

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Г. С. СКОВОРОДИ

На правах рукопису

ВОЛКОВА Ірина Вікторівна

УДК 371.315.6:811.161.2'35'373.611

**ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТОК
МОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
УЧНІВ 5 – 6 КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ
(на прикладі вивчення словотвору й орфографії)**

13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Джежелей Ольга Валентинівна,
кандидат педагогічних наук,
професор

Харків – 2009

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ МОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ	12
1.1. Сутність мовних компетентностей та їх проекція на методику навчання мови	12
1.2. Змістовий аспект формування мовно-мовленнєвих компетентностей у сучасних документах про освіту	27
1.3. Психолого-педагогічні та методичні передумови набуття мовних компетентностей, критеріальний підхід до рівнів їх сформованості у молодших підлітків	47
1.3.1. Психолого-педагогічні та методичні передумови набуття мовних компетентностей молодшими підлітками	47
1.3.2. Критерії й рівні сформованості мовних компетентностей	72
Висновки до розділу I	92
РОЗДІЛ 2. СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ МОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СЛОВОТВОРУ Й ОРФОГРАФІЇ	94
2.1. Компоненти системи формування і розвитку мовних компетентностей	94
2.2. Формування і розвиток мовних компетентностей шляхом засвоєння словотвору та орфографії з опорою на інтелектуально-креативні, творчі й мовні здібності	108
2.2.1. Засвоєння об'єктивних мовних знань і набуття мовно-мовленнєвого досвіду	120
2.2.2. Застосування особистого мовно-мовленнєвого досвіду і корекція хибних уявлень про прийоми перевірки й засвоєння нових знань	136
2.2.3. Розвиток чуття мови і створення, моделювання мовленнєвих ситуацій як один із методичних компонентів формування мовних компетентностей	140
2.3. Результати експериментальної перевірки ефективності формування та розвитку мовних компетентностей під час вивчення словотвору й орфографії	149
Висновки до розділу II	174
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	176
ДОДАТКИ	182
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	211

ВСТУП

Актуальність дослідження визначається потребами сучасного українського освітнього процесу й основними програмними документами щодо реформи загальноосвітньої школи, які зумовлюють роботу над подальшим удосконаленням системи вивчення української мови, пошук шляхів формування й розвитку мовних і мовленнєвих (у системі інших освітніх) компетентностей.

В основних українських програмних документах реформи загальноосвітньої школи наголошується на необхідності вивчення державної мови, на тому, що це вивчення сприяє вихованню сучасної інтелектуально й духовно розвинутої особистості, здатної до продуктивної діяльності. Така особистість повинна володіти не лише певним обсягом знань про мову, а й умінням застосовувати їх в усному й писемному мовленні, “толерантно спілкуватися, слухати й чути, сприймати й розуміти” [155, с. 2], тобто бути компетентною щодо мови й мовлення.

Однак повсякденність кожночасно переконує в дуже повільному поліпшенні мовної ситуації, зокрема щодо практики шкільного навчання. Це зумовлює роботу над подальшим удосконаленням системи вивчення української мови в загальноосвітній школі, пошук шляхів формування й розвитку мовних і мовленнєвих (в системі інших освітніх) компетентностей.

Теоретико-лінгвістичне осмислення проблеми мовної компетенції розпочав Н. Хомський [234; 235]. У цьому ж напрямку її розглядають Ю. Апресян, М. Вятютнев, І. Горелов, А. Дейкіна, Ф. Новожилова та ін. Однак, “відштовхнувшись” від визначення, в основу якого покладено ідеальне знання мови й про мову безвідносно до суб’єкта / об’єкта мовлення, вони радше запропонували альтернативне: мовна компетентність (компетенція) передбачає і мовленнєву, тобто не лише знання, а й уміння оперувати мовним матеріалом,

користуватися ним із метою пізнання різноманітних життєвих явищ і спілкування.

Швидко з'ясувалося, що явище комунікативної, мовної, (у тому числі мовленнєвої) та інших компетентностей, пов'язаних із мовною, поліаспектне і може бути предметом вивчення різних галузей гуманітарної науки. Його психологічні основи висвітлено в працях таких учених, як: О. Арцишевська, О. Божович, Л. Виготський, Дж. Гілфорд, М. Жинкін, І. Зимня, М. Кабардов, О. Леонт'єв; психолінгвістичні параметри досліджували А. Брудний, Дж. Грін, Олексій Леонт'єв, Д. Слобін, Ю. Сорокін, О. Шахнарович; психолого-педагогічні – О. Божович, М. Гохлернер, А. Дейкіна, Г. Костюк, Н. Лейтес, А. Матюшкін, В. Моляко, Ф. Новожилова, І. Синиця, З. Смелкова.

Потенції формування мовних, комунікативних та інших компетентностей закладено в працях із антропологічної педагогіки (І. Аносов, П. Матвієнко, С. Клепко, А. Павленко, Л. Сіднев), розвивального навчання (О. Власенков, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, І. Якиманська), оптимізації й підвищення ефективності навчального процесу (Ю. Бабанський, Дж. М. Беннет, В. Блінов, Е. Орнстайн, М. Поташник), а також його технологізації (В. Безпалько, С. Карпенчук, О. Караман, І. Лернер, П. Матвієнко, В. Паламарчук, М. Пентилюк, Л. Пироженко, О. Пометун, Б. Приходченко, Г. Селевко, Г. Шелехова, В. Ястребова).

Методика набуття мовних і мовленнєвих компетентностей певним чином реалізується в різних типах навчання української мови: у проблемному (П. Білоусенко, О. Біляєв, Т. Напольнова, В. Паламарчук, К. Плиско, В. Явір), інтегрованому (О. Біляєв, Л. Варзацька, С. Гончаренко, Л. Дворецька, О. Савченко), інтенсивному (О. Біляєв), когнітивному (О. Горошкіна, А. Нікітіна, М. Пентилюк), інтерактивному (А. Границька, Л. Пироженко, О. Пометун) навчанні, навчанні на текстовій основі (О. Горошкіна, Т. Донченко, А. Нікітіна, М. Пентилюк) тощо. Її елементи суттєво відчутні в дослідженнях, присвячених роботі над розвитком зв'язного мовлення

(Л. Варзацька, Г. Іваницька, В. Капінос, Т. Ладиженська, М. Львов, Н. Пашківська, Л. Симоненкова, М. Соловейчик, М. Стельмахович, Г. Шелехова), у статтях і матеріалах, опублікованих на допомогу вчителю-словесникові (Л. Варзацька, О. Глазова, Л. Дворецька, О. Коломійченко, Є. Ломонос, В. Тихоша, І. Хом'як, С. Яворська). Відповідні терміни – мовна, комунікативна, мовленнєва, діяльнісна, соціокультурна компетентності / компетенції – ужито в “Державному стандарті базової і повної середньої школи” [80, с. 8], у підручнику з методики навчання рідної мови [162, с. 11], в авторських концепціях навчання мови, окремих монографіях і методичних статтях [26; 148; 164; 175; 180; 183; 241]. Але здебільшого питання формування й розвитку мовних, мовленнєвих компетентностей та їх різновидів в українській методичній науці лише порушені. Вони потребують подальшого наукового обґрунтування й системного дослідження, оскільки є не лише навчальною метою, а й однією з визначальних умов оволодіння знаннями на різних рівнях освіти.

Проблема формування й розвитку мовно-мовленнєвих компетентностей залишається важливою впродовж усього терміну навчання. Вона актуалізується в перехідні періоди, зокрема на межі початкової і середньої школи. Звідси необхідність зважати на результати науково-методичних досліджень, присвячених проблемам навчання мови й розвитку мовлення дітей дошкільного віку та учнів початкових класів (А. Богущ, М. Білецька, Л. Варзацька, М. Вашуленко, М. Львов, О. Мельничайко, Т. Рамзаєва, О. Скуратівський, О. Хорошковська, Н. Воскресенська, А. Свашенко).

Вивчення словотвору й пов'язаних із ним орфографічних закономірностей, з одного боку, залежить від попереднього освоєння семантико-синтаксичного поля мови, з іншого, забезпечує його ж подальший розвиток, збагачення на вищому, більш якісному рівні мовних компетентностей. Через це важливими джерелами дослідження питань їх формування й розвитку є праці, безпосередньо присвячені методиці роботи над словотвором (О. Глазова,

І. Головка, Г. Грибан, О. Кучерук, В. Тихоша, С. Яворська); засвоєнню орфографії на основі знань із будови слова та словотвору (О. Глазова, Т. Гревцева, І. Литвин, Л. Литвин, Л. Мовчун, О. Надточій, В. Тихоша, І. Хом'як). Однак, у запропонованому нами аспекті методика словотвору й орфографії в них не розглядається .

Усвідомлення означеної проблеми, а також потреба в науковому обґрунтуванні й розробленні методики формування та розвитку мовних компетентностей учнів, зокрема межових періодів навчання, зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: “Формування і розвиток мовних компетентностей учнів 5 – 6 класів загальноосвітньої школи (на прикладі вивчення словотвору й орфографії)”.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота є складником тематичного плану кафедри теорії та методики викладання філологічних дисциплін у початковій школі Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди – “Методичне забезпечення шкільної та вузівської освіти”. Тему затверджено Вченою радою Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди (протокол № 1 від 30.08.2006 р.) і Радою з координаційних наукових досліджень у галузі педагогіки та психології АПН України (протокол № 8 від 31 жовтня 2006 р.). Автором досліджувались аспекти підвищення ефективності засвоєння знань через упровадження компетентнісного підходу до вивчення української мови в загальноосвітній школі.

Мета роботи полягає у розробці й теоретичному обґрунтуванні методики формування та розвитку мовних компетентностей учнів 5 – 6 класів у процесі вивчення словотвору й орфографії.

Завдання дослідження:

1. Уточнити методичні поняття “мовна компетентність”, “мовленнєва компетентність” учнів 5 – 6 класів.

2. Розробити методичну систему набуття мовних компетентностей учнями 5 – 6 класів загальноосвітньої школи на етапі засвоєння словотвору та орфографії.
3. Визначити критерії, виявити й схарактеризувати рівні сформованості мовних компетентностей, схарактеризувати їх взаємозв'язок із мовленнєвими.
4. Розробити типологію і варіанти вправ, обґрунтувати методику їх використання у межах системи формування й розвитку мовних компетентностей у процесі вивчення словотвору й орфографії та експериментально перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – навчально-мовленнєва діяльність учнів 5 – 6 класів загальноосвітньої школи.

Предмет дослідження – процес формування й розвитку мовних компетентностей учнів 5 – 6 класів загальноосвітньої школи на уроках української мови.

Гіпотеза дослідження – процес набуття мовних компетентностей учнів 5 – 6 класів буде ефективним, якщо реалізувати системне засвоєння навчального матеріалу як упорядкованого лінгвістичного досвіду і розвитку чуття мови з опорою на загальні (інтелектуально-креативні, творчі) й спеціальні (мовні) здібності. Мовні уявлення, поняття, правила, аналітико-операційні вміння та навички, сформовані на цій основі у процесі навчальної діяльності, сприятимуть свідомому сприйманню слова як мовної одиниці й правильному слововживанню; мовні компетентності щодо словотвору й орфографії забезпечать якісно вищий рівень розвитку мовленнєвих компетентностей.

Методи дослідження. Теоретичні: вивчення наукових і науково-методичних джерел із проблем мовних, мовленнєвих компетентностей / компетенцій та їх формування й розвитку – для з'ясування стану й рівня дослідження проблеми, обґрунтування висунутої гіпотези та експериментальної методики; діагностувальні: анкетування вчителів, аналіз письмових робіт учнів – для виявлення обізнаності із компетентнісним

підходом до навчання, рівнів і критеріїв сформованості мовних компетентностей; емпіричні: спостереження за навчальною діяльністю молодших підлітків на уроках української мови, педагогічний експеримент, аналіз експериментальних даних – для перевірки ефективності методики формування і розвитку мовних компетентностей п'яти-шестикласників у процесі вивчення словотвору й орфографії.

База дослідження: учні 5 – 6 класів гімназії №10, НВК №16 м. Мелітополя, ЗОШ с. Новомиколаївка, гімназії № 1 “Таврія” с. Костянтинівна. Усього в експерименті взяли участь 573 учні 5 – 6 класів і 98 учителів української мови та літератури.

Методологічні основи дисертаційної роботи ґрунтуються на положеннях про взаємозв'язок мови, мовлення й мислення, мову як засіб пізнання і спілкування, психолінгвістичну природу мовно-мовленнєвих явищ; про антропологічний, розвивальний, творчий, креативний характер сучасної методики; а також на державних документах про вивчення української мови.

