

**ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ**

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**УДК 373.5.016:811.161.2]:37.091.33-028.16:808.56(043.5)**

Галаєвська Людмила Вікторівна

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
**РОЗВИТОК ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ УЧНІВ 8–9 КЛАСІВ НА**  
**УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)

Подається на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,  
результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело

Л.В. Галаєвська

Науковий керівник – Голуб Ніна Борисівна,  
доктор педагогічних наук, професор

**Київ – 2021**

## АНОТАЦІЯ

**Галаєвська Л.В. Розвиток діалогічних умінь учнів 8–9 класів на уроках української мови. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.**

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 теорія і методика навчання (українська мова). – Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2021.

Актуальність проблеми дослідження зумовлена сучасними тенденціями розвитку системи освіти, утвердженням її гуманістичної парадигми, яка основним вектором прогресивного розвитку суспільства проголошує гармонізацію природи й соціуму, свободи й відповідальності особистості, загальнолюдських і національних цінностей.

Законом України «Про освіту», Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти, Національна доктрина розвитку освіти України у

XXI столітті, Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти відкривають нові перспективи для реалізації інтелектуального й особистісного потенціалу кожного учня в оволодінні державною мовою.

Студіювання науково-методичної літератури дало змогу обґрунтувати теоретичні засади розвитку діалогічних умінь учнів 8–9 класів на уроках української мови. З'ясовано, що методика формування діалогічних умінь має спиратися на мовознавчі, психологічні здобутки, особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, текстоцентричний підходи, що забезпечують інтелектуальний розвиток здобувачів освіти, формування у них комунікативних умінь, здатності до ефективного спілкування за допомогою вербальних і невербальних засобів, самостійно підвищувати рівень знань та вдосконалювати культуру мовлення, творчого розвитку в комунікативній взаємодії.

Уточнено зміст базових понять дослідження: «діалог», «діалогічне мовлення», «діалогічна єдність», «діалогічні вміння», «досвід діалогічної

діяльності». Описано сенситивні періоди навчання української мови учнів 8–9 класів, відповідно до яких виявлено умови створення на уроці розвивального навчального середовища.

З'ясовано, що сенситивний період навчання української мови учнів 8–9 класів – підлітковий – супроводжується інтенсифікацією їхнього фізичного, розумового, морального й соціального розвитку; перебудовою організму, труднощами соціальної взаємодії, що безпосередньо пов'язані з відчуттям дорослості. Пізнавальні інтереси підлітків стають виразнішими, стійкішими й змістовнішими. Характерним для них є прагнення виховувати в собі здатність бути уважним, здійснювати самоконтроль і саморегуляцію. Відбувається зміна провідного типу діяльності, що зумовлює, визначає найважливіші перетворення в психічних процесах і психічних особливостях особистості (Леонтьєв О.М.). Для учнів 8–9 класів форми активної навчальної діяльності зберігають своє значення, але набувають якісно іншого характеру за змістом і способами здійснення. Учні приваблюють колективні форми роботи, зокрема інтерактивні, кооперативні, спрямовані на формування критичного мислення, розвивальні, проєктні та ін, у яких вони можуть проявляти ініціативу, творчість, співпрацювати й співдіяти із однолітками.

У дослідженні подано класифікацію діалогічних умінь учнів 8–9 класів за етапами (відповідно до структури діалогічної діяльності), а саме: 1) уміння мотиваційного етапу: налагоджувати контакт зі співрозмовником, мотивувати себе на діалогічну взаємодію, ставити перед собою цілі, яких необхідно досягти в процесі діалогу, бути щирим і відкритим у спілкуванні, ініціювати діалог, виявляти активність; 2) уміння операційно-діяльнісного етапу: організувати діалог (знайомитися, реагувати на справедливую і несправедливую критику, зауваження, пропозиції; звертатися з проханням, реагувати на прохання, ставити різноманітні запитання, приймати компліменти, реагувати на них; робити компліменти, узагальнювати, робити висновки тощо); сприймати і розуміти співрозмовника (визначати його комунікативні наміри; підтримувати й заохочувати до розмови; виявляти знаки уваги, присутності; виявляти емпатію;

підтримувати співрозмовника тощо); слухати і чути (виявляти увагу, повагу до співрозмовника, зацікавленість партнером по діалозу; розуміти й узагальнювати почуте; створювати сприятливі умови для діалогування; звертати увагу не тільки на слова, а й на внутрішній стан (голос, міміку, жести та ін.); використовувати прийоми рефлексійного слухання); завершувати діалог; планувати діалог на перспективу, враховуючи попередній комунікативний досвід; 3) уміння мовленнєво-мисленнєвого етапу: використовувати мовні кліше, притаманні діалозу; використовувати мовні засоби виразності; добирати слова відповідно до стилю і жанру мовлення, підтримувати розмову на різні теми; формулювати репліки до комунікативного наміру й ситуації спілкування; урізноманітнювати репліки лексично й граматично; емоційно забарвлювати діалог; використовувати невербальні засоби (інтонацію, жести, міміку); адекватно реагувати на репліки співрозмовника; використовувати мовні засоби, що виражають тактовність, повагу, делікатність, стриманість; аргументувати думки; використовувати різні типи речень (прості/складні, односкладні/двоскладні, поширені/непоширені, ускладнені/неускладнені тощо); справляти позитивне враження на учасників діалогу; використовувати власний невербальний репертуар; висловлювати співчуття, приймати співчуття; 4) уміння рефлексійного етапу: аналізувати логіку спілкування, аналізувати використання мовних засобів, жестів, аналізувати власну поведінку, виявляти й визнавати помилки, невдачі, реагувати на комунікативні невдачі.

Розроблено, обґрунтовано й експериментально перевірено умови розвитку діалогічних умінь учнів 8–9 класів на уроках української мови: соціально-ціннісна мотивація здобувачів освіти до оволодіння діалогічними вміннями; діалогізація навчального процесу; орієнтація процесу формування діалогічних умінь на уроках української мови учнів 8-9 класів; застосування навчальних технологій у процесі формування діалогічних умінь здобувачів освіти .

Вивчено критерії сформованості діалогічних умінь учнів 8–9 класів: мотиваційний (мотивація здобувачів освіти до розвитку умінь діалогічного мовлення); когнітивний (знання, необхідні для успішного спілкування,

самовдосконалення умінь діалогічного спілкування) і рівні (низький, середній, достатній, високий). Вимірювання навчальних досягнень щодо розвитку діалогічних умінь дало змогу визначити фактичний рівень розвитку діалогічних умінь.

Результати констатувального зрізу засвідчили перевагу достатнього й середнього рівнів вимірювання навчальних досягнень здобувачів освіти з розвитку діалогічних умінь.

Розроблено систему роботи з опрацювання мовленнєвих жанрів на уроках української мови учнів 8–9 класів із зазначенням переліку й ознак жанрів, аналізу комунікативного та життєвого досвіду учнів, реалізації мети з погляду ефективності й оптимальності мовлення, а також варіювання мовленнєвої поведінки в процесі реалізації тексту-жанру.

Система вправ і завдань охоплює: зміст, підходи, періоди, етапи, принципи, методи, прийоми, засоби для забезпечення ефективності процесу розвитку діалогічних умінь. Змістовий аспект пропонованої системи вправ і завдань передбачає впровадження в освітній процес підготовчих, текстових і ситуаційних вправ (імітаційного, конструктивного і творчого характеру у роботі зі словом, словосполученням, реченням, текстом).

Ефективна реалізація експериментальної методики розвитку діалогічних умінь учнів 8–9 класів на уроках української мови залежала від урахування психолого-педагогічних засад, зокрема підходів до навчання (особистісно орієнтованого, компетентнісного та діяльнісного), загальнодидактичних та специфічних принципів навчання української мови (комунікативності, ситуативності, опори на систему мовлення, комплексності, домінуючої ролі вправ, текстоцентричний, діалогової взаємодії).

Виділено такі складники експериментального етапу: організаційний (обґрунтування умов і вибір учасників експериментального навчання, надання програми, матеріалів і рекомендацій), практичний (упровадження авторської методики, виконання вправ і завдань), самостійний (організація самостійної роботи учнів, спрямованої на формування діалогічних умінь), підсумковий

(виконання контрольних завдань, аналіз і узагальнення). До очікуваних результатів віднесено збагачення здобувачів освіти знаннями про культуру діалогічного спілкування, правила й норми культури, мовленнєві жанри й кліше до них.

Результати педагогічного експерименту підтвердили ефективність пропонованої методики розвитку діалогічних умінь учнів 8–9 класів на уроках української мови.

**Практичне значення дослідження.** Основні положення й висновки дисертації, запропонована методика розвитку діалогічних умінь учнів 8–9 класів, розроблений дидактичний супровід можуть бути використані в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти під час навчання української мови на уроках у 8–9 класах; виокремлено особистісні риси характеристики, які варто культивувати аби сформувати учня як ефективного комуніканта.

**Ключові слова:** діалогічні уміння, процес розвитку діалогічних умінь, діалог, діалогізація навчального процесу, навчальний простір, учасники спілкування, компетентність, ефективна комунікація, складники комунікативної культури, система вправ, мовленнєві жанри.

## **СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ**

### **Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації**

***Статті у наукових фахових виданнях України (у тому числі ті, які індексуються в наукометричних базах)***

1. Галаєвська Л. В. Діалогічна взаємодія як педагогічна і психологічна проблема. *Українська мова і література*. 2014. № 6. С. 9–12.
2. Галаєвська Л. В. Розвиток діалогічного мовлення на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2014. № 8. С. 31–34.
3. Галаєвська Л.В. Психолого-педагогічні передумови ефективної мовленнєвої комунікації учнів 8-9 класів. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 2. С. 20–25.

4. Галаєвська Л. В. Функції ситуативних вправ у підручнику з української мови. *Проблеми сучасного підручника*. Збірник наукових праць. Вип. 15 / Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук. К.: Пед. думка, 2015. С. 109–115.

5. Галаєвська Л. В. Тексточентричний підхід до формування мовленнєвих умінь і навичок учнів та його реалізація в підручнику української мови для 8 класу. *Проблеми сучасного підручника*. Збірник наукових праць. Вип. 17 / Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук. К.: Пед. думка, 2017. С. 78–81.

6. Галаєвська Л. В. Проблема вивчення мовленнєвих жанрів на уроках української мови в старшій школі. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*: зб. наук. пр. / Ніжинський держ. ун-т ім. М. Гоголя. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. № 4. С. 128–133 (Серія «Психолого-педагогічні науки»).

7. Галаєвська Л. В. Роль інтерактивного навчання в розвитку комунікативної компетентності учнів. *Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка. Педагогічні науки*. Вип. 3 (326). Травень 2019. Старобільськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». С. 126–132.

8. Halaievska L. V. Increasing the effectiveness of students' spoken communication. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 4. С. 161–168.

#### **Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дослідження:**

9. Галаєвська Л. В. Діалогічна компетентність: проблеми і перспективи. *Українська мова і література в школі*. 2016. № 1. С. 20–24.

10. Галаєвська Л. В. Методи активного навчання української мови в школі (на матеріалі синтаксису й пунктуації). *Українська мова і література в школі*. 2016. № 6. С. 16–21.

11. Галаєвська Л. В. Удосконалення мовленнєвих умінь і навичок учнів 8-9 класів на уроках розвитку мовлення. *Українська мова і література в школі*. 2016. № 6. С. 23–26.

12. Галаєвська Л. В. Особливості розвитку діалогічного мовлення. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2015 рік*: наукове видання. К.: Інститут педагогіки, 2015. С. 211–212.

13. Галаєвська Л. В. Формування діалогічних умінь на уроках розвитку зв'язного мовлення. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2016 рік*: наукове видання. К.: Інститут педагогіки, 2016. С. 56–57.

14. Галаєвська Л. В. Формування діалогічних умінь в учнів 8–9 класів на уроках української мови. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2017 рік*: наукове видання. К.: Інститут педагогіки, 2017. С. 34–35.

15. Галаєвська Л. В. Дослідження проблеми мовленнєвого розвитку учнів основної школи на уроках української мови. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. 2017 рік. К.: Наук.-видавничий центр «Лабораторія думки», 2017. С. 28–30.

16. Галаєвська Л. В. Роль мотивації навчальної діяльності у розвитку комунікативних умінь учнів на уроках української мови». *Сучасні наукові дослідження. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. 2017 рік*. К.: Наук.-видавн. центр «Лабораторія думки», 2017. С. 18–20.

17. Галаєвська Л. В. До проблеми формування діалогічного мовлення на основі прозових творів Михайла Стельмаха. Зб. наукових праць М. Стельмах у новітніх парадигмах наукового знання. Вінницький дер. пед. університет імені М. Коцюбинського. Вінниця: «Нілан – Лтд», 2017. С. 173–177.

18. Галаєвська Л. В. Підручник у системі компетентнісного навчання української мови. *VII Волошинські читання «Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство»*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (17 травня 2019 р., м. Київ). К.: УОВЦ «Оріон», 2019. С. 147–155.

19. Галаєвська Л. В. Реалізація діалогічного підходу в підручниках української мови для учнів ліцею. *Проблеми сучасного підручника: збірник тез*



міжнародної науково-практичної конференції (наукове електронне видання), 14 травня 2019 р. Пед. думка, м. Київ, Україна С. 34–37.

20. Галаєвська Л. В. Комунікативний аспект аналізу тексту на уроках української мови. *Збірник матеріалів круглого столу «Концептуальні засади компетентнісного навчання української мови»*, присвяченого пам'яті члена-кореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора Біляєва Олександра Михайловича, 15 березня 2019. К.: Пед. думка. 2019. С. 20–24.

21. Галаєвська Л. В. Педагогічні умови формування діалогічної культури учнів ліцею In: The International scientific and practical conference «Science, society, education: topical issues and development prospects» (May 10–12, 2020) SPC «Sci-conf.com.ua», Kharkiv, Ukraine. 2020. P. 434 – 439.

22. Галаєвська Л. В. Культура спілкування старшокласників у процесі створення жанрів ділового мовлення. IV Міжнародна научно-практична конференція «ACTUAL TRENDS OF MODERN SCIENTIFIC RESEARCH» (11-13 жовтня, 2020) Munich, Germany, P. 176–181.

23. Галаєвська Л. В. Вивчення мовленнєвого жанру осуду на уроках української мови в старшій школі. *Українська мова і література в школі*. 2020. № 2. С. 9–13.

24. Галаєвська Л. В. Вивчення мовленнєвого жанру телефонна розмова на уроках української мови в старшій школі. *Українська мова і література в школі*. 2020. № 5. С. 2–7.

**Статті у зарубіжних наукових періодичних виданнях:**

25. 1. Halaievskia L. V. Improving linguistics of dialogical language role of 8<sup>th</sup> – 9<sup>th</sup> classes at ukrainian language lessonsy. *Sciences of Europe*. 2019. № 41. С. 43–45.

***Праці, що додатково відображають наукові результати дисертації:***

26. Голуб Н. Б., Галаєвська Л. В. Навчання діалогічного мовлення учнів 5–7 класів на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 5/6. С. 57–62.
27. Голуб Н. Б., Галаєвська Л. В. Навчання діалогічного мовлення учнів 5–7 класів на уроках української мови (методичні рекомендації). *Українська мова і література в школі*. 2016. № 1. С. 45–52.
28. Голуб Н. Б., Галаєвська Л. В. Навчання синтаксису на уроках української мови у 8–9 класах: методичний посібник. К.: «КОНТІ ПРІНТ», 2018. 128 с.
29. Голуб Н. Б., Новосьолова В. І., Галаєвська Л. В. Мовленнєві жанри на уроках української мови в ліцеї: навчальний посібник. К.: «КОНТІ ПРІНТ», 2020. 127 с.

**ABSTRACT**

**Halaievskia L. V. The development of dialogic skills of 8<sup>th</sup>-9<sup>th</sup> graders in the Ukrainian language lessons. – Qualifying research work as a manuscript.**

Thesis for a candidate degree in Pedagogical Sciences, specialty 13.00.02 – theory and methods of teaching (the Ukrainian language). – Kyiv Borys Grinchenko University. Kyiv, 2021.

The relevance of the issue under consideration is stipulated by the current trends in the development of the education system, strengthening of its humanistic paradigm, which proclaims the harmonization of the nature and society, freedom and responsibility of an individual and both universal and national values to be the major vector of the progressive societal development.

The Law of Ukraine «On education», the State Standard on Basic Secondary Education, the National Doctrine of Education Development in Ukraine in the 21<sup>st</sup> century, the Concept of the implementation of the state policy in the sphere of general secondary education reform «New Ukrainian School» for the period up to 2029, the EU Council Recommendations on language teaching and learning offer further

opportunities for the implementation of the intellectual and human potential of every learner in the acquisition of the national language.

A search through the relevant scholarly literature enabled the substantiation of the foundations of dialogic skills of 8<sup>th</sup> – 9<sup>th</sup> graders in the Ukrainian language lessons. It is established that the methodology for forming dialogical skills is to be grounded in linguistic and psychological achievements, student-oriented, activity-based, competency-based and text-centered approaches which provide the intellectual development of the subjects of education and the formation of their communicative skills, abilities to communicate effectively using both verbal and non-verbal means, skills to enhance the level of their own knowledge through self-study and to advance the speech culture and artistic development through communicative interaction.

The content of the basic concepts of the research, notably «dialogue», «dialogic speech», «dialogic unity», «dialogic skills» and «experience of dialogic activities» is specified. The sensitive periods for teaching the Ukrainian language to 8<sup>th</sup>–9<sup>th</sup> graders, under which the conditions for establishing the educational environment are defined, are specified.

It is ascertained that the sensitive period for teaching the Ukrainian language to 8<sup>th</sup>–9<sup>th</sup> graders, notably the teenager one, is accompanied by intensification of their physical, intellectual, moral and social development; transformations of their bodies; difficulties in their social interactions which are directly related to their turning into adults. Teenager cognitive interests are getting more explicit, sustained and substantive. Their determination to cultivate attentiveness, self-control and self-regulation is inherent to them. A shift in major type of activities which preconditions and defines the most important transformations in mental processes and psychic features of an individual takes place (Leontiev O.M.). For 8<sup>th</sup>–9<sup>th</sup> graders forms of proactive learning activities remain relevant, but acquire a different nature regarding their content and modality of actions. The learners are engaged into collective forms of activities, notably interactive and co-operative ones, and activities aiming at the advancement of critical thinking as well as developmental and project activities, etc.,

in which they have a possibility to demonstrate their initiative and creativity, and collaborate and cooperate.

In the study, the classification 8<sup>th</sup>–9<sup>th</sup> graders' dialogic skills in stages (according to the structure of dialogic activities) is provided, notably: 1) the skills of the motivational stage: to establish contact with an interlocutor, to motivate oneself to dialogic interaction, to set goals for oneself that need to be achieved, to be sincere and open to communication, to initiate a dialogue and be proactive; 2) the skills of the operational-and-activity stage: to organize a dialogue (to get acquainted, to respond to fair and unfair criticism, comments and proposals; to request, to respond, to ask various questions, to take compliments, react to them; to give a compliment, to summarise, draw conclusions, etc.); to interpret and understand an interlocutor (to define his/her communicative intentions; to support and encourage a conversation; to demonstrate attentions and participation; to show empathy; to support an interlocutor, etc.); to listen and hear (to show attention and respect to the interlocutor, to show one's interest in the dialogue partner; to understand and summarize what was heard; to create a favourable environment for a dialogue; to pay attention not only to the words, but to the internal state as well (voice, mimic, gestures, etc.); to use techniques of reflexive listening); to finish a dialogue; to plan a dialogue for the future taking into account the previous communicative experience; 3) the skills of the speech-and-thinking stage: to use speech clichés, which inherent to dialogues; to use means of speech expressiveness; to select words according to the style and genre of speech, to keep up conversation on various topics; to formulate conversation remarks pursuant to the communicative intention and communication situation; to diversify conversation remarks both lexically and grammatically; to put emotions into a dialogue; to use non-verbal means (intonation, gestures and mimic); to adequately react to interlocutor's conversation remarks; to use speech means, which demonstrate tactfulness, respect, sensitivity and self-control; to argue one's thoughts; to use various types of sentences (simple/compound, one-member/two-member, expanded/non-expanded, complicated/non-complicated, etc); to make positive impression on interlocutors; to use one's own non-verbal repertoire; to express condolences, to accept condolences;

4) the skills of the reflexive stage: to analyse conversational logic; to analyse the usage of speech means and gestures; to analyse one's own behaviour; to expose mistakes and failures, to react to the communicative failures.

Conditions for the development of dialogic skills of 8<sup>th</sup>–9<sup>th</sup> graders in the Ukrainian language lessons are elaborated, substantiated and experimentally proven: value-driven social motivation of the learners to acquire dialogic skills; dialogization of the education process; the focus of the process on dialogic skills formation at the Ukrainian language lessons; implementation of learning technologies in the process of learners' dialogic skills advancement.

The criteria of the maturity of dialogic skills of 8<sup>th</sup>–9<sup>th</sup> graders are considered: motivational (motivation of learners to develop their dialogic speech); cognitive (knowledge necessary for successful communication and self-improvement of dialogic skills) and the levels (low, average, good and high).

The results of the stating test proved the advantages of the average and good levels of learner academic achievements in dialogic skills advancement.

The system of activities aiming at mastering speech genres by 8<sup>th</sup>–9<sup>th</sup> graders at the Ukrainian language lessons, which indicates the list and characteristics of genres, the analysis of the communicative and life experience of pupils, the attainment of the aim in terms of effectiveness and efficiency of speech, and variability of speech behavior in the process of test-genre implementation, is elaborated.

The system of exercises and tasks includes: the content, approaches, periods, stages, principles, methods, techniques and tools to provide the efficiency of the process of dialogic skills development. The content aspect of the proposed system of exercises and tasks involves introduction of preparatory, textual and situational exercises (of imitative, constructive and creative nature in the course of activities with words, word combinations, sentences and texts) in the educational process.

The effective implementation of the experimental methodology of the development of dialogic skills of 8<sup>th</sup>–9<sup>th</sup> graders in the Ukrainian language lessons depended on the consideration of psychological and pedagogical foundations, notably approaches to teaching (learner-oriented, competence-based and activity-based),

general didactic and specific principles of teaching the Ukrainian language (communicative, situational, reliance on the speech system, comprehensiveness, the predominant role of exercises, text-centred and dialogic interaction).

The following components of the experimental phase are defined: organizational (substantiation of conditions and selection of experimental learning participants, provision of a program, materials and recommendations), practical (introduction of the author's program, doing exercises), independent (organization of learner independent work aiming at developing dialogic skills), summative (doing tests, analysis and summarization). The expected results are classified as acquisition of knowledge in culture of dialogic communication, cultural practices and norms, speech genres and clichés thereof.

The results of the educational experiment proved the effectiveness of the proposed methodology for the development of dialogic skills of 8<sup>th</sup>-9<sup>th</sup> graders in the Ukrainian language lessons.

**The practical value of the study.** The basic assumptions and conclusions of the thesis, the proposed methodology for the development of dialogic skills of 8<sup>th</sup>-9<sup>th</sup> graders, the elaborated didactic resources could be introduced into the teaching and learning process in institutions of general secondary education in the course of teaching the Ukrainian language in 8<sup>th</sup>-9<sup>th</sup> grades; personal characteristics, which are worth advancing in learners as efficient communicators, are underlined.

**Keywords:** *dialogic skills, process of the development of dialogic skills, dialogue, dialogization of the education process, learning environment, communication participants, competency, effective communication, components of the communicative culture, system of exercises, speech genres.*

## **THE LIST OF PUBLISHED WORKS ON THE RESEARCH THEME**

### **Research papers with the published key findings of the dissertation.**

*Articles published in Ukrainian professional scientific issues (including those indexed in scientific databases:*

1. Halaievskaya L.V. Dialohichna vzaiemodiia yak pedahohichna i psykhologichna problema [Dialogic interaction as a pedagogical and psychological issue]. *Ukrainska mova i literatura*. 2014. No 6. Pp. 9–12.
2. Halaievskaya L.V. Rozvytok dialohichho movlennia na urokakh ukrainskoi movy [The development of dialogic skills in the Ukrainian language lessons]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*. 2014. No 8. Pp. 31–34.
3. Halaievskaya L.V. Psykholoho-pedahohichni peredumovy efektyvi movlennievoi komunikatsii uchniv 8-9 klasiv [Psychological and pedagogical prerequisites for the effective speech communication of 8<sup>th</sup>-9<sup>th</sup> graders]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*. 2015. No 2. Pp. 20–25.
4. Halaievskaya L.V. Funktsii sytuatyvnykh vprav u pidruchnyku z ukrainskoi movy [The functions of situation-based exercises in the Ukrainian language textbook]. *Problemy suchasho pidruchnyka*. Zbirnyk naukovykh prats. K.: *Ped. Dumka*, 2015. Issue 15. Pp. 109–115.
5. Halaievskaya L.V. Tekstotsentrychnyi pidkhid do formuvannia movlennievykh umin i navychok uchniv ta yoho realizatsiia v pidruchnyku ukrainskoi movy dlia 8<sup>th</sup> klasu [The text-centred approach to the formation of speech skills in learners and its implementation in the Ukrainian language textbook for the 8<sup>th</sup> grade]. *Problemy suchasho pidruchnyka*. Zbirnyk naukovykh prats. K.: *Ped. Dumka*, 2017. Issue 17. Pp. 78–81.
6. Halaievskaya L.V. Problema vyvchennia movlennievykh zhanriv na urokakh ukrainskoi movy v starshii shkoli [The issue of speech genres acquisition at Ukrainian lessons in senior school]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia*: zb. nauk. pr. Seriya «Psykhologho-pedahohichni nauky». Nizhyn: *NDU im. M. Hoholia*, 2018. No 4. Pp. 128–133.
7. Halaievskaya L.V. Rol interaktyvho navchannia v rozvytku komunikatyvi kompetentsti uchniv [The role of interactive teaching in the development of learners' communicative competence]. *Visnyk Luhanskoho natsionalho universytetu imeni T. Shevchenka*. Pedahohichni nauky. Starobilsk: *DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka»*. Issue 3 (326). 2019. Pp. 126–132.

8. Halaievskaya L.V. Increasing the effectiveness of students' spoken communication. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. 2020. No 4. Pp. 161–168.

***Scientific papers representing approbation of the materials of the research:***

9. Halaievskaya L.V. Dialogichna kompetentnist: problemy i perspektyvy [The dialogic competence: issues and prospects]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*. 2016. No 1. Pp. 20–24.

10. Halaievskaya L.V. Metody aktyvnoho navchannia ukrainskoi movy v shkoli (na materialy syntaksysu y punktuatsii) [Methods of active teaching the Ukrainian language at school (on the materials of syntaxis and punctuation)]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*. 2016. No 6. Pp. 16–21.

11. Halaievskaya L.V. Udoskonalennia movlennievykh umin i navychok uchniv klas8<sup>th</sup>–9<sup>th</sup> iv na urokakh rozvytku movlennia [The advancement of the 8<sup>th</sup>–9<sup>th</sup> graders' speech skills at Speech development lessons]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*. 2016. No 6. Pp. 23–26.

12. Halaievskaya L.V. Osoblyvosti rozvytku dialogichnoho movlennia [The peculiarities of the development of dialogic speech]. *Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky za 2015 rik: naukove vydannia*. K.: Instytut pedahohiky, 2015. Pp. 211–212.

13. Halaievskaya L.V. Formuvannia dialogichnykh umin na urokakh rozvytku zv'iaznoho movlennia [The formation of dialogic skills at coherent speech lessons]. *Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky za 2016 rik: naukove vydannia*. K.: Instytut pedahohiky, 2016. Pp. 56–57.

14. Halaievskaya L.V. Formuvannia dialogichnykh umin v uchniv 8<sup>th</sup>–9<sup>th</sup> klasiv na urokakh ukrainskoi movy [The formation of dialogic skills in 8<sup>th</sup>–9<sup>th</sup> graders at the Ukrainian language lessons]. *Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy za 2017 rik: naukove vydannia*. K.: Instytut pedahohiky, 2017. Pp. 34–35.

15. Halaievskaya L.V. Doslidzhennia problemy movlennievoho rozvytku uchniv osnovnoi shkoly na urokakh ukrainskoi movy [The study of the speech



development of secondary school pupils at Ukrainian lessons]. *Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. 2017 rik.* K.: Nauk.-vydavnychi tsestr «Laboratoriia dumky», 2017. Pp. 28–30.

16. Halaievsk L.V. Rol motyvatsii navchalnoi diialnosti u rozvytku komunikatyvnykh umiv uchniv na urokakh ukrainskoi movy [The place of motivation of learning activities in the development of pupils' communicative skills at Ukrainian lessons]. *Suchasni naukovy doslidzhennia. Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. 2017 rik.* K.: Nauk.-vydavn. tsestr «Laboratoriia dumky», 2017. Pp. 18–20.

17. Halaievsk L.V. Do problemy formuvannia dialohichnoho movlennia na osnovi prozovykh tvoriv Mykhaila Stelmakha [To the issue of forming dialogic speech on the basis of Mykhailo Stelmakh's prose works]. *Zb. naukovykh prats M. Stelmakh u novitnikh paradyhmakh naukovoho znannia.* Vinnytskyi derzhavnyi ped. universytet im. M. Kotsiubynskoho. Vinnytsia: «Nilan-Ltd», 2017. Pp. 173–177.

18. Halaievsk L.V. Pidruchnyk u systemi kompetentnisnoho navchannia ukrainskoi movy [A textbook in the system of competence-based teaching of the Ukrainian language]. *VII Voloshynski chytannia «Shkilna movno-literaturna osvita: tradytsii i novatorstvo»:* materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (17 travnia 2019 r., m. Kyiv). Kyiv: UOVTs «Orion», 2019. Pp. 147–155.

19. Halaievsk L.V. Realizatsiia dialohichnoho pidkhodu v pidruchnykakh ukrainskoi movy dlia uchniv litseiu [The implementation of the dialogic approach in the Ukrainian language textbooks for lyceum pupils]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka: zbirnyk tez mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (naukove elektronne vydannia),* 14 travnia 2019 r. K.: Pedagogichna dumka. Pp. 34–37.

20. Halaievsk L.V. Komunikatyvnyi aspekt analizu tekstu na urokakh ukrainskoi movy [The communicative aspect of text analysis at the Ukrainian language lessons]. *Zbirnyk materialiv kruhloho stolu «Kontseptualni zasady kompetentnisnoho navchannia ukrainskoi movy»*, prysviachenoho pamiaty chlena-korespondenta NAPN

Ukrainy, doktora pedahohichnykh nauk, profesora Biliaieva Oleksandra Mykhailovycha, 15 bereznia 2019 r. K.: Pedahohichna dumka, 2019. Pp. 20–24.

21. Halaievskia L.V. Pedahohichni umovy formuvannia dialohichnoi kultury uchniv litseiu [Pedagogical preconditions for developing the dialogic culture of lyceum pupils] In: *The International scientific and practical conference «Science, society, education: topical issues and development prospects»* (May 10–12, 2020). SPC «Sci-conf.com.ua», Kharkiv, Ukraine. 2020. Pp. 434–439.

22. Halaievskia L.V. Kultura spilkuvannia starshoklasnykiv u protsesi stvorennia zhanriv dilovoho movlennia [Senior school pupils' speech culture in the process of creating the genres of business language]. *IV Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia «Actual trends of modern scientific research»* (11–13 zhovtnia, 2020). Munich, Germany. Pp. 176–181.

23. Halaievskia L.V. Vyvchennia movlennievoho zhanru osudu na urokakh ukraïnskoi movy v starshii shkoli [Learning the disapproval genre of speech at Ukrainian lessons in senior school]. *Ukraïnska mova i literatura v shkoli*. 2020. No 2. Pp. 9–13.

24. Halaievskia L.V. Vyvchennia movlennievoho zhanru telefonna rozmova na urokakh ukraïnskoi movy v starshii shkoli [Learning the telephone conversation genre of speech at Ukrainian lessons in senior school]. *Ukraïnska mova i literatura v shkoli*. 2020. No 5. Pp. 27.

***Articles published in foreign professional scientific periodicals:***

25. Halaievskia L.V. Improving linguistics of dialogical language role of 8<sup>th</sup>–9<sup>th</sup> classes at Ukrainian language lessons. *Sciences of Europe*. 2019. No 41. Pp.43–45.

***Works additionally representing research results of the dissertation:***

26. Holub N. B., Halaievskia L. V. Navchannia dialohichnoho movlennia uchniv 5<sup>th</sup>–7<sup>th</sup> klasiv na urokakh ukraïnskoi movy [Teaching dialogic speech to the

5<sup>th</sup>–7<sup>th</sup> graders at the Ukrainian language lessons]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*. 2015. No 5/6. Pp. 57–62.

27. Holub N. B., Halaievska L.V. Navchannia dialohichnoho movlennia uchniv 5<sup>th</sup>–7<sup>th</sup> klasiv na urokakh ukrainskoi movy (metodychni rekomendatsii) [Teaching dialogic speech to the 5<sup>th</sup>–7<sup>th</sup> graders at the Ukrainian language lessons (methodological recommendations)]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*. 2016. No 1. Pp. 45–52.

28. Holub N.B., Halaievska L.V. Navchannia syntaksysu na urokakh ukrainskoi movy u 8<sup>th</sup>–9<sup>th</sup> klasakh: metodychnyi posibnyk [Teaching syntax to 8<sup>th</sup>–9<sup>th</sup> graders at the Ukrainian language lessons]. K.: «Konti print», 2018. 128 p.

29. Holub N. B., Novosolova V. I., Halaievska L.V. Movlennievi zhanry na urokakh ukrainskoi movy v litsei: navchalnyi posibnyk [Speech genres at the Ukrainian language lessons in the Lyceum: Training manual]. K.: «Konti print», 2020. 128 p.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	22 – 29
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ УЧНІВ 8–9 КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ</b>	
.....	29 – 96
1.1. Діалогічні вміння як психолого-педагогічна категорія.....	29 – 46
1.2. Класифікація діалогічних умінь учнів 8–9 класів.....	46 – 55
1.3. Психолого-педагогічні передумови формування діалогічних умінь учнів 8–9 класів на уроках української мови .....	56 – 68
1.4. Лінгводидактичні засади розвитку діалогічних умінь учнів 8–9 класів.....	68 – 89
1.5. Жанри діалогічного мовлення.....	90 – 96
<b>Висновки до 1 розділу</b> .....	97 – 100
<b>Список використаних джерел</b> .....	100 – 123
<b>РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ УЧНІВ 8–9 КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ</b>	
.....	124 – 148
2.1. Аналіз навчально-методичного забезпечення в контексті досліджуваної проблеми.....	124 – 140
2.2. Стан досліджуваної проблеми в закладах загальної середньої освіти України .....	141 – 148
<b>Висновки до 2 розділу</b> .....	149 – 151
<b>Список використаних джерел</b> .....	151 – 155
<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЗАПРОПОНОВАНОЇ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ УЧНІВ 8–9 КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ</b> .....	156 – 195
3.1. Мета й завдання експериментального навчання.....	156 – 161
3.2. Перебіг експерименту.....	161 – 179
3.3. Результати експериментального навчання.....	180 – 195
<b>Висновки до 3 розділу</b> .....	

<b>Список використаних джерел.....</b>	<b>195 – 197</b>
<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>201 – 205</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>205 – 245</b>

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Концептуальні положення і вимоги щодо мовної освіти в Україні визначено у таких важливих документах як Закон України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)», Національна доктрина розвитку освіти України на період 2015-2025 років, Концепція розвитку педагогічної освіти, Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. У контексті сучасних вимог до володіння державною мовою особливого значення набуває проблема розвитку в учнів діалогічних умінь як провідного компонента в системі компетентнісної освіти.

Актуальність проблеми розвитку діалогічних умінь учнів 8–9 класів на уроках української мови зростає з огляду на зміну освітніх орієнтирів, зосередження акцентів на особистісно орієнтованому, діяльнісному, компетентнісному підходах, що мають забезпечити успішну соціалізацію особистості, употужнення її творчого потенціалу й окреслити перспективи реалізації. Діалог не втрачає високих позицій в особистісному розвитку людини, сприяє успішній соціалізації учнів.

В умовах сучасного світу – цифрового, інформаційного, глобалізованого, взаємопов'язаного і взаємозалежного, актуальність проблеми розвитку діалогічних умінь учнів з часом лише зростатиме, адже такі ключові навички XXI століття як здатність здійснювати мовленнєве спілкування в діалогічній формі; розпочинати, підтримувати й завершувати розмову, запитувати й перепитувати співрозмовника з метою здобуття й уточнення інформації; дотримуватися норм мовленнєвого етикету і норм сучасної української літературної мови; вміння використовувати невербальні засоби спілкування; толерантно ставитися до співрозмовника, навіть у разі незгоди з його думкою чи поведінкою, є й будуть запитані в різних галузях виробництва, у всіх сферах життя суспільства.

Дослідження розвитку діалогічних умінь учнів 8–9 класів на уроках української мови ґрунтуються на здобутках психології, педагогіки, лінгвістики, психолінгвістики, лінгводидактики.

З’ясуванню сутності діалогу й ролі його в суспільстві й особистісному становленні, психологічної й психолінгвістичної специфіки діалогічного мовлення, переліку вмінь і навичок повноцінного діалогічного висловлення, особливостей породження його в умовах діалогічного спілкування, ролі мотивації, вимог до системи вправ з розвитку й удосконалення діалогічних умінь, питання природи й цілей комунікації, сприймання і взаєморозуміння, багатоплановості спілкування, стратегій і тактик діалогу, передумов ефективності його, комунікативних бар’єрів тощо присвячено праці вчених різних галузей науки – філософії (Аксьонов Д., Батищев Г., Бахтін М., Бібі С.-А., Біблер В., Бубер М., Волошин М., Зуєнко Н., Малахов В., Матяш О., Потебня О., Соловйов В., Філатов Ф., Чорба О.), психології й психолінгвістики (Ананьєв Б., Бодальов О., Вердербер К., Вердербер Р., Виготський Л., Гуммессон Е., Горянїна В., Жинкін М., Зимня І, Ільїн С., Лабунська В., Леонтьєв О.О., Панфілова А., Пассов Є., Петровська Л., Синиця І., Флоренська Т. та ін.), соціології (Злобіна О., Мудрик А. та ін.), лінгвістики (Арутюнова Н., Баранник Д., Бацевич Ф., Виноградов В., Винокур Т., Гай Г., Дудик П., Земська О., Львов М., Селіванова О., Сиротинїна О., Шведова Н., Щерба Л., Якубинський Л. та ін.), лінгводидактики (Бондаренко Н., Виноградова Н., Глазова О., Голуб Н., Горошкіна О., Караман С., Коршун Т., Лопатїна Г., Львов М., Ляшкевич А., Мельничайко В., Палихата Е., Пентилюк М., Ростікус Н., Савїнова Н., Скалкін В. та ін.).

Об’єктивна потреба у формуванні гармонійної особистості учня, вправного українськомовного комуніканта, актуальність, недостатня теоретична розробленість проблеми й зумовили вибір теми дисертаційної роботи – «Розвиток діалогічних умінь учнів 8–9 класів на уроках української мови».

### **Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.**

Проблема, покладена в основу дисертації, суголосна з тематикою науково-дослідної роботи відділу навчання української мови і літератури Інституту педагогіки НАПН України («Методика навчання української мови учнів 8–9 класів», 2015–2017 рр.). Тему дисертації схвалено на засіданні вченої ради Інституту педагогіки НАПН України (протокол № 11 від 22 грудня 2014 року), узгоджено рішенням бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 24 березня 2015 року).

**Мета дослідження** полягає у розробленні методики розвитку діалогічних умінь в учнів 8–9 класів на уроках української мови.

Відповідно до мети поставлено такі **завдання**:

1. Визначити теоретичні (психологічні, педагогічні, дидактичні, лінгвістичні та лінгводидактичні) засади розвитку діалогічних умінь учнів 8–9 класів на уроках української мови.
2. Виявити стан досліджуваної проблеми у педагогічній теорії й практиці.
3. Окреслити роль діалогічних умінь у формуванні ключових компетентностей.
4. Розробити критерії й показники розвитку діалогічних умінь учнів 8–9 класів.
5. Експериментально перевірити ефективність і практичне значення розробленої методики.

**Об'єктом дослідження** є процес розвитку діалогічних умінь учнів 8–9 класів на уроках української мови.

**Предмет дослідження** – форми, методи, прийоми й засоби розвитку діалогічних умінь в учнів 8–9 на уроках української мови.

Розв'язання поставлених завдань і необхідність перевірки їх у процесі дослідження зумовили використання таких **методів**: *теоретичних* – аналіз вітчизняної й зарубіжної філософської, лінгвістичної, психолого-педагогічної, методичної літератури для окреслення проблематики дослідження і створення



теоретичної моделі розвитку умінь діалогічного мовлення; теоретичне осмислення й узагальнення педагогічного досвіду вчителів для визначення наукових засад дослідження й з'ясування розробленості досліджуваної проблеми; *емпіричних* – спостереження за навчальним процесом, анкетування, бесіди, опитування вчителів-словесників і здобувачів освіти; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний етапи) для здійснення аналізу практичної діяльності вчителів, визначення ефективності використаних методів і прийомів формування діалогічних умінь; педагогічного оцінювання рівня сформованості в учнів 8–9 класів умінь; експериментального обґрунтування актуальності вибраної теми; кількісний і якісний аналіз показників навчання шляхом оброблення експериментальних результатів для доведення ефективності пропонованої методики.

**Вірогідність наукових результатів** і висновків забезпечено методологічним й теоретичним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; опорою на здобутки сучасного мовознавства, психології, лінгводидактики; сукупністю використаних методів дослідження, організацією педагогічного експерименту й позитивними результатами експериментального навчання.

**Експериментальна база дослідження.** Матеріали дослідження впроваджено в освітній процес Гімназії № 2 Івано-Франківської міської ради Івано-Франківської області (довідка №139 від 03.06.2019 року), Монастирищенської спеціалізованої школи I-III ступенів №5 Монастирищенської міської ради Черкаської області (довідка № 204 від 01.06.2019 року), Серединецької загальноосвітньої школи I-III ступенів Судилківської сільської ради Шепетівського району (довідка № 116 від 22.02.2019 року), Гімназії № 117 ім. Лесі Українки з поглибленим вивченням іноземних мов Печерського району міста Києва (довідка № 01-29/83 від 12 березня 2019 року), «Макарівського багатoproфільного ліцею» Київської області (довідка № 20.01.2019 року), Комунального закладу «Ясногородська гімназія – освітній центр» Макарівської ради Київської області (довідка № 59 від

27.04.2019 року), Шепетівського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа I-III ступенів-гімназія» Хмельницької області (довідка №12 від 11.02.2020 року), Воронеського закладу загальної освіти I-III ступенів Жашківської районної ради Черкаської області (довідка № 377 від 13.10.2019 року), Жашківської спеціалізованої школи №1 з поглибленим вивченням окремих предметів Жашківської міської ради Черкаської області (довідка № 73 від 12.05.2019 року).

**Теоретико-методологічну основу дослідження становлять** положення філософії діалогу і (Балл О., Бахтін М., Бех І., Волкова Н., Гадамер Г.-Г., Зязюн І., Клочовський Я.-А., Троїцька О., Озадовська Л.), психолінгвістичної теорії мовленнєвої комунікації (Леонт'єв О.О., Жинкін М., Зимня І., Маркова А., Синиця І.), комунікативної лінгвістики (Бацевич Ф., Гойхман О., Селіванова О.), структурно-семантичні й функційні ознаки діалогічного мовлення (Баранник Д, Безяєва М., Винокур Т., Городенська К., Загнітко А., Почепцов Г., Шведова Н., Формановська Н., Шульжук Н.), психологічні й педагогічні особливості діалогічного мовлення (Анан'єв Б., Бодальов О., Виготський В., Горностай П., Кан-Калик В., Леонт'єв О., Пассов Є., Петровська Л., Синиця І.), принципи діалогічного спілкування і діалогічного мислення (Бахтін М., Біблер В., Балл Г., Горшаков В.).

**Наукова новизна** дослідження полягає в тому, що вперше теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено методику формування діалогічних умінь учнів 8–9 класів на уроках української мови; визначено філософсько-лінгвістичні, психологічні та лінгвістичні передумови формування діалогічних умінь учнів в умовах модернізованої освітньої системи України; умотивовано доцільність використання дидактичного інструментарію (методів, прийомів, засобів); уточнено перелік діалогічних умінь учнів 8–9 класів з урахуванням питань мовної теорії, передбачених шкільною програмою; визначено критерії й рівні сформованості в учнів умінь діалогічного мовлення; запропоновано способи розв'язання проблем формування діалогічних умінь на засадах компетентнісного підходу; розроблено систему вправ і завдань для формування

діалогічних умінь учнів 8–9 класів на уроках української мови; здійснено моніторинг рівнів вимірювання умінь діалогічного мовлення.

**Практичне значення** здобутих результатів полягає у впровадженні в освітній процес методики розвитку в учнів 8–9 класів діалогічних умінь, яка дає можливість використовувати матеріали дослідження для вдосконалення змісту програм і підручників, створення методичних посібників, у практиці навчання української мови в закладах загальної середньої освіти підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти, проведення лекційних курсів, практичних занять з методики навчання української мови студентів філологічних факультетів.

**Апробацію результатів дослідження** здійснено шляхом оприлюднення їх під час виступів на науково-практичних конференціях різного статусу: **міжнародних**: Науково-практична конференція «Проблеми сучасного підручника» (15-16 жовтня 2015 р., м. Київ); науково-практична конференція «Проблеми сучасного підручника» (16 червня, 2016 р., м. Київ); науково-практична конференція «Україна – країни сходу в ХХІ столітті в діалозі мов, культур, педагогічних систем: ціннісні виміри особистості» (27 жовтня 2016 року м. Київ); науково-практична конференція «Актуальні проблеми підручникотворення» (8 травня 2017 р., м. Київ); науково-практична конференція «Сучасні наукові дослідження» (15-16 вересня 2017 р., м. Чернівці); науково-практична конференція «Соціально-економічний розвиток в умовах євроінтеграції» (30-31 травня 2017р., м. Чернівці); науково-практична конференція «Теоретична і дидактична філологія: надбання, проблеми, перспективи розвитку» (15-16 вересня 2017 р., м. Переяслав-Хмельницький); науково-практична конференція «Проблеми сучасного підручника» (18-19 травня 2018 р. м. Мінськ. Республіка Білорусь); науково-практична конференція «Science. Society education: topical issues and development prospects» (10-12 травня, 2020 р., м. Харків); науково-практична конференція «Проблеми сучасного підручника» 15-16 травня, 2020 р. м. Київ); науково-практична конференція «Actual trends of modern scientific research» (11-13 жовтня 2020 р.

Мюнхен, Германія); **всеукраїнських:** науково-практична конференція «Слово, речення, текст: когнітивний, прагматичний та лінгводидактичні аспекти» (17-18 жовтня, 2014 р., м. Херсон); науково-практична конференція «Актуальні проблеми сучасного підручникотворення» 10 квітня 2014 року, м. Глухів); науково-практична конференція «Розвиток національно-мовної особистості в умовах неперервної освіти: надбання, реалії, перспективи» (10-11 листопада 2016 р., м. Умань); науково-практична «Формування національно-мовної особистості в контексті багатоступневої національної освіти» (28 березня 2017 р., м. Умань); «Актуальні проблеми культури української мови і мовлення (19-21 листопада 2017 р., м. Острог); «Михайло Стельмах у новітніх парадигмах наукового знання» (25-26 травня 2017 р., м. Вінниця); науково-практична конференція «Книга в академічному дискурсі: філологічний та мистецькознавчий аспект» (2018 р., м. Житомир); науково-практична конференція «Шості Бугайківські читання» (2018 р., м. Ніжин); науково-практична конференція «Реалізація компетентнісно орієнтованого навчання в освіті: теоретичний і практичні аспекти» (4 листопада 2019 р., м. Київ); науково-практична конференція імені Віктора Ужченка, присвячена 80-річчю присвоєння Луганському національному університету імені Тараса Шевченка «Образне слово Луганщини» (26 квітня 2019 р., м. Старобільськ); науково-практична конференція «VII Волошинські читання» (17 травня, 2019 р., м. Київ); науково-практична конференція «Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи» (2 травня 2020 р., м. Київ), **звітних** наукових конференціях Інституту педагогіки НАПН України «Зміст і технології шкільної освіти» (Київ 2007-2020 рр.); **круглих столів:** «Сучасні підходи до навчання української мови і літератури в школі» (19 березня 2015 р., м. Київ); «Підручник української мови та літератури: досвід, реалії, перспективи» (17 березня 2016 р., м. Київ); «Зміст і технології шкільної освіти» (23 грудня 2017 р., м. Київ); «Актуальні проблеми компетентнісно орієнтованого навчання української мови в сучасних закладах освіти» (м. Київ, 16 березня 2018 р.), «Концептуальні засади компетентнісного навчання української мови» (м. Київ, 15 березня 2019 р.); «Проблема методів

компетентісно орієнтованого навчання української мови у закладах загальної середньої освіти» (м. Київ, 22 жовтня 2020 р.); на засіданнях методичних об'єднань учителів української і літератури мови, відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України Києва й Київської області.

**Публікації.** Результати дисертаційної праці відображено у 29 публікаціях, із них 9 статей надруковано у фахових виданнях 16 – у збірниках наукових праць і матеріалів конференцій, 1 – у зарубіжному виданні, 2 навчальних посібники «у співавторстві».

**Структура дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів та висновків до них, загальних висновків, додатків, списку використаних джерел.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ УЧНІВ 8-9 КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У розділі розглянуто діалогічні вміння учнів як психолого-педагогічну категорію. Подано класифікацію діалогічних умінь учнів 8–9 класів з урахуванням структури мовленнєвої діяльності і в кореляції з жанрами діалогічного мовлення, які учні опановують на уроках української мови. Розкрито термінологічне співвідношення таких базових понять дослідження як «діалог», «діалогічне мовлення», «діалогічна єдність», «діалогічні знання», «діалогічні вміння», «діалогічні навички», «досвід діалогічної діяльності». Описано сенситивні періоди навчання української мови учнів 8–9 класів, відповідно до яких виявлено умови створення на уроці розвивального навчального середовища. Розроблено лінгводидактичні засади роботи над розвитком діалогічних умінь учнів на уроках української мови.

#### 1.1. Діалогічні вміння учнів як наукова категорія

Діалог у наукових студіях постає в різних номінаціях: як основна форма соціально-мовленнєвої взаємодії людей, як соціально-психологічний феномен, як особливий мовленнєвий жанр і втілення комунікативного акту різного ступеня складності, як особлива форма комунікації, як синтаксична структура і є предметом ґрунтовного аналізу. Водночас спостерігаємо порушення рівноваги у співвідношенні теорії й практики комунікативного й соціального аспектів діалогу на користь теорії.

Підвалини філософських засад діалогу закладено у працях періоду античності та Нового часу (Галілей Г., Дідро Д., Ксенофонт, Платон). Подальші дослідження значно розвинули наукові надбання, у результаті чого з'ясовано суть понять «діалог», «діалогічне мовлення», лінгвістичні й екстралінгвістичні особливості їх, важливі з погляду методики навчання діалогічного мовлення. Увагу вчених усе більше зосереджено на таких аспектах діалогу: визначенні

специфічних особливостей (Балабайко М., Величук А., Дем'яненко М., Лазаренко К.); класифікації (Арутюнова Н., Баллі Ш., Бирдіна Г., Кисла С., Пентилюк М., Соловійов О., Холодович А., Шатілов С.); композиційній структурі (Гез Н., Ляховицький Н., Орлова А., Шведова Н.); загальних питаннях (Гурсель Е., Шпет Г., Флоренський П., Лотман Ю., Мейс А., Скалкін Л., Щерба Л., Якубинський Л.). Буття, спілкування та взаємодію в контексті діалогу вивчали представники екзистенціалізму Шілер М., Ясперс К., Камю А., Шестов Л.

Первинного значення діалогу надає Є. Поліванов. Усі інші способи й форми застосування мови (пісня, монолог, нісенітниця) дослідник розглядає як вторинні і вважає їх okazіональним використанням мовної системи, тобто не тим, для чого існує й засвоюється кожним ця система [230, с. 67].

За визначенням Л. Щерби, «діалог є ланцюжком реплік, що складається із взаємних реплік двох індивідів, які спілкуються між собою, спонтанних реакцій, зумовлених ситуацією чи висловленням співрозмовника» [283, с. 34].

В. Виноградов розглядає діалог як найяскравішу форму виразності, інтонаційної й моторної «експресії», що утворюють спеціальне тло для розкриття характерів [70].

М. Гудок-Костюшко основні постулати теорії діалогу зводить до таких положень:

- діалог – це форма існування мови, пов'язана з його соціальною природою та комунікативною функцією;
- діалогічне спілкування – це сфера прояву мовленнєвої діяльності людини;
- мовне спілкування – це сфера прояву мовленнєвої діяльності людини;
- мовне спілкування у формі діалогу – це конкретне втілення мови в її специфічних засобах, певна мовна структура [119, с. 34].

Напрацювання вчених становили основу подальших наукових розвідок для розроблення умов розвитку в учнів 8–9 класів діалогічних умінь, визначення відповідних критеріїв і показників, почерпнуті наукові ідеї лягли в основу моделі

розвитку діалогічних умінь і стали підґрунтям для розроблення системи вправ і завдань тощо старшокласників на уроках української мови.

Починаючи з 90-тих років минулого століття у лінгвістичних словниках, довідниках та енциклопедіях діалог інтерпретують ширше, з урахуванням діалогічної теорії М. Бахтіна та його послідовників. Досить поширеним є розуміння діалогу як гри, опису його в когнітивному ключі і з позицій реалізації певного плану, інтенцій або мети. Іntenційні моделі діалогу розглядають взаємодію як процес, орієнтований на реалізацію плану, намірів партнерів або досягнення мети, а інформаційні моделі дають уявлення про взаємодію як процес обміну інформацією між учасниками діалогу. Ці два типи моделей діалогічної взаємодії реалізуються в мовній структурі діалогу. Аналізуючи, як у першій моделі необхідно ідентифікувати інтенційний стан партнерів щодо їхніх цілей, а в другій – обмежитися лише інформацією (за принципом її релевантності), М. Бахтін доходить висновку, що незалежно від того, яка сторона організації діалогу формалізується в моделі, усі вони засновані на одному з двох підходів до розуміння взаємодії [27]. Перший, *класичний* (Декарт), полягає в тому, що будь-які елементи, які взаємодіють, розглядаються як окремі, незалежні сутності. Основу другого, *сучасного підходу* (М. Бахтін), становить розуміння взаємодії як процесу, що створює єдність взаємозалежних та взаємодоповнювальних суб'єктів [25, с. 8].

Діалог тлумачать також як конкретне втілення мови у специфічних її засобах: як форму мовленнєвого спілкування, сферу виявлення мовленнєвої діяльності людини, а також як форму існування мови. У першому випадку аналізують мовленнєву структуру, що виникла в результаті говоріння, у другому – дослідник [25] має справу зі встановленням умов зародження й перебігу цього мовлення, а в третьому – проблеми діалогу пов'язані з вивченням суспільної функції мови

У лексикографічних джерелах діалог визначено як форму мовної взаємодії, учасники якої обмінюються репліками-висловлюваннями. Привертає увагу зіставна характеристика усного і письмового діалогу: «Усна форма діалогу



пов'язана з активною роллю інтонації, текстів, міміки співрозмовників. У писемні формі діалогу відповідна інформація міститься в ремарках діалогу, що використовується в художніх текстах, виконує вторинну функцію естетизації усно-розмовного спілкування» [70, с. 32].

У наведених тлумаченнях спостерігаємо таку суголосність: автори розглядають діалог як форму взаємодії, наголошують на словесному контакті співрозмовників, привертають увагу до ситуативності діалогічного мовлення.

Виявляємо й вужче розуміння діалогу, пов'язане з безпосереднім мовленнєвим спілкуванням, наприклад, коли діалог розглядають як форму усного мовлення, розмову двох чи декількох осіб; як вид мовлення, що характеризується ситуативністю (залежно від умов спілкування), контекстуальністю (зумовленість попередніми висловлюваннями), мимовільністю й низькою організованістю (незапланованим характером); як функційний різновид мови, що реалізується в процесі безпосереднього спілкування між співрозмовниками та складається з послідовного чергування стимулювальних і регулювальних реплік; як поперемінний обмін репліками двох і більше людей. У широкому розумінні реплікою вважають також відповідь у вигляді дії, жесту, мовчання (Лесин В., Пулинець О).

За висновками Е. Палихати, діалог – це форма існування мови, пов'язана з її соціальною природою та комунікативною функцією, діалогічне спілкування дослідниця розглядає як сферу прояву мовленнєвої діяльності людини, а мовленнєве спілкування у формі діалогу – як конкретне втілення мови в її специфічних засобах, певна мовленнєва структура [215, с.35].

Узагальнюючи погляди вчених на сутність поняття «діалог», доходимо висновку, що характеристика діалогу передбачає розгляд різних аспектів, адже діалог – це співпраця, оскільки дві або більше сторін спільно працюють для досягнення взаєморозуміння. У діалозі один учасник слухає іншого, щоб зрозуміти, дійти згоди; кожен мовець пропонує для обговорення свою ідею, знаючи, що думки інших людей допоможуть їй розвинути; шукає позиції узгодження, сильні сторони в позиціях інших. Вихідні положення діалогу

розкриваються для переосмислення й переоцінювання. Діалог сприяє розширенню світогляду і може змінити погляди учасника; спонукає до самоаналізу своєї позиції; відкриває можливості для прийняття кращого рішення; формує атмосферу відкритості, налаштування на зміни й визнання помилок; радить тимчасово утримуватися від висловлення своїх переконань; передбачає справжню турботу про іншу людину, запобігає образам і відчуженню; виходить із того, що у багатьох людей є частина відповіді, а спільно вони зможуть об'єднати ці компоненти і спрямувати їх на конструктивне розв'язання проблеми.

Отже, в теорії діалогу напрацьовано ідеї, пов'язані з роллю мови у спілкуванні, пізнанні світу, становленні свідомості особистості. Якщо діалог розглядаємо як співпрацю, у процесі якої співрозмовники налаштовані на досягнення взаєморозуміння (за Бахтінім М., Гореловим І., Жинкінім М., Ф. де Сосюром, Флоренською Т.), то одним із маркерів, що визначають результативність діалогу, буде перелік певних діалогічних умінь.

