань:

1. Як Ви плануєте свою навчальну діяльність протягом робочого дня:

а) складаю план;

б) записую в блокноті окремі завдання, щоб перевірити обов'язкове їх виконання;

в) продумую вранці, що необхідно зробити протягом дня, а ввечері аналізую, що з того вийшло;

г) керуюсь завданнями, визначеними в щоденнику на цей день.

2. Як Ви оцінюєте реалізацію своїх планів з навчальної діяльності на кожний день:

а) повна реалізація;

б) реалізація планів на 50%;

в) часткова реалізація;

г) не замислююся над цим.

3. На що Ви звертаєте більше уваги під час опрацювання навчального матеріалу з української мови:

а) на засвоєння повною мірою теоретичних положень, правил, класифікацій;

б) на правильне застосування правил під час виконання практичних завдань;

в) на правильне і грамотне оформлення власного усного мовлення;

г) на грамотне оформлення власного й чужого мовленя.

4. Якою мірою, на Вашу думку, відповідає Ваше мовлення нормам літературної української мови:

а) стовідсотково;

б) на 75%;

в) на 50%;

г) частково.

5. Визначте, наскільки Ви можете виділяти головне і другорядне в наукових, публіцистичних і художніх тестах і наскільки це для Вас важливо:

а) безпомилково розрізняю головне і другорядне в текстах, і це для мене надзвичайно важливо;

б) намагаюсь розмежовувати головне і другорядне в текстах, проте не завжди мені це вдається;

в) інколи відрізняю головне від другорядного, проте це для мене не є важливим;

г) не розрізняю головне й другорядне в текстах.

6. Як Ви ставитесь до виконання творчих завдань на уроках української мови:

а) люблю й умію виконувати творчі завдання;

б) виконую із задоволенням творчі вправи, але не завжди;

в) виконую, але без задоволення;

г) не люблю виконувати.

7. Якою мірою Ви вмієте помічати й оцінювати красу в мовних явищах, природі, мистецтві:

а) завжди помічаю й умію оцінювати красу в цих явищах;

б) помічаю, проте не завжди здатний оцінити;

в) помічаю, але не можу виразити словесно цю красу;

г) не помічаю.

8. Як Ви ставитеся до власних вчинків і оцінюєте їх відповідність моральним нормам, виражених у суспільстві:

а) умію проаналізувати свої вчинки і вважаю, що вони повністю відповідають нормам моралі;

б) умію оцінити власні вчинки, проте вони не завжди відповідають прийнятим нормам, і мені стає соромно, я намагаюся виправити ситуацію;

в) не звертаю уваги на свої вчинки;

г) переважно звертаю увагу на невідповідність чужих вчинків нормам моралі.

Цей тест дев'ятикласники виконували двічі: під час проведення констатувальних зрізів і після завершення експериментального навчання. Подаємо результати обробки тестових завдань у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7.

Відповіді учнів 9 класу до і після експериментально-дослідного навчання на виявлення рівня їхньої самооцінки

№ п/п	Зміст тесту	Відповіді учнів до формувального етапу експерименту у %	Відповіді учнів після формувального етапу експерименту у %
1.	Як Ви плануєте свою навчальну діяльність протягом робочого дня:		
	а) складаю план;	91,3	1,2
	б) записую в блокноті окремі завдання, щоб перевірити обов'язкове їх виконання;	6,7	0,3
	в) продумую вранці, що необхідно зробити протягом дня, а ввечері аналізую, що з того вийшло;	0,8	92,1
	г) керуюсь завданнями, визначеними в щоденнику на цей день.	1,2	6,4
2.	Як Ви оцінюєте реалізацію своїх планів з навчальної діяльності на кожний день:		
	а) повна реалізація;	76,2	20,2
	б) реалізація планів на 50%;	14,1	72,4

Продовження табл. 3.7.

	в) часткова реалізація;	8,3	8,6
	г) не замислююся над цим.	1,4	0,8
3.	На що Ви звертаєте більше уваги під час опрацювання навчального матеріалу з української мови:		
	а) на засвоєння повною мірою теоретичних положень, правил, класифікацій;	67,2	23,3
	б) на правильне застосування правил під час виконання практичних завдань;	28,3	63,2
	в) на правильне і грамотне оформлення власного усного мовлення;	2,3	8,2
	г) на грамотне оформлення власного й чужого мовленя.	2,2	5,3
4.	Якою мірою, на Вашу думку, відповідає Ваше мовлення нормам літературної української мови:		
	а) стовідсотково;	71,7	51,3
	б) на 75%;	21,1	28,4
	в) на 50%;	6,0	11,2
	г) частково.	1,2	9,1
5.	Визначте, наскільки Ви можете виділяти головне і другорядне в наукових, публіцистичних і художніх тестах і наскільки це для Вас важливо:		
	а) безпомилково розрізняю головне і другорядне в текстах, і це для мене надзвичайно важливо;	61,4	31,2
	б) намагаюсь розмежовувати головне і другорядне в текстах, проте не завжди мені це вдається;	21,2	51,4

Продовження табл. 3.7.

	в) інколи відрізняю головне від другорядного, проте це для мене не є важливим;	10,3	12,3
	г) не розрізняю головне й другорядне в текстах.	7,1	5,2
6.	Як Ви ставитесь до виконання творчих завдань на уроках української мови		
	а) люблю й умію виконувати творчі завдання;	17,3	52,1
	б) виконую із задоволенням творчі вправи, але не завжди;	3,3	12,4
	в) виконую, але без задоволення;	1,3	8,3
	г) не люблю виконувати.	78,1	27,2
7.	Якою мірою Ви вмієте помічати й оцінювати красу в мовних явищах, природі, мистецтві:		
	а) завжди помічаю й умію оцінювати красу в цих явищах;	41,3	36,2
	б) помічаю, проте не завжди здатний оцінити;	12,2	34,1
	в) помічаю, але не можу виразити словесно цю красу;	6,3	29,1
	г) не помічаю.	40,2	0,6
8.	Як Ви ставитеся до власних вчинків і оцінюєте їх відповідність моральним нормам, що виражені у суспільстві:		
	а) умію проаналізувати свої вчинки і вважаю, що вони повністю відповідають нормам моралі;	75,2	39,8

Продовження табл. 3.7.

	б) умію оцінити власні вчинки, проте вони не завжди відповідають прийнятим нормам, і мені стає соромно, я намагаюся виправити ситуацію;	14,1	31,1
	в) не звертаю уваги на свої вчинки;	10,3	20,1
	г) переважно звертаю увагу на невідповідність чужих вчинків нормам моралі.	0,4	9,0

Як видно з таблиці, перше тестування показало завищену самооцінку учнів дев'ятого класу з багатьох позицій, зокрема у відповідях на 1-5, 8 запитання. Занижена самооцінка спостерігається щодо позиції у відповідях на 6, 7 запитання. Що стосується результатів тестування після проведення експериментально-дослідного навчання, то виявилося, що дев'ятикласники реальніше оцінюють свої можливості в проведенні навчальної й пізнавальної діяльності, у відповідях відсутня категоричність, натомість відчувається розуміння учнями поставлених перед ними проблем, щирість у зазначенні ставлення до власних і чужих вчинків. Така різниця у виборі варіантів позиції на кожне із запитань пояснюється результативністю багаторазового виконання розроблених експериментальних завдань і ефективністю запропонованої авторської методики.

Проведений експеримент засвідчив, що відбулися суттєві зміни в мотивації до навчання учнів 5-9 класів на заняттях з української мови. Позитивне ставлення багатьох школярів до уроків стимулювало їхню навчальну діяльність не лише в аспекті запам'ятовування й відтворення, а й розуміння та застосування нової інформації практично у незвичайних ситуаціях.

У експериментальних класах зросла пізнавальна самостійність учнів, що виявлялася в індивідуальній роботі з навчальними підучниками, посібниками,

довідниками, словниками, інтернет-ресурсами. У ході завершального опитування вчителі експериментальних класів позитивно оцінили запропоновану методику експериментально-дослідного навчання. Отже, педагогічний експеримент підтвердив ефективність авторської методики, розробленої на засадах системи інноваційних методів і технологій навчання, упровадження нетрадиційних уроків рідної мови.

Висновки до розділу 3

У ході формувального етапу експерименту вивчено динаміку рівня сформованості в учнів основної школи на уроках української мови умінь діяльнісної (стратегічної) компетентності на засадах інноваційних методів і технологій навчання, перевірено ефективність експериментальної методики формування організаційно-контрольних, загальнопізнавальних, творчих та естетико-етичних умінь, що входять до складу діяльнісної компетентності.

Програмою експериментально-дослідного навчання з формування діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів 5-9 класів було передбачено розроблення авторської методики навчання на основі використання технологій, активних методів та діалогічного, проектного та інтерактивного навчання тощо.