Теоретичні засади дослідження становлять праці вітчизняних і зарубіжних учених у галузі мовознавства (К. Городенська, В. Грещук, А. Грищенко, Н. Клименко, І. Ковалик, М. Плющ, О. Потебня, Н. Хомський, Л. Щерба, І. Ющук); психолінгвістики (А. Брудний, Дж. Брунер, Дж. Грін, М. Жинкін, І. Зимня, О. Кубрякова, Олексій Леонтьєв, І. Синиця, Д. Слобін, Ю. Сорокін); загальної, вікової та педагогічної психології (Л. Виготський, Г. Костюк, Н. Лейтес, С. Рубінштейн, І. Синиця,); психології творчості (Н. Бучило, Н. Ветлугіна, Л. Виготський, А. Пономарьов, В. Роменець, Р. Якобсон); педагогіки (І. Аносов, Ю. Бабанський, В. Безпалько, С. Гончаренко, В. Давидов, Л. Занков, І. Лернер, В. Онищук), методики навчання мови в загальноосвітніх закладах (О. Беляєв, В. Мельничайко, Н. Пашковська, М. Пентилюк, К. Плиско, М. Стельмахович, Т. Ладиженська).

Наукова новизна дослідження: уперше схарактеризовано психолого-педагогічні та методичні передумови формування і розвитку мовних

компетентностей, а саме: антропологічні засади, принципи розвивального навчання, урахування психологічних особливостей суб'єктів учіння, оптимізація педагогічного процесу; розроблено методичну систему формування й розвитку мовних компетентностей з опорою на загальні (інтелектуально-креативні, творчі) й спеціальні (мовні) здібності школярів у процесі вивчення словотвору й орфографії. Новаторським змістом позначено специфічні принципи формування та розвитку мовних і мовленнєвих компетентностей (принцип урахування синкретичної природи й безперервного розвитку інтелектуально-креативних, творчих, мовно-мовленнєвих здібностей і здатностей школярів; принцип зважання на їхні особисті досвід, практику, способи опанування мовних і мовленнєвих явищ та вмотивованої корекції негативного мовно-мовленнєвого досвіду; принцип розвитку чуття мови за логікою апперцепції і відкритого словника). У процесі дослідження уточнено поняття “мовна компетентність”, “мовленнєва компетентність”. Подальшого розвитку набули теоретичні положення щодо ієрархічності та різноаспектності означених феноменів на кожній із мовно-ієрархічних сходинок, що дає можливість вести мову про компетентності щодо лінгвістичних рівнів та міжрівнів і в їх межах виокремлювати різновиди мовних компетентностей; сформовані й розвинуті комплексно, у своїй сукупності, вони забезпечують адекватне сприйняття не лише мовних, а й загалом – буттєвих явищ.

Практична значущість дослідження полягає в обґрунтуванні й розробці видів вправ – 1) на засвоєння об'єктивних, дистанційованих від учня мовних знань і мовленнєвого досвіду; 2) на корекцію і збагачення індивідуально вироблених учнем у процесі набуття власного мовно-мовленнєвого досвіду правил, на досягнення адекватності у спілкуванні; 3) на розвиток чуття мови, забезпечення розпізнавання якісних особливостей мовлення й мовленнєвих ситуацій, поглиблення сприйняття естетики слова, – які доцільно застосовувати у процесі формування й розвитку мовних компетентностей; критеріїв (якість, тяглість та зреалізованість інтелектуально-креативних, творчих і мовних

здібностей) і рівнів сформованості мовних компетентностей учнів 5 – 6 класів. Матеріали дисертаційного дослідження можуть бути використані в доборі дидактичного матеріалу для вдосконалення мовних, мовленнєвих умінь і навичок школярів, у розробці конкретних методичних рекомендацій для вчителів-словесників, створенні підручників, посібників для 5–6 класів.

Матеріали дисертаційного дослідження було впроваджено й апробовано в загальноосвітніх школах Запорізької області – у Мелітопольській гімназії № 10 (акт про впровадження № 361 від 25.04.2008 р.), НВК № 16 м. Мелітополя (акт про впровадження № 319 від 06.05.2008 р.); у ЗОШ с. Новомиколаївка (акт про впровадження № 56 від 23.04.2008 р.), гімназії № 1 “Таврія” с. Костянтинівка (акт про впровадження № 129 від 07.12.2006 р.); а також у ЗОШ № 2 м. Алушта АР Крим (акт про впровадження № 115 від 25.12.2006 р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечується науковим обґрунтуванням його вихідних позицій, використанням системи методів, що адекватні об’єкту, предмету та завданням дослідження; якісним і кількісним аналізом одержаних даних, результатами перевірки розроблених положень.

Апробація результатів дослідження. Основні положення експериментального дослідження доповідалися на VII Міжнародній науково-практичній конференції “Наука і освіта, 2004” (Дніпропетровськ, 10-25 лютого 2004), на I Міжнародній “Загальні питання філології” (Дніпродзержинськ, 18-19 березня 2004), на II Міжнародній “Нові виміри сучасного світу” (Мелітополь, січень 2006), на I Міжнародній “Мова і мовний потенціал особистості в поліетнічному середовищі” (Мелітополь, 27-28 вересня 2007) і на всеукраїнській “Актуальні проблеми слов’янської філології” (Бердянськ, 20-21 вересня 2001) науково-практичній конференціях; їх обговорено на засіданнях кафедри теорії та методики викладання філологічних дисциплін у початковій школі Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди та кафедри української мови Мелітопольського державного

педагогічного університету ім. Б. Хмельницького, на педагогічних радах навчальних закладів, де проводився експеримент.

Основні результати дослідження викладено в 10 публікаціях, із них 3 статті у науково-фахових виданнях України.

Структура й обсяг дисертації. Дисертаційне дослідження складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг роботи становить 181 сторінку. У роботі подано 5 схем, 5 таблиць, 10 рисунків і 6 діаграм, що займають 15 сторінок основного тексту. У списку використаних джерел нараховується 258 найменувань. Обсяг додатків становить 29 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ МОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ

1.1. Сутність мовних компетентностей та їх проекція на методику навчання мови

Проблеми формування й розвитку мовних компетентностей пов'язані з найважливішими культурологічними, націєтворчими питаннями, оскільки торкаються не лише мовного, а й усього духовного буття народу. Через це процес розвитку знань про мову й мовлення, оволодіння ними має особливе значення, відчутно актуалізується в шкільному середовищі, де вивчення мови є не лише складовою частиною освітньої програми, а й неодмінною умовою успішного засвоєння знань з усіх інших предметів, інтелектуального розвитку, морально-естетичного виховання учнів. Набуття мовних і мовленнєвих компетентностей усе частіше кваліфікується вченими-методистами як основне завдання мовної освіти в середніх навчальних закладах.

Значення слова “компетентність” здебільшого трактується таким чином:

1) авторитетність, обізнаність; 2) володіння компетенцією [213, с. 541].

Семантика лексеми “компетенція” пояснюється її латинським *competentia* (від *competere*): “досягати”, “відповідати”, “прагнути” – і теж тлумачиться у двох аспектах: 1) обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи чи певної особи [44, с. 445; 213, с. 541].

Упродовж останніх десятиліть поняття “компетентність”, “компетенція” з ділової, професійної сфери поширились і на педагогічну. Українські й зарубіжні вчені (Н. Бібік, Ж. Делор, Г. Драйден, І. Зимня, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський, В. Шадріков, С. Шишов та інші) повели мову про компетентнісний підхід до сучасної освіти, що

набуває глобального значення, оскільки впроваджується, хоч і не без дискусій, не в окремих країнах, а в більшості провідних держав світу.

Нова тенденція не заперечує визнаних методик, навпаки – надає більшій цілеспрямованості й практичного значення освітнім процесам. Питання про сутність освітніх компетентностей, їх перелік дотепер залишається дискусійним і в зарубіжній, і у вітчизняній педагогіці. Однак уже сьогодні вчені стверджують, що в загальноосвітній школі передусім повинні бути сформовані найважливіші, базові, інтегровані, універсальні, тобто ключові компетентності (Key Competencies).

Проаналізувавши визначення ключових компетентностей [74; 107, с. 35; 121, с. 8, 10, 53, 67; 208, с. 139; 239, с. 60, 62; 243, с. 30, 38; 244, с. 203; 250, с. 141 – 147], ми дійшли таких висновків:

1) ключові компетентності / компетенції відзначаються такими основоположними характеристиками, як: наявність особистісних смислів, мотивація, спроможність і готовність до діяльності, здатність, ціннісна зорієнтованість, ставлення; знання, вміння, навички; процесуальність, результативність, рефлексивність, розвиток, системність, інтегрованість;

2) поняття “компетентність”, “компетенція” мають смислові відмінності. Під компетенцією слід розуміти сукупність процесів, результатів і рефлексій, які в підсумку й становлять компетентність. Компетентність – “психосоціальна якість, яка означає силу і впевненість, що виходять із почуття власної успішності й корисності”. Це почуття дає “людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням” [244, с. 203]. У методичному аспекті компетенцією є набутий під час занять комплекс знань, умінь та навичок, який становить змістовий компонент навчання, а компетентністю – властивості особистості, які визначають її здібність до здійснення діяльності на основі сформованої компетенції [250, с. 142].

Ученими розроблено значну кількість класифікацій (і їх зведених схем) ключових компетентностей [77, с. 142; 107, с. 38, 41; 121, с. 11, 53, 64, 86 – 90;

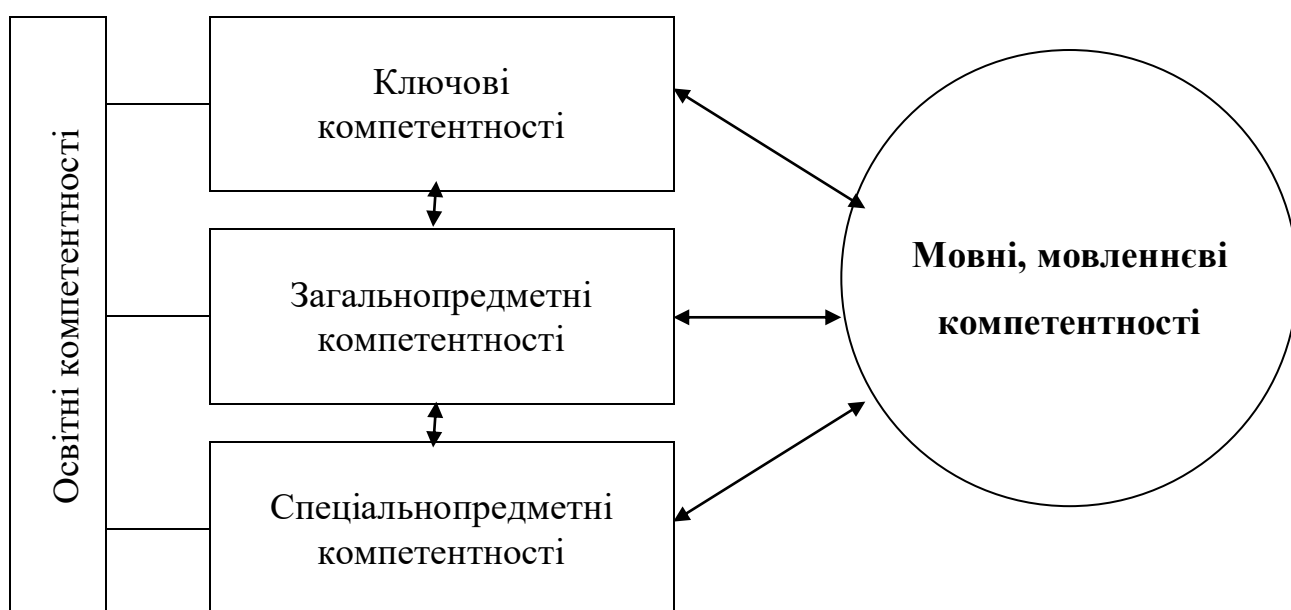
208, с. 140 – 142; 220, с. 24; 231, с. 36 – 37; 239, с. 63 – 64 та ін.]. Суттєвим є те, що всі ключові компетентності (компетенції), незалежно від принципів класифікації, багатофункціональні, надпредметні; вони “передбачають значний інтелектуальний розвиток, спираються на різні пізнавальні процеси”. Основна ж ключова освітня компетентність – це вміння учнів самостійно вчитися (О. Савченко) [121, с. 34 – 46].

У теорії компетентнісного підходу до освіти розглядається питання про ієрархію освітніх компетентностей (компетенцій) (В. Краєвський, О. Крисан, О. Пометун, А. Хуторський та ін.). Крім ключових, або мета-, транс-, над-, міжпредметних, розрізняють загальнопредметні й спеціально-предметні, що характеризуються певною ступеневістю взаємозв’язків (або ступеневим рядом) і набуваються через засвоєння відповідних освітніх галузей.