Беремо до уваги праці вчених-лінгвістів (Баранник Д., Бацевич Ф., Земська О., Міхліна М., Святогор І., Селіванова О., Якубинський Л., Синиця І., Шульжук Н. та ін.), де висвітлено структурно-синтаксичні та функційні особливості діалогічного мовлення. Цінними вважаємо висновки дослідників щодо мотивації висловлення, внутрішнього задуму, орієнтування водночас у формулюванні власних запитань і підготовці відповідей на запитання співрозмовника.

Діалогічне мовлення безпосередньо звернене до слухачів, а тому не піддається додатковому обробленню. Неофіційність, невимушеність, безпосередність спілкування роблять діалогічне мовлення явищем динамічним і варіативним [192, с. 93 – 93].

Отже, за своєю структурою діалог – явище мовленнєве, для чого важливе значення мають мовленнєва структура, мовленнєві механізми, що забезпечують реалізацію діалогу як засобу спілкування, виділяють та актуалізують суб'єктну позицію мовця, підвищують виховний потенціал взаємодії необхідно

проекувати у конкретні методики. Особливістю діалогічного спілкування вважають обмін інформацією, у процесі якого говоріння і слухання нерозривно пов'язані.

Оптимальним для нашого дослідження вважаємо тлумачення діалогу як форми міжособистісної взаємодії учасників спілкування в різноманітних ситуаціях, під час якої комуніканти обмінюються інформацією, регулюють стосунки, переконують, діляться враженнями, здійснюють взаємовплив тощо.

Специфіку діалогу визначають мета, умови й обставини взаємодії, співпраці учасників – суб'єктів освітнього процесу. Саме під час навчання учні здобувають необхідні знання, розвивають діалогічні вміння і навички, накопичують досвід діалогічної взаємодії й комунікативної діяльності.

Для розуміння суті діалогічних умінь важливе значення має знання етикету спілкування. Психологи (Дьяченко О., Лаврентьєва Т., Немов Р., Петровський А., Ярошевський М. та ін.) наголошують на важливості таких положень: говорити мовою партнера і виявляти повагу до нього. Перше правило має водночас психологічний і лінгвістичний характер, адже мова має бути зрозумілою всім суб'єктам спілкування, а мовлення відіграє важливу роль не лише у спілкуванні людей, а й у сприйманні однієї людини іншими. Друге правило утверджує найважливіший, фундаментальний принцип конструктивної міжособистісної взаємодії, що може бути реалізований вербальними і невербальними засобами.

Докладніше зупинимось на базових термінах нашого дослідження, а саме: *«діалогічне мовлення»*, *«діалогічна єдність»*, *«діалогічність»*, *«уміння»*, *«діалогічні вміння»*.

Словник лінгвістичних термінів тлумачить діалогічне мовлення як форму мовлення, за якої відбувається безпосередній обмін висловленнями між двома або декількома особами. Умови, в яких триває діалогічне мовлення, визначає низка особливостей, зокрема, таких: стислість висловлення, широке використання немовленнєвих засобів спілкування (міміка, жести), переважна роль інтонації, різноманітність особливих речень неповного складу, вільне від

суворих норм книжного мовлення синтаксичне висловлення, домінування простих речень [251, с. 107]. Одиницею навчання діалогічного мовлення вважають діалогічну єдність (мікродіалог) – декілька реплік, пов'язаних за змістом і формою. Це визначення акцентує увагу на важливих аспектах організації діалогу як форми мовлення, як-от: наявність адресата, спільна тематика висловлень, комунікабельність.

Термін «*діалогічність*» означає відкритість свідомості та поведінки людини, її готовність до спілкування «на рівних», дар живого відгуку на позиції, судження, міркування інших людей, а також здатність викликати відгук на власні висловлювання та дії. Домінувальною основою людського існування є міжособистісна комунікація; між окремими людьми та їхніми спільнотами, народами, культурними епохами встановлюються «діалогічні відносини», які постійно видозмінюються та збагачуються, у світ яких залучаються висловлення та тексти [253].

Не виникає жодних сумнівів у тому, що значення таких понять як *діалогічність*, *діалог* виходить далеко за межі традиційного розуміння їх. Будь-яке висловлення – незалежно від того, йдеться про репліку діалогу чи цілісний текст – є діалогічним, тому що завжди має адресата, а також тому, що «жодне висловлення не може бути ні першим, ні останнім, а є лише своєрідною ланкою у комунікативному ланцюзі» [13, с. 134].

Основною структурною одиницею діалогу визначають діалогічну єдність, що «об'єднує відносно автономні пари реплік, між якими є особливо тісний змістовно-лінгвістичний зв'язок» [13, с. 135].

Діалогічна єдність – це складна комунікативна одиниця діалогу. Л. Скалкін визначає такі її властивості: специфічна побудова й використання синтаксичних конструкцій, що до неї входять; особливий спосіб зв'язку реплік, тісний різнобічний зв'язок і взаємозумовленість їхніх синтаксичних структур; своєрідність функцій членів речення, засобів вираження предикативності й модальності, замкненість мовленнєвої організації; інтонаційна співвідносність реплік; комунікативна взаємозумовленість реплік, перенесення функцій

вираження комунікації з окремої репліки на словниковий та граматичний склад усієї діалогічної єдності [245, с.179].

Перш ніж розглянути поняття «діалогічні вміння», фокусуємо увагу на суті поняття «вміння». Розкриваючи його зміст, психологи і дидактики (Бабанський Ю. Виготський Л., Гальперін П., Данилов М., Леонтьєв О.О., Лернер І., Рубінштейн С., Савченко О., Щукіна Г. та ін.) вбачають у ньому здатність учнів до певної свідомої діяльності шляхом творчого застосування знань у звичних або нових умовах. Основною формою вмінь є знання.

Формування вмінь розглядають як оволодіння всією складною системою операцій щодо виявлення, перероблення інформації, що міститься в знаннях і яку здобувають під час навчання. Відмінною ознакою вміння називають узагальненість, що дає змогу застосувати здобуті знання в нових умовах.

За твердженням С. Гончаренка, вміння передбачає застосування раніше набутого досвіду і певних знань; без знань немає вміння. Створення вмінь – це дуже складний процес аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, у процесі якого утворюються й закріплюються асоціації між завданнями, необхідними для їхнього виконання, знаннями і застосуванням цих знань на практиці [104, с. 45].

Уміння формуються в діяльності, пов'язані з мисленням і розвиваються на основі двох різновидів знань: про об'єкти дій (декларативні знання) та про обставини й способи дій (процедурні знання). У педагогічній психології вміння характеризують як здібність використовувати знання чи поняття, оперувати ними для виявлення істотних властивостей речей і успішного розв'язання певних теоретичних і практичних завдань, у лінгводидактиці – як здатність людини цілеспрямовано й творчо користуватися знаннями в процесі професійної діяльності.

Ураховавши досвід колег, В. Онищук виділяє три підходи до тлумачення понять «навичка» і «вміння» та взаємозв'язок між ними. *Перший*: уміння виникають на основі вироблення системи навичок (Груздев Н.); *другий*: поняття «навички» тлумачать через систему вмінь, тобто вміння є чимось більш

елементарним порівняно з навичками (Шимбір'юв П., Лемберг Р.); *третій*: навички розглядають як удосконалені в результаті вправ і доведені до автоматизму вміння (І. Каїров) [207, с.51].

К. Платонов як прихильник першого підходу визнає, що вміння – це «особистісно зумовлені дії, які є підструктурою досвіду особистості» [218, с. 134]. Як вид діяльності це дія, що забезпечує на основі знань і навичок ...творче досягнення усвідомленої мети в нових умовах. Учений вважає, що структурним компонентом *уміння* є «... мислення, яке лежить в основі мовленнєвої діяльності» [218, с. 27].

За твердженням В. Онищука, «уміння – здатність виконувати складну комплексну дію або готовність людини до виконання складних комплексних дій на основі засвоєних знань, навичок, практичного досвіду» [207, с. 49], а навички – «компоненти вмінь, основною ознакою яких є частковий автоматизм рухів» [207, с. 50]. Отже, у своїй основі вміння є «творчими діями» й «не можуть автоматизуватися, оскільки являють собою готовність людини до прийняття рішень і творчої їх реалізації в умовах, що змінюються (нестандартних, життєвих).

Б. Ломов розглядає вміння як складне психічне утворення, що формується на основі системи навичок, які належать до одного і того самого виду діяльності. Але сама по собі система навичок ще не забезпечує можливості виконати ту чи іншу роботу: людина повинна володіти не тільки відповідною системою навичок, а й системою знань [175, с. 45].

Побутує також думка, згідно з якою вміння вважають «лише перехідним щаблем від знань до навичок, неавтоматизованим етапом у розвитку навчальних дій», оскільки «вміння – це ще не сформовані, не закріплені навички, тобто є недостатньо значеними діями» [54, с. 45].

І. Лернер і В. Краєвський (як представники третього погляду) визначають уміння як «дію, що складається з упорядкованого ряду операцій, що мають спільну мету..., і виконання її завжди контролює свідомість», а навички – як

«операцію, спосіб виконання якої доведено до автоматизму, ... майже не контрольовану свідомістю» [173, с. 56; 160].

У психологічній науці зміст поняття «вміння» характеризують у двох аспектах: операційному й діяльнісному. Перший пов'язують з умінням виконувати дії, операції (Ашмарін Б., Гур'янова Є., Пуні А., Рудика П.), другий – діяльнісний підхід до визначення вмінь, що пов'язують із виконанням будь-якої діяльності (Бойко О., Ломов Б., Мілерян Є., Петровський А.).

Зокрема, А. Петровський визначає вміння як володіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для доцільної регуляції діяльності за допомогою наявних у суб'єкта знань і навичок [223, с. 57].

Є. Ільїн робить спробу дослідити вміння з позиції діяльнісного й операційного підходів. Водночас операційне вміння дослідник ототожнює з навичкою, уточнюючи, що ці поняття означають дії, виконувані визначеним способом та певною якістю. Автор резюмує, що в умовах діяльнісного підходу до визначення вмінь практично знімається питання про тотожність умінь і навичок, тому що навички є лише частиною вмінь. Оскільки діяльність загалом не може здійснюватися автоматично, то не можна говорити про автоматизацію вмінь [144, с. 34].

Аналіз наукових праць дає нам підстави для висновку: використовуючи терміни «вміння» і «навичка», необхідно спиратися на уявлення про структуру діяльності (праці С. Рубінштейна й О.О. Леонтьєва), що складається з низки компонентів. Для розв'язання поставленого питання важливе значення мають два компоненти: більш складний – дія – і більш приватний і простий – операція. З операцій, які розглядають як способи досягнення завдань, складається дія, а з багатьох дій (однорідних чи різнорідних) – діяльність. Структура діяльності має вид логічного ланцюжка: *діяльність* → *дія* → *операція* → *психофізичні функції*. Структуру діяльності автори концепції співвідносять зі структурою мотиваційної сфери, що також має вид логічного ланцюжка: *мотив* → *ціль* → *умова*. Отже, складна структура діяльності поєднує мотиваційну сферу, мету, зміст, операційну сторону (предметні дії, способи, операції, уміння, причому

способи, операції й уміння являють собою інструментарій, за допомогою якого здійснюються предметні дії; ці інструменти предметних дій у психології мають назву способів, операцій, а в педагогіці – вмінь). Завершується діяльність результатом, що є показником розвитку знань, умінь особистості як для навколишніх, так і для неї самої [239, с. 89; 170].

На нашу думку, неоднозначність тлумачення поняття «вміння» у психолого-педагогічній літературі, наявність різних підходів до розв'язання проблеми співвідношення їх із навичками обумовлює апелювання до теорії діяльності, оскільки співвідношення між уміннями й навичками зумовлене співвідношенням діяльності, дії та операції. Це дає змогу виявляти механізми формування вмінь на трьох рівнях (відповідно є три позиції щодо сутності вмінь).

Представники першої концепції тлумачать уміння у зв'язку з поступовим переходом їх у навички, коли вміння вдосконалюються в міру оволодіння навичкою. Тому високий рівень умінь означає можливість послуговуватися різними навичками для досягнення тієї самої мети залежно від умов дії [36; 53]. Прихильники другої позиції до вмінь відносять виконання спочатку неусвідомлених суб'єктом операцій, які поступово стають системою часткових за значенням і допоміжних за характером умінь, що лежать в основі тієї чи іншої дії. На цьому рівні вміння співвідносять з операцією [61; 65].

Тобто вдосконалення знань і навичок в освітньому процесі під час формування багаторазових відпрацювань способів дії (наприклад, виконання вправ) сприятиме формуванню стійких умінь. Якщо конкретизувати це положення з урахуванням специфіки нашого дослідження, то розвиток діалогічних умінь учнів 8–9 класів на уроці української мови буде зумовлене спеціально організованою діяльністю, що базується на певних діалогічних знаннях, навичках, настановах і діалогічному досвіді.

Актуальність і важливість діалогізації освіти, незначне місце діалогу в педагогічній практиці, непідготовленість педагогів до використання діалогу в навчально-виховному процесі обумовили необхідність обґрунтування ролі



діалогічних умінь учнів 8–9 класів на уроках української мови. Вважаємо, що в процесі модернізації освіти загалом і мовної зокрема, у шкільній програмі з української мови доцільно виділити особливу групу діалогічних умінь, які дають змогу врахувати специфіку діалогічної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, її методику й технологію, а також особливості діяльності педагога-предметника й учнів у системі діалогічного спілкування на уроках української мови. Аналіз наукової літератури, чинних програм з української мови свідчить, що в системі загальнонавчальних умінь досі чітко не виділено й не охарактеризовано діалогічні вміння учнів 8–9 класів.

Узявши за основу визначення «вміння» як підготовленості до практичних і теоретичних дій, виконуваних швидко, точно й свідомо на основі засвоєних знань і життєвого досвіду, виявляємо сутність і специфічні риси діалогічних умінь.

*Діалогічні вміння* розуміємо як «здатність виконувати складні комплексні дії, що забезпечують здійснення діяльності, в основі якої лежить діалог», «мисленнєві операції, мовленнєві й комунікативні дії, що стимулюють учнів до прийняття рішень, самовизначення, самоусвідомлення й самореалізації в діалогічних ситуаціях» [62, с. 34].

Звертаємо увагу на специфіку діалогічних умінь: вони входять водночас до складу спеціальних і загальних, оскільки є спільними для всіх видів діяльності, суб'єктами яких є учні 8–9 класів на уроках української мови. На діалогічні вміння є запит на кожному уроці, а також в інших сферах життя школярів, тому доцільно звертатися до проблеми формування їх, розвитку й удосконалення для того, щоб на завершальному етапі навчання старшокласники оволоділи діалогічними вміннями як запорукою ефективності спілкування в різних сферах.

Н. Антонюк доповнює перелік такими діалогічними вміннями:

– орієнтуватися у змінних умовах (тобто вміння особистості на основі впливу на партнера та отриманого зворотного зв'язку коригувати свою поведінку, погляди, шукати нові способи та форми взаємодії);

– прогнозувати поведінку партнера (що забезпечує вироблення спільного змісту діяльності, досягнення згоди щодо тієї чи іншої проблеми через зв'язок, прямий та зворотній, що створює замкнений контур руху інформації в системі, є регулятором взаємодії, механізмом усунення неузгодженості між метою й результатами дій суб'єктів комунікативної діяльності, забезпечує стабілізацію оптимальних її параметрів);

– доходити компромісу, переконувати та зберігати внутрішню автономію (тобто вміння усвідомлювати причини і суть конфлікту, шукати оптимальні шляхи розв'язання його);

– керувати власним емоційним станом (адже наслідками неконструктивних форм поведінки в конфліктних або невизначених ситуаціях стають страх, ворожість, відчуття загрози та інші негативні емоції, які зазвичай руйнують стосунки, ускладнюють спільне життя і мають властивість поширюватися й на інші ситуації, учасником яких стає цей суб'єкт) [11, с. 79].

М. Лепьохіна, Ю. Снісаревська виділяють такі якісні показники сформованості вміння вести діалог іноземною мовою :

- продукувати діалогічну єдність різних видів;
- починати діалог, використовуючи відповідну ініціативну репліку (повідомлення, спонукання, запитання);
- реагувати на репліку співрозмовника репліками, що мають різні комунікативні функції;
- підтримувати розмову, додаючи до репліки-реакції свою ініціативну репліку;
- стимулювати співрозмовника до висловлювання, виражаючи своє зацікавлення за допомогою реплік оцінювального характеру;
- продукувати діалоги різних функційних типів на основі запропонованих навчальних комунікативних ситуацій;
- ввічливо перервати розмову (у разі необхідності) і звернутися за допомогою до партнера чи довідника (розмовника, словника) [172, с. 78 ; 252].

У дисертаційному дослідженні «Формування діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів» (автор – В. Любашина) діалогічні вміння визначено як уміння взаємодіяти між собою, вступати в розмову, підтримувати й завершувати її відповідно до правил мовленнєвого етикету, доречно використовуючи усталені мовні вирази; висловлюватися логічно, зв'язно; правильно структурно й інтонаційно оформлювати мовлення [181, с.45].

Цінною вважаємо думку К. Альбуханової-Славської, що без оволодіння вміннями жодна діяльність не може бути ефективною, оскільки не розвинені вчасно діалогічні вміння позначаються на наступних етапах життєвого шляху особистості в її комунікативній діяльності, у неспроможності гнучко поєднувати свою активність із активністю інших людей. Діалогічні вміння необхідні «для ефективного здійснення мовленнєвої діяльності в різних ситуаціях спілкування: з різною метою, в різних умовах, з різними співрозмовниками (знайомими, незнайомими; за віком: старшими, молодшими; за соціальною роллю; хтось із рідних, учитель, однокласник, друг і т.д.)» [8, с. 56].

Для розвитку діалогічних умінь на уроках української мови базовими вважаємо фонетичні, граматичні, лексичні, комунікативні вміння. Фонетичні вміння сприяють кращому розумінню одне одного під час діалогу, оскільки передбачають два взаємопов'язаних процеси: розвиток фонематичного слуху та артикуляцію звуків. Їх розвитку сприяють ігрові методи та прийоми: ігри та вправи на розвиток мовного дихання, мовного слуху, мовнорухового апарату, звуконаслідування тощо.

Граматичні вміння – це мовна дія, яка здійснюється за оптимальними параметрами: не спрямованість свідомості на форму виконання дії; тобто редукованість, згорнутість дій; немає напруженості і швидкої втомлюваності тощо. Провідними прийомами формування граматично правильного мовлення є мовленнєвий зразок, пояснення, вказівка, порівняння, повторення, створення проблемних ситуацій, підказування необхідної граматичної форми, виправлення

помилки, запитання оцінного характеру, прийом постановки запитань, залучення здобувачів освіти до виправлення помилок тощо [181, с. 43].

Перераховані базові для діалогічних умінь комплексно відображають можливості їх щодо організації та реалізації діалогічного навчання в освітніх закладах.

Отже, огляд психолого-педагогічної джерельної бази дисертаційного дослідження дав змогу простежити погляди вчених на поняття «діалогічні вміння» (див. табл. 1.1.1).

*Таблиця 1.1.1*

**Науково-педагогічні погляди на тлумачення поняття  
«діалогічні вміння»**

<b>Автор</b>	<b>Тлумачення поняття «діалогічні вміння»</b>	<b>Джерело</b>
Н. Антонюк	– особлива, набута, тобто сформована здатність суб'єкта педагогічного процесу на основі глибоких, усвідомлених оцінних знань організовувати особистісно розвивальну взаємодію зі школярами для досягнення поставленої мети	Дослідно-експериментальна робота з формування діалогічних умінь у майбутніх учителів початкової школи. Молодь і ринок. №9 (116). 2014. С. 161
Л.В. Бурман	– здатність виконувати складні комплексні дії, що забезпечують здійснення діяльності, в основі якої лежить діалог; нестандартні, творчі дії, що стимулюють здатність до прийняття рішень і творчої їх реалізації в діалогічних ситуаціях, мають властивості широкого перенесення і є узагальненими	Педагогічна модель формування діалогічних умінь майбутніх учителів в освітньому процесі вищої школи. Наукова парадигма географічної освіти України в ХХІ столітті: зб. наук. статей III міжвуз. наук.-практ. конф., 19 груд. 2007 р. Донецьк, 2007. С. 432 - 439.
Г.О. Лопатіна	– вміння дітей взаємодіяти між собою, вступати в розмову, підтримувати й завершувати її, доречно використовуючи усталені мовленнєві вирази; висловлюватися логічно, зв'язно; правильно структурно та інтонаційно оформлювати мовлення	Методика навчання діалогічного мовлення дітей молодшого дошкільного віку. – авт. дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова). – Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Луганськ, 2012. 21 с. <a href="http://www.mydisser.com/search.html">http://www.mydisser.com/search.html</a>

В.В. Любашина	– уміння особистості взаємодіяти між собою, вступати в розмову, підтримувати й завершувати її відповідно до правил мовленнєвого етикету, доречно використовуючи усталені мовні вирази; висловлюватися логічно, зв'язно; правильно структурно й інтонаційно оформлювати мовлення	Формування діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2006. 21 с.
---------------	---	--

Діалогічні вміння учнів 8 – 9 класів є базовими для формування предметної та ключових компетентностей. З ними тісно пов'язані *мовленнєві навички*. Термін «мовленнєві навички» – це механізм, що оформлює певним чином мовні явища: як зовнішні – вимова, розчленування, так і внутрішні – добір потрібних слів, відмінка, роду, числа тощо; мовленнєва дія, що досягла досконалості; здатність оптимально здійснювати будь-яку операцію. Навички, як складники вмінь, повинні мати основні якості, притаманні й умінню. Лише в цьому разі вони можуть бути передумовою функціонування вмінь, його основою. Лінгвістичний аспект визначає ті рівні мовленнєвих одиниць, які функціують на основі вмінь або на основі навички. Навичкам властива стійкість та здатність до перенесення в нові умови. Будь-які мовленнєві навички, щоб бути умовами мовленнєвих здібностей та функціувати як їхня основа, мають володіти системою якостей як-от: автоматизованість, стійкість, гнучкість, «свідомість», відносна складність тощо. Автоматизованість є тією якістю, що забезпечує економічність мовленнєвої дії (навички), готовність до включення і низький рівень напруженості. Життєво необхідною якістю мовленнєвої навички є гнучкість, яку розглядають двояко: як готовність включитися до нової ситуації і як здатність функціонувати на основі нового мовленнєвого матеріалу. Гнучкість не надається навичці після напрацювання інших якостей, вона набувається за рахунок використання вправ певного характеру.

Отже, *навичка* – це здатність здійснювати відносно самостійні дії в системі свідомої діяльності, яка завдяки наявності повного комплексу якостей стає однією з умов виконання діяльності [251, с. 67]. Кожна з навичок (як дія)

складається з двох тісно взаємопов'язаних операцій у межах однієї навички або між різними типами навичок. Лексичні, граматичні навички, навички вимови сукупно становлять операційний рівень уміння. Власне мовленнєвим умінням визначають мотиваційно-мисленнєвий рівень.

Ієрархія мовленнєвого вміння може бути представлена двома основними рівнями: операційним (основа навичок) та мотиваційно-мисленнєвим (власне вміння), у кожному з яких унаслідок процесу становлення утворюються підрівні. На операційному рівні виділяють операції, навички та ланцюжок навичок, що утворюється за рахунок підвищення ступеня автоматизованості елементів системи, їх стійкості в результаті спільного функціонування та їх з'єднання з іншими. На мотиваційно-мисленнєвому рівні виокремлюють підрівень якостей уміння, окремі взаємообумовлені сфери – емоційно-вольову та інтелектуально-пізнавальну.

На думку О. Лурії, усне діалогічне мовлення має своєрідну граматичну структуру й відрізняється від монологічного мовлення тим, що воно може не впливати з готового внутрішнього мотиву, задуму чи думки, оскільки в усному діалогічному мовленні процес висловлення розподілений між двома людьми – тим, хто запитує, і тим, хто відповідає. З-поміж особливостей усного діалогічного мовлення науковець виділяє такі: той, хто відповідає на запитання, вже знає, про що йдеться, і це знання спільної теми має вирішальне значення; знання ситуації, яка визначає граматичну будову усного діалогічного мовлення; співрозмовник має можливість увести в мовлення поруч з мовними компонентами, вираженими в граматичних структурах, ще низку позамовних компонентів (міміку, жести, засоби інтонації, паузи); значна граматична неповність [178, с. 67].

У контексті досліджуваної нами проблеми необхідно визначити вміння й навички, важливі для побудови ефективного діалогу. О. Горошкіна виділяє такі вміння й навички: 1) виявляти обізнаність з обговорюваної теми; 2) досягати комунікативної мети; 3) дотримуватися теми спілкування; 4) аргументувати висловлені тези; 5) спростовувати хибні думки співрозмовників;

- б) використовувати правила спілкування, мовленнєвого етикету, репліки для стимулювання, підтримання діалогу, дотримуватися норм літературної мови;
- 7) не перебивати співрозмовника, висловлюючи власну думку, доброзичливо його вислуховувати тощо [109, с. 54]

Отже, аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дав можливість виявити не тільки різноманіття трактувань понять «уміння», «діалогічне спілкування», «діалогічна єдність», «діалогічне мовлення» але й необхідність ґрунтовного вивчення психолого-педагогічної категорії «діалогічні вміння» як важливого складника комунікативної компетентності учнів. З огляду на важливість цього аспекту в роботі сучасного вчителя-словесника, ми приділили увагу дослідженню сутності ключового поняття й подали класифікацію діалогічних умінь учнів 8–9 класів на уроках української мови в структурі предметної компетентності та в безпосередній кореляції з жанрами діалогічного мовлення, визначили рівні сформованості діалогічних умінь. Розгляду означених питань присвячено наступний підрозділ дисертаційного дослідження.

## **1. 2. Класифікація діалогічних умінь учнів 8–9 класів**

Формування компетентного мовця є метою і стратегічним завданням навчання української мови учнів загальноосвітніх навчальних закладів, що передбачає розвиток у них діалогічних умінь завдяки системному використанню жанрів діалогічного мовлення та відповідних форм і методів активного навчання.

У Словнику іншомовних слів класифікацію потрактовано як розподіл предметів за спільними ознаками з утворенням певної системи класів сукупності предметів [250]. Отже, створення певної класифікації дає змогу розподілити певні особливості, здатності, здібності, вміння тощо за певними спільними для них критеріями.

На основі вивчення спеціальної літератури ми робимо висновок, що педагоги і психологи по-різному визначають зміст поняття «вміння», проте одностайно визнають його складність, про що свідчить численні класифікації. Уміння поділяють за спрямованістю на елемент змісту освіти, різні одиниці знань, певні види навчально-пізнавальної діяльності, за характером домінуючого психологічного процесу тощо (Батурина Г., Л. Ітельсон Л., І. Кулібаба І., А. Усова А. та ін).

З позиції загальної структури діяльності й процесу засвоєння знань загальні (наукові) уміння класифікував Ю. Бабанський, виділяючи три групи загальнонавчальних умінь і навичок: навчально-організаційні, навчально-інформаційні й навчально-інтелектуальні [15, с. 67]. Подібно до інших авторів, учений розглядає такі складні синтезовані вміння: уміння мотивувати свою діяльність, планувати її й здійснювати самоконтроль за результатами [15, с. 45]. Наявність цих умінь дає змогу говорити про усвідомлене ставлення особистості до навчальної роботи. Сформованість цих умінь позначає якісно новий шабел навчання, коли його розвивальна й виховна функції реалізуються в єдності. Однак для цього всі фактори навчання – зміст, методика й практика – повинні бути «пронизані», на думку О. Кабанової-Меллер, ідеєю формування прийомів навчальної роботи різного ступеня складності [147, с. 34].

В. Краєвський, С. Висоцький, чітко аргументують підстави виділення груп умінь на основі реальних видів і підвидів спеціальної діяльності. Класифікуючи вміння на загальні й часткові, автори до першої групи зараховують уміння формулювати мету здійснення трьох типів діяльності (практичної, соціальної й духовної); визначати об'єкти видів діяльності; вибирати (або створювати) необхідні засоби діяльності. До часткових умінь відносять матеріально-практичні, соціальні й уміння духовної діяльності, вважаючи правомірним ототожнення часткових (у їхній інтерпретації) і загальнодидактичних умінь. Дослідники вважають, що за певної конкретизації в навчальному предметі й включенні в освітній процес їх має набувати кожен учень як конкретні вміння й навички. Часткові вміння, підлягаючи подальшій



деталізації, становлять той мінімум, який має бути конкретизований у навчальних предметах [160], [73].

Класифікуючи навчальні вміння за характером навчальної діяльності, А. Усова й О. Бобров [41, с. 67-68] виділяють у складі їх такі основні види:

I. *Пізнавальні* (у визначенні складу їх виходять із аналізу основних джерел знань сучасної людини):

1) уміння працювати з навчальною і науково-практичною літературою, на цій основі самостійно здобувати й поглиблювати знання;

2) уміння проводити спостереження й на їх основі формулювати висновки;

3) уміння самостійно моделювати й будувати гіпотези;

4) уміння самостійно ставити експеримент і на його основі здобувати нові знання;

5) уміння пояснювати явища й спостережувані факти на основі наявних теоретичних знань, передбачати наслідки з теорій.

II. *Практичні вміння*:

1) графічні;

2) розв'язання графічних, логічних завдань.

III. *Організаційні вміння*:

1) планувати свою роботу;

2) правильно організовувати робоче місце під час уроку.

IV. *Уміння самоконтролю*, тобто здійснення самоконтролю за своєю поведінкою, за виконанням дій.

V. *Оцінювальні вміння*, що виражаються в умінні оцінювати ймовірність результатів експериментальних робіт, помилок, допущених під час виконання.

Забезпечуючи єдиний підхід і наступність у формуванні навчальних умінь під час вивчення різних предметів, А. Усова й О. Бобров визначають уміння, що мають властивість широкого перенесення, як *узагальнені*. Такий підхід, на нашу думку, доцільний, оскільки завдання подальшого підвищення ефективності навчання передбачають озброєння учнів уміннями більш високого рівня узагальнення – уміннями, які, будучи сформовані в процесі вивчення окремих

навчальних дисциплін, а потім застосовані під час вивчення інших предметів, у самоосвіті й практичній діяльності [41].

Специфіка діалогічних умінь полягає в тому, що вони входять водночас до переліку спеціальних і загальних умінь, оскільки є спільними для всіх видів діяльності, суб'єктами яких є здобувачі освіти. На діалогічні вміння є широкий запит: вони важливі для всіх уроків, тому необхідно постійно вдосконалювати їх.

О. Васьківська розглядає діалогічні вміння як чинники розвитку сукупності різних видів знань, умінь і навичок, що взаємно впливають один на одного, своєрідну особистісну систему, динамічне новоутворення, що забезпечує оптимальні можливості для успішної практичної діяльності людини ХХІ століття [58, с. 83] Людина новітньої доби має володіти не лише знаннями, вміннями, навичками, а й бути компетентною у сфері ведення перемовин, налагодження діалогу культур тощо. Тобто, на переконання дослідниці, учнів потрібно навчити способів самостійного набуття діалогічних умінь, використовуючи умови освітнього зокрема й навколишнього середовища загалом.

Діалог як основна форма соціальної комунікації створює необхідні умови для вироблення в учнів умінь самостійно мислити, чітко висловлювати свою думку, обстоювати власні переконання, доводити свою позицію.

М. Алексєєва та В. Яшина виділяють кілька груп діалогічних умінь: *власне мовленнєві вміння* (вступати у спілкування: уміти та знати, коли і як можна починати розмову зі знайомою та незнайомою людиною, зайнятою справами чи розмовою з іншими; підтримувати та завершувати спілкування: враховувати умови та ситуацію спілкування, слухати й чути співбесідника, виявляти ініціативу у спілкуванні, перепитувати, доводити свою думку/ідею, виражати ставлення до предмета розмови – порівнювати, викладати свою думку, наводити приклади, оцінювати, погоджуватися чи заперечувати, запитувати, відповідати, висловлюватися логічно, зв'язно, говорити виразно в нормальному темпі, користуватися інтонацією діалогу); *вміння мовленнєвого етикету* (звертання,

знайомство, привітання, привернення уваги, запрошення, прохання, згода, відмова, пробачення, скарга, співчуття, поздоровлення, подяка, прощання); *уміння спілкуватися в парі, групі, колективі; уміння спілкуватися для планування спільних дій, досягнення результатів та їх обговорення; немовленнєві вміння* (доречно використання міміки, жестів) [5, с. 91], [288, с. 34].

В. Любашина, покликаючись на визначення діалогічного мовлення, мовленнєвих та діалогічних умінь, подає такі діалогічні вміння: взаємодіяти між собою, вступати в розмову, підтримувати й завершувати її відповідно до правил мовленнєвого етикету, доречно використовуючи усталені мовні вирази, висловлюватися логічно, зв'язно; правильно структурно та інтонаційно оформлювати мовлення [181, с. 45].

На думку Е. Большакової, послідовність вироблення діалогічних умінь реалізується в ієрархічній побудові системи вправ, яка поділяється на підсистеми (тренувальні й мовленнєві вправи), етапи (підготовлене й непідготовлене мовлення), на типи і види вправ. Крім того, формування мовленнєвих умінь здійснюється за допомогою послідовності поетапного руху простих одиниць (фраза) до складніших (текст) [44, с. 29].

І. Проценко виділяє загальні діалогічні вміння (уміння виявляти суперечності й усувати їх, співпрацювати на інтерактивній основі у спільній творчій взаємодії (евристична бесіда, дискусія, диспут, мозкова атака тощо) з іншими суб'єктами навчання; уміння переконувати й навіювати, викликати симпатію до себе, уміння виявляти взаємоповагу, взаєморозуміння, взаємодопомогу) [235, с. 29 – 30].

Ми поділяємо думку Л. Бурман, яка виділяє специфічні особливості діалогічного спілкування, характеру й структури пізнавальної діяльності, основу якої становить навчальний діалог, дають підстави конкретизувати зміст і класифікувати діалогічні вміння, ураховуючи специфіку основних компонентів структури діалогічної діяльності, а саме:

- *мотиваційного*: уміння стимулювати позитивну мотивацію пізнавальної діяльності, мотивувати необхідність діалогу в навчальному процесі,

викликати й закріплювати інтерес до діалогу, бажання обстоювати власну позицію в діалозі;

- *комунікативного*: уміння контактувати з людьми, бути гнучким у спілкуванні, слухати, доступно, виразно й переконливо викладати власний погляд у діалозі та ін.;

- *організаційного*: уміння організувати діалог, керувати дискусією, координувати дії та висловлювання учасників діалогу, мобілізувати увагу співрозмовника, запобігати конфліктним ситуаціям під час суперечки;

- *гностичного*: уміння моделювати діалог, структурувати навчальну інформацію у формі діалогу, узагальнювати й критично оцінювати факти, активізувати прийоми логічного мислення, адаптувати інформацію до можливостей аудиторії тощо;

- *креативного*: уміння генерувати ідеї, у звичайному бачити незвичайне, передбачати результат спілкування та характер зворотної реакції на свої вимоги, оригінально інтерпретувати зміст навчального матеріалу;

- *емоційного*: уміння емоційно впливати на співрозмовника, визначати й адекватно моделювати психологічний стан співрозмовника за зовнішніми ознаками, створювати творчий мікроклімат на занятті та ін.;

- *оцінного*: уміння робити висновки, підводити підбивати підсумки діалогу, аналізувати результат спільної бесіди, оцінювати власні пізнавальні можливості у діалозі та ін.[54, с. 67 – 69].

Перераховані види діалогічних умінь у комплексі досить об'ємно й ґрунтовно висвітлюють можливості щодо організації та реалізації діалогічного навчання в освітніх закладах.

Вважаємо за доцільне класифікувати діалогічні вміння за етапами (відповідно до структури діалогічної діяльності), а саме:

#### *I. Уміння мотиваційного етапу :*

- налагоджувати контакт зі співрозмовником;
- мотивувати себе на діалогічну взаємодію;
- ставити перед собою цілі, яких необхідно досягти в процесі діалогу;

- бути щирим і відкритим у спілкуванні;
- ініціювати діалог;
- виявляти активність.

*II. Уміння операційно-діяльнісного етапу:*

– організувати діалог (знайомитися, реагувати на справедливу і несправедливу критику, зауваження, пропозиції; стимулювати співрозмовника на участь у діалозі; схвалювати пропозиції; звертатися з проханням, реагувати на прохання; ставити різноманітні запитання, приймати компліменти, реагувати на них; робити компліменти, узагальнювати, робити висновки тощо);

– сприймати і розуміти співрозмовника (визначати його комунікативні наміри; підтримувати й заохочувати до розмови; виявляти знаки уваги, присутності; виявляти емпатію; підтримувати співрозмовника тощо);

– слухати і чути (виявляти увагу, повагу до співрозмовника, зацікавленість партнером по діалогу; розуміти й узагальнювати почуте; створювати сприятливі умови для діалогування; звертати увагу не тільки на слова, а й на внутрішній стан (голос, міміку, жести та ін.); використовувати прийоми рефлексійного слухання);

– завершувати діалог;

– планувати діалог на перспективу, враховуючи попередній комунікативний досвід.

*III. Уміння мовленнєво-мисленнєвого етапу:*

– використовувати мовні кліше, притаманні діалогу;

– використовувати мовні засоби виразності;

– добирати слова відповідно до стилю й жанру мовлення;

– підтримувати розмову на різні теми;

– формулювати репліки відповідно до комунікативного наміру й ситуації спілкування;

– урізноманітнювати репліки лексично й граматично;

– емоційно забарвлювати діалог;

– використовувати невербальні засоби (інтонацію, жести, міміку);

- варіювати комунікативну поведінку, поведінкову стратегію і тактику;
- адекватно реагувати на репліки співрозмовника;
- використовувати мовні засоби, що виражають тактовність, повагу, делікатність, стриманість;
- чітко і ясно формулювати думку;
- аргументувати думки;
- дотримуватися норм української літературної мови;
- оперувати відпоідною темі діалогу лексикою, граматикою української мови;
- використовувати різні типи речень (односкладні/двоскладні, прості/складні, поширені/непоширені, ускладнені/неускладнені тощо);
- презентувати себе мовними засобами як мовну особистість;
- передавати засобами мови різні емоційні стани (здивування, захоплення, спонукання, розчарування);
- презентувати суб'єктам діалогічної взаємодії власний риторичний потенціал;
- справляти позитивне враження на учасника діалогу;
- використовувати власний невербальний репертуар;
- висловлювати співчувати, приймати співчуття.

#### *IV. Уміння рефлексійного етапу:*

- аналізувати логіку спілкування;
- аналізувати використання мовних засобів, жестів;
- аналізувати власну поведінку;
- виявляти й визнавати помилки, невдачі;
- реагувати на комунікативні невдачі.

Розроблену класифікацію діалогічних умінь учнів 8–9 класів в структурі предметної компетентності та в тісній кореляції із жанрами діалогічного мовлення подаємо в узагальнювальній таблиці 1.2.1.

Таблиця 1.2.1

## Класифікація вмінь діалогічного мовлення учнів 8–9 класів

Етап діалогічної взаємодії	Перелік діалогічних умінь	Репертуар жанрів діалогічного мовлення
<b>Мотиваційний</b>	налагоджувати контакт зі співрозмовником; мотивувати себе на діалогічну взаємодію; ставити перед собою цілі, яких необхідно досягти в процесі діалогу; бути щирим і відкритим у спілкуванні; ініціювати діалог; виявляти активність.	Комплімент, знайомство, представлення
<b>Операційно-діяльнісний</b>	організовувати діалог (знайомитися, реагувати на справедливу і несправедливу критику, зауваження, пропозиції; стимулювати співрозмовника на участь у діалозі; схвалювати пропозиції; звертатися з проханням, реагувати на прохання; ставити різноманітні запитання, приймати компліменти, реагувати на них; робити компліменти, узагальнювати, робити висновки тощо); сприймати і розуміти співрозмовника (визначати його комунікативні наміри; підтримувати й заохочувати до розмови; виявляти знаки уваги, присутності; виявляти емпатію; підтримувати співрозмовника тощо); слухати і чути (виявляти увагу, повагу до співрозмовника, зацікавленість партнером по діалогу; розуміти й узагальнювати почуте; створювати сприятливі умови для діалогів; звертати увагу не тільки на слова, а й на внутрішній стан (голос, міміку, жести та ін.); використовувати прийоми рефлексійного слухання); завершувати діалог; планувати діалог на перспективу, враховуючи попередній комунікативний досвід.	Консультація, попередження, зауваження, порада, пропозиція, інструктаж, схвалення, вітання, прощання, відмова, співчуття, вдячність, комплімент
<b>Мовленнєво-мисленнєвий</b>	використовувати мовні кліше, притаманні діалогу; використовувати мовні засоби виразності; добирати слова відповідно до стилю й жанру мовлення; підтримувати розмову на різні теми; формулювати репліки відповідно до комунікативного наміру й ситуації спілкування; урізноманітнювати	Осуд, привітання, утішення, вибачення.

	<p>репліки лексично й граматично; емоційно забарвлювати діалог; використовувати невербальні засоби (інтонацію, жести, міміку); варіювати комунікативну поведінку, поведінкову стратегію і тактику; адекватно реагувати на репліки співрозмовника; використовувати мовні засоби, що виражають тактовність, повагу, делікатність, стриманість; чітко і ясно формулювати думку; аргументувати думки; дотримуватися норм української літературної мови; оперувати відпоідною темі діалогу лексикою, граматиною української мови; використовувати різні типи речень (односкладні/двоскладні, прості/складні, поширені/непоширені, ускладнені/неускладнені тощо); презентувати себе мовними засобами як мовну особистість; передавати засобами мови різні емоційні стани (здивування, захоплення, спонукання, розчарування); презентувати суб'єктам діалогічної взаємодії власний риторичний потенціал; справляти позитивне враження на учасника діалогу; використовувати власний невербальний репертуар; висловлювати співчувати, приймати співчуття.</p>	
<b>Рефлексійний</b>	<p>аналізувати логіку спілкування; аналізувати використання мовних засобів, жестів; аналізувати власну поведінку; виявляти й визнавати помилки, невдачі; реагувати на комунікативні невдачі.</p>	<p>похвала, осуд, порада, схвалення, здивування, захоплення.</p>



### **1.3. Психолого-педагогічні засади формування діалогічних умінь на уроках української мови учнів 8–9 класів**

У процесі формування діалогічних умінь учнів 8–9 класів важливо враховувати їхні вікові психологічні особливості, а також пізнавальні можливості та інтереси, що впливають на наповнення складників компетентності.

Психологія як галузь науки живить педагогіку і всі шкільні методики, ефективність яких значною мірою залежить від психологічних чинників, які необхідно враховувати на практиці.

Учнів 8–9 класів за віковими, психологічними, психофізичними особливостями розвитку відносять до підліткової групи. Це період активного самовизначення, тому спілкування з однолітками й дорослими здебільшого має діалогічний характер, і важливо, щоб воно базувалося на засадах рівноправності, взаєморозуміння, що дасть можливість учням самовизначитися, проявити себе відповідно до сформованих цінних орієнтацій.

С. Рубінштейн визначає підлітковий вік як період формування самосвідомості від наївної поведінки щодо себе до більш глибокого самопізнання, що поєднується з усе більш чіткою і певною, а іноді суперечливою самооцінкою. Виникаючи у процесі спілкування й різних формах взаємодії, самооцінка все більше включається у процес керування поведінкою, впливаючи на життя підлітка, його на емоційне самопочуття і взаємини з оточенням, на мовленнєвий розвиток і успіхи у навчанні [239, с. 45;46].

Пізнавальні інтереси підлітків стають виразнішими, стійкішими й змістовнішими. Дітям цієї вікової категорії властиве прагнення виховувати в собі здатність бути уважними, посилюються елементи самоконтролю й саморегуляції. Відбувається зміна «провідного типу діяльності», що зумовлює, визначає найважливіші перетворення у психічних процесах і психічних особливостях особистості дитини. На думку психологів, форми активної навчальної діяльності зберігають своє значення, але набувають якісно іншого характеру за змістом і способами здійснення.

Процес формування вмінь у підлітковому віці має певні особливості, пов'язані з психологічними змінами, які відбуваються в представників цієї вікової групи.

Відчуття дорослості, не підкріплене реальною відповідальністю, є особливою формою самопізнання, яка виникає в перехідний період і визначає основи стосунків підлітків зі світом. Виявляється воно в потребі рівноправного спілкування, поваги й самостійності, серйозного, довірливого ставлення з боку дорослих. Незадоволення цих потреб загострює негативні риси підліткової кризи [43, с. 12].

Уміння й навички пов'язують із абстрактним мисленням. Виявляються вони в здатності учнів аналізувати, узагальнювати матеріал, будувати гіпотези, теорії, здійснювати перекодування інформації з однієї знакової системи в іншу.

В учнів 8 – 9 класів розвивається вміння робити загальні висновки на основі особистісного досвіду й навпаки, переходити до висновків на основі загальних знань, тобто здатність до індукції й дедукції.

У віці 12-14 років активно розвиваються читацькі вміння, монологічне й писемне мовлення. З 5-го по 9-й класи читання набуває інших форм: поступово й виразно воно переходить до цитування й декламування напам'ять.

У працях психологів (Божович Л., Виготський Л., Драгунова Т., Кле М., Кон І., Реан А.) досліджено, що сенситивним періодом для формування комунікативних умінь є підлітковий, який визначається важливими новоутвореннями: потребою в спілкуванні, становленням самооцінки, виникненням почуття дорослості як особливої форми самосвідомості, розвитком здатності до рефлексії.

У результаті вивчення психологічних студій (Виготський Л. [69], Зимня І. [139]) виявлено, що підлітки мають особливу потребу в спілкуванні. Становлення самооцінки й прагнення до встановлення та розширення соціальних і комунікативних контактів набувають особливої значущості в підлітковий період. У восьмикласників і дев'ятикласників починає формуватися здатність і потреба розуміти інших людей, співіснувати з ними на принципах

рівноправності й толерантності. Усе це актуалізує доцільність навчання діалогічного мовлення, створення ситуацій, у яких підлітки мають враховувати різні погляди, прагнуть розуміти думки, ідеї, висловлені в процесі спілкування.

Нової якості в учнів 8–9 класів набувають стосунки з однолітками. Підлітки хочуть почувати себе частиною колективу, жити з ним спільним життям, бути визнаними друзями. Спілкування з однолітками стає самостійною діяльністю, що виявляється, з одного боку, у вигляді власних вчинків, а з іншого – у формі осмислення вчинків інших дітей та стосунків із ними й має значення для формування уявлення про себе. Ця сфера життя й спілкування стає для підлітків надзвичайно важливою й особистісно значущою.

У підлітковому віці виникає потреба продемонструвати іншим свої здібності, отримати їхню високу оцінку. Учні прагнуть розв'язати найбільш складні й престижні завдання, нерідко виявляють не тільки високорозвинений інтелект, а й неабиякі здібності, кмітливість, винахідливість. Для них характерною є емоційно-негативна реакція на занадто прості завдання, які вони інколи відмовляються виконувати, вважаючи їх неprestижними [140, с. 43].

Науково доведено, що формування мовленнєвих умінь учнів відбувається в нерозривному зв'язку з розвитком їхнього мислення. Учні поступово осмислюють необхідність логічних обґрунтувань, доказів, роздумів. Підліток прагне критично переосмислювати почуте, прочитане, хоче мати власну думку, схильний до заперечення й дискусій. Тому на різних уроках важливо створювати комунікативні навчальні ситуації, що активізують мовлення та мислення учнів їхню здатність порівнювати, виділяти головне, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки й обґрунтовувати їх.

Дослідження вікової й педагогічної психології (Виготський Л. [68], Кон І. [157], Матюшкін О. [186], Фельдштейн Д. [264] та ін.) дають змогу розглядати підлітковий вік як сенситивний для розвитку діалогічних умінь. Це стає можливим завдяки природній підлітковій гнучкості, активній відмові від стереотипів, прагненню до самовдосконалення й становлення образу «Я»,

розвитку самостійного й продуктивного мислення, гнучкості й стійкості мисленнєвої діяльності тощо.

Психологічним підґрунтям для розвитку комунікативних умінь є новоутворення, серед яких основним є самосвідомість, невід'ємно пов'язана зі здатністю до рефлексії, самоконтролю й самооцінки. І. Кон сформованість свідомого «Я» розглядає як «феноменальні прояви в цьому віці», ознаками яких є усвідомлення власних мотивів, внутрішніх конфліктів і морального самооцінювання [157, с. 24 ].

У процесі пошукової навчальної діяльності учні активніше запам'ятовують, заучують, відтворюють, пригадують, упізнають. Пам'ять розвивається в тісному взаємозв'язку з мовленням, уявою й мисленням. Провідною в перебігу запам'ятовування й відтворення стає розумова діяльність, здійснювана мовними засобами. Її роль провляється у розвитку свідомої цілеспрямованості запам'ятовування, у зростанні його продуктивності щодо абстрактних суджень і понять, виражених у словесній формі.

Саме в цей віковий період виникає новий рівень самосвідомості (суспільне знання, перенесення у внутрішній план мислення), тобто здатність спрямовувати свідомість на свої психічні процеси, долаючи складний світ власних переживань. Характерною рисою самосвідомості є поява в підлітка здатності й потреби пізнати самого себе як особистість, що володіє саме їй притаманними якостями, на відміну від усіх інших людей. Це породжує прагнення до самоствердження, самовираження і самовиховання.

За твердженнями Д. Фельдштейна, підлітковий вік сенситивний до мотиваційної діяльності, в процесі якої усвідомлюються та засвоюються мотиви, цілі діяльності, норми людських взаємин, здійснюються орієнтування в них [264, с. 122]. Дослідник висуває гіпотезу, що провідним типом діяльності в підлітковому віці є суспільно корисна діяльність, на відміну від припущення Д. Ельконіна, який називає провідним типом діяльності підлітка спілкування, предмет якого – інша людина, а зміст – побудова взаємин і дії всередині них [133, с. 8 – 9]. Для підлітків важливо вміти налагоджувати нові контакти й

ініціювати розмову, діалогічне спілкування, вправно будувати монолог, уміти слухати і впливати на оточення; спілкуватися з опорою на етичні основи, мати навички поведінки у конфліктній ситуації, гендерно зорієнтовані комунікативні навички.

Як наголошує С. Архипова, діалогічне спілкування сприяє засвоєнню правил побудови діалогу: учні здобувають уміння психологічно грамотно розпочинати розмову, завершувати її, підсумовувати. У діалозі виявляється світогляд дитини, її принципові позиції та погляди на світ, внутрішній світ підлітка [13, с. 134].

Діалогічне мовлення вважають важливою стадією комунікативного процесу, оскільки створюються передумови для розвитку монологу, зокрема розповіді, опису, обґрунтування. Навчившись будувати фрази, підлітки поєднують їх у текстові структури. Так формується монологічне мовлення. Монолог складніший за змістовим і композиційним наповненням за діалог, оскільки це мовлення однієї особи.

У психологічних працях Л. Виготського [68] підліток сенситивний до свого духовного зростання, а тому він починає інтенсивно прогресувати у розвитку всіх ланок самосвідомості, самоконтролю й саморегуляції, опановує психологічний простір власного Я, його цікавить проблема простору взагалі. Прагнення до безмежжя зовнішнього простору поєднується з інтересом до внутрішнього світу людини.

Ефективними прийомами, що сприяють діалогізації освітнього процесу психологи вважають звернення до співрозмовника на ім'я, посмішку, комплімент, звернення з проханням чи пропозицією, прийняття думки співрозмовника, похвалу. Усе це загалом позитивно впливає на емоційну атмосферу у колективі.

Зазначимо, що сучасна освіта має бути орієнтована на покоління Z (цифрове покоління). Воно істотно відрізняється від попередніх. Покоління Z характеризують як глобальне, соціально активне, технологічно розвинене, толерантне, позитивно-оптимістичне.

Знаний американський експерт у галузі освіти Дж. Коатс [155] розробив цінні рекомендації для педагогів і науковців з урахуванням специфічних особливостей Z-покоління, а саме: 1) ставити перед учнями чіткі, зрозумілі й досяжні цілі; 2) чітко структурувати освітній процес; 3) скоротити інформацію, не перевантажувати нею, бо покоління Z потребує сконцентрованих знань, які швидко засвоюються; 4) візуалізувати і вияскравлювати навчальний матеріал; 5) подавати матеріал в оптимістичному ключі (позитивізм сприяє пізнавальній і мисленнєвій активності); 6) керувати мудро (давати учням можливість продемонструвати свої знання і вміння; виявляти щирий інтерес); 7) спілкуватися усно (вербалізована інформація швидше засвоюється, краще запам'ятовується і зберігається в пам'яті, удинамічне освітній процес); 8) забезпечувати зворотний зв'язок; 9) ефективно використовувати час (Zети не здатні утримувати увагу довше 15–20 хвилин) шляхом його поділу на певні інтервали зі зміною видів діяльності.

Вітчизняні й закордонні науковці [155; 45] визначають унікальні особливості покоління Z, які відрізняють його від попередніх. Це спрямування на успіх, самовпевненість; необмежене користування інтернетом будь-де і в будь-який час завдяки новим мобільним телефонам і смартфонам; активне користування планшетами, VR і 3-D реальністю; інтерес до науки, техніки і технологій; швидке засвоєння інформації; орієнтація на практичне використання; мультизадачність, швидкий перехід від одного завдання до іншого; одночасне виконання кількох справ (за прикладом Юлія Цезаря); легка адаптація до нових технологій; бажання мати не одну, а кілька робіт (професій) і змінювати їх упродовж життя; схильність до підприємництва; миттєва зміна роботи грою й навпаки; посилена увага до онлайн-приватності; захоплення соціальними мережами, медіа (Instagram, BuzzFeed та ін.), Live-Streaming(ом); чесність, відкритість (інколи надмірна), невизнання традиційного формату розваг; любов до мандрів тощо [9; 14].

У структурі особистості емоційна сфера нерозривно пов'язана з усіма психічними процесами та іншими складниками. Емоції й почуття, як зазначає

Л.Виготський, виникають у процесі діяльності та впливають на вироблення в людини життєво необхідних навичок [68, с. 24]; більше того, за словами С. Рубінштейна, якість емоції зумовлена співвідношенням між метою й результатами діяльності [239, с. 520–521]. Зокрема, зазначимо, що емоції безпосередньо пов'язані з мотивами людини та її загальною мотивацією: «Емоції в актуальній ситуації відображають адекватність-неадекватність ситуації діяльності щодо її мотивів, мотивації» [68, с. 23–24].

У контексті дослідження потенціалу емоційної сфери варто дослідити сутність понять «емоції» й «почуття».

*Емоції* – це стани, пов'язані з оцінкою значення для індивіда факторів, які діють на нього, що виражаються у формі безпосередніх переживань задоволення або незадоволення його актуальних потреб; це душевні стани, що цілковито заповнюють наші переживання й підкорюють собі все інше душевне життя [146, с. 78]. С. Рубінштейн зазначає, що емоції людини як єдність емоційного й інтелектуального виражають стан суб'єкта і його ставлення до об'єкта [239].

На відміну від емоцій, які є ситуаційними утвореннями, оскільки виникають залежно від ситуації, *почуття* як особлива форма узагальнення емоцій – це предметні утворення, і предметом почуттів, на думку О.О. Леонтьєва, може бути людина, абстрактний об'єкт, ідеал, а також їх символічні «замісники» з різним ступенем узагальнення [170, с. 61]. Якщо емоції – це цілісні суб'єктивні переживання, то почуття – це переживання об'єктивні, що мають специфічний характер (характеристики об'єктивних обставин). Отже, почуття – одна з основних форм переживання свого ставлення до предметів і явищ дійсності, – емоційні переживання, у яких відбивається стійке ставлення індивіда до предметів або процесів зовнішнього світу.

У психологічній літературі маємо різні підходи до визначення відчуттів, сприймання, уяви, пам'яті, мислення, уваги. С. Головін називає ці категорії динамічно мінливими психічними явищами, у яких відображаються психічні процеси – процеси, які відбуваються у психіці [93, с. 359].

Розвиток психічних процесів розглядаємо через призму освітньої діяльності, оскільки вони детерміновані соціально й пов'язані із засвоєнням дитиною соціального досвіду.

Емоційна пам'ять, як зазначає С. Головін, – зберігання у свідомості переживань і почуттів – є передумовою комунікативних рис характеру людини [93]. Відповідно до висновків Б. Величковського, інформація в короткочасній пам'яті зберігається у формі акустичного і / або артикуляційного коду, а в довготривалій – у формі семантичного коду [64 с. 34]. Без мислення й пам'яті неможливе було б спілкування, і цей факт Д. Узнадзе пояснює так: «Коли наш співрозмовник вимовляє останнє слово якогось речення, попередні слова ним уже сказані. Отже, вони належать минулому. Попри це, для нас ці слова зовсім не втрачені, вони продовжують існувати в нашій свідомості так, ніби все ще лунають. Але щойно речення завершиться й сказане буде осмислене, ми ці слова негайно ж забуваємо, бо вони для нас втрачають практичне значення. Дія подразника припиняється, однак психічно він продовжує існувати, допоки має для нас практичне значення» [258, с. 229].

Л. Гримаєв окреслює феномен спілкування в пам'яті. Цей вид спілкування, на думку науковця, має два варіанти: 1) людина «спілкується» зі своїми думками; 2) спілкування з актуалізованими образами інших людей. «Поняття й судження, різного роду умовиводи, теорії, увесь зміст духовного світу людини, світоглядні конструкції, особисті переконання, сама здатність «мислити про свої думки» – результат спілкування в пам'яті, – засвідчує психолог. – Саме пам'ять допомагає людині накопичувати знання й досвід, виробляти певні цінності, установки, а тому мати прояви почуттів і думок» [115, с. 165].

Пам'ять дитини, а не мислення, є визначальним моментом на початку розвитку, проте протягом шкільних років відбуваються зрушення в протилежному напрямі. І, за словами Л. Виготського, «... якщо для дитини раннього віку мислити – означає згадувати, то для підлітка згадувати – значить мислити». Його пам'ять «настільки логізована, що запам'ятовування зводиться



до встановлення та знаходження логічних відношень, а пригадування полягає в пошуку того пункту, який має бути знайдений» [69, с. 56].

На думку О.О. Леонтьєва, для підлітка характерна психофізична мовленнєва організація, особливість мови й мовлення, закладена самою природою, яка проявляється в специфіці сприймання, розуміння, усвідомлення ним структури мови [170, с. 206].