Формувальний етап педагогічного експерименту проводився в 5-9 класах на уроках української мови, у ході якого повністю реалізовано розроблену програму проведення експериментально-дослідного навчання. Перевірка ефективності запропонованої системи з формування діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів основної школи на уроках української мови підтвердила ефективність експериментально-дослідного навчання на засадах активних методів та інноваційних технологій навчання.

У процесі обробки експериментальних матеріалів було використано критерій χ^2 Пірсона, який засвідчив відмінність у рівнях сформованості чотирьох груп умінь діяльнісної компетентності в учнів експериментальних та контрольних класів. Статистично доведено, що до початку проведення

формувального етапу експерименту контрольні й експериментальні класи відчутно не відрізнялись за всіма рівнями сформованості діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів, а після проведення експериментального навчання відмінність в учнів обраних класів у навчальних досягненнях на користь експериментальної групи була значною, це також засвідчили експериментальні показники χ^2: для організаційно-контрольних умінь: $\chi^2_{експ} = 8{,}42$; для загальнопізнавальних умінь: $\chi^2_{експ} = 11{,}46$; для творчих умінь: $\chi^2_{експ} = 13{,}46$; для естетико-етичних умінь: $\chi^2_{експ} = 12{,}83$; усі ці показники більші за критичне значення $\chi^2_{кр}$ (5,99), тобто $\chi^2_{експ} > \chi^2_{кр}$. Організований у рамках дослідження педагогічний експеримент показав істотне підвищення рівня сформованості всіх груп умінь діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів за всіма показниками. Формування умінь в учнів – це систематизоване накопичення позитивних кількісних і якісних змін у її змісті та досягнення єдності її складників у цілеспрямованому спеціально організованому освітньому процесі. Найбільш високі результати навчання були зафіксовані в період реалізації розроблених автором експериментальних завдань з української мови для учнів 5-9 класів.

ВИСНОВКИ

У процесі дослідження виявлено недостатнє обґрунтування в методичній літературі теоретичних засад та відсутність практичного розроблення проблеми формування діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів основної школи на уроках української мови. Головні концептуальні положення впровадження компетентнісного підходу до навчання предметів у середніх загальноосвітніх навчальних закладах стали базою для розроблення методики формування чотирьох груп умінь (організаційно-контрольних, загальнопізнавальних, творчих і естетико-етичних), що є важливими складниками діяльнісної (стратегічної) компетентності учнів основної школи.

У процесі розв'язання визначених у дослідженні завдань було отримано низку теоретичних і практичних результатів.

Уточнено сутність понять «компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі» та встановлено взаємозв'язок між ним і особистісно орієнтованим підходом, науково обґрунтовано зміст поняття «діяльнісна (стратегічна) компетентність» як різновид комунікативної, що входить до групи базових, ключових компетентностей. Виявлено, що компетентність – це інтегроване поняття, яке являє собою якісну характеристику особистості учня, результативний блок його шкільної підготовки з навчальної дисципліни, який ґрунтується на поєднанні взаємопов'язаних пізнавальних відношень, практичних умінь і навичок, набутого досвіду, поведінкових позицій щодо змісту української мови як шкільного навчального предмета. Компетенцію розглядаємо як наперед задану умову, стандартну норму, закріплену в нормативно-правових документах (шкільній програмі), яку необхідно задовольнити (виконати) у процесі навчання. З'ясовано, що комунікативна компетентність складається з мовної, мовленнєвої, соціокультурної та діяльнісної (стратегічної) компетентностей.

Діяльнісна (стратегічна) компетентність являє собою здатність учня визначати мету власної пізнавальної, навчальної діяльності; уміння планувати,

контролювати свою діяльність, вносити нові корективи, переносити здобуті знання й навички в нову нестандартну ситуацію; фантазувати, творчо розв'язувати поставлені завдання; розуміти й оцінювати мовні й природні явища, бачити красу в усьому, аналізувати власні та чужі вчинки й поведінку тощо.

Установлено взаємозв'язок між однією з головних змістових ліній чинної шкільної навчальної програми з української мови для учнів основної школи – діяльнісною (стратегічною) та однойменною назвою компетентності.

Діяльнісна (стратегічна) змістова лінія програми передбачає формування таких груп умінь, як організаційно-контрольних, загальнопізнавальних, творчих та естетико-етичних, що є важливим компонентом діяльнісної (стратегічної) компетентності учня.

Розроблено критерії й показники сформованості в учнів основної школи чотирьох груп умінь, за якими в ході констатувального етапу педагогічного експерименту перевірено рівень їх сформованості в учнів. Експериментальні зрізи засвідчили низький рівень володіння учнями 5-9 класів діяльнісною (стратегічною) компетентністю на уроках української мови, який було виявлено в 50-53% респондентів. Установлено, що причиною такого стану є відсутність розробленої методичної системи формування вмінь діяльнісної компетентності в учнів основної школи; небажання вчителів-словесників повною мірою реалізовувати ідеї компетентнісного підходу в органічній єдності з елементами особистісно орієнтованого, діяльнісного, технологічного й функціонально-стилістичного; слабким залученням до навчального процесу сучасних педагогічних технологій, інноваційних методів і прийомів навчання рідної мови; нехтуванням вправ і завдань із шкільних підручників, спрямованих на формування в учнів діяльнісної (стратегічної) компетентності.

Результати констатувальних зрізів підтвердили необхідність побудови експериментальної моделі методичної системи формування в учнів основної школи на уроках української мови діяльнісної (стратегічної) компетентності.

Розроблена модель складається з чотирьох етапів: аналітично-мотиваційного, проектувального, експериментального навчання та результативного.

До першого етапу ввійшли основні методологічні підходи до навчання української мови (компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний) та специфічні (технологічний, функціонально-стилістичний); загальноосвітні, загальнодидактичні й власне методичні принципи навчання, методи й прийоми роботи. Окремо виділено дотримання такого важливого принципу навчання, як текстоцентризму.

Другий етап містить перелік груп умінь, із яких складається діяльнісна (стратегічна) компетентність (організаційно-контрольні, загальнопізнавальні, творчі, естетико-етичні), визначені критерії, показники й рівні сформованості досліджувальної компетентності в учнів 5-9 класів основної школи та результат експериментального навчання.

До третього етапу залучено складання програми проведення педагогічного експерименту (констатувальний і формувальний етапи), розроблення системи експериментальних завдань, проведення констатувальних зрізів, експериментально-дослідне навчання за розробленою методикою.

На четвертому етапі здійснено оброблення експериментальних даних та перевірку за спеціальною методикою, визначено форми контролю та результат – сформованість в учнів діяльнісної (стратегічної) компетентності.

Запропоновану модель реалізовано в процесі проведення формувального етапу педагогічного експерименту, спрямованого на втілення ідей інноваційного навчання рідної мови, використання сучасних технологій, зокрема інтерактивної, проектної, діалогової, ігрової технологій та нетрадиційних форм навчання.

Дослідженням експериментально підтверджено доцільність запропонованої методики формування діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів основної школи на уроках української мови.

Отже, мети роботи досягнуто, завдання розв’язано.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів лінгвометодичної проблеми формування діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів 5-9 класів на заняттях з української мови. Подальшого розроблення потребують питання взаємозв'язку між методикою вироблення діяльнісної й мовленнєвої, діяльнісної й мовної, діяльнісної й соціокультурної компетентностей як складників комунікативної компетентності учнів, відповідно розроблення її прикладних аспектів методики навчання української мови учнів 5-9 класів на компетентністній основі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений / О. А. Абдулина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.

2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – 1980. – 288 с.

3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1969. – 339 с.

4. Андрущенко В. Організоване суспільство / В. Андрущенко // Іститут вищої освіти АПН України. – К., 2006. – С. 3–9.

5. Бабанський Ю. К. Педагогика / Ю.К. Бабанський и др. / под. ред. Ю. К. Бабанського. – М. : Просвещение, 1988. – 478 с.

6. Багрій Н. В. Критерії та рівні сформованості професійних умінь майбутніх соціальних педагогів [Електронний ресурс] / Н. В. Багрій. – Режим доступу : irbis-nbuv.gov.ua

7. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : «Педагогика», 1988. – 190 с.

8. Беспалько В. П. Элементы теории управления процессом обучения. Часть 2. (Измерение качества процесса обучения). – М. : Изд-во «Знание», 1971. – 72 с.

9. Бибик С. П. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / С. П. Бибик, Г. М. Сюта / за ред. С. Я. Єрмоленко. – Харків : Фоліо, 2006. – 623 с.

10. Бібік Н. Компетентнісний підхід у презентації освітніх закладів: школа першого ступеня: теорія і практика / Н. Бібік / збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницького держ. пед. ун-ту ім. Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький. – 2004. – Вип. 10. – 196 с.

11. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті / Н. М. Бібік // Український педагогічний журнал. – 2015. – №1. – С.47–58.