Природно постає питання про місце типів мовних і мовленнєвих компетентностей у системі інших, яке, на нашу думку, не може бути визначене виключно за ієрархічним принципом, оскільки зазначені компетентності формуються на всіх трьох рівнях. Як спеціально-предметні, вони набуваються на уроках рідної та іноземної мов, літератури; як міжпредметні – забезпечують оволодіння знаннями з різних освітніх галузей, як надпредметні – сприяють розвитку логіки, пам’яті, різноманітних інтересів, здібностей, емоцій, почуттів тощо.

Феномен мовних і мовленнєвих компетентностей полягає в тому, що на кожному з перелічених рівнів вони виконують функції, відповідні не лише йому, а й останнім двом, тобто, як ніякі інші, є поліаспектними, інтегративними. Місце мовних і мовленнєвих компетентностей в ієрархічній системі освітніх (компетентностей) відображено на схемі 1.

Мовні та мовленнєві компетентності в системі освітніх (компетентностей)



З лінгвістичного погляду, мовну компетентність можна визначити як певний обсяг знань про мову і здатність користуватися ними, як об'єктивну даність, що простежується відносно онтогенезу й філогенезу конкретної мови, починаючи з ранніх етапів її функціонування. Однак уперше науковці означили це явище тільки в середині – другій половині ХХ століття. До того часу й упродовж наступного паралельно з новим терміном уживалися (й продовжують уживатися) такі, як “знання мови”, “володіння мовою”, “мовна здібність”, “мовна здатність” тощо. Кожен із них має дещо або суттєво відмінну семантику.

На початковому етапі спостерігаємо недиференційований підхід до визначення мовної компетентності (компетенції). Н. Хомський, автор терміна

“мовна компетенція”, пов’язав її з ідеальною, до того ж універсальною граматиною, яка трансформується в граматики конкретних мов, і передбачав так само ідеальне знання мовця-слухача цієї граматики або знання носія мови про неї [234; 235].

За Н. Хомським, мовна компетенція / компетентність – вроджена властивість людини, яка сама здатна “відкривати” для себе граматичні правила, достатні для оволодіння рідною мовою [234, с. 15]. Загалом ученого цікавив ідеальний, а не реальний мовець і слухач [30, с. 54], а тому він говорив лише про мовну компетенцію / компетентність, хоч об’єктивно в його працях закладено передумови для розрізнення мовної і мовленнєвої компетенцій / компетентностей.

Подальша проекція аналізованого явища не лише на мову, а й на мовця та процеси мовлення зумовила розрізнення понять мовної й мовленнєвої компетенцій і компетентностей (як результату засвоєння перших) у дослідженнях таких авторів, як Ю. Апресян, М. Вятютнев, І. Горелов, Дж. Грін, Є. Пасов, Д. Слобін, А. Щукін та ін. Мовну компетентність почали трактувати як явище певного рівня обізнаності конкретного суб’єкта чи суб’єктів з ідеальною знаковою системою рідної або іноземної мови (мов), а мовленнєву – як здатність людини до практичного використання знань про мову в процесі комунікації [10, с. 11 – 12; 54; 67, с. 97 – 98; 178, с. 205 – 206; 212].

Визнання наявності суб’єкта – реципієнта й одночасно творця мови – спонукало дослідників (Б. Айзенберг, О. Арцишевська, Б. Беляєв, Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, М. Кабардов, О. Кубрякова, Олексій Леонтєв, О. Лурія, О. Шахнарович) до пошуків психологічного підґрунтя аналізованих явищ. (Про нього йтиметься в підрозділі 1.3.1.)

Учені прагнули й прагнуть ширшого застосування психолого-психолінгвістичних показників щодо мовних і мовленнєвих компетентностей / компетенцій – характеру протікання процесів практичної, пізнавальної, мовленнєвої діяльності (формування потреб, мотивів, цілей,

планування способів їх досягнення, здійснення задуму, рефлексії), наявності загальних і спеціальних (зокрема мовних) здатностей і здібностей, ролі емоцій і відчуттів тощо [104, с. 50; 109, с. 36; 119, с. 57; 133, с. 85, 96, 116; 164, с. 63].

Означені пошуки відбилися в методичній науці як тенденції до:

1) глибшої психолінгвістичної мотивації процесу навчання мови [О. Біляєв, Л. Варзацька, Т. Донченко, С. Єрмоленко, Г. Шелехова, Г. Михайловська, М. Пентилюк];

2) переакцентації мети й завдань навчання, застосування нових підходів до його здійснення, якими є комунікативно-діяльнісний, функціонально-стилістичний, проблемний, етнопедагогічний, українознавчий [П.І.Білоусенко, О.Біляєв, С. І. Єрмоленко, В. Ф. Паламарчук, М.І. Пентилюк, К. М. Плиско, О. Пометун];

3) органічного поєднання знань про мову й умінь і навичок їх застосування під час спілкування, тобто в процесі виявлення мовних і мовленнєвих компетентностей [С.І.Єрмоленко, О. В. Овчарук, М. І. Пентилюк];

4) розроблення методики навчання мовленнєвої діяльності та її видів на уроках рідної мови [Л. Варзацька, А. Границька, Т. Донченко, В. Капінос, С. Цінько], розвитку окремих складових мовних і мовленнєвих компетентностей / компетенцій [Н.Дзеціна, М.Пентилюк, Л.Щербина], забезпечення вчителів дидактичним матеріалом для їх формування [П.Білоусенко, Л. Дворецька, О. Глазова, Т. Мельник, В.Тихоша, А. Ярмолюк];

5) системного підходу до розв'язання проблеми формування і розвитку мовних, мовленнєвих компетентностей / компетенцій із використанням інноваційних технологій, урахуванням ситуації двомовності, навчанням мови на текстовій основі, застосуванням прийомів збагачення усного й письмового мовлення школярів тощо [Л. І. Бондарчук, Л. Варзацька, О. Глазова, І. Головка, О. Дженджеро, Л. Кратасюк, Г. Лещенко, Є. Ломонос, Л. Ставицька, В.Тихоша, І. Хом'як].

Визначення кінцевої мети формування мовних, мовленнєвих компетентностей та їх різновидів можливе й через систему освітніх. Так, розглядаючи шляхи реалізації компетентнісного підходу до навчання в п'ятому класі дванадцятирічної школи, учені визначають структуру (зміст) предметних компетентностей / компетенцій, у тому числі щодо української (рідної) мови, при одночасному набутті загальнопредметних.

У результаті навчання в 5 – 6 класах дванадцятирічної школи

“Учень знає

Основні поняття з мови та мовлення.

1. Мовленнєві: ...загальні відомості про мовлення і спілкування, види мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання, говоріння, письмо, монолог, діалог, адресат мовлення; вимоги до мовлення, текст, його основні ознаки, тема та мікротема; основна думка висловлювання; усна й письмова форма; стилі, типи і жанри мовлення.

2. Мовні: ...розділи науки про мову (фонетика, орфоєпія, графіка, орфографія, лексикологія, фразеологія, етимологія, синтаксис, пунктуація. Будова слова, звук, буква, алфавіт, склад, наголос; значущі частини мови (іменник, прикметник, числівник, займенник, дієслово, прислівник, прикметник, сполучник); словосполучення, речення (прості, складні); члени речення (головні, другорядні); однорідні члени речення; не члени речення (звертання, вставні слова); слово (лексичне значення, однозначні і багатозначні, пряме і переносне значення слів), групи слів за значенням; фразеологізми.

3. Розділові знаки: при звертанні, однорідних членах і вставних словах.

4. Орфограми, вивчені в 5 класі, і відповідні орфографічні правила.

Учень уміє

розпізнавати: • різні за характером звуки, значущі частини слова, частини мови; словосполучення; прості і складні речення; групи слів за значенням, використанням, утворенням; фразеологізми; • правильно пише слова і розставляє розділові знаки в реченнях; • правильно вимовляє голосні звуки,

вживає форми слів, словосполучень, речення, різні за метою, будовою й емоційним забарвленням вислови; • виправляє помилки в своєму та чужому мовленні; буде мовні одиниці різних рівнів; розширює словниковий запас непередбаченими програмою лексемами, фразеологізмами, граматичними засобами; • сприймає (слухає і читає мовчки); • відтворює (виразно читає вголос, переказує докладно тексти вивчених стилів, типів і жанрів мовлення); • створює діалогічні і монологічні висловлювання різних типів, стилів (розмовний, художній, науковий), жанрів (оповідання, відгук, замітка, лист) в усній і письмовій формах” (жирний шрифт і підкреслення в монографії. – Авт.) [121, 93 – 94].

Попередній теоретичний і теоретико-методичний аналіз понять мовної і мовленнєвої компетентностей дає можливість дійти висновків, що вчені вкладають у них неоднозначний зміст. При цьому вирізняється два основних погляди.

Перша умовна група дослідників переважно вживає терміни “мовна компетентність”, “мовна компетенція” (Ю. Апресян, І. Горелов, І. Зимня, О. Кубрякова, О. Лурія, Н. Хомський), однак більшість у цій групі, крім, можливо, Н. Хомського, проектує їх не лише на об’єкт, а й на суб’єкт, тобто поняття мовленнєвої компетентності (компетенції) присутнє в даному випадку у визначенні мовної компетентності (компетенції) у “знятому вигляді”.

Друга умовна група вчених розрізняє певні типи компетентностей (компетенцій) і, зокрема, проводить межу між компетентністю (компетенцією) мовною й мовленнєвою (О. Арцишевська, О. Біляєв, М. Вятютнєв, О. Горошкіна, М. Кабардов, А. Нікітіна, М. Пентилюк), підкреслюючи, що мовленнєва компетентність не лише пов’язана з мовною, а й формується на її основі.

Останній з окреслених підходів набуває, на нашу думку, методологічного значення, сприяє усвідомленню природи досліджуваних явищ, їх лінгвістичної ієрархії, причинно-наслідкових зв’язків, спільних і відмінних ознак, логіки

взаємодії, що, у свою чергу, веде до вдосконалення всієї системи вивчення мови на різних рівнях освіти.

З огляду на сказане важливим є уточнення термінологічного значення понять “мовна...” й “мовленнєва компетентність”. У процесі формулювання визначення мовної компетентності варто враховувати не лише дані лінгвістичного й психолінгвістичного характеру (інтуїтивне знання граматики, мовна здатність, здібність тощо), а й практику, позитивний досвід навчальної діяльності, у межах якої реалізуються мовні здатності й здібності. О. Божович небезпідставно стверджує, що досвід навчання мови є нейтральним по відношенню, наприклад, до раннього (дошкільного) особистого досвіду пізнання мовних явищ на рівні синтаксису, тобто до мовної компетентності, а під час навчання в школі іноді й суперечить їй [30, с. 65 – 92; 31, с. 38 – 40].

Проте зв'язок між практичним досвідом і набутими знаннями не завжди відсутній або позначений дисонансом і суперечливістю. Адекватність сприйняття явищ, пов'язаних із мовною діяльністю, – своєрідний психолінгвістичний інваріант, до якого суб'єкти наближаються через послідовні варіантні кроки, що співвідносяться з певними етапами набуття мовної компетентності. Кожний із кроків поєднує операції розрізнення (ідентифікації), розуміння (засвоєння) мовних явищ, кореляції з іншими, а також відповідної реакції на них. Покроково формуються ступені володіння мовною компетенцією або ступені мовної компетентності, які відповідають певним критеріям.

Спираючись на праці раніше згаданих авторів і на власні міркування, вважаємо за можливе користуватися такими визначеннями: **мовна компетентність** – це система вироблених і засвоєних у процесі мовленнєвої діяльності (особистого спостереження мови і мовлення, спілкування, навчання тощо) мовознавчих правил, достатніх для адекватного сприйняття і вербального відтворення буттєвих явищ суб'єктами мовлення; **мовленнєва компетентність** полягає у сформованості вмій і навичок користування

мовною компетентністю в усній чи писемній формі, у конкретних мовленнєвих ситуаціях і з певною метою.

Слід зважати й на те, що явищу мовної компетентності властива ієрархічність і різноаспектні проявлення на кожній із мовно-ієрархічних сходинок. Це дає можливість говорити про компетентності щодо фонетики, лексики, словотвору, морфології, синтаксису й пунктуації, правопису, стилістики і в їх межах **виокремлювати різновиди мовних компетентностей**.

У процесі мовної діяльності всі мовні рівні й міжрівні постають у складній системі взаємозв'язків і розвиваються неоднаково в певний віковий період людини. Якщо ж діяльність навчальна, то, працюючи над засвоєнням конкретної теми, певного мовного рівня чи міжрівня, вчитель повинен завжди пам'ятати про їх місце в мовній системі і в системі знань учнів про неї, тобто про цілісність мовних компетентностей, які у своїй сукупності забезпечують адекватне сприйняття не лише мовних, а й узагалі – буттєвих явищ.