Відомо, що можливості мозку людини, її мислення необмежені в пізнанні, але учень під час семантизації й уживання слова неспроможний охопити лише за допомогою пам'яті всі дії, пов'язані зі словом. Пам'ять підлітка, як зазначають психологи, «розвивається в тісному зв'язку з розвитком мовлення й мислення» [170, с. 204]. У перебігу процесів запам'ятовування й відтворення на провідне місце виходить розумова діяльність. Зовнішнє опосередкування поступово стає дедалі суб'єктивнішим, набуває внутрішнього характеру. Значення словесно-логічної пам'яті зростає, пам'ять логілізується. Якщо підліток розуміє, про що йдеться, й може встановити логічні зв'язки, він досить легко пригадає необхідне слово для висловлення.

*Мислення* – пізнавальний психічний процес, що характеризується узагальненим та опосередкованим відображенням дійсності й дає змогу встановлювати зв'язки й відношення між предметами та явищами [209, с. 268]; один із вищих проявів психічного, процес пізнавальної діяльності індивіда, процес моделювання не випадкових відносин зовнішнього світу, для якого характерне узагальнене й опосередковане відображення дійсності [93, с. 246].

Аналіз праць психологів (Г. Костюка, О. О. Леонтьєва, Л. Сердюк, Т. Яблонської та ін.) уможливорює констатувати, що фактично будь-яка діяльність підлітка тісно пов'язана зі спілкуванням. У процесі спілкування учень формується та самовизначається, виявляє свої індивідуальні особливості, виробляє норми поведінки, інтеріоризує й передає суспільний досвід. Головним засобом спілкування є мовлення. Розвинути здатність до повноцінного спілкування можливо лише за допомогою мовних засобів, тобто в процесі мовленнєвої діяльності. Без мовлення неможливий повноцінний розвиток

зростаючої особистості. Свідоме ставлення учня до розвитку власної мовленнєвої діяльності – це ставлення до самого себе, до становлення різнобічно розвиненої особистості, яка адекватно реагує на стимули зовнішнього світу.

Інтенсивний розвиток логічної пам'яті й мислення визначає головні риси цього підліткового віку: розумність, терплячість і гумор [59, с. 82].

У сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства на мислення й мовленнєву діяльність учнів стали впливати нові чинники: мережевий простір Інтернету, електронні інформаційно-комунікаційні засоби, мобільні гаджети, комп'ютерні ігри, пов'язані з візуалізацією динамічних об'єктів інформації, рекламою, нелінійним текстом. Ці чинники спричинили те, що в учнів масово формується кліпове мислення, яке набуває домінування, на відміну від поняттєвого мислення.

Поняття «кліпове» мислення в сучасній психолого-педагогічній та методичній літературі зустрічається все частіше й турбує науковців різних напрямків професійної підготовки. Уперше цей термін (англ. *clip* – в перекл. відрізок) був використаний англійським футурологом Е. Тоффлером. Він наголошує на його фрагментарності та різнорідності під час характеристики сучасної культури отримання будь-якої інформації. Саме ці особливості подачі матеріалу, на думку фахівця, формують фрагментарні та поверхневі знання [255]. Пізніше інший науковець, Ф. Гіренок, розширює межі цього поняття. Він вказує, що «кліп – це та частина, яка нічого не має спільного із загальним» [90, с. 16]. Учений убачає проблему в тому, що сучасні здобувачі вищої освіти за рахунок таких особливостей сприйняття та засвоєння інформації в подальшому оперують фіксованими «кліпами», які не дають змогу логічно мислити та вибудовувати причинно-наслідкові зв'язки між явищами, процесами та подіями. Підтримуючи ідеї попередніх авторів, А. Ісаєва і С. Малахова називають першопричину цього феномену. Вона полягає у «кліповому» сприйнятті, яке в подальшому порушує процес формування контексту. Дослідники висувають гіпотезу: «мозаїчне сприйняття блокує враження та відношення, які є необхідними атрибутами зрілої думки в процесі синтезу цілісного інтелектуального продукту» [145, с. 179-182].

Інша група фахівців з психології розвиває думку щодо особливостей інтелектуального та особистісного розвитку сучасних здобувачів, зокрема, в контексті «кліпових» форм сприйняття та переробки інформації. Їх погляди однакові в тому, що в залежності від ступеню «кліповості» ведеться мова про «кліпове» сприйняття – «кліпове» мислення – «кліпову» культуру – «кліпову» свідомість. [3; 242; 271].

Особливості кліпового мислення досить чітко окреслила Т. Удовицька [257, с. 408]. Цілком погоджуємося з її узагальненнями й висновками. Загалом кліпове мислення характеризується тим, що учень мислить мозаїкою часто непов'язаних образів, які, фрагментарно відтворюючи докільця, постійно змінюються, як у калейдоскопі, і потребують миттєвого споживання. Як позитив кліпового мислення варто виділити його захисну функцію, що забезпечує від великого обсягу інформації, дає змогу спожити значну кількість інформації за короткий час, а отже, інтенсифікує навчальнопізнавальний процес, формує нелінійне мислення. Стил мислення, побудованого на принципах кліпової техніки, має також чимало недоліків: поверхове, без критики, сприйняття вимагає простого споживання особою інформації без її аналізу; цей стиль утруднює формування навичок системного мислення, послаблює емпатію, відповідальність зростаючої особистості за себе й командну групу тощо. Учень, у якого кліпове мислення, не може тривалий час зосереджуватися на певній інформації, його психіка постійно потребує нових образів. Тому, щоб відкоригувати ситуацію, проєктуючи навчальну методика, потрібно враховувати систему, яка передбачає тривалу концентрацію уваги учнів на одному навчальному об'єкті, одній темі, читання, аналіз високохудожніх текстів, обговорення їх та ін.

Мислення й мовлення нероздільно пов'язані між собою, розвиваються паралельно, взаємно проникають і знаходять вияв. Проте, за свідченням Л. Виготського, О.О. Леонтьєва, С. Максименка, Р. Немова, Ж. Піаже, С. Рубінштейна, розвиток мислення в період активного зростання людини має дещо випереджати розвиток мовлення, що позитивно позначиться на

результативності другого процесу. «Школа в процесі навчання, – стверджував Л. Виготський, – повинна висувати перед учнями такі ускладнення, які пробуджували б в учнів думку, учили б їх мислити, і саме в необхідному для перебігу педагогічного процесу напрямі» [67]. Такий підхід спроможний оптимізувати процес мовленнєвого розвитку особистості школярів.

Виокремлюють різновиди сприймання: довільне й мимовільне; інтелектуальне, емоційне й естетичне тощо. У теорії мовленнєвої діяльності важливе сприймання людини людиною – соціальна перцепція, тому що через зовнішні ознаки проявляються внутрішні характеристики особистості, зокрема її думки, почуття, бажання, емоційні переживання [67, с. 141]. Для сприймання характерна така властивість, як структурність: сприймання не є проекцією миттєвих відчуттів і їх простою сумою [170]. Отже, людина сприймає мовлення як реальність, а не окремі мовні одиниці, з іншого боку, – не окремі мовленнєві акти, а людину в процесі мовленнєвої діяльності в цілому в системі її мовленнєвої поведінки. Зауважимо, що навмисне, методичне, певним чином сплановане сприймання є спостереженням, і спостерігати може лише людина [258, с. 221].

На думку Ж. Піаже, сприймання – це знання, набуте нами про об'єкти чи їх рухи внаслідок прямого й безпосереднього здійснення контакту з ними, тоді як інтелект – це знання, яке існує лише тоді, коли в процесі взаємодії суб'єкта з об'єктом мають місце різного роду відхилення і коли зростають просторово-часові відстані між суб'єктом та об'єктами [208, с. 109].

Окреслені вище психічні процеси в психології вважаються пізнавальними, і їх об'єднує увага – динамічна сторона свідомості, яка характеризує ступінь її спрямованості на об'єкт і зосередження на ньому з метою забезпечення його адекватного відображення протягом часу, потрібного для виконання певного акту діяльності або спілкування [36]. Посідаючи особливе місце серед психічних процесів, увага спрямовує практичну діяльність і процеси пізнання.

У психологічній літературі описано види й властивості уваги, з-поміж яких виокремлюємо довільну увагу – саме вона, на думку І. Горелова, вирізняється

усвідомленістю, цілеспрямованістю, активним характером, нерозривно пов'язана з мовленням, адже опосередкована соціально виробленими способами організації поведінки та комунікації [105, с. 56].

Як зазначає Р. Немов, «розвиток психічних процесів необхідно розглядати через призму навчальної діяльності, оскільки вони детерміновані соціально й пов'язані із засвоєнням дитиною соціального досвіду» [194, с. 34]. У ході здобуття освіти людина змінює саму себе, адже відбуваються зміни її психічних властивостей і поведінки.

Опрацювання й осмислення спеціальної літератури в аспекті обраної проблеми дало змогу окреслити вихідні положення в обґрунтуванні педагогічних засад дослідження. Цікавою і ґрунтовною в означеному контексті вважаємо дисертацію С. Мунтян «Методика розвитку діалогічного мовлення у процесі реалізації соціокультурної змістової лінії в 6–7 класах» (2011р.) [23]. Авторка поєднує формування комунікативної та соціокультурної компетентностей, пропонує систему вправ, спрямовану на формування і вдосконалення відповідних умінь і навичок у продуктивних та репродуктивних видах мовленнєвої діяльності; лінгводидактичну модель розвитку діалогічного мовлення учнів 6–7 класів у процесі реалізації соціокультурної змістової лінії на когнітивній, комунікативно-діяльнісній і функційно-стилістичній основі; визначає принципи і методи, ефективні для діалогічного мовлення з урахуванням соціокультурного підходу; з'ясовує, що взаємозв'язок комунікативних значень конструкцій дає підстави говорити про тактику поведінки мовця і слухача, створювати основу для виділення типів діалогу, опису його жанрових особливостей, зіставляти писемну й усну форми його існування.

Дисертаційна робота А. Ляшкевич [18] присвячено методиці формування діалогічного мовлення учнів 1–4 і 5 класів з урахуванням наступності й перспективності. Привертає увагу передусім розроблена система вправ на спостереження побутових, художніх, навчальних і ділових діалогів, редагування чужих і самостійно складених діалогів відповідно до мовленнєвої ситуації, що

сприяє осмисленню, усвідомленню знань і вмінь, необхідних для продукування висловлень та вдосконалення мовлення загалом.

Методику розвитку діалогічного мовлення та збагачення словника дітей старшого дошкільного віку досліджувала Н. Луцан [16]. Авторка здійснила лінгвістичний аналіз текстів народних ігор. Вивчення їхньої діалогічної структури дало змогу поділити на групи з охопленням різного діапазону діалогічних єдностей, що сприяло формуванню діалогічного мовлення. За Н. Луцан, оптимальними в навчанні були такі педагогічні умови: цілеспрямоване прогностичне планування українських народних ігор відповідно до мовних завдань; об'єднання матеріалів за тематичним принципом збагачення словника, створення емоційно насичених комунікативних ситуацій; комплексне розв'язання завдань лексичної роботи та розвитку зв'язного мовлення (діалог і пояснювальне мовлення) у ході гри; використання засвоєних мовних знань та навичок у нових ситуаціях спілкування.

Проблемі формування культури мовленнєвого спілкування присвячено дисертаційну роботу Н. Подлевської. Дослідниця визначила педагогічні умови організації навчання мовленнєвого етикету, зокрема такі: наявність адекватного розвивального мовленнєвого середовища, позитивних стимулів спілкування; поетапне засвоєння формул мовленнєвого етикету; збагачення словника; засвоєння невербальних форм спілкування відповідно до норм і правил етикету; комунікативно-ситуативний підхід навчання дітей мовленнєвого етикету; добір комунікативних ситуацій спілкування за тематичним принципом; взаємозв'язок вербальних і невербальних засобів спілкування [30].

Н. Черненко в дисертаційній роботі « Підготовка майбутніх менеджерів до ділової комунікації в системі післядипломної освіти » [47] зазначає, що комунікативні завдання для ведення діалогів етикетного характеру передбачають формування таких умінь: привітати й відповісти на привітання; назвати себе і назвати іншу людину; попрощатися; висловити побажання і прореагувати на них; розпочати, підтримати, завершити бесіду; ввічливо перепитати; висловити вдячність і прореагувати на неї; погодитися (не

погодитися) з чимось; висловити радість (засмучення). Для ведення діалого-розпитування комунікативними завданнями передбачаються такі мовленнєві дії: на зразок інтерв'ю» (цілеспрямовано запитувати інформацію в односторонньому порядку за допомогою запитань: «Хто?», «Що?», «Де?», «Куди?», «Коли?» тощо); обмін запитаннями та повідомленнями (запитування і повідомлення інформації, переходячи з позицій того, хто відповідає, і навпаки). З-поміж мовленнєвих дій для ведення діалогу-спонукання до дії можна виокремити такі: звернутися з проханням, висловити готовність (відмову) його виконати; дати пораду і прийняти (не прийняти) її; висловити пропозицію і висловити згоду (незгоду) з нею; запросити до дії (взаємодії) і погодитися (не погодитися) взяти в ній участь. Комунікативні завдання для ведення діалогу – обміну думками чи повідомленнями передбачають здійснення таких мовленнєвих дій: висловити думку (повідомлення) співрозмовника і погодитися з ним; висловити свою думку, обґрунтувати її, щоб переконати співрозмовника, висловити сумнів.

Отже, у процесі дослідження з'ясовано, що психологічними засадами формування діалогічних умінь учнів 8–9 класів на уроках української мови є типологічні характеристики здобувачів освіти (пізнавальні можливості та інтереси учнів; сприймання, відчуття, уява, пам'ять, мислення, увага; здатність до формулювання висновків на основі особистісного досвіду; активний розвиток читацьких умінь, монологічного й писемного мовлення; нерозривний взаємозв'язок мислення й мовлення; активізація процесів спілкування в будь-яких видах діяльності; інтеріоризація суспільного досвіду тощо).

Педагогічні засади формування діалогічних умінь учнів 8–9 класів на уроках української мови ґрунтуються на теоретичних положеннях дидактів та лінгводидактів про систему вправ, спрямовану на формування і вдосконалення відповідних умінь і навичок у продуктивних та репродуктивних видах мовленнєвої діяльності; реалізацію принципів і методів формування діалогічного мовлення; створення умов для виділення типів діалогу, опису його жанрових особливостей; редагування чужих і самостійно складених діалогів відповідно до мовленнєвої ситуації; створення емоційно насичених

комунікативних ситуацій; комплексне розв'язання завдань лексичної роботи та розвитку зв'язного мовлення (діалог і пояснювальне мовлення) у процесі гри; використання засвоєних мовних знань та навичок у нових ситуаціях спілкування.

#### **1.4. Лінгводидактичні засади розвитку діалогічних умінь учнів 8–9 класів**

Пріоритетними завданнями сучасної мовної освіти в Україні є безперервний розвиток мовної особистості учня, його здібностей; формування готовності до використання здобутих знань, набутих умінь і способів діяльності в реальному житті для розв'язання практичних завдань; формування мовної культури особистості; виховання свідомого ставлення до мови як явища культури, основного знаряддя спілкування і здобуття знань у різних сферах людської діяльності; розвиток усебічно компетентної особистості, готової до соціальної взаємодії та орієнтованої на абсолютні цінності (тобто такі, що мають загальнонародне і загальнолюдське значення: свобода, істина, добро, краса, справедливість тощо).

До переліку компетентностей (Закон України «Про освіту» [138], Державний стандарт базової й повної середньої освіти [123]), на які є суспільний запит, внесено вміння спілкуватися державною мовою, адже соціалізація особистості залежить не лише від уміння реалізувати комунікативний намір, але й передбачає, крім системних знань про одиниці мови й умінь уживати їх у конкретних ситуаціях спілкування, наявність сформованого ціннісного ставлення до мови своєї країни, пошанного послуговування нею, усвідомлення діалогу як потужного засобу розв'язання багатьох життєвих проблем.

Зміщення акцентів зі знанневого (традиційного) на особистісно орієнтований і компетентнісний спричинене неспроможністю першого забезпечити виконання завдань українськомовної шкільної освіти. Проблема підходів до навчання останнім часом перебуває в полі зору багатьох дослідників. У вітчизняній лінгводидактиці ХХ – початку ХХІ століття сутнісні характеристики й технологічні аспекти підходів до навчання мови розглядали



З. Бакум, І. Бех, Н. Бондаренко, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, І. Кучеренко, С. Омельчук, Л. Попова та ін.

Найбільш оптимальні тлумачення терміна «підхід до навчання» виявляємо в працях Н. Голуб та С. Омельчука. За Н. Голуб, «підхід до навчання – це загальна концептуальна позиція, що визначає системну організацію й самоорганізацію освітнього процесу, домінуювальну ознаку, роль, статус та особливості взаємодії всіх компонентів його відповідно до конкретних навчальних і виховних цілей» [102, с. 2–4]. С. Омельчук стверджує: це «методологічна категорія лінгводидактики, що позначає складне багатовимірне явище, системну сукупність якого становлять принципи, технології, методи, прийоми, засоби й форми навчання і яке характеризується концептуальністю, процесуальністю, системністю, керованістю й дієвістю» [204, с. 83].

У Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти [123] визначено 3 ключові підходи – особистісно орієнтований, компетентнісний і діяльнісний. Саме їх і вважаємо орієнтирами для розроблення методики формування діалогічних умінь на уроках української мови учнів 8–9 класів.

Суть особистісно орієнтованого підходу визначає «спрямованість освітнього процесу на взаємодію і плідний розвиток особистості педагога та учнів на основі рівності у спілкуванні та партнерства у навчанні» [123]. Пріоритетність цього підходу зумовлена спрямуванням його на створення сприятливого середовища й умов для активної навчальної діяльності з опертям на індивідуальні особливості, духовні й моральні цінності, суб'єктний досвід учня, риси його характеру, нахили й інтереси.

У процесі реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчання української мови необхідною передумовою є створення комфортного освітнього середовища, сприятливого для розвитку дитини, розкриття її нахилів, уподобань, талантів; добір принципів, форм, методів, прийомів, засобів навчання, які заохочуватимуть учнів до активної співпраці, стимулюватимуть їх стати суб'єктами освітньої діяльності, сприятимуть формуванню всіх компетентностей.

Компетентнісний підхід – це «спрямованість освітнього процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна (галузева) компетентності» [123, с.45].

Компетентнісний підхід до навчання української мови передбачає спрямування зусиль на формування вмінь застосовувати мовні знання й уміння в реальних ситуаціях спілкування з метою досягнення взаєморозуміння; розв'язання засобами мови різноманітних життєвих проблем; створення ситуацій реального спілкування; усвідомлення життєвої необхідності здобутих знань, набутих умінь і навичок, їхньої користі; набуття досвіду спілкування; навчання учнів бути відповідальними за результати власної мовленнєвої діяльності.

Діяльнісний підхід «спрямований на розвиток умінь і навичок учня, застосування здобутих знань у практичних ситуаціях, пошук шляхів інтеграції до соціокультурного та природного середовища» [123, с. 47].

З погляду мовленнєвого розвитку учнів заслуговує на увагу ідея жанрового підходу до навчання мови, який орієнтує на опанування учнями різних мовленнєвих жанрів – подяки, привітання, вибачення, пояснення, співчуття, захоплення, компліменту, пропозиції, поради, втішання, згоди чи відмови тощо. На думку українських лінгводидактиків (Голуб Н. [98], Горошкіної О. [110], Грубої Т. [116] та ін.), володіння мовленнєвими жанрами – одна з важливих передумов сформованості предметної й більшості ключових компетентностей. Сучасні фахівці акцентують на тому, що жанровий підхід до викладання мов (особливо навчання письма) почав формуватися в середині 80-х років минулого століття. Використання жанрового підходу зумовлює свідоме ставлення до структури жанру, яка є продуктом соціального контексту та комунікативної мети. Жанровий підхід пов'язує форму й функцію мови, формує свідоме ставлення до тексту, його організації, розуміння процесу породження тексту [116].

За Л. Мамчур, на уроці української мови необхідно формувати знання про сутність мовленнєвого жанру, його типи й розвивати вміння створювати

мовленнєві жанри, оскільки вони є проявом комунікативної учнівської взаємодії, що об'єднує найзагальніші комунікативні наміри учасників навчального спілкування, усі складники та чинники мовленнєвої діяльності особистостей, необхідні для розвитку комунікативних умінь і навичок. Дослідниця наголошує, що учень має оволодіти насамперед тими мовленнєвими жанрами, які мають високу фактичну частотність уживання в життєвому спілкуванні [183, с. 101].

Чинний Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти визначає наскрізні для всіх ключових компетентностей уміння. Нашу увагу привертають, зокрема, такі: висловлювати припущення, доводити надійність аргументів, словесно передавати думки, почуття, переконання, зважати на протилежні думки й контраргументи, уміння аналізувати й оцінювати доказовість і вагомість аргументів, логічно обґрунтовувати позицію, продукувати нові ідеї, виявляти ініціативу та ін. [123]. Для формування більшості з цих умінь необхідне діалогічне спілкування.

Нові підходи передбачають застосування нових принципів.

Зокрема, Ю. Пассов, з огляду на комунікативне спрямування навчання, виокремлює п'ять таких принципів: принцип комунікативності, принцип опори на систему мовлення, принцип ситуативності навчання, принцип новизни, принцип комплексності [216, с. 34].

Урахувавши особливості нашої методики, проаналізувавши попередні класифікації принципів навчання, вважаємо за доцільне розширити перелік такими принципами:

- *комунікативності*, оскільки він сприяє успішному виконанню одного із завдань навчання української мови – навчити учнів правильно здійснювати діалогічне мовленнєве спілкування у межах засвоєного навчального матеріалу. Загалом цей принцип означає «прагнення максимальної адекватності процесу навчання процесу комунікації за його основними параметрами» [165, с.182-183], передбачає побудову діалогічного спілкування як моделі процесу реальної комунікації зі збереженням усіх найсуттєвіших рис об'єкта, що моделюється,

використання комунікативних ситуацій діалогування, добір типових ситуацій реального життя у відповідній сфері спілкування;

- *ситуативності* навчання, що означає добір для кожного мовленнєвого акту, дії, вчинку відповідної мовленнєвої ситуації; попередньо визначені й дібрані ситуації враховують сферу й цілі комунікації і передбачають використання різних мовних засобів, зокрема й ілюстрованих наочно;

- *опори на систему мовлення*, що регламентує обов'язкове застосування мовленнєвих зразків з урахуванням конкретної сфери комунікації, урахування особливостей мовлення; опору на правила, необхідні для засвоєння системи мовлення й формування цілісного уявлення про мовлення;

- *комплексності* (або взаємозв'язаного навчання мовленнєвої діяльності), що дає змогу забезпечити формування діалогічних умінь найефективніше, передбачає одночасне засвоєння таких видів мовленнєвої діяльності, як говоріння і слухання, що, по суті, і становлять діалогічне мовлення;

- *домінуючої ролі вправ*, що передбачає «таку організацію навчальної діяльності учнів, за якої можуть бути успішно сформовані діалогічні навички й уміння»; системне виконання різноманітних вправ, логічних операцій, важливих для формування й удосконалення діалогічних умінь і навичок;

- *індивідуалізації*, що реалізується в освітньому процесі формування діалогічних умінь шляхом урахування індивідуально-психологічних особливостей учня та умов його виховання; забезпечення індивідуалізації навчання можливе тільки за умови «обізнаності вчителя з такими особливостями своїх учнів та способами індивідуалізованого навчання»[54, с. 67];

- *текстоцентричний* (передбачає системне використання текстів, під час роботи з якими формуються згадані вище наскрізні для всіх ключових компетентностей уміння, реалізацію завдань соціокультурної змістової лінії);

- *діалогової взаємодії*, що дає можливість перетворити здобувача освіти з об'єкта навчання на суб'єкт учіння, сприяє створенню на уроці атмосфери спільної діяльності, співробітництва й партнерства вчителя й учня [167, с. 41–44];

*принцип проблемності (проблемної ситуації)* спрямований на організацію проблемно-розвивального навчання, у процесі якого відбувається інтелектуальний розвиток учня, творче осмислення знань, умінь і навичок завдяки подоланню ним суперечностей, що виникають під час виконання складних навчальних завдань. Проблемна ситуація виникає тоді, коли в учнів для успішного розв'язання певного пізнавального завдання не вистачає потрібних знань. У її основі лежить суперечність між тим, що учні знають, і тим, що вони повинні знати [251, с. 204].

На проблемності змісту уроку української мови наголошують Н. Голуб, О. Горошкіна [109, с. 82], О. Кучерук [167, с. 248], О. Омельчук [204, с. 83–87], М. Пентиліук [221, с. 66], А. Фурман [267] й ін.

У процесі реалізації цього принципу вчителів варто пам'ятати, що «проблемне завдання» і «проблемна ситуація» – різні поняття. Як правило, учнів навчають виконувати проблемне завдання (у кожного завдання є умова і його вирішення заздалегідь відоме), а є ще й проблемна ситуація (у якої умови немає, проте існує безліч варіантів вирішення). Щоб проблемну ситуацію перетворити на проблемне завдання, потрібно отримати додаткову інформацію та переформулювати чи уточнити завдання [164, с. 386].

З урахуванням комунікативного спрямування в навчанні української мови варто говорити про комунікативну проблемну ситуацію, яка, за О. Вербицьким, – складний імовірнісний багатокomпонентний процес, що має такі складники: 1) наявність у мовця власної думки, яку він передає іншому; 2) мотивація, бажання її висловити; 3) прийняття рішення – чи варто це робити чи краще промовчати; 4) оцінка співрозмовника як особистості і його здатності зрозуміти повідомлення; 5) вибір адекватної лексики, відповідно до цієї оцінки; 6) вибір доцільної граматичної конструкції за правилами мовимовлення; 7) вибір невербальних компонентів спілкування; 8) формулювання думки мовними засобами, зрозумілими співрозмовникові; 9) прогнозування його можливої реакції; 10) розуміння змісту відповідного висловлення; 11) побудова наступної фрази з урахуванням отриманої відповіді; 12) відповідальність за власне

мовлення й поведінку [66]. Проблемні ситуації різнорівневі: 1) учитель створює проблемну ситуацію і вказує на етапи її розв'язання; 2) учитель створює проблемну ситуацію й разом з учнями шукає шляхи її розв'язання; 3) учитель створює проблемну ситуацію, учні самостійно висувають і обґрунтовують гіпотези щодо її розв'язання, разом з учителем доводять чи спростовують їх; 4) учні самостійно створюють проблемну ситуацію (або приймають формулювання вчителя), висувають і обґрунтовують гіпотези, доводять чи спростовують їх, перевіряють ефективність.

Усі принципи (загальнодидактичні і специфічні) тісно взаємопов'язані, кожний з них зокрема доповнює інший, тому вони ще й взаємозалежні.

У процесі формування діалогічних умінь учні водночас навчаються і набувають суб'єктного досвіду використання їх за межами школи. Цей процес забезпечує комплекс методів, прийомів і засобів навчання. Перед учителем щоденно постає проблема такого добору їх, щоб учні якомога успішніше й продуктивніше засвоювали новий матеріал. Однією з форм «теоретичного і практичного засвоєння навчального матеріалу є метод» [189, с. 15–16].

Від правильного добору методів навчання та оптимально спрогнозованих шляхів реалізації їх у процесі формування діалогічних умінь залежить ефективність кожного уроку й результативність освітнього процесу. Погоджуємося з ученими (Бакум З., Біляєвим О., Голуб Н., Горошкіною О., Караманом С., Кучерук О., Пентилюк М., Омельчуком С. та ін.) у тому, що добір методів навчання залежить від специфіки та ступеня складності навчальної інформації; освітніх цілей уроку; індивідуальних особливостей учнів, їхніх запитів, інтересів, вікових особливостей; особливостей мовленнєвого середовища, оточення, у якому живуть і навчаються.

Н. Голуб процес навчання української мови розглядає «як складну динамічну систему із такими компонентами: 1) організація навчального простору; 2) організація навчально-виховного процесу; 3) комунікація на різних рівнях цього процесу; 4) позашкільна комунікація» [97, с. 4]. Активні учасники

всередині цього процесу – учитель, учні, батьки – кожен із яких є виконавцем багатьох ролей, зумовлених обставинами ситуації.

Формування діалогічних умінь на уроках української мови – також складний і протяжний у часі процес, що передбачає урахування багатьох його компонентів, психологічних, дидактичних, методичних тощо.

Різноманітність методів зумовлена багатьма чинниками: віковими й індивідуальними особливостями учнів, темою й цілями уроку, його етапами тощо. З огляду на зазначене, експериментальна методика формування діалогічних умінь учнів 8–9 класів орієнтує вчителя на методи з високим коефіцієнтом корисної дії для реалізації поставлених завдань.

Насамперед таким визначаємо метод бесіди, оскільки в ньому закладено «можливості залучення учнів до активної розумової роботи на уроці» [97, с. 5], розвитку мовлення учнів (кожне запитання – це завдання, яке розв’язують учні), спонукання їх до активізації розумової діяльності.

У працях В. Онищука, М. Скаткіна бесіду цілком справедливо визначено як діалогічний метод навчання, під час якого вчитель за допомогою чітко поставлених за питань спонукає учнів самостійно знаходити й відтворювати знання [207, с. 48-49; 246]. Цінність цього методу також у тому, що він привчає учнів мати свою думку та висловлювати її своїми словами. Отже, метод бесіди дає змогу вчителю розв’язати кілька завдань: дати повну інформацію, що передається за допомогою сукупності словесних і несловесних засобів усної форми мовлення, керувати процесами первинного оволодіння нею, одержати безпосередню зворотню інформацію про засвоєння й усвідомлення учнями матеріалу і на цій основі розвивати пізнавальні можливості учнів.

Залежно від цілей уроку, пізнавального інтересу здобувачів освіти 8–9 класів виділяють такі *види бесіди*: вступна (як правило, проводиться перед початком навчальної роботи для з’ясування, наскільки учні зрозуміли сутність і перебіг запланованих навчальних заходів, і перевірки їхньої готовності до певних навчально-пізнавальних дій); бесіда-повідомлення (базується на спостереженнях, певних документах тощо); бесіда-повторення (проводиться для

закріплення навчального матеріалу); контрольна (використовується для перевірки рівня засвоєння знань); репродуктивна (використання для відтворення матеріалу, який було засвоєно раніше); катехізисна (спрямована на відтворення відповідей, які потребують тренування пам'яті); евристична (педагог за допомогою вміло поставлених запитань скеровує учнів на формування нових знань, висновків, правил, законів, логічно обґрунтованих на основі наявних знань і досвіду) [119, с. 67].

Поділяємо думку науковців, що «бесіда спрямовує учнів на проведення аналізу, порівняння, має велике значення для вироблення в них навичок критичного підходу до власного мовлення й мовлення своїх однокласників» [120, с. 45].

Особливої актуальності на всіх етапах уроку набуває *діалогічний метод*, що сприяє свідомому засвоєнню матеріалу; спонукає учнів до активності, ініціативності, дає змогу охопити активною навчальною діяльністю більше учнів; сприяє налагодженню роботи в класі; навчає формувати власну думку й висловлювати її вголос; дає учневі можливість відчувати себе суб'єктом навчального процесу; допомагає учням долати сором'язливість, страх, невпевненість у собі; пришвидшує пошук істини; спонукає до прийняття рішень; дає змогу відстежити перебіг думок учнів; розвиває аналітичне, критичне мислення; формує навички культури діалогу [114, с. 59 – 62].

Наводимо приклади запитань і завдань, які доцільно використовувати на кожному уроці:

*Актуалізація опорних знань* (на уроці повторення вивченого чи вивчення нового):

1. За яких умов просте речення вважають ускладненим?
2. Назвіть компоненти, що можуть ускладнювати речення.
3. Що можуть позначати вставні слова, речення чи словосполучення?
4. Що означає в реченні звертання?



5. Пригадайте теоретичний матеріал попередніх уроків і скажіть, чим відрізняються складнопідрядні речення з підрядними означальними і складнопідрядні речення з підрядними обставинними частинами?

*Актуалізація теми соціокультурної змістової лінії (тема «Українське мистецтво»):*

1. З якими образами асоціюється у вас поняття «мистецтво»?
2. Які почуття викликає згадка про мистецтво?
3. Чи є у вашої родини улюблений вид мистецтва? Із чим це пов'язано?
4. Яке місце в суспільстві має бути відведено мистецтву?
5. Що дає кожній людині дотик до мистецтва?
6. Як ви розумієте слова М. Рильського « В тобі, мистецтво, у тобі одному є захист...»?
7. Що про мистецтво необхідно знати кожній людині? [260].

*Організація самостійної роботи (опрацювати інформацію, розміщену на сайті відомого українського мандрівника І. Меліки):*

1. Яку місцевість і чому називають країною озер і полонини?
2. Що автор має на увазі, пишучи: «Спускаючись з найвищої вершини, обережно обминаю Жандарми»?
3. Яким іменем місцеві жителі називають гору Котел і озеро Воржеска?
4. Які ягоди ростуть на Боржавській полонині?
5. Чим відоме село Криворівня?
6. Які місця в Карпатах називають «по-справжньому безлюдними, незайманими»? [260].

Як зазначає Н. Голуб, важливу роль у характеристиці діалогічного методу відводиться роботі з текстами [97, с. 4–5].

Наведемо приклад вправи, що передбачає роботу з текстом:

1. Прочитайте текст. Доведіть, що він містить діалог, охарактеризуйте його. З'ясуйте значення слів перелаз, чалапати.

## Зустріч

«... Він перестрибнув через перелаз і мало збив з ніг дівчинку, яка теж ішла до школи.

– Ти чого? – налякано спитала дівчинка.

– А тобі вулиці мало, що біля перелазу чалапаєш?

– А наша вулиця ширша! – похвасталась дівчинка.

– І в нас була широка, так сусіди переставили плоти і вкрали пів вулиці.

– Хіба ж вулицю можна вкрасти? – не повірила і засміялась школярка (за *М. Стельмахом*).» [259, с. 187–188].

II. Розіграйте діалог за особами.

III. Що означає у тексті слово вкрасти? Які інші значення цього слова вам відомі? Складіть і запишіть словосполучення зі словом красти (вкрасти) та іменниками гаманець, час, щастя. Яких значень воно набуває? Що спільного в цих значеннях? Чи можна вкрасти те, чого не забереш із собою?

1. Прочитайте діалог. Виконайте на основі його одне із завдань: а) розширте діалог, додавши кілька реплік; б) замініть кілька реплік своїми; в) закінчіть діалог. Визначте вид діалогу й наміри учасників.

– Людина повинна вміти дві речі, – сказав Мних, такий старезний, що здавалося, порослий сивим мохом. – Вміти плавати і вміти молитися.

«Плавати я вмію, – похвалився Івашко. – Я виріс біля річки».

Коли ми плаваємо, то звільняємося від усього обтяжливого, що залишили на березі. І це не тільки одяг. Плаваючи, відчуваємося, як риба у воді... А молитва – те ж плавання, тільки – душею. Коли наша душа купається у морі благодаті...»

«Молитися я не вмію», – зізнався Івашко.

– То вчися!.

– В кого?

– В усіх. Якщо прислухатися й придивитися, то все довкола молиться. Ліс – піднесеними гілками. Трава – цвітом. Земля – урожаєм. Хмари – дощем. Сонце

- промінням. Птахи – щебетом. Комашки – сюрчанням. Метелики – пурханням. Звірі – радісним стрибанням...
- А люди?
- Люди моляться мовчанням, захованим у серці, – притишено відповів Мних.
- Мовчати я вмю, – не дуже впевнено сказав Івашко. – Коли немає з ким говорити... (За М.Дочинцем)

Ефективним для виконання поставлених завдань нашої методики вважаємо *ситуаційний метод*. Базові його поняття, за визначенням Н. Голуб, є «навчальна ситуація», «аналіз ситуації», «моделювання ситуації». Особливість цього методу визначає конкретна ситуація із такими характеристиками:

- містить у собі проблему (суперечність);
- проблема має бути актуальна, близька і зрозуміла учням;
- передбачає варіативність розв'язання проблеми;
- допускає можливість втручання у неї іншої людини, що має на меті зміну стану з небажаного на бажаний [99, с. 19–20].

Важливим методом у розвитку діалогічних умінь є *реконструювання*, коли педагог-предметник визначає послідовність висловлювання і прийоми до вербально описаної ситуації чи якогось завдання. Це навчальна робота, яка полягає в тому, щоб учні правильно розпочали, продовжили чи завершили діалогічне висловлювання, використали ту чи іншу форму мовленнєвого етикету, звертання, вставні чи вставлені конструкції, дібрали синоніми, омоніми, антоніми, влучно використали фразеологізми, замінили еліптичні репліки монологічними або навпаки тощо.

*Метод конструювання* діалогічного тексту передбачає використання орієнтирів у процесі підготовки власних висловлень за поданими завданнями, як-от: «Запроси...», «Привітайся і запитай...», «Вибачся і попроси...», «Привітай...», «Скажи...», «Запропонуй...», «Подякуй і ввічливо відмовся...», «Подякуй і скажи...», «Взаємно привітайся і поздоров...», «Подякуй і взаємно привітай...» та ін.. Ці стартові репліки мають стимулювальний характер, оскільки спонукають мовця на створення репліки. Цей метод застосовують тоді,

коли учні вже загалом оволоділи необхідним лексико-фразеологічним матеріалом, його семантикою, потрібними прийомами роботи і можуть застосовувати їх самостійно.

*Методи реконструювання та конструювання* «наближають учнів до роботи над «живим» мовленням, фіксують їхню увагу на нормах уживання в мовленні одиниць мови», передбачають використання адаптованого мовного дидактичного матеріалу»[54, с. 51]. Їх доцільно застосовувати, коли необхідно перебудувати репліки, замінити їх іншими, побудувати чи перебудувати діалоги у разі, якщо вони не дають позитивних результатів, тобто не досягнуто мети спілкування.

*Метод продукування (комунікативний)* «ґрунтується на тому, що процес навчання є моделлю реального процесу комунікації» [166, с. 78]. Як будь-яка модель, процес навчання в окремих аспектах спрощений порівняно з реальними процесом комунікації, але в основних параметрах, принципово важливих, він адекватний. Методичне значення цієї адекватності пояснюють такими важливими чинниками:

1) явищем перенесення, без якого навчання не має смислу, його забезпечують усвідомленням адекватності умов навчання та умов застосування результатів навчання;

2) явищем мотивації, брак якої негативно впливає на навчання.

Навчальні ситуації на уроках української мови поділяють на предметні й ситуації стосунків. Перші передбачають відтворення, аналіз, застосування чи інтерпретацію навчального матеріалу з мови у штучно створеній учителем ситуації. Другим відведено провідну роль, «оскільки вони визначають не тільки зміст комунікації, але й структуру її, вибір мовних засобів, темпу мовлення та ін..» [99, с. 18–22]. Так, в основі ситуаційного методу будуть «предметна ситуація», що передбачатиме виконання певних дій з мовним матеріалом, і «комунікативна ситуація», спрямована на формування комунікативних умінь [99, с. 21].

Підвищенню активності учнів на уроках української мови сприяє «зорієнтованість на два аспекти: аналіз мовних засобів вираження думки учасниками ситуації та жанровий аналіз. Це означає, що учні не просто аналізують конкретну ситуацію і шукають шляхи розв'язання проблеми, а одночасно усвідомлюють роль мови у цьому нелегкому процесі, мають реальну можливість застосувати знання і вміння у конкретних життєвих обставинах.

Наприклад:

1. Прочитайте текст, визначте його тему. Яке загальне враження від прочитаного?

#### Останній квиток

Це було наприкінці вісімдесятих років минулого століття.

Після дзвінка з уроку до школи прийшло повідомлення: терміново відрядити Віктора Подолинного до міста на обласну олімпіаду з біології. Недовго збирався хлопець.

Віктор давно не був у великому місті. Найвигідніше було летіти літаком. Ось він прямує через площу до будівлі аеропорту. Коли хлопець зайшов до зали, то побачив біля каси людей.

– Чоловік мій у Харкові в лікарні... Йому робитимуть операцію... – говорила жінка. Вона стояла першою біля каси. З нею був хлопчик.

– У мене лише одне місце. Заброньоване на Подолинного. Я нічого не можу вдіяти, – говорила касирка.

Віктор почув своє прізвище й підійшов до каси.

– Подолинний – це я. Я...не полечу до Харкова.

Хлопець нікому не розповідав, чому він не полетить до Харкова (за М. Морозовим).» [259, с. 96].

*II. Дайте відповіді на запитання і виконайте завдання.*

1. Поясніть назву оповідання. Чому Віктор не полетів на олімпіаду і чому не розповів про це? Як це характеризує хлопця?

2. Наскільки важливо вміти відмовляти? У яких ситуаціях не потрібно відмовляти? Якими життєвими принципами не потрібно поступатися в жодному разі? Чи може невміння відмовляти вплинути на подальше життя людини?

3. Яке з прислів'їв найточніше передає основну думку оповідання? Обґрунтуйте відповідь.

*Доброму скрізь добре. Хто людям добра бажає, той і собі має. Світ не без добрих людей.*

1. Прочитайте текст. Перекажіть. Яку проблему покладено в основу тексту? Назвіть емоції, що переповнюють героя твору. Що означає «почуватися зіркою». Кому б ви порадили прочитати цей текст? Чому? Висловіть свої міркування щодо прочитаного. Що, на ваш погляд, є найціннішим для Людини?

Уже рік Сергія мучив цей сон, не даючи забути той літній день, який назавжди змінив його життя...

– Невже ти не/розумієш?! – обурювався тато. Кларнет – це суто чоловічий інструмент. З ним Сергійко точно не/пропаде. У будь/який оркестр сяде. А ще як саксофон освоїть!!! Ціни йому не буде!

– Скрипка – королева музики, найблагородніший інструмент! Наш син зможе стати справжнім музикантом!..

– Ма-а-ам! Тату-у-у! Я не хочу на музику! Я хочу на карате! – намагався втрутитися в дорослу розмову Сергійко, про/те його до уваги ні/хто не брав.

Врешті/решт, аби припинити даремні суперечки, батьки зупинили свій вибір на фортепіано.

Спершу Сергійко дуже соромився і приховував від однолітків те, що вчився в музичній школі. Терпів. Потім звик. А через чотири роки переміг в обласному конкурсі юних піаністів. Про талановитого учня показали сюжет у вечірніх теленовинах і наступні два дні Сергій почувався в школі зіркою. (За А. Бачинським).

Особливу роль у формуванні діалогічних умінь відводиться методу вправ.

Важливим елементом експериментальної методики навчання є *метод вправ*, оскільки оволодіння способами продукування мовленнєвих одиниць, на

думку Т. Ладиженської, відбувається лише в процесі виконання вправ, що тлумачиться як планомірно організоване повторне виконання розумової або практичної дії з метою оволодіння нею чи покращення її якості [169, с. 24–25].

За класифікацією В. Онищука, в основі якої лежить дидактична мета кожного завдання, ступінь самостійності й творчості учнів під час їх виконання, усі вправи поділено на підготовчі, вступні, тренувальні (за зразком, порівняльного характеру, за інструкцією, за завданням), завершальні (проблемні завдання, творчі роботи, контрольні роботи). Вправи класифікують також за характером розумових операцій (аналітичні, аналітико-синтетичні, синтетичні), за ступенем самостійності (конструктивні, творчі) [207, с. 50–52].

М. Пентилюк, О. Горошкіна, виділяють вправи на засвоєння мовленнєвознавчих понять: пропедевтичні (поняття засвоюються практичним шляхом, учні виконують мовленнєві дії на основі несформованого поняття про мовлення або спілкування), кумуляційні (засвоєння понять з усвідомленням їх по суті, визначень, формулювань, виконання відповідних поняттєвих мовленнєвих дій), тренувально-мовленнєві (відпрацювання мовленнєвих вмінь і навичок), творчі (виконання завдань на основі поглиблення знань про мовленнєвознавчі поняття, перевірка рівня засвоєння понять і відповідних мовленнєвих умінь і навичок, самоаналіз) [219, с. 6–7]. Ці вправи програмують діяльність учнів на засвоєння мовленнєвознавчих понять та оволодіння вміннями й навичками створення власних висловлювань та впливу на слухачів, вважаємо цю класифікацію найбільш прийнятною для формування діалогічних умінь учнів 8–9 класів.

З огляду на те що в сучасних умовах домінувальним є особистісно орієнтований підхід навчання, який зумовлює надання належного місця методам і формам навчання, сконцентрованим на учневі, – диспутам, груповій роботі, сюжетно-рольовій грі, то найефективнішими з погляду досягнення мети особистісно орієнтованого навчання є активні і інтерактивні технології навчання.

Зазначимо, що *інтерактивне навчання* – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну передбачувану мету: створити комфортні умови в освітньому просторі, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. У роботі враховано, що таке взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де головними в процесі навчання є зв'язки між учнями, їхня взаємодія, часто дає змогу створювати навчальні ситуації, які потребують від учнів більш зосередженої праці, ніж традиційне навчання.

Організація інтерактивного навчання з розвитку діалогічних умінь передбачає такі дії:

1) застосування методів, що сприяють позитивній атмосфері й мотивації навчальної діяльності (*активне слухання, комплімент, мікрофон, мозковий штурм, ситуаційний метод*);

2) формування емоційно-ціннісних орієнтацій, тобто усвідомлення, сприйняття, осмислення і застосування знань – цілеспрямоване відтворення етапів засвоєння матеріалу (*робота в парах, малих групах, розігрування ситуації за ролями*);

3) організацію рефлексійно-пізнавальної діяльності, тобто систематизація засвоєного матеріалу, застосування здобутих знань в умовах нової пізнавальної ситуації (*акваріум, дискусія, круглий стіл*) [56, с. 63–65].

Погоджуємося з думкою Н. Голуб щодо ефективності «практикування мовних штампів на перших етапах діалогізації, зокрема на етапі рефлексії» (Я усвідомив/-ла... Я дізнався/-лася... Я навчився/-лася... Я розв'язав/-ла... Я відчув/-ла... Я відкрив/-ла для себе... Я відкрив/-ла у собі... Я зміг/-ла проаналізувати... Я доповнив/-ла...). Корисними дослідниця вважає також прийоми поставлення запитань, адже вони урізноманітнюють пізнавальну діяльність, сприяють пошуку істини, допомагають долати страх і невпевненість учнів, активізацію у вжитку реплік типу «Я-повідомлення» і «Ти-повідомлення», що «приживаються» в освітньому просторі як результат психологізації його [97, с. 4–6]. Саме такі прийоми «дають змогу учням відчути себе в центрі



позитивної уваги однолітків, створюють емоційне тло, сприяють профілактиці емоційних тисків, що виникають через високу інтелектуалізацію життя учнів чи студентів, мотивованих на навчальні

У процесі організації експериментального навчання для досягнення поставленої мети впроваджено означені методи навчання.

Оптимальне поєднання традиційних та інноваційних методів, ретельна підготовка, уміла організація всіх етапів роботи сприяла ефективності експериментального навчання, зростанню пізнавального інтересу в учнів й високій результативності процесу формування діалогічних умінь учнів 8–9 на уроках української мови.

Кожний метод реалізуємо через систему прийомів навчання. *Прийоми* – це «окремі операції, розумові або практичні дії вчителя чи учнів, які доповнюють форму засвоєння матеріалу, запропоновану відповідним методом» [119, с. 47]. У методиці викладання української мови прийом вважають «елементом методу, засобом його реалізації, окремим пізнавальним актом» [119, с. 89].

Експериментальна методика передбачала використання низки прийомів, спрямованих на ефективний розвиток діалогічних умінь. Ми виокремили найчастотніші прийоми (на основі аналізу праць Голуб Н., Горошкіної О., Бондаренко Н., Карамана С., Ладиженської Т., Мельничайка В., Пентилюк М., Хуторського А., Шляхової В.).

Широко застосовано прийом *формулювання запитань*, оскільки він є складником одразу кількох методів: методу бесіди, дослідження, роботи з підручником, вправ тощо.

Слушною вважаємо думку Н. Бондаренко, що запитання відіграють пріоритетну роль у процесі загального, культурного, інтелектуального розвитку дитини, викристалізуючи думку. Важливість і актуальність поставлення дитині правильних запитань, а також сформована в неї здатність ставити доцільні запитання й адекватно відповідати на них авторка обґрунтовує тим, що запитання: мотивують пізнавальну активність; розвивають когнітивні уміння, мислення й мовлення; визначають, як дитина сприйматиме й інтерпретуватиме

світ; є основним інструментом з'ясування істини, прийняття рішень і розв'язання проблем; вчать аргументовано обстоювати власну позицію; активізують позитивні поведінкові зміни; спонукають правильно поводитися в суспільстві й корегувати свою поведінку; стимулюють розвиток креативності, дають змогу оптимально використати вподобання і потенціал дитини; вчать вдумливо й усвідомлено читати; сприяють самоосвіті тощо [52, с.197–198].

Використання означених методів і прийомів передбачає використання різних *форм* організації навчання. Умінню працювати в колективі, формуванню лідерських характеристик учнів сприяє групова форма роботи. Учні засвоюють знання, шукаючи й аналізуючи інформацію.

*Групова форма* роботи, дає змогу реалізувати природне прагнення підлітків до спілкування, співпраці та комунікації. Саме така робота на уроці створює позитивну мотивацію, активізує можливість учнів у взаємодопомозі, – вчать розподіляти обов'язки та делегувати повноваження.

Виділяють такі переваги:

- 1) можливість за той самий проміжок виконати набагато більший обсяг роботи;
- 2) висока результативність пізнавального процесу;
- 3) сприяння формуванню вмінь співпрацювати;
- 4) мотивація учнів 8–9 класів до свідомої навчальної діяльності;
- 5) сприяння розвиткові оргдіяльнісних умінь і навичок (планування, рефлексія, самоконтроль, взаємоконтроль) [199, с. 140].

*Колективна форма* роботи передбачає організоване під керівництвом учителя самонавчання учнів. Таку модель легко й ефективно поєднувати з традиційними формами і методами й застосовувати на різних етапах навчання.

*Індивідуальна форма* роботи формує потребу в самоосвіті й саморозвитку, передбачає самостійне виконання навчального, наприклад, творчого завдання (твору, переказу з творчим завданням); на картках для індивідуального виконання; самостійно обраного домашнього завдання з-поміж запропонованих учителем або в підручнику.

*Парна* як різновид групової форми навчання застосовувалася в організації роботи між двома партнерами (постійними й змінними) для здійснення взаємонавчання, взаємоперевірки, складання діалогу на певну морально-етичну тему, ведення діалогу. Це сприяло формуванню діалогічних умінь і навичок, розвитку творчих і комунікативних здібностей учнів у процесі виконання ситуативних завдань [199, с. 145–146].

Упровадження розробленої системи роботи з розвитку діалогічних умінь в практику освітнього процесу потребувало ефективних *засобів* навчання.

Вдало дібрані засоби навчання уможливають вирішення таких завдань як мобілізація психічної активності учнів; новизна навчального процесу; підвищення інтересу до уроку; збільшення можливості мимовільного запам'ятовування матеріалу; розширення обсягу засвоюваного матеріалу; виокремлення головного в матеріалі і його систематизація й ін. Усі засоби навчання, як відомо, класифікують на дидактичний матеріал, наочність, технічні засоби навчання й за каналом надходження інформації поділяються на зорові, слухові й зорово-слухові [221, с. 30].

У якості основного дидактичного матеріалу обираємо вправи на текстовій основі, оскільки текст «має не лише навчальний ефект, а й значні виховні властивості» [191, с. 157]. Обов'язковою умовою текстових матеріалів (дібраних вчителем, а не поданих у підручнику) має бути їхня автентичність.

Автентичні матеріали, на наше переконання, це будь-які джерела інформації, взяті з реального життя, а не створені з навчальною метою. Тексти (взяті не лише з художньої літератури, а й з газетних / журнальних публіцистичних / наукових статей, інтернет-публікацій тощо) повинні: 1) відповідати віковим особливостям учнів; 2) мати оригінальний, неадаптований вигляд й супровідні відповідні запитання, 3) задовольняти виховні й пізнавальні потреби учнів; 4) бути інформативними; 5) відповідати темі й меті уроку; 6) містити красназвучу інформацію, зокрема й регіонального змісту; 7) ілюструвати різноманітність діалогічних єдностей, доцільність використання їх авторами

висловлення. Робота з автентичними текстами сприяє розвитку діалогічних умінь на уроках української мови.

Дієвим засобом зорової наочності є таблиці, схеми, ілюстрації, графіки, діаграми. Такі засоби навчання стимулюють мотивацію учнів, спонукають їх до аналізу і синтезу отриманої інформації, сприяють розвитку: 1) аналітичного, логічного мислення; 2) навичок діалогічних умінь; 3) вміння переконливо відстоювати свої погляди на те чи інше явище. Це в свою чергу, сприяє розвитку не лише діалогічних, але й дослідницьких умінь.

Надзвичайно поширеними на сьогодні та, як свідчить практика, є ресурси мережі Інтернет, а саме: електронні версії підручників, словників, довідників, офіційні освітні сайти та веб-ресурси української мови для вчителів і учнів, додатки для вивчення української мови, онлайн тести, блоги відомих мовознавців, лінгводидактів, педагогів-предметників тощо, де можна знайти важливу інформацію, перевірити рівень своїх знань, організувати самоосвітню діяльність.

З-поміж звукових засобів навчання звертаємо увагу на аудіозаписи, що покликані виконувати дидактичну функцію. Аудіозаписи фрагментів текстів художнього стилю, інтерв'ю журналістів з популярними українцями, пісень українських виконавців, діалогів, телефонних розмов, а також власних висловлень учнів тощо.

Дієвими зорово-слуховими засобами навчання вважаємо використання мультимедійної системи – системи, що задіює відразу кілька каналів надходження інформації (зоровий, слуховий, зорово-слуховий), а також дає можливість інтерактивної взаємодії, наприклад, в процесі гри або навчання – проектори, ноутбуки (комп'ютери), інтерактивні дошки з акустичною системою, відеоапаратура, мобільні телефони й ін. Такі засоби навчання уможливають: 1) електронну презентацію навчального матеріалу; 2) перегляд фільмів чи фрагментів їх (навчальних, науково-популярних, художніх), експрес-уроків української мови, відеозаписів сюжетів з реальних життєвих комунікативних ситуацій; 3) спілкування з мовознавцями у наукових блогах та відеочатах; 4)

використання комп'ютерних програм, що пропонують різні за ступенем складності варіанти завдань.

Підсумовуючи, зазначимо, що добір й поєднання методів (прийомів), а також засобів навчання потрібно так, щоб вони: 1) розвивали такі операції мислення як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, систематизація, конкретизація, простеження зв'язків, класифікація; 2) сприяли послідовному й системному розвитку діалогічного мовлення; 3) стимулювали креативність; 4) розвивали мовлення учнів і збагачували їхній словник. Усі вищезазначені засоби забезпечують диференційований, індивідуальний підхід до навчання, привчають до систематичного самостереження та взаємоконтролю, стимулюють в учнів мотивацію, пізнавальний інтерес, мовленнєву активність, урізноманітнюють форми роботи на кожному уроці.

### **1.5. Жанри діалогічного мовлення**

Одним із пріоритетних завдань шкільної мовної освіти є формування компетентного мовця, що дасть змогу учням досягати особистих цілей за допомогою засвоєних мовних засобів у різних життєвих ситуаціях. Ефективне володіння мовним матеріалом не лише передбачає досягнення мовцями поставленої комунікативної мети, а й сприяє продукуванню ними власних висловлень відповідно до комунікативного наміру й ситуації спілкування. Учень у міжособистісній взаємодії в соціумі має навчитися спрямовувати спілкування в бік налагодження стосунків і запобігання конфліктних ситуацій, вправно й доцільно висловлювати привітання, співчуття, пропозицію, згоду/незгоду, застереження тощо. Ефективність оволодіння такими вміннями залежить від зосередження уваги вчителів на засвоєнні учнями особливостей мовленнєвих жанрів і подальшому використанні їх у щоденній практиці.

Процеси реформування освіти в Україні сприяли пошукові шляхів і способів раціоналізації знань і вмінь. Зокрема, у концепції «Нова українська школа» зазначено: «Дитині недостатньо дати лише знання. Ще важливо навчити

користуватися ними. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці» [197, с.10]

На проблему жанрів мовлення першим звернув увагу філософ і філолог ХХ століття М. Бахтін. Учення про жанри мовлення становить один із аспектів його філософії мови, яка, відповідно, відображає тільки один аспект його цілісної концепції культури. У монографії «Проблема мовленнєвих жанрів» М. Бахтін розмежовує мовленнєве спілкування, висловлення як його одиниці й мову, що постачає засоби для побудови висловлень [24, с.132].

М. Бахтін визначає мовленнєвий жанр як категорію, що дає змогу пов'язувати соціальну реальність із мовною. Жанри мовлення вчений називав «приводними ремнями від історії суспільства до історії мови» [25, с. 165]. Водночас мовленнєвий жанр учений розумів як універсальну одиницю мовлення. «Кожне окреме висловлення, звичайно, індивідуальне, але кожна сфера використання мови виробляє свої відносно стійкі типи таких висловлень, які ми й називаємо мовленнєвими жанрами. Особливо потрібно підкреслити різноманітність мовленнєвих жанрів (усних і письмових)» [25, с. 34]. До мовленнєвих жанрів автор відносить також короткі репліки побутового діалогу, побутову розповідь, лист (у всіх його різноманітних формах), коротку стандартну військову команду, розгорнутий і деталізований наказ, досить різноманітний репертуар ділових документів (у більшості випадків стандартний) і публіцистичні виступи (у широкому сенсі слова: суспільні, політичні), також різноманітні форми наукових виступів і всі літературні жанри (від приказки до багатотомного роману)» [25, с.159–160].

За Бахтіним, кожне висловлення – це ланка в ланцюгу мовленнєвого спілкування, сповнена відгомону і відлуння інших висловлень, з якими воно пов'язано спільністю сфери мовленнєвого спілкування.

Діалогічність висловлення проявляється і в ще одній конститутивній ознаці – зверненості до когось, адресованості, бо «висловлення від початку будується з

урахуванням можливих реакцій відповідей, заради яких воно, по суті, і створюється».