12. Біблів П. В. Виховний потенціал рідної мови у формуванні мовленнєвої культури / П. В. Біблів // Національне виховання : регіональний аспект. – Полтава, 1995. – С. 16–19.

13. Білоножко Н. Є. Методика формування стратегічної англомовної компетенції старшокласників у процесі засвоєння лексико-граматичного матеріалу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. Є. Білоножко. – К., 2010. – 263 с.

14. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови : Навчально-методичний посібник / О. М. Біляєв. – К. : Генеза, 2005. – 180 с.

15. Божович Е. Д. Учителю о языковой компетенции школьника / Е. Д. Божович. – Воронеж. : НПС «ОДЕК», 2002. – С. 18–37.

16. Борисов П. П. Компетентностно-деятельный подход и модернизация содержания общего образования / П. П. Борисов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – №11. – С. 36–40.

17. Борисюк І. В. Роль тексту на шляху формування комунікативної компетенції учнів / І. В. Борисюк // Мовознавство. – 1988. – № 1. – С. 54–59.

18. Боркач Є. І. Система підготовки вчителів природничо-математичних дисциплін в умовах запровадження Болонського процесу в Угорщині : монографія / Є. І. Боркач – Черкаси: видавець Чабаненко Ю. А., 2013. – 352 с.

19. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – С. 445.

20. Бухлова Н. В. Формування здатності особистості до самонавчання / Н. В. Бухлова // Пед. скарбниця Донеччини. – 2002. – № 1. – С.47–49.

21. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посібник для студентів / О. І. Вишневський. – Дрогобич : Коло. – 2003. – 528 с.

22. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посібник / Власова О. І. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.

23. Вовк О. І. Комунікативно-когнітивна компетентність майбутніх філологів : нова парадигма сучасної освіти / О. І. Вовк. – Черкаси : видавець Чабаненко Ю. А. – 2013 – 500 с.

24. Войтюк Д. К. Влияние рефлексии на формирование психологической готовности личности к профессиональной деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Д. К. Войтюк. – Новосибирск, 2004. – 224 с.

25. Волкова Н. П. Педагогіка : посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н. П. Волкова. – К. : Видавничий центр «Академія», 2001. – 576 с.

26. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Наталія Павлівна Волкова. – К. : Видавничий центр «Академія», 2006. – 256 с.

27. Воловик М. П. Теорія ймовірностей і математична статистика в педагогіці : [монографія] / П. М. Воловик. – Хмельницький : ХГПА, 2010. – 250 с.

28. Глазова О. П. Рідна мова : Підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. П. Глазова, Ю. Б. Кузнецов – К. : Педагогічна преса, 2005, – 288 с.

29. Глазова О. П. Українська мова : Підручник для 6 класу загальноосвіт. навч. закладів / О. П. Глазова, Ю. Б. Кузнєцов. – К. : ЗОДІАК-ЕКО. – 2016. – 228 с.

30. Глазова О. П. Українська мова : Підручник для 7 класу загальноосвіт. навч. закладів / О. П. Глазова, Ю. Б. Кузнєцов. – К. : Видавничий дім «Освіта». – 2011. – 288 с.

31. Глазова О. Українська мова : Підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів / О. Глазова, Ю. Кузнецов. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 224 с.

32. Голуб Н. Б. Дивосвіт / Н. Б. Голуб, Н. М. Остапенко. – Черкаси : БРАМА-ІСУЕП., 1999. – 152 с.

33. Голуб Н. Б. Концептуальні засади часної методики навчання української мови в загальноосвітній школі / Н. Б. Голуб // Український педагогічний журнал. – 2015. – №1 – С.107–118.

34. Голуб Н. Б. Ознаки компетентності мовної особистості учня / Н. Б. Голуб / Формування мовної особистості: лінгводидактичний і лінгвістичний аспекти : Матеріали всеукр. наук. практ. конференції 19 листопада 2015 – Черкаси, ЧНУ – 238 с.

35. Голуб Н. Б. Риторична компетентність у системі ключових компетентностей : Навчання в старшій школі української мов на академічному рівні : посібник для вчителів / авт. кол. Шелехова Г. Т., Голуб Н. Б. та ін. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 87–95.

36. Голуб Н. Б. Технологія сучасного уроку рідної мови / Н.Б. Голуб, Л. М. Дяченко, Н. М. Остапенко, В. В. Шляхова. – Черкаси : Відлуння, 1999, 128 с.

37. Гончаренко В. А. Черкащина в легендах та переказах : Краєзнавчий довідник / В. А. Гончаренко. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2006. – 384 с.

38. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – Вид. 2-ге, доп. і випр. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.

39. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К. ; Вінниця : Планер, 2010. – 308 с.

40. Горошкіна О. М. Формування креативності майбутніх учителів української мови як лінгводидактична проблема / О. Горошкіна, О. Караман // Українська мова і література в школах України : щомісячний науково-методичний та літературно-мистецький журнал. – 2014. – № 12. – С. 29–33.

41. Горошкіна О. М. Особливості використання інтерактивних методів на уроках української мови / Олена Горошкіна // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 3. – С. 7–10.

42. Горошкіна О. М. Українська мова. 7 клас / О. М. Горошкіна, Л. О. Попова. – Київ : Грамота, 2015.– 215 с.

43. Горошкіна О. М. Формування правописної компетентності учнів : посібник / О. М. Горошкіна, О. М. Рудіна, А. В. Нікітина, Л. О. Попова, Л. В. Порохня – Луганськ : СПД Рєзніков В. С., 2009. – 132 с.

44. Гудзик И. Ф. Компетентностно ориентированое обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения) / И. Ф. Гудзик. – Чернівці : Видавничий дім «Букрек», 2007. – 496 с.

45. Давер М. В. Учет коммуникативных стратегий при обучении грамматическому оформлению диалогической речи на начальном этапе, Дисс. … канд. пед. н. – М., 1992. – 258 с.

46. Даниленко Л. І. Основні проблеми освітньої інноватики в сучасній теорії і практиці / Л. І. Даниленко / Педагогічні інновації : ідеї, реалії, перспективи / Зб. наук. праць. – К. : 2007. – 308 с.

47. Данилюк С. С. Використання Інтеренет- технологій в освітньому процесі : формування професійної компетентності майбутніх філологів / С. С. Данилюк. – Черкаси : видавець Чабаненко Ю. А., 2013. – 368 с.

48. Державна національна програма «Вчитель» // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – К., 2001. – №10. – С. 4–32.

49. Державна національна програма Освіта («Україна XXI століття») [Затв. пост. КМ України від 03.11.1993 р. №896] [Електронний ресурс]. – Режим доступу : zakon4.rada.gov.ua

50. Дроздова І. П. Стратегії оволодіння мовою як запорука успішного навчання професійного мовлення / І. П. Дроздова // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2009. – № 1. – С. 186–193

51. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

52. Єрмаков І. Г. Проектне бачення компетентнісно спрямованої 12-річної середньої школи / І. Г. Єрмаков, Д. О. Пуліков / Практико-зорієнтований посібник. – Запоріжжя, 2006. – 112 с.

53. Єрмоленко С. Я. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови / С. Я. Єрмоленко // Початкова школа. – 1995. – № 1. – С.33–37.

54. Єрмоленко С. Я. Формування комунікативної компетенції у лінгводидактиці / С. Я. Єрмоленко // Українська мова і література в школі. – 2007. – № 3. – С. 42–46.

55. Життєва компетентність особистості / за ред. Л. В. Сухань, І. Г. Єрмакова та ін. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.

56. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання / уклад. Л. В. Мацько. – К. : Ленвіт, 2003. – 261 с.

57. Загорний М. Генезис понять «компетентність, «професійна компетентність педагога» у вітчизняній та світовій педагогічній науці і практиці навчання дорослих / М. Загорний // Імідж сучасного педагога. – 2011. – №1. – С. 3–5.

58. Закон України «Про вищу освіту» (в редакції від 01.01.2013 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : zakon4.rada.gov.ua

59. Закон України «Про освіту» // Освіта. – 1991. – 25 червня.

60. Засєкіна Л. В. Мовна особистість у сучасному соціальному просторі / Л. В. Засєкіна // Соціальна психологія. – № 5 (25). – 2007. – С. 82–90.

61. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-ключевая основа компетентносного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. – 2004. – 42 с.

62. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособ. для студ. учеб. завед. / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 480 с.

63. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 208 с.

64. Іванова С. В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти / С. В Іванова // Вісник Житомирського державного університету. 2010. – Випуск 52. – Педагогічні науки. – С. 152–156.

65. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід [метод. посіб.] / автори-уклад. О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : А.П.Н. – 136 с.

66. Калаков Н. И. Проблема творческого развития личности / Н. И. Калаков // Проблема творческого развития личности в системе образования : материалы межвуз. науч.-практ. конф. : в 2 ч. – Ульяновск. – Ч. 1 – 2002. – С. 6–15.