Оскільки мовні й мовленнєві компетентності взаємопов'язані, то логічно припустити, що вони мають певні змістові й формальні дотичні. Основою змістового зв'язку між ними, своєрідної змістової платформи, є лінгвістична й психолінгвістична природа аналізованих явищ. (Однак підкреслимо: ця платформа не нівелює категоріальний зміст окремих, самодостатніх понять – мовної і мовленнєвої компетентностей, а увиразнює їх.) Відповідною має бути й структура двох феноменів.

Структуру мовної компетентності як психологічної системи переконливо обґрунтувала О. Божович (уважаємо, що семантика поняття “мовна компетенція” в її роботах принципово – а не в деталях – відповідає тому змісту, який ми вкладаємо в поняття “мовна компетентність”) [30, с. 6 – 127; 31, с. 34 – 38].

Спираючись на такі поняття, як “практичний досвід”, “мова як знакова система”, “мовний знак”, “володіння мовою”, “носій мови”, О.Божович вважає, що мовна компетенція може бути визначена через мовленнєвий досвід і знання

про мову. Похідним від них є чуття мови, що виникає як результат їх взаємодії і взаємопроникнення. Так окреслюються три структурні складники мовної компетентності (компетенції – за О. Божович).

Мовленнєвий досвід, як і будь-який інший, – це продукт взаємодії суб'єкта із середовищем, не тільки набутий у підсумку, а й той, що набувається в процесі цієї взаємодії. Він, своєю чергою, є і передумовою, і результатом упорядкованого лінгвістичного досвіду, який, за Л. Щербою, можна вважати власне мовою певного колективу людей [147, с. 61]. Отже, мовленнєвий досвід складається з таких компонентів:

- 1) практики мовного спілкування, постійного використання мови з метою пізнання людиною середовища і самої себе;
- 2) емпіричного узагальнення спостережених мовних явищ, із яких формується початкове знання про мову;
- 3) рефлексії на своє й чуже мовлення, тобто усвідомлення й оцінка його особливостей.

О. Божович підкреслює, що неправомірно пов'язувати початок розвитку мовної компетенції (компетентності) лише з появою її другого компонента – засвоєваних у школі знань про мову. “Знання зароджується до навчання, у надрах досвіду”. Емпіричні знання й життєвий досвід “створюють передумови для розвитку мовної компетенції з самого початку як цілісного утворення” [30, с. 63].

На певному етапі або рівні засвоєння мовленнєвий досвід теж відзначається системністю своєї структури “Але на кожному з цих рівнів компетенція дитини характеризується певними можливостями й обмеженнями”. До того ж досвід як складова мовної компетенції тісно пов'язаний із позамовною реальністю, відзначається якостями, які не є нейтральними до викладання рідної мови в школі, а можливо, й до всіх мовних дисциплін [30, с. 68, 74, 77 – 78].

До знань про мову, крім емпіричного узагальнення самої дитини, належать ті, що передаються в процесі навчання за традиційною шкільною програмою. Але школа далеко не завжди вдало доповнює емпіричний досвід, який дитина здобуває самотужки [30, с. 64].

Погляди вчених на проблему чуття мови, його природу (а її досліджували такі психологи, психолінгвісти, дидакти й методисти, як О. Біляєв, Л. Божович, О. Божович, Л. Виготський, Г. Ейгер, С. Жуйков, Р. Левіна, В. Мельничайко, М. Пентилюк, С. Рубінштейн, Л. Рожило, Т. Чижова, Л. Щерба, Р. Якобсон, П. Якобсон та ін.) досить суперечливі. Здебільшого цей феномен визначається як особливий, складний комплекс частіше вроджених відчуттів, що характеризують безпосередні зв'язки й відношення мови й дійсності, мови / мовлення й мовця тощо і за певних обставин можуть розвиватися. Факторами такого розвитку, за Б. Біляєвим, є певні задатки суб'єкта (“врожденные предрасположения”), теоретичні знання з мови та мовленнєва практика, причому остання серед них домінує [19, с. 67].

Чуття мови пов'язане з інтуїцією, яка “дає людині можливість одномоментно вбачати безліч ознак мовної одиниці, оцінювати висловлювання як правильне або неправильне, вдале або невдале” [30, с. 64]. Здебільшого така оцінка здійснюється до, а ще частіше – без розгорнутого міркування (“красиво звучить”, “влучно сказано” тощо), і лише пізніше робляться спроби обґрунтувати її. У цьому полягає контрольна й оцінна функції чуття мови, про що пишуть майже всі дослідники, – зазначає О. Божович.

Автор підкреслює, що в контексті мовної компетенції (компетентності) чуття мови починає формуватися досить пізно. “Для того щоб виник справді інтуїтивний компонент мовної компетенції, потрібен достатньо багатий мовленнєвий досвід і якісні знання про мову. Тому чуттям мови володіють далеко не всі її носії” [30, с. 64].

Структуру мовленнєвої компетентності, за нашими спостереженнями, ніхто з учених не розглядав. Але ми можемо передбачити, що формально вона,

хоч і не ідентична, усе ж співвідносна, споріднена зі структурою мовної компетентності, схарактеризованою О. Божович.

У цьому переконуємося тому, що 1) явища мовної і мовленнєвої компетентностей мають спільне походження, спільну природу – лінгвістичну й психолінгвістичну; 2) мовна компетентність як ідеальне знання про мову може “матеріалізуватися” лише через мовленнєву, а отже, є її своєрідною буттєвою проекцією; 3) мовна й мовленнєва компетентності “синтезовані” в мовній діяльності як сукупності мовних дій і операцій з боку мовця й слухача; 4) у визначенні мовної компетентності (компетенції) через її структуру О. Божович “заклала” й ознаки мовленнєвої – мовленнєву діяльність, її етапи (на синтаксичному рівні) тощо.

Отже, структуру мовленнєвої компетентності теж можна визначити як єдність трьох компонентів: мовленнєвого досвіду, знань про мову й чуття мови. Однак кожен з елементів у цій структурі набуває комунікативної спрямованості й відповідного змісту.

Принципова різниця у змісті компонентів мовної й мовленнєвої компетентностей полягає в їх системних функціях, потенціях використання. Це стосується мовленнєвого досвіду й знань про мову: 1) якщо мовленнєвий досвід як складник мовної компетентності є джерелом формування суб’єктивних знань про мову, правил користування нею в усній і писемній формі (наприклад, особисто набутих учнем), то як складник мовленнєвої компетентності він дає можливість зреалізувати ці знання й правила в процесі найрізноманітніших видів мовленнєвої діяльності; 2) якщо знання про мову у складі мовної компетентності, отримані в процесі навчання в школі, покликані скоригувати й збагатити індивідуальні правила, вироблені самим учнем упродовж самостійного набуття індивідуального мовленнєвого досвіду, то відносно мовленнєвої компетентності вони повинні допомогти мовцю бути адекватним у спілкуванні, тобто висловлюватися точно, ясно, коректно, виявити свою індивідуальність тощо.

Чуття мови – похідна від розглянутих двох компонентів – відзначається універсальністю й у складі обох типів компетентностей має однаковий зміст, виконує однакові функції. А саме: забезпечує безпосереднє симультанне розпізнавання якісних (ідіоматичних, лексичних, стилістичних тощо) особливостей висловлювання; контролює мовленнєві процеси, даючи можливість швидко, “на ходу” оцінювати правильність або неправильність, звичність або незвичність, витонченість або громіздкість тощо висловлювання, яке сприймається або продукується; сприяє розумінню його підтексту; викликає особливого роду почуття – інтелектуальні емоції [30, с. 111].

Зіставлення понять мовної й мовленнєвої компетентностей унаочнено на схемі 2.

Таким чином, ми уточнили й обґрунтували зміст понять “мовна...”, “мовленнєва компетентність”. Однак логіка подальшого пошуку вимагає відповіді на питання про те, якою мірою ці компетентності та їх різновиди виявляються на всіх рівнях і міжрівнях мови й в усіх видах мовлення, оскільки дослідження із зазначеної проблеми, здійснені в Україні, а більше – за її межами, торкаються переважно синтаксису і його вивчення у відповідних класах, а отже й певного шкільного віку дітей. Хоч при цьому наголошується, що набуття компетентностей / компетенцій завжди має індивідуальний характер і може тривати й у дорослому віці.

Виходячи з положення про мову як універсальну знаково-інформаційну систему, у *підсумку* стверджуємо, що нехтування її окремими складовими призводить до порушення цілісності компетентностей / компетенцій щодо мовних і культурних феноменів, а через це процес формування мовних, мовленнєвих компетентностей, як і інших, повинен бути наскрізним, тривати впродовж усього терміну вивчення мови в освітньому закладі, а також самоосвіти. Науково-методичне обґрунтування й забезпечення такого процесу, на нашу думку, є справою багатьох учених. Ми ж спробували опрацювати один із його складників – формування та розвиток мовних компетентностей на

Зміст і структура понять “мовна компетентність”, “мовленнєва компетентність”

Схема 2

Типи комп. Пара- метри зіст.	Мовна компетентність	Мовленнєва компетентність
Базове поняття, основа	<i>Мова</i> як ідеальна знаково-інформаційна <i>система</i>	<i>Мовлення</i> (усне й писемне) як <i>процесуальний</i> інформаційно-комунікативний засіб
Визначення	<i>Мовна компетентність</i> – система вироблених і засвоєних упродовж особистого спілкування або навчання мовознавчих правил, достатніх для адекватного сприйняття і вербального відтворення буттєвих явищ суб'єктами мовлення	<i>Мовленнєва компетентність</i> – уміння й навички користування мовною компетентністю в усній чи писемній формі, у конкретних мовленнєвих ситуаціях і з певною метою
Структура	<p>Мовленнєвий досвід як джерело формування суб'єктивних знань про мову, правил користування нею в усній і писемній формі</p> <p>Знання про мову коригують і збагачують індивідуальні правила, вироблені суб'єктом у процесі набуття власного мовленнєвого досвіду</p> <p style="text-align: center;"><i>Чуття мови</i> забезпечує безпосереднє симультанне розпізнавання якісних особливостей висловлювання; контролює мовленнєві процеси; сприяє розумінню його підтексту; викликає особливого роду почуття – інтелектуальні емоції</p>	<p>як можливість зреалізувати ці знання й правила в процесі мовленнєвої діяльності</p> <p>допомагають мовцю бути адекватним у спілкуванні</p>
Проекція на методику навчання мови	Мовна й мовленнєва (як різновид комунікативного типу) компетентності відображають реальне володіння мовою й мовленням, забезпечують успішне пізнання світу, у тому числі через навчання, свідчать про загальний інтелектуальний і духовний розвиток особистості.	

словотвірному міжрівні – й експериментально довести, що мовленнєві компетентності є одночасно і умовою, й результатом (одним із важливих критеріїв якості) цього процесу.

1.2. Змістовий аспект формування мовно-мовленнєвих компетентностей у сучасних документах про освіту

Учені різних країн визначають мову як найважливішу умову й джерело прогресу людства, розробляють наукову мотивацію глибокого й усебічного вивчення мов на різних рівнях освіти й у різних сферах діяльності.

З-поміж численних висловлювань про мову наведемо кілька тих, що слугуватимуть початком з'ясування питання, заявленого в назві підрозділу. “Мова завжди втілює в собі своєрідність цілого народу”, вона – його “духовна енергія”, – писав В. фон Гумбольдт. І так само стверджував: “Вивчення мов світу – це також всесвітня історія думок і почуттів людства” [72, с. 349]. Його послідовник – О. Потебня – відзначав: “Відомо, що істина, добута працею багатьох поколінь, потім легко дається навіть дітям, що й становить сутність прогресу; але менше відомо, що цим прогресом людина зобов’язана мові” [193, с. 51].

Однак якщо В. фон Гумбольдт уважав, що “істинна духовність зустрічається лише в мовах, які досягли достатньо високого ступеня розвитку” [73, с. 370], то О. Потебня був упевнений у потенціях культурного розвитку й тих народів, мова яких перебуває в процесі свого становлення, зокрема українського. На цій позиції вченого наголошував Л. Булаховський, підкреслюючи “його тверде переконання у здатності історично упосліджених мов, якою в його час була і його рідна – українська, за сприятливих обставин забезпечити всі культурні потреби, що їм узагалі служать мови” [38, с. 7].