Ці особливості внутрішньо притаманні водночас кожному окремому висловленню й відносно стійким типам, які М. Бахтін називає мовленнєвими жанрами. «Певна функція (наукова, технічна, публіцистична, ділова, побутова) і певні специфічні для кожної сфери умови мовленнєвого спілкування породжують певні жанри, тобто певні, відносно стійкі тематичні, композиційні та стилістичні типи висловлень» [25].

*Мовленнєвий жанр*, за Ф. Бацевичем, – типовий спосіб побудови мовлення в конкретній ситуації, призначений для передавання певного змісту; розгорнута мовленнєва побудова, що складається з певної кількості мовленнєвих актів, у яких комунікативний намір кожного мовця підпорядкований його стратегії і практиці [30, с. 31].

Аналіз низки словникових дефініцій вказує на те, що жанр переважно трактується або в занадто вузькому значенні (з погляду його літературної чи мистецької належності) або в широкому значенні, безвідносно до його лінгвістичної природи. Свідченням цього є такі визначення жанру: «рід творів у сфері будь-якого мистецтва, що характеризується тими або іншими сюжетними і стилістичними ознаками» [30, с. 8].

У дослідженнях В. Волошинова головну увагу відведено висловленню, що визнається соціальною подією, створеною в результаті комунікативної взаємодії її учасників [75, с. 34]. Поняття «висловлення» набуває подальшого осмислення в теорії мовленнєвих жанрів М. Бахтіна та є ключовим у формулюванні дефініції мовленнєвих жанрів, під якими автор розуміє «визначені, відносно стійкі тематичні, композиційні та стилістичні типи висловлень». На думку вченого, ми говоримо жанрами, навіть якщо не здогадуємося про їх існування, адже ці «мовленнєві жанри даються нам так само, як і рідна мова, якою ми володіємо...» [28, с. 45]. Але, на відміну від форми мови, жанрові форми набагато пластичніші, чим і пояснюється їх розмаїття. Звідси й випливає, що, з одного боку, мовленнєві жанри є досить стійкими, типізованими утвореннями, у яких відтворюються

форми соціальної взаємодії людей у різних ситуаціях мовлення. Підтвердженням такої типізованості є той факт, що слухач з легкістю ідентифікує типи мовленнєвих жанрів у потоці мовленнєвих подій.

Дослідження поняття «жанр» у лінгвістиці здійснюють з різних позицій: функційно-стилістичної (Винокур Т., Кожина М., Салімовський В.), лінгвокультурологічної (концептологічної) (Алефіренко Н., Вежбицька А., Дементьєв В., Карасик В., Слишкін Г.), лінгвокомунікативної (Бацевич Ф., Шмельова Т.), когнітивної (ван Дейк Т., Долінін К.), психолінгвістичної (Седов К.) позицій.

Найкраще відображають сутність характеристики досліджуваного феномена, на наш погляд такі тлумачення:

- мовленнєвий жанр – категорія мовного коду, «в якому втілюються людський і конституативний чинники (фізичні, соціально-психологічні, часові та інші обставини) спілкування» [29, с. 32];

- мовленнєвий жанр – «ідеальна схема перебігу комунікативно-мовленнєвого акту» [98, с. 4];

- мовленнєвий жанр – «вербально-знакове оформлення типових ситуацій соціальної взаємодії людей» [98, с. 5].

*Мовленнєвий жанр* – мовленнєве ціле, складний синтез повідомлень (мовленнєвих актів), об'єднаних комунікативною тактикою адресанта, моделлю адресанта і адресата, комунікативною метою, комунікативним смислом, специфічною жанровою тональністю, «закільцьоване» попередніми і наступними мовленнєвими жанрами; це складник дискурсу, типовий спосіб побудови мовного коду, пов'язаний із певними ситуаціями і створений для передавання певного змісту (комунікативного смислу). Група мовленнєвих жанрів формує функційний стиль мови. Оволодіння певною мовою і культурою неможливе без оволодіння системою мовленнєвих жанрів, притаманної цій мові.

За походженням розрізняють *первинні* і *вторинні* мовні жанри: первинні властиві безпосередньому спілкуванню, а вторинні формуються в умовах розвиненої культури, комунікації – наукової, художньої, релігійної тощо.



Жанрові форми розраховані на певну інформативну (повідомлення про щось) або фактчну (потреба в спілкуванні як такому) настанову комунікантів. До типових форм висловлення, тобто мовних форм жанрів, належить бесіда, побутове оповідання, військова команда, висловлення захоплення, осуд, заперечення, схвалення, ділові документи, щоденник, відповідь, лист, протокол, побажання, подяка, співчуття, жарт, промова [251, с. 78].

Грунтуючись на різних принципах, дослідники розрізняють такі типи мовних жанрів:

- інформативні та фатичні ( Винокур Т., Дементьєв В.);
- елементарні та комплексні ( Федосюк М.);
- риторичні й нериторичні (Седов К.);
- конвенційні й неконвенційні ( Дементьєв В.);
- інформаційні, імперативні, етикетні, оцінні (Шмельова Т.) та ін.

Найбільш прийнятним вважають підхід Т. Шмельової до створення моделі МЖ. Дослідниця визначає сім жанроутворювальних параметрів, згідно з якими так класифікує мовленнєві жанри:

1. *За комунікативною метою*: інформаційні, у яких мовець передає інформацію слухачеві (повідомлення, підтвердження, запит, заперечення інформації, згода з думкою або заперечення її); фатичні, або ж діалогічні, (суть спілкування полягає в налагодженні, підтримуванні, регулюванні й завершенні контакту); оцінювальні (похвала, схвалення, докір); етикетні (привітання, вибачення, призначення на посаду, прощання, заборона, порада, рекомендація, інструкція, обіцянка, зобов'язання тощо).

2. *За концепцією автора* (адресанта): свій / чужий, старший / рівний / підлеглий; авторитетний/неавторитетний; такий, що має/не має повноважень; більш/менш поінформований; зацікавлений/незацікавлений тощо.

3. *За концепцією адресата* (враховує аналогічні параметри).

4. *За подвійним змістом* передбачає віднесеність / невіднесеність до особистої сфери автора або адресата, часову перспективу події, оцінку події; важливою є кілька подій (епізодів, вчинків).

5. *За комунікативним минулим*, ураховуючи те, що передує жанру, виділяє МЖ реактивні й ініціативні.

6. *За комунікативним майбутнім* визначає стандарти спілкування, що передбачають певну послідовність появи одних МЖ за іншими: наприклад, після прохання виникає згода або відмова, після запитання – відповідь та ін.

7. *За параметрами мовного втілення* – це спосіб мовного оформлення, за допомогою якого МЖ доходить до його адресата (наприклад, заповнення формуляра чи складна творча праця, що супроводжує написання роману) [280, с. 4–8].

Зазначимо, що головним критерієм розмежування МЖ є комунікативна мета, яка певним чином перетинається з ілокутивним критерієм, тобто наміром мовців. Ілокутивний критерій є одним з найбільш досліджених у типології МЖ.

Як наголошує Н. Голуб, кожен жанр має специфічну композицію й мовно тематичне оформлення, сутність його визначають такі складники: ціль, характер комунікації (офіційна/неофіційна), вид комунікації (публічна/особиста), кількість учасників, умови спілкування [95, с. 6].

Аналіз лінгвістичних праць М. Бахтіна, дає підстави нам обстоювати доцільність вивчення МЖ, а саме:

1. Теорія МЖ пропонує універсальний підхід до мовленнєвої поведінки людини, механізмів породження й інтерпретації текстів.

2. МЖ — стереотип мовної поведінки, «відносно стійкий тематичний, композиційний і стилістичний тип висловлення» [25, с. 34].

3. Знання теорії жанрів дає змогу людині почуватися впевнено у багатьох життєвих ситуаціях, повніше та яскравіше розкривати свою індивідуальність, гнучкіше й тонше відображати неповторну ситуацію спілкування, досконало здійснювати вільний мовленнєвий задум.

4. Знання жанрових канонів сприяє розпізнаванню жанру, тобто орієнтуванню в мовній події, у якій учасники спілкування беруть участь, відтворенню й застосуванню відповідного сценарію, що зберігається в тривалій пам'яті, налаштуванню на потрібну хвилю, залученню відповідної настанови,

перцептивної діяльній і, в результаті, здатності прогнозувати подальші мовні дії партнера, подальше розгортання сценарію спілкування й адекватне реагування на нього.

5. МЖ організують наше мовлення майже так само, як його організують граматичні форми. Навчаючись відливати власне мовлення в жанрові форми, людина вже з перших слів угадує його жанр, обсяг, певну композиційну побудову, передбачає кінець, тобто від початку має враження мовленнєвого цілого, яке потім диференціюють у процесі мовлення [25].

Н. Голуб наголошує, що впровадження в навчальний процес мовленнєвих жанрів корисне з кількох причин:

1) жанр пропонує учням універсальні зразки ефективної мовленнєвої поведінки у багатьох життєвих ситуаціях;

2) знання жанрів як типових зразків ефективної поведінки сприяє подоланню сором'язливості невпевненості учнів;

3) знання жанрів формує в учнів важливі на сьогодні вибірковість (здатність і бажання здійснювати мотивований вибір), критичність мислення [98].

Зазначимо, що мовленнєвий жанр постає фактом суспільної свідомості та формою організації мовленнєвого матеріалу – висловлюванням (текстом) – і характеризується віднесенням до сфери використання мови (мовленнєвої сфери) й до сфери соціально-мовленнєвої взаємодії мовців (спілкування), відносною типологічною стійкістю, придатністю до відтворення, упізнаваністю за тематикою, невербальними й вербальними засобами, стилістичним забарвленням [196, с. 329;330]

Відповідно до вимог чинної програми [234] учні основної школи мають практично засвоїти такі мовленнєві жанри:

- у 8 класі: заява, інтерв'ю, конспект, витяг з протоколу, передмова, повідомлення, тематичні виписки, протокол;
- у 9 класі: доповідь, автобілграфія, ділова бесіда, звіт, офіційний лист, резюме, репортаж, рецензія, тези, характеристика.

Отже, розвиток діалогічного мовлення учнів невіддільний від засвоєння ними специфіки мовленнєвих жанрів, і саме в процесі опрацювання їх відбувається формування діалогічних умінь.

## ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Психолого-педагогічний аспект активізації формування діалогічних умінь учнів 8–9 класів ґрунтується на положеннях праць відомих філософів (Батищев Г., Бахтін М., Біблер В., Бубер М., Малахов В. та ін.); учених-психологів (Ананьєв Б., Виготський Л., Жинкін М., Зимня І., Леонт'єв О.О., Пассов Є., Синиця І. та ін.); лінгвістів (Баранник Д., Бацевич Ф., Безяєва М., Винокур Т., Гойхман О., Городенська К., Загнітко А., Почепцов Г., Селіванова О., Скалкін В., Формановська Н., Шведова Н., Шульжук Н., Якубинський Л. та ін.)

У процесі дослідження з'ясовано, що під час розвитку діалогічних умінь важливо враховувати особливості уваги, пам'яті розвитку мислення, уваги, темпераменту учнів.

Описано особливості чутливих періодів навчання української мови учнів 8–9 класів, відповідно до яких виявлено умови створення на уроці розвивального освітнього середовища. Визначено, що чутливий період навчання української мови учнів 8–9 класів – підлітковий – супроводжується інтенсифікацією їхнього фізичного, розумового, морального й соціального розвитку; перебудовою організму; труднощами соціальної взаємодії, що безпосередньо пов'язані з відчуттям дорослості. Зазнає якісних змін і мотивація навчання української мови. Пізнавальні інтереси підлітків стають виразнішими, стійкішими й змістовнішими. Для підлітків характерним є прагнення виховувати в собі здатність бути уважними, елементи самоконтролю й саморегуляції. Відбувається зміна «провідного типу діяльності», що зумовлює, визначає

найважливіші перетворення у психічних процесах і психічних особливостях особистості дитини (Леонт'єв О.М.).

На основі вивчення наукових праць поняття «діалог» розглянуто в контексті таких понять як «діалогічне мовлення», «діалогічність», «діалогічна єдність», що дало змогу визначити оптимальну для нашого дослідження дефініцію «діалогічні вміння» й конкретизувати її в різних аспектах – фонетичному, граматичному, лексичному, комунікативному.

У процесі дослідження визначено вибір ефективних методів і прийомів навчання, що здатні забезпечити процес розвитку в учнів 8–9 класів діалогічних умінь сподіваними результатами.

У розділі також встановлено педагогічні передумови дослідження: окреслено провідні *підходи* (компетентнісний, особистісно орієнтований, комунікативно-діяльнісний) та *принципи навчання*: загальнодидактичні (науковості, систематичності та послідовності, активності, наочності, посиленості, перспективності й наступності), лінгводидактичні (уваги до матерії мови, до розвитку мовленнєвих органів; розуміння мовних значень; оцінки виразності мовлення; розвитку чуття мови; координації усного і писемного мовлення; пришвидшення темпу навчання). Особливу увагу акцентовано на тому, що форми, методи й засоби навчання, спрямовані на розвиток діалогічних умінь учнів 8–9 класів, необхідно добирати відповідно до мети та змісту навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей та пізнавальних інтересів учнів.

Засадничими в контексті нашого дослідження вважаємо розроблену класифікацію діалогічних умінь за етапами (відповідно до структури діалогічної діяльності), а саме: *уміння мотиваційного етапу* (налагоджувати контакт зі співрозмовником, мотивувати себе на діалогічну взаємодію, ставити перед собою цілі, яких необхідно досягти в процесі діалогу, бути щирим і відкритим у спілкуванні, ініціювати діалог, виявляти активність; *уміння операційно-діяльнісного етапу*: організувати діалог (знайомитися, реагувати на справедливу

і несправедливу критику, зауваження, пропозиції; стимулювати співрозмовника на участь у діалозі; схвалювати пропозиції; звертатися з проханням, реагувати на прохання; ставити різноманітні запитання, приймати компліменти, реагувати на них; робити компліменти, узагальнювати, робити висновки тощо); сприймати і розуміти співрозмовника (визначати його комунікативні наміри; підтримувати й заохочувати до розмови; виявляти знаки уваги, присутності; виявляти емпатію; підтримувати співрозмовника тощо); слухати і чути (виявляти увагу, повагу до співрозмовника, зацікавленість партнером по діалозу; розуміти й узагальнювати почуте; створювати сприятливі умови для діалозування; звертати увагу не тільки на слова, а й на внутрішній стан (голос, міміку, жести та ін.); використовувати прийоми рефлексійного слухання); завершувати діалог; планувати діалог на перспективу, враховуючи попередній комунікативний досвід; *уміння мовленнєво-мисленнєвого етапу*: використовувати мовні кліше, притаманні діалозу; використовувати мовні засоби виразності; добирати слова відповідно до стилю й жанру мовлення; підтримувати розмову на різні теми; формулювати репліки відповідно до комунікативного наміру й ситуації спілкування; урізноманітнювати репліки лексично й граматично; емоційно забарвлювати діалог; використовувати невербальні засоби (інтонацію, жести, міміку); варіювати комунікативну поведінку, поведінкову стратегію і тактику; адекватно реагувати на репліки співрозмовника; використовувати мовні засоби, що виражають тактовність, повагу, делікатність, стриманість; чітко і ясно формулювати думку; аргументувати думки; дотримуватися норм української літературної мови; оперувати відповідною темі діалозу лексикою, граматиною української мови; використовувати різні типи речень (односкладні/двоскладні, прості/складні, поширені/непоширені, ускладнені/неускладнені тощо); *уміння рефлексійного етапу*: аналізувати логіку спілкування; аналізувати використання мовних засобів, жестів; аналізувати власну поведінку; виявляти й визнавати помилки, невдачі; реагувати на комунікативні невдачі.

Ефективність роботи з розвитку в учнів 8–9 класів діалогічних умінь на уроках української мови залежить від низки чинників, а саме: виникнення

потреби в спілкуванні, комунікації, створенні мовного середовища, опрацювання мовленнєвих жанрів із зазначенням переліку й ознак жанрів, аналізу комунікативного та життєвого досвіду учнів, реалізації мети з погляду ефективності й оптимальності мовлення, а також аспектів варіювання мовленнєвої поведінки в процесі реалізації жанрів мовлення.

Аналіз наукової літератури дає можливість констатувати, що питання розвитку діалогічних умінь 8–9 класів є недостатньо розробленим і потребує створення спеціальної методики й експериментальної перевірки її ефективності.

Результати дослідження, представлені у першому розділі, оприлюднено в публікаціях [78 ], [79 ], [80 ], [81 ], [82], [83 ], [84 ], [85 ], [86 ], [87].

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ**

1. Абрамович С. Д. Мовленнєва комунікація в мультикультурному світі. *Вісник Міжнародного гуманітарного університету*. 2014. Вип. 12. С. 208 – 210 .
2. Абрамович С. Д. Мовленнєва комунікація: підр. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 472 с.
3. Азаренок Н. В. Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире. *Психология человека в современном мире*. 2009. С. 110 – 112.
4. Аксьонов Д. В. Особливості професійної лінгвістики. Мова і право: матеріали всеукраїнського науково-практичного семінару (м. Дніпро, 26 жовтня 2018 р.). Київ: Дніпро, 2018. С. 81 – 83 .
5. Алексєєва М. И. Личностно-ориентированное обучение в школе. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 332 с.
6. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі. Київ, 1981. 242 с.
7. Алефіренко Н. Ф. Терия языка. Москва: Педагогика, 1998.

8. Альбуханова-Славська К. А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 335 с.
9. Ананьев Б. Г. Сущность процесса обучения. М.: Просвещение, 1981.
10. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Ленинград: ЛГУ, 1968. 340 с.
11. Антонюк Н. В. Аналіз педагогічних умов формування діалогічних умінь у вчителів початкових класів. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. Випуск 13 (306)*. 2014. С. 77 – 82 .
12. Арутюнова Н. Д. Большой энциклопедический словарь «Языкознание». М.: Большая Российская энциклопедия. 2000. 682 с.
13. Архипова С. Діалогові технології навчання, як засіб підготовки до неперервної освіти. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2003. Вип.3. С.132 – 137.
14. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. Энциклопедия. 1996. 608 с.
15. Бабанський Ю. М. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. Москва, 1985. 152 с.
16. Бабич Н. Д. Лінгвопсихологічні основи навчання і вивчення мови. Чернівці: Рута, 2000. 176 с.
17. Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії: монографія. Кривий Ріг: Видавництво дім, 2008. 338 с.
18. Бакум З. П. Інноваційні технології в навчанні рідної мови. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць*. Київ: Університет. 2007. Випуск 8. С. 59 – 65 .
19. Бакум З. П. Навчання української мови в старшій школі: реалії та перспективи. *Рідна школа*. 2010. № 7-8. С.57 – 60 .
20. Балабайко М. С. Обучение моделирования диалогической речи. *Иностранные языки в школе*. 1976. № 1. С. 17 – 21.
21. Балли Ш. Французкая статистика. Москва: Иностранная литература, 1961. 394 с.



22. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. Рівне: Листа, 2003. 128 с.
23. Баранник Д. Х. Усний монолог: загальні особливості мовної культури. Дніпропетровськ: ВДУ, 1969. 144 с.
24. Батищев Г. С. Философско-педагогические произведения. Москва: Просвещение, 2015. 256 с.
25. Бахтін М. М. Проблемы речевых жанров. Москва: Художественная литература, 1979. 424 с.
26. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. Москва: Худож. Лит., 1975. 504 с.
27. Бахтін М. Проблемы поэтики Достоевского. Москва: Педагогика, 1979. 318 с.
28. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підр. Київ: Академія, 2004. 344 с.
29. Бацевич Ф. С. Термінологія комунікативної лінгвістики: аспекти дискурсивного підходу. *Вісник Національного університету «Львів. політ.»*. 2002. № 453. С. 30 – 34 .
30. Бацевич Ф. С. Категорії комунікативної лінгвістики: спроба визначення. *Мовознавство*. 2003. № 6. С. 25 – 32 .
31. Безяєва М. Семантика коммунікативного рівня мови. Москва: Педагогика, 2002.
32. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності. Київ: Либідь, 2006. 272.
33. Бех І. Д. Рефлексія як чинник саморозвитку особистості. Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. праць: в 5-ти т. – Т. 1: Загальна педагогіка та філософія освіти. Київ: Педагогічна думка, 2012. 368 с.
34. Библер В. С. Культура, Диалог культур. Опыт определения. *Вопросы философии*. 1989. № 6. С. 31 – 43 .
35. Библер В. С. Диалог культур и школа 21 века. *Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы.* – М., 1994. 414 с.

36. Бубер М. Изреченное слово. Личность. Культура. Общество, 2008. Вып.2. С. 19 – 27.
37. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Світовий досвід та українські перспективи*: колективна монографія. Київ: К.І.С., 2004. С. 47 – 52 .
38. Біляєв О. М. Вправи в навчанні мови. *Українська мова і література в школі*. 2004. №6. С. 2 – 4 .
39. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови: навч.-метод. посібник. Київ: Генеза, 2005. 180 с.
40. Біляєв О. М. Методика вивчення української мови в школі. Київ, 1987.
41. Бобров О., Усова А. Формирование в учащихя учебных умений. Москва: Знание, 1987. 80 с.
42. Бодалев А.А. Концепция воспитания учащихся молодежи. Педагогика, 1992. № 3 – 4. С. 11 – 19.
43. Бодалев А.А. Личность и общение. Москва: Педагогика, 1983. 271 с.
44. Большакова Е. А. Когнитивная природа антропоморфной метафоры в художественном дискурсе. *Язык и культура*. 2015. № 3. С. 28 – 36.
45. Бондаренко Н.В. Українська школа – Z: меседжі нової влади щодо освіти і науки в Україні. In: *Perspectives of science and education. Proceedings of the 11th International youth conference (August 2, 2019)*, 02 серп. 2019 р., с. New York, USA. С. 186 – 197.
46. Бондаренко Н.В. Тексточентрична система вивчення державної мови: теоретичні і практичні аспекти. Державотворча й об'єднувальні функції української мови: реалії, здобутки, перспективи: матеріали Міжнар. наук.-метод. семінару. Ужгород: Ліра, 2009. С. 143 – 153 .
47. Бондаренко Н. В. Робота з текстом на уроках української мови. *Дивослово*. 2008. № 5. 56 с.
48. Бондаренко Н. В. Соціальне спрямування сучасних технологій навчання української мови старшокласників. *Дивослово*. 2018. № 9. С. 2 – 6.

49. Бондаренко Н. В. Компетентнізація шкільної освіти: українська версія. *Science and society. Proceedings of the 13th International conference*, July 19, 2019, Hamilton, Canada. С. 124 – 135.  
URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716810>
50. Бондаренко Н.В. Ситуаційні вправи на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2017. № 2. С. 2 – 7.
51. Бондаренко Н. В. Уміння запитувати й відповідати як невід’ємний складник компетентнісного навчання. *World science: problems, prospects and innovations. 4th International scientific and practical conference. December 23-25, 2020, December 23-25, 2020, с. Toronto, Canada*.
52. Бондаренко Н. В. Запитання як пусковий механізм світопізнання й компетентнісного навчання. *Fundamental and applied research in the modern world. Abstracts of the 3rd International scientific and practical conference. WoScience Publisher. Boston, USA. 2020. Pp. 195–204*.
53. Большакова Е. С. Обучение диалогической речи на научную тематику: дис. ... на соиск. учеб. ст. канд. пед. наук. спец. 13.00.02. Москва, 1978, 25 с.
54. Бурман Л. В. Педагогічні умови формування діалогічних умінь у студентів вищих навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2008. 278 с.
55. Варзацька Л. Загальнонавчальні вміння в системі компетентнісної мовної освіти. *Дивослово*. 2014. № 4. С. 11 – 18.
56. Варзацька Л. О. Інтерактивні технології в системі особистісно орієнтованої освіти. *Дивослово*. 2006. № 4. С. 63 – 65.
57. Васьківська О. Є. Дидактичні аспекти формування у старшокласників умінь діалогічного спілкування. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 2. С. 82 – 87 .
58. Васьківська О. Є. Діалог як засіб розвитку толерантності старшокласників. *Молодь і ранок*. 2016. 2016. № 7 (138). С. 144 – 148 .

59. Васьківська О. Є. Діалогічні уміння як засіб формування соціальної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу. Дидактика: теорія і практика : зб. наук. праць [за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської]. Київ, 2017. С. 90–95.
60. Ващенко Г. Загальні методи навчання: підр. для педагогів. Київ: Українська Видавнича Спілка, 1997. 416 с.
61. Вежбицька А. Язык. Культура. Познание. Москва: Русские словари, 1996. 412 с.
62. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Бусел. Київ: Перун, 2003. 704 с.
63. Велитченко Л. К. Методологічна сутність категорії підходу в науковому дослідженні. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 72 – 79.
64. Величковський Б. М. Когнитивная наука: Основы психологии познания. Москва: Академия, 2006. 448 с.
65. Величук А. П. О специфике присоединительной связи в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 10.02.01. Москва, 1984.
66. Вербицкий А. А. Контекстный подход к иноязычной подготовке студентов. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета*. Проблемы языкознания и педагогики. Пермь: Издательство Пермского национального исследовательского политехнического университета, 2014. № 10. С. 3 – 8.
67. Виготський Л. Мышление и речь: *Психологические исследования*. URL: [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?)
68. Выготский Л. С. Воображение и его развитие в детском возрасте. *Лекции по психологии*. СПб.: Союз, 1997. 144 с.
69. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк. Москва: Просвещение, 1967. 92 с.
70. Виноградов В. В. О теории художественной речи. Москва: Высшая школа, 1971. 240 с.

71. Виноградова Н. Ф. Развитие связной речи на основе ознакомления с природой: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 1972. 25 с.
72. Винокур Т. Г. О некоторых специфических особенностях диалогической речи. Москва: Издательство АН, 1955. 344 с.
73. Высоцкий С. Структура психолого-педагогических условий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе обучения. Збірник наукових праць Південноукраїнського державного університету імені К.Д. Ушинського. 1999. Вип. 8/9. С. 90-94.
74. Волкова Н. П. Педагогика. Киев: Академия, 2001. 186 с.
75. Волошинов В. Н. Конструкция высказывания. *Литературная учеба*. 1930. № 3. С. 65 – 87.
76. Волошинов М. Лирика творчества. Ленинград: Наука, 1989. 848 с.
77. Гавриліна О. В. Вихідні принципи сформованості дослідницьких математичних умінь старшокласників. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2010. Вип. 13. С.120 – 124 .
78. Галаєвська Л. В. Культура діалогу як засіб формування мовної особистості. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Філологічна. 2012. Вип. 31. С.167 – 170.
79. Галаєвська Л. В. Діалогічна взаємодія як педагогічна і психологічна проблема. *Українська мова і література*. 2014. № 6. С. 9 – 12.
80. Галаєвська Л. В. Розвиток діалогічного мовлення на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2014. № 8. С. 31 – 34.
81. Галаєвська Л. В. Психолого-педагогічні передумови ефективної мовленнєвої комунікації учнів 8-9 класів. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 2. С. 20 – 25.
82. Галаєвська Л. В. Функції ситуативних вправ у підручнику з української мови. *Проблеми сучасного підручника*. Збірник наукових праць. Випуск 15 / Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук. – К.: Пед. Думка, 2015. С.109 – 115.

83. Галаєвська Л. В. Тексточентричний підхід до формування мовленнєвих умінь і навичок учнів та його реалізація в підручнику української мови для 8 класу. *Проблеми сучасного підручника*. Збірник наукових праць. Випуск 17 / Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук. – К.: Пед. Думка, 2017. С. 78 – 81.

84. Галаєвська Л. В. Проблема вивчення мовленнєвих жанрів на уроках української мови в старшій школі. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*: зб. наук. пр. / Ніжинський держ. ун-т ім. М. Гоголя. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. № 4. С. 128 – 133 (Серія «Психолого-педагогічні науки»).

85. Галаєвська Л. В. Формування діалогічних умінь в учнів 8-9 класів на уроках української мови. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2017 рік* : наукове видання. Київ. : Інститут педагогіки, 2017. С. 34 – 35.

86. Галаєвська Л. В. Дослідження проблеми мовленнєвого розвитку учнів основної школи на уроках української мови». *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*. 2017 рік. К.: Наук.-видавничий центр «Лабораторія думки», 2017. С. 28 – 30.

87. Галаєвська Л. В. Роль мотивації навчальної діяльності у розвитку комунікативних умінь учнів на уроках української мови». *Сучасні наукові дослідження*. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. 2017 рік. К.: Наук.-видавн. центр «Лабораторія думки», 2017. С. 18 – 20.

88. Галилей Г. Пробных дел мастер. Москва: Просвещение, 1987. 156 с.

89. Гез Н. И. Развитие коммуникативной компетенции в ситуации ролевого обучения. Москва: МГПИИЯ им. М. Тореза. 1984. 468 с.

90. Гиренок Ф. И. Клиповое сознание: клипы в науке, клипы в философии, клипы в политике, клипы в искусстве, клипы в образовании. М.: Проспект, 2016. 256 с.

91. Глазова О. Навчання діалогічного мовлення. *Дивослово*. 2003. № 1. С. 31 – 33 .

92. Глазова О. Ситуативні вправи для формування умінь і навичок діалогічного мовлення. *Дивослово*. 2003. № 3. С. 36 – 38 .
93. Головін С. Ю. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. Минск: Харвест, 1998. 622 с.
94. Голуб Н. Б. Ознаки компетентності мовної особистості учня. *Вісник Прикарпатського університету*. 2013. 1(48). С.45 – 52.
95. Голуб Н. Б., Новосьолова В.І., Галаєвська Л. В. Мовленнєві жанри на уроках української мови в ліцеї: навчальний посібник. Київ: «КОНТІ ПРІНТ», 2020. 128 с.
96. Голуб Н. Б. До проблеми предметної компетентності з української мови в закладах загальної середньої освіти. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/710546/1/>
97. Голуб Н. Б. Діалогізація процесу навчання української мови учнів основної школи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: психологія і педагогіка. 2014. С. 3-8.
98. Голуб Н. Б. Мовленнєві жанри на уроках української мови у 8-9 класах. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 1. С. 13-19.
99. Голуб Н. Б. Ситуаційний метод на уроках української мови в школі. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 7. С. 18 – 23.
100. Голуб Н. Б. Ознаки компетентності мовної особистості учня. *Вісник Прикарпатського національного університету*. Серія: Педагогіка. Івано-Франківськ: Вил-во Прикарпатського нац. ун-ту. 2013. Випуск XLIII. С. 114 – 120.
101. Голуб Н. Б. Особливості текстотворчої діяльності учнів 5-7 класів в умовах компетентнісного навчання української мови. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. 2013. С. 57-63.
102. Голуб Н. Б. Підходи до навчання української мови в основній школі. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 3. С. 2 – 10.
103. Голуб Н. Б. Галаєвська Л.В. Місце синтаксису в шкільному курсі української мови. *Навчання синтаксису на уроках української мови у 8 – 9 класах: метод. посіб.* Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2018. 128 с.

104. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
105. Горелов И. Н. Коммуникация. Лингвистический Энциклопедический словарь. Москва: Высшая школа, 1990. 360 с.
106. Гриценко Т. Українська мова та культура мовлення. К.: Центр навчальної літератури, 2005. 206 с.
107. Горноста́й П. П. Личность и роль: ролевой подход в социальной психологии личности. Киев: Основа, 2013. 342 с.
108. Городенська К. Граматичний словник української мови: Сполучники. Херсон: Вид-во ХДУ, 2007. 340 с.
109. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: монографія. Луганськ: Альма-матер, 2004. 362 с.
110. Горошкіна О. М. Формування мовної особистості учня. Луганськ: СПД Резніков В.С., 2009. 304 с.
111. Горошкіна О. М. Підходи до вивчення української мови в школах природничо-матиматичного профілю. *Освіта на Луганщині*. 2003. № 1. С. 72 – 77.
112. Горошкіна О. М. Роль шкільного підручника в реалізації компетентнісного підходу до навчання української мови учнів ліцею. *Українська мова і література в школі*. 2018. № 3. С. 2 – 7.
113. Горошкіна О. М. Формування мовної особистості учня. Луганськ: СПД Резніков В.С., 2009. 304 с.
114. Горшакова В. В. Диалог как метод педагогического исследования. Ленинград: РГПУ. 1991. С. 59 – 68 .
115. Гримак Л. П. Общение с собой: начала психологии активности. Москва: ЛИБРО\_КОМ, 2009. 336.
116. Груба Т. Л. Реалізація жанрового аспекту навчання української мови учнів профільної школи URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=4049](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4049)



117. Гуммессон Е. Как общаться с пользой и получать от этого удовольствие. Москва: Центрполиграф, 2013. 383 с.
118. Гудзик І. Компетентнісно орієнтоване навчання російської мови у початкових класах (у школах з українською мовою навчання): монографія. Чернівці: Букрек, 2007. 496 с.
119. Гудок-Костюшко М. Л. Методика формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2012. 233 с.
120. Данильченко І. Г. Методика організації діалогічної взаємодії в процесі навчання старшокласників української літератури: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2012. 217 с.
121. Дементьев В. В. Теория речевых жанров. Москва: Знак, 2010. 600 с.
122. Дем'яненко Н. М. Педагогіка парадигми вищої освіти України: процес еволюції. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. С. 31 – 38 .
123. Державний стандарт повної загальної середньої освіти № 898 від 30.09.2020 рік.
124. Дидактика современной школы: пособие для учителей [под. ред. В.А. Онищука] Киев: Рад.шк., 1987. 351 с.
125. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
126. Дидро Д. Сочинения в 2-х томах. Москва: Мысль, 1986. 592 с.
127. Долинин К. А. Речевые жанры как средство организации социального взаимодействия. Саратов: Колледж, 1999. С. 8 – 14.
128. Донченко Т. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови. Київ: Фондація ім. О. Ольжича, 1995. 265 с.
129. Донченко Т. Урок як основна форма організації навчальної діяльності учнів з української мови. *Українська мова і література в школі*. 2012. № 2. С. 2 – 6.

130. Драгунова Т. В. О некоторых психологических особенностях подростка. *Вопросы психологии личности школьника*. Москва: Педагогика, 1961. С. 120 – 170.
131. Дубовик С. Розвиток діалогічного мовлення школярів на уроках української мови. *Початкова школа*. 2006. №2. С. 19 – 21.
132. Дяченко О. М. Воображение школьника. *Психология*. 1986. № 5. С. 34 – 39.
133. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. *Вопросы психологии*. 1971. № 4. С. 6 – 20 .
134. Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество. Москва: Лабиринт, 1998. 366 с.
135. Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи. *Вопросы языкознания*. 1964. № 6. С. 26 – 28.
136. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. К.: Ленвіт. 2003. 273 с.
137. Загнітко А. Організація самостійної роботи у Всеукраїнському віртуально-лінгвістичному діалозі: лінгвометодичні та лінгвокомп'ютерні засади. *Українська мова і література в школах України*. 2015. № 12. С. 3 – 14.
138. Закон України «Про освіту»: від від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/1484-znayomtesya-zakon-ukrani-pro-svtu-2017>.
139. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. Москва – Воронеж, 2001. 432 с.
140. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. 2-е изд. Москва: Просвещение, 1985. 160 с.
141. Зуенко Н. О. Аналіз розвитку поглядів педагогів на комунікативну культуру особистості та його психолого-педагогічні наслідки. *Проблеми освіти*. 2009. № 5. С. 78 – 79.
142. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи*: монографія / [І. А. Зязюн]. Київ; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. С. 10 – 18.

143. Иваницкая Г. М. Уроки развития связной речи: пособие для учителя. Київ: Рад. шк., 1984. 208 с.
144. Ильин Е. Н. Искусство общения. Москва: Педагогика, 1982. 110 с.
145. Исаева А. Н., Малахова С.А. «Клипное мышление»: психологические дефициты и альтернативы (пространственный фокус). Мир психологии. 2015. №4 (84). С. 177 – 191.
146. Ительсон Л. Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. Москва: Медиа, 2012. 378 с.
147. Кабанова-Меллер Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. М.: Знание, 1981. 95 с.
148. Казарцева О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: [учеб. пособ.] М.: Флинта: Наука, 1998. 496 с.
149. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. Москва: Просвещение, 1987. 190 с.
150. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії: навч. посібник для студентів вищих закладів освіти. Київ: Ленвіт, 2000. 272 с.
151. Караман С. О. Інформаційний ресурс тексту як засіб формування толерантної особистості старшокласника профільної школи. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 8: Філологічні науки: збірник наукових праць*. Київ: Вид-во НПУ ім. М,П, Драгоманова, 2014. С. 279 – 288 .
152. Карасик В. И. Язык социального статуса. Москва: Педагогика 1997. 235 с.
153. Кислая С. В. Лазаренко К. А. Основы общей методики обучения иностранным языкам. Київ: Вища школа, 1982. 373 с.
154. Кле М. Психология подростка. Москва: Педагогика, 1991. 260 с.
155. Коатс Дж. Поколения и стили обучения. Москва: МАПДО, 2011. 238 с.
156. Кожина М. Н. Речеведение: теория функциональной стилистики. Москва: Наука, 2014. 620 с.

157. Кон І. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. Москва: «Политиздат», 1984.
158. Коршун Т. Глобалізація гуманітарної освіти як виклик національної ідентичності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2017. Вип. 18. С. 71 – 73 .
159. Кочубей Л. В. Формирование навыков диалогической речи у учащихся 5 классов (в школах с русским языком обучения): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2002. 178 с.
160. Краевський В. В. Основы обучения: Дидактика и методика. пособие для студ. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 352 с.
161. Кретьова О. І. Діалог та педагогічна комунікація. *Матеріали Перших Міжнародних Драгоманівських читань*. Київ: НПУ імені Драгоманова, 2003. С. 195 – 200.
162. Копелюк С. В. Формування культури мовленнєвого спілкування учнів початкової школи засобами новітніх технологій. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки* : збірник наукових праць. Миколаїв : НПУ ім. В.О. Сухомлинського, 2015. № 2. С. 93 – 96.
163. Кочан І. Захлюпана Н. Словник-довідник з методики викладання української мови. Львів: Видавничий центр ЛНЦ ім. І. Франка, 2005. 306 с.
164. Кулик О. Д. Креативність як складник підготовки конкурентноздатного фахівця/педагога в системі вищої професійної освіти. *Молодий вчений: науковий журнал*. Херсон: ТОВ «Видавничий дім «Гельветика»», 2017. № 4 (44) квітень. Частина III. С. 384 – 388.
165. Кучеренко І. А. Лінгводидактичні принципи організації сучасного уроку української мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Філологічна. 2012. Вип. 31. С. 182 – 185.
166. Кучерук О. Методи навчання української мови в загальноосвітній школі: словник-довідник. Житомир: Вид-во «Рута», 2010. 186 с.

167. Кучерук О. Система методів навчання української мови в основній школі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2012. 450 с.
168. Лавреньева Т. Психологические особенности развития школьников. Москва: Экмо, 2009. 174 с.
169. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М.: 1972. 44 с.
170. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М.: Смысл; Академия, 2005. 288 с.
171. Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности. М.: Наука, 1974. 367 с.
172. Лепьохіна М. В. Навчання аудіюванню. Опори та орієнтири для подолання труднощів аудіювання. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2012. Вип. 37 (2). С. 76 – 81 .
173. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва: Педагогика, 1981. 184 с.
174. Лещенко Г. П. Змістові і структурні особливості уроку-комунікації. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 10. Проблеми граматики і лексикології української мови: збірник наукових праць*. Київ. 2012. Випуск 9. С. 213 – 216.
175. Ломов Б. Ф. Категория общения и деятельности в психологии. *Вопросы философии*. 1979. № 7. С. 34 – 47 .
176. Ломов Б. Ф. Проблемы общения в психологии. Москва: Наука, 1981. 280 с.
177. Лотман Ю. М. Избранные статьи: в трех томах. Таллин: Александра, 1992. Т. I: Статьи по семиотике и типологии культуры. 478 с.
178. Лурия А. Р. Язык и сознание. М.: МГУ, 1998. 336 с.
179. Львов М. Р. Основы теории речи: [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений] М.: издательский центр «Академия», 2000. 248 с.
180. Львов М. Р. Риторика: культура речи: учеб. пособ. М.: Академия, 2004. 272 с.

181. Любашина В. В. Формування діалогічних умінь дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2006. 256 с.
182. Ляшкевич Антоніна Іванівна. Наступність і перспективність формування діалогічного мовлення учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. Пед.наук: 13.00.02 / Херсонський держ. ун-т. Херсон, 2003. 176 с.
183. Мамчур Лідія Іванівна. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. / Херсонський державний університет. Херсон, 2012. 544 с.
184. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. Москва: Педагогика, 1990. 192 с.
185. Малахов В. А. Етика. Курс лекцій: навчальний посібник. Київ: Либідь, 2001. 416 с.
186. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении: дис. ... д-ра психол. наук. Москва: школа-пресс, 1992. 127 с.
187. Махмутов М. И. Современный урок: монография. Москва: Педагогика, 1985. 184 с.
188. Мельничайко В. Я., Пентилюк М.І., Рожило Л.П. Удосконалення змісту методів і навчання української мови: навчально-методичний посібник. Київ: Радянська школа, 1982. 216 с.
189. Мельничайко В. Я. Лінгвістичний аналіз художнього тексту: завдання і методи. Теорія і практика літературного аналізу художнього тексту. Тернопіль: Лілея, 1997. С. 15 – 20 .
190. Методика викладання української мови в середній школі: навчальний посібник / І.С. Олійник, В.К. Іваненко, Л.П. Рожило, О.С. Скорик; за ред. І.С. Олійника. Київ: Вища школа, 1989. 439 с.
191. Методика навчання української мови в середніх закладах / М. І. Пентилюк. С. О. Караман, О. В. Караман та ін.; за ред. М. І. Пентилюк. К.: Ленвіт, 2004. 400 с.

192. Мунтян С. Методика розвитку діалогічного мовлення у процесі реалізації соціокультурної змістової лінії в 6-7 класах: дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2012. 195 с.
193. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. *Шкільний світ*. 2001. № 1. С. 33 – 48.
194. Немов Р. С. Психология: учебное пособие. Москва: Просвещение, 1990. 301 с.
195. Немов Р. С. Психологический словарь. Москва: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2007. 560 с.
196. Нищета В. Методика формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2018. 522 с.
197. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи.  
URL:<http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczercziya>.
198. Новосьолова В. І. Методичні рекомендації щодо навчання української мови у 5-11 класах закладів загальної середньої освіти (2018-2019 навчальний рік). *Українська мова і література в школі*. 2018. № 4. С. 2-7.
199. Новосьолова В. І. Система роботи над забарвленою лексикою на уроках української мови в 5-7 класах : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 Київ 2013. 203 с.
200. Озадовська Л. В. Парадигма діалогічності в сучасному мисленні: монографія. Київ: Вид. ПАРАПАН, 2007. 163 с.
201. Озадовська Л. В. Діалог. Філософський енциклопедичний словник. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
202. Олійник П. М. Дидактичні принципи навчання та їх дидактико методичні особливості. *Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі* / С.У. Гончаренко, П. М. Олійник, В.К. Федоренко та ін. ; за ред. С.У. Гончаренка, П.М. Олійника. Київ: Вища школа, 2003. С. 55-68.

203. Омельчук С. А. Дослідницький підхід до навчання мови: лінгводидактичний словник-довідник: навчальний посібник. Київ, 2015. 56 с.
204. Омельчук С. А. Проблемно-пошукове навчання морфології української мови. *Нова педагогічна думка*. 2012. № 3. С. 83 – 87.
205. Омельчук С. А. Проблемно-пошукове навчання синтаксису рідної мови. *Дивослово*. 2007. № 10. С. 2 – 7.
206. Омельчук С. А. Поняттєва співвіднесеність лінгводидактичних термінів «робота з текстом» і «робота над текстом». *Наука і освіта*. 2018. № 4. 56 – 64.
207. Онищук В. О. Дидактичні основи засвоєння учнями мовних навичок і умінь. *Українська мова і література в школі*. 1971. №3. С. 48 – 53.
208. Осадчук Р. І. Діалогічні методи навчання: посіб. для вчителя. Київ: Рута, 2000. 56 с.
209. Основи загальної психології: навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. III-IV рівня акредитації: у 2-х т. / Полозенко О.В., Омельченко Л.М., Яшник С.В. та ін. К.: НУБіП, 2009. Т1. 322 с.
210. Паламар Л. М. Українське ділове мовлення : навч.-метод. посібник. Київ: Либідь, 1997. 294 с.
211. Палихата Е. Я. Культура українського діалогічного спілкування. 5-9 класи: [навч. посіб. для учнів]. Тернопіль: навч. кн. Богдан. 2003. 104 с.
212. Палихата Е. Я. Лінгвістичні особливості діалогічного мовлення. *Дивослово*. 1995. №3. С. 29 – 31.
213. Палихата Е. Я. Рідна мова. Уроки усного діалогічного спілкування. 5-9 класи. Матеріали факультативних занять з діалогічного мовлення. 8-9 класи: Тернопіль: ТДПУ імені Володимира Гнатюка. 2002. 271 с.
214. Палихата Е. Я. Ситуаційні вправи для навчання діалогічного мовлення. Наукові записки ТДПУ. Серія: Педагогіка. 2002. №9. С. 90 – 94.
215. Палихата Елеонора Ярославівна. Система навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи: дис. ... докт. пед. наук:



13.00.02 / Тернопільський держ. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2004. 473 с.

216. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва: Русск. яз., 1989. 56 с.

217. Платон. Избранные диалоги. Москва, 1965. 442 с.

218. Платонов К. К. Структура и развитие личности М.: Наука, 1986. 255 с.

219. Пентилюк М., Нікітіна А., Горошкіна О. Концепція когнітивної методики навчання української мови. *Дивослово*. 2004. № 8. С.5 – 8.

220. Пентилюк М. І. Лінгводидактичні перспективи навчання української мови в середніх навчальних закладах / за ред. М.І. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2000. 264 с.

221. Пентилюк М. І. Лінгвістичний аналіз тексту в методологічному ракурсі. Науковий вісник Херсонського державного університету: збірник наукових праць. Херсон: ХДУ, 2015. Випуск 22. С. 158 – 162. (Серія: Лінгвістика).

222. Петрик О. Розвиток діалогічного мовлення молодших школярів. Початкова школа. 2005 № 11. С. 8 – 11.

223. Петровський А. В. Общая психология. Москва: Просвещения, 1976. 479 с.

224. Петровська Л. А. Обратная связь в межличностном общении. Вестник Московского университета. Психология. № 3. С. 32 – 35.

225. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: психология интеллекта: генезис числа у ребенка: логика и психология. М.: Просвещение, 1969. 659 с.

226. Подлевська Н. В. Формування культури спілкування в учнів 5-6 класів методами інтерактивного навчання. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 5. С. 10 – 13.

227. Подлевська Н. В. Методичні аспекти формування культури спілкування в учнів основної школи на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2001. №6. С. 14 – 18.
228. Пометун О. Запитання як найважливіший спосіб взаємодії вчителя й учнів у процесі навчання. *Історія в школах України*. 2006. № 3. С. 25-29.
229. Платонов К. К. Структура и развитие личности М.: Наука, 1986. 255 с.
230. Поліванов Є. Д. По поводу «звуковых жестов» японского языка. Москва: Просвещение, 1919. 352 с.
231. Попова Л. О. Уроки розвитку мовлення як ефективна форма вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок профільної школи. *Українська мова і література в школі*. 2016. № 4. С. 20 – 24.
232. Пометун О. Запитання як найважливіший спосіб взаємодії вчителя й учнів у процесі навчання. *Історія в школах України*. 2006. № 3. С. 25 – 29.
233. Почепцов Г. Г. Теорії комунікації. Київ: Ленвіт, 1999. 322 с.
234. Програма з української мови для 5-9 класів для загальноосвітніх навчальних закладів від 07.06.2017. <https://ru.osvita.ua/school/program/program-5-9/56134/>
235. Проценко І. Поетапне формування професійно-творчих умінь майбутніх учителів у процесі діалогової взаємодії. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2011. С. 28 – 35 .
236. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Харків: Прапор, 2009. 672 с.
237. Психологія: навчальний посібник / Л. М. Кудояр, Т. В. Іванова, О. А. Кривопишина, П. І. Сахно, Л. О. Колісник. Суми: Сум. Держ. Ун-т, 2011. 330 с.
238. Раєвська І. М. Обґрунтування педагогічних умов розвитку дослідницьких умінь учителів початкової школи в системі післядипломної педагогічної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 10. С. 162 – 172.

239. Рубінштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб: Издательство «Питер». 2000. 712 с.
240. Савінова Н. В. Коригування мовлення дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2005. 246 с.
241. Седов В. А. Педагогические возможности диалога в образовательном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Санк-Петербург, 2002. 20 с.
242. Семеновских Т. В. Феномен клипового мышления в образовательной вузовской среде. Науковедение. Эдукология и педагогика. 2014. №5(24). С. 17 – 23.
243. Симоненко Т. В. Робота над діалогом у 5-7 класах. *Українська мова і література в школі*. 1999. № 1. С. 22 – 24.
244. Синиця І. О. Психологія усного мовлення учнів 4-8 класів. Київ: Рад. школа, 1974. 204 с.
245. Скалкин Л. В. Обучение диалогической речи. К.: Рад. школа. 1989. 158 с.
246. Скаткин М. Н. Общие формы организации обучения. Дидактика средней школы. Москва: педагогика, 1982. 142 с.
247. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. Москва: Педагогика, 1980. 96 с.
248. Скуратівський Л. Мотив як рушійна сила пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення мови. *Дивослово*. 2005. № 2. С. 2 – 4.
249. Слышкин Г. Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. Режим доступа: URL: <http://www.vspu.ru/~axiology/ggs.htm/>
250. Словник іншомовних термінів за ред. Члена коресп. АН УРСР О.С. Мельничука. Київ. 1974.
251. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб. / кол. авт. за ред. М. І. Пентилюк; М. І. Пентилюк, О. М. Горошкіна, Н. В. Мордовцева та ін. Київ: Ленвіт, 2015. 320 с.

252. Снісаревська Ю. Б. Навчання діалогічного мовлення. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. 2012. Вип. 37. С. 76 – 81.
253. Стельмахович М. Розвиток усного мовлення на уроках української мови в 4-8 класах. Київ: Рад. школа, 1978. 188 с.
254. Столін В. В. Самосознание личности: монографія. М.: МГУ, 1983. 186 с.
255. Тоффлер Э. Шок будущего. М.: АСТ, 2002. 557 с.
256. Троїцька О. М. Діалог і діалогічність в культурно-освітньому просторі: філософські засади. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2016. Вип. № 65. С. 50 – 57.
257. Удовицька Т. А. «Кліпове мислення» молоді: особливості прояву в процесі навчання (до постановки проблеми). *Вища освіта України: теорет. та науково-метод. Часопис*. Вип. 31. Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського простору / Ін-т вищої освіти НАПН України. Київ, 2013. Том VIII (50). С. 407 – 416.
258. Узнадзе Д. Общая психология. Москва: Смысл, 2004. 413 с.
259. Українська мова: підручник для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням російською мовою / Н. В. Бондаренко, А. В. Ярмолюк. Київ: Освіта, 2005. 272 с.
260. Українська мова: підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів / Н. Б. Голуб, А.В. Ярмолюк. Київ: Педагогічна думка, 2017. 308 с.
261. Українська мова: підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів / В. І. Новосьолова, Н. В. Бондаренко. Київ: Педагогічна думка, 2016. 296 с.
262. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів. За ред. С.Я. Єрмоленко. Київ: Либідь. 2001. 223 с.
263. Усова А. В. Формирование учащихся учебных умений. М.: Знание, 1987. 80 с.

264. Фельдштейн Д. И. Закономерности развития деятельности как основа развития личности. М.: Международная педагогическая академия, 1994. С. 121-135.
265. Флоренська Т. А. Диалог в работе психолога. Москва: Наука, 1995. С. 194 – 204.
266. Формановська Н. И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход: учеб.пособ. М.: Русский язык, 2002. 216 с.
267. Фурман А. В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: монографія. Тернопіль: Астон, 2007. 164 с.
268. Хализев Е. В. Теория литературы. М.: Высшая школа. 1999. 240 с.
269. Холодович А. А. Проблемы грамматической теории. Ленинград: Наука, 1979. 170 с.
270. Хуторський А. В. Педагогическая инноватика: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведен. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 256 с.
271. Чиркова Т. И. Проблема преодоления клипового сознания молодежи в профессиональной подготовке психологов на уровне бакалавриата. Психологическая наука и образование. 2016. Т.8. №1. С. 45 – 61.
272. Шатилов С. Ф. Методика обучения иностранному языку. Москва: Просвещение, 1996. С. 47 – 49.
273. Шведова Н. Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. Москва: АН СССР, 1960. С. 42 – 67.
274. Шевцова Л. С. Методика застосування ситуативних завдань: [метод. посіб.] Житомир. 2004. 94 с.
275. Шевцова Л. С. Використання мовленнєвих ситуацій у профільній школі. *Українська мова і література в школах України*. № 7-8. 2015. С. 82 – 85.
276. Шестов Л. Доля Сократа. Москва: Правда, 1993. 610 с.
277. Шелер М. Форы знания и образования. Избранные произведения. Москва: Гнозис, 1994. С. 15 – 56.
278. Шляхова В. В. Розповідь учителя як метод навчання української мови. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 6. С. 24 – 30.

279. Шляхова В.В. Українознавчі засади мовної освіти : монографія. Черкаси: Чабаненко Ю. А., 2010. 197 с.
280. Шмелева Т. В. Модель речевого жанра. Саратов: Коледж, 1997. Вып. 1. С. 88 – 99.
281. Шпет Г. Г. Явление и смысл. Москва: Директ-Медиа, 2007. 289 с.
282. Шульжук Н. В. Особливості функціонування неповних речень у структурі діалогічної єдності. Наукові записки: збірник наукових праць. Серія «Філологія» : Вид-во «Острозька академія», 2012. С. 114 – 116.
283. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука. 1974. 428 с.
284. Якубинський Л. П. Избранные работы: Язык и его функционирование. Москва, 1986. 206 с.
285. Ярмолюк А. В. Текст як засіб розвитку комунікативних умінь учнів. *Українська мова і література в школі*. 2005. 37. С.15-20.
286. Ярошевський М. Психологія. Москва: Академія, 2001. 540 с.
287. Ясперс К. Техніка мислення. *Філософська думка*. 2005. № 2. С. 95 – 103.
288. Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие. Москва: Академія, 2000. 400 с.
289. Burbules, Nicholas C. Dialogue in teaching: theory and practice. – Teachers College Press, Columbia University. – N.Y.: 1993.

## РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ УЧНІВ 8–9 КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

### 2.1. Аналіз програм, підручників, методичної літератури з проблеми дослідження

Нова редакція Закону України «Про освіту» у визначенні мети повної загальної середньої освіти акцентує увагу на всебічний розвиток, виховання і соціалізацію особистості, «яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності» [14]. Досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних учням для успішної життєдіяльності, а саме: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність; інші компетентності, передбачені стандартом освіти.

У документі [14] обґрунтовано вміння, спільні для всіх компетентностей: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми. Ці вміння становлять підґрунтя у процесі формування умінь діалогічного мовлення, є важливими орієнтирами у процесі розроблення експериментальної методики й окреслення результатів навчання.

У Державному стандарті базової і повної середньої освіти (2020) визначено, що важливою метою освітньої галузі «Мови і літератури» в основній школі є «розвиток особистості учня, формування в нього мовленнєвої і читацької культури, комунікативної та літературної компетентності, гуманістичного світогляду, національної свідомості, високої моралі, активної громадянської позиції, естетичних смаків і ціннісних орієнтацій» [10]. Серед основних завдань навчання української мови, на розв'язання яких спрямовує документ, є забезпечення в учнів стійкої мотивації до вивчення української мови; усвідомлення виняткової ролі державної мови в суспільному та особистісному розвитку школяра і потреби належною мірою оволодіти нею; виховання в учнів потреби в удосконаленні власної мовленнєвої культури впродовж життя [10].

Положення директивних і нормативних документів щодо навчання української мови відображені передусім у програмах для шкіл з українською мовою навчання, що слугують також напрямками для шкільної методики навчання української мови. Так, для нашого дослідження важливо проаналізувати програми, підручники, методичні й практичні посібники, щоб підтвердити наявність проблеми в теоретичній і практичній площинах.

Прослідкуємо, яке значення й місце посідає розвиток діалогічних умінь у навчальних програмах української мови.

В основу програм 70-х років покладено вивчення мови як системи, зроблено акцент на розвивальному навчанні. У пояснювальній записці до програм визначено основні завдання шкільної мовної освіти: дати учням певне коло знань про мову (її структуру, функції, походження, розвиток тощо); забезпечити засвоєння учнями орфоепічних і граматичних норм української літературної мови; формування у школярів умінь і навичок зв'язного усного й писемного мовлення; виробити міцні орфографічні й пунктуаційні навички. Виконання цих завдань курсу української мови забезпечувалося наявністю в його змісті відомостей про мову та її норми, спеціальної програми з розвитку зв'язного мовлення, переліку вмінь і навичок, які слугували основою для оволодіння нормативним українським мовленням/



Для аналізу ми обрали такі програми: «Українська мова для шкіл з українською мовою навчання» (1986), «Українська мова для шкіл з російською мовою навчання» (1986), (1990), (1993), «Рідна мова» (1995), «Рідна мова / І. Ющук (1996), (2003); «Українська мова» (2011; 2017).

В основу програм було покладено комунікативний підхід, орієнтований на посилення практичного спрямування змісту навчання мови, формування в учнів умінь і навичок спілкування в різних сферах соціального життя, розроблення методик комунікативного навчання, своєрідність яких полягала в оволодінні учнями всіма формами й видами мовленнєвої діяльності для спілкування.

Зазначимо, що в програмах увагу зосереджено на теоретичних відомостях про мовлення учнів (змістовність, правильність, послідовність, багатство, точність, виразність, доречність), визначено вміння учнів (сприймаючи чуже мовлення, уважно слухати; створюючи власні висловлення, будувати їх з урахуванням мети й адресата мовлення, вибирати відповідний до умов спілкування стиль мовлення, а також дотримуватись основних правил спілкування; узгоджувати свою мовленнєву поведінку з ситуацією і правилами спілкування; складати діалог певного обсягу відповідно до запропонованої ситуації; досягати комунікативної мети, дотримуватися теми, використовувати репліки для стимулювання, підтримання діалогу; реагувати на репліки співрозмовника в нескладних ситуаціях спілкування; висловлювати прохання, запрошення, спонукання до дії, повідомляти інформацію, підтверджувати достовірність інформації; висловлювати згоду (незгоду), мотивовану відмову, перепитувати, уточнювати тощо.