67. Караман С .О. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах / С. О. Караман, О. В. Караман, Н. М. Дика, М. І. Пентилюк та ін. / 4-те вид. перероб. і допов. – К. : Ленвіт, 2012. – 303 с.

68. Караман С. М. Методика навчання української мови в гімназії: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти / С. М. Караман. – К. : Довіра, 2000. – 186 с.

69. Караман С. О. Культура усного і писемного мовлення : практичні заняття з розділу «Орфоепічні, графічні норми української мови» / С.О. Караман, О.В. Караман. – 2-е вид. – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2007. – 52 с.

70. Караман С. О. Лінгводидактичні стратегії у професійній мовно-мовленєвій підготовці вчителя-словесника / С. О. Караман, О. В. Караман // Теоретична і дидактична філологія : зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький : ФОП Лукашевич О. М. – Вип. 12. – 2012. – С. 42–47.

71. Караман С. О. Ознайомлення з текстом та його особливостями / С. О. Караман // Наука і сучасність : зб. наук. пр. НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – Вип. 44. – С. 17–28.

72. Караман С. О. Українська мова : підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. (класів) із поглиб. вивч. укр. мови / В. І. Тихоша, С. О. Караман, С. А. Мартос ; за ред. М. Я. Плющ. – К. : Освіта, 2012. – 272 с.

73. Караман С. О. Упровадження педагогічних інновацій у теорію і практику професійної підготовки вчителя-словесника // Вісник Львівського університету. Серія філологічна. Вип. 50. – 2010. – С. 87–97.

74. Карева Л. А. Использование стратегической компетенции в процессе обучения устному общению в аспекте диалога культур : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. А. Карева. – М., 2002. – 253 с.

75. Касярум К. В. Комунікативні аспекти професійної діяльності викладача вищої школи : методичні рекомендації / К. В. Касярум. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького. – 2011. – 106 с.

76. Кириллина Л. И. Лингвистический анализ текста как средство творческих способностей школьников / Л. И. Кириллина // Сибирский учитель. Региональный научно-методический журнал. – 2001. – №3 (13). – С. 14-17.

77. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «Март», 2005. – 448 с.

78. Колодич О. Б. Сучасні підходи до вивчення мовленнєвої діяльності / О. Б. Колодич // Педагогіка і психологія. – 2004.– № 4. – С. 55–60.

79. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід і українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : « К. І. С.», 2004. – 112 с.

80. Кондрашова Л. В. Шляхи активізації інноваційної діяльності вчителів ліцею в умовах профільної освіти / Л. В. Кондрашова // Рідна школа. – 2013. – № 3. – С. 34–37.

81. Константинов Г. Н. Материалы семинара «стратегическое мышление» / Г. Н. Константинов. – Ульяновск, 2008. – 37 с.

82. Кочеткова В. А. Дидактическое речевое общение как средство развития коммуникативных умений будущего учителя : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В. А. Кочеткова. – Оренбург, 2000. – 20 с.

83. Краевский В. В. Предметное и общепринятое в общеобразовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.

84. Крайнова Ж. А. Формування комунікативної компетенції школярів на заняттях з рідної мови / Ж. А. Крайнова // Початкова школа. – 2003. – № 11. – С. 24–27.

85. Кремень В. Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 8–15.

86. Кремень В. Освіта і наука України : шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.

87. Кузмина Н. В. Очерки по психологи труда учителя / Н. В. Кузмина. – Л., 1967. – С. 54–62.

88. Кузнецова Г. А. Формирование стратегической компетенции учащихся в процессе обучения чтению / Г. А. Кузнецов. – М., 2004. – 112 с.

89. Кулько В. А. Формирование в учащихся умений учится / В. А. Кулько, Т. Д. Цехмистрова. – Москва : Просвещение, 1983. – 80 с.

90. Куницина В. Н. Стиль общения и его формирование / В. Н. Куницына. – Л. : Знание, 1985. – 20 с.

91. Курило В. С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні / В. С. Курило / Педагогіка і психологія. – 1999. – №2. – С. 35–39.

92. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев ; под ред. М. К. Кабардова. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. – Нальчик : Издат. центр «Эль-Фа», 1996. – 93 с.

93. Леонтьев А. А. Психология общения : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / А. А. Леонтьев. – [4-е изд.]. – М. : Смысл ; Издательский центр «Академія», 2007. – 368 с.

94. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – [2-е изд.]. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

95. Леонтьев А. Н. Психологическая теория деятельности / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические труды : в 2 т. – М. : Педагогика, 1983.– Т. II. – 1983. – С. 93–231.

96. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 190 с.

97. Матезиус В. О так называемом актуальном членении предложения // Пражский лингвистический кружок. – М. : Прогресс, 1967. – С. 239–245.

98. Мацько Л. І. Мовна освіта і мовне виховання / Л. І. Мацько // Педагогічна газета. – 2001. – № 12. – С. 4.

99. Мацько Л. І. Стилістика української мови: підручник / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко; за ред. Л. І. Мацько. – К.: Вища школа, 2003. – 462 с.

100. Мацько Л. І. Стратегія мовної освіти / Л. І. Мацько // Педагогічна газета. – 2004. – № 5. – С. 3.

101. Мацько Л. І. Українська мова: збірник диктантів. Для учнів середніх шкіл усіх типів. – 2-ге вид., стер. / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко. – К. : Либідь, 1996. – 240 с.

102. Медведева Л. С. Технология развития умения анализировать профессиональную деятельность учителя иностранного языка. Дис. канд. пед. наук. – Липецк, 1999. – 183 с.

103. Методика навчання рідної мови в середніх загальноосвітніх закладах / за редакцією М. І. Петнилюк. – Підручник для студентів-філологів. – К. : Ленвіт, 2005. – 264 с.

104. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / Пентилюк М. І., Караман С. О., Караман О. В. та ін. ; за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2009. – 400 с.

105. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. І. Пентилюк. – К., 2004. – 236 с.

106. Мисечко О. Є. Поняття стратегічної компетенції у змісті сучасної професійної підготовки вчителя іноземної мови у ВНЗ / О. Є. Мисечко // Вісник Житомир. держ. ун-ту імені Івана Франка. – 2004. – Вип. 19. – С. 174–178.

107. Міщук І. М. Складові комунікативної компетенції / І. М. Міщук // Нові технології навчання : науково-методичний збірник. – Вип. 46. – 2007. – С. 64–67.

108. Мордовцева Н. І. До проблеми формування мовної особистості учнів / Н. І. Мордовцева // Актуальні проблеми металінгвістики. Науковий збірник. Ч. 2. – Черкаси, 2001. – С. 198 – 201.

109. Морозова Т. О. Погляди на освітні стандарти через призму компетентнісного підходу / Т. О. Морозова // Проблеми освіти: зб. наук статей – НМЦ МОН України – К., 2005. – Вип. 46. – Ч. 2. – 200 с.

110. Мудрик А. В. О подготовке школьников к общению / А. В. Мудрик // Проблемы подготовки к общению. – Таллин, 1979. – С. 15–33.

111. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников / А. В. Мудрик. – М. : Педагогика, 1984. – 112 с.

112. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів : Українська мова; Українська література. 5-9 класи. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 160с.

113. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : zakon4.rada.gov.ua

114. Низков А. А. О критериях оценки знаний, умений и навыков студентов / А. А. Низков // Проблемы высшей школы. – 1980. – Вып. 40. – С. 36-41.

115. Нікітіна А. С. Актуалізація категоріальних понять тексту як важливий чинник формування мовної особистості / А. С. Нікітіна // зб. наук. пр. Педагогічні науки. – Херсон, 2002. – Вип. 31. – С. 61–65.

116. Ніколаєва С. Ю. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

117. Новиков А. М. Методология научного иследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 280 с.

118. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні. Рекомендації з освітньої політики / О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2003. – 296 с.

119. Олійник І. С. Методика викладання української мови в середній школі / І. С. Олійник, В. К. Іваненко, П. П. Рожило, О. С. Скорик. – К. : Вища школа, 1989. – С.38.

120. Олійник О. Українська мова: підручник для 10–11 класів / О. Олійник – К. : Вікторія, 1998. – 460с.

121. Оліяр М. Комунікативно-діяльнісний підхід як основа формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / М. Оліяр // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 17 : Теорія і практика навчання та виховання / за наук. ред. акад. В. І. Бондаря. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 20. – С. 141–148.

122. Оліяр М. Формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів як пріоритетний напрям сучасної мовної освіти [Електронний ресурс] / М. Оліяр. – Режим доступу : library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2014/2/35.pdf

123. Освітні технології / навчально-методичний посібник за заг. редакцією О. М. Пєхоти. – К. : «А.С.К.», 2001. – 256 с.