Про значення рідної мови в духовному та інтелектуальному зростанні особистості висловлювалися видатні педагоги й методисти. Наприклад, К. Ушинський говорив про те, що дитина сприймає духовне життя оточуючих її людей виключно через рідну мову, і, навпаки, навколишній духовний світ відбивається в ній лише через вітчизняне мовне середовище. Рідна мова має

глибоке, центральне значення не тільки для початкової, а й для середньої ланки навчання [228, с. 39]. В. Сухомлинський вважав мову духовним багатством народу. Він підкреслював взаємозв'язок вивчення рідної та іноземних мов. За Сухомлинським, чим глибше людина пізнає тонкощі рідної мови, тим буде кращим сприйняття гри відтінків її слів, глибшою – підготовка розуму до оволодіння мовами інших народів, активнішим – відчуття краси слова [219, с. 215].

Упродовж останніх десятиліть ХХ століття українські вчені помітно розвинули думку про роль рідної мови в культурному розвитку народу. На їх переконання, “знецінення мови знецінює її носіїв-мовців, знецінює націю і її духовну культуру” [156, с. 3]; українцям необхідно “виробити й зміцнити в собі мовну стійкість”, джерелами цієї стійкості є національні феномени: традиція, свідомість та солідарність у їх нерозривному поєднанні, культура, мир і співробітництво з іншими народами [226, с. 236]. Плекання рідної мови, особливо її літературного варіанту, удосконалення мовлення, формування й розвитку мовних і мовленнєвих компетентностей вимагає постійно оновлювана українська дійсність.

Потенції цілеспрямованої роботи з розвитку мовних і мовленнєвих компетентностей простежуються в офіційних документах, оприлюднених упродовж останніх десятиліть: “Навчально-виховній концепції вивчення української (державної) мови” [96], “Концепції навчання державної мови в школах України” [26], “Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті” [168], “Концепції мовної освіти 12-річної школи” [122], “Державному стандарті базової і повної середньої школи” [80]. Однак невирішеною залишається проблема співвідношення потенцій і безпосереднього втілення ідеї роботи над мовними й мовленнєвими компетентностями в навчальний процес. Через це ми поставили завдання з'ясувати, якою мірою концепції, Національна доктрина й Державний стандарт, а також навчальні програми, підручники забезпечують можливості їх формування й розвитку.

У процесі аналізу з'ясовано, що такі можливості закладено в усіх зазначених документах, але неоднаковою мірою і в різній якості.

У “Навчально-виховній концепції вивчення української (державної) мови” питання про мовні й мовленнєві компетентності / компетенції присутні “у підтексті”. С. Єрмоленко, Л. Мацько оперують такими поняттями, як “мовна діяльність”, “мовні дії”, “уміння й навички мовної діяльності”, “мовна практика”, що увиразнює психолінгвістичне підґрунтя документа, і визначають такі завдання: “Учні мають засвоїти не тільки суму понять і граматичних, правописних правил, не тільки вміти розпізнавати лінгвістичні явища й репродукувати мовні одиниці у відповідних аналогічних контекстах: вони повинні вільно володіти усною і писемною мовою, користуватися нею в різних суспільних ситуаціях, вміти створювати тексти літературною мовою” [96, с. 30].

На вільному володінні усним мовленням автори наголошують особливо, оскільки “без повноцілної живої усної мови не може бути ні розвитку, ні розквіту літературної мови. Можна витворити на внутрішніх лексико-морфологічних резервах і запозиченнях нову сучасну термінологію, стандартизувати ділову мову, комп'ютеризувати галузеві підстилі. Але не матиме майбутнього мова (і народ), коли буде втрачено живе звучання – розмова” [96, с. 30 – 31].

Отже, через завдання й умови навчання мови учені “окреслюють” мовні й мовленнєві компетентності / компетенції. Саме їх формування й розвиток, як впливає з концепції, забезпечать вільне володіння державною мовою, розвиток інтелекту, формування духовно-емоційної сфери, національно-патріотичне виховання учнів [96, с. 31].

Не вживаються поняття мовної й мовленнєвої компетентностей / компетенцій і в “Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті”, але робота над ними уможлиблюється завдяки декларованим у документі методологічним принципам, зокрема основним із

них: принципу діалектики, який передбачає аналіз явищ, подій, процесів через наявні в них суперечності; принципу діалогової взаємодії, за якими культивується не лише позитивне сприйняття й гуманне ставлення до протилежної думки, погляду, позиції, а й пошук спільної узгоджувальної основи протилежних сторін, об'єднання зусиль для подолання суперечностей тощо; принципу системної диференціації та інтеграції навчання [168].

В інших документах поняття мовної і мовленнєвої компетентностей / компетенцій не лише заявлені: на їх основі створюється певна лінгвістична й психолінгвістична вісь, за якою визначається спрямування навчального процесу на уроці української мови.

Так, у “Концепції навчання державної мови в школах України” О. Біляєв, Л. Скуратівський, Л. Симоненкова та Г. Шелехова вживають терміни “мовленнєва...”, “мовна компетенція”, “мовленнєвий розвиток”, “мовленнєві вміння й навички”; поряд з описовим пропонується пряме визначення мовленнєвої компетенції у зв'язку з постановкою основної мети навчання: необхідно виховувати особистість, “яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами при сприйнятті (слуханні й читанні), створенні (говорінні і письмі) висловлювань у різних сферах, формах, видах і жанрах мовлення”, тобто забезпечувати умови для формування “її всебічної мовленнєвої компетенції” [26, с. 16 – 17].

Визначену в такий спосіб мету й відповідні завдання деталізовано через вміння й навички, оволодіння якими повинно здійснюватися переважно в процесі виконання системи проблемно-пізнавальних, проблемно-ситуативних завдань і на текстовій основі, з максимальним урахуванням можливостей диференційованого, індивідуалізованого й інтенсифікованого навчання [26, с. 17, 18 – 19].

На наш погляд, у концепції недостатньо уваги приділено формуванню мовної компетентності (компетенції), а тільки зазначається, що саме на її основі можливе формування мовленнєвої [26, с. 17]. Крім того, думка про

мовну компетентність (компетенцію) простежується при визначенні особливостей навчальних занять: “Характерною особливістю занять є їх комунікативна спрямованість: усе підпорядковане опануванню учнями рідної мови як засобу спілкування і пізнання. Мовленнєва компетенція учнів ґрунтується на системних знаннях з рідної мови, засвоєних у функціональному аспекті, і відповідних практичних умінь та навичках, а також на загальнокультурному розвитку учнів – етичному, естетичному, світоглядному, патріотичному, інтелектуальному” [26, с. 19].

Позиція авторського колективу (Лабораторія навчання української мови Інституту педагогіки АПН України) “Концепції мовної освіти 12- річної школи” в основному збігається з позицією авторів “Концепції навчання державної мови в школах України”. У першому з названих документів учені-методисти спираються на такі поняття, як “мовленнєва діяльність”, “форма й зміст мовленнєвої діяльності”, “діяльнісний підхід до мовленнєвого розвитку”, “мовленнєва компетентність”, “мисленнєві здібності учнів”. А серед пріоритетів мовної освіти називають органічне поєднання навчання мови й мовлення, збагачення освітнього змісту цього процесу.

Першочергового завдання – розвитку мовлення – планується досягти через багатопланову мовленнєву діяльність учнів. Показово, що мовна й мовленнєва компетентності вважаються рівновартісними щодо мети навчання: “...об’єктом вивчення на уроках мови має бути і мова як система засобів або форм вираження думок, почуттів людини, відображення світу тощо, і мовлення як процес і результат цього вираження” [122, с. 61].

“Державний стандарт базової і повної середньої школи” визначає формування мовної й мовленнєвої компетентностей (компетенцій) у переліку інших – комунікативної, літературної, соціокультурної, діяльнісної – метою освітньої галузі “Мови і літератури” [80, с. 7 – 8].

У державному стандарті вказано мету, завдання і зміст мовної освіти. Аналіз саме цих компонентів свідчить про те, що вони спрямовують освітньо-

мовний процес на здобуття відповідних компетентностей / компетенцій, акцентуючи увагу на формуванні комунікативної компетенції. Остання, своєю чергою, забезпечується реалізацією мовленнєвої і мовної ліній [80, с. 9]. У змістовій частині мовної лінії у розділі “Етимологія” передбачено вивчення будови слова і словотвору [80, с. 10].

Здобувши знання з етимології, учні повинні набути вмінь “пояснювати значення слова за допомогою аналізу його будови; розрізнявати словозміну та словотвір; правильно і стилістично доцільно використовувати слова з урахуванням значення їх морфем; користуватися морфемним та словотвірним словниками” [80, с. 11].

Зміст наступних розділів – “Морфологія”, “Стилістика”, “Орфографія” – дає підстави стверджувати, що для опанування ними знання зі словотвору є базовим складником. Таким чином, опосередковано потверджується значення набуття мовних компетентностей, пов’язаних із словотвірним рівнем.

Система формування мовних і мовленнєвих компетентностей може бути зреалізована в різних інноваційних типах навчання: проблемному, інтегрованому, когнітивному, інтерактивному, навчанні на текстовій основі, в адаптивній системі навчання тощо – із збереженням кращих набутоків традиційної методики.

Як відомо, загальні теоретичні основи **проблемного навчання** розробили А. Алексюк, І. Лернер, А. Матюшкін, М. Махмутов, В. Оконь, М. Скаткін та ін. П. Білоусенко, Т. Напольнова, В. Паламарчук, К. Плиско, В. Явір довели, що проблемне навчання може широко застосовуватися на уроках мови. Спираючись на праці учених-методистів [20; 176; 186; 187], стверджуємо, що формування й розвиток різних типів компетентностей можливий із широким застосуванням його методів і прийомів. Оскільки мовні компетентності передбачають створення учнями своєї індивідуальної граматики, певних правил спілкування на основі власного досвіду, а також навченості, саме

проблемний підхід дає той простір, на якому може розгортатися самостійний пошук означених феноменів.

На наш погляд, головним методичним здобутком застосування проблемного типу навчання може бути повна чи майже повна відсутність суперечності між тими знаннями, уміннями й навичками, що набуті виключно за допомогою індивідуальної самостійної діяльності (власного досвіду), і тим лінгвістичним або лінгвостилістичним матеріалом, який пояснює вчитель: ці процеси тут природно взаємопов'язані. Розв'язання проблемно-ситуативних задач і завдань, виконання різноманітних творчих робіт тощо сприяє й формуванню мовного чуття (через постійну напружену увагу до мовних явищ упродовж уроку), а також усебічному комплексному розвитку особистості учня завдяки тим функціям, які виконує мова в житті кожної людини, дитини чи підлітка в тому числі.

Формування мовних компетентностей можливе й за **інтегрованого навчання**, теоретичне обґрунтування якого в Україні належить О. Біляєву, Л. Варзацькій, Л. Дворецькій, О. Савченко та ін. [22; 41].

Особливо важливими є потенції створення ситуативно-комунікативних умов, переносу й систематизації знань, їх самостійного творчого осмислення, за яких при діалоговому, інтерактивному підході до проведення уроку формується особистий мовний і мовленнєвий досвід, коригуються й збагачуються індивідуальні правила, сформульовані дитиною для себе у процесі його набуття.

Інтегровані уроки – винятковий тренінг для розвитку чуття мови. Паралелі з певними історичними, етнографічними, фольклорними, географічними реаліями тощо, органічний зв'язок із творами літератури, живопису, музики сприяють ґрунтовному, глибинному й водночас живому, емоційному осягненню мовних явищ, невичерпного багатства рідної мови, її різноманітних тонкощів, особливостей уживання в конкретних ситуаціях і з

певною метою. Відчуття духовного й естетичного в мові прокладає шлях і до його сприйняття в оточуючому середовищі.

Плідним для розроблення системи формування й розвитку мовних компетентностей може бути методичний досвід **інтенсивного навчання** [21; 162]. Основними набутками інтенсивної методики є динамізм, алгоритмізація, практична спрямованість процесу засвоєння знань, системність бачення програмного матеріалу, економія навчального часу. Але найголовніший із них – творчість дітей. Учні можуть бути присутніми при “народженні” граматичного правила і самі творити його [162, с. 68].

Можливість самостійно формулювати правила, творчо використовуючи алгоритми й таблиці, структурувати навчальний матеріал, застосовувати його в процесі усвідомленої мовної діяльності знову повертає нас до ідеї “безконфліктної” граматики, у якій самостійно здобутий граматичний досвід дитини не суперечить тим знанням, які пропонуються в школі. Одночасно існує й загроза того, що надмірне захоплення алгоритмізованими прийомами призведе до формалізації засвоєння певних тем, і в нестандартній ситуації спілкування мовець не буде адекватним.