Зупинимось докладніше на програмах з рідної мови «Рідна мова. 5-11 кл.» (автори – Скуратівський Л., Г.Шелехова Г., Новосьолова В. 1998 р., 2001 р., 2004 р.,) а також «Українська (рідна) мова. 5-12 кл. (автори: Г. Шелехова, В. Тихоша, А. Корольчук: за ред. Л. Скуратівського» (2005) [45].

У пояснювальній записці зазначено, що одним із завдань навчання української мови є «вироблення у школярів умінь і навичок комунікативно виправдано користуватися засобами мови під час сприймання, відтворення і

створення висловлювань»; передбачено формування та розвиток умінь і навичок діалогічного мовлення, що відбувається в процесі таких видів роботи: зачування невеликих текстів, віршів, загадок, прислів'їв, приказок, матеріалів для рольових ігор тощо; складання відповідей на основі почутого або прочитаного тексту, усних повідомлень та відповідей на лінгвістичну тему та ін; переказування почутого або прочитаного (докладно, стисло, вибірково) текстів різних типів, стилів і жанрів мовлення; складання діалогів і монологічних висловлень різних типів, стилів і жанрів мовлення [45].

Аналіз програм з рідної (української) мови (1995, 1998, 2001, 2005, 2017) [43; 32; 45] дав змогу виявити, що для розвитку мовленнєвої діяльності школярів передбачено надавати перевагу таким темам для створення самостійних висловлювань, які були б пов'язані з життєвим досвідом учнів, зацікавлювали б їх, викликали інтерес, прагнення поділитися думками, мали б чітке спрямування тощо. Позитивним вважаємо також те, що програми зобов'язували вчителя систематично працювати над формуванням комунікативних умінь з метою успішного оволодіння монологічним і діалогічними мовленням, спираючись на знання про текст, стилі, типи, жанри мовлення, ситуацію спілкування, набуття навичок культури мовлення.

Особливістю цих програм є застосування різних способів структурування навчального матеріалу з використанням узагальнювальних таблиць і схем, які містять основні теоретичні відомості й факти мови, об'єднані узагальненою темою уроку. Водночас перевагу надано структуруванню навчального матеріалу укрупненими частинами. Значних змін у програмах цього періоду зазнають зміст, зовнішня і внутрішня організація, технологія уроків. Формування в учнів умінь і навичок діалогічного мовлення тісно пов'язане з іншими напрямками роботи з розвитку мовлення: 1) збагаченням мовлення з погляду лексичної і граматичної будови; 2) засвоєнням норм української літературної мови.

Програма з рідної мови (1998 р.) спрямовує на практичне оволодіння типами мовлення, створення різних видів творчих робіт (усних і письмових). Доповнено перелік умінь учнів, зокрема, такими: «сприймаючи чуже мовлення,

учні повинні уважно слухати; ... створюючи власні висловлювання, будувати їх з урахуванням мети й адресата мовлення, підпорядковувати висловлювання темі й основній думці, ... вибирати до умов спілкування стиль мовлення; ... будувати комунікативно доцільне, змістовне, виразне висловлювання, яке має бездоганне мовне оформлення, виховання потреби постійного вдосконалення своєї мовної діяльності» [43, с. 9].

З огляду на увагу до чотирьох видів мовленнєвої діяльності автори програми чіткіше формулюють вимоги до формування комунікативних умінь, а саме:

- сприймаючи чуже мовлення, уважно слухати, орієнтуватися в ситуації спілкування;

- швидко, свідомо, виразно читати відповідно до їхнього віку тексти;

- відтворюючи готовий текст, виразно читати з достатньою швидкістю, плавно, з гарною дикцією, відповідно до орфоепічних та інтонаційних норм;

- створюючи власні висловлення, складати діалог певного обсягу відповідно до запропонованої ситуації спілкування, досягати комунікативної мети, дотримуватися теми висловлення, норм літературної мови, використовувати репліки для стимулювання, підтримання діалогу, формули мовленнєвого етикету;

- складати усні й письмові висловлення, під час усних висловлювань додержуватися вимог до основних правил діалогічного мовлення [43].

У змісті мовленнєвої лінії програми (2005) для учнів 8 класу діалогічним умінням приділено належну увагу: вміти практично складати діалог (орієнтовно 10-12 реплік для двох учнів) як обмін думками, повідомлення на основі дібраних запитань за текстом; підтримувати діалог, використовуючи репліки для стимулювання, формули мовленнєвого етикету, демонструючи певний рівень вправності у процесі діалогу (стислість, виразність, доречність тощо), дотримуючись норм української літературної мови; вибирати самостійно аспект запропонованої теми, висловлюючи особисту позицію щодо обговорення, добираючи цікаві, переконливі аргументи на захист своєї позиції; оцінювати

текст з погляду його змісту, форми, задуму і мовного оформлення; додержуватися основних вимог до мовлення та правил спілкування; оцінювати текст із погляду його змісту, форми, задуму і мовного оформлення [45].

У програмі для учнів 9 класів (2005) зазначено також, що школярі повинні варіювати ситуацію, її складники, додаючи або змінюючи окремі репліки діалогу відповідно до зміненої ситуації спілкування; рекомендовано під час формування діалогічного мовлення «розігрувати діалоги» відповідно до запропонованої ситуації спілкування, пов'язаної з життєвим досвідом учнів (діалоги етикетного характеру, діалог-розпитування»); використовувати репліки для стимулювання й підтримування діалогу з дотриманням норм української літературної мови [45].

Чинна програма [46], зберігає у структурі чотири змістові лінії (мовну, мовленнєву, соціокультурну й діяльнісну). Акцентуємо увагу на таких особливостях реалізації їх:

1) зміст мовної лінії має бути вмотивованим (саме усвідомлення доцільності вивчаюваного теоретичного матеріалу слугуватиме одним із сильних мотивів для учнів);

2) мовленнєву лінію розглядаємо як тактичну (реалізація конкретної стратегії можлива через упровадження в систему роботи на уроці мовленнєвих жанрів; наприклад, для реалізації фатичної стратегії (спрямованої на гармонізацію спілкування) активізуються такі жанри як вибачення, комплімент, похвала тощо);

3) мовна і мовленнєва лінії мають тісно переплітатися (знання про мову як систему – не самоціль, а ключ до розв'язання життєвих проблем; наприклад, вивчаючи кличний відмінок, звертання, учні повинні водночас засвоювати, що звертання до людини на ім'я сприяє налагодженню дружніх стосунків);

4) діяльнісна лінія має стати справді стратегічною (учні повинні вчитися мотивувати, осмислювати, організовувати свою поведінку; зважати на умови спілкування, урахувати рольові й особистісні особливості партнерів спілкування, культурні традиції, ретельно добирати мовні засоби) [46].

Практичне спрямування, на яке орієнтує програма [46] з української мови тісно пов'язане з комунікативним аспектом і визначається тим, що набуті знання учні використовують для спілкування. Однією з особливостей чинної програми є подання двох цілей у пояснювальній записці:

1. *Мета базової загальної середньої освіти* – розвиток і соціалізація особистості учнів, формування їхньої національної самосвідомості, загальної культури, світоглядних орієнтирів, екологічного стилю мислення і поведінки, творчих здібностей, дослідницьких і життєзабезпечувальних навичок, здатності до саморозвитку й самонавчання в умовах глобальних змін і викликів.

2. *Мета навчання української мови в школі (предметна)* – формування компетентного мовця, національно свідомої, духовно багатой мовної особистості [46].

Автори програми пропонують для учнів 8 і 9 класів перелік відомостей про мовлення, у процесі засвоєння яких в учнів мають бути сформовані вміння розрізнити такі поняття, як *мовлення, види мовленнєвої діяльності, монолог, діалог, адресат мовлення; усну й письмову, монологічну й діалогічну форми; тему та основну думку, тему й мікротему висловлювання; мовні засоби зв'язку речень у тексті; стилі мовлення, сферу їх використання, типи й жанри мовлення, особливості їх побудови*, а також сформульовано вимоги до мовлення.

Програма «Українська мова» (2017) відображає засадничі ідеї Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (Постанова Кабінету Міністрів України від 23. 11. 2011 р. № 1392), ідеї концепції «Нова українська школа» (2016 р.). Рекомендовані види творчих робіт представлено актуальними для школярів жанрами, серед яких допис до веб-сайта чи соцмережі, стаття певного змісту до Вікіпедії, план роботи над проектом, реклама шкільного творчого конкурсу тощо. Значна частина рекомендованих робіт має виразно практичний характер (складання інструкції щодо користування електронними мовними словниками, переліку необхідних для родини закупівель на поточний місяць і т. ін.) Деякі з рекомендованих видів робіт передбачають використання самостійно дібраної учнями з різних джерел інформації [46].

Аналіз підручників здійснено з метою виявлення їхньої спроможності сприяти системній роботі з формування в учнів умінь діалогічного мовлення. Для порівняння обрано підручники різних років, а саме: підручник «Рідна мова. 8кл.» (2008 р.) (автори – Пентиліук М., Гайдаєнко І., Ляшкевич А., Омельчук С.) передбачено вправи діалогічного спрямування, наприклад, із такими умовами: складання діалогів; складання й розігрування діалогів за особами, орієнтування у ситуації спілкування; додержання правил розмови по телефону, складання і розігрування діалогів (телефонна розмова) з використанням формул мовленнєвого етикету; розігрування ситуацій зустрічі і знайомства, прохання, запрошення тощо [36].

Цікавими, на наш погляд, є вправи, що передбачають завдання для роздумів, складання й записування діалогів дискусійного характеру з однокласниками на тему «В чому полягає цінність спілкування?» або «Яку людину можна вважати мудрою? (впр. 71, 139); складання діалогу із використанням означення (впр. 105); за поданим малюнком (впр. 135, 213, 245, 308); достатня кількість вправ, де учням пропонують скласти і розіграти діалог (впр. 161, 164, 187, 194, 239, 260, 265, 296, 318, 334, 337, 366, 369, 373). Передбачено також вправи, що містять завдання ситуативного характеру (наприклад, вправи 24, 33, 40, 49, 51, 57, 65, 83, 117, 126, 160, 167, 180, 212, 223, 236, 238, 247, 253, 348), де зосереджено увагу на вдосконаленні умінь аналізувати складники ситуації спілкування й давати їм характеристику. У процесі такої роботи формуються вміння й навички моделювати варіанти діалогу.

Автори пропонують низку творчих вправ, у яких передбачено письмове складання діалогів на морально-етичну тему (впр. 8, 40, 49, 66, 83, 123). Визначено зміст і обсяг теоретичних відомостей і практичних завдань, спрямованих на формування в учнів загального уявлення про спілкування й мовлення, про стилі й типи мовлення, текст і його ознаки. Практичне засвоєння теоретичного матеріалу здійснювалося за допомогою вправ і завдань, спрямованих на набуття учнями умінь писати перекази різних типів і стилів,

складати діалоги, усну відповідь на лінгвістичну тему, відгук на відповідь товариша.

У підручнику «Рідна мова. 8 кл.» (Глазова О., Кузнецов Ю, 2008 ) [37] виявлено поодинокі вправи, які сприяють розвиткові діалогічного мовлення. Здебільшого учням пропонують скласти й розіграти діалог (39, 40, 41, 152, 153, 154, 287, 288, 289, 290). Недостатньо вправ, орієнтованих на загальне уявлення про ситуацію та її складники; дотримання теми висловлення, норм літературної мови, використання реплік для стимулювання, підтримання діалогу, формул; загальне уявлення про ситуацію та її складники, бракує завдань дискусійного характеру, пов'язаних з життєвим досвідом, його розігруванням у різних стилях.

У підручнику «Рідна мова. 8 кл.» (Заболотний О.В., Заболотний В.В., 2011) [39] кількість вправ, спрямованих на формування діалогічних умінь, обмежена. Завдання окремих вправ (11, 226), спрямовують учнів на складання діалогу. У вправі 12 є малюнки-комікси, до яких учням пропонується скласти й розіграти діалог у розмовному стилі. Практичне засвоєння теоретичного матеріалу здійснюється за допомогою завдань і вправ, у яких автори пропонують уявити ситуацію, скласти й розіграти діалог відповідно до запропонованої ситуації, висловити пораду, зробити виступ, переконати когось тощо (43, 111, 178, 350).

Вважаємо, що фрагментарна робота не сприяє формуванню діалогічних умінь і навичок.

У підручнику «Українська мова» для 8 класу (автор – Глазова О., 2016) [41] є вправи, спрямовані не лише на закріплення теоретичного матеріалу, а й на оволодіння учнями різними типами мовлення, навичками усного й писемного мовлення. Запропоновано систему вправ до розділу «Зв'язне мовлення» згідно з вимогами чинної програми. Наприклад, тема «Складання діалогів. Діалог обмін думками та враженнями», «Діалог – обмін думками, складений на основі запитань, дібраних за змістом тексту», містить теоретичні й практичні відомості, у яких акцентовано увагу на складанні діалогу. Підручник містить також завдання, що передбачають роботу в парах (вправи 28, 30, 49, 111, 141, 148, 200, 209, 328, 336); увагу зосереджено на вдосконаленні вміння аналізувати ситуацію й

давати їм характеристику. У процесі роботи виробляються вміння моделювати варіанти діалогу, уміння вести його відповідно до запропонованої ситуації спілкування. У завданнях окремих вправ (87, 88, 346, 347, 348, 349) пропонується скласти й розіграти діалог між бабусею й онукою, директором школи й восьмикласниками, між учнем восьмого класу та його меншим братом; передбачено роботу над розвитком діалогічного мовлення й формуванням діалогічних умінь. Практичне засвоєння теоретичного матеріалу відбувається за допомогою вправ і завдань, спрямованих на набуття учнями вмінь писати перекази різних типів і стилів, складати діалоги, замітки, листи, усну відповідь на лінгвістичну тему.

Підручники, створені співробітниками Інституту педагогіки НАПН України Новосоловою В. і Бондаренко Н. (8 клас, 2016) [40], Голуб Н. і Ярмолюк А. (9 клас, 2017), [42], у яких вивчення мови ґрунтується на системній роботі з текстами, реалізовано функційний підхід до подання й засвоєння мовних явищ із перших сторінок, навчальний дидактичний матеріал згруповано й структуровано за темами, що відповідають соціокультурній змістовій лінії чинної програми з української мови. Дидактичний матеріал підручників увібрав кращі зразки вітчизняної художньої прози, поезії, публіцистики, тексти сприяють розвиткові образного, логічного й критичного мислення, вчать полемізувати; виклад має проблемний характер. Практичну роботу за підручниками спрямовано на розуміння моральних людських взаєностосунків і формування загальнолюдських цінностей. Варто відзначити прагнення авторів приділяти увагу розвиткові позитивної мотивації учіння і формування думки щодо порушеної проблеми.

Зокрема, у підручнику «Українська мова» для 8 класу (автори – Новосолова В., Бондаренко Н., 2016) [40] передбачено завдання, спрямовані на розвиток комунікативних умінь учнів, серед яких особливого значення надається комплексній роботі з текстом, зокрема аналізові мови текстів різних стилів, типів і жанрів мовлення.



Ефективними є вправи, у яких учні актуалізують вміння виділяти найважливіші ознаки, охоплені виучуваними поняттями, та оперувати цими поняттями у мовленнєвих ситуаціях.

У підручнику для 9 класу авторського колективу Інституту педагогіки НАПН України (Шелехова Г., Скуратівський Л., Новосьолова В., Остаф Я.) вміщено вправи (наприклад, 43, 45), завдяки яким учні вчаться самостійно складати діалоги на різні теми, охоплені виучуваними поняттями, та оперувати цими поняттями у мовленнєвих ситуаціях, складати різні види діалогу, застосовувати різні техніки діалогічного мовлення, самостійно вибравши аспект запропонованої теми, обирати переконливі аргументи на захист своєї позиції, додержувати правил поведінки та мовленнєвого етикету в діалогічній розмові; оцінювати й контролювати мовлення співрозмовника, власне мовлення, приводить до усвідомленого використання діалогу у процесі саморозвитку.

Значно більше уваги приділено розвитку діалогічних умінь у підручнику «Українська мова» для 9 класу (автори – Голуб Н., А. Ярмолюк, 2017) [42].

Автори передбачили різноманітні вправи, а саме у § 5 (Мовленнєва ситуація) пропонуються вправи на створення мовленнєвих ситуацій, діалогів, залучення до діалогу. Системна робота з текстами й завдання до них навчають мислити, аналізувати, доводити, зіставляти, розмірковувати. Автори подають схему, що відображає найтипівіші наміри мовців, і схему, у якій прописано складники мовленнєвої ситуації; звернено увагу на важливість умінь орієнтуватися в ситуації спілкування, складати й розігрувати діалоги (телефонну розмову). У § 7 (Діалог. Розділові знаки при діалозі) подано теоретичний матеріал і добре продумано систему вправ і завдань, де сконцентровано увагу учнів на складниках вчинку (мотиву, наміру, мети, власне дії, результатів самооцінювання власного вчинку та ставлення до оцінки з боку оточення). У § 44 вміщено теоретичний матеріал про діалогічне мовлення, його види й особливості, дібрано низку вправ.

Тематика уроків соціокультурної змістової лінії має яскраво виражений виховний характер, зокрема: «Цінності людські», «Гармонійне спілкування»,

«Заговори, щоб я тебе побачив», «Світ наших уподобань», «Мистецтво і моя родина», «Краса людських взаємин», «Світ книжки і живопису», «Життєвий вибір», «З вірою в серці», «Я і мова», «Я і родина, друзі», «Мовна мода і мовний смак», «Громадянська позиція», «Український національний характер», «Гідність людини», «Український етикет», «Загальнолюдські цінності» тощо. Робота над аналізом змісту текстів такої тематики насичена розкриттям проблем моральної цілісності людини, її духовного світу, орієнтована на формування загальнолюдських цінностей, особистісних стосунків і почуттів.

У чинному підручнику О. Глазової (9 клас, 2017) [38] тематику текстового матеріалу дібрано без урахування орієнтирів, визначених соціокультурною змістовою лінією чинної програми.

Ситуативні завдання розділу «Розвиток мовлення» здебільшого передбачають складання діалогів. Зокрема, вправи 249, 23, 24, 98, 199, 200, 201 пропонують побудувати діалог в описаних ситуаціях, розглянути ситуації, розігрувати ситуації зустрічі і знайомства, прохання, запрошення, висловити пораду зробити виступ, переконати когось тощо); вправи (332, 333, 358) – скласти й розіграти діалоги, використавши етикетні мовленнєві жанри (компліментарні формули; формули відповіді на комплімент). У вправах (62, 63) пропонуються завдання скласти і розіграти діалог між дівчатами з використанням етикетних мовленнєвих жанрів, доцільно звертання та вставні слова дібрати самостійно. У процесі такої роботи формуються навички моделювання діалогу, уміння вести його відповідно до запропонованої ситуації спілкування. Є вправи, що передбачають роботу в парах (впр. 5, 16, 33, 72, 87, 91, 194, 221, 275, 366) та групах (вправи 7, 41, 101, 115, 146, 196, 277, 285, 300, 322, 353). У підручнику є такі завдання, в умовах яких пропонується скласти й розіграти діалог відповідно до запропонованих ситуацій спілкування, але не наголошується на дотриманні правил спілкування, основних вимог до мовлення, правильного інтонуювання тощо. Усі вправи, що сприяють формуванню умінь учнів 9-х класів, містяться у розділі «Зв'язне мовлення».

Аналіз чинних підручників з української мови для учнів 8–9 класів дав підстави для таких висновків: чинні підручники, порівняно з підручниками попередніх видань, вирізняються різноманітністю вправ комунікативного характеру, однак кількість їх не в усіх аналізованих навчальних книжках однакова, не всі автори зуміли надати їм системного характеру. З огляду на те, що школи працюють за різними підручниками, маємо підстави говорити про наявність проблеми: недостатність уваги системній роботі з формування діалогічних умінь учнів 8–9 класів.

Крім підручників, у навчальному процесі функціують ще й інші джерела – навчальні й методичні посібники для учнів і вчителів. Проаналізуємо окремі видання з погляду наявності в них завдань і вправ, спрямованих на розвиток діалогічних умінь учнів 8–9 класів.

Значним внеском у вирішення поставлених у дослідженні завдань стала монографія Е. Палихати «Методика навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи». Запропонована Е. Палихатою система комунікативних вправ, скерованих на вдосконалення діалогічнорозмовних умінь учнів, спонукала нас під час створення системи вправ зацентрувати увагу на ситуативності діалогічного мовлення, а відтак на ситуативних вправах, що мотивують мовленнєву діяльність, адже в процесі діалогічного спілкування учні розуміють проблемність завдання; визначають суть і логіку діалогічного мовлення [28].

У збірнику вправ «Комунікативні вправи» (Мельничайко В.) [19] зосереджено увагу на трьох типах дидактичних завдань: 1) висловлення міркувань; 2) розв'язання ситуативних колізій; 3) продовження уявного діалогу. Дібрані тексти зможуть слугувати основою для бесід з дітьми у школі і вдома. Усі вправи спрямовані на те, щоб розвивати у дітей мислення і вміння висловлювати думки, навчати їх приймати власні рішення у нестандартних життєвих ситуаціях.

Навчальний посібник Е. Палихати «Культура українського діалогічного мовленнєвого спілкування. 5-9 класи» поєднує теоретичні відомості з культури

українського діалогічного мовленнєвого спілкування (лінгвістичні особливості діалогу, його видів, норми діалогічного мовлення, мовленнєвий етикет і культура спілкування) з практичними завданнями й запитаннями, спрямованими на закріплення теорії. Авторка ознайомлює з видами діалогів (полілогів), діалогічних єдностей, діалогічних реплік, позамовних чинників – інтонації, жестів, міміки та ін. Цей матеріал учитель може використовувати для формування вмінь діалогічного мовлення учнів і під час вивчення лінгвістичних тем рідної мови [28].

Привертає увагу практичний посібник «Говоріння: збірник навчальних і контрольних вправ та завдань. 5-11 класи» (автор – Нечволод Л.) [25], що написаний відповідно до вимог чинної програми й спрямований на реалізацію завдань мовленнєвої змістової лінії. Розвиток комунікативних навичок учнів забезпечують вправи й завдання, спрямовані на формування вмінь говорити доречно, чітко, переконливо, правильно; комунікативно виправдано користуватися мовними засобами, характерними для різних типів, стилів і жанрів мовлення під час створення усних і письмових висловлювань. Пропоновані у збірнику тексти мають високу естетичну й моральну цінність, а завдання до них передбачають активне залучення учнів до всебічного аналізу й обговорення матеріалу, проте увага на дотриманні правил культури спілкування під час створення діалогів і монологів не акцентується.

У навчально-методичному посібнику Т. Донченко «Мовленнєвий розвиток учнів у процесі навчання української мови в основній школі» [11] зосереджено увагу на комунікативно орієнтованому навчанні української мови, мовленнєвому розвитку учнів з погляду формування комунікативно доцільного мовлення. Пропонований у посібнику матеріал покликаний сприяти кращому засвоєнню теоретичних знань, виробленню і вдосконаленню практичних вмінь і навичок, зокрема й діалогічних. Засвоєння мовного матеріалу з опертям на усні і письмові тексти, що мають певний комунікативний потенціал і містять опис комунікативних ситуацій, комплексне, варіативне, творче застосування методів навчання, зорієнтованих на мовленнєвий розвиток учнів уможливорює ефективне

засвоєння мовних одиниць, усвідомлене використання їх в умовах комунікативних ситуацій.

В аспекті розвитку діалогічних умінь учнів 8–9 класів на уроках української мови важливого значення набувають методичні рекомендації «Навчання діалогічного мовлення учнів 5–7 класів на уроках української мови» Н. Голуб, Л. Галаєвської [8], що покликані допомогти вчителю сформувати в учнів навички діалогічного мовлення, розвинути здатність до мовленнєвої взаємодії в різних комунікативних ситуаціях. Запропонований авторами теоретичний матеріал, методичні поради уможливають ефективне планування, здійснення й коригування учнями реплік діалогу відповідно до контексту, мовленнєвого завдання й комунікативного наміру, цікавий практичний матеріал можна використати у процесі супровідного навчання діалогування на аспектних уроках, що, своєю чергою, сприятиме розвитку мовлення учнів.

Варто згадати також підручник-комплект з української мови для абітурієнтів й учнів старших класів М. Пентилюк та О. Іващенко, що орієнтує на поглиблене вивчення сучасної української літературної мови в усіх її стилях (зокрема й у науковому) і формах вияву (усній і писемній, діалогічній і монологічній), її фонетичній системі, словниковому складі, граматичній будові. Теоретичну частину подано в загальних схемах і таблицях, а також текстово [29].

Отже, аналіз навчальних, методичних, науково-методичних джерел дав змогу виявити слабкі місця проблеми формування діалогічних умінь учнів 8–9 класів. Чинні освітні документи декларують суспільну, професійну й особистісну важливість діалогічного спілкування, однак автори підручників по-різному реалізують завдання шкільної мовної освіти, не в усіх проаналізованих навчальних книжках прослідковується системне бачення розв'язання окресленої проблеми. У лінгводидактиці накопичено певний досвід формування діалогічних умінь і розвитку діалогічного мовлення, у розроблених авторських методиках, посібниках, статтях, методичних рекомендаціях є багато раціональних пропозицій, ідей, однак вони не охоплюють ключових положень нової редакції

Державного стандарту базової і повної середньої освіти (2020), поза увагою дослідників залишаються також висновки міжнародного дослідження якості освіти PISA. З огляду на зазначене є нагальна потреба в розробленні методики формування діалогічних умінь учнів 8–9 класів, що врахувала б нові вимоги й потреби часу.

## **2.2 Стан досліджуваної проблеми в закладах загальної середньої освіти України**

Для визначення доцільності впровадження експериментальної методики розвитку діалогічних умінь ми провели анкетування вчителів української мови. В анкетному опитуванні взяли участь 48 учителів української мови міста Києва, Івано-Франківської, Черкаської, Київської, Хмельницької областей.

Анкетування вчителів мало на меті: з'ясувати думку вчителів-предметників про необхідність розвитку в учнів 8–9 класів діалогічних умінь; з'ясувати, чи проводиться така робота на уроках української мови і наскільки вона ефективна; визначити, які методи і прийоми використовують учителі для вдосконалення розвитку діалогічних умінь учнів і якими критеріями користуються для оцінювання сформованості умінь діалогічного мовлення на уроках української мови.

На перше запитання анкети – «Які вимоги до формування діалогічних умінь передбачені програмою з української мови для учнів 8 – 9 класів?» – 28 % учителів зазначили, що відповідно до вимог програми в учнів мають бути сформовані уміння створювати усні висловлювання різних типів, стилів і жанрів. За твердженнями вчителів, вони досягають цього під час створення мовленнєвих ситуацій на початку уроку, а також на уроках розвитку мовлення. 48 % учителів указали на важливість уміння вести діалог, переказувати докладно текст, точно й аргументовано висловлювати свої думки. 21 % учителів узагалі не дали відповіді на це запитання. Як бачимо, більшість учителів слабо обізнана з

вимогами до розвитку діалогічних умінь, що забезпечують спілкування в діалогічній формі.

На друге запитання анкети – «Що передбачаєте в своїй діяльності, для розвитку в учнів умінь, необхідних для продукування усних діалогічних висловлювань?» – 20% учителів зазначили, що на уроках організовували діалоги, під час яких учні знайомилися, реагували на справедливу критику, зауваження, пропозиції; зверталися з проханням, реагували на прохання; ставили різноманітні запитання, робили і приймали компліменти тощо). 44% учителів пропонують мовленнєві ситуації, які, на жаль, не є спонтанними. а заздалегідь підготовлені учнями. 23% вчителів серед видів робіт, які сприяють формуванню в учнів умінь діалогічного мовлення, назвали збагачення словникового запасу, удосконалення вимови, усвідомлення учнями ролі мовних засобів і закономірності їх доцільного використання, відповіді учнів на запитання, бесіду, що, на їхню думку, дає змогу констатувати достатній рівень сформованості вміння продукувати висловлювання. 13 % учителів серед ефективних видів робіт виділили заучування дітьми невеликих віршів, текстів, матеріалів для рольових ігор, створення діалогів відповідно до запропонованої ситуації спілкування, висловлювань з урахуванням мети й адресата мовлення, типу й стилю мовлення.

На третє запитання – «Яким видам діалогічних мовленнєвих умінь Ви надаєте перевагу в навчанні української мови?» – більшість учителів дали таку відповідь: умінню складати діалоги, ініціювати діалог, умінню організовувати діалог, сприймати й розуміти співрозмовника (визначати його комунікативні наміри тощо); умінню інтерпретувати тексти, переконувати співрозмовника, використовувати мовні кліше, притаманні діалогу, добирати слова відповідно до стилю й жанру мовлення та інші; на жаль, багато вчителів не враховують у системі роботи з мовленнєвого діалогічного розвитку учнів.

На четверте запитання – «Чи залежить ефективність розвитку діалогічних умінь учнів від урахування комунікативно-стилістичних якостей мовлення? Назвіть їх «позитивно відповіли 22% респондентів, 62% опитаних дали неповну відповідь, назвавши лише виразність, змістовність, багатство, точність. 8%

учителів відповіли негативно і 5% не змогли відповісти. Незважаючи на те, що в підручнику при вивченні теми «Загальне уявлення про спілкування» учням пропонують згадати правила спілкування, учителі не можуть чітко назвати етикетні норми, які регулюють нашу поведінку в процесі мовлення. Виникають складності в налагодженні контакту зі співрозмовником, щирості й відкритості у спілкуванні.

П'яте запитання анкети формулювалося так: «Які труднощі виникають у процесі вдосконалення діалогічних умінь учнів 8–9 класів?»

Серед труднощів 15% учителів назвали недостатню кількість методичної літератури, незнання сучасних досліджень у галузі методики, психології, лінгвістики, педагогіки; 7% – поскаржилися на те, що умови роботи перешкоджають пошукові необхідного матеріалу; 26% відзначили невміння учнів урахувати ситуацію спілкування, адресата мовлення, мету та місце спілкування; 5% – формувати задум майбутнього висловлювання; 12% – добирати потрібні мовні засоби для користування визначеним стилем і типом мовлення з урахуванням усіх складників мовленнєвої ситуації; 6% – логічно мислити й послідовно викладати думки; 21% вказали на бідність лексичного запасу та синтаксичних конструкцій у створенні висловлювань; 7% учителів вважають істотним недоліком у висловлюванні те, що учні не намагаються налагодити контакт з аудиторією, їм не відомі засоби спілкування, завдяки яким можна привернути увагу слухачів, зробити їх мовчазними учасниками діалогу, тобто активними слухачами; 2% респондентів зазначили, що учні не чують себе, тому у них не виникає потреба уточнити та виправити сказане.

Шосте запитання анкети – «Чи вважаєте ви достатнім наявний у підручниках теоретичний і практичний матеріал для якісного набуття учнями діалогічних умінь?» - учителі дали відповіді: так (18%); ні (17%); теоретичного матеріалу достатньо практичного – ні (28%); теоретичного матеріалу недостатньо, практичного – так (4%); визначити міру достатності матеріалу за окремими ланками роботи з розвитку діалогічного мовлення під час вивчення інших розділів шкільного курсу мови складно (33%). Третина реципієнтів не



змогла визначитися з відповіддю, отже, міжрівнева презентація навчального матеріалу в підручниках чітко не простежується. З цього робимо висновок, що, використовуючи лише матеріал підручників, забезпечити якісне навчання учнів з розвитку діалогічного мовлення української мови складно.

Сьоме запитання анкети – «Від чого, на Вашу думку, залежить якість засвоєння учнями діалогічних умінь у тісній кореляції з мовленнєвими жанрами, усвідомлення суті їх у мовленні? (вибрати не більше 3-х відповідей)» - мало на меті з'ясувати обізнаність учителів щодо взаємозв'язку роботи з формування в учнів діалогічних умінь у кореляції із мовленнєвими жанрами і реалізації такого взаємозв'язку на практиці.

Учителі-предметники схиляються до думки, що якість засвоєння учнями діалогічних умінь у тісній кореляції з мовленнєвими жанрами залежить від специфіки уроку (12%); теми уроку (15%); профілю класу (6%); характеристики класу (3%); вікової категорії учнів (11%); матеріалу підручника (8%); мотивації здобувати знання (22%); майстерності вчителя (27%); бажання вчителя навчити, а не лише подати матеріал (23%); вимог програми (31%); етапу уроку (9%); рівня розвитку учнів (14%); мети уроку (7%); вибраних методів навчання (21%); реалізованих підходів до навчання (19%); видів робіт (27%). Як бачимо, вчителі усвідомлюють, що удосконалення діалогічних умінь на уроках української мови буде ефективним лише за доцільно застосованих підходів, методів навчання, видів робіт, майстерності вчителя і його бажання навчити, однак значна кількість (31%) вказали, що вимоги програми також мають неабияке значення. У коментарях учителі зазначили: з огляду на те що на уроці вони мають акцентувати увагу на виучуваному матеріалі результатах засвоєння того чи того розділу, теми, не мають часу ще й для удосконалення умінь діалогічного мовлення.

На запитання щодо того, які методи вони вважають дієвими для розвитку діалогічних умінь учнів на уроках української мови, відповіді учителів були такі: когнітивні (11%), інтерактивний (22%), креативні (12%), проблемно-пошукові (11%), наочні (24%), інші (23%). У коментарях реципієнти зазначили,

що, на їхню думку, найбільш дієвими є методи вправ, бесіди і роботи з підручником, однак, оскільки їх не було зазначено у варіантах відповідей, вибрали інші. Це свідчить про те, що вчителі не поділяють погляди лінгводидактів щодо осучаснення класифікації методів навчання української мови, надають перевагу апробованим практикою, звужують і обмежують можливості вивчення мовного матеріалу, розвитку пізнавальної активності.

На передостаннє запитання – «Які чинники сприяють діалогічному розвитку учнів на уроках української мови? (обрати не більше 2-х відповідей)» - 27 % учителів-предметників відповіли, що це інтеграція видів мовленнєвої діяльності (27%); робота зі словниками (12%); добір лексичного і граматичного матеріалу з урахуванням теми і мети заняття (13%); поступове ускладнення мовних і мовленнєвих завдань (25%); використання на уроках ігрових технологій і дидактичного матеріалу, що сприяє мовленнєвому розвитку (29%); урахування «зони» найближчого розвитку (8%); закріплення й усвідомлення засвоєного навчального матеріалу в практичній мовленнєвої діяльності (24%). У коментарях вчителі зазначили, що визначитися з варіантами відповідей було складно, оскільки всі вони, за своєю суттю, є правильними.

Проаналізувавши дані анкетування, робимо висновок, що вчителі усвідомлюють необхідність роботи з розвитку в учнів 8–9 класів діалогічних умінь, однак не мають дієвих рекомендацій щодо можливостей її реального втілення в практику навчання української мови. Частина з них зазначили, що вважають розвиток діалогічних умінь учнів необхідною умовою навчання української мови.

На прохання оцінити рівень розвитку діалогічного мовлення учнів 8–9 класів відповідно до конкретних ситуацій спілкування вчителі дали такі відповіді: високий (12%), достатній (19%), (29%), середній (34%), низький (6%). Як бачимо, на думку вчителів, переважає середній рівень розвитку мовлення. У коментарях реципієнти зазначили, що таку відповідь вибрали з огляду на те, що виконати вправу на визначення комунікативного наміру мовця, розпізнавання жанру, визначення його ролі у конкретній ситуації учні спроможні, однак у

власному мовленні в конкретних ситуаціях спілкування не завжди усвідомлено оперують лексикою, що відповідає темі діалогу, граматиною української мови тощо.

Результати анкетування засвідчили, що вчителі усвідомлюють існування проблеми розвитку діалогічних умінь учнів 8–9 класів на уроках української мови, однак не ставлять перед собою завдання розв'язати її. Пояснюють це, як правило, перевантаженим програмовим матеріалом, тим, що першочерговим завданням є підготовка учнів до зовнішнього незалежного оцінювання, недосконалістю шкільних підручників, однак не вбачають вирішення означеної проблеми шляхом «переформатування» власних поглядів, а саме: перегляду відпрацьованих роками підходів до навчання, методів, засобів і форм навчання; змісту дидактичного й текстового матеріалу; завдань до вправ тощо.

Наступним кроком нашого дослідження стало анкетування учнів 8 - х і 9-х класів для з'ясування міцності базових знань, розуміння ролі їх для розвитку діалогічних умінь, здатності усвідомлено використовувати їх у власній мовленнєвій діяльності. В анкетуванні взяли участь 346 учнів середніх закладів освіти Київської, Черкаської, Закарпатської, Хмельницької областей.

Наводимо запитання, розміщені в анкетах, та отримані відповіді. Частиною відповідей учні прокоментували.

### **8 клас:**

#### **1. «Що ви знаєте про діалог?»**

49 % учнів зазначає, що це розмова двох осіб, передана дослівно; це просто короткі репліки (19 %); 11,4% анкет містили відповіді «важко відповісти». Звідси робимо висновок, що учні мають уявлення про діалог, але висловлюють свою думку неповно; отже, теоретичний матеріал вони скоріш за все заучували механічно, тому через певний час їм складно відтворити його.

#### **2. «Чи вважаєте ви власне діалогічне мовлення бездоганим?»**

Учні відповіли: так (1%); ні (4%); прагну цього досягти (16%); ні, бо ні в кого мовлення не буває бездоганим (18%); складно визначитися (19%);

залежить від місця перебування (вдома / в школі / в соцмережах й ін.) (14%); письмове – так, усне – ні (13%); підготовлене – так, спонтанне – ні (15%).

3. «Чи хотіли б покращити свої вміння вільно оперувати в діалогічному мовленні словами, щоб утворювати речення, які точно віддзеркалюють ваші думки в конкретних ситуаціях спілкування? Поясніть відповідь.

Так, це покращило б результати навчання (24%); так, це сприяло б впевненому поведженню в різних життєвих ситуаціях (42%); так, якщо це не потребує додаткового часу для занять (13%); так, це стане в нагоді у майбутній професії (7%); так, це покращить шанси в досягненні бажаного (12%), учні не прокоментували відповідь (2%); Як видно, більшість учнів бажають вдосконалити власне мовлення, з метою успішної комунікації.

4. Під час перебігу опитування на запитання анкети «Чи відчували ви потребу поглибити знання про діалог?» 31 % учнів зазначили, що не замислювалися над цим; 45 % відповіли: так, це покращило б результати навчання; 23,6 % вважають, що мають достатній рівень знань.

5. «Чи наважуєтеся ви брати участь у залагоджені конфліктної ситуації?»

26,5 % учнів зауважили, що намагаються переконати співрозмовника, дати поради, бути стриманим; 11,4 % зазначили, що не замислювалися над цим; 55,6 % зауважили, що відчують дискомфорт, напруженість, мовленнєві бар'єри; інші відповіді були негативні, невизначені.

6. «Про що ви найчастіше говорите в процесі діалогу?» 31,5 % учнів відповіли, що це може бути запит інформації або її повідомлення; 13,4 % учнів визначили, що це є обмін судженнями (думками, враженнями); 19,5 % використовують діалог як взаємопереконання (обґрунтування, обговорення точок зору); 35,6 % зізналися, що перевагу надають коротким голосовим повідомленням в мережі Інтернет.

### **9 клас:**

1. «Що вам відомо про діалогічне мовлення?» 35,2 % учнів відповіли, що це безпосередній обмін інформацією; 24 % учнів зазначили, що це

взаємопереконання, обговорення; 39,8 % відповіді були негативні або невизначені («важко сказати»).

2. «З якою метою ми вступаємо в діалог?» 45 % учнів відповіли, що метою вступати в діалог є обмін інформацією; 12 % відповіли, що це можливість узгодити плани, розв'язати проблему; 11 % учнів зазначили – «дізнатися про щось»; 32 % учнів було важко відповісти.

3. У чому полягає специфіка спілкування як процесу обміну інформацією? 28 % учнів відповіли, що специфіка полягає в передачі один одному певних повідомлень, інформації;

4. «Які комунікативні бар'єри виникають при міжособистісній взаємодії?» 36 % бар'єр розуміння; 26,7 % комунікативний бар'єр як форма психологічного захисту, що виникає в процесі обміну інформацією; інші відповіді були невизначені.

5. «Розмежуйте поняття «слухати» та «чути»?» 26,3 % учнів зазначили, що слухаючи можна не чути, оскільки свідомість у той час зайнята іншими проблемами, думками, інформацією; 37 % зазначили, що ефективне слухання передбачає правильне розуміння слів і почуттів мовця, зосередження на обговорюваній проблемі; 15,2 % учнів відповіли, що у процесі діалогу переймаються тим, чи зрозумів співрозмовник інформацію слова, позицію; у 25 % учнів виникли труднощі з відповіддю на це питання.

6. «Які комунікативні уміння потрібні для ефективного діалогу?» Більшість 47 % обрали уміння підтримувати розмову; 27 % учнів визначили важливим уміння уточнювати почуте; 24 % вважають необхідним уміння ініціювати й закінчувати розмову, і лише 2 % учнів обрали уміння прогнозувати бесіду як важливе для ефективності процесу спілкування.

Результати анкетного опитування вчителів української мови й учнів 8-х і 9-х класів засвідчили існування означеної проблеми й підтвердили доцільність створення експериментальної методики.

Анкетування восьмикласників і дев'ятикласників уможливило такі висновки: загалом виявлення стану розвитку діалогічних умінь доводить

необхідність розробки експериментальної методики, спрямованої на вдосконалення діалогічного мовлення на засадах комунікативного, особистісно орієнтованого, діяльнісного підходів й визначення необхідних педагогічних умов, що сприяють ефективному розвитку діалогічних умінь учнів 8–9 класів на уроках української мови.

## **ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ**

Аналіз чинної програми з української мови дає змогу стверджувати, що в ній закладено певну систему роботи над розвитком діалогічних умінь, проте шкільна практика потребує створення методики, яка передбачала б розосереджену підготовку до засвоєння учнями 8–9 класів діалогічних умінь; урахування компетентнісного, особистісно орієнтованого, комунікативно-діяльнісного підходів до мовленнєвого розвитку та культури мовлення учнів; особливостей побудови текстів різних стилів, вікових можливостей учнів 8–9 класів.

Аналіз чинних підручників з української мови для 8–9 класів дав змогу переконатися, що належне місце відведено мовленнєвому розвитку учнів, проте недостатньої уваги приділено важливому, з погляду комунікативних потреб учнів, розвитку діалогічних умінь. Співвідношення завдань і вправ на розвиток означених умінь до всієї кількості навчальних завдань у підручниках становить орієнтовно 10-12%. Автори найчастіше використовують комунікативно-ситуативні завдання. Пропоновані в підручниках вправи не повною мірою відповідають сучасним вимогам розвитку діалогічних умінь на основі текстів різних типів, стилів, жанрів мовлення.

Спостереження під час відвіданих уроків української мови, аналіз конспектів сприяли виявленню суперечності між усвідомленням і розумінням важливості проблеми розвитку діалогічних умінь і недостатньою увагою до неї на уроці. Проблема реалізації завдань розвитку діалогічних умінь загалом перебуває в полі зору педагогів-предметників, однак ця робота не набула системного характеру.

Анкетування вчителів засвідчило, що всі усвідомлюють існування означеної проблеми, однак не ставлять перед собою завдання її вирішити, пояснюють це, переважно, завантаженням програмовим матеріалом та підготовкою учнів до зовнішнього незалежного оцінювання, що відповідно, змушує зосереджувати увагу насамперед на знаннєвому складникові навчання української мови. Анкетування учнів 8–9 класів здійснене для з'ясування сформованості в учнів умінь під час цілеспрямованої й систематичної роботи над розвитком діалогічних умінь у сукупності різних видів знань, умінь і навичок, що впливають один на одного.

Результати діагностувальних зрізових робіт учнів 8-х і 9-х класів, скерованих на з'ясування стану сформованості в учнів діалогічних умінь, засвідчили недостатній рівень їх розвитку. Це підтвердили результати анкетного опитування вчителів української мови й учнів 8-х і 9-х класів та засвідчили, що з-поміж восьмикласників високого рівня розвитку діалогічних умінь досягли 2,5%, достатнього – 28,3%, середнього – 67,4%, низького – 1,8%, з-поміж дев'ятикласників високого рівня досягли 1,3%, достатнього – 24,1%, середнього – 71,2%, низького – 34%.

Результати констатувального зрізу переконали у необхідності створення методики розвитку діалогічних умінь в учнів 8–9 класів на уроках української мови.

Результати дослідження висвітлено у авторських публікаціях [4]; [5]; [6], [7].

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

1. Бурман Л.В. Педагогічні умови формування діалогічних умінь у студентів вищих навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00 .04. Тернопіль, 2008. 278с.
2. Васьківська О.Є. Формування умінь діалогічного спілкування старшокласників у процесі навчання гуманітарних предметів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Київ, 2017. 350 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Бусел. Київ : Перун, 2003. 704 с.
4. Галаєвська Л. В. Функції ситуативних вправ у підручнику з української мови. *Проблеми сучасного підручника*. Збірник наукових праць. Випуск 15 / Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук. – К.: Пед. Думка, 2015. С.109 – 115.
5. Галаєвська Л. В. Підручник у системі компетентнісного навчання української мови. *VII Волошинські читання «Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство»*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (17 травня 2019р., м. Київ) Київ: УОВЦ «Оріон». 2019. С. 147–155.
6. Галаєвська Л. В. Підручник у системі компетентнісного навчання української мови. *VII Волошинські читання «Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство»*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (17 травня 2019р., м. Київ) Київ: УОВЦ «Оріон». 2019. С. 147–155.
7. Галаєвська Л. В. Реалізація діалогічного підходу в підручниках української мови для учнів ліцею. *Проблеми сучасного підручника: збірник тез міжнародної науково-практичної конференції (наукове електронне видання)*, 14 травня 2019 р. Педагогічна думка, м. Київ, Україна С. 34 – 37.
8. Голуб Н. Б. Галаєвська Л. В. Навчання діалогічного мовлення учнів 5-7 класів на уроках української мови: методичні рекомендації. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 3. С. 51 – 57.



9. Гудок-Костюшко М. Л. Методика формування україномовної діалогової компетентності в учнів 10-11 класів загальноосвітніх шкіл: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2012. 233 с.
10. Державний стандарт повної загальної середньої освіти № 898 від 30.09.2020 рік. URL: [http://ru.osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/76886/](http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/)
11. Донченко Т. К. Мовленнєвий розвиток учнів у процесі навчання української мови в основній школі: навчально-методичний посібник для вчителів і студентів. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 694 с.
12. Донченко Т. К. Урок як основна форма організації навчальної діяльності учнів з української мови. Українська мова і література в школі: науково-методичний журнал. 2012. № 2. С. 2–6.
13. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. К.: Ленвіт. 2003. 273 с.
14. Закон України «Про освіту»: від від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/1484-znayomtesya-zakon-ukrani-pro-svtu-2017>.
15. Кочубей Л.В. Формирование навыков диалогической речи у учащихся 5 классов (в школах с русским языком обучения): дис. ... канд. пед наук: 13.00.02. Київ, 2002. 178 с.
16. Луцан Н. І. Методика розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Львів, 1995. 265 с.
17. Любашина В.В. Формування діалогічних умінь дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02. Одеса, 2006. 256 с.
18. Ляшкевич А. І. Наступність і перспективність формування українського діалогічного мовлення учнів початкових і 5-х класів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед.наук: 13.00.02. Тернопіль, 2019. 246 с.
19. Мельничайко О. І. Рідна мова. Комунікативні вправи: навч. посібник. Тернопіль: Богдан. 2004. 48 с.

20. Мельничайко В. Я., Пентилюк М. І., Рожило Л. П. Удосконалення змісту методів і навчання української мови: навчально-методичний посібник. Київ: Радянська школа, 1082. 216 с.
21. Методика викладання української мови в середній школі: навчальний посібник / І.С. Олійник, В.К. Іваненко, Л.П. Рожило, О.С. Скорик; за ред. І.С. Олійника. Київ: Вища школа, 1989. 439 с.
22. Методика навчання української мови в середніх закладах / М.І. Пентилюк. С.О. Караман, О. В. Караман та ін.; за ред. М.І. Пентилюк. К.: Ленвіт, 2004. 400 с.
23. Мунтян С. Методика розвитку діалогічного мовлення у процесі реалізації соціокультурної змістової лінії в 6-7 класах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Херсон. 2011.
24. Національна доктрина розвитку освіти від 17 квітня 2002 рік URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>
25. Нечволод Л. І . Говоріння: зб. навч. і контр. вправ та завдань. 5-11 класи. Харків: Торсінг. 2004. 208 с.
26. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL:<http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyia>.
27. Паламар Л. М. Українське ділове мовлення : навч.-метод. посібник. Київ: Либідь, 1997. 294 с.
28. Палихата Е. Я. Система навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. Київ. 416 с.
29. Пентилюк М. І., Іващенко О.В. Українська мова. Київ: Ленвіт. 2001. 352 с.
30. Подлевська Н. В. Формування культури спілкування в учнів 5-6 класів на уроках української мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2006. 321 с.

31. Програма для середньої загальноосвітньої школи. Українська мова 4-8 класів. Для шкіл з українською і російською мовами навчання. К.: Рад. школа, 1974.
32. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Рідна мова. 5-11 класи / Л.В. Скуратівський, Г.Т. Шелехова, В.І. Новосьолова. К. : Шкільний світ. 2001. 96 с.
33. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання. Українська мова. 5-11 класи / О. М. Біляєв, Н. В. Бондаренко, А. В. Ярмолюк, К.: Шкільний світ, 2001. 80 с.
34. Програми середньої загальноосвітньої школи. Рідна мова. 5-11 класи. К.: Освіта, 1995. 61 с.
35. Рідна мова. 5-11 класи: програми для загальноосвітніх навчальних закладів / уклад. В. Новосьолова, Л. Скуратівський, Г. Шелехова. Київ: Шкільний світ, 2001. 96 с.
36. Рідна мова : підручник для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М.І. Пентилюк, І.В. Гайдаєнко, А.І. Ляшкевич, С.А. Омельчук; за заг ред. М.І. Пентилюк. К.: Освіта, 2006. 272 с.
37. Рідна мова : підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. П. Глазова, Ю. Б. Кузнецов. К.: Зодіак-ЕКО, 2008. 237 с.
38. Рідна мова: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. П. Глазова. Харків: Ранок, 2017. 240 с.
39. Рідна школа: підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів / О. В. Заболотний В. В.Заболотний. К.: Генеза, 2011. 240 с.
40. Українська мова: підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів / В.І. Новосьолова, Н. В. Бондаренко. К.: Педагогічна думка, 2016. 296 с.
41. Українська мова: підручник для 8 класу / О. П. Глазова. К.: Освіта, 2016. 288 с.

42. Українська мова: підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів / Н. Б. Голуб А. В. Ярмолюк. К.: Педагогічна думка, 2017. 308 с.
43. Українська мова. 5-12 класи: програма для загальноосвітніх навчальних закладів за ред. Л.В. Скуратівського. Київ: Перун, 1998. 80 с.
44. Українська мова: 5-9 класи: програма для загальноосвіт. навч. закл. З українською мовою навчання. Українська мова і література в школі. 2013. № 1. С. 32 – 54; № 2. С. 38-59.
45. Українська мова. 5-12 класи: програма для загальноосвітніх навчальних закладів / за ред. Л.В. Скуратівського. Київ: Перун, 2005. 176 с.
46. Українська мова. 5 – 9 класи : Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. URL:<https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>
47. Черненко Н. М. Підготовка майбутніх менеджерів до ділової комунікації в системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2004. 217 с.
48. Чулкова Л. О. Теорія і практика підготовки вчителя до педагогічного спілкування у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2010. 37 с.

### РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЗАПРОПОНОВАНОЇ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ УЧНІВ 8–9 КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

#### 3.1. Мета й завдання експериментального навчання

Вивчення психолого-педагогічних, лінгвістичних і методичних засад процесу формування діалогічних умінь учнів 8–9 класів, аналіз стану досліджуваної проблеми в сучасній загальноосвітній школі, результатів констатувальних зрізів дали змогу розробити методику розвитку в учнів 8–9 класів на уроках української мови.

Апробація розробленої системи роботи здійснювалася протягом 2016-2017, 2017-2018, 2018-2019 навчальних років.

У навчальному експерименті брали участь учні, умовно розділені на експериментальні класи (ЕК) і контрольні класи (КК), а також вчителі, що допомагали в організації й проведенні експерименту. Для зручності експерименту ми визначили по одному експериментальному й контрольному класу в кожному навчальному закладі. Умовами експерименту передбачено, що ЕК навчаються за розробленою методикою, розробленою нами, а також з використанням наших рекомендацій, таблиць, схем, методичних посібників, контрольні – традиційно, згідно з чинними програмами й підручниками.

В експерименті загалом було задіяно 510 особу: (12 експериментальних класів, 12 контрольних).

Експериментальну роботу здійснювали за такою *схемою*:

1. З'ясування мети й завдань експерименту дослідження.
2. Поділ учнів на експериментальні та контрольні класи, урахувавши приблизно однаковий загальний та мовленнєвий рівень розвитку їхніх знань.
3. Розроблення завдань для контрольних зрізів, метою яких було виявлення рівня сформованості діалогічних умінь у кореляції з мовленнєвими жанрами.

4. Підготовка супровідного навчального й методичного матеріалу, дидактичних засобів до вивчення конкретних тем і розділів.

5. Визначення місця роботи з розвитку діалогічних умінь в загальному курсі української мови в 8–9 класів.

6. Забезпечення вчителів необхідним методичним і дидактичним матеріалом для проведення експериментального навчання.

7. Аналіз здобутих результатів, підбиття підсумків, розроблення методичних рекомендацій.

Розроблення теоретичних засад педагогічного експерименту відбулася на засадах особистісно орієнтованого, діяльнісного й компетентнісного підходів, що сприяють оптимізації освітнього процесу, зумовлюють досягнення кожним учнем найвищого саме для нього рівня розвитку здібностей, знань, умінь і навичок, психічних функцій, способів діяльності.

Дослідне навчання будувалося з урахуванням ключових підходів, а саме: *компетентнісного*, який передбачає здобування знань, формування вмінь і навичок, спрямованих на вдосконалення компетентностей учня, здатність застосовувати їх у конкретних життєвих ситуаціях, що дає змогу розв'язати одну з нагальних проблем навчання мови – невміння школярів здобувати набуті теоретичні знання в розв'язанні конкретних практичних завдань; *діяльнісного*, що спрямований на розвиток умінь і навичок учня, застосування здобутих знань у практичних ситуаціях, пошук шляхів інтеграції до соціокультурного та природного середовища; орієнтований на успішну адаптацію мовної особистості в соціумі, майбутню професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності і самоосвіти; *особистісно орієнтованого*, мета якого полягає у створенні оптимальних умов для розвитку й становлення особистості як суб'єкта діяльності й суспільних відносин, активізації пізнавальної діяльності, психологічних чинників, інтересів, уподобань, здібностей, притаманних підліткам, а також формування їхнього рефлексивного мислення та власної думки, що сприяє самореалізації неповторної індивідуалізації учнів.

Експериментальна система роботи з розвитку діалогічних умінь на уроках української мови містить:

- зміст і обсяг теоретичного і практичного матеріалу відповідно до мовленнєвої і соціокультурних змістових ліній чинної програми з української мови;
- види робіт, необхідні для конструювання діалогічних висловлювань, адекватних цілям, сферам і ситуаціям спілкування зазначених у чинній програмі;
- методи, прийоми, форми й засоби навчання учнів у розвитку діалогічних умінь формувати;
- види вправ і завдань, що забезпечують розвиток діалогічних умінь і навичок.

Формувальний етап експерименту передбачав розв'язання таких завдань:

1. Визначити зміст роботи над розвитком діалогічних умінь.
2. Здійснити добір навчального матеріалу, який відповідає меті й завданням формувального етапу експерименту.
3. Розробити систему вправ і завдань, спрямовану на розвиток в учнів діалогічного мовлення.
4. Визначити й обґрунтувати методичні умови і способи, які сприятимуть успішному розвитку в учнів 8–9 класів на уроках української мови.

Для реалізації цих завдань було розроблено програму експериментального навчання, у якій відбито зміст і технологію розвитку діалогічних умінь учнів 8–9 класів на уроках української мови. Програма дослідного навчання складалася поступово: спочатку в процесі вивчення й аналізу літератури з проблеми дослідження, вивчення й узагальнення досвіду вчителів словесників було виявлено основні аспекти, важливі для розв'язання проблеми, а також окреслене коло умов, необхідних для формування мовної особистості у процесі розвитку діалогічних умінь. Це лягло в основу програми дослідного навчання. Провідна ідея програми полягала у формуванні мовної особистості учнів, який

готовий вільно, комунікативно доречно користуватися українською мовою в різних життєвих ситуаціях, для розв'язання багатьох життєвих проблем.

Очікуваний результат *мотиваційного* етапу експерименту – спонукати учнів до свідомого оволодіння мовним матеріалом, активізувати їхню пізнавальну діяльність.

На цьому етапі розвитку вмінь на рівні засвоєння мовленнєвознавчих понять, необхідні для вдосконалення діалогічного мовлення: текст як результат мовленнєвої діяльності, тема й основна думка, тип, стиль, жанр мовлення, мовлення і спілкування. Значне місце відведено аналізу тексту, мовленнєвої ситуації й умов спілкування, прогнозуванню композиції й структури залежно від теми висловлювання, умінню планувати зміст, аналізувати тексти, підпорядковуючи висловлення темі, основній думці, з дотриманням комунікативного завдання, композиції, мовних, стильових особливостей та авторського задуму, ставити запитання й формулювати відповіді на них.

Другий етап – *формувальний* – був спрямований на поглиблення знань необхідних для конструювання діалогічних висловлювань, адекватних цілям, сферам і ситуаціям спілкування. Узагальнення й систематизації знань, умінь і навичок, що сприяли активному використанню правильних граматичних форм у процесі різних видів мовленнєвої діяльності.