124. Остапенко Н. М. Понятійно-термінологічні проблеми розмежування категорій «компетенція», «компетентність», «компетентнісний підхід до

навчання» в лінгводидактиці вищої школи / Н. М. Остапенко // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – Черкаси, 2007. – Вип. 101. – С. 24–32.

125. Остапенко Н. М. Теоретичні основи формування комунікативної компетентності учня загальноосвітньої школи на уроках української мови / Н. М. Остапенко // Укр. мова і л-ра в шк. – 2010. – №3. – С. 5–8.

126. Остапенко Н. М. Уміння спілкуватися. Уроки розвитку зв'язного мовлення учнів / Н. М. Остапенко, Н. Б. Голуб / Черкаси : Брама. – 2001. – 160 с.

127. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала : навчальний посібник / В. Ф. Паламарчук. – Тернопіль : Богдан, 2000. – 152 с.

128. Пассов Е. И. Мастерство и личность учителя : на примере преподавания иностранного язика / Е. И. Пассов. – 2-е изд. испр. и доп. – М. : Флинта : наука, 2001. – 204 с.

129. Пентилюк М. І. Рідна мова : Підручник для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів / за заг. ред. М. І. Пентилюк. – К. : «Освіта», 2007. – 292 с.

130. Пентилюк М. І. Рідна мова : Підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів / за заг. ред. М. . Пентилюк. – К. : «Освіта», 2008. – 232с.

131. Пентилюк М .І. Сучасний урок української мови / М. І. Пентилюк, Т. Г. Окуневич / Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 176 с.

132. Пентилюк М. Варіативні форми проведення сучасного уроку української мови / М. Пентилюк, Т. Окуневич // Українська мова і література в школі. – 2014. – № 1 (111). – 64 с. – С. 2–6.

133. Пентилюк М. Ваш репетитор з української мови : посібник. Видання 2-ге / кол. авторів під керівн. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 72 с.

134. Пентилюк М. І. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті / М. І. Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 2010. – № 2. – С.2–5.

135. Пентилюк М. І. Особливості технології уроку / М. І. Пентилюк // Дивослово. – 1998. – №4. – С. 17–18.

136. Пентилюк М. І. Теоретичні орієнтири сучасної української лінгводидактики. Збірник наукових праць. – Луганськ: Вид-во ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2010. – №22. – С. 24–27.

137. Пентилюк М. І. Технологічний підхід до сучасного уроку української мови. Таврійський вісник освіти: Науково-методичний журнал. Херсон. – № 3 (11), 2005. – С. 53–63.

138. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

139. Платонов К. К. Психология / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. – М.: Высш. шк., 1977. – 247 с.

140. Подласый И. П. Продуктивная педагогика / И. П. Подласый. – М. : Народное образование, 2003. – 495 с.

141. Подласый И. П. Педагогика : учеб. для студ. вузов, обучающихся по направлениям подготовки и специальностям в области «Образование и педагогика» : в 3 кн. Кн. 1. Общие основы / И. П. Подласый. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 527 с.

142. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. Пометун / Компетентнісний підхід у сучасній освіті :світовий досвід та українські перспективи.: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 66–72.

143. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – №1. – С. 65–69.

144. Попівський Ю. Б. Компоненти, критерії і показники сформованості майбутніх економістів до виконання автоматизованої системи опитування

[Електронний ресурс] / Ю. Б. Поповський. – Режим доступу : dspace.uzhnu.edu.ua.

145. Поспєлова Т. В. Нормативно-правове забезпечення здобуття освіти в Україні як основного чинника людського розвитку / Т. В. Поспєлова // Актуальні проблеми держаного управління, педагогіки та психології : – Збірник наукових праць. – Вип.1 – Херсон. – 2011 – С. 94–100.

146. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти», від 23 листопада 2011 р., № 1392 [Електронне джерело]. – Режим доступу : zakon.rada.gov.ua /go/ 1392 – 2011- n.

147. Потапенко О. І. Збірник диктантів та переказів з української мови для 5–9 класів : Посібник для вчителя / О. І. Потапенко, Г. І. Потапенко, Л. В. Борисова, Н. В. Мальченко, Н. В. Овсієнко; за ред. О. І. Потапенко. – К. : Зодіак-ЕКО, 1995. – 368 с.

148. Практикум з методики навчання української мови в середніх навчальних закладах : модульний курс / Колектив авторів за редакцією М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2011. – 366 с.

149. Пряжников Н. С. Психологический смысл труда : учеб. пособие к курсу «Психология труда и инж. психология» / Н. С. Пряжгников // Акад. пед. и соц. наук; Моск. психол.-соц. ин-т. – М., 1997. – 351 с.

150. Реан А. А. Психология и педагогика : уч. пособ. для высш. учеб. завед. / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2003. – 732 с.

151. Рябоконь В. В. Вимоги до формування діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів у чинній програмі з рідної мови / В. В. Рябоконь // Вісник Черкаського університету. – Серія : Педагогічні науки. Випуск № 28 (361). – Черкаси, 2015. – С. 108–113.

152. Рябоконь В. В. Стратегічна компетенція та особливості її формування на матеріалі рідної мови в 5 класі / В. В. Рябоконь // Вісник Черкаського

університету. – Серія : Педагогічні науки. Випуск №3 (336). – Черкаси, 2015. – С. 131–136.

153. Рябоконь В. В. Трансформація понять «стратегія» – «стратегічна компетенція» – «стратегічна компетентність» у постійному потоці наукової інформації / В. В. Рябоконь // Science and education a new dimension : Pedagogy and psychology, II (12), Issue : 25, 2014 – Budapest, 2014. – P. 64–68.

154. Савченко О. Я. Дидактика середньої школи : підручник для студентів педагогічних навчальних закладів / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. –368с.

155. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 71 с.

156. Селиванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: Підручник / О. О. Селиванова – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 712 с.

157. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів / Т. В. Симоненко. – Черкаси : видавець Вовчок О. Ю. – 2006. – 328 с.

158. Симоненко Т. В. Технологічний підхід до формування лінгво-культорологічної комтенції учнів на уроках рідної мови / Т. В. Симоненко // Рідна школа. – 2011. – № 10. – С. 39–41.

159. Сілаєва І. Теоритичні засади організації підвищення кваліфікації на підставі модульно-компетентнісного підходу / І. Сілаєва // Імідж сучасного педагога. – 2011. – № 2. – С.16–18.

160. Скуратівська Г. Формування загальнонавчальних умінь під час вивчення фонетики, графіки, орфоепії, орфографії / Г. Скуратівська // Українська мова і література в школі. – 2003. – № 8. – С. 13–15.

161. Скуратівський Л. До лінгводидактики, зорієнтованої на формування духовної мовної особистості / Л. Скуратівський // Дивослово. – 1997. – № 9. – С. 52–53.

162. Скуратівський Л. Пізнавальні завдання з української мови: посібник для вчителя / Л. Скуратівський. – К. : Радянська школа, 1987. – 144с.

163. Скуратівський Л. Стратегії формування мислення учнів як чинника мовленнєвого розвитку / Л. Скуратівський // Дивослово. – 2005. – № 6. – С. 2–6.

164. Словарь по социальной педагогике / сост. А. В. Мардахаев. – М. : ACADEMA, 2002. – 298 с.

165. Словник іншомовних слів : 23 000 слів та термінологічних сполучень / уклад. Л. О. Пустовіт та ін. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.

166. Смелкова З. С. Педагогическое общение : теория и практика учебного диалога на уроках словесности / З. С. Смелкова. – М. : Флинта ; Наука, 1999. – 232 с.

167. Стахів М. Український комунікативний етикет : Навч.-метод. посіб. – К. : Знання, 2008. – 245 с.

168. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки : навч. посібник / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 520 с.

169. Столяр З. В. Формування комунікативної компетентності у студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення синтаксису / З. В. Столяр. – автореф. канд. дис. – К., 2015. – 20 с.

170. Субетто А. И. Онтология и эпистомология компетентносного подхода: классификация и квалиметрия компетенций / А. И. Субетто . – Спб. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов – 2006 – 72с.

171. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности школьников: кн. для учителя / Н. Ф. Талызина. – Москва. : Просвещение, 1988. – 184 с.

172. Тимофеева Т. И. Стратегическая компетентность в контексте комуникативной деятельности студентов [Електронний ресурс] /

Т. И. Тимофеева. – Режим доступа : cyberleninka.ru/article/n/strategicheskaya-kompetentsiya-v-konstekste-kommunikativnoy-deyatelnosti-studentov

173. Тимофеева Т. И. Формирование стратегической компетенции студентов в коммуникативной деятельности в процессе обучения иностранному языку / Т. И. Тимофеева. – Ульяновск : УЛГТУ, 2011. – 136 с.

174. Тлумачний словник сучасної української мови : близько 50 000 слів / уклад. І. М. Забіяка. – К. : Арій, 2007. – 512 с.