Особистісно-зорієнтований підхід до навчання мови чи не найповніше втілено в новітніх концепціях, зокрема в інтерактивних технологіях, у когнітивній методиці [А. Границька, О. Дженджеро, Г. Ксензова, Л. Пироженко, О. Пометун]. Зреалізовані ідеально, **інтерактивні технології** великою мірою сприяють розвитку інтелектуальних і творчих здібностей школярів, що створює необхідні умови для формування мовних та інших компетентностей. Навчання в процесі педагогічної взаємодії, спілкування – одна з найпривабливіших моделей, за якими учні можуть здобувати знання про мову й мовлення, комунікативні вміння й навички. Провідними ознаками й інструментами інтерактивної педагогічної взаємодії, за О. Пометун, є “полілог, діалог, миследіяльність, смислотворчість, міжособистісні взаємини, свобода

вибору, створення ситуації успіху, позитивність і оптимістичність оцінювання, рефлексія тощо” [189, с. 48].

Знаковим вважаємо акцент М. Пентилюк, А. Нікітіної, О. Горошкіної на посиленні “ролі знань як інструмента для розв’язання практичних завдань, активізацію мовленнєвої діяльності учнів” [183, с. 7], який підкреслює принципову відповідність концепції **когнітивного навчання** мови завданню формування мовних і мовленнєвих компетентностей школярів.

У тому, що це завдання є одним із найголовніших у сучасній методиці, переконують і тенденції **навчання** мови на **текстовій основі**, про що свідчить не лише зазначена концепція, а й інші публікації О. Горошкіної, Т. Донченко, А. Нікітіної, М. Пентилюк, М. Стельмаховича та ін.

Так, Т. Донченко переконливо обґрунтувала необхідність використання тексту на уроці мови, стверджуючи, що “сама жива мова повинна стати першоелементом вивчення у школі, а уроки мови – уроками словесності” [87, с. 36], і показала підходи до навчання мови на текстовій основі в сучасній школі [86; 87; 88; 89; 90; 91].

“Вивчення мовних одиниць на основі аналізу тексту в єдності змісту й форми, – стверджує Т. Донченко, – вносить в уроки мови необхідний емоційний компонент, дає змогу показати мовні одиниці в системі з іншими в живому мовленні, поєднати вивчення мовних одиниць з розв’язанням комунікативних завдань, посилити мотиваційне забезпечення навчального процесу, розвивати у школярів чуття слова, викликати і зберегти бажання говорити і писати рідною мовою, стимулювати інтерес учителя й учнів до спільної діяльності” [87, с. 37]. “Саме в тексті виявляються закономірності функціонування мовних одиниць і їх міжрівневі зв’язки... Ознайомлення з мовними категоріями на матеріалі тексту сприяє тому, що мовні одиниці сприймаються як явища живого спілкування”. Автор підкреслює велике виховне й розвивальне значення таких уроків [87, с. 38].

Потенції формування й розвитку мовних і мовленнєвих компетентностей закладено в численних працях, присвячених питанням **розвитку зв'язного мовлення** (Л. Варзацька, Т. Зепалова, Г. Іваницька, В. Капінос, Т. Ладиженська, Н. Пашківська, Л. Симоненкова, М. Соловейчик, М. Стельмахович, Г. Шелехова). У них визначено й схарактеризовано сутність процесу розвитку зв'язного усного і писемного мовлення, принципи й систему його навчання, різноманітні засоби (у тому числі текст), типи вправ, завдань, мовленнєвих ситуацій, уміння створювати висловлювання, типи висловлювань тощо [112; 136; 137; 201; 216; 217; 229; 246]. Очевидно, що напрацьоване з проблем розвитку зв'язного мовлення не суперечить завданням формування мовних і мовленнєвих компетентностей, а є важливою складовою теоретико-методичних засад їх набуття школярами.

Загалом процес формування й розвитку мовних компетентностей не потребує докорінних змін у чинних програмах і підручниках з української мови, може бути впроваджений на їх основі. Звичайно, йдеться про ті з них, які більшою мірою відповідають сучасним дидактико-методичним вимогам, викладеним в аналізованих тут концепціях, Національній доктрині, Державному стандарті та інших джерелах.

У програмі з вивчення рідної (української) мови в 5 класі для шкіл з 11-річним терміном навчання (2001) можливості набуття компетентностей, у тому числі мовних, було закладено в чотирьох змістових лініях: лінгвістичній, комунікативній, культурологічній, діяльнісній, що засвідчило поглиблення психолого-психолінгвістичних і загальнокультурних засад викладання мови.

Лінгвістична лінія передбачала не лише набуття певних знань про мову (із синтаксису й пунктуації; фонетики, орфоєпії, графіки; орфографії; лексикології; будови слова, словотвору), а й засвоєння відомостей про культуру мовлення – правильної вимови слів, уживання лексичних одиниць відповідно до їх значення, додержання словотвірних норм української літературної мови тощо [195, с. 13 – 20].

Комунікативна змістова лінія давала можливість формувати уявлення учнів про спілкування й мовлення, види мовленнєвої діяльності; про текст, його структуру й мовні засоби зв'язку речень у ньому; про стилі й типи мовлення. У комунікативній лінії також визначалися види робіт щодо сприймання чужого мовлення, відтворення готового тексту, створення власних висловлювань [195, с. 20 – 22].

Культурологічна й діяльнісна змістові лінії були спрямовані на розв'язання проблеми формування й розвитку мовних і мовленнєвих компетентностей у той спосіб, що в них окреслювалося коло орієнтовних тем з розвитку мовлення (і навчальних текстів, й учнівських творів), визначалися уміння аналізувати власну пізнавальну діяльність, оцінювати її результати, виконувати мисленнєві дії, якими є аналіз, порівняння, узагальнення, синтез, моделювання, аргументація певних тез у нескладних випадках [195, с. 23 – 24].

У програмі з вивчення рідної (української) мови в 6 класі для шкіл з 12-річним терміном навчання (2005) збережено змістові лінії, однак уточнено їх назви й зміст: мовленнєва, мовна, соціокультурна, діяльнісна [196]. На нашу думку, чіткіша характеристика змістових ліній дає більше можливостей для впровадження комунікативно-функціонального й особистісно-зорієнтованого підходів до навчання мови.

У новій програмі, що успадкувала досягнення попередньої, зазначається, що мовна й мовленнєва змістові лінії “є основними”; соціокультурна – це засіб “опанування національних і загальнолюдських культурних і духовних цінностей, нормами, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, націями, сприяють естетичному і морально-етичному розвитку особистості, органічному входженню її в соціум...”; діяльнісна ж “виявляється у вдосконаленні загальнопізнавальних, організаційних, контрольних-оцінних, творчих умінь, ціннісних орієнтацій, в опануванні стратегій, що визначають оптимальність мовленнєвої діяльності, спрямованої на розв'язання навчальних завдань і життєвих проблем...” [196, с. 36 – 37].

Укладачі програми прямо співвідносять змістові лінії навчання з формуванням конкретних компетентностей (мовної, мовленнєвої, комунікативної, соціокультурної, стратегічної), говорять про спеціальні та загальні вимоги, якими різною мірою визначається рівень навчальних досягнень учнів з предмета [196, с. 37], що, своєю чергою, породжує асоціації із загальними й спеціальними, інтелектуальними, творчими й мовними та мовленнєвими здібностями школяра як особистості.

У нових програмах для шкіл зукраїнською мовою навчання деякі розділи розділи переструктуровано, перерозподілено відносно років навчання, і, наприклад, такі з них, як “Будова слова”, “Словотвір”, вивчаються в різних класах (відповідно у п’ятому й шостому). Оскільки засвоєння словотвору перш за все ґрунтується на знаннях будови слова, на нашу думку, доцільніше було б залишити ці розділи в межах програми одного класу.

У програмі з російською мовою навчання для 12-річної школи збережено змістові лінії [197], вони ідентичні з тим, які впроваджено в попередньо зазначеній.

Можливості досить систематичної роботи над підвищенням рівня мовних та інших компетентностей закладено й у підручниках з української мови, за якими здійснювалося викладання в п’ятому класі загальноосвітньої школи з 11-річним терміном навчання. Цьому сприяли методологічні засади їх структури й змісту: помітніша, ніж у попередні роки, орієнтація на діяльнісний підхід до навчання мови, комунікативна спрямованість, урізноманітнення вправ, у тому числі тих, що побудовані на ситуативній основі, широке застосування текстів як важливого засобу навчання; послідовне впровадження роботи з розвитку зв’язного мовлення; потенції інтелектуального, творчого зростання дітей і їх морально-естетичне виховання тощо [24; 25; 184 та ін.].

Однак попереду – продовження роботи щодо відповідності змісту й методичного апарату підручників вимогам, викладеним у державних документах, сучасних концепціях і програмах навчання української мови.

Уважаємо, що значний крок у цьому напрямку зроблено в підручниках з української мови для шкіл з 12-річним терміном навчання, автори яких максимально наблизилися до впровадження інноваційних підходів [32; 97].

Викладене переконує в тому, що вже тепер створено досить серйозну педагогічно-правову й методичну основу, на якій можливе розгортання цілеспрямованого процесу формування й розвитку мовних компетентностей школярів. Однак у цьому плані надзвичайно актуальним є питання про те, наскільки вчителі-словесники обізнані із зазначеною проблемою, якою мірою вони теоретично й методично готові до її розв'язання в умовах роботи в школі певного типу, у конкретному класі. Щоб відповісти на нього, ми вдалися до анкетування (див. додаток А) і якомога повнішого аналізу отриманих відповідей.

В опитуванні, що проводилося в грудні 2004 – січні 2005 років, узяли участь 98 учителів української мови й літератури та початкових класів із Запорізької, Дніпропетровської, Донецької, Херсонської, Хмельницької і деяких інших областей України, а також АР Крим.

Перші п'ять запитань анкети були пропедевтичними і готували вчителів до відповідей на наступні – ключові. Із відповідей з'ясувалося, що близько 60 % вчителів-респондентів працює в сільській місцевості, решта – в містах; 50 % із них викладають у 5 – 9 класах, тобто в школах II ступеня. Стаж роботи – переважно до 10 років. Останнє дає змогу припустити, що респонденти можуть активно сприймати сучасні тенденції щодо їх професійної діяльності й адекватно реагувати на них. Важливо й те, що абсолютна більшість опитаних отримує задоволення від власної роботи – 92 особи або 93,9 %, – що більш уможлиблює творче ставлення до процесу навчання, зацікавленість в ефективності власної педагогічної діяльності. (Зазначимо: можливо, у певній частини вчителів під час відповіді на п'яте запитання спрацювала “ідеальна” схема ставлення до професії, і ми отримали не досить об'єктивні дані.)

У відповідях на шосте запитання (кількісні результати їх аналізу подано на рис. 1, 2.) нас цікавив рівень обізнаності вчителів із поняттями мовної, мовленнєвої компетентності, уміння розрізняти їх, як це робиться в державних документах, провідних концепціях і методичних розвідках. Ми розуміли, що вичерпних відповідей респонденти в принципі не можуть дати, оскільки питання перебуває в стадії вивчення, проте сподівалися на досить точні описові характеристики означених явищ, які були б близькими до наших власних визначень, сформульованих у результаті теоретичного дослідження проблеми (див. підрозділ 1.1). Однак анкетування виявило недостатнє володіння опитуваних сучасним термінологічним інструментарієм навіть на практичному рівні.

Деякі з респондентів (6 осіб або 6,1 %) узагалі не відповіли на запитання; інші назвали в одному визначенні ознаки й мовної, і мовленнєвої компетентностей (14 осіб або 14,3 %), спроектували аналізовані поняття більше на роботу вчителя, ніж на пізнавальну діяльність учня (18 осіб або 18,4 %). До речі, як окремі явища мовної і мовленнєвої компетентностей не вважають за потрібне розрізняти і деякі вчені.

Повністю неправильне визначення мовної компетентності запропонували 30 респондентів (30,6 %), продемонструвавши неадекватне уявлення про цей феномен. У відповідях, наприклад, читаємо: мовна компетентність – “знакова система мови”, “мова, яку дитина розуміє”, “різні види роботи”, “сама мова українського народу, необхідність її вивчати” тощо.

Наближене до об’єктивно-наукового визначення поняття, тобто в основному правильне (але не досить конкретне, з деякими суттєвими неточностями, фрагментарне) дали 22 особи (22,4 %). Типовими можна вважати такі пояснення: мовна компетентність – це “вміння використовувати... мовні знання”, “коли людина багато знає, розуміє...”, “обізнаність із мовними термінами, знання... мови”.