Результати виконання учнями впродовж цього етапу вправ і завдань давали педагогу-предметнику побачити реальний рівень знань, умінь і навичок учнів, а їм, відповідно, спираючись на власні знання, сприймати новий матеріал більш свідомо, тобто продуктивно, спрямовуючи навчальні дії на якісно новий рівень, сприяли засвоєнню мовленнєвознавчих понять, необхідних для вдосконаленню діалогічних навичок: мовлення і спілкування, текст як результат мовленнєвої діяльності, тема й основна думка, тип, стиль, жанр мовлення.

Упродовж третього етапу – *узагальнювально-рефлексійного* – здійснювалося узагальнення розвитку діалогічних умінь. Мета його полягала в усвідомленні учнями досягнутого результату навчання, відповідно до нього – коригуванні навчальної діяльності для максимального наближення її до



запланованого результату. За потреб програми вчителі пропонували учням таку систему завдань, яка поліпшила б результат навчання, наприклад, вправи, аналогічні тим, виконуючи які, учень припустився помилки. Цим етапом передбачено формування рефлексійних умінь учнів: аналізуючи свої дії, поведінку і вчинки; виявляти способи своєї діяльності, співвідносячи їх з ефективністю досягнення результату в цих умовах; аналізуючи чужу діяльність; організувати рефлексію інших щодо їхньої діяльності з метою можливої її зміни.

Отже, повторення й узагальнення матеріалу зумовило. Успішна реалізація цього етапу є свідченням того що учні 8–9 класів виконали поставлене завдання, досяг мети сприяючи самовдосконаленню, саморозвитку.

Програма навчання була спрямована на :

- повторення, систематизацію, поглиблення знань, що забезпечують розвиток мовної особистості в процесі мовленнєвої діяльності, яка реалізується в спілкуванні;
- формувати в учнів задум майбутнього висловлення, збирати й систематизувати необхідний матеріал, користуватися різними джерелами інформації, прогнозувати зміст, визначити єдність теми й основної думки, композиційно узгоджувати складові частини діалогічних висловлювань;
- удосконалення вмінь будувати комунікативно доцільне, змістовне, виразне висловлення різної жанрово-стильової належності;
- дотримання правил спілкування і культури мовлення.

Узагальнення, систематизація та поглиблення вивченого матеріалу, що сприяє формуванню діалогічних умінь учнів, програмовий матеріал на всіх етапах експерименту доповнено методично адаптованими відомостями про жанрове оформлення мовлення, що входить до переліку компонентів комунікативної норми.

У процесі розроблення методики експериментального навчання ми врахували той факт, що формування діалогічних умінь визначаємо у таких аспектах, як: фонетичні, граматичні, лексичні, комунікативні вміння. Крім того бралось до уваги, що експериментальне навчання учнів 8–9 класів є поєднанням

навчально-пізнавальної, практичної, й контрольної-рефлексійної діяльності, яка починається з узагальнення й системи вивченого про текст і стилі мовлення, адресат і мовлення, текст як адресат мовленнєвої діяльності, вимоги до мовлення, засоби зв'язку речень у тексті, вербальні і невербальні засоби мовлення, відповідність їх цілям, умовам, ситуації, структура мовлення, типи мовлення, жанри. Тому на кожному етапі вчителі обирали методи, прийоми та засоби навчання відповідно до мети та змісту експериментальної програми.

Отже, для впровадження експериментальної методики в процесі навчання української мови визначено мету й завдання формуваньного етапу педагогічного експерименту навчання, розроблено програму експериментального навчання, у якій виокремлено три етапи, сформульовано мету й завдання кожного з них, представлено комплекс вправ і завдань, застосування якого сприятиме розвитку діалогічних умінь учнів 8–9 класів на уроках української мови.

### **3.2. Перебіг експерименту**

На початок експерименту рівень умінь діалогічного мовлення був приблизно однаковий. Експериментальні дані аналізували та піддавали обробленню. У контрольних класах основним методом роботи було обрано метод бесіди і вправ, спрямованого на розвиток діалогічних умінь у кореляції з мовленнєвими жанрами.

Експериментальна методика була окремим структурним елементом уроків української мови, на виконання завдань і вправ відводилися окремі уроки, решту часу виконувався навчальний план згідно з чинною програмою з української мови. Водночас під час опрацювання мовних і мовленнєвих тем учитель зосереджує увагу учнів 8–9 класів на розвиток діалогічних умінь у кореляції з мовленнєвими жанрами.

Підвищення мотивації було сплановано у межах тем «Мова й мовлення, спілкування», «Форми спілкування», «Мовленнєва ситуація», «Діалог. Розділові

знаки при діалозі», «Діалогічне мовлення: види й особливості». «Текст і його основні ознаки», «Види й особливості запитань».

Під час першого етапу експериментального навчання застосовували підготовчі вправи, які знайомлять учнів з основними поняттями й містять завдання, що спрямовані на усвідомлення особливостей діалогічного мовлення (робота з теоретичним матеріалом, опорами, схемами); порівняльний аналіз монологічного й діалогічного мовлення; усвідомлення структури діалогу, його композиційних особливостей (аналіз зразкових діалогів різних типів, побудова схем, нумерація реплік тощо); мовленнєві ситуації.

Наведемо приклади таких завдань:

I. Прочитайте текст. Сформулюйте і запишіть якомога більше запитань для діалогу за змістом прочитаного. Створіть діалог, розкриваючи проблему, яку порушує автор.

Ранок був хмарний, сірий. Хірург опустил голову на руки і замислився.

Раптом сильний грюкіт у двері змусив його здригнутись. Хірург глянув – Карналюк! Він стояв у дверях у самій близькі, в мокрих од крові та гною бинтах і весь у холодному поту. «Перев'язку! – застогнав Карналюк і, простягнувши вперед праву руку, рушив до операційного столу. Жить хочу! Давайте мені перев'язку і все, що треба!..» Карналюк ішов до операційного столу, розхитуючись, немов на палубі корабля в ураганному морі.

Вражений небаченим видовищем, хірург прикипів до місця. Страшний був Карналюк і прекрасний. «Ви думаєте, я вже помер?.. Перев'язку! Дайте!.. Жить хочу!» – прокричав Іван і упав на руки лікарю. Схвильований хірург підняв його, як хлоп'я, і поклав на стіл.

Асистент лікаря не вірив у те, що хлопця можна врятувати. «Він уже сам себе врятував, – проказав хірург дзвінким голосом. – Держіть... Так... Ну, держіть же, чорт би вас забрав!»

Він почав працювати весело, з надзвичайною енергією і, працюючи, милувався з Карналюка. Хірург працював із надзвичайним натхненням і любов'ю. Ніколи ще не хотілось йому так палко врятувати життя людини, як

зараз. Так сила опору смерті помножила силу лікаря, і цю силу лікар вертав хворому. Коли Карналюк розплющив очі, хірург зворушено сказав, що Іван виграв генеральну битву майже без всяких засобів до перемоги. «Дякую вам. Ви навчили мене жити. Я схилиюсь перед благородством вашої волі», – промовив лікар.

Коли Карналюка виносили з операційної на койку, йому аплодувала вся палата. Поранені з гордістю дивилися на свого товариша і радісно дякували йому. Їм також передавалась його воля до життя. *(За О. Довженком)*

I. Прочитайте діалог. Чи переконали аргументи однієї зі співрозмовників вас у тому, що таке класична музика? Які аргументи й приклади навели б ви для доведення цієї думки? Чи можна вважати такий діалог дискусійним?

– Добридень, Богдане!

– Привіт, Оленко!

– Богдане, ти просто сяєш! В тебе добрі новини?

– Бачиш, диск додому несуч?

– Так. І чому ти так радієш?

– Це не простий диск. На ньому автограф мого улюбленого ді-джея. І запис теж ексклюзивний, такого в Інтернеті не знайдеш.

– А як звать твого улюбленого ді-джея?

– Андрій Балконський! Його псевдонім майже як прізвище героя «Війни та миру», але від слова «балкон»!

– Ха-ха-ха! Смішно! Знаєш, Богданчику, я тобі заздрю. Адже мені музика не приносить такої насолоди, як тобі.

– Ти не любиш музики? Чому?

– Не знаю. Мені не подобаються всі ці дурні пісні про кохання, як передають по радіо. І артисти, яких показують по телевізору, мені теж не до вподоби.

– Пробач, так не буває, щоб людина не любила музики! Значить, ти просто не знайшла свого улюбленого стилю. А які пісні тобі коли-небудь

подобалися?

– Тільки не смійся, Богдане. Мені до вподоби були народні пісні, які ми вивчали в школі. Але не веселі мелодії, під які гопак танцюють, а сумні, мінорні композиції. Та біда, ніхто з моїх друзів такої музики не слухає!

Вона не модна!

– Не буду я сміятись! Я, навпаки, пораджу тобі слухати народні мелодії або сучасні обробки фольклорних пісень. Існує багато записів музикантів, які грають на флейті, на кобзі, на бандурі тощо. Музика має бути для душі, а не для моди!

I. Прочитайте неповний діалог. Якими за метою висловлювання мають бути пропущені речення? Розіграйте діалог за особами, відтворюючи репліки одного із співрозмовників.

Я мешкаю по вулиці Лесі Українки.

- Ні, це далеченько від школи.

- Я ходжу пішки. ....?

Це займає півгодини.

I. Схарактеризуйте ситуацію спілкування за першою реплікою. Визначте:

- а) офіційність (неофіційність) ситуації спілкування;
- б) рівність за віком, соціальним станом учасників спілкування;
- в) тональність спілкування.

1. – Діти, коли у вас перший екзамен?
2. – Добрий день, Вікторе Павловичу! – Здравствуйте, Ніно!
3. – Привіт, Сашку!
4. – Що ви, бабцю, вам на іншій зупинці виходити!
5. – Шановний, дайте, будь ласка, склянку соку!
6. – Привіт! Скільки літ, скільки зим! Де ти пропав?
7. – Дівчата, хто взяв мою книжку?
8. – Доброго дня! Радий Вас бачити!
9. – Усім салют!

1. Прочитайте текст. Поміркуйте, з якою метою автор використав називні речення.

### Двоє

Чорно-білою зеброю пішохідного переходу йдуть двоє стареньких, пліч-пліч. Неспішно. Він опирається на милицю, а вона, як завжди, зворушливо тримає його попід руку. Смуга чорна, смуга біла. Як і їхнє життя. Як і чорно-білі світлини з пожовклими кутиками у старенькому фотоальбомі, ті сторінки вони так люблять гортати тихими затишними вечорами. Вдивляються у фотографії, щось згадують, усміхаються. Теплом чорно-білих спогадів себе зігрівають, ніби зблизька своє життя розглядають. Смуга чорна, смуга біла штрихпунктирною лінією розділяє їхнє життя на те, що було і що буде. А вони йдуть собі поволі вперед. Усміхаються. Пригорнувшись одне до одного, пліч-о-пліч, двоє стареньких – він і вона. Щасливі... *(За Славою Світовою).*

II. Яке, на вашу думку, ставлення автора до героїв розповіді? Чому ви так вирішили? Поясніть, проілюструйте відповідь прикладами з тексту.

III. Складіть діалог з опертям на власні враження від випадкових спостережень за літніми людьми, використайте називні, односкладні й двоскладні речення. Розіграйте діалог, дотримуйтеся правильної інтонації при передачі реплік.

- Чи відомі вам значення слів і словосполучень, які використовуються у процесі характеристики говоріння (а), слухання (б), читання (а), письма (г).
  - а) голос, мовлення, слово, говоріння, зміст, думка;*
  - б) слухати, запам'ятовувати, передавати, співрозмовник, значення;*
  - в) читати в голос, мовчки, підкреслювати, позначити;*
  - г) писати зі скороченнями, записувати, почерк, чіткий, зв'язно, рукопис, письмове мовлення.*
- Чи знаєте ви значення слів? Якщо необхідно, користуйтеся тлумачним словником.

*Мова, мовлення, комунікація, спілкування, інформація, засоби мовлення, усне мовлення, поведінка, перспектива.*

На першому етапі експериментального навчання вивчення тем «Діалогічне та монологічне мовлення», «Структура діалогічного мовлення» передбачало виконання завдань:

I. Прочитайте уривки з текстів. Скажіть, де є діалог, а де – монолог. Схарактеризуйте жанрові особливості діалогу. Поясніть, чому ви так думаете.

Текст 1.

«Якось після Чорнобильської катастрофи забрів аж до Прип'яті з Біловезької Пущі Лось. Здивувався спустошеності землі і заревів: - Чи є тут хто живий!?

– Я, я, – басом бовкнула Сова. – Звідкіля ти забрів у цю страшну зону? Сюди заходять тільки ті тварини, які не знають, що з ними може статися. Тут земля засіяна смертоносними речовинами-радіонуклідами. Так кажуть люди.

– Що ж тут трапилося? – здивовано запитав Лось. – Хто посіяв страшні хвороби серед мешканців цих земель? Де тварини? Де люди?

– Небачений витвір людського розуму – атомна електростанція. Такої катастрофи ще не було в світі. Вона принесла біду на багато століть. Усі давно й назавжди покинули цю небезпечну територію. Тут ми втрачаємо батьківські гени...

– Але хтось же повинен відповісти за це?

– Нікому відповідати за злочин проти людей і тварин. Це збунтувалося атомне дитя і відплатило всьому живому на цій землі за необачність та безвідповідальність. Тікай і ти швидше у свою пущу».

*(За І. Волошиним)*

Текст 2.

«Ніколи не писала листів з адресами – це був найкращий спосіб відправити їх саме тій людині, якій вони призначалися. Писала листи собі. На кожен

отриманий лист не барилася писати відповідь і згодом відсилала за тією ж ненаписаною адресою.

Узимку листи ставали білішими й довшими: слів у них було мало, то були снігові послання. Навесні в кожен конверт додавала по жмучку трави чи квітів, а восени писала на ще не засохлих березових листочках, зшиваючи їх потім у такі маленькі жовті книжечки.

Одного ранку поїхала з міста на кілька тижнів. То було нестерпно! Телеграфувала додому ледве не щогодини, турбувалася, чи не прийде в цей час якийсь лист... Приїхавши додому, побачила лише купу довгих, як макарони телеграм, які поштар цілий місяць сумлінно підсовував під двері. Вони лежали на килимку й нагадували великий білий мурашник, у якому жили чорні літери. От начебто і все. Певно хотіла розповісти щось ще, але то вже наступного разу...». (За М. Козиренко)

- Перебудуйте поданий нижче монологічний текст у діалогічний за ситуацією: ваш однокласник ставить запитання про те, як записатися в бібліотеку, а ви на них відповідаєте.

*Щоб записатися в бібліотеку треба пред'явити учнівський квиток, заповнити формуляр. У формулярі необхідно вказати прізвище, ім'я та по батькові, школу, в якій навчаєшся, і клас. Заповнивши формуляр, треба звернутися до чергового бібліотекаря для одержання читацького квитка. Він дає право користуватися і бібліотекою, і читацьким залом.*

I. Послухайте текст. Скажіть, про яке з народних ремесел у ньому йдеться. Що ви ще знаєте про це? Запропонуйте заголовок, що розкриває основну думку тексту.

Сухуватий жовтий чоловічок шорсткуватими долонями пестить живу глину. Вигойдує зигзаги, завитки, круглорийки на жовтобокому мистецькому сувенірі. Мовчу, допоки виріб дозріває. Не порушую священної тиші, де 376 монотонно вібує глина. Владика мистецтва влітає у жовту живицю аромати та



звуки гір. Нечутні людському вухові, вони звучать дикою мелодією у кераміці. Майстер глини живе за сценарієм дня. Світанкує біля глиняного родовища...

Днює біля горна... Вечіркує коло своїх вибагливих керамічних прикрас... І навіть уночі ліпить ластівку у вічному польоті... (За С. Равською).

II. Пригадайте прислів'я чи афоризми, що розкривають основну думку тексту.

III. Складіть міні-діалог і розіграйте комунікативну ситуацію, в якій ділитесь з другом (подругою) враженнями про роботу будь-якого фахівця, що справила на вас велике враження.

I. Прочитайте діалог. Запропонуйте власний заголовок, співвідносний з темою. Визначте мету спілкування персонажів. Дайте відповіді на післятекстові запитання й завдання.

У спортзал чи до лікаря?

Старенька, спираючись на ціпок, постукала в двері медичного кабінету:

– Можна до вас?»

«Заходьте, заходьте!, – не відриваючи очей від записів, лікар кивнув на кушетку. – Присядьте, будь ласка!».

– Ой, синочку!, – бабуся з острахом сахнулася назад до дверей. – У мене ж коліна! Як же я присяду?

– Лікар підвів голову й здивовано глянув на відвідувачку:

– Куди ж ви? Сідайте, будь ласка! На що скаржитесь?

Бабуся полегшено зітхнула й сіла на кушетку:

– «Не можна ж так лякати літню людину» – ніяково посміхнулася вона.

– Я в спортзалі вже стонадцять років не була, а колись же, як була молодша... Не повірите, сто присідань за раз могла зробити. Е-хе-хе... А це що у вас – нова метода діагноз пацієнтам ставити: хто скільки разів присісти зможе?

Лікар знову здивовано зиркнув на відвідувачку... (За О. Остапченко)

II. Зверніть увагу на запис реплік діалогу. Чи можна сказати, що діалог – це різновид прямої мови? Поясніть уживання розділових знаків.

III. Завершіть діалог ще кількома репліками, що допоможуть подолати непорозуміння між співрозмовниками.

I. Прочитайте діалог, дотримуючись пауз на місці тире. Визначте основну думку. Доберіть заголовок.

– Чому ти такий сумнений? – запитала тітка Анця.

– Мені здається, що я нещасливий, – зізнався Івашко.

– Не можуть люди бути нещасливі навесні!.

– Вони по-справжньому нещасні взимку? – запитав, зітхаючи, Івашко.

Взимку їм ніколи про це думати. Треба заготовляти дрова, палити печі, згрібати сніг, пробивати лунки в кризі, майструвати годівнички для птахів, читати книги, на які немає часу влітку...

– А восени?

– Щасливі в кого добрий урожай. А ті, кому не вродило, сподіваються, що пощастить наступного року. І взагалі, серед щасливих не гоже демонструвати свою нещасність. Ані восени, ані взимку».

– А влітку люди щасливі? – не вгавав Івашко.

– Дурнений. Літо – це друга назва щастя!

– Воно вже скоро прийде, – задумливо мовив хлопець.

– Воно вже тут», – сказала тітка Анця.

– Літо?

– Щастя!

II. Створіть колаж із теми «Щасливі миті» або «Емоції кожної пори року». Будьте готові до того, щоб пояснити свій вибір ілюстрацій.

Під час першого етапу впроваджували вправи і завдання, що активізували вміння моделювати різноманітні мовленнєві ситуації й спонукати учнів до організації діалогу (знайомитися, реагувати на справедливую критику, зауваження, пропозиції; стимулювати співрозмовника на участь у діалозі, розуміти й узагальнювати почуте, створювати сприятливі умови для

діалогування). Специфічними ознаками таких завдань є ситуативні особливості й діалогічність.

Зазначимо, що цілеспрямоване навчання повинно відбуватися в спеціально організованих мовленнєвих ситуаціях, необхідним є те, щоб вони були націлені на розвиток уміння уважно слухати і правильно кодувати дімку співрозмовника, формулювати адекватну відповідь-репліку, адресувати запит інформації партнеру по комунікації, дотримуватися правил мовленнєвого етикету, підтримувати визначений емоційний тон розмови.

I. Прочитайте текст. Назвіть учасників спілкування. Охарактеризуйте мовленнєву ситуацію, назвіть складники, що визначають суть її.

### ЛИСТ ДО СИНА

Дорогий Тарасе, любий мій сину!

Вітаю тебе з днем народження. Молю Бога, щоб дав тобі долю гідну тебе. Пишу тобі як дорослому. Завершився твій перший цикл. Перша сходинка, коловий щабель життєвої драбини, що веде вгору і вниз. Кількість щаблів, як вгору, так і вниз, однакова. Різниця лише в тому, що вгору йти набагато важче. Людина завжди стоїть перед вибором.

Тягнись до науки, але придивляйся до людей.

Наймудріша книга — людина, і найбільша наука — також вона.

Люби людей, бо немає у світі нічого більшого за любов.

Дружи, бо ніщо не замінить дружби.

Будь сильним, але не кривдь слабших.

Будь мудрим, але не обманюй менших.

Більше слухай, аніж говори.

Люби природу — трави, квіти, ліс, воду, зорі і небо.

Люби рідну землю і наш сонячний світ.

Загалом світ добрий, але пам'ятай, що існує зло.

Ніколи не відповідай на зло злом, бо хтось мусить обірвати одвічний ланцюг зла.

Долай труднощі завжди з піднятою головою.

Знай собі ціну, але не дивись із погордою на інших.

Не лінуйся, бо під лежачий камінь вода не тече.

Твори добро завжди і всюди.

Заступайся не за слабих, а за справедливих.

Живи по правді, і щастя само тебе знайде.

Не служи нікому, а помагай всім. Не нехтуй словом, усе почалося зі Слова.

Прагни волі, цінуй її, бо нічого в житті немає дорожчого.

Знай, що зрада — чи не найбільше зло.

Будь чесним у всьому до кінця. Розраховуй тільки на себе самого, а якщо хтось допоможе, то добре. Будь щедрим, але не марнотратнимб. Будь вдячним.

Умій відпочивати.

Вибирай професію, де ти міг би найповніше реалізувати себе.

Самонавчанням і самовихованням можна домогтися багато чого.

Не марнуй часу.

Цінуй життя.

Навчися долати перешкоди.

Виховуй волю.

З роси і води тобі, друже!

Обнімаю, цілую і міцно тисну твою руку.

*(Ярослав Лесів)*

II. Дайте відповіді на запитання.

1. Які поради дає батько синові?
2. Як ви розумієте пораду «не нехтуй словом, усе почалося зі Слова»?
3. Якою людиною батько хоче бачити свого сина, коли він подорослішає?
4. До яких порад ви дослухаєтесь, а які – ігноруйте? Кого вважаєте найкращим радником? Кому довіряєте? Чому?

- Об'єднайтеся в пари для розгляду ситуації й пошуку способів розв'язання проблеми.

I. Уявіть ситуацію. Зустрілись а) три подруги: одна – дотримується принципів здорового харчування, друга – активна дописувачка в Instagram, мета третьої – вивчити якомога більше мов; б) три товариші: палкий уболівальник, розробник комп'ютерних ігор і автоблогер. Складіть і розіграйте діалоги, відображаючи в міміці й репліках характер, вид діяльності й уподобання кожного зі співрозмовників.

II. Уявіть ситуацію. У вашої подруги день народження. Ви йдете до магазину за подарунком. Укладіть та розіграйте діалог. Ви – покупець, а ваш сусід по парті – продавець-консультант.

III. Уявіть ситуацію. Ви запрошуєте друга (подругу) на концерт сучасного українського гурту, але він (вона) посилається на зайнятість. Спробуйте переконати його (її) прийняти, а справи перенести на потім. Обіграйте діалог.

IV. Уявіть, що ви зустріли свою першу вчительку, з якою не бачилися декілька років. Обіграйте діалог.

Завдання цього типу допомагають уникнути одноманітності в мовленні учнів, вводять текст у процес спілкування, формують навички швидко та легко сказати, розігрувати діалог між собою, імітувати комунікативні ситуації, розвивають уміння підтримувати тему спілкування, збагачують і аналізують особистісний досвід мовленнєвої діяльності в практиці спілкування з урахуванням комунікативних ситуацій. У ході спілкування учні є носіями певних ролей, що виникають в різних сферах діяльності й реалізуються в конкретних мовленнєвих ситуаціях. Розвиток діалогічних умінь можливий за умови моделювання у навчальному процесі типових ситуацій реального спілкування. Вступаючи в діалог співрозмовники (у даному випадку – учні) мають мовленнєву інтенцію (висловлювати запрошення, прохання, подяку, вибачення, пораду, переконання та ін.), яка разом з умовами спілкування створює мовленнєву ситуацію.

Наприклад: Складіть діалог, використовуючи етикетні мовленнєві жанри.

1. *Подякуйте однокласникові за допомогу; онукові від імені бабусі – за турботу; випадковому перехожому – за пояснення.* 2. *Попросіть продавця показати вам якусь річ; бібліотекаря – порадити вам цікаву книгу; маму – дозволити вам піти на дискотеку; вчительку – пояснити вам правило.*

Видом завдань для учнів є складання діалогів за поданою схемою.

Наприклад:

I. Складіть діалог, використовуючи етикетні мовленнєві жанри в ситуації «На вокзалі» за поданими схемами: а) *прохання про допомогу – відповідь*; б) *прохання про дозвіл – заборона*; в) *питання про місцезнаходження об'єкта – повідомлення інформації*; г) *пропозиція – згода*.

Наприклад:

- *Чи не могли б Ви мені допомогти дістати речі з полиці?*
- *Так, звичайно. Візьміть, будь ласка.*

I. Прочитайте діалог, дотримуючись пауз на місці тире. Запишіть озмову, замінюючи авторські розділові знаки тими, за якими оформлюється діалог.

– добридень –

– здрастуйте –

– як справи? –

– спасибі – добре – як у вас? –

– робота – літо – спека – спрага –

– а настрій? –

– добре – все гаразд –

*(Л. Костенко)*

II. Спробуйте вставити в діалог опущені члени речення. Чи виграє від цього текст? Поясніть.

III. Із сусідом по парті складіть і розіграйте діалоги відповідно до таких ситуацій.

1. Один зі співрозмовників збирається в турпохід.

2. Один зі співрозмовників щойно повернувся з турпоходу.

Основою для розв'язання завдань став дидактичний матеріал різної жанрово-стильової належності.

У доборі текстів було враховано такі критерії: зміст тексту (новизна, актуальність); його будова та мовне оформлення (тривалість звучання); реалізація в тексті основних комунікативно-змістових якостей мовлення (інформативність, правильність, логічність, виразність); практична спрямованість (зрозумілість, переконливість зосередженість на потрібній інформації); жанрові особливості мовлення.

I. Прочитайте уривок. Доберіть заголовок. Визначте стиль і обґрунтуйте свою думку.

Владові романи перекладали все новими й новими мовами, і його слава ширилася по земній кулі. Йому пропонували проєкт за проєктом, контракти на вигідних умовах. Він увійшов у модний струмись, як цвях у деревину.

Щодня в його електронній поштовій скриньці (реальної скриньки, з замком і листоношею, Влад давно не мав) збралися десятки листів. Ділових. Вітальних, від фанатів.

Від Ганни за час після їх останньої зустрічі прийшов тільки один лист. Усе гаразд, діти пишаються книжкою із автографом автора, Ганна радіє з Владових успіхів. Бажає удачі. Все.

Влад надіслав Ганні акуратну привітну відповідь. Решта листів – закінчених і недописаних, виважених і випадкових – залишилися в його комп'ютері назавжди. *(За М. та С. Дяченко)*

II. Дайте відповіді на запитання і виконайте завдання.

1. Які бувають листи і чим вони різняться? Про які види листів ідеться в тексті? Доберіть до нього заголовки.
2. Поміркуйте, чи змінилася і як саме роль листів у житті людини з появою комп'ютера, мобільного телефону і смартфона.
3. У чому відмінність електронної пошти від звичайної?
4. Які листи ви пишете й отримуєте? Яким листам надаєте перевагу і чому?
5. Ознайомилися з правилами написання електронних листів.
6. Напишіть електронного листа й надішліть адресатові.

I. Прочитайте текст. Що вас у ньому найбільше вразило? Об'єднайтеся в пари. Підготуйте діалоги, в основі яких мають бути запитання з цього тексту. Використовуйте у репліках складні речення з різними видами зв'язку.

Наступного дня вранці мама пішла на роботу, і Влад залишився сам. Підсівши до письмового стола він витяг із верхньої шухляди товстий зошит, перегорнувши перші кілька аркушків, списаних дрібним нерівним почерком, перечитав останні рядки...

Влад посміхнувся, відчуваючи, як піднімається усередині приємна голчаста хвиля. Віднедавна вигадування історій захоплювало його не менше, ніж читання. А інколи навіть більше...

Нервово потерши долоні, покусавши губу, він вивів посередині наступного рядка: «Четвертий розділ», коли в передпокої гримнув дверний дзвінок.

Біля дверей стояв Дімка Шило! Але ж уроки шойно почалися!

Влад відімкнув двері:

– Заходь! Та заходь же! Ти що з уроків утік?

Дімка ніяково посміхнувся.

Влад не намагався приховати, наскільки він радий. Він добряче скучив за Дімкою. І треба було стільки всього розповісти.

Дімка потис Владову руку, подав кульок із двома поморщеними яблуками.

– Не – а... Я з фізики... мені треба назад, щоб на ботаніку встигнути. Я – так, на хвилю... Яблука приніс. Їж, поправляйся!

І Дімка помчав, відмовившись від чаю, а у Влада ще довго був піднесений настрій: ось що люди роблять заради дружби! ... *(За М. та С. Дяченко)*

I. Прочитайте текст, визначте його стиль і тип мовлення. Усно перебудуйте речення так, щоб діалог перетворився на конструкції з прямою мовою. За потреби додайте нові речення.

Археолог дивився на місячну доріжку, мовби намагався якось і її розшифрувати.

– Кажуть, ви вже одержали призначення? – звернувся до Інни після мовчанки.

– Так, незабаром з училищем розпрощаюсь, – відповіла дівчина.

– Берете курс на Кураївку. Кличе вас берег любові...

– Звідки ви знаєте?

– Нічого дивного. Люди шукають скарби. Та не завжди шукають там, де вони лежать. А вони може, під тобою. Отут, де стоїш, під нашаруванням пилу та сміття.

– Знов якось загадково...



- Ви бажаєте ясності, чіткості, різкості?.. Колись для цього була вичерпна формула: ось вам моя рука і серце! Розумієте? Прийміть не викидайте їх, Інно, - і він простягнув їй руку.
- Ви жартуєте? – сказала дівчина, хоч бачила, що він не жартує.
- Рука і серце, – повторив він зміненим, стверділим до різкості голосом.

*(За О. Гончарем)*

У процесі експериментального навчання вчителі використовували різні види бесіди, спостереженням над мовними явищами, інтерактивні методи і прийоми, зокрема роботу в парах, ігри тощо.

Виконання таких завдань сприяло розвитку умінь й навичок правильно оформляти думки відповідно до ситуації мовлення; швидко реагувати на висловлення; правильно ставити запитання й відповідати на нього; вільно користуватися мовленнєвими жанрами (згода, відмова, заперечення, подяка, вибачення, запрошення тощо).

Упродовж першого етапу експериментального навчання здебільшого використовували методи і прийоми, що давали змогу учням ефективно удосконалювати діалогічне мовлення на уроках української мови.

Під час другого етапу розвиток діалогічних умінь здійснювався за допомогою моделювання різноманітних діалогів.

Зазначимо, що у процесі побудови діалогу важливого значення набуває мовленнєва активність співрозмовників: уміння розпочати діалог, тобто поставити запитання, швидко зорієнтуватися в ситуації, знайти правильну, влучну, а якщо потрібно – дотепну відповідь.

Діалог, як форма мовленнєвої діяльності, має свою психологічну структуру: *мотив, мету, засіб (мова) і кінцевий результат.*

Важливе значення для створення діалогу має мотив, бажання висловити ту чи іншу думку, що реалізується по-різною залежно від ситуації мовлення. Тому навчальний процес необхідно будувати так, щоб в учнів виникла потреба щось

повідомити, з'ясувати певні питання, висловити ставлення до потреби, що розглядається.

Вступаючи в діалог, учні повинні усвідомити, яка *мета* їхнього спілкування, що вони хочуть з'ясувати в ході розмови.

У діалозі значну роль відіграє ініціативна репліка. Вона є мовленнєвим стимулом і носієм *теми*.

Важливою метою досягнення мети діалогу є досконале володіння його учасниками мовою як засобом спілкування. Діалог вимагає чіткого формулювання запитань, точних і лаконічних відповідей, ввічливого звернення до співрозмовника, толерантного і коректного висловлення зауважень, заперечень, порад тощо.

У процесі розвитку діалогічних умінь скласти усний і письмовий діалог велика увага приділяється засвоєнню школярами формул мовленнєвого етикету – ввічливих слів, які вживаються під час вітання, прощання, прохання тощо.

Учням було запропоновано такі завдання:

- 1) прокоментувати діалог між учнем і ученицею,
- 2) скласти діалог за ключовими словами,
- 3) дати відповіді на поставлені запитання тощо.

Виконання таких завдань дозволило сформувати в учнів уміння сприймати й розуміти репліки співрозмовника, правильно формулювати свої думки відповідно до ситуації мовлення; вільно користуватися мовленнєвими жанрами притаманними діалогічному мовленні (згода, відмова, заперечення, подяка, вибачення, запрошення тощо); правильно ставити запитання та відповіді на нього; інтонаційно оформляти висловлення тощо.

Наприклад:

Складіть діалог за поданим початком і опорними словами.

- *Привіт, Тетяно!*
- *Привіт, Катерино!*
- *Катерино, скоро наша сім'я переїжджає до іншого міста.*
- *Тетяно, я дуже сумуватиму за тобою.*

Опорні слова: теж, сумно, яке місто, це дуже далеко, не зможемо тепер зустрічатися, листуватимемося, чудово, нову адресу, щойно переїдемо, бувай, на все добре.

Виберіть кілька правильних реплік і побудуйте діалог. Чи всі репліки правильні? Чому? Обґрунтуйте відповідь.

- *Здоров!*
- *Привіт!*
- *Як справи?*
- *Що робиш? – я питаю.*
- *Та ось по телефону з тобою розмовляю...*
- *А як у тебе справи?*
- *Та справи – те, що треба!*
- *А що ти зараз робиш?*
- *Та от дзвоню до тебе...*
- *Ну що ж, бувай здоровий, бо вже пора: ще ж треба подзвонити до Діми і Миколи.*

У процесі виконання завдань необхідно зважати на наступне: регулювати силу голосу і темп мовлення; говорити чітко і правильно; уважно слухати співрозмовника; будувати свою репліку з урахуванням репліки та інтересів співрозмовника; уживати формули мовленнєвого етикету; розрізняти діалоги у яких дотримано або навпаки, порушено правила ведення діалогу; використовувати під час діалогу ті особливості мовлення і правила поведінки, які впливають на успішність спілкування.

Наприклад:

I. Складіть діалог за ситуацією, опорними словами та словосполученнями. Уявіть, що ви з подругою (другом) посварилися. І тепер хочете помиритися. Визначте жанрові особливості діалогу.

*Ключові слова: привіт, ображаєшся, вибач, будь ласка, мені теж прикро, намагалася виправити, все гаразд, до зустрічі, бувай.*

Працюючи в парі, обговоріть ситуацію, зробіть висновки і продовжте діалог на тему «Хіба ми знайомі?»

### Хіба ми знайомі?

Біля будинку зустрілися Поля і бабуся, що живе поверху нижче.

- *Добрий день, Полю, - привіталася бабуся.*
- *Дівчинка сказала:*
- *Хіба ми знайомі? Чому я маю з вами вітатися?...*

У процесі навчання учні експериментальних класів, крім повторення матеріалу про види діалогу, виконували такі завдання:

- Побудуйте діалог за даними стимулюючими репліками. Визначте його вид.
  - *Ну й куди ж ти тепер?*
  - ...
  - *А далеко ще?*
  - ...
  - *Поїдеш потягом чи автобусом?*
  - ...

Побудуйте діалог на відновлення реплік діалогу.

*Андрій:* Привіт, Максиме! Як справи?

*Максим:* ... .

*Андрій:* Я запрошую тебе на футбольний матч. Як ти?

*Максим:* ... .

*Андрій:* Сьогодні о шостій вечора. До зустрічі.

*Максим:* ... .

- Візьміть інтерв'ю в учня-відмінника вашої школи для того, щоб дізнатися, як йому вдається досягти високої успішності, як він вчить уроки, як опрацьовую новий матеріал тощо. Сформулюйте запитання так, щоб відповіді відмінника були своєрідними рекомендаціями для учнів, які відстають у навчанні.

Упродовж третього – узагальнено-корекційного етапу – педагогічного експерименту було дібрано завдання на текстовому матеріалі [додаток Г, Д], спрямовані на узагальнення діалогічних умінь учнів на уроках української мови.

### **3.3. Результати експериментального навчання**

Зрізи знань проводилися в експериментальних (ЕК) і контрольних класах (КК)

Кожен етап дослідного навчання завершувався проведенням контрольних зрізових робіт, завдання яких було подібним до завдань констатувального етапу експерименту. Учні ЕК здобули додаткові знання про діалог, види діалогів, діалогічне мовлення, бар'єри гармонійного спілкування, складники мовленнєвої ситуації, розділові знаки при діалозі, жанри мовлення, жанрові особливості діалогічного мовлення, відпрацювали уміння налагоджувати контакт зі співрозмовником, мотивувати себе на діалогічну взаємодію, ініціювати діалог; уміння організувати діалог (знайомитися, реагувати на справедливу і несправедливу критику, зауваження, пропозиції) ставити різноманітні запитання, сприймати і розуміти співрозмовника (визначити його комунікативні наміри); завершувати діалог, планувати діалог на перспективу, враховуючи попередній комунікативний досвід); використовувати мовні кліше, притаманні діалогу; добирати слова відповідно до стилю й жанру мовлення; варіювати комунікативну поведінку, поведінкову стратегію і тактику; презентувати себе мовними засобами як мовну особистість; передавати засобами мови різні емоційні стани (здивування, захоплення, спонукання, розчарування); аналізувати логіку спілкування; аналізувати використання мовних засобів за допомогою спеціальних завдань і тренувальних вправ. Учні КК вивчали теми визначені чинною програмою з української мови.

Метою першої контрольної роботи було визначення рівня сформованості діалогічних умінь, перевірити ефективність дослідного навчання; зробити висновки про його результативність.

На основі першого контрольного зрізу, який проводився на підготовчому етапі дослідного навчання, ми дійшли висновку, що учні експериментальних класів показали кращі знання й уміння порівняно з учнями контрольних класів.

Аналіз результатів здійснювався за тією самою системою критеріїв та показників, що є важливими в педагогічному діагностуванні, оскільки вони дають можливість не лише вивчити чи дослідити певне явище, але й виміряти його. Критерії вчені розуміють як ознаки, на підставі яких відбувається оцінювання, визначення чи класифікація. У межах критеріїв зазвичай виокремлюють показники – наочні дані про результати певної роботи; певного процесу; дані про досягнення в чому-небудь.

За результатами аналізу змісту і компонентної структури розвитку діалогічних умінь учнів 8–9 класів на уроках української мови для констатації рівнів сформованості було виокремлено чотири критерії з відповідними показниками:

– *лексико-граматичний критерій* (показники: обізнаність зі структури української мови, розуміння системи зав'язків між одиницями одного або різних мовних рівнів; уміння урізноманітнювати репліки лексично й граматично; уміння користуватися лексичною системою української мови, відчувати семантику слів; уміння правильно будувати висловлювання відповідно до норм української мови);

– *перцептивно-функційний критерій* (показники: уміння сприймати інформацію, мотивувати себе на діалогічну взаємодію, розуміти виражальні засоби комунікативні відповідно до комунікативних функцій; співвідносити вжиті виражальні засоби комунікації з мовленнєвою ситуацією; розуміти інтонаційний відтінок висловлювання; створювати сприятливі умови для діалогування);

– *змістово-функційний критерій* (показники: уміння використовувати виражальні засоби комунікації у діалогічному мовленні відповідно до функцій спілкування: надавати інформацію про себе, виразити власні прагнення, вподобання, захоплення; починати, підтримувати, завершувати діалог; продукувати вітання, прощання, побажання, вибачення, подяку; виразити згоду чи відмову; висловлювати емоційне ставлення; аргументувати власну думку; планувати діалог на перспективу, враховуючи попередній комунікативний досвід);

– *інтернакційно-функційний критерій* (показники: уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, планувати, корегувати мовлення, забезпечити зворотній зв'язок; здійснювати інтеракцію в діалогічному мовленні відповідно до функцій спілкування, використовуючи виражальні засоби комунікації; підтримувати розмову на різні теми, факт чи подію; ввічливо виразити своє ставлення, наміри, бажання, переконання, погляди, відстоювати їх).

Порівняльні дані рівнів розвитку діалогічних умінь подано в *таблиці 3.1*.

*Таблиця 3.1*

**Рівні розвитку діалогічних умінь учнів 8-х класів за лексико -граматичним критерієм першого контрольного зрізу**

Рівні	Показники, у %					
	П <sup>1</sup>		П <sup>2</sup>		П <sup>3</sup>	
Класи	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК
Високий	11,7	5	13,3	5	10	5
Достатній	60	33,3	61,7	35	58,3	31,7
Середній	23,3	43,4	21,7	41,7	25	45
Низький	5	18,3	3,3	18,3	6,7	18,3

П<sup>1</sup> – мотивувати себе на діалогічну взаємодію, ставити перед собою цілі, у яких необхідно досягти в процесі діалогу;

П<sup>2</sup> – уміння користуватися лексичною системою української мови, відчувати семантику слів; визначати комунікативні наміри;

П<sup>3</sup> – уміння правильно будувати висловлення відповідно до норм української мови.

Як видно з таблиці, у учнів ЕК, які навчалися за експериментальною методикою, спостерігали значно вищий рівень розвитку діалогічних умінь на противагу КК, що навчалися за традиційною методикою. За першим показником високого рівня досягли 11,7% ЕК та 5% КК. Достатній рівень сформованості продемонстрували 60 % ЕК і 33,3 % КК. Значно нижчий показник задовільного рівня виявлено в учнів ЕК – 23,3 %, натомість у КК зафіксовано 43,3 %. На низькому рівні перебували 5% ЕК й 18,3 % КК.

Значно різняться результати сформованості розвитку діалогічних умінь учнів і за другим показником, зокрема: високий рівень засвідчили 13,3 % ЕК, натомість у КК виявлено лише 5 %. Достатній рівень продемонстрували 61,7 % ЕК та 35 % КК. На задовільному рівні було майже вдвічі більше учнів КК, ніж ЕК (21,7 % і 41,7 % відповідно). Низький рівень було зафіксовано в 3,3 % ЕК й 18,3 % КК.

Порівняльний кількісний аналіз рівнів сформованості діалогічних умінь за третім показником засвідчив такі зміни: на високому рівні сформованості перебували 10 % ЕК та 5% КК. Достатній рівень зафіксовано у 58,3 % ЕК та 31 % КК. Задовільний рівень продемонстрували 25 % ЕК й 45 % КК. На низькому рівні перебували 6,7 % учнів ЕК і 18,3 % КК.

Для перевірки статистичних відмінностей рівнів сформованості учнів ЕК та КК була проведена математична обробка описаних експериментальних даних за t-критерієм Стюдента. Нульова гіпотеза  $H_0$  полягала в тому, що ЕК та КК несуттєво відрізнялися одна від одної за рівнем розвитку умінь діалогічного мовлення, а гіпотеза  $H_1$ , яка засвідчувала те, що класи суттєво відрізнялися.

У процесі діагностування рівням розвитку діалогічних умінь були привласнені бали: низькому рівню – 0 балів; середньому – 1 бал; достатньому – 2 бали; високому – 3 бали.

Було обчислено середнє арифметичне значення за формулою :

$$\bar{x} = \frac{\sum xn}{N}, \text{ де } N - \text{кількість студентів у виборці } ( N_e = 60, N_k = 60 ),$$



$n$  – кількість осіб, що отримала бал  $x$ .

Отже,  $x=3$  – високий рівень сформованості,  $x=2$  – достатній,  $x=1$  – середній,  $x=0$  – низький.

Дисперсія ( середній квадрат відхилення) вираховувалася за формою :

$$\delta^2 = \frac{\sum(x-x)^2n}{N} .$$

Середньоквадратичне відхилення обчислювалося за формою :

$$\delta = \sqrt{\delta^2}.$$

Коефіцієнт варіації діагностувався за формулою:

$$V = \frac{\delta}{x} \cdot 100\%.$$

Істотність відмінностей варіації була обчислена за формулою:

$$t = \frac{|V_k - V_e|}{\sqrt{\frac{V_k^2}{2N_k} + \frac{V_e^2}{2N_e}}}$$

Математичне оброблення даних рівнів сформованості діалогічних умінь здійснювалося за допомогою описаних формул. Першим кроком були обчисленням даних ЕК:

$$\bar{X}_e = \frac{3 \cdot 7 + 2 \cdot 36 + 1 \cdot 14 + 0 \cdot 3}{60} = 1,78$$

$$\delta^2 = \frac{7 \cdot (3 - 1,78)^2 + 36 \cdot (2 - 1,78)^2 + 14 \cdot (1 - 1,78)^2 + 3 \cdot (0 - 1,78)^2}{60} = 0,50$$

$$\delta = \sqrt{0,50} = 0,71$$

$$V_e = \frac{0,71}{1,78} \cdot 100\% = 39,89\%$$

Аналогічні обчислення даних було здійснено для КК:

$$\bar{X}_k = \frac{3 \cdot 3 + 2 \cdot 20 + 1 \cdot 26 + 0 \cdot 11}{60} = 1,15$$

$$\delta_k^2 = \frac{3 \cdot (3 - 1,15)^2 + 20 \cdot (2 - 1,15)^2 + 26 \cdot (1 - 1,15)^2 + 11 \cdot (0 - 1,15)^2}{60} = 0,66$$

$$\delta_k = \sqrt{0,66} = 0,81$$

$$V_k = \frac{0,81}{1,15} \cdot 100\% = 70,43\%$$

$$t = \frac{|70,42 - 39,89|}{\sqrt{\frac{70,42^2}{2 \cdot 60} + \frac{39,89^2}{2 \cdot 60}}} = 4,13$$

Наступним кроком після обчислення  $t$ -критерію, була перевірка валідності одержаних результатів. З цією метою було визначено степінь свободи даних:

$$m = N_e + N_K - 1 = 60 + 60 - 1 = 159.$$

Отриманий показник згенеровано в таблиці значущості t-розподілу Стьюдента, що дало можливість визначити критичне значення критерію: якщо рівень значущості  $p = 0,05$ , то  $t_{kp} = 1,96$ ; якщо  $p = 0,01$ , то  $t_{kp} = 2,576$ , і перевірити валідність отриманих результатів. Як бачимо з рис. 2.3, показник  $t_{емп} = 4,13$  (при  $t_{kp} = 2,576$ ;  $p < 0,01$ ) знаходиться в зоні значущості.

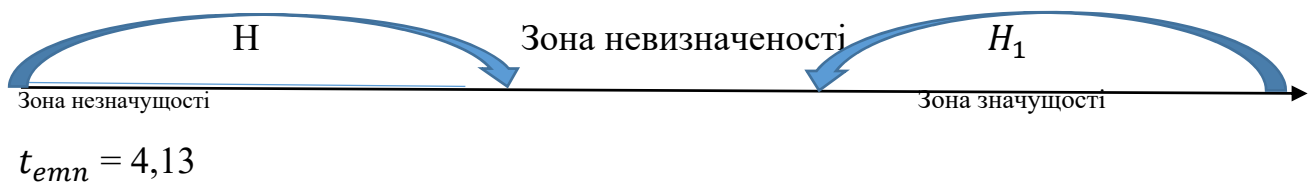


Рис. 2.3 Вісь значущості

Отже, відмінність між результатами рівнів сформованості діалогічних умінь ЕК та КК є статистично значуща. Оскільки  $t_{емп} > t_{kp} > t$  то гіпотеза  $H_0$  відхиляється, натомість підтверджується гіпотеза  $H_1$ , яка полягає у тому, що теоретичний та практичний рівень знань учнів суттєво відрізнялися.

Значну різницю між ЕК та КК спостерігаємо, порівнюючи дані рівнів сформованості діалогічних умінь другого контрольного зрізу (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

### Рівні сформованості діалогічних умінь за перцептивно - функційним критерієм

Рівні	Показники, у %					
	П <sup>1</sup>		П <sup>2</sup>		П <sup>3</sup>	
Класи	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК
Високий	13,3	—	10	—	11,7	5
Достатній	58,3	23,3	58,3	23,3	63,3	28,4
Середній	21,7	41,7	23,3	41,7	20	46,7
Низький	6,7	35	8,3	35	5	20

П<sup>1</sup> – уміння сприймати інформацію, мотивувати себе на діалогічну взаємодію, розуміти виражальні засоби комунікативні відповідно до комунікативних функцій;

П<sup>2</sup> – співвідносити вжиті виражальні засоби комунікації з мовленнєвою ситуацією;

П<sup>3</sup> – розуміти інтонаційний відтінок висловлення; створювати сприятливі умови для діалогування).

Порівняння даних рівнів сформованості діалогічних умінь засвідчило ефективність впровадження експериментальної методики. Як бачимо з таблиці 3. 9, результати ЕК суттєво відрізняються від КК. Так, за першим показником високий рівень було зафіксовано в 13,3 %, а в КК високий рівень був відсутній. Достатній рівень продемонстрували 58, 3 % ЕК на протигагу 23,3 % КК. У 21,7 % ЕК зафіксовано середній рівень, натомість у КК цей показник дорівнював 41,7 %. Суттєво відрізнялися результати, які мали низький рівень: 6,7 % ЕК й 35 % КК.

Результати порівняльних даних засвідчили значно вищу якість отриманих знань в ЕК, що навчалися за експериментальною методикою, порівняно з КК, що навчалися за традиційною. Високий рівень сформованості діалогічних умінь зафіксовано у 10 % ЕК, а в КК з високим рівнем учнів не зафіксовано. Достатній рівень продемонстрували 58,3 % ЕК й 23, 3 % КК. Середній рівень сформованості виявлено у 23,3 % ЕК та 41, 7 % КК. На низькому рівні перебували 8,3 % ЕК на протигагу 35 % КК.

За другим показником кількісні результати засвідчили суттєву відмінність. Так, на високому рівень у 15 % ЕК та 5% КК, достатній рівень було виявлено у 56, 7 % ЕК і 25 % КК відповідно. На процентному рівні перебувало 21,7 % ЕК та 41, 7 % КК. Відмінність між класами зафіксовано при порівнянні даних, які засвідчували низький рівень сформованості: 6,7 % ЕК на протигагу 28,3 % КК.

Результати порівняльних даних за третім показником виявили також суттєву різницю, а саме: високий рівень зафіксовано в 11,7 % ЕК та 5 % КК, достатній рівень – у 60 % ЕК і 21, 7 % відповідно. Середній рівень засвідчило 23,3 % учнів ЕК та 41,7 % КК. На низькому рівні перебувало 5% ЕК і 31,7 % КК.

Задля підтвердження статистичних відмінностей рівнів сформованості рівнів діалогічних умінь учнів ЕК та КК за третім контрольним зрізом було проведено математичну обробку результатів за t-критерієм Стюдента. У результаті математично підтверджено, що в учнів ЕК і КК зафіксовано значущі відмінності. Оскільки,  $t_{емп} = 4,86$ ,  $i > t_{кр}$ , то гіпотеза  $H_0$  спростовується та підтверджується гіпотеза  $H_1$ .

Таблиця 3.3

### Рівні розвитку діалогічних умінь за змістово-функційним критерієм

Рівні	Показники, у %							
	П <sup>1</sup>		П <sup>2</sup>		П <sup>3</sup>		П <sup>4</sup>	
Класи	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК
Високий	13,3	5	15	5	11,7	5	13,3	5
Достатній	58,3	23,3	56,7	25	60	21,7	58,3	23,3
Середній	20	41,7	21,7	41,7	23,3	41,7	21,7	41,7
Низький	8,3	30	6,7	28,3	5	31,7	6,7	30

П<sup>1</sup> – уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, планувати, коригувати мовлення, забезпечити зворотній зв'язок;

П<sup>2</sup>- здійснювати інтеракцію в діалогічному мовленні відповідно до функцій спілкування, використовуючи виражальні засоби комунікації, починати, підтримувати, завершувати діалог; виражати власні прагнення, вподобання, захоплення, уточнювати діалог.

П<sup>3</sup> – підтримувати розмову на різні теми, факт чи подію; ввічливо виражати своє ставлення, наміри, бажання, переконання, погляди, відстоювати їх; висловлювати емоційне ставлення, давати оцінку собі, події, вчинку, аргументувати відповідь;

П<sup>4</sup>– уміння використовувати мовні кліше, притаманні діалогу, надавати інформацію про себе, висловлювати власні прагнення, вподобання, захоплення.

Як видно з таблиці 3.10, суттєво відрізняються рівні розвитку діалогічних умінь за першим показником. Високий рівень зафіксовано в 11,7 % ЕК на

противагу 6,7 % КК. Відсоток учнів, які досягли достатнього рівня, сягав в ЕК 50 %, а в КК – 20 %. Середній рівень формування діалогічних умінь на уроках української мови, сягав в ЕК 30 % й 43, 3 % КК відповідно. Низький рівень виявлено у 8,3 % учнів ЕК та 30 % КК.

Порівняльні дані за другим і третім контрольними зрізами дали підстави стверджувати, що існує суттєва різниця між рівнем розвитку діалогічних умінь ЕК та КК. Так, високий рівень зафіксовано в 11,7 % ЕК, а в КК – до 10 %. На достатньому рівні зафіксовано 55% ЕК й 16,7 % КК. Дані середнього рівня маркувалися на позначці ЕК – 26,7 %, а КК – 46,7 %. Відмінність прослідковується на низькому рівні – 10 % в ЕК та 36,7 % у КК.

За результатами четвертого контрольного зрізу дані засвідчили, що як і за попередніми показниками, відмінність розвитку діалогічних умінь суттєва. Достатній рівень зафіксовано в 55 % ЕК й у 18, 3 % КК. Середній рівень був у 26, 7 % ЕК та 43. 4 % КК відповідно. Низький рівень становив 8,3 % учнів ЕК і 38, 3% КК.

З метою перевірки статистичних відмінностей рівнів учнів ЕК та КК за четвертим контрольним зрізом, як і за попереднім, було здійснено математичну обробку результатів за t-критерієм Стюдента. Результат математичних обчислень засвідчив, що у учнів ЕК та КК спостерігалися відмінності між рівнями сформованості діалогічних умінь аналізуючи відсотки четвертого контрольного зрізу. Оскільки  $t_{емп} > t_{кр}$  ( $t_{емп} = 4, 57$ , при  $t_{кр} = 2, 57$ ;  $p < 0,01$ ), то гіпотеза  $H_0$  спростовується, натомість підтверджується гіпотеза  $H_1$ .

Узагальнені кількісні результати розвитку діалогічних умінь за інтеракційно-функційним критерієм подано в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Рівні сформованості діалогічних умінь за інтеракційно-функційним критерієм**

Рівні	Показники, у %							
	П <sup>1</sup>		П <sup>2</sup>		П <sup>3</sup>		П <sup>4</sup>	
Класи	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК
<b>Високий</b>	11,7	6,7	10	-	11,7	-	10	-
<b>Достатній</b>	50	20	60	18,3	55	16,7	55	18,3
<b>Середній</b>	30	43,3	23,3	46,7	26,7	46,7	26,3	43,4
<b>Низький</b>	8,3	30	6,7	35	10	36,7	8,3	38,3

П<sup>1</sup> – уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, планувати, коригувати мовлення, забезпечувати зворотній зв'язок; повідомляти інформацію про факт чи подію; ввічливо виражати своє ставлення, наміри, бажання, переконання, погляди, вибачення, вітання, поздоровлення, побажання, захоплення, запрошення, пропозиції, обрання варіантів дії;

П<sup>2</sup> – уміння робити запит на отримання інформації, продукувати запит про роз'яснення; уточнювати інформацію; виражати згоду чи не відмову, аргументувати її; повідомляти про інформацію в усному висловлюванні, визначаючи жанрові особливості; висловлювати емоційне ставлення: вподобання, захоплення, розчарування, виражати рішення, пораду, пропозицію.

П<sup>3</sup> – уміння робити вибір, повідомляти інформацію, висловлювати емоційне ставлення, схвалення / несхвалення, аргументувати свій вибір; продукувати бажання, запрошення, переконання; впливати на вибір співрозмовника.

П<sup>4</sup> – уміння виражати згоду чи відмову; схвалювати чи засуджувати, висловлювати й аргументувати свою думку, давати рекомендації, висловлювати застереження, побажання, сприймати й розуміти співрозмовника.

Як видно з таблиці, за результатами контрольних зрізів учні ЕК досягли значних позитивних якісних змін щодо рівня розвитку діалогічних умінь.

Так, високий рівень було зафіксовано в 11,7 % учнів, на противагу 6,7 % КК; достатній рівень засвідчили 50 % учнів ЕК та 20 % КК; задовільний рівень було виявлено у 30 % ЕК й 43,4 % КК; на низькому рівні було 8,3 % учнів ЕК та 30 % КК.

Порівняння кількісних результатів рівнів розвитку діалогічних умінь засвідчило, що до високого рівня піднілися 10 % ЕК, а в КК виявлено 5 % слухачів з високим рівнем. Достатній рівень засвідчило 60 % ЕК й 18,3 % КК. Задовільний рівень зафіксовано у 23,3 % ЕК та 46,7 % відповідно. На низькому рівні перебувало 6,7 % ЕК й 35 % КК.

З метою перевірки статистичних рівнів розвитку учнів ЕК та КК за інтеракційно-функційним критерієм, як і за попередніми критеріями, було здійснено математичну обробку результатів за t-критерієм Стьюдента. Результат математичних обчислень засвідчив, що в слухачів ЕК та КК спостерігалися значущі відмінності між рівнями розвитку за інтеракційно-функційним критерієм. Оскільки  $t_{емп} > t_{кр}$  ( $t_{емп} = 4,57$ , при  $t_{кр} = 2,576$ ;  $p < 0,01$ ), то гіпотеза  $H_0$  спростовується, натомість підтверджується гіпотеза  $H_1$ .

Таблиця 3.5

**Рівні розвитку діалогічних умінь за критеріями**

Критерій	Класи	Рівні			
		Високий (%)	Достатній (%)	Середній (%)	Низький (%)
Лексико-граматичний	ЕК	11,7	60	23,3	5
	КК	5	33,3	43,4	18,3
Перцептивно-функційний	ЕК	11,7	60	21,7	6,7
	КК	1,7	25	43,4	30
Змістово-функційний	ЕК	13,3	58,3	21,7	6,7
	КК	5	23,3	41,7	30
	ЕК	10	55	26,7	8,3

<b>Інтеракційно-функційний</b>	КК	1,7	18,4	45	35
--------------------------------	----	-----	------	----	----

Як бачимо з таблиці, в ЕК порівняно з КК виявлено позитивну динаміку щодо розвитку діалогічних умінь на уроках української мови за всіма критеріями.