175. Токарева Н. М. Формування навичок репродуктивного мислення учнів 5-9 класів / Н. М. Токарева // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 49–53.

176. Топузов О. М. Забезпечення якості загальної середньої освіти на шляху до європейських стандартів / О. М. Топузов // Український педагогічний журнал. – 2015. – №1. – С.16–26.

177. Тубельский А. Н. Как возможен переход к компетентностно направленному содержанию образования. Перевод предметных умений в универсальные умения школьника / А. Н. Тубельский. – Москва : Школа самоопредиления, 2002. – 64 с.

178. Ужченко В. Д. Збірник диктантів з української мови для 5-11 класів / В. Д. Ужченко, Т. Г. Ужченко. – К. : Освіта, 1996. – 364 с.

179. Указ президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення, функціонування і розвитку освіти в Україні» від 4 липня 2005 р. № 1013 (2005) / В кн. : Освіта в Україні Нормативна база. – 2-е вид. – К. : КНТ, 2006. – С. 283–288.

180. Українська мова: програма для загальноосвітніх навчальних закладів – 12 класи / Г. Т. Шелехова, В. І. Тихоша, А. М. Корольчук, В. І. Новосьолова, Я. І. Остаф; за ред. Л. В. Скуратівського. – К. : Ірпінь, 2005. – 176 с.

181. Усова А. В. Формирование учебных учений и навыков учащихся на уроке физики / А. В. Усова, А. А. Бобров. – М. : Просвещение, 1988. – 112 с.

182. Хейзинга Й. Статьи по истории культуры / Йохан Хейзинг ; пер., сост. и авт. вступит. ст. Д. В. Сильвестров. – М. : Прогресс – Традиция, 1997. – 416 с.

183. Цар І. О. Критерії та рівні сформованості індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя гуманітарного профілю [Електронний ресурс] / І. О. Цар. – Режим доступу : oldconf.neasmo.org.ua/node/

184. Цепкало О. В. Роль стратегічної компетенції у формуванні іншомовного професійного спілкування студентів технічного ВНЗ [Електронний ресурс] / О. В. Цепкало. – Режим доступу : vuzlib.com/content/view/283/84.

185. Чайка В. М. Основи дидактики : навчальний посібник / В. М. Чайка. – К. : Академвидав, 2011. – 238 с.

186. Чернікова Л. Г. Аналітико-прогностичний супровід формування самоосвітньої компетентності учнів / уклад. : Л. Г. Чернікова, Н. В. Бухланова. – Донецьк : Обл. ІППО, 2003. – 302 с.

187. Шаповалова І. Перспективи розвитку компетентнісного підходу у сучасній вітчизняній освіті / І. Шаповалова // Імідж сучасного педагога. – 2009. – №8-9. – С.22–25

188. Шелехова Г. Т. Реалізація у підручнику української мови змісту щодо розвитку комунікативних умінь старшокласників / Г. Т. Шелехова / Навчання в старшій школі української мови на академічному рівні: посібник для вчителів / авт. кол. Г. Т. Шелехова, Н. Б. Голуб та ін. – К.: Педагогічна думка, 2012 – с. 13 – 17

189. Шелехова Г. Т. Сучасні підходи до мовленнєвого розвитку старшокласників на уроках української мови / Г. Т. Шелехова // Навчання в старшій школі української мови на академічному рівні: посіб.для учителів / авт.колект. Г. Т. Шелехова, Н. Б. Голуб та ін. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 8-11.

190. Шелехова Г. Т. Теоретичні аспекти розвитку комунікативних умінь старшокласників на засадах компетентнісного підходу / Г. Т. Шелехова / Навчання у сташій школі української мови на академічному рівні: посібник для вчителя. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 8–11.

191. Шелехова Г. Т. Розвиток комунікативних умінь старшокласників на засадах компетентнісного підходу / Г. Т. Шелехова : навчання в старшій школі

української мови на академічному рівні : посібник для вчителя. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С.11 – 17.

192. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Шишов // Дайджест пед. Ідей та технологій : Школа-парк. – 2002. – № 3. – С. 20–21.

193. Шляхова В. В. Українознавчі засади мовної освіти : Монографія / В. В. Шляхова. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А. – 2010 – 198 с.

194. Щерба Н. С. Застосування методу контент-аналізу до визначення поняття «стратегічна компетенція» [Електронне джерело] / Н. С. Щерба. – Режим доступу : eprints.zu.edu.ua/1562/1/13.pdf

195. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

196. Ягеніч Л. В. Зміст стратегічної компетенції в оволодінні молодшими школярами іншомовним аудіюванням / Л. В. Ягеніч // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія. – 2005. – Вип. 9. – С. 38–44.

197. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – Либідь, 2002. – 560 с.

198. Якунин В. А. Педагогическая психология / В. А. Якунин. – 2-е узд. – СПб: Изд.-во В. А. Михайлова, 2000. – 349 с.

199. Canale M. and Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing [Електронне джерело]. – Режим доступу: www.developingteachers.com/articles_tchtraining/strat1_sarn.htm.

200. Jonnaert Ph. Revising the Concept of Competence as an Organizing Principle for Programs of Study : From Competence to Competent Action / Jonnaert Ph., Barrette J., Masciotra D. / Geneva : International Bureau of Education, IBE/UNESCO, 2005.

201. Li-sheng. Strategic competence for intercultural communication / Li-sheng // Journal of Zhejiang University. Science. – 2000. – Vol. 1. – No. 4. – P. 476-480.

202. Lobanova T. Competence-based education – a common European strategy // Computer Modelling and New Technologies, Transport and Telecommunication Institute, Lomonosova 1, LV-1019. – Riga, Latvia, 2008. – Vol.12, № 2. – P. 45–65.

203. Murray H. A. Exploration in Personalitu / H.A. Murray. – New York : Oxford University Press, 1938. – 132 p.

204. Oliyar M. P. The content and structure of communicative-strategic competence of elementary school teacher / M. P. Oliyar // ScienceandEducationaNewDimension / PedagogiandPsychologi, II (16). – Budapest, 2014. – Iss. 33. – P. 75–78.

205. The Competences in Education for Sustainable Development («Learning for the future : Competences in Education for Sustainable Development»; ECE/CEP/ AC.13/2011/6) were adopted at the sixth meeting of the United Nations Economic Commission for Europe (UNECE) Steering Committee on Education for Sustainable Development on 7 April 2011.

ДОДАТКИ

Додаток А

Комплекні експериментальні завдання

Завдання 1. Прочитайте текст. Визначте тему й мікротеми в ньому, його головну думку, тип і стиль мовлення.

Місто-музей

Сучасний Львів, центр Львівської області, абсолютно справедливо вважається індустріальною, духовною та культурною столицею Західної України. Місто з населенням понад 900 тисяч жителів одночасно є найбільшим музеєм під відкритим небом: тут збереглося більше двох тисяч пам'ятників історії та культури. Старий центр Львова внесено до списку Всесвітньої Спадщини людства, а відтак визнано найбільшою цінністю планетарного масштабу.

Заснований у середині 13 століття князем Данилом Романовичем Галицьким, Львів отримав своє ім'я на честь його сина та спадкоємця Лева. За кілька десятиліть він став успішним торгово-ремісничим містом, релігійним і культурним центром Галичини. Упродовж століть Львів зберігав не змінене роками попереднє планування.

Це всесвітньо відоме місто-музей – унікальний сплав архітектурних і художніх традицій Східної Європи та творчої спадщини Італії та Німеччини. До речі, з давніх-давен тут живуть люди, які належать до різних культур і віросповідань. В архітектурі сучасного Львова змішалося багато стилів: готика і ренесанс, романтичний стиль і розкішне рококо, величний ампір і конструктивізм. Те, що на перший погляд здається непоєднуваним і суперечливим, тут утворило напрочуд гармонійну єдність, яку відчуває кожний, хто потрапить у це місто.

За А. Клімовим

- *Установіть, що виражає заголовок тексту: тему чи головну думку.*
- *Запропонуйте два альтернативні заголовки до тексту.*

- *Проаналізуйте, чи правильно поділено текст на абзаци, чи збігаються абзаци зі складним синтаксичним цілим (ССЦ).*
- *Письмово складіть план до тексту.*

Завдання 2. Прочитайте текст. Його можна було б назвати: «Місто Канів», «Омріяна Шевченком українське містечко», «Канів». Який заголовок відображає тему, а який – головну думку тексту? Визначте тип, стиль мовлення.

Канів – стародавнє місто Київської Русі

Канів – місто з особливими пам'ятками. Головна серед них – Тарасова, або Чернеча, гора, на якій похований усесвітньо відомий геній українського народу Тарас Григорович Шевченко. Тут облаштовано меморіальний комплекс – одне з найшановніших місць в Україні. Крім меморіалу, тут розташований історико-культурний заповідник, який першим у країні здобув статус національного. Над Дніпром височіє Шевченкова могила, яка схожа на величезний скіфський курган. До пам'ятника ведуть 342 сходинки.