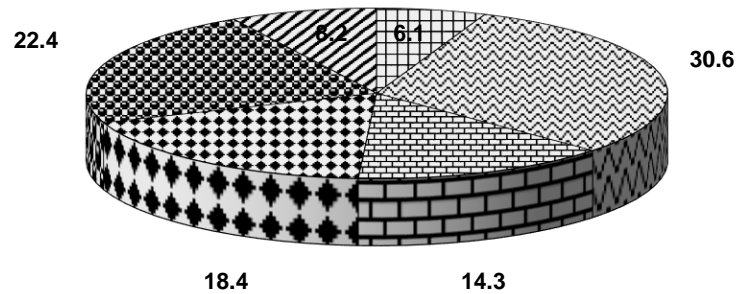
Частка тих респондентів, які виявили, фактично, адекватне розуміння поняття, значно менша – 8 осіб (8,2 %). На їх думку, мовна компетентність – “це наскільки учень оволодів правилами граматики”, “уміння орієнтуватися в мовних правилах і користуватися ними”, “володіння мовою, освіченість, грамотність...”.

Відповідно не з’ясували сутності мовленнєвої компетентності 5 учителів (5,1 %). Повністю неправильних визначень налічено 31 (31,6 %), серед них такі: “мова, якою дитина спілкується”, “удосконалення знань, володіння знаннями”, “безпосереднє спілкування”. Наближених до об’єктивно-наукового трактування, тобто в основному правильних – 22 (22,4 %), наприклад: “уміння правильно говорити”, “уміння... використовувати мову та мовні засоби у спілкуванні”, “мовленнєва компетентність формується на основі мовної”. Фактично, адекватне розуміння поняття виявили 7 учителів або 7,1 % опитаних, які пов’язали мовленнєву компетентність з уміннями й навичками усного чи писемного спілкування в певних мовленнєвих ситуаціях, за допомогою різних стилів, здатність говорити зрозуміло для оточуючих тощо.

Таким чином, аналіз відповідей учителів на шосте питання анкети дає можливість зробити висновок про те, що проблема їх готовності до виконання нових завдань навчання української мови полягає не в розрізненні окремих методичних дефініцій. Як видно на рис. 1 і 2, однакова кількість респондентів виявила наближене, в основному правильне розуміння понять “мовна компетентність”, “мовленнєва компетентність” або продемонструвала їх адекватне розуміння. Однак таких відповідей налічено менше 50,0 %. Отже, існує нагальна потреба не лише в практичній підготовці вчителів-словесників, а й у теоретико-методичній, що б уможливило їх усвідомлену, цілеспрямовану, систематичну роботу з формування й розвитку мовних і мовленнєвих компетентностей на уроках української мови.

Рис. 1

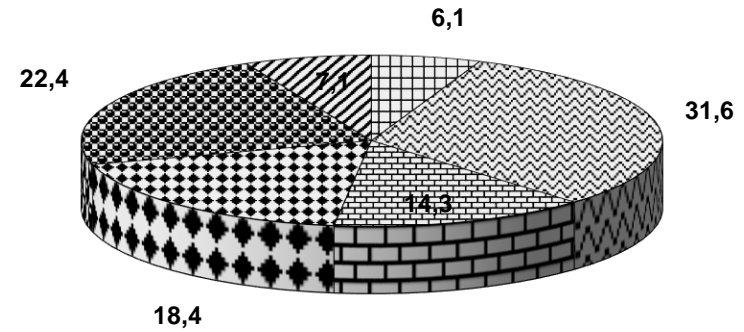
Обізнаність учителів української мови і літератури з поняттям "мовна компетентність" (%)



- Не дали відповіді
- Запропонували неправильну відповідь
- Виявили незрозуміння відмінності понять "мовна компетентність", "мовленнєва компетентність"
- Спроекували аналізовані поняття більше на роботу вчителя, ніж на пізнавальну діяльність учнів
- Виявили наближене, в основному правильне розуміння поняття "мовна компетентність"
- Продемонстрували адекватне розуміння поняття "мовна компетентність"

Рис. 2

Обізнаність учителів української мови і літератури з поняттям "мовленнєва компетентність" (%)



- Не дали відповіді
- Запропонували неправильну відповідь
- Виявили незрозуміння відмінності понять "мовна компетентність", "мовленнєва компетентність"
- Спроекували аналізовані поняття більше на роботу вчителя, ніж на пізнавальну діяльність учнів
- Виявили наближене, в основному правильне розуміння поняття "мовленнєва компетентність"
- Продемонстрували адекватне розуміння поняття "мовленнєва компетентність"

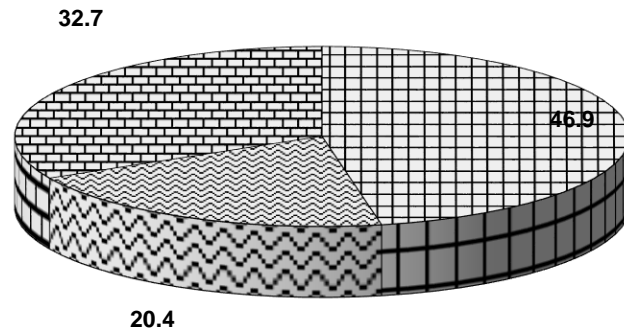
На сьоме запитання (його кількісний аналіз представлено на рис. 3, 4) значна частина вчителів або не дала відповідей, або, ототожнюючи два типи компетентностей, не вказала, до якого з них наводить синонімічний ряд, що також свідчить про недостатню обізнаність із досліджуваними проблемами. Подібних варіантів налічено 46 (46,9 %). 20 (20,4 %) відповідей узагалі виявилися неправильними, оскільки їх автори вважають, що мовна компетентність співвідносна з такими поняттями, як “знакова система”, “мова”, “правопис”. І лише 32 респонденти (32,7 %) запропонували близькі синоніми, наприклад: “знання мови”, “знання з мови”, “володіння мовними знаками”, “багатий мовний досвід”, “мовна грамотність”. Важливим є те, що деякі з учителів слушно пов’язують мовну компетентність (як, до речі, і мовленнєву) з психологічними категоріями інтересу, обдарованості, здатності, що наближає їх до об’єктивного розуміння природи аналізованого явища.

Неправильно дібрали синоніми до поняття “мовленнєва компетентність” 28 (28,6 %) вчителів, зазначивши, що ними є “різні види роботи”, “комунікабельність”, “правила спілкування”. 24 (24,5 %) опитаних навели такі приклади, як “уміння говорити зрозуміло для інших”, “уміння користуватися словом”, “мовленнєва досконалість” тощо. Їх відповіді вважаємо певною мірою наближеними до адекватних.

У восьмому й дев’ятому запитаннях передбачалося завуальоване з’ясування того, які показники вчителі вважають потенційними критеріями сформованості мовної й мовленнєвої компетентностей. Однак слід визнати, що у своїй більшості вони ще не готові до таких запитань: 69 (70,4 %) опитаних або взагалі не дали відповіді, або вона була неправильною, або загального плану – стосувалася обох типів компетентностей; у деяких випадках, визначаючи показники сформованості мовної компетентності, учителі називали показники мовленнєвої і навпаки. 19 осіб (19,4 %) запропонували наближені до правильних відповіді, але вони не досить повні й конкретні, наприклад: “...учень, який добре володіє мовою, її знаковою системою”, “про учня, який

Рис. 3

Розуміння вчителями української мови і літератури
понятійної синонімії мовної компетентності
(%)



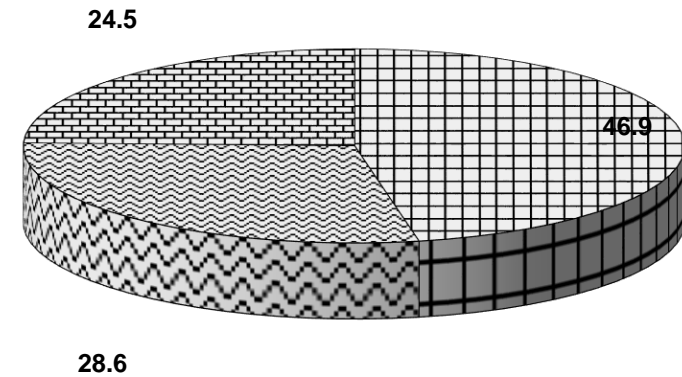
❑ Не дали відповіді або отожнили синонімічні ряди понять "мовна компетентність", "мовленнєва компетентність"

❑ Запропонували неправильну відповідь

❑ Навели приклади синонімів поняття "мовна компетентність"

Рис. 4

Розуміння вчителями української мови і літератури
понятійної синонімії мовленнєвої компетентності
(%)



❑ Не дали відповіді або ототожнили синонімічні ряди понять "мовна компетентність", "мовленнєва компетентність"

❑ Запропонували неправильну відповідь

❑ Навели приклади синонімів поняття "мовленнєва компетентність"

уміє правильно писати (використовувати правила орфографії та пунктуації)”, “знає правила”, “визначає... орфограми, правильно пише”, “знає, як і де необхідно ставити розділові знаки” тощо. Відповіді 10 (10,2 %) респондентів можна вважати правильними, наприклад: “...про того, який обізнаний з елементарними поняттями з мови, розуміє правила, може використати свої знання на практиці”. Кількісні результати аналізу відповідей респондентів на восьме й дев’яте запитання представлено на рис. 5.

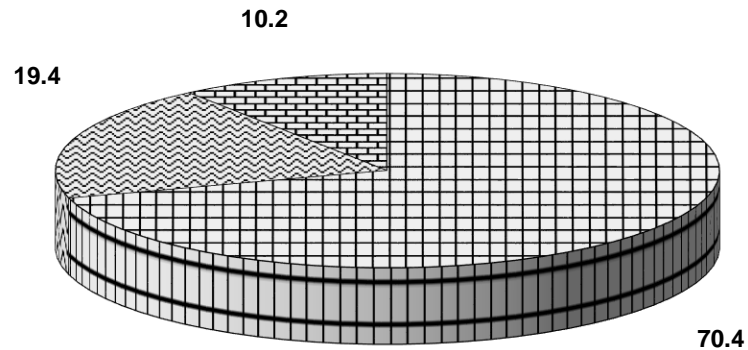
На десяте запитання, фактично, всі вчителі відповіли стверджувально. На їх думку, мовна й мовленнєва компетентності (або одна з них) пов’язані із загальним інтелектуальним, творчим, літературним тощо розвитком дітей. Однак у більшості випадків учителі не дали певних пояснень. Деякі відповіді містили неправильну аргументацію або аргументацію “навпаки”, що свідчить про порушення логічних зв’язків у розумінні аналізованих понять. У поодиноких випадках було зазначено, що розвинутий інтелект, здатність до творчого осмислення явищ буття сприяє глибшому засвоєнню мови, кращому формуванню мовних і мовленнєвих навичок і що ці явища взаємопов’язані.

Із відповідей на одинадцяте запитання анкети з’ясувалося, що вчителі усвідомлюють значення і злободенність проблеми формування й розвитку мовної, мовленнєвої компетентностей для сучасної методики навчання мови, а отже – готові до глибшого вивчення й практичного застосування психолінгвістичних і дидактико-методичних знань із цієї галузі у своїй педагогічній діяльності.

Таким чином, дійшли **висновків**, що у вітчизняній освітній політиці розроблено документи й створено умови, а в методиці навчання мови концептуально визначено засади, на основі яких можлива організація подальшої роботи з формування й розвитку різних типів компетентностей, передовсім мовної і мовленнєвої. Однак результати аналізу анкети засвідчили, що існує певна дистанція між науково-методичними потенціями і практикою роботи вчителів-словесників, а основна мета навчання мови в сучасній школі –

Рис. 5

Готовність учителів української мови і літератури до визначення рівнів досягнень учнів щодо мовної і мовленнєвої компетентностей (%)

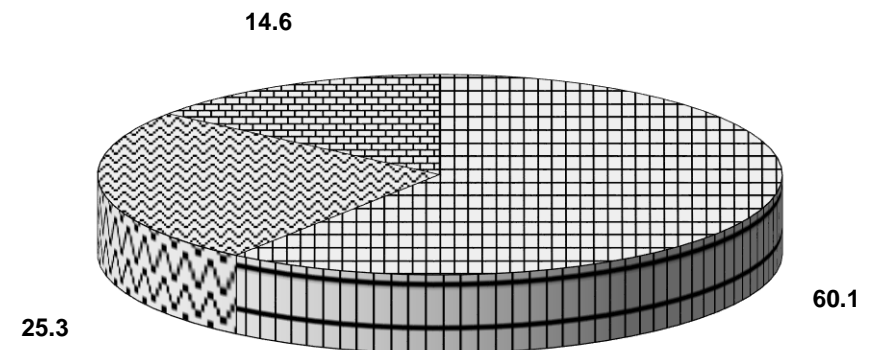


- Зовсім не орієнтуються в проблемі
- Мають дуже віддалене (або некоректне) уявлення про критерії визначення рівнів досягнень учнів щодо мовної і мовленнєвої компетентностей
- Виявляють розуміння проблеми, загалом орієнтуються в питанні про визначення рівнів досягнень учнів щодо мовної і мовленнєвої компетентностей

Рис. 6

Результати засвоєння знань із розділу "Будова слова. Орфографія." Розрізнення форм слова й спільнокоренових слів (%)

Класи з українською мовою навчання



- Згорнутий тип мислення (виявлення здатностей)
- Поетапне виконання дій (виявлення здібностей; використання елементів морфемного аналізу)
- Поетапне виконання дій (виявлення здібностей; демонстрація умінь визначати будову слова, порівнювати морфемний склад і розрізняти форми слова й спільнокоренові слова)

формування й розвиток комунікативної спроможності школяра як мовної особистості й запоруки його адекватності суспільству – ще не досить усвідомлена ними.