Так, за лексико-граматичним критерієм одержані результати були такими: високий рівень засвідчено в 11,7 % ЕК й 5% КК; достатній рівень – у 60 % учнів ЕК й 33,3 % КГ відповідно. Показники середнього рівня зафіксовано в учнів ЕК на позначці 23,3 % у учнів КК – 43,4 %. Суттєво відрізнялися дані зрізу, що фіксували низький рівень. На цьому рівні перебувало 5 % учнів ЕК та 18,3 % КК.

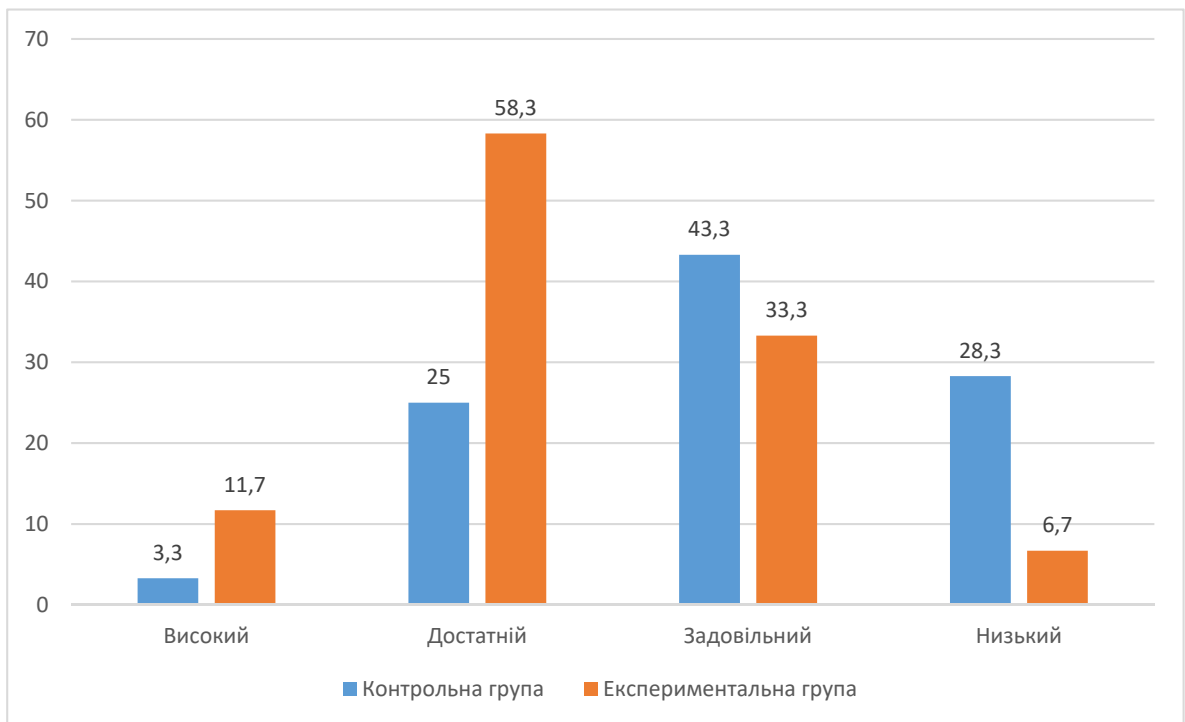
Значно вищі досягнення учнів зафіксовано й за перцептивно-функційним критерієм, зокрема: високий рівень продемонстрували 11,7 % ЕК на противагу 1,7 % КК. Відмінність зрізу зостатнього рівня також суттєва, його засвідчили 60 % ЕК та 25 % КК. Задовільний рівень було виявлено у 21, 7 % учнів ЕК й 43,4% КК відповідно. Порівняльні дані зафіксували значну різницю між ЕК та КК за кількістю учнів з низьким рівнем розвитку діалогічних умінь на уроках української мови. В ЕК цей рівень засвідчило 6,7 % учнів, а в КК – 30 %.

Велику відмінність між результатами рівнів розвитку діалогічних умінь учнів ЕК та КК виявлено й за змістово-функційним критерієм. Так, позначки високого рівня маркувалися на позначці 13,3 % ЕК й 5 % КК відповідно. На достатньому рівні також прослідковувалася суттєва різниця, його засвідчило 58, 3 % учнів ЕК та 23,3 % КК. На середньому рівні бкло зафіксовано 21,7 % ЕК й 41, 7 % КК. Низький рівень був у 6,7 % ЕК та 30 5 КК відповідно.

Суттєві досягнення учнів ЕК щодо розвитку діалогічних умінь за інтеракційно-функційним критерієм. Так, високий рівень було виявлено в 10 % ЕК на противагу 1,7 % КК. Достатній рівень засвідчило 55 % ЕК й 18,4 % КК відповідно. Середній рівень показали 26, 7 % учнів КК та 45 % КК. Суттєві відмінності результатів спостерігалися і на низькому рівні. Його засвідчили 8, 3 % учнів й 35 % КК.



Діаграма 3.1



Отже, можемо констатувати, що після впровадження експериментальної методики спостерігалася позитивна динаміка рівнів розвитку діалогічних умінь 8–9 класів на уроках української мови учнів ЕК порівняно з результатами КК, які навчалися за традиційною методикою. Як бачимо діаграми 3.1, високий рівень розвитку діалогічних умінь зріс більше ніж у чотири рази. Суттєві зміни прослідковувалися і на достатньому рівні – ріст показника склав понад 50 %. Було зафіксовано зниження в учнів середнього рівня, втім динаміка зниження не була такою значною. Це було зумовлено зниженням низького рівня в ЕК, що навчалися за експериментальною методикою. Цей показник маркувався на позначці в 6,63 %, що в чотири рази менше, ніж у КК. На наш погляд, суттєва позитивна динаміка високого та низького рівнів була закономірною, оскільки експериментальна методика учнів, які, за умови традиційного навчання досягли достатнього рівня, активно використовувати сформовані уміння та навички в ситуаціях, близьких до реальних, і цим підвищують рівень розвитку діалогічних умінь. Більшість учнів, які перебували на низькому рівні в КК, характеризувалися відсутністю комунікативної мотивації, а відтак низьким

рівнем активності та творчості. Експериментальна методика була скерована на формування в учнів мотиваційного складника навчання, що уможливило зменшення низького рівня розвитку діалогічних умінь.

Таблиця 3.6

**Порівняльні дані рівнів розвитку діалогічних умінь за t-критерієм  
Стьюдента**

Критерії розвитку діалогічних умінь (t)			
Лексико-граматичний	Перцептивно-функційний	Змістово-функційний	Інтераційно-функційний
4,13	4,69	4,86	4,57
$t_{кр} = 2,576; p < 0,01$			

Для статистичної перевірки змін розвитку діалогічних умінь використовувався t-критерій Стьюдента. Нульова гіпотеза  $H_0$  полягала в тому, що ЕК та КК несуттєво відрізнялися одна від одної за рівнем розвитку умінь діалогічного мовлення, а гіпотеза  $H_1$ , яка засвідчила те, що різниця між класами була статистично різною.

Між оцінками розвитку діалогічних умінь за лексико-граматичним критерієм виявлено суттєві зміни в ЕК ( $t = 4,13$ , при  $t_{кр} = 2,576; p < 0,01$ ). Відзначимо, що t-показник за цим критерієм найнижчий і це закономірно, оскільки за традиційною методикою, результати якої віддзеркалює КК, в процесі навчання.

Дані t-показника засвідчили суттєву відмінність в ЕК та КК й за перцептивно-функційним критерієм  $t = 4,69$  (при  $t_{кр} = 2,576; p < 0,01$ ).

Ще більш суттєвою видавалася динаміка рівнів розвитку діалогічних умінь учнів ЕК на противагу КК за змістово-функційним критерієм, t-показник різниці маркувався за цим критерієм на позначці  $t = 4,86$  (при  $t_{кр} = 2,576; p < 0,01$ ).

Статистичні дані щодо відмінностей між класами за інтераційно-функційними критерієм підтвердили динаміку позитивних зрушень в ЕК, що

тестувала експериментальну методику. Так, відмінність між рівнями розвитку діалогічних умінь за цим показником зафіксовано на позначці  $t = 4,57$  (при  $t_{кр} = 2,576$ ;  $p < 0,01$ ).

Статистичні дані щодо відмінностей між класами за інтеракційно-функційним критерієм підтвердили динаміку позитивних зрушень в ЕК, що тестувала експериментальну методику. Так, відмінність між рівнями розвитку діалогічних умінь за цим показником зафіксовано на позначці  $t = 4,57$  (при  $t_{кр} = 2,576$ ;  $p < 0,01$ ).

Очевидно, що  $t_{емп} > 2,576$  за всіма критеріями й знаходиться в зоні значущості. Оскільки  $t_{емп} > t$ , то нульова гіпотеза  $H_0$ , що ЕК та КК несуттєво відрізнялися одна від одної за рівнем розвитку діалогічних умінь на прикінцевому зрізі спростовується, а гіпотеза  $H_1$ , яка засвідчувала те, що різниця між класами була статистично значущою, а відтак і впроваджена експериментальна методика ефективна.

Динаміку змін у рівнях сформованості діалогічних умінь учнів 8–9 класів упродовж навчання за експериментальною методикою наведемо в таблиці.

Таблиця 3.7

**Динаміка рівнів розвитку діалогічних умінь учнів 8-х класів до і після експериментального навчання (%)**

Класи	До початку експерименту	Після експерименту	До початку експерименту	Після експерименту	До початку експерименту	Після експерименту	До початку експерименту	Після експерименту
	<i>Високий рівень</i>		<i>Достатній рівень</i>		<i>Середній рівень</i>		<i>Низький рівень</i>	
ЕК	4	11,5	32	42	60,2	45	3,8	1,5
КК	4,5	7,5	32	37	59,2	52,3	3,9	3,2

Як бачимо з таблиці, кількісні показники динаміки розвитку діалогічних умінь учнів восьми експериментальних класів засвідчують позитивну динаміку розвитку діалогічних умінь, що підтверджує ефективність запропонованої методики навчання на уроках української мови учнів 8–9 класів.

Таблиця 3.8

**Динаміка рівнів розвитку діалогічних умінь учнів 9-х класів  
до і після експериментального навчання (%)**

Класи	До початку експерименту	Після експерименту	До початку експерименту	Після експерименту	До початку експерименту	Після експерименту	До початку експерименту	Після експерименту
	<i>Високий рівень</i>		<i>Достатній рівень</i>		<i>Середній рівень</i>		<i>Низький рівень</i>	
ЕК	1,3	15,3	24,1	36,9	71,2	46,4	3,4	1,4
КК	1,1	6,7	24,3	30	60,2	50,3	14,4	13

Упродовж кожного з етапів відбулися істотні зміни в рівнях розвитку діалогічних умінь учнів 8–9 класів на уроках української мови. В ЕК значно зросла кількість учнів, які мають високий рівень розвитку діалогічних умінь – в учнів 8-х класів – до 11,5 %, у 9-х класах – 15,3 %. У контрольних класах спостерігаємо таку динаміку у 8-х класах – до 7,5 %, у 9-х класах – до 6,7 % (+ 5,4 %).

Кількість учнів ЕК, які мають достатній рівень розвитку діалогічних умінь у 8-х класах досягла 37 %, в 9-х класах 30 % (+5,9 %).

Прокоментуємо динаміку рівнів розвитку середнього рівня діалогічних умінь учнів ЕК із означеним рівнем склала у 8-х класах 45 %, в 9-х класах – 46,4 % (– 24,8%). Середній рівень у КК виявили у 8-х класах 52,3 %, в 9-х класах 60,3 % (— 10,9 %).

Низький рівень розвитку діалогічних умінь у ЕК зменшився до 1,5 % у 8-х класах, в 9-х класах 1,4 % (– 2 %). КК спостерігали таку динаміку: у 8-х класах до 3,2 %, в 9-х класах до 3 % (– 0,4 %).

Отже, результати експериментального навчання у КК та ЕК дали підстави стверджувати, що розроблена методика розвитку діалогічних умінь є більш ефективною, ніж традиційне навчання, адже учні ЕК краще засвоїли навчальний матеріал.

## ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Розроблення методики розвитку діалогічних умінь учнів 8–9 класів на уроках української мови зумовило виділення трьох етапів: I етап – мотиваційний, II етап – формувальний, III – узагальнювально-рефлексійний.

Метою першого – мотиваційного – етапу було спонукати учнів до свідомого оволодіння мовним матеріалом, активізувати їхню пізнавальну діяльність.

На цьому етапі розвитку вмінь на рівні засвоєння мовленнєвознавчих понять, необхідні для вдосконалення діалогічного мовлення: текст як результат мовленнєвої діяльності, тема й основна думка, тип, стиль, жанр мовлення, мовлення і спілкування. Значне місце відведено аналізу тексту, мовленнєвої ситуації й умов спілкування, прогнозуванню композиції й структури залежно від теми висловлювання, умінню планувати зміст, аналізувати тексти, підпорядковуючи висловлення темі, основній думці, з дотриманням комунікативного завдання, композиції, мовних, стильових особливостей та авторського задуму, ставити запитання й формулювати відповіді на них.

Другий етап – формувальний – був спрямований на поглиблення знань необхідних для конструювання діалогічних висловлювань, адекватних цілям, сферам і ситуаціям спілкування. Узагальнення й систематизації знань, умінь і навичок, що сприяли активному використанню правильних граматичних форм у процесі різних видів мовленнєвої діяльності.

Результати виконання учнями впродовж цього етапу вправ і завдань давали педагогу-предметнику побачити реальний рівень знань, умінь і навичок учнів. Усвідомлюючи помилки і спираючись на власні знання, здобувачі освіти сприймали новий матеріал більш свідомо, тобто продуктивно, спрямовуючи навчальні дії на якісно новий рівень, сприяли засвоєнню мовленнєвознавчих понять, необхідних для вдосконаленню діалогічних навичок, таких як мовлення і спілкування, текст як результат мовленнєвої діяльності, тема й основна думка, тип, стиль, жанр мовлення.

Упродовж третього етапу – *узагальнювально-рефлексійного* – здійснювалося узагальнення й систематизація розвитку діалогічних умінь. Мета його полягала в усвідомленні учнями досягнутого результату навчання, відповідно до нього – коригуванні навчальної діяльності для максимального наближення її до запланованого результату. Згідно з вимогами експериментальної програми вчителі пропонували учням таку систему завдань, яка поліпшила б результат навчання, зокрема, виконуючи вправи, аналогічні тим, у яких учень припустився помилки. Цим етапом передбачено формування рефлексійних умінь учнів: аналізуючи свої дії, поведінку і вчинки; виявляти способи своєї діяльності, співвідносячи їх з ефективністю досягнення результату в цих умовах; аналізуючи чужу діяльність; організувати рефлексію інших щодо їхньої діяльності з метою можливої її зміни.

Вихідний рівень розвитку діалогічних умінь в учнів контрольних та експериментальних класів на констатувальному етапі виявився однаковим.

Результати констатувального етапу експерименту засвідчили необхідність розроблення експериментальної методики розвитку діалогічних умінь учнів 8–9 класів на уроках української мови й апробацію з метою доведення її ефективності.

Експериментальна методика розвитку діалогічних умінь учнів 8–9 класів, упровадження якої становило зміст формувального етапу експерименту, полягає в практичній реалізації діалогічного аспекту української мови, застосуванні традиційних, інтерактивних і специфічних методів (ситуаційного, текст-метод, імпровізаційних завдань, аналізу тексту тощо), системи вправ і завдань, спрямованої на вироблення діалогічних умінь, а також проекти, виконання яких стимулювало інтерактивну діяльність учнів, формує вміння працювати в команді. Значна кількість завдань передбачала розв'язання проблемних ситуацій, висунення припущень, задіяння мовленнєвих жанрів.

Аналіз результатів із погляду динаміки якісних змін засвідчив, що за всіма змістовими параметрами якісний приріст індексів фактичної результативності в експериментальних і відповідно контрольних класах виявився позитивним, що

засвідчила різниця між показниками констатувального й контрольного зрізів. Ефективність апробованої методики розвитку діалогічних умінь учнів 8-х – 9-х класів було підтверджено за допомогою статистичних обчислень за критерієм Стьюдента.

Результати експериментального дослідження довели, що ефективність розвитку діалогічних умінь підвищиться за умови систематичного впровадження творчих завдань, створення діалогів-мініатюр, вправ на текстовій основі, текстів-зразків, ситуаційних вправ, комунікативних, умовно-мовленнєвих і рецептивно-репродуктивних вправ як засобу підвищення предметної та ключових компетентностей, розвитку критичного і творчого мислення.

Результати дослідження, представлені у третьому розділі, оприлюднено в публікаціях [4], [5], [6].

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Бибики С. П., Сютя Г. М. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та вживання / за ред. С. Я. Єрмоленко. Харків: Фоліо, 2006. 623 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
4. Галаєвська Л. В. Особливості розвитку діалогічного мовлення. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2015 рік*: наукове видання. Київ.: Інститут педагогіки, 2015. С. 211 – 212.
5. Галаєвська Л. В. Формування діалогічних умінь на уроках розвитку зв'язного мовлення. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2016 рік*: наукове видання. Київ.: Інститут педагогіки, 2016. С. 56 – 57.
6. Галаєвська Л.В. IMPROVING LINGUISTICS OF DIALOGICAL LANGUAGE ROLE OF 8-9 CLASSES AT UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS. (Удосконалення умінь діалогічного мовлення учнів 8-9 класів на уроках української мови). *Sciences of Europe*. 2019. №41. С.43 – 45.
7. Голуб Ніна Борисівна. Теоретико-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 509 с.
8. Грабарь М. И., Краснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: непараметрические методы. М.: Педагогика, 1977. 135 с.
9. Донченко В. С., Сидоров М. В.-С. Теорія ймовірностей та математична статистика для соціальних наук: навч. посіб. К.: ВПЦ “Київський університет”, 2015. 400 с.
10. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. К.: Академвидав, 2004. 352 с.



11. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
12. Жильцов О. Б. Теорія ймовірностей та математична статистика у прикладах і задачах: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / За ред. Г. О. Михаліна. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. 336 с.
13. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий: пособ. для преподавателей. СПб.: КАРО, 2002.
14. Конецкая В. П. Социология коммуникаций: учебник. М.: Международный университет бизнеса и управления, 1997. 304 с.
15. Леонтьев А. А. Психология общения: учеб. пособ. М.: Смысл, 1999. 365 с.
16. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. М.: Педагогика, 1983. Т. 1. 392 с.
17. Лотман Ю. М. Избранные статьи: в трех томах. Таллин: Александра, 1992. Т. I: Статьи по семиотике и типологии культуры. 478 с.
18. Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб.: Искусство–СПб, 2010. 704 с.
19. Минеева С. Диалогические основы развивающего образования: размышления об “идеальной форме” и трудностях достижения [Электронный ресурс]. URL: [http://experiment.lv/rus/biblio/obraz\\_21veka/2.3\\_mineeva.htm](http://experiment.lv/rus/biblio/obraz_21veka/2.3_mineeva.htm)
20. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі / за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника; С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін.; Київ: Вища школа, 2003. 323 с.
21. Опря А. Г. Статистика (модульний варіант з програмованою формою контролю знань): навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 448 с.
22. Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти: наказ МОН № 329 від 13.04.2011. Офіційний вісник України. 27.05.2011. № 37. Ст. 1539. С. 157. Код акта 56462/2011.
23. Слободчиков В. И. Инновации в образовании: основания и смысл URL: [http://www.abitu.ru/researcher/methodics/nauka/a\\_1xizkd.html?xsl:print=1](http://www.abitu.ru/researcher/methodics/nauka/a_1xizkd.html?xsl:print=1)

24. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. К.: Наук. думка, 2000. 680 с.
25. Словник української мови: в 11 т. / голов. ред. І. К. Білодід. К.: Наукова думка, 1973. Т. IV. 840 с.
26. Словник української мови: в 11 т. / голов. ред. І. К. Білодід. К.: Наукова думка, 1976. Т. VII. 724
27. Словник української мови: в 11 т. / голов. ред. І. К. Білодід. К.: Наукова думка, 1977. Т. VIII. 929
28. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб. / за заг. ред. М. Пентилюк. К.: Ленвіт, 2015. 320 с.
29. Теорія ймовірностей та математична статистика: навч. посіб. / О. І. Кушлик-Дивульська, Н. В. Поліщук, Б. П. Орел, П. І. Штабальок. К: НТУУ “КПІ”, 2014. 212 с.
30. Тестові завдання з української мови і методика їх створення. URL: <https://movlitslav.jimdo.com/%>
31. Українська мова: 5–9 класи: програма для загальноосвіт. навч. закл. з укр. мовою навчання. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 1. С. 32–54; № 2. С. 38–59.
32. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения: монография. Москва: Гуман. изд. Центр ВЛАДОС, 2006. 239 с.

## ВИСНОВКИ

Результати дослідження розвитку діалогічних умінь учнів 8–9 класів на уроках української мови та упровадження розробленої методики навчання дають підстави для таких висновків:

Аналіз наукової літератури уможливило глибоке різнобічне вивчення процесу розвитку діалогічних умінь учнів 8–9 класів на уроках української мови. У дисертації *проаналізовано* педагогічну, психологічну, лінгвістичну, методичну літературу, що зумовило визначення та уточнення базових понять – «діалог», «діалогічне мовлення», «діалогічність», «діалогічна єдність». Це дало змогу визначити оптимальну для нашого дослідження дефініцію «діалогічні уміння» й конкретизувати її в різних аспектах – фонетичному, граматичному, лексичному, комунікативному.

*Розглянуто* провідні наукові підходи і принципи навчання української мови та розвитку діалогічних умінь учнів 8–9 класів на уроках української мови. Основними підходами визначено компетентнісний, особистісно орієнтований, комунікативно-діяльнісний) та *принципи навчання*: комунікативності, ситуативності, опори на систему мовлення, комплексності, домінуючої ролі вправ, текстоцентричний принцип, діалогової взаємодії, принцип проблемності (проблемної ситуації).

У результаті дослідження *розроблено* теоретико-методичні засади розвитку діалогічних умінь на уроках української мови учнів 8–9 класів, що дало змогу сформулювати низку положень, які оптимізували розвиток діалогічних умінь і забезпечили системність авторської методики.

Серед використаних в організації дослідного навчання методів, які сприяли розвитку діалогічних умінь учнів 8–9 класів на уроках української мови, ефективними виявилися такі: а) *діалогічний метод*, що сприяє формуванню соціалізації й комунікативної активності, допитливості, стимулює пізнавальний інтерес, формує впевненість у собі; б) *метод спостереження*, що стимулював інтерес до навчання, сприяв формуванню пізнавальної самостійності учнів, розвитку інтелектуальних здібностей; в) *метод бесіди*, що передбачав

розгорнуту відповідь учня на поставлене вчителем запитання, пошук нового знання, висунення припущень, аналіз і узагальнення учнями раніше вивченого; г) метод *моделювання мовленнєвого висловлювання*, який реалізувався під час виконання ситуативних вправ, що сприяло розвитку діалогічних умінь у процесі створення власних висловлень; *методи реконструювання та конструювання* «наближають учнів до роботи над «живим» мовленням, фіксують їхню увагу на нормах уживання в мовленні одиниць мови», передбачають використання адаптованого мовного дидактичного матеріалу»; д) *ситуаційний метод*, в основі якого є «предметна ситуація», що передбачає виконання певних дії з мовним матеріалом та формування мовної компетентності, і «комунікативна ситуація», спрямована на формування уміння спілкуватися державною мовою; *інтерактивні методи*, що формували навички активного обміну знаннями, обстоювати свої позиції, корегування певних особистісних установок і орієнтирів.

У роботі *розроблено* класифікацію діалогічних умінь за етапами (відповідно до структури діалогічної діяльності), а саме: *уміння мотиваційного етапу* (налагоджувати контакт зі співрозмовником, мотивувати себе на діалогічну взаємодію, ставити перед собою цілі, яких необхідно досягти в процесі діалогу, бути щирим і відвертим у спілкуванні, ініціювати діалог, виявляти активність; *уміння операційно-діяльнісного етапу*: організувати діалог (знайомитися, реагувати на справедливу й несправедливу критику, зауваження, пропозиції; стимулювати співрозмовника до участі в діалозі; схвалювати пропозиції; звертатися з проханням, реагувати на прохання; ставити різноманітні запитання, приймати компліменти, реагувати на них; робити компліменти, узагальнювати, робити висновки тощо); сприймати і розуміти співрозмовника (визначати його комунікативні наміри; підтримувати й заохочувати до розмови; виявляти знаки уваги, присутності; виявляти емпатію; підтримувати співрозмовника тощо); слухати і чути (виявляти увагу, повагу до співрозмовника, зацікавленість партнером по діалогу; розуміти й узагальнювати почуте; створювати сприятливі умови для діалогічного спілкування; звертати увагу не тільки на

слова, а й на внутрішній стан (голос, міміку, жести та ін.); використовувати прийоми рефлексійного слухання); завершувати діалог; планувати діалог на перспективу, враховуючи попередній комунікативний досвід; *уміння мовленнєво-мисленнєвого етапу*: використовувати мовні кліше, притаманні діалогу; використовувати мовні засоби виразності; добирати слова відповідно до стилю й жанру мовлення; підтримувати розмову на різні теми; формулювати репліки відповідно до комунікативного наміру й ситуації спілкування; урізноманітнювати репліки лексично й граматично; емоційно забарвлювати діалог; використовувати невербальні засоби (інтонацію, жести, міміку); варіювати комунікативну поведінку, поведінкову стратегію і тактику; адекватно реагувати на репліки співрозмовника; використовувати мовні засоби, що виражають тактовність, повагу, делікатність, стриманість; чітко і ясно формулювати думку; аргументувати думки; дотримуватися норм української літературної мови; оперувати відповідною темі діалогу лексикою, граматиною української мови; використовувати різні типи речень (односкладні/двоскладні, прості/складні, поширені/непоширені, ускладнені/неускладнені тощо); *уміння рефлексійного етапу*: аналізувати логіку спілкування; аналізувати використання мовних засобів, жестів; аналізувати власну поведінку; виявляти й визнавати помилки, невдачі; реагувати на комунікативні невдачі.

У контексті вивчення реального стану розвитку діалогічних умінь учнів 8–9 класів проаналізовано чинні підручники з української мови для цих класів. З'ясовано, що належне місце відведено мовленнєвому розвитку учнів, проте недостатньої уваги приділено важливому, з погляду комунікативних потреб учнів, розвитку діалогічних умінь. Співвідношення завдань і вправ на розвиток означених умінь до всієї кількості навчальних завдань у підручниках становить орієнтовно 10-12%. Автори зрідка використовують комунікативно-ситуативні завдання. Пропоновані в підручниках вправи не повною мірою відповідають сучасним вимогам розвитку діалогічних умінь на основі текстів різних типів, стилів, жанрів мовлення. Досліджено, що поданого в навчальній літературі дидактичного матеріалу обмаль, по-перше, для забезпечення множинної

мотивації учнів до навчання (мотивації пізнання, мотивації спілкування, мотивації творчості та ін.), по-друге для формування готовності до вільного володіння різножанровим мовленням.

Розроблену й апробовану нами експериментальну методику розвитку діалогічних умінь на уроках української мови учнів 8–9 класів представлено системою підготовчих, текстових і ситуаційних вправ, спрямованою на вироблення діалогічних умінь.

Результати експериментального навчання підтвердили висунуту гіпотезу й ефективність авторської методики розвитку діалогічних умінь на уроках української мови учнів 8–9 класів. Підсумки експериментального навчання засвідчили позитивну динаміку розвитку діалогічних умінь в експериментальних класах на 20 % вищу, ніж у контрольних.

Отже, результати контрольних зрізів засвідчили активізацію процесу розвитку діалогічних умінь учнів 8–9 класів на уроках української мови під час упровадження експериментально-дослідного навчання, й підтвердили ефективність пропонованої методики.

Дисертація не претендує на вирішення всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективою роботи може бути розроблення комп'ютерної підтримки інтерактивної навчальної діяльності учнів; підготовка та публікація методичних посібників, інструктивно-методичних рекомендацій для вчителів та студентів щодо розвитку діалогічних умінь учнів 8–9 класів на уроках української мови й позакласної роботи для підвищення мовленнєвої культури учнів.

## ДОДАТКИ

### ДОДАТОК А

#### АНКЕТА

Шановні вчителі!

Просимо вас відповісти на поставлені запитання. Отримані дані сприятимуть більш якісній підготовці навчального матеріалу з означеної теми.

Прізвище, ім'я, по батькові \_\_\_\_\_

Навчальний заклад \_\_\_\_\_

Посада \_\_\_\_\_

Стаж педагогічної та наукової роботи \_\_\_\_\_

1. Які вимоги до розвитку діалогічних умінь передбачені програмою з української мови для учнів 8 – 9 класів?

---

---

---

---

---

---

---

2. Що передбачаєте в своїй діяльності для розвитку в учнів умінь, необхідних для продукування усних діалогічних висловлювань?

---

---

---

---

---

---

---

3. Якими видами діалогічних мовленнєвих умінь Ви надаєте перевагу в навчанні української мови?

---

---

---

---

---

4. Чи залежить ефективність розвитку діалогічних умінь учнів від урахування комунікативно- стилістичних якостей мовлення?

---

---

---

---

---

5. Які труднощі виникають у процесі вдосконалення діалогічних умінь учнів 8 – 9 класів?

---

---

---

---

---

---

---

6. Чи вважаєте ви достатнім наявний у підручниках теоретичний і практичний матеріал для якісного набуття учнями діалогічних умінь?

---

---

---

---

---

---

---



7. Від чого, на Вашу думку, залежить якість засвоєння учнями діалогічних умінь у тісній кореляції з мовленнєвими жанрами, усвідомлення суті їх у мовленні?

---

---

---

---

---

8. Які чинники сприяють діалогічному розвитку учнів на уроках української мови?

---

---

---

---

---

9. Оцініть рівень розвитку діалогічного мовлення учнів 8 – 9 класів відповідно до конкретних ситуацій спілкування.

---

---

---

---

---

---

---

---

**ДОДАТОК Б**

Тема дослідження: «Розвиток діалогічних умінь учнів 8 – 9 класів на уроках української мови»

Анкета для учнів 8 класу

Шановні учні!

Просимо вас відповісти на поставлені запитання. Отримані дані сприятимуть більш якісній підготовці навчального матеріалу з означеної теми.

1. Що ви знаєте про діалог?

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Чи вважаєте ви власне діалогічне мовлення бездоганим?

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Чи хотіли б покращити свої вміння вільно оперувати в діалогічному мовленні словами, щоб утворювати речення, які точно віддзеркалюють ваші думки в конкретних ситуаціях спілкування?

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Чи відчули ви потребу поглибити знання про діалог?

---

---

---

---

5. Чи наважуєтеся ви брати участь у залагодженні конфліктної ситуації?

---

---

---

---

---

6. Про що ви найчастіше говорите в процесі діалогу?

---

---

---

---

---

---

---

**ДОДАТОК В**

Тема дослідження: «Розвиток діалогічних умінь учнів 8–9 класів на уроках української мови»

Анкета для учнів 9 класу

Шановні учні!

Просимо вас відповісти на поставлені запитання. Отримані дані сприятимуть більш якісній підготовці навчального матеріалу з означеної теми.

1. Що вам відомо про діалогічне мовлення?

---

---

---

---

---

---

---

---

2. З якою метою ми вступаємо в діалог?

---

---

---

---

---

---

---

---

3. У чому полягає специфіка спілкування як процес обміну інформацією?

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Які комунікативні бар'єри виникають при міжособистісній взаємодії?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5. Розмежуйте поняття «слухати» та «чути».

---

---

---

6. Які комунікативні уміння потрібні для ефективного діалогу?

---

---

---

---

---

## ДОДАТОК Г

**Зразки вправ і завдань, використаних в експериментальному навчанні**

*I. Об'єднайтеся в пари. Прочитайте текст, визначте його основну думку. Висловіть припущення, що спонукало автора порушити проблему переселення землян. З'ясуйте, як науковці обгрунтовують перспективи переміщення людей на інші планети. Порадьтеся, чи можна цього уникнути і за яких умов. Обміняйтеся думками, що ви взяли б із рідної планети в космічну подорож.*

Скоро я полечу в далекі світи. Ми з друзями ступимо на твердь інших планет, побачимо нові світанки. Почуємо шум не наших лісів, звуки й мову небачених істот. Над ними будуть незнайомі сізір'я, наші легені вдихнуть неземне повітря...

Що ж візьмемо з рідної планети? Що згадаємо на таємничих шляхах? Що буде радістю на новій путті?...

Я візьму з собою найніжніше, найпростіше, найнепомітніше. Легіт нечутний степовий, що несе на своєму крилі подих весни, пахощі й барви скромних лугових квітів... Я понесу в серці звуки народних пісень, що віками не змовкли над землею, зберігаючи в безіменних творіннях пульс безсмертя. Казку я не забуду в зорянім безмежжі, улюблену всіма поколіннями...

Та найголовніше, найсвятіше, що я візьму в серце, в думи, в нове життя, – тебе, Мамо... (За О. Бердником).

*I. Прочитайте текст. Визначте основну думку. Які емоції викликав у вас текст? Чого він навчає?*

*II. Схарактеризуйте головну героїню оповідання. Поміркуйте, чи могла б вона оповідання вчинити інакше. Чому?*

*III. Що потрібно людині, щоб відчувати себе щасливою? Розіграйте діалог із сусідом по парті.*

Мама не квапилася вечеряти. Здається, вона не бачила ні Галі з татом, ні супу, який зварила доня.

– Лікарі радять робити операцію в Німеччині. На це потрібно тридцять тисяч євро, – холодним голосом сказала вона.

– Тридцять тисяч євро, – суворо глянула на нього мама.

Тато сумно схилив голову.

– Ми мусимо знайти ці гроші, повторила вона. – Навіть якщо доведеться продати квартиру.

Не спалося, а ніч – як море... Галя переверталася з боку на бік, товклася, як домовик. Невже до їхніх злиднів додасться ще й продаж квартири? Звичайно, Степанка треба рятувати. Щоб він одужував, щоб бігав, сміявся, тупотів, як сто слонів, здоровими ніжками, як раніше. Добре тоді було...

Ні, гроші треба знайти деінде. Але де? Це ж не гриби у лісі.

От якби... заробити!

Тільки де взяти роботу для невеличкої дівчинки-школярки? Де їй знайти таке заняття, щоб хоч трохи підтримати сім'ю?

Дощ надворі вже не періщив. Машини лопотіли колесами мокрим асфальтом, здіймаючи фонтани бризок. Якийсь чолов'яга, що спинив своє авто перед школою протирав забризкане лобове скло. Галя безтямно дивилася, як він витирав скло жовтою губкою. І враз сяйнула думка: витирати скло в автомобілях! Ось заняття, якого вона шукала! Машин нескінченний потік, а сьогодні вони всі забрьохані. Це ж скільки можна заробити!

На Поштовій площі світлофор міряв вулицю зеленим оком. Машини мчали у три ряди, і їм не було кінця.

Крига скресла. Галі давали хто гривню, хто дві, а один водій простягнув їй десятку... Але на цьому удача закінчилася. Дівчинка ще витирала скло, як увімкнулося зелене світло. Автомобілі, що стояли позаду, засигналили, Галя відскочила на тротуар, забувши відерце. Машини рушили й зім'яли його, мов горіхову шкарлупу.

«Життя – це велика неприємність» – згадала Галя слова своєї мами. Її серденько заболіло, защеміло за минулими щасливими днями – так, щасливими!

Коли вона не шукала гарячкою заробітку, бо ні Степанкові, ні їхній квартирі нічого не загрожувало.

Сьогодні – або ніколи.

Галя зайшла до вагона метро, тримаючи перед грудьми картон. Знала напам'ять, що на ньому написано.

«Люди добрі, допоможіть моєму братику Степанкові! На операцію потрібно 30 тисяч євро».

У правій руці – картон, у лівій – дрібно-дрібно тремтів порожній кульок. Вона не ставатиме на коліна. Не проситиме жалісним голосом, бо горло їй перехопило – з нього не вичавити ні звука. Опустивши погляд і відчуваючи, як горять щоки, Галя повільно пішла вагоном. Ноги ледве переступали, ніби на них тяжіли гирі.

Тільки на серці – гидко-гидко. Ніби там скрутилася змія і давить його, і ссе з нього теплу Галину кров.

Їй потрібна ця тисяча. Хоча б тисяча. Щоб мама побачила світло в кінці тунелю. Щоб зрозуміла: вони виплутаються, і все буде добре (*За З. Мензатюк*).

*I. Прочитайте текст. Яку проблему покладено в основу тексту? Назвіть емоції, які переповнюють героя твору. Що означає «почуватися зіркою»?*

*II. Висловіть свої міркування щодо прочитаного. Що, на ваш погляд, є найціннішим для Людини?*

*III. Перекажіть зміст в особах. Кому ви порадили прочитати цей текст? Чому?*

Уже рік Сергія мучив цей сон, не даючи забути той літній день, який назавжди змінив його життя...

– Невже ти не/розумієш?! – обурювався тато. Кларнет – це суто чоловічий інструмент. З ним Сергійко точно не/пропаде. У будь/який оркестр сяде. А ще як саксофон освоїть!!! Ціни йому не буде!



– Скрипка – королева музики, найблагородніший інструмент! Наш син зможе стати справжнім музикантом!..

– Ма-а-ам! Тату-у-у! Я не хочу на музику! Я хочу на карате! – намагався втрутитися в дорослу розмову Сергійко, про/те його до уваги ні/хто не брав. Врешті/решт, аби припинити даремні суперечки, батьки зупинили свій вибір на фортепіано.

Спершу Сергійко дуже соромився і приховував від однолітків те, що вчився в музичній школі. Терпів. Потім звик. А через чотири роки переміг в обласному конкурсі юних піаністів. Про талановитого учня показали сюжет у вечірніх теленовинах і наступні два дні Сергій почувався в школі зіркою.

*(За А. Бачинським).*

*І. Прочитайте уривок з роману Марини і Сергія Дяченків. Розіграйте діалог, який відбувся між дівчиною та продавцем. Яким стилем мовлення ви скористаєтеся?*

Уздовж стіни стояли засклені вітрини з виставленими напоказ мобільними телефонами, а добре одягнена довгонога дівчина уважно вивчала моделі й ціни. За стійкою сидів елегантний молодий чоловік, найяскравішою деталлю його зовнішності була жовтогаряча краватка...

*Прочитайте текст в особах, знайдіть у ньому риси розмовного стилю. Вкажіть використані автором засоби гумору.*

*І. Прочитайте текст, доберіть заголовок. Визначте тип і стиль мовлення.*

Усе вище й вище над землею піднімається сонце, і на світ з'являється маленька беззахисна брунька. Вона пеститься під золотими живлющими променями, цілується з вітром, п'є небесний напій дощу. Зростає, розвивається в зелений листочок, з маленького стає великим, темно-смарагдовим. Сонце пливе над землею все нижче й нижче. Сповнений енергією літа листок поступово

в'яне, марніє – і вже сухий-сухий, ледь за гілку тримається. І так йому ще пожити хочеться, бачити сонце, цілуватися з вітром, пити дощ, але згодом він відривається від гілки й на землю падає. І так само подібне до життя звичайного листочка людське життя.

Появі людини на світ передують хвилювання і велика, нестримна, світла радість! Нова людина приходить у світ маленькою й беззахисною, як перший пролісок. У неї вже є душа і б'ється в грудях маленьке серденько. Воно не знає ще ні радості, ні горя, ні щастя, ні журби, а просто б'ється. Згодом буде зроблено перший крок, сказано перше слово. Дитинство не знає турбот. Воно летить у часовому просторі синім птахом щастя назустріч юності. Це світанок життя, його провесінь.

Квітучі юнацькі роки... Перші зустрічі, перші зітхання, перші почуття. Точка відліку на координатній площині життя – мета. Молодість завжди ставить перед собою ціль, якої неодмінно треба досягти. Людина в юнацькі роки прагне бути успішною й щасливою, коханою й закоханою, а коли приходить вогненна й палка любов, то здається, що більшою радості не існує. І це квітуча весна юності. В одвічних турботах і праці приходить до людини літня пора життя – зрілість. Підрастають діти, кипить хатня робота, постійно бракує часу, який чекати не буде, який нестримно біжить, і треба за ним встигати. Радісно спостерігати за тим, як виростають діти, схожі на тебе в юності. Немає більшого щастя, ніж благодатний сімейний затишок.

Набагато приємніше давати, ніж отримувати.

Минає час. Минає літо... Надходить осінь життя. Теперішнє завтра стане минулим, майбутнє – теперішнім, а минуле відійде в небуття. Тільки раніше людина цього якось не помічала. Коли людина в дзеркалі бачить покарбоване зморшками обличчя і вибілене срібною сивиною волосся, то в її душу закрадається смуток і жаль за молодими роками. Її юність залишається в світлинах і в спогадах.

Скільки минає часу, а з фотоальбому дивляться все ті ж блискучі, осяяні юністю очі, вабить красою вродливе обличчя. На світлині мить, що зупинилася назавжди.

Життя – дивовижна кінострічка, у якій другий дубль неможливий. У похилому віці людина все частіше замислюється над тим, яких помилок припустилася в житті, що робила і який слід після себе залишила.

Далі зима, глибока старість. Людина доживає останні дні на землі, згодом піде за межу життя і залишить по собі тільки спогади *(За Т. Скляренко)*.

### *II. Дайте відповіді на запитання і виконайте завдання:*

1. Над чим розмірковує автор тексту? Яку аналогію проводить з людським життям?

2. Як ви розумієте зміст речення: «Точка відліку на координатній площині життя – мета»?

3. Чому важливо в молодості ставити перед собою ціль? Сформулюйте і запишіть у зошит найважливіші для вас цілі.

4. Чи згодні ви, що «Немає більшого щастя, ніж благодатний сімейний затишок»?

5. Що, на вашу думку, є найціннішим для людини? Подискутуйте щодо цього з сусідом по парті.

6. Яку проблему порушує автор, чи є вона актуальною? Що нового ви дізналися зі змісту, у чому переконалися?

### *I. Прочитайте тексти. У якій ситуації спілкування може бути використаний кожний текст?*

1. З самого ранку йшов дрібний дощ, змінюючись теплим сонячним сяйвом; була постійна погода. Небо то затягувалось пухкими хмаринками, то раптом розчищалось на мить і тоді із-за хмар з'являлася блакить, ясна та лагідна, мов чарівне око.

2. У Києві і передмісті сьогодні мінлива хмарність, подекуди невеликий дощ. Вітер слабкий. Температура вдень 14 – 16 градусів.

3. – Сьогодні тепло? – запитала сестра, збираючись до школи. – Ні, не дуже. Одягай плащ. Схоже, дощ буде.

II. Чи можна, зберігаючи мовленнєву ситуацію, поміняти тексти?

III. Порівняйте тексти за змістом. Як при зміні завдання мовлення змінюється зміст висловлення (назвіть конкретні ознаки осіннього дня, що є в першому описі і яких немає в другому і третьому текстах; зверніть увагу на стислість характеристики осіннього дня в третьому тексті й на наявність практичної поради, якої немає в двох попередніх текстах)?

*I. Прочитайте текст (мовчки).*

*II. Проаналізуйте описане, відповідаючи на такі запитання: що спричинило виникнення конфлікту, хто ініціював конфлікт, чи були використані вербальні або невербальні дії для припинення конфлікту. Які вербальні й / або невербальні дії потрібно виконати учасникам конфлікту, щоб порозумітися й помиритися?*

Найкраща пора як для учнів, так і для їхніх батьків – канікули. Оцінки з усіх предметів уже виставили, тож можна було робити те, що хочеться, а не те, що треба. Діти розповідали одне одному кумедні\*\* історії, складали плани на літо... Вчителі теж прагнули якнайшвидше опинитися вдома.

Так було й сьогодні. Хтось задумливо жував яблуко, хтось домальовував вуса історичним героям прямо в підручнику, а хтось жбурляв брудну ганчірку, якою зазвичай витирали крейду з дошки. Після кількох кидків ганчірка приземлилася на парту Віки Чмирі, котра спокійно читала книжку, незважаючи на балаган у класі. Її прізвище створювало бідоласі безліч проблем, адже любі однокласники щодня вправлялися в уїдливість. Віка мала густі кіски, схожі на потріпану вітром стріху, нерівні передні зуби зі щілиною між ними, була висока й худа. Усе це перетворювало її на ідеальний об'єкт для тупих жартів. А після того, як дівчина поставила собі брекети, її популярність «підскочила».

Сьогодні Віці не пощастило. Вона гидливо, двома пальцями, взяла брудну ганчірку і, не обертаючись, кинула її за спину.

Як у сповільнених кадрах кіно, упізнаний літальний об'єкт впав просто на плече Рувьової – першої красуні класу (так вона вважала).

– Ти що, страх втратила!? – підлетіла до неї розлючена Рувьова.

– Ти, чупераadlo бісове, зараз цю кофточку виллизувати будеш! Ти знаєш скільки вона коштує?

– Мене це не цікавить! – підняла Чмиря очі на Інку, продовжуючи витирати руки. Рувьова несподівано для всіх схопила Віку за волосся, різким рухом стягнула зі стільця і штовхнула у прохід між рядами, лаючись так, що вуха в'янули.

– Ой! – голосно скрикнула Віка, яка не сподівалась такого навіть від Рувьової.

Клас затих, захоплено спостерігаючи дівочі бої без правил.

– Руки забори, бо гірше буде! – кричала розпашіла Інка. Хтось із хлопців захоплено свистів. По обличчю Чмирі струменіла кров.

– Давай, Рувьова! – скандували деякі дівчата.

Так тривало кілька секунд. Денис, який теж сидів і читав, не відразу повернувся до реальності й зрозумів, що відбувається. А коли зрозумів, зіскочив з місця і втрутився у перебіг подій.

– Ти що, дурепо, робиш? – відтягнув він за талію Інку й перегородив собою їй доступ до Віки. Клас розчаровано загув, не розуміючи вчинку Дениса, який позбавив їх такого видовища.

– Ах ти козел товстий! – кричала Рувьова. – Ти пожалієш, що на світ народився! – погрожувала вона.

Однак Денис, не звертаючи уваги на двох фурій, підійшов до Віки, яка сиділа на підлозі й витирала сльози, розмазуючи кров по обличчю, допоміг їй піднятися, обійняв за талію і живим коридором, який вибудували мовчазні однокласники, вивів дівчину з класу. У дівчачому туалеті допоміг їй змити кров з обличчя, повернувся назад, у цілковитій тиші забрав свої речі й речі Віки і разом з нею вийшов зі школи (За С. Гридіним).

*II. Дайте відповіді на запитання і виконайте завдання:*

1. Що є причиною конфлікту в учнівському колективі?
2. Чи можливо було уникнути конфліктної ситуації?
3. Що значить «володіти собою»?
4. Чи схвалюєте ви вчинок Дениса? Чому?
5. Чи зміниться ставлення до нього інших дітей класу?
6. Що б ви порадили обом дівчаткам?
7. Чи можна описані в тексті стосунки вважати нормою?
8. Чи доводилося вам відчувати агресію на собі? Як ви діяли?
9. Що ви робите для того, щоб уникати конфліктів?

*I. Прочитайте текст. Чому ситуація не стала критичною для стосунків дівчат? Висловіть припущення, за яких умов стосунки між дівчатами могли зіпсуватися.*

*II. Перетворіть текст на діалог, використовуючи прості речення.*

Хтось мені сказав, що дівчина, яку я вважаю своєю подругою, хоче мене побити. Мені повідомили, що вона має намір це зробити після уроків. Замість того, щоб розлютитися й самій напасти на дівчинку, я, перш ніж зробити поспішні висновки, вирішила з'ясувати, що відбувається. Тому я підійшла до подруги й запитала, навіщ вона все це говорила. Й у відповідь я почула, що Наталка ніколи нічого подібного не говорила. Ми не посварилися.

*(За Д. Гоулманом).*

*I. Прочитайте текст. Визначте головну думку. Доберіть заголовок. Чи завжди ви довіряєте інформації, поданій в інтернеті?*

Користуючись мережею Інтернет, не робіть нічого такого, чого ви не зробили реальному житті.

Стежте за тим, що пишете і як пишете. Не припускайтеся помилок: для більшості людей грамотне письмо є показником культури. Зверніть увагу на зміст ваших повідомлень, вони повинні бути логічні, послідовні і витримані.

Ніколи не кривдять віртуальних опонентів, будьте терплячі і ввічливі, не користуйтеся ненормативною лексикою і не конфліктуйте, не маючи на те підстав, поважайте право людини на особисту інформацію.

Допомагайте людям у питаннях, у яких ви достатньо компетентні.

Ставлячи запитання, робіть це максимально осмислено й коректно, щоб швидше отримати на них відповіді. Завдяки вашим відповідям і відповідям інших людей збільшується об'єм знань у мережі, що може багатьом стати в нагоді. Обмін знаннями – це те, для чого глобальна мережа була створена. Не відходьте від цих традицій, обмінюйтеся інформацією. Володієте цікавою інформацією – поділіться нею. Цим ви зробите свій внесок в освітній простір.

*(З Інтернету).*

*Дайте відповіді на запитання і виконайте завдання.*

1. Які міркування автора ви не поділяєте? Чому?
2. Як характеризує людину її мовленнєва поведінка? Відповідь проілюструйте прикладами.
3. Що вам відомо про етикет спілкування в інтернеті? Наскільки його дотримання є необхідним? Чому?
4. Чи звертаєте ви увагу на помилки під час спілкування в мережі Інтернет (на сайті, в чаті) з друзями? Які з-поміж них найтипівіші?
5. Додайте свої поради щодо мовної поведінки у соціальних мережах.

*1. Прочитайте текст (мовчки). Визначте його основну думку. Чи можна використати подану інформацію для діалогу?*

У мене вдома з'явився комп'ютер, і хоча на той час це вже не була новинка і багато моїх однокласників мали його вдома, для мене це був справжній прорив в сфері ІТ-технологій. Я забив на уроки й годинами грав. Гадаю, мій тато, кожного разу проходив повз мене, дивився на картину, що була на моніторі, і думав, навіщо ж він мені його купив. Я, звісно, виправдовувався, шукав усілякі причини – для друку рефератів, для читання електронних книг, яких в очі не

бачив. Моя успішність падала, але не тому, що комп'ютер робив мене тупішим. Зовсім ні.

Просто коли його не було, я більше часу витрачав на уроки, бо, крім цього, витратити його більш не було на що. Натомість тепер я робив усі справи якнайскоріше, щоб довше пограти у відеоігри.

Коли ж у мене вдома з'явився Інтернет, я зрозумів: усе, що було до цього – лише розминка. Інтернет липкими лапами повністю втягнув мене у своє павутиння. Я почав сидіти на форумах, спілкуватися невідомо з ким ні про що годинами, грав в онлайн-ігри. З часом я помітив, що більшою частиною мого життя стає марнотратство, відчув, що ці звички небезпечно поїдають мій вільний час.

Невдовзі я виявив, що інтернет не просто марнує моє життя, він забирає мої думки, видозмінює мислення, деформує його. Годинами просиджуючи перед монітором, я переставав реагувати на зовнішній світ. Стало важко відрізнити дійсність від віртуального світу. Здавалося, що справжнє «я» знаходиться по той бік монітору, що те, чим я маніпулюю, – це і є я сам...

Ззовні якихось суттєвих аномалій у моїй психіці помітно не було, проте відчутними стали проблеми у навчанні. А взимку я приніс зі школи табель, що ряснів трійками... *(за А. Тужиковим)*.

*II. Дайте відповіді на запитання і виконайте завдання.*

1. Що для вас означає спілкування? Яким воно має бути?
2. Яке спілкування і з ким задовольняє ваші комунікативні потреби?
3. Який ваш улюблений український сайт? Чим він для вас привабливий? Як цей сайт вплинув на вас?
4. Чи можна вважати комп'ютерні ігри гарним способом проведення дозвілля?
5. Розіграйте діалог за змістом тексту.



*I. Прочитайте текст в особах.*

*II. Доберіть заголовок, співвідносний із темою чи основною думкою тексту.*

Дитячий онкологічний центр, куди дістався Олесь, був сучасною будівлею з великими вікнами. Улітку він потопає в зелені, а тоді, на початку грудня, сумні дерева чимось відлякували. Сірість навіювала тугу.

Він чув про захворювання на рак, знав, що це дуже небезпечно, але ніколи не задумувався, що така біда може нагрянути до якогось знайомого. Здавалося, всі пов'язані з ним проблеми десь далеко, а з'ясувалося – вони дуже близько.

Олесь мало знав Юльку. Ну, бачилися в коридорах, іноді – на спільних уроках або на шкільних заходах, однак спілкувалися рідко...

– Я тебе пам'ятаю. Ви з моєю Юлею в паралельних класах вчитеся, – тепло торкнулася очима мама дівчинки. – А з учителів нікого немає? – оглянулася.

– Ні, вони не змогли прийти, – схопився з місця Олесь. – У всіх якісь проблеми. Всі зайняті, от мене і прислали.

– Так, проблеми, – сумно посміхнулася Юліна мама. – А в нас усе гаразд. Лікуємось...

– Зайдеш до Юльки? Їй там сумно цілодобово самій. І мені часу не вистачає побути з нею – працювати треба.

Олесь уже зібрався відмовитись, аргументуючи необхідність повертатись до школи, однак, відчувши благальний погляд, погодився.

– Привіт, – невиразно сказав, оглядаючи палату.

Олесь ледве впізнав Юлю. Її обличчя загострилося, ніс видовжився, шкіра на лобі та вулицях була дивно жовтуватою. До рук Юлі тягнулися прозорі трубочки, біля ліжка стояла крапельниця...

– Мамо, – зашарілася Юля, – ну чого ти не попередила? – докірливо глянула в її бік.

Побачивши, що на її голові не було волосся, Олесь спочатку остовпів, а потім прийшов до тями і поспішив відвести очі, удавши, що оглядає кімнату.

Юля швидко схопила хустину й одним рухом насунула її на голову.

– Привіт, Юлю! – повторив, не знаючи, що казати.

– А, Олесь. Прийшов, виконуючи шкільну програму «Допоможи онкохворому, зроби свою совість чистішою!», – недобре додала.

– Я гроші приніс, промимрив у відповідь. – Ми тут зібрали...

– А тепер забирай і вали звідси, благодійник, – вжалила Юлька.

– Юлю, – строго втрутилась у розмову мама. – Ти чого напала? Він у чому винен?

– Та ні в чому! Тільки вони там життю радіють, а я тут з лисою головою... – з її очей бризнули сльози.

Олесь тримав у руці гроші, не знаючи, що з ними робити. Пом'яті купюри обпікали пальці. Хотілося кинути їх на підлогу, вибігти з палати і ніколи сюди не повертатись.

Намагаючись уникнути пронизливого погляду сірих очей, підбадьорливо всміхнувся...

– Мушу бігти. Ще якимось зайду. Ти не проти? – на хвилю зупинився.

– Буду тільки рада, але вірю в це мало. Сюди своєю волею рідко хто приходить, – закліпала очима, розганяючи сльози.

Олесь кивнув на прощання їй, не оглядаючись, вийшов на вулицю. Перед очима стояла лікарняна палата, а в ній – ніби напівпрозора Юля, зовсім не схожа на ту, яку він знав раніше...

Він уже не бачив, як перехрестила його шлях змучена Юліна мама і неквапом пішла, ковтаючи зі сльозами своє страшне горе (*За С. Гридіним*).

*III. Дайте відповіді на запитання і виконайте завдання.*

*Відчуваю, переживаю, ставлюся, цінюю*

1. Які з цих емоцій викликає у вас прочитаний текст? Чому?
2. Які морально-етичні проблеми піднімає автор?
3. До яких роздумів спонукає прочитання тексту? Чому?
4. Який настрій, думки, почуття виражаються за допомогою діалогу в тексті?
5. Схарактеризуйте стан кожного з героїв тексту.
6. Зробіть висновок: як покращити кожен мить життя?

*I. Прочитайте текст мовчки.*

*II. Які фрагменти тексту спонукали вас до роздумів? Чому?*

Аж очі сльозяться від напруження ... Знаєте, той портрет фактично був першим. Доти я вправлявся у розписі, декорі. А коли побачив того чоловіка, руки самі засвербіли до роботи. До справжньої роботи ... Я сидів збоку і спостерігав. Бачив, як він легко торкався до всього, як пером, як пензликом. І поглядом проникливих очей, здавалося, міг злагіднити залізо. Хоча внутрішньо був твердий. Був якось у собі і в просторі водночас. Це важко пояснити. Є люди, які щось знають, і є люди, які знають щось. Це щось і відчувалося в ньому. Воно й притягувало.

Коли я налаштував етюдник, йому на руку сів метелик. Гарний такий, барвистий. Старий уважно розглядав його. Борода майже торкалася метелика, але той не відлітав. Довго не відлітав. Доки дід легенько не дмухнув на нього. Я встиг накидати етюд, устиг схопити цю дивну мить зріднення людини й комахи ... Тепер я готую виставку за кордоном. І там буде ця робота... (М. Дочинець).

*III. Дайте відповіді на запитання і виконайте завдання.*

1. Як ви розумієте словосполучення «справжня робота»?
2. Як ви розумієте вислови «поглядом проникливих очей» «злагіднити залізо»?
4. Що, на вашу думку, хотів сказати автор реченням: «Є люди, які щось знають, і є люди, які знають щось»?
5. Що вас приваблює в людях?
7. У чому полягала та «дивна мить зріднення людини й комахи»? Наскільки це важливо?
8. Які запитання ви хотіли б поставити авторові? Запишіть їх, а також спрогнозовані вами відповіді.

*1. Прочитайте текст. Визначте основну думку, тип і стиль мовлення. Доберіть заголовок.*

Хлопець, човгаючи новими кросівками, попрямував слідом за всіма, намагаючись відтягнути мить розплати за попередні, щасливі хвилини... Першим пішов «на муки» Ромко Загородський. Хлопчина кілька секунд повисів, ніби налаштовувався, потім різко сіпнувся і почав підтягуватися. Його вистачило на цілих 8 разів, останні з яких він дригався, наче жаба, яку вдарило струмом. Потім зіскочив на підлогу і підняв руки до гори, як спортсмен. Дівчата, які сиділи на матах і стежили за процесом, голосно заплескали в долоні і закричали щось, імітуючи групу підтримки.