Тарас Григорович відвідував Канів і бажав оселитися тут на схилі літ, проте планам не судилося справдитися. 1861 року поет помер і був похований у Петербурзі. Друзі Шевченка, пам'ятаючи про його мрію, наполягали на тому, щоб перевезти тіло на рідну Вкраїну. Перепоховання поета стало визначною всенародною подією.

Канів заснував князь Ярослав Мудрий. Від часів Київської Русі дійшло небагато архітектурних пам'яток, і кожна має величезну культурну цінність. До наших днів зберігся давньоруський Успенський собор, збудований київським князем Всеволодом. Неподалік Тарасової гори розташоване Кам'яне поле – парк скульптур, який щороку поповнюється новими витворами українських майстрів. У місті працює музей декоративно-прикладного мистецтва. Це місто з багатою історією.

За О. Бєліковим

- *Проаналізуйте абзаци, виділені в тексті. Які з них можна об'єднати, щоб вони збігалися з ССЦ? Якщо це неможливо, то чому. Відповідь обґрунтуйте.*
- *Складений план порівняйте з текстом і визначте, які пункти варто було б об'єднати.*

План до тексту

1. *Місто Канів.*
2. *Чернеча або Тарасова гора.*
3. *Перепоховання Т.Г. Шевченка.*
4. *Князь Ярослав Мудрий.*
5. *Заснування Ярославом Мудрим міста.*
6. *Кам'яне поле.*

Завдання 3. Прочитайте текст. Визначте його тип і стиль мовлення. Доберіть до нього свій заголовок.

Великий українець

Він прийшов до Києво-Печерської лаври сімнадцятилітнім юнаком і назавжди залишився там, щоб стати не тільки монахом-чорноризцем, а й батьком української історії.

Усі історики сходяться на тому, що Нестор був надзвичайно освіченою людиною, добре знав і давньоруські, й іноземні літописи, які читав в оригіналі.

Нестора часто називають літописцем. Це так, він справді писав літописи. Але правильніше було б назвати його письменником та істориком. Він дотримувався літописних форм і хронологічної послідовності викладу подій, але прагнення висловитися ширше та докладніше диктувало йому численні вставні оповіді в «Повісті временних літ». Це виходило за рамки загальноприйнятих тоді сухувато-ділових сказань. Так конкретизовано й художньо яскраво до Нестора не писав на Русі ніхто.

Серед багатьох людей поширена така думка: Нестор – єдиний автор «Повісті временних літ». Вона помилкова. Нестор звів в одне ціле різні

літописи, створені його попередниками, творчо опрацював їх, збагатив своїм літописом – і з-під його невтомного пера вийшла цілісна і тематично завершена книга. Нестор був надзвичайно незалежною у своїх поглядах людиною – це часто викликало нарікання князів.

За М. Слабошпицьким

- *Повідомте, що Ви знаєте про Нестора літописця з уроків історії України, української літератури.*
- *Поясніть написання великої літери у власний назві Нестор Літописець. Чому ці два слова не пишуться через дефіс?*
- *Усно опишіть зовнішність Нестора Літописця саме так, як Ви його собі уявляєте.*

Завдання 4. Прочитайте текст. Виділіть у ньому головне й другорядне, тему й мікротеми.

Запорізькі козаки

У кожного народу минуле, сучасне та майбутнє зв'язані воєдино мріями та людською пам'яттю, яка споконвіків передається з покоління в покоління, живе в писаних і матеріальних пам'ятках. Щоб упевнено рухатися вперед, щоб ясніше розуміти шляхи, які пройдено, розуміти сучасність, треба знати минуле, знати історію.

На Дніпрі, за порогами, у першій половині XVI століття українське козацтво створило славнозвісну Запорізьку Січ, яка прославилася не лише своєю військовою силою та майстерністю, своїми перемогами, а й демократичним устроєм та освітою. Упродовж тривалого часу Січ була центром військової сили українського народу.

На Січі брали до уваги такі риси: хоробрість, кмітливість, розум, досвід і, звичайно, безмежну відданість Україні. Запорізькі козаки були героїчними захисниками свого народу. Вони билися з ворогами скрізь: у Криму, на Чорному морі, на Дунаї, на турецькій території – і скрізь перемагали. У ті часи про них писали так: «Не знайти деінде на землі більш сміливих, які б так мало

боялися смерті». Січ була справжнім осередком освіти: на її території, крім військових шкіл, були і звичайні.

За П. Шелестом

- *Поясніть написання орфограм у словах: Запорізька Січ, пам'яттю, споконвіків, пам'ятка, славнозвісна, упродовж, Крим, Чорне море, Дунай, турецькі території.*
- *Випишіть речення з прямою мовою і поясніть розділові знаки в ньому.*
- *Вкажіть, що нового Ви дізналися про Запорізьку Січ і її козаків.*

Завдання 5. Прочитайте уважно текст. Усно перекажіть його зміст.

Богдан Ступка

Богдан Ступка, найвидатніший серед українських акторів нашого століття, народився в селі Куликів на Львівщині. До сцени долучився з дитинства: батько співав у хорі Львівського оперного театру, старший брат матері був там же солістом, а тітонька – головним концертмейстером. Незважаючи на це, Богдан вирішив вступити на хімічний факультет університету, але іспити склав невдало. Якийсь час він працював в астрономічній обсерваторії, згодом став студентом заочного відділення філологічного факультету Львівського університету.

Але все-таки талант вивів Богдана на акторську дорогу: у 1964 році він закінчив театрознавчий факультет Київського інституту театрального мистецтва ім. І. Карпенка-Карого.

Працював він просто без упину: видатний актор зіграв понад сто ролей у кіно й понад півсотні – на сцені театру. Серед його персонажів безліч відомих особистостей: гетьмани Іван Брюховецький, Іван Мазепа та Богдан Хмельницький, Чингісхан, Борис Годунов…

Його кінодебют відбувся у всесвітньо відомому фільмі Юрія Іллєнка «Білий птах з чорною ознакою». Ступка виконав там роль Ореста, воїна УПА. Як пишуть кінокритики, у всіх фільмах і спектаклях Богдан Сильвестрович був

дивовижно щирим, переконливим. Він, здавалося, просто жив на сцені, не помічаючи знімальних камер. У нього справді були крила…

За А. Клімовим

- *Визначте в реченнях першого абзацу «відоме» і «нове». Доведіть, що «нове» розвиває зміст тексту, збагачує його новою інформацією.*
- *Пригадайте кінофільми, в яких знімався Богдан Ступка (крім тих, що подані в тексті).*
- *Відомо, що син Богдана Ступки Остап теж став актором. Побудуйте зв'язне висловлювання про акторську діяльність Остапа Ступки як продовжувача театральної династії.*

Завдання 6. Прочитайте текст. Визначте тему й головну думку. Коротко перекажіть його.

Українська мова – душа моєї нації

Українська мова вабить мене не тільки як письменника, вона дивує й захоплює. Перш за все вражає її синонімічне багатство, різноманітність діалектних форм, її ясна та повноголоса тонічність, її дивовижна безмежність.

Українська мова для мене – це море, у якого немає дна й берегів і яке настільки багатоманітне й невичерпне, що ніколи не встановити межі при пізнанні її феномена. Вона може звучати на найрізноманітніших регістрах: по-простацькому й найвишуканіше, нею легко передавати найтонші настроєві гами, надається вона й до найповажнішого інтелектуального мислення і творення.

У неї рухомий наголос, її важко загнати в канонічні форми граматичних догм. Вона жива, мінлива, плинна та не одновимірна. Усі погодяться: словниковий запас української мови просто незміренний. До речі, на основі її гарно творяться нові слова – неологізми, бо вона не бажає носити на собі мундир канонічності, отже, має найбільшу перспективу розвитку в часі.

Споконвіків вона дивує, вражає і зараз, гармонійно поєднуючи в собі пласти архаїчні та модерні. З нею просто і надійно, бо ця мова – душа моєї нації.

За В. Шевчуком

- *Поясніть, що означають вислови з тексту: словниковий запас, мундир канонічності, архаїчні та модерні пласти мови.*
- *Подумайте над тим, як би Ви побудували власне висловлювання про рідну мову. Уявіть собі, що Ви знаходитесь на конкурсі «За що я пишаюся своєю рідною мовою». Складіть 4-5 речень на цю тему.*

Завдання 7. Прочитайте текст, визначте тему й головну думку, тип і стиль мовлення.

Боротьба за мову

Сотні невільничих літ, упродовж яких жорстоко знищували культуру українського народу, десятиліття панування тоталітарної системи, коли все робилося для того, щоб витворилася універсальна мова, спричинили деформацію всіх сфер життя великого європейського народу.