І тут на турник заскочив Матвій. Він на одному диханні підтягнувся 25 разів. Всі оторопіли. Хлопець зіскочив на підлогу. У залі враз вибухнув шквал емоцій. Дівчата захоплено верещали, хлопці презиралися між собою...

Ну що, Потапенко!? Повториш подвиг товариша? – У того в ту мить затряслися коліна, уміст шлунку посунув до горла. Противна фізкультурниця чудово знала, що Потап не здатний доторкнутися підборіддям до заповідної залізяки, але не оминала нагоди на його прикладі показати іншим, до чого доводять, на її думку, чипси й солодкі горішки.

Ледве переставляючи ноги, Денис пішов до шведської стінки і зупинився під перекладиною. Позаду нього крадькома захихотіли однокласники: дуже вже смішним був цей «колобок» у своїх крутих кросівках, про які й могли мріяти ті, хто справді займався спортом.

– Чого чекаємо, га? Лізь давай, бройлер ти наш! – знущально кивнула на турнік Клара Іванівна. Хлопець скривився так, мовби розжував кисллицю, підняв угору руки і підстрибнув, проте неслухняні пальці не витримали вагу тіла, і Потапенко гепнув на підлогу.

– Обережніше! – гукнула вчителька. – Так і школу завалити можна! Де тоді вчитися будете?..

Нарешті Денис таки повис на перекладині. Від натуги його обличчя почервоніло й нагадувало перестиглий помідор, який ось-ось репне від надлишку соку. Хлопець зігнув руки в ліктях і забовтав у повітрі, ніби крутив ногами невидимого велосипеда.

– Ги-ги-ги! – хором зареготав клас. Деякі дівчата попадали від сміху і качалися по зачовганих матах, схопившись за живіт.

– Сало в нові кросівки натече! Обережніше, не вимаж! – знущально закричав хтось із хлопців...

– Бач! Кросівки натягнути і дурень може, а підтягнутися – тут сила потрібна! – уставив свої п'ять копійок Генка Довгоп'ялий.

– Дивіться! Він зараз розплачеться! – крикнула Юля, яка йому дуже подобалась. І от вона – людина, задля якої він ладен був життя віддати, – каже таке, ТАКЕ!... Хлопець затулив обличчя руками, повернувся і подибуляв до роздягальні. Останнім, що він побачив у залі, були насмішкувато-байдужі очі Матвія Самохіна, його найкращого друга (*За С. Гридіним*).

## *II. Запитання і завдання:*

1. Як ви можете пояснити поведінку однокласників Дениса Потапенка?
2. Що потрібно людині, щоб відчувати впевненість у собі?
3. Дайте пораду однокласникам хлопця.
4. Що потрібно людині, аби відчувати себе щасливою?

*1. Прочитайте текст. Визначте його стиль і жанр, тему та основну думку. Чи погоджуєтеся з поглядами автора на інформаційну ситуацію в Україні? Якщо так, запропонуйте власну модель «сита».*

Кажуть, що наше народження – то є стрибок в океан інформації. Сучасний світ дає можливість чи не кожному робити подорожі в інтернет. А батьки, школа, друзі, зустрічі з людьми, книги, кінофільми, теле- і радіопередачі, газети – усі годують нас інформацією. Правда, з часом з'ясовується, що значна частка того, що ми спожили – це всього лише інформаційне сміття. На жаль, сьогодні цього сміття настільки багато (його ніхто не підмітає, не спалює), що ним повально

засипається внутрішній світ людей. Екрани телевізорів, сторінки журналів пропагують життя вільне і красиве без жодних затрат праці, без мозоля. А якщо пильніше придивитися, професійно глянути на інформаційний простір України, то уже не сумніваєшся, що іде якась спланована акція тотального винищення духу і моралі молодого покоління людей. Підростає покоління, яке завтра стане животворною силою держави, повинне створити у внутрішніх просторах серця своєрідну модель сита, через яке мала б відсіватися половина від зерна.

*(К. Ватаманюк).*

*1. Прочитайте текст. Визначте тип і стиль мовлення і основну думку. Доберіть заголовок.*

Мама доручила мені відвезти дідусеві в село подарунки й ліки. Ласкаве сонце лоскотало бородате обличчя. Від задоволення він навіть очі заплющив. Дідусь зневажливо ставився до тих, хто з рідного села переселився в місто. Зайшли в хату. Тут нічого не змінилося. На стіні – світлини, військова шинель, рушники, афіша з фільму «Вій», плакати.

Дідусь зрадів, що я привіз подарунки й ліки.

– Діду! Іду я оце до вас, а назустріч мені виходить баба Марія Хрипата. Винесла відро яблук і каже: «Пригости дідуся й сам покуштуй. У городі таких нема та й на базарі не купиш».

– О! Баба Марія – то добра душа, – зрадів дідусь. – І яблуня та мені рідна. Люди їздять у Карпати, щоб на гори подивитись чи в морі покупатись, а я – на ту яблуню ходжу дивитись. Нажилась баба й натерпілась за своє життя. Дідусь запалив цигарку й замовк, тоді взяв зі стола кусень хліба, умочив його в молоко й дав кішці. Він довго дивився на те, як пухнасте створіння смакувало.

Надовго запала мовчанка. А потім дід почав розповідь: «Якось іду я – бачу, сидить Марія на порозі, пригортає до себе дитину й плаче. Нічого в неї не було: ні хати, ні ложки з мискою навіть. Хата то була, але ні вікон, ні дверей, нічогісінько, одні стіни й дах. Покликав сусідів. Зійшлися вони, збирали двері,

вікна вставили, хтось приніс ложку, хтось – миску. Їсти Марія варила в німецькій касці. А я приніс у подарунок – яблуню. Посадив і кажу: «Виросте яблуня, виросте й донька... Я тоді до вас прийду... Прийду, бо найбільше в житті люблю дивитись, як сходить сонце та як дитина їсть яблуко...».

Багато років минуло відтоді: виросла яблуня й виросла донька. От бачиш: поділилася баба Марія яблучками...

Дідусь опустил голову й поринув у спогади. Тишу порушили тільки годинник і метелик, що бився об скло, шукаючи волю...

Настав час їхати. Дідусь завантажив мої торби подарунками й вийшов проваджати. Коли я відійшов далеко, дідусь щось крикнув, але вітер відніс його слова в поле. Раптом я зупинився. Переді мною стояла усміхнена дідова яблуня.

Вона вже вдяглась у біле весільне вбрання. Легенький вітерець гладив її корону, а бджоли ніжно цілували квіти, освідчуючись їм у вічному коханні. Звичайнісіньке дерево – а як багато воно значить для бабусі Марії та мого дідуся... *(За А. Печеним)*.

## *II. Запитання і завдання:*

1. Яку проблему порушує автор, чи є вона актуальною? Чому?
2. Перекажіть текст, уявивши, що слухачем будуть друзі, які не читали цю розповідь, і спробуйте зробити так, щоб вона їм сподобалася.
3. Доберіть 3-4 запитання за змістом прочитаного. Уведіть ці запитання в діалог із 8-10 реплік).
4. Продовжіть речення «Найбільше в житті люблю дивитись...».

## ДОДАТОК Д

## ТЕКСТИ ДЛЯ АНАЛІЗУ

## Очі старості

- Я дід, але не старий, – сказав Дум.
  - Хіба так буває? – здивувався Івашко.
  - Не буває для тих, хто бачить тільки мою сиву бороду, але не для мене. Бо я бачу дещо інше. Іншими очима дивлюся на світ».
  - У вас такий добрий зір? – запитав Івашко.
  - У мене прозірливі очі.
  - Хіба від очей залежить вік людини? – запитав Івашко.
- І від них теж. Доки ти помічаєш чарівне, доти ти юний. Доки бачиш прекрасне, доти ти молодий. Старість починається з того часу, коли ти перестаєш це бачити.
- (За М. Дочинцем)*

## Груші з копанки

- У бабусі Марфи – дві сестри-однолітки: груша і копанка.
- Тоді був серпень, і спека стояла така крута, що йдеш і млієш.
- Чи не можна у вас напитися? – спитав я у бабусі, що сиділа під грушею і вишивала сорочку.
  - Якби не можна, то навіщо б я тоді отуто жила!
- Коли я тяг воду, цеберка спершу глухо стукнулася боком об грушки, що плавали у воді, аж тоді набралася, а коли пив з дерев'яного кухлика, бабуся сказала так лагідненько:
- Доброго здоров'я пивши. Та в таку годину йти – хіба не підіб'єшся, як сонце аж колеться гарячим, - і усміхалася мудро, як усміхаються лише старенькі та діти.
- Разом з водою я витяг з копанки і дві грушки.
- Самі, чи що падають у воду? – спитав я.
  - Котра й сама впаде, а то і я вкидаю, щоб холонули... Ось у полудень школярки йтимуть з ученням, то до одної витягають, ласунці малі! Пригощайтеся в дорогу. Та ще ловіть, бо гарячі вони не такі...
- (За Гр. Тютюнником).*

\*\*\*

- Людина повинна вміти дві речі, – сказав Мних, такий старезний, що здавалося, порослий сивим мохом. – Вміти плавати і вміти молитися.
- Плавати я вмю, – похвалився Івашко. – Я виріс біля річки.
- Коли ми плаваємо, то звільняємося від усього обтяжливого, що залишили на березі. І це не тільки одяг. Плаваючи, відчуваємося, як риба у воді...
- А молитва – те ж плавання, тільки – душею. Коли наша душа купається у морі благодаті...



– Молитися я не вмію, – зізнався Івашко.

– То вчися.

– В кого?

В усіх. Якщо прислухатися й придивитися, то все довкола молиться. Ліс – піднесеними гілками. Трава – цвітом. Земля – урожаєм. Хмари – дощем. Сонце – промінням. Птахи – щебетом. Комашки – сюрчанням. Метелики – пурханням. Звірі – радісним стрибанням...

– А люди?

Люди моляться мовчанням, захованим у серці, – притишено відповів Мних.

Мовчати я вмію, – не дуже впевнено сказав Івашко. – Коли немає з ким говорити... *(За В. Морозовим)*

### Головне запитання

– Хто ти? – запитав Дум.

– Я Івашко-незнашко.

– Це ім'я. До того ж, досить дурнувате. Хто ти?

– Хлопець, – відповів хлопець.

– Це означення віку і статі. Але хто ти?

– Я – людина.

– Це біологічний вид. А хто ж ти?

– Не знаю, що на це сказати, – мовив спантеличено Івашко.

– Не знаєш, хто ти є? – здивувався Дум.

– Виходить, що так.

– Тоді роздивися себе з усіх боків, зазирни в своє серце, прислухайся до своїх думок, бажань і сподівань. І запитай себе, хто ти.

– Значить, я – той, хто запитує? – невпевнено запитав Івашко.

– Овва! Ти вже близько до відповіді. Шукай далі.

– Значить, я – той, хто шукає?!

– Ну ось і почалося твоє знайомство з собою, людино, хлопче Івашку...

*(За М. Дочинцем)*

### Стежкою кохання

Біла хустка на плечах. А в очах така глибина, що розливається ген за поріг будинку...

– Лесю!..

– Що?

– Ходімо погуляємо.

– Пізно вже. Мама лятимуться, – каже нерішуче, а руки самі тягнуться до цвяшка, на якому висить шубка.

– Хіба що проведу до нашої калини під гору.

Йдуть по м'якому барвистому килиму поміж роздягнутих дерев. Повітря здається прозорим од розтривожених пахощів пізньої осені, в'ялого листя і пізніх яблук. Рухатися в ньому якось особливо легко.

Краєм ока він позирає на Лесю і бачить її по-дитячому кирпатенький носик і дужками вигнуті, ніби у здивуванні брови. Трохи відстає, бо йому хочеться дивитися на неї.

А вона, ніби вгадавши, що він розглядає її, оглядається. Обоє ніяковіють. Тоді він питає:

– Хочеш яблуко?

– Ага!

Виймає з кишені куртки червонобоке, вщент налите сонцем, простягає їй. Яблуко холодить долоню дівчини.

– Холодне.

– То я зігрію!

Простягає руку за яблуком і торкається її руки – тендітної і теплої. Дівчина не поспішає прийняти, покірно тримає під його широкою долонею. Обом стає тривожно.

– Лесю, хочеш, я візьму тебе на руки і понесу, щоб ти не замерзла?

– Н-ні! Хіба я маленька? – дивиться трохи злякано на нього та обережно відкушує червоний плід.

Їхні погляди зустрічаються, Леся опускає спішно очі й каже:

– Хочеш теж яблуко?

– Хочу....

Приморожений плід пахне її губами. Він кусає його з того боку, з якого торкалися її вуста...

Небо вкутується у сірі хмари, боїться, певне, застудитися. Стежка, притрушена опалим листям, зупиняється біля їхніх ніг, прислухається. Їй трохи заздрісно, бо сонця нема, вітер десь заблукав серед сірих кучугур на небі, й нікому їй сказати щось хороше і зігріти душу (*За В. Оберемок*).

\*\*\*

Клас почав активно ворухитись, передаючи контрольні Поліні. Сашко повернувся й невпевнено поклав Поліні на стіл аркуш.

– Це тобі.

Поліна нічого не відповіла і, взявши зошити, побігла навздоганяти вчительку.

За хвилину вона повернулася й сіла за своє місце.

Сашко завмер, боячись навіть повернути голову. Йому здавалося, що він червоний, як великий стиглий помідор. Так страшно йому не було ще ніколи. Зараз Поліна побачить той дурацький вірш і почне сміятися з нього так, як з Миколи та його ручки. І не лише вона. Увесь клас приєднається до неї.

Хлопець опустил голову на парту, заплющив очі й навіть на хвилю уявив собі обличчя кожного, хто і як сміятися з нього. Он Поліна з подружками. Он Василь

Теребеню. А як гиготатиме Микола! Матимуть, чутимуть навіть на третьому поверсі. Добре, що хоч Мишко не побачить цієї ганьби.

Нарешті Сашко підняв голову й наважився обернутися. Але сміху не було. Він глянув на Поліну, яка зосереджено переписувала вірш у свій дівчачий блокнотик з квіточками й наклейками. Сашко трохи заспокоївся й навіть розпрямив спину. І раптом почув голос Лариси:

– Що це за вірш?

Хлопець напружився, прислухаючись.

– Це мені Гомельчук написав, – відповіла Поліна.

– Гомельчук? Даси почитати?

Поліна махнула головою, продовжуючи переписувати останні рядочки.

– Хто написав? Гомельчук? – сміючись, перепитав Микола, умить схопив зі столу аркуш і здійняв його догори.

– Так, Сашко Гомельчук, – відповіла Поліна. – Віддай мені аркуш!

– Зараз почитаємо!

Микола виліз на стілець і, розгорнувши листок, голосно почав:

– Пожовкло листя за вікном, осіння туга криє душу, лле дощ...

– Віддай Поліні вірш! – раптом пролунав голос Сашка, що стояв поруч і розлючено стиснув долоні в кулаки.

Микола лише розсміявся і хотів продовжити читати. Аж раптом... Він якось дивно замовк, поглянув на весь вірш згори до низу. Потім іще раз і простягнув Сашкові аркуш. Той вихопив його і поклав Поліні на стіл.

– Дякую, – тихо промовила дівчина. – Дуже гарний вірш. Найкращий із тих, які мені присвячували.

Потім на секунду замовкла й додала:

– Навіть більше – найкращий з усіх, які я читала *(За О. Василюк)*.

\*\*\*

І ніколи не вимовляти цих слів: «Я не маю часу». Бо з кожним разом, з кожним повтором час шагреневою шкірою слухняно тане, маліє, всихається. Табу на цей безглуздий вислів! Він ковтає хвилини з годинами, наче потворна, ненажерлива рибина; чотири слова – і прощайте, плани, мрії, надії і наміри! Перевірено безліч разів: усе піде так, як хотілося.

Ось у чому секрет. Занадто часто вона вдивляється до цієї буденної фрази, наче сумирно й безнадійно виправдовується перед собою. І саме тому не вистачає, саме від того застрягає в хащах необов'язкових дрібниць. У цих словах – розгадка браку часу, вони в усьому винні.

Отже... Отже, фразу «я не маю часу» викреслюємо зі щоденного вжитку грубим чорним маркером. П-пахх! Нескладне завдання для тих, хто вмів припнути язика за мить до вимовленого слова.

Гаразд. Чим змінити заборонену фразу? «Я не маю коли» - значно кращий варіант. Ні, має бути не заперечення, а твердження. Наприклад, таке: «Маю дуже багато роботи». І це означатиме, що на інше немає часу... Зрештою, зрозуміло, що воно означатиме. Сьогодні вона не дозволить нікому впливати на свої наміри,

вона житиме за власним графіком і не дасть безглуздо зжертити ані десятка своїх хвилин. Нічого не відкладатиме на завтра, не казатиме собі: від початку серпня починаю нове життя. Ні, негайно, тут і тепер, останньої днини липня – нова рішуча спроба відшукати гармонію з часом *(За Г. Вдовиченко)*.

\*\*\*

Письменник сидів на звичайному місці і щось знічев'я записував на паперовій серветці.

- Вітаю майстра слова.
- Вітаю майстра діла, - відповів письменник, ховаючи серветку до кишені.
- Над чим працюєте?
- Над собою.
- Даруйте за безглузде запитання.
- Пусте. Я звик, що більшість запитань ставлять для годиться. А котрі серйозні, то в них немає відповіді.
- Як вам пишеться?

Погано. Коли вже знаєш, як не треба писати, то писати дуже важко. І коли пишеш мало, писати треба гарно. А це теж важко. Та ще й коли купують твої книжки. Всі підряд. Їх стали купувати як навіжені. Я знав, що рано чи пізно це станеться, але щоб із таким розмахом... *(М. Дочинець)*.

\*\*\*

Остап мало не підскочив, почувши останні слова. Він одразу зрозумів свою помилку і миттєво пересів до сестри, яка сиділа з іншого боку й теж дивилася у вікно.

- Я знаю, чому ми не знайшли печеру.
- І чому ж? – невесело запитала Дарина.
- Ми не там шукали.
- Довго думав? Зрозуміло, що не там, інакше знайшли б.
- Зате я знаю, де тепер шукати! – вигукнув Остап і, не даючи часу Дарині на заперечення, продовжив:
- Кам'яний стовп, що вказує на печеру, стоїть на Димній горі, так? – запитав він і сам відповів, - так. «Димна» означає «Фуна», так? Так.
- Я це й сама знаю, тато розповідав, – перебила його Дарина. – Що нам з того?
- Як це що? Тато розповів про фортецю, а про те що гора Демерджі теж називалась колись Фуною, тобто Димною, він нам не го-во-рив! А це означає, що печера може бути в іншому місці гори, де поблизу є великий кам'яний стовп. Тепер тобі зрозуміло? – вигукнув Остап, пишаючись своєю здогадливістю.

*(А. Бачинський)*.

## Горові дороги

– Як мені йти до Гори? – запитав Івашко. – Я ж не знаю дороги.

Йди вздовж рік проти течії, – відповів Бродисвіт. – Якщо не буде річок, іди за потічками. Якщо не буде потічків, іди від криниці до криниці, вклоняючись воді. Ми прив'язані до землі ріками, струмками й криницями. І люди, і звірі, і птахи, і плазуни, й комахи, і дерева, і трави...

– А Ум-гора? - запитав Івашко.

– А вона прив'язана до неба, - відповів Бродисвіт.

– І на ній теж є криниці?

– Так, але ці криниці - з небесною водою.

– Ця вода теж тамує спрагу?

– Спрагу душі, - пояснив Бродисвіт.

– Як я впізнаю її?

– Ніяк. Вона не має ні кольору, ні запаху, ні смаку... Зате вона сама тебе впізнає, бо ти маєш і риси обличчя, і запах, і смак, і голос. І маєш особливу спрагу. Вона втамує її. Ця вода розпізнає уста, які припадають до неї. Як земля – насіння, яке потрібно їй... *(За М. Дочинцем)*

\*\*\*

Дерева цілий день вимітали небо своїми зеленими мітлами, і надвечір з-за хмар таки виглянуло сонце.

Воно було велике і засоромлене. Гроза обмила втому не лише з вродливої природи – я майже фізично відчував, як у грудях забрунькувала радість. Якась безпричинна і вже зовсім нестатечна радість.

Я сів на лавку в скверіку й усміхнувся деревам, сонцю, пошматованим хмарам і перехожим. Потім поруч зі мною сіла дівчина. Вона, теж радіючи всім єством, жадібно впивала очима красу надвечір'я. На її безпроглядно темних бровах втомлено присіли невидимі клаптики вологи, і від того брови стали трішечки сивуватими і неймовірно красивими.

– Чому ви посміхаєтесь?

Вона здивовано глянула на мене і відповіла:

– Хіба я знаю?

Ми сиділи і посміхались всім і всьому, а я – трішечки – посміхався лише до неї, і вона – трішечки – посміхалася лише для мене. І нам було прекрасно і весело, і між нами не було нічого, крім німої щирості.

А потім на нашій лавці сів сивий-сивий чоловік і теж заходився дарувати всім і всьому свою вечірню посмішку. Він не заважав нам, а ми не заважали йому – простору для посмішок вистачало.

– Боже мій, до чого тепер безсоромна молодь! – зупинився біля нас перехожий, сповнений гніву. Це був такий дисонанс у надвечірній радості, що різонував навіть мої немюзикальні вуха. Але я посміхнувся йому й мовив:

– Це ви, мабуть, не про нас кажете...

– Ні, я про вас! Перехожий аж тупнув ногою.

– Даруйте, але ми нічого не робимо.

- Хіба можна так зухвало показувати всьому світу своє щастя?
- У нас немає ніякого щастя, – посміхнулася. *(За П. Филипович)*

## ДОДАТОК Ж

### Тести для учнів для самоконтроля

#### Тест «Яка Ваша потреба у спілкуванні»

Якщо ви згодні з твердженнями наведеними нижче, поставте знак + навпроти кожного номера.

Якщо не згодні, поставте знак -.

1. Я залюбки беру участь у різних урочистостях.
2. Я не можу перемогти свої бажання, навіть якщо вони суперечать бажанням моїх товаришів.
3. Мені подобається висловлювати кому-небудь свою прихильність.
4. Я більше зосереджений на завоюванні впливу, ніж дружби.
5. Я відчуваю, стосовно друзів я маю більше прав, ніж обов'язків.
6. Коли я дізнаюся про успіхи свого товариша, у мене чомусь погіршується настрій.
7. Щоб бути задоволеним собою, я повинен кому-небудь у чомусь допомогти.
8. Мої турботи зникають, коли я перебуваю серед товаришів.
9. Мої друзі мені добре набридли.
10. Коли я виконую важку роботу, присутність людей мене дратує.
11. Загнаний у глухий кут, я кажу лише частку правди, яка, на мою думку, не зашкодить моїм друзям та знайомим.
12. У важкій ситуації я думаю не стільки про себе, скільки про близьку людину.
13. Неприємності у друзів викликають у мене таке співпереживання, що я можу захворіти.
14. Мені приємно допомагати іншим, навіть коли це завдає мені труднощів.
15. З поваги до друга я можу погодитися з його думкою, навіть якщо він і не правий.
16. Мені більше подобаються пригодницькі оповідання, аніж оповідання про кохання.

17. Сцени насильства у фільмах викликають у мене відразу.
18. На самоті я відчуваю більшу тривогу і напруженість, ніж коли перебуваю серед людей.
19. Я вважаю, що головна радість в житті спілкування.
20. Я вважаю, що краще мати менше друзів, але близьких.
21. Я люблю бувати серед людей.
22. Я довго хвилююся після суперечки з близькими.
23. У мене, мабуть, більше близьких друзів, аніж у багатьох інших.
24. Я більше прагну досягнень, аніж дружби.
25. Я більше довіряю власній інтуїції й уяві, думаючи про людей, ніж судженням про них інших.
26. Для мене важливіше матеріальне заперечення і добробут, ніж радість спілкування з приємними мені людьми.
27. Я співчуваю людям, у яких немає близьких друзів.
28. Люди часто невдячні щодо мене.
29. Я люблю оповідання про безкорисливу дружбу.
30. Заради друга я можу пожертвувати своїми інтересами.
31. У дитинстві я належав до компанії, яка завжди трималася разом.
32. Якби я був журналістом, то із задоволенням писав би про силу дружби.

Підрахуйте кількість відповідей “ – ” на запитання 3, 4, 5, 6, 9, 10, 15, 16, 25, 27, 29 і відповідей “ + ” на всі інші запитання.

Якщо одержана сума менше 23 балів – потреба у спілкуванні дуже низька, 23-26 – низька, 27-28 – середня, 29-30 – висока, 31 і більше – дуже висока.



## ДОДАТОК 3

## ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК-ДОВІДНИК

**Адресант** – один із комунікантів, який створює та передає повідомлення.

**Адресат** – один із комунікантів, кому призначено повідомлення, що передається.

**Аналіз** – метод наукового дослідження дійсності, який полягає у розчленуванні цілого на частини.

**Анкета (паспорт) мовленнєвого жанру** – структура дослідження виокремленого із дискурсу мовленнєвого жанру, яка охоплює комунікативну мету, концепцію (образ) адресата, концепцію адресата, подвійний зміст, чинник комунікативного минулого, чинник комунікативного майбутнього, параметри мовного втілення. *(За Т. Шмельовою).*

**Акт іллокутивний** – одна з трьох складових мовленнєвого акту (поряд з актами локутивними і перлокутивними), пов'язана із втіленням у повідомленні конкретної комунікативної інтенції, мети адресанта.

**Акт мовленнєвий** – складова повідомлення, цілеспрямована мовленнєва дія; одиниця нормативної соціомовної поведінки, яка розглядається в межах прагматичної ситуації. Основними ознаками є інтенціональність і конвенційність. Його цілісність створюють акт локуції (власне мовленнєве висловлювання), іллокуції (комунікативної мети) і перлокуції (скерованості на результативний вплив щодо адресата).

**Висловлювання** – в генелогічній концепції М. Бахтіна – складова спілкування, обмежена зміною мовців; у сучасній лінгвістиці – одиниця модусу Мовлення; речення, актуалізоване у мовленні з конкретною структурою теми.

**Емпатійне переживання** як критерій формування й розвитку комунікативної компетентності. Без контакту немає діалогу, а без діалогу немає сприйняття й розуміння емоційного стану партнера (учня), який є суб'єктом інтеракції під час педагогічного процесу.

**Мовленнєвий етикет** – система ритуалів, яка складається з відповідних словесних формул. Мовленнєвий етикет встановлює міжособистісний контакт,

підтримує доброзичливу атмосферу й складається з правил мовленнєвої поведінки у спілкуванні з учнями, їх батьками, колегами.

**Метод проєктів** – система навчання, за якою учні набувають знань, умінь, досвіду діяльності у процесі планування і виконання поступово ускладнених практичних завдань – проєктів; виник у другій половині ХІХ ст. у США; у 20-30 роках застосовувався в радянській школі.

**Базова культура особистості** – основа для подальшого розвитку особистості; до базової культури належать, насамперед, особистісно значущі цінності: культура життєвого самовизначення, праця й матеріальне забезпечення, громадянська поведінка, взаємини з людьми, сімейне благополуччя тощо.

**Взаємодія** – своєрідний взаємовплив, взаємодоповнення між людьми, котрі виконують спільні завдання, і завдяки цьому досягають успіху у їх розв'язанні.

**Діалогічний підхід** – конкретно-наукова методологія педагогіки, яка передбачає перетворення позиції педагога і позиції учня в особистісно-рівноправні.

**Інновація в освіті** – введення нового в цілі, зміст, форми і методи навчання та виховання; в організацію спільної діяльності педагога і учня, вихованця.

**Взаємодія мовленнєва** – сукупність усіх можливих типів діалогових ходів у дискурсі.

**Види мовлення** – різні аспекти мовленнєвої діяльності. Виділяють залежно від характеру мовлення (внутрішнє і зовнішнє), способу організації мовлення (усне і писемне), міри активності (продуктивне і рецептивне) та деякі інші.

**Діалог** – форма мовлення та ситуаційно зумовлене спілкування, як правило, двох осіб, комунікативні ролі яких конверсуються (обидва комуніканти по черзі виконують і роль адресанта, і адресата).

**Діалогічність** – комплекс комунікативно-прагматичних чинників, які виформовують специфіку діалогу: зв'язність реплік, їхню ситуативну залежність тощо.

**Дія комунікативна** – одиниця опису ситуативної учасників спілкування, окремий мовленнєвий акт, репліка, невербальний сигнал, комбінація вербальних і невербальних засобів тощо; у межах певного комунікативного параметра.

**Діяльність мовленнєва** – спеціалізоване вживання мовлення в процесах взаємодії між людьми; частковий випадок діяльності спілкування із застосування мовного коду.

**Діалогічне мовлення** – форма мовлення, яка передбачає безпосередній обмін повідомленнями між двома (або кількома) учасниками спілкування, використання ними паралінгвістичних засобів, інтонацій, еліптичних речень тощо і характеризується лаконічно. Цьому типу мовлення притаманні деякі особливості, передусім лаконічність, використання паралінгвістичних засобів (жести, міміка тощо), інтонації, еліптичних речень тощо.

**Дискурс** – тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, паралінгвальну), відбувається у межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників; синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних тощо) чинників, які визначаються конкретним колом «форм життя», залежними від тематики спілкування, має своїм результатом формування різноманітних мовленнєвих жанрів.

**Ефективний мовленнєвий вплив** – мовленнєвий вплив на адресата, що дає змогу адресанту досягти поставленої мети (цілей) та зберегти комунікативну рівновагу.

**Ефективність спілкування** – складова інтерактивності; досягнення у процесах спілкування згоди, взаєморозуміння, кооперації, виформування сприятливої атмосфери комунікації.

**Ілокутивна ефективність комунікації** – результат комунікації, що полягає у досягненні адресатом поставленої мети (цілей); передбачає збіг ілокутивної сили та перлокутивного ефекту.

**Інформація** – відомості про які-небудь події, чинючу діяльність і т.д.; повідомлення про щось; відомості в будь-якій формі й вигляді, на будь-яких носіях [*Великий тлумачний словник сучасної української мови* / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440с., с.403].

**Комунікативна діяльність** (за О.О. Леонтьєвим, Т.О. Пироженко) – це особливий, специфічний вид пізнавальної діяльності, в процесі якої відбувається взаємний обмін інформацією, думками, почуттями, способами поведінки, звичками; система мовленнєвих актів, мовленнєвої поведінки, що забезпечує спілкування, взаєморозуміння між людьми.

**Комунікативні вміння** – комплекс усвідомлених комунікативних дій, основою яких є теоретична й практична підготовленість особистості, що дозволяє ефективно використовувати декларативні й процесуальні знання в процесі розв’язання різноманітних комунікативних знань.

**Комунікативна ситуація** – збіг обставин, що спонукає людину до комунікації; визначає мовленнєву поведінку, способи реалізації комунікативної інтенції (стратегії, тактики тощо).

**Комунікація** передбачає передання інформації, а будь-яке оброблення інформації – наявність комунікації. Спілкування однієї людини з іншою є міжособистісною комунікацією.

**Комунікативна компетентність** означає готовність ставити й досягати мети в комунікації, а саме: одержувати необхідну інформацію, представляти й цивілізовано відстоювати свою точку зору в діалозі й публічному виступі на основі визнання різноманітності позицій і поважного ставлення до інших людей.

**Комплексний підхід** – єдність цілей, завдань, змісту, методів і форм виховної взаємодії і впливу, що дозволяє виконувати одночасно декілька функцій: 1) орієнтувати побудову системи виховання на цілісну особистість, а не

на окремі її якості; 2) реалізувати всебічний розвиток особистості; 3) забезпечити гармонійний розвиток особистості; 4) підняти результативність виховання.

**Компетенція** – інтегрований результат опанування змістом загальної середньої освіти, який виражається в готовності учня використовувати засвоєні знання, уміння, навички, а також способи діяльності у конкретних життєвих ситуаціях для розв’язання практичних і теоретичних задач.

**Культура спілкування** – це вміння встановлювати зворотній зв’язок, відгукнутися на думки, почуття, турботи й проблеми іншої людини. Форми спілкування змінні, сутність – незмінна.

**Культура поведінки** об’єднує вирішальну культуру людини й зовнішні прояви цієї культури: це правила спілкування з людьми й поведінки в офіційній сфері спілкування, це культура побуту й побутове спілкування, естетичний смак та ін.

**Мовленнєва ситуація** – реальна життєва ситуація безпосереднього мовленнєвого акту спілкування, що обмежена прагматичними координатами: «я – ти – ми – тут – зараз». Це безпосереднє здійснення спілкування, комунікації за відповідних умов (урок, заняття, зустріч друзів та ін.).

**Мовленнєва діяльність** – єдність спілкування та узагальнення; активна цілеспрямована діяльність людини, що має специфічну організацію та регулюється певною системою мотивів.

**Мовленнєва ситуація** – збіг обставин, що спонукає людину до мовленнєвої дії.

**Мовленнєвий жанр** – тематично, композиційно й стилістично усталені типи повідомлень – носіїв мовленнєвих актів, об’єднаних метою спілкування, задумом мовця з урахуванням особистості адресата, контексту і ситуації спілкування.

**Мовленнєва поведінка** – використання мови (мовного коду) учасниками спілкування в конкретних обставинах з опорою на відповідний рівень володіння комунікативною і мовними компетенціями.

**Мовна особистість** – тип комуніканта, який характеризується сукупністю здібностей і характеристик, що зумовлюють створення й сприйняття ним мовленнєвих творів (текстів), які різняться за ступенем структурно – мовної складності, глибиною й точністю відображення дійсності.

**Мотив** – спонукальна причина, привід до будь-якої дії (вербальної або невербальної).

**Мотивація** – спонука до діяльності, що скерована певним мотивом, тобто причиною, приводом до будь-якої дії.

**Монологічне мовлення** – форма мовлення, пов'язана з комунікативною ініціативою одного з учасників спілкування. Цей тип мовлення характеризується повнотою викладу, можливістю широкого розгортання думки, використання аргументів та ін. Може здійснюватись як в усній, так і в писемній формах з притаманними їм комунікативними особливостями.

**Моделі породження мовлення (моделі вербалізації)** – схеми, у яких представлений процес породження мовлення адресатом (рівневі, циклічні, інтегративні).

**Милозвучність мовлення** – звукова організація мовлення, гармонійне звучання певних мовних елементів, що сприяє ефективнішому іллокутивному впливу. Засоби милозвучності: рима, анафора, епіфора, звукові повтори та ін.

**Проблемна ситуація** – психічний стан утруднення, неможливість пояснити факт чи розв'язати задачу, спираючись на наявні знання.

**Розвиток особистості** – послідовні кількісні і якісні зміни свідомості та поведінки особистості від народження і до кінця життя під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників; становленні людини як суб'єкта культури і життєтворчості.

**Розуміння** – різновид мовленнєвої діяльності людини, який полягає у з'ясуванні адресатом смислу тексту (дискурсу), усвідомленні ним авторських текстових (дискурсних) стратегій, інтенцій.

**Розуміння мовлення** – когнітивна операція осмислення й засвоєння інформаційного масиву або тексту на підставі сприйняття семантичного змісту

висловлювань, їхнього мисленнєвого оброблення із залученням плану тексту, процедур пам'яті, тобто власного тезауруса та знань норм комунікації, притаманних певній культурі.

**Ситуативна модель** – схема, за якою здійснюють описання комунікативної поведінки в межах комунікативних сфер і стандартних комунікативних ситуацій.

**Спілкування** - цілеспрямований, соціально обумовлений процес обміну інформацією між людьми в різних сферах їхньої пізнавально-трудової та творчої діяльності, що реалізується переважно за допомогою вербальних засобів комунікації. Соціальна форма взаємодії, опосередкована обміном інформацією (думками, почуттями, ідеями, переживаннями).

**Жанр мовленнєвий** – типовий спосіб побудови мовлення в конкретній ситуації, призначений для передавання певного змісту; розгорнута мовленнєва побудова, що складається з певної кількості мовленнєвих актів, у яких комунікативний намір кожного мовця підпорядкований його стратегії й тактиці.

**Жанр мовленнєвий вторинний** – у концепції М. Бахтіна – мовленнєвий жанр, який виникає в умовах більш складного (порівняно з первинним мовленнєвим жанром), високорозвинутого і організованого культурного спілкування – художнього, наукового, суспільно-політичного (роман, повість, драма, наукове дослідження, великий публіцистичний твір тощо). Він охоплює і трансформує первинні мовленнєві жанри.

**Жанр мовленнєвий інформативний** – тип МЖ, що належить до інформативного дискурсу і передбачає передавання інформації, зміну когнітивного стану адресата (оголошення, інструкція, науковий виступ, підручник, різноманітні інформативні бюлетні тощо).

**Жанр мовленнєвий первинний** – у концепції М. Бахтіна – мовленнєвий жанр безпосередньо діалогічного (полілогічного) мовленнєвого спілкування (привітання, прощання, вітання, умовляння, наказ, прохання, пропозиція, питання, щоденні побутові розмови тощо). Він є основою вторинних мовленнєвих жанрів.

**Змістовність мовлення** – когнітивно-риторичний аспект спілкування, пов'язаний з максимами кількості та якості інформації, продумуванням адресантом найважливіших положень, які розвиватимуться в дискурсі, а також його складових – мовленнєвих жанрах та повідомленнях.

**Іллокуція (іллокутивний акт)** – втілення у висловлюванні, породжуваному в процесі мовленнєвого акту, певної комунікативної інтенції, комунікативної мети, що надає висловлюванню конкретної спрямованості.

**Інформативність комунікації** – категорія дискурсу, яка відображає взаємодію інформаційних просторів усіх складових дискурсу і збагачує когнітивні бази його учасників.

**Канал комунікації** – «місток», який поєднує адресанта і адресата; засоби, за допомогою яких надсилають повідомлення.

**Компоненти комунікації** – найважливіші складові комунікативного акту, які включають адресанта, адресата, канал комунікації, код, контакт, зворотній зв'язок, комунікативний шум, контекст і ситуацію спілкування.

**Комуніканти** – особи, які беруть участь у спілкуванні: у діалозі – адресант (мовець) і адресат (слухач); у полілозі – адресант, адресати, учасники.

**Комунікативна мета** – запланований адресантом стратегічний результат, на котрий скероване спілкування; глобальний перлокутивний ефект.

**Логічність і послідовність мовлення** – когнітивно-риторична складова спілкування, пов'язана з виформуванням мікро- і макро- дискурсу, зв'язків між мовленнєвими жанрами з метою реалізації стратегії впливу на адресата.

**Потреби комунікації** – особливий вид потреб, які спонукають вступати у мовленнєве спілкування з метою вирішення вербальних і невербальних проблем.

**Принципи спілкування** – вимоги до всіх учасників спілкування в межах комунікативного акту: кооперації (співробітництва) і ввічливості (етикетності).

**Рівень володіння мовою** - ступінь(міра) сформованості комунікативної компетенції, яка дає змогу розв'язувати завдання спілкування з використанням іноземної мови.



**Середовище діалогове (комунікативне)** – сукупність мовних і позамовних (психологічних, психічних, соціальних, рольових, вікових, гендерних тощо) чинників, а також тональність і атмосфера, в яких відбувається спілкування.

**Уміння** – головна характеристика навчальної діяльності учня, яка містить і виражає набутий досвід, знання у засвоєнні, способи виконання дій.

**Формування особистості** – процес соціалізації людини, який включає розвиток (як саморух), виховання (як управління процесом особистісного розвитку шляхом створення сприятливих умов), вплив усіх без винятку факторів – соціальних, економічних, ідеологічних та ін.).

**Івано-Франківська гімназія №2  
Івано-Франківської міської ради  
Івано-Франківської області**

вул. Шухевичів, 35, м. Івано-Франківськ, 76014, тел./факс 0(342) 53-42-11

e-mail: [sekretar\\_gimnazia2if@ukr.net](mailto:sekretar_gimnazia2if@ukr.net) Код ЄДРПОУ 26264185

03.06 2019 р. № 139

**Довідка**

**про апробацію та впровадження результатів дослідження  
Галаєвської Людмили Вікторівни «Розвиток діалогічних умінь учнів  
8-9 класів на уроках української мови», поданого на здобуття наукового  
ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності  
13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)**

Упродовж 2017/2018, 2018/2019 навчальних років в освітній процес гімназії №2 м. Івано-Франківська було впроваджено результати дисертаційної праці Галаєвської Людмили Вікторівни, молодшого наукового співробітника відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.

Мета педагогічного експерименту – перевірити ефективність розробленої Л. В. Галаєвською системи роботи з розвитку в учнів 4(8)-5(9) класів діалогічних умінь.

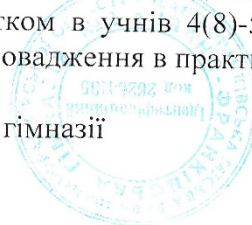
Під час експерименту проводилося анкетування учнів 4(8)-5(9) класів та опитування вчителів щодо основних аспектів дослідження «Розвиток діалогічних умінь учнів 4(8)-5(9) класів на уроках української мови» та шляхів його впровадження в педагогічну практику. За методикою, яку розробила Л. В. Галаєвська, учителі української мови і літератури проводили уроки і контрольні зрізи. Система завдань і вправ ґрунтувалася на розвиткові діалогічних умінь учнів 4(8)-5(9) класів на уроках української мови на засадах компетентнісного підходу з урахуванням специфіки мовленнєвих жанрів.

Ефективними виявилися такі методи і прийоми роботи: метод вправ, ситуаційний, метод проєктів, ігровий, інші інтерактивні методи, які гармонійно поєднували роботу в парах і групах.

Навчання за спеціальною методикою сприяло якісному підвищенню рівня мовленнєвих навичок учнів, розвиткові їхньої пізнавальної активності і творчих здібностей, самостійності, посиленню мотивації навчання мови.

Результати експериментального дослідження довели ефективність системи роботи над розвитком в учнів 4(8)-5(9) класів діалогічних умінь і необхідність її масового впровадження в практику навчання української мови.

Директор гімназії



*G.S. Kosar* Г.С. Косар



**СУДИЛКІВСЬКА СІЛЬСЬКА РАДА  
СЕРЕДИНЕЦЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ  
СУДИЛКІВСЬКОЇ СІЛЬСЬКОЇ РАДИ ШЕПЕТІВСЬКОГО РАЙОНУ  
ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ ОБЛАСТІ**

вул. Миру, 119-А, с. Серединці, Шепетівський район, Хмельницька область, 30426  
тел. (03840)27430, E-mail: seredyntsi\_school@i.ua ; Код ЄДРПОУ 23562798

№\_116 22 лютого 2019 року

**АКТ**

**про апробацію та впровадження результатів дослідження  
Галаєвської Людмили Вікторівни «Розвиток діалогічних умінь учнів 8-9  
класів на уроках української мови», поданого на здобуття наукового  
ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія і  
методика навчання (українська мова)**

Методику розвитку діалогічних умінь учнів основної школи, яку розробила Л.В. Галаєвська, упроваджували в освітній процес Серединецької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів Судилківської сільської ради Шепетівського району.

Методичне об'єднання вчителів української мови та літератури відстежувало на засіданнях усі етапи дослідження (від плану констатувального експерименту до створювання методики й експериментальної перевірки її). Визначальною рисою результатів дослідження і матеріалів автора є новизна, глибокий зміст, практичне спрямування, орієнтація на психологічні та вікові особливості учнів.

Система вправ і завдань, яку запропонувала дослідниця, базується на алгоритмі формування й розвитку діалогічних умінь учнів 8-9 класів на уроках української мови. Розроблена методика є перспективною і цікавою.

Дидактичні матеріали, які надала Людмила Вікторівна, використовують учителі-предметники у процесі підготовки до уроків української мови.

На засіданні педагогічної ради (протокол № 1 від 30 серпня 2019 року) обговорено результати експерименту і визнано їх переконливими, а методику розвитку діалогічних умінь учнів 8-9 класів на уроках української мови, яку запропонувала дослідниця, гідною впровадження в закладах загальної середньої освіти.

Директор школи

В. А. Мнюх

№ 59 від 27.04.2019 року

### ДОВІДКА

**про апробацію та впровадження результатів дослідження  
Галаєвської Людмили Вікторівни «Розвиток діалогічних умінь учнів 8-9  
класів на уроках української мови», поданого на здобуття наукового  
ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія і  
методика навчання (українська мова)**

Упродовж 2017/2018, 2018/2019 навчальних років в освітній процес Комунального закладу «Ясногородська гімназія - освітній центр» Макарівської районної ради Київської області було впроваджено результати дисертаційної праці на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук Галаєвської Людмили Вікторівни, молодшого наукового співробітника відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України.

Мета педагогічного експерименту – перевірити ефективність розробленої Л. В. Галаєвською методики роботи з розвитку діалогічних умінь учнів.

Програма всіх етапів експерименту була ретельно спланована. Першим його кроком було проведення констатувального зрізу, для якого було розроблено дидактичні матеріали. Авторська методика розвитку діалогічних умінь учнів 8-9 класів успішно пройшла апробацію й підтвердила теоретичне й практичне значення для навчання української мови учнів основної школи.

Під час педагогічного експерименту Л. В. Галаєвська здійснювала спостереження за навчальним процесом, анкетування учнів, опитування педагогів-предметників, констатувальний і контрольний зрізи з метою виявлення в учнів 8-9 класів рівня сформованості діалогічних умінь на уроках української мови.

У процесі дослідного навчання ефективними виявилися методи, що окрім розширення обізнаності учнів, сприяли формуванню вмінь спілкуватися в різних мовленнєвих ситуаціях, розвитку творчої діяльності учнів тощо.

Матеріали дослідження Л. В. Галаєвської отримали схвалення учителів-предметників на засіданні педагогічної ради школи (протокол №5 від 14 травня 2019 року). З огляду на це експериментальна методика Л. В. Галаєвської може бути використана з закладів загальної середньої освіти.

Директор школи



Л. М. Шамота



**ВІДДІЛ ОСВІТИ, МОЛОДІ, ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ  
МАКАРІВСЬКОЇ СЕЛИЩНОЇ РАДИ**

вул. Дмитрія Ростовського, 30, смт Макарів, Бучанський р-н, Київська обл., 08001  
тел./факс (04578) 5-29-76 e-mail: [osvitamakariv@ukr.net](mailto:osvitamakariv@ukr.net)

Код ЄДРПОУ 43917815

№ 1/319 від 20.01.2019

**АКТ**

**про апробацію та впровадження результатів дослідження  
Галаєвської Людмили Вікторівни «Розвиток діалогічних умінь учнів 8-9  
класів на уроках української мови», поданого на здобуття наукового  
ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія і  
методика навчання (українська мова)**

Упродовж 2017/2018, 2018/2019 навчальних років в освітній процес КЗ «Макарівський багатопрофільний ліцей» Київської області було впроваджено вчителями української мови та літератури Дзюбою Тетяною Михайлівною, Матейчук Оленою Володимирівною результати дисертаційної праці на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук, Галаєвської Людмили Вікторівни, молодшого наукового співробітника відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України.

Теоретичні основи експериментального навчання ґрунтувалися на загальнодидактичних принципах науковості, доступності, індивідуалізації та диференціації, комунікативної спрямованості навчання.

Дисертанткою розроблено ефективну методику розвитку діалогічних умінь учнів 8-9 класів, яка може бути використана в практичній діяльності закладів загальної середньої освіти, оскільки отримала схвалення вчителів-предметників за результатами її апробації. Перебіг та підсумки експериментального навчання наочно довели, що розвиток діалогічних умінь доцільно здійснювати поетапно. Запропонована для експериментальної перевірки система практичних методів позитивно вплинула на рівень знань,

умінь і навичок учнів завдяки забезпеченню її відповідним науково-методичним супроводом. Навчання за розробленою дисертанткою методикою сприяло підвищенню рівня сформованості предметної і ключових компетентностей учнів.

Практична цінність дослідження визначається тим, що його положення, висновки та рекомендації можуть бути використаними під час навчання української мови в закладах загальної середньої освіти.

Результати експерименту засвідчили, що навчання за методикою, розробленою Л. Галаєвською, значно вплинуло на рівень розвитку діалогічних умінь, сприяло самостійності, мотивації і творчій реалізації учнів. Таку методику доцільно впровадити в практику навчання української мови.



**Начальник відділу**

**Ірина ВОЛОЩЕНКО**



УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ  
 МОНАСТИРИЩЕНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСТІ

**ОПОРНИЙ ЗАКЛАД ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**  
**«МОНАСТИРИЩЕНСЬКА СПЕЦІАЛІЗОВАНА ШКОЛА І - ІІІ СТУПЕНІВ №5»**  
**МОНАСТИРИЩЕНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСТІ**  
 19100, Черкаська обл., м.Монастирище вул.Гагаріна, 37, тел.: 2-21-21  
 E-mail: [monschool5@gmail.com](mailto:monschool5@gmail.com)

№ 204 від 02 червня 2019

### АКТ

**про апробацію та впровадження результатів дослідження  
 Галаєвської Людмили Вікторівни «Розвиток діалогічних умінь учнів 8-9  
 класів на уроках української мови», поданого на здобуття наукового  
 ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія і  
 методика навчання (українська мова)**

Упродовж 2017/2018, 2018/2019 навчальних років в освітній процес опорного закладу загальної середньої освіти «Монастирищенська спеціалізована школа І-ІІІ ступенів №5» Монастирищенської міської ради Черкаської області було впроваджено результати дисертаційної праці на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук Галаєвської Людмили Вікторівни, молодшого наукового співробітника відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України.

Мета педагогічного експерименту – перевірити ефективність розробленої Л. В. Галаєвською методики роботи з розвитку діалогічних умінь учнів.

Програма всіх етапів експерименту була ретельно спланована. Першим його кроком було проведення констатувального зрізу, для якого було розроблено дидактичні матеріали. Авторська методика розвитку діалогічних умінь учнів 8-9 класів успішно пройшла апробацію й підтвердила теоретичне й практичне значення для навчання української мови учнів основної школи.

Під час педагогічного експерименту спільно з Л. В. Галаєвською учитель Л. В. Рудик здійснювала спостереження за навчальним процесом, проводила уроки, анкетування учнів, констатувальний і контрольний зрізи з метою виявлення в учнів 8-9 класів рівня сформованості діалогічних умінь на уроках української мови.

У процесі дослідного навчання ефективними виявилися методи, що окрім розширення обізнаності учнів, сприяли формуванню вмінь спілкуватися в різних мовленнєвих ситуаціях, розвитку творчої діяльності учнів, посилювали мотивацію до навчання мови, а саме: метод моделювання мовленнєвого висловлювання, вправ, аналізу, моделювання ситуацій спілкування, методи для організації самостійної діяльності учнів.

З огляду на це експериментальна методика Л. В. Галаєвської може бути використана з закладах загальної середньої освіти.



Директор

З.Мотилук



**ВОРОНЕНСЬКИЙ ЗАКЛАД ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВИТИ І-ІІІ СТУПЕНІВ  
ЖАШКІВСЬКОЇ РАЙОННОЇ РАДИ ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

вул. Миру, 67, с. Вороне, 19234, тел. 04747-97-2-40  
e-mail: [voronescool@ukr.net](mailto:voronescool@ukr.net), код ЄДПОУ 26334071

№ 344 від 13.10.2019

**Довідка**

**про апробацію та впровадження результатів дослідження  
Галаєвської Людмили Вікторівни «Розвиток діалогічних умінь учнів  
8-9 класів на уроках української мови», поданого на здобуття наукового  
ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія і  
методика навчання (українська мова)**

Упродовж 2017/2018, 2018/2019 навчальних років в освітній процес Вороненського закладу загальної освіти І-ІІІ ступенів Жашківської районної ради Черкаської області було впроваджено результати дисертаційної праці на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук, Галаєвської Людмили Вікторівни, молодшого наукового ступеня відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України.

Теоретичні основи експериментального навчання ґрунтувалися на загальнодидактичних принципах науковості, доступності, індивідуалізації та диференціації, комунікативної спрямованості навчання.

Для з'ясування актуальності теми дослідження «Розвиток діалогічних умінь учнів 8-9 класів на уроках української мови» та шляхів його впровадження в педагогічну практику здійснювалося анкетування учнів і опитування вчителів. Уроки і контрольні зрізи учителі української мови і літератури проводили за методикою, розробленою Л. В. Галаєвською.

Дисертанткою розроблено ефективну методику розвитку діалогічних умінь учнів 8-9 класів, яка може бути використана в практичній діяльності закладів загальної середньої освіти, оскільки отримала схвалення учителів-предметників за результатами її апробації. Перебіг та підсумки



проблеми вдосконалення розвитку діалогічних умінь, надрукованих у фахових виданнях.

У процесі дослідного навчання ефективними виявилися методи, що окрім розширення обізнаності учнів, сприяли формуванню вмій спілкуватися в різних мовленнєвих ситуаціях, розвитку творчої діяльності учнів, посилювали мотивацію до навчання мови, а саме: метод моделювання мовленнєвого висловлювання, вправ, аналізу, моделювання ситуацій спілкування, метод рольової гри, методи для організації самостійної діяльності учнів.

Така методика сприяє вдосконаленню мовлення учнів, їхньому саморозвиткові, активізує пізнавальну і творчу діяльність учнів 8-9 класів, підвищує мотивацію навчання.

Матеріали дослідження Л. В. Галаєвської отримали схвалення учителів-предметників на засіданні педагогічної ради школи (протокол №5 від 23 серпня 2019 року). З огляду на це експериментальна методика Л. В. Галаєвської може бути використана з закладах загальної середньої освіти.

Директор



Г.Р.Сіра



ШЕПЕТІВСЬКА МІСЬКА РАДА  
КОМУНАЛЬНА УСТАНОВА  
«ЦЕНТР ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ»  
вул. Островського, 42, м. Шепетівка, 30400, тел. (03840) 4-25-04 e-mail: sheprpp@i.ua

від 11/02/2020 № 12

**Довідка**

**про апробацію та впровадження результатів дослідження  
Галаєвської Людмили Вікторівни «Розвиток діалогічних умінь учнів  
8-9 класів на уроках української мови», поданого на здобуття наукового  
ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія і  
методика навчання (українська мова)**

Упродовж 2017/2018, 2018/2019 навчальних років в освітній процес Шепетівського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа I-III ступенів-гімназія» Хмельницької області та загальноосвітньої школи I-III ступенів №8 було впроваджено вчителями української мови та літератури Пипич Ніною Василівною та Браташук Галиною Петрівною результати дисертаційної праці на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук, Галаєвської Людмили Вікторівни, молодшого наукового ступеня відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України.

Теоретичні основи експериментального навчання ґрунтувалися на загальнодидактичних принципах науковості, доступності, індивідуалізації та диференціації, комунікативної спрямованості навчання.

Дисертанткою розроблено ефективну методику розвитку діалогічних умінь учнів 8-9 класів, яка може бути використана в практичній діяльності закладів загальної середньої освіти, оскільки отримала схвалення учителів-предметників за результатами її апробації. Перебіг та підсумки

експериментального навчання наочно довели, що розвиток діалогічних умінь доцільно здійснювати поетапно. Запропонована для експериментальної перевірки система практичних методів позитивно вплинула на рівень знань, умінь і навичок учнів завдяки забезпеченню її відповідним науково-методичним супроводом. Навчання за розробленою дисертанткою методикою сприяло підвищенню рівня сформованості предметної і ключових компетентностей учнів.

Практична цінність дослідження визначається тим, що його положення, висновки та рекомендації можуть бути використаними під час навчання української мови в закладах загальної середньої освіти.

Матеріали дослідження Л. В. Галаєвської отримали схвалення учителів - предметників на засіданні методичного об'єднання вчителів української мови та літератури (протокол № 1 від 06 січня 2020 року). З огляду на це експериментальну методику Л. В. Галаєвської доцільно рекомендувати для використання в закладах загальної середньої освіти.

В.о.директора



Надія СКРИПАК



**Жашківська спеціалізована школа №1  
з поглибленим вивченням окремих предметів  
Жашківської міської ради Черкаської області**

вул. Миру, 11, м. Жашків, Черкаська область, 19200, тел. (04747) 6-28-40, (04747) 6-28-86  
факс (04747) 6-28-40, e-mail: school1.zhashkiv@gmail.com, <http://zhashkiv1.school.org.ua/>  
код ЄДРПОУ 26324125

**АКТ**

№73 від 12.05.2019 року  
**про апробацію та впровадження результатів дослідження  
Галаєвської Людмили Вікторівни «Розвиток діалогічних умінь  
учнів 8-9 класів на уроках української мови», поданого на здобуття  
наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності  
13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)**

Упродовж 2017/2018, 2018/2019 навчальних років в освітній процес Жашківської спеціалізованої школи №1 з поглибленим вивченням окремих предметів Жашківської міської ради Черкаської області було впроваджено результати дисертаційної праці на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук, Галаєвської Людмили Вікторівни, молодшого наукового співробітника відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України.

Теоретичні основи експериментального навчання ґрунтувалися на загальнодидактичних принципах науковості, доступності, індивідуалізації та диференціації, комунікативної спрямованості навчання.

Для з'ясування актуальності теми дослідження «Розвиток діалогічних умінь учнів 8-9 класів на уроках української мови» та шляхів його впровадження в педагогічну практику здійснювалося анкетування учнів і опитування вчителів. Уроки і контрольні зрізи учителі української мови і літератури проводили за методикою, розробленою Л. В. Галаєвською.

Дисертанткою розроблено ефективну методику розвитку діалогічних умінь учнів 8-9 класів, яка може бути використана в практичній діяльності закладів загальної середньої освіти, оскільки отримала схвалення учителів-предметників за результатами її апробації. Перебіг та підсумки експериментального навчання наочно довели, що розвиток діалогічних умінь

доцільно здійснювати поетапно. Запропонована для експериментальної перевірки система практичних методів позитивно вплинула на рівень знань, умінь і навичок учнів завдяки забезпеченню її відповідним науково-методичним супроводом. Навчання за розробленою дисертанткою методикою сприяло підвищенню рівня сформованості предметної і ключових компетентностей учнів.

Практична цінність дослідження визначається тим, що його положення, висновки та рекомендації можуть бути використаними під час навчання української мови в закладах загальної середньої освіти.

Матеріали дослідження Л. В. Галаєвської отримали схвалення учителів-предметників на засіданні педагогічної ради школи (протокол № 7 від 26 серпня 2019 року). З огляду на це експериментальну методику Л. В. Галаєвської доцільно рекомендувати для використання з закладах загальної середньої освіти.

Директор школи



О.М.Ярош