Великої наруги зазнала мова, яка є невіддільною ознакою нації, одним із найістотніших чинників її самовиявлення та світосприйняття, важливим показником життєздатності та духовності.

Українську мову офіційно забороняли укази Петра Першого, Валуєвський циркуляр, Емський указ, оголошували вигаданою німцями, уважали діалектом російської чи польської мов, дивилися як на хлопську, призначали її тільки для домашнього вжитку.

Щодо нашої мови планово проводився лінгвоцид, тобто продумане тотальне винищення мови. Розхитувалася її мікросистема, утрачалася імунна здатність збереження стійкості норм. Витворився своєрідний різновид мови, який дістав назву «суржик». На його позначення поширилися сполучення «недорікуватий суржик», «убогий суржик». Довільно змішуючи слова

української та російської мов, відмінюючи їх за зразком російської, утворюючи фрази всупереч моделям рідної мови, її носій мимоволі стає «напівмовним», приймає мовний покруч.

За О. Сербенською

- *Зясуйте за тлумачним словником і словником іншомовних слів значення лексем: тоталітарний, імунний, деформація, суржик, лінгвоцид.*
- *Складіть на основі тексту таблицю «Переслідування української мови», доповнивши її новою інформацією з історії розвитку рідної мови.*
- *В останньому абзаці виділіть «відоме» і «нове».*

Завдання 8. Прочитайте текст. Визначте, чи відповідає його заголовок змістові.

Весняне різнобарв'я

Сади захлинаються біло-рожевим цвітом. Здається, навкруги немає нічого, крім цього неймовірного шумовиння по-весняному щасливих дерев: черешень і вишень, абрикосів і слив, яблунь і груш. А над усім цим, немов наречена в білому серпанку, гордовито підіймає заплетені в коси гнучкі віти черемшина. Скидаючи донизу пелюстки-сльози, вона ніби засніжує все довкола. Бджоли, джмелі, оси, мурахи, метелики – усе живе зібралося пити п'янкий сонячний нектар, від задоволення гуде та тріпоче крильцями та лапками.

Усе хизується пишним вбранням. Квіти навколо схожі на дитячий калейдоскоп: вони щохвилини змінюються, звеселяючи нас неймовірним багатством палітри. Навколо духмяний, утворений із безлічі складників аромат.

Надвечір барви пом'якшуються, повітря трохи холоднішає, день стихає. Але ось із куща ліщини долітає таке знайоме тьохкання солов'я. Маленька сіренька пташечка, сповнена нервової енергії, тріпоче кінчиками крилець і хвостиком, роздуває невелике горлечко, сповіщає, що вона вже вдома, уже на

рідній землі. Ось пісня закінчилася, заблукала в темряві ночі. Але, відпочивши зовсім трішки, цей український віртуоз, загорнувшись у сутінки ночі, знову подарує людям вічну мелодію життя. Весна дарує нам особливий , сповнений сподівань час.

За «Народним календарем»

- *Установіть тему й головну думку тексту.*
- *Поясніть написання орфограм у словах: біло-рожевий, по-весняному, навкруги, донизу, різнобарв'я, пелюстки-сльози, навколо, надвечір, духмяний, солов'я, пом'якшувати.*
- *Прочитайте ще раз третій абзац тексту, визначте в ньому мікротему.*
- *Побудуйте висловлювання про літнє різнобарв'я, назвавши літні квіти, плоди, овочі, указавши стан природи влітку (початок, середина чи завершення літньої пори).*

Завдання 9. Прочитайте текст, доберіть до нього свій заголовок, який виражав би головну думку тексту.

Незабудка

Окраса весняної флори – незабудка, або люби-мене. Ця квітка ніжно-блакитна, мов бірюза, а серединка в неї яскраво-жовта, наче золота. Букет незабудок напрочуд гарний, а якщо розв'язати його та розкласти в глибокій тарілці з водою, то чарівність квітів значно зросте. У такому вигляді незабудки, до речі, більш довговічні: міняючи воду, їх можна свіжими зберігати протягом кількох тижнів.

Про історію її появи писали давні греки, і данці, й австрійці, і слов'яни. Існує навіть перська легенда. З давніх-давен в Англії з незабудкою пов'язане цікаве свято, на якому обирають найкрасивішу дівчину – весняну королеву. З часом свято зазнало певних змін: тепер у школах «королеву» обирають не лише за рідкісну красу, а також за успіхи в навчанні.

Кажуть, сік незабудки має властивість загартовувати сталь. Для цього розпечене лезо чи іншу сталеву річ треба опустити в нього і тримати, поки не охолоне. Загартована так зброя настільки тверда, що ріже залізо й точильний камінь. За переказами, саме таким способом виготовляли сталь для всесвітньо відомих дамаських клинків. А в Голландії із соку незабудки готують сироп – прекрасний засіб проти кашлю.

За М. Золотницьким

- *Які легенди Ви знаєте про квітку незабудку, про інші квіти України?*
- *Кожна квітка щось собою символізує. Пригадайте символи, закріплені за квітами: трояндою, гвоздикою, барвінком, рястом, нарцисом тощо.*
- *Розкажіть, які квіти вплітали в український віночок.*
- *Усно опишіть квітку незабудку так, як Ви собі її уявляєте.*

Завдання 10. Прочитайте текст. Визначте його тему й головну думку, тип і стиль мовлення.

Сила танцю

Багато українських танців – це реальне відображення селянського чи козацького способів життя. До речі, достовірно відомо, що запорізькі козаки не могли обійтися без танців, головним серед яких був запальний гопак. Танцюристи, зливаючись із емоційною, сповненою енергією мелодією, зображують сміливих і сильних воїнів – захисників рідної Вітчизни. Найчастіше танець подається як змагання: танцюрист виконує певний елемент, який складається із непростих рухів, а саме: стрибків, присядок, обертань тощо. Потім, гордий собою, він пропонує уявному супротивникові повторити рух або ж показати щось більш важке. В українському гопаку, крім демонстрації індивідуальної майстерності, відзначається також і тема побратимства: танцюристи виконують рухи, спираючись на плечі чи руки один одного.

Візитівка танцювальних традицій західноукраїнських земель – віртуозний чоловічий танець гуцулів, який має назву «аркан». За деякими версіями, він

містить у собі елементи ритуалу, є танцем-ініціацією, посвятою в чоловіки. Переплітаючи руки та стаючи в коло, виконавці утворюють символічне сонце – усесильний магічний знак. Аркан – це танок, у якому хлопці демонструють свою силу, спритність, а також дисциплінованість. Дослідники стверджують, що його можна читати як шифр.

За «Народним календарем»

- *Як Ви розумієте поняття «звичаї», «традиції», «народне мистецтво», «культура»? Перевірте свої трактування за тлумачним словником.*
- *У тексті підкреслено, що гопак відображає ознаку побратимства, що було характерним для запорізьких козаків. Розкажіть про традиції побратимства.*
- *Які елементи гопака Ви знаєте, крім тих, що згадані в тексті.*
- *Які ще українські народні танці Ви знаєте?*

Завдання 11. Прочитайте текст. Доведіть, що його заголовок не відповідає темі тексту. Визначте тип і стиль тексту.

Прикраса на новорічному святі

Кожне свято має свою символіку й атрибутику. Якщо мова йде про новорічну обрядовість, то ми неодмінно пов’язуємо її з яскравим світлом і пишним розцяцькуванням стрункіх лісових красунь – ялинок або сосен.

А як прикрашали свої оселі на різдвяно-новорічні свята наші пращури? Далеко не кожен може відповісти на це, здавалося б, просте питання. Для предків, які мешкали серед густих пралісів, дерева були священними атрибутами різноманітних обрядів. Вони споконвіків виконували оберегові функції, біля них влаштовували жертвоприношення та святкові дійства, інколи їх навіть обожнювали.

Роль сучасної ялинки виконував дідух. Це слово має давнє коріння. Неважко здогадатися, що йдеться про дух діда, чи дідівський дух. Традиційно в нашого народу був розвинений високий культ пращурів. У кожній родині

поіменно знали й відповідно шанували до сьомого коліна всіх попередників. Уважалося, що душі (духи) предків постійно контактують з родиною, стежать, щоб у ній був лад і спокій.

Дідуха виготовляли з обжинкового чи зажинкового снопа. Кілька житніх чи пшеничних пучечків, обв'язаних кожний кольоровою стрічкою, складали докупи – і виходив дивовижної форми оберіг.

За В. Скуратівським

- *Поясніть пходження слова «дідух».*
- *Які обереги українського народу Ви знаєте?*
- *Виготовлення дідуха пов'язане з календарною обрядовістю – жниварськими святами. Які Ви знаєте з уроків української літератури жниварські народні пісні, танці, святкові дійства?*
- *Чим відрізняється сучасне відзначення різдвяно-новорічних свят від їх святкування нашими давніми пращурами? Побудуйте розповідь про Вашу участь у шкільному святі нового року.*