Шляхи розв'язання означеної проблеми вбачаємо в науковому обґрунтуванні й розробленні критеріїв і рівнів сформованості мовних, мовленнєвих компетентностей в учнів різного віку; у визначенні психологічних чинників, дидактично-методичних умов і системи їх розвитку та корекції; у впровадженні таких технологій, за яких кожний учитель у “звичайній” школі міг би використати рекомендації вчених-філологів, методистів і забезпечити стабільні результати навчання мови.

1.3. Психолого-педагогічні та методичні передумови набуття мовних компетентностей, критеріальний підхід до рівнів їх сформованості у молодших підлітків

1.3.1. Психолого-педагогічні та методичні передумови набуття мовних компетентностей молодшими підлітками

Розв'язання проблеми формування й розвитку мовних компетентностей молодших підлітків ґрунтується на наукових засадах, які передбачають, з одного боку, урахування особливостей протікання пізнавальних (та інших психічних) процесів у дітей певного віку, умов, за яких вони будуть успішними, з іншого – готовність учителів до усвідомленого використання у своїй праці психолого-педагогічних і методичних надбань. Слід також зважати на соціокультурні чинники, що впливають на розгортання освітнього процесу в середній школі.

Центром, у якому фокусуються навчальні проблеми всіх рівнів, є сам учень. Чим повніше враховуються його потреби, інтереси, умови різнобічного розвитку, тим ефективнішим буде навчання й виховання. Через це однією з

найважливіших умов оволодіння освітніми, зокрема мовними, компетентностями є розуміння природи людини, визначення біологічних і соціальних факторів її формування [102, с. 14].

Спеціальна увага до біологічних і суспільних чинників розвитку школяра, його особистості, процеси гуманізації й демократизації освіти актуалізували антропологічні тенденції, що увиразнюються в дослідженнях І. Аносова, М. Заволоки, С. Клепка, П. Матвієнка, А. Москаленко, А. Павленка, Л. Сіднева та ін. [6; 7; 8; 9; 209 та ін.]. Своїми працями ці вчені обґрунтували діяльність методистів, які повинні організовувати процес формування й розвитку мовних компетентностей у такий спосіб, щоб уникати “антропологічної неповноцінності”, одним із проявів якої є комплексування “перед різноманіттям знань і необхідних компетенцій” [7, с. 123]. “Розкріпачуючи” учня, антропоорієнтована методика покликана забезпечити максимально комфортні умови набуття мовних компетентностей, які складають сутнісні характеристики освіченості й вихованості на кожному з етапів навчання.

Досягнення зазначеної мети можливе через особистісний розвиток учнів на уроках мови, зокрема завдяки дотриманню принципів розвивального навчання, теоретичні основи й практичний досвід якого висвітлено в працях П. Блонського, Л. Виготського, О.Власенкова, П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна, Л. Занкова, О. Леонтєва, Г. Костюка, С. Рубінштейна, І. Якиманської та ін.

В. Занков експериментально довів, що результати навчання, організованого в різний спосіб і оперті на цілісне знання індивідуалізованої психіки, залежать не лише від розумового розвитку, а й від загального, і що вони, у свою чергу, впливають на розвиток дитини. Завдання і вправи, які виконуються в процесі навчання, повинні бути посильними, відповідати віковим та індивідуальним особливостям, але складними, такими, що викликають інтелектуальне напруження й готують учнів до діяльності в зоні найближчого розвитку [103].

Позиція В. Занкова дещо відмінна від позиції П. Гальперіна, В. Давидова, що будували свої системи розвивального навчання на основі поетапного формування саме розумових дій і – за однакових умов – можливості їх розвитку в усіх учнів на однаковому високому рівні [75; 94; 95].

Висновки В. Занкова були прямо протилежними висновкам П. Гальперіна й В. Давидова [103, с. 17]. Однак, незважаючи на існуючі й дотепер суперечності щодо принципового визначення змісту, методів і в цілому системи розвивального навчання, присутніми методологічними положеннями (умовами) для формування й розвитку мовних компетентностей школярів є такі його вимоги, як дотримання єдності процесів навчання, виховання й розвитку дитини; урахування вікових особливостей; орієнтація на майбутнє, скерованість на зону найближчого розвитку; присвоєння індивідом надбань (досвіду) попередніх поколінь; набуття нових психічних якостей (здібностей) у спільній діяльності, спілкуванні з дорослими й під їх керівництвом; індивідуалізація освітнього процесу [36; 45; 47; 48; 75; 95; 103; 123 та ін].

Великий обсяг і складність, розгалуженість завдань формування мовних компетентностей, їх особливе місце в системі освітніх (компетентностей) спонукають до пошуків не лише дієвих, а й оптимальних шляхів їх досягнення.

Наукові основи оптимізації й підвищення ефективності навчального процесу розробили такі вчені, як Ю. Бабанський, Дж. М. Беннет, В. Блінов, Е. Орнстайн, М. Поташник. Оптимізація передбачає не зміну форм чи методів навчання, **“а спеціальну процедуру дій педагога щодо обґрунтування й здійснення в конкретних умовах найбільш ефективних і якісних рішень навчально-виховних завдань при мінімально необхідних затратах часу й зусиль учнів і вчителя”** (за Ю. Бабанським. – Авт.) [12, с. 5]. “Оптимальний” означає “найкращий” для конкретних умов, реальних можливостей у даний момент і у відповідності до певних критеріїв, які в кожному випадку теж визначаються конкретно і з ростом можливостей суб’єктів навчального процесу поступово ускладнюються [13, с. 25].

Висновки Ю. Бабанського [13, с. 26 – 29] дають можливість прогнозувати, що такими критеріями щодо формування й розвитку мовних компетентностей є досягнення кожним учнем реально можливого для нього в даний період рівня оволодіння цими компетентностями у поєднанні з вихованістю й розвинутістю, але не нижче задовільного згідно з прийнятими нормами оцінювання; дотримання учнями й учителями встановлених для них норм часу для засвоєння впорядкованого лінгвістичного досвіду на уроці і вдома; докладання мінімально необхідних зусиль, які витрачаються учасниками навчально-виховного процесу для досягнення означеної мети.

Методичної значущості набувають і основні способи оптимізації. Вони так само, як і закономірності, принципи, мають певну послідовність, що відповідає логіці учіння [14, с. 25]. До способів оптимізації процесу формування й розвитку мовних компетентностей мають пряме відношення загальнопедагогічні (способи оптимізації), визначені Ю. Бабанським: 1) комплексне планування і конкретизація завдань освіти, виховання й розвитку школярів; 2) обґрунтування відповідності змісту завданням навчання – з виокремленням у змісті уроку головного, суттєвого; 3) вибір найбільш вдалої структури уроку: послідовності опитування, вивчення нового, вправ, закріплення, домашнього завдання, узагальнення тощо; 4) усвідомлений вибір найбільш раціональних методів і засобів навчання для досягнення певних навчально-виховних завдань; 5) диференційований і індивідуальний підхід до учнів, який передбачає оптимальне поєднання класних, групових і індивідуальних форм навчання; 6) створення сприятливих навчально-матеріальних, шкільно-гігієнічних, морально-психологічних і естетичних умов для навчання; 7) спеціальні заходи з економії часу вчителів і учнів, вибір оптимального темпу навчання; 8) аналіз результатів навчання й затрат часу згідно з критеріями їх оптимальності [13, с. 26 – 33].

Узагальнений погляд на проблему методології дослідження процесу формування й розвитку мовних компетентностей, який ми спробували подати у

двох попередніх і на початку цього підрозділів, переконує в тому, що чільне місце в ній належить психологічним наукам. “...відмовитися від психології в системі педагогічної освіти, – писав Л. Виготський, – означає відмовитися від будь-якого можливого наукового обґрунтування й висвітлення самого виховного процесу, самої практики вчительської праці... відмовитися від психології означає відмовитися від наукової педагогіки” [46, с. 176].

Сучасні методисти [Л. Варзацька, О. Глазова, Т. Донченко, С. Караман, М. Пентиліук] широко спираються на досягнення психологів, будують свої дидактичні й виховні системи з опорою на їх дослідження. Так, з’ясування закономірностей навчання мови й мовлення тепер уже неможливе без урахування багатьох психологічних чинників. Останнім часом особливої ваги набув особистісно-орієнтований комунікативно-діяльнісний підхід, в основу якого покладено теорію діяльності і з якого впливає, що основним завданням навчання мови і є “навчання самої діяльності” [105, с. 72, 73].

Учені поставили питання про те, чи можна діяльність “винести” за межі навчального процесу – і дали на нього негативну відповідь. А. Хуторський, наприклад, розглядаючи діяльність у психологічному й методологічному планах, доводить, що “від ролі діяльності в змісті освіти залежить рівень дидактичної системи – сутність і мета навчання, система самосвідомості й самооцінки, оцінки учнем результатів навчання” [240, с. 107]. Ядром діяльнісного змісту освіти є такий підхід: “...від діяльності учня з освоєння реальності до внутрішніх особистісних прирощень і від них – до освоєння культурно-історичних досягнень...” [240, с. 109]. Саме він, за А. Хуторським, забезпечує особистісно-зорієнтований тип навчання.

Проектуючи означений “діяльнісний ланцюжок” на процес набуття мовних компетентностей, можемо простежити таку методичну послідовність: від мовно-мовленнєвої діяльності, у тому числі накопичення невпорядкованого й упорядкованого лінгвістичного і мовленнєвого досвіду (Л. Щерба [247, с. 60 – 75]), тобто набуття мовно-мовленнєвих компетенцій – до формування мовних

компетентностей, що відповідають певному етапу оволодіння мовним матеріалом, а від них – до вищого ступеня комунікативної (й усіх інших видів) діяльності.

Глибше розуміння вибудованої послідовності значною мірою забезпечує теоретичне обґрунтування висунутої нами гіпотези і тому вимагає докладної характеристики феномена діяльності і його твірних.

Діяльність як основний предмет психології досліджувалася О. Бодальовим, Дж. Брунером, Л. Виготським, В. Войтком, П. Гальперіним, В. Давидовим, Г. Костюком, Олексієм та О. Н. Леонтьєвими, А. Петровським С. Рубінштейном, Б. Тепловим та ін.

Ученими визнається первинність чуттєвої практичної діяльності, у процесі якої люди вступають у контакт із предметами оточуючої дійсності (у суб'єктно-об'єктні відносини), яка, своєю чергою, впливає на них, відображається в їх свідомості через чуттєві образи, що характеризуються рухливістю, змінністю, суперечливістю. Чуттєві образи-уявлення “існують невіддільно від діяльності суб'єкта, яку вони насичують багатством, акумульованим у них, роблять її живою й творчою” [145, с. 135].

До діяльності, структуру якої в найзагальнішому вигляді можна визначити як сукупність дій і операцій, у тому числі когнітивної, спонукають потреби, мотиви й цілі, її активізують інтерес, воля, загальні і спеціальні здатності й здібності людини, на чому наголошують психологи, підкреслюючи, що ці категорії становлять твірні не лише когнітивної, а й безпосередньо практичної діяльності.

Мовленнєва діяльність як різновид практичної має усі її ознаки, але відзначається суттєвими особливостями. Специфіка мовленнєвої діяльності є предметом вивчення психологів і психолінгвістів. Цій проблемі загалом, а також її окремим аспектам присвятили свої праці О. Бодальов, Дж. Брунер, Л. Виготський, В. Войтко, П. Гальперін, В. Давидов, Г. Костюк, О. Леонтьєв, О. О. Леонтьєв, А. Петровський С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.

Олексій Леонт'єв убачав специфіку мовленнєвої діяльності в порівнянні з практичною в тому, що “реальний процес, який відбувається у спілкуванні, – це не встановлення відповідності між мовленням і зовнішнім світом, а встановлення відповідності між конкретною ситуацією, що підлягає визначенню діяльності, тобто між змістом, мотивом і формою цієї діяльності, з одного боку, і між структурою й елементами мовленнєвого висловлювання – з іншого”. Мовленнєвий акт – це “завжди акт встановлення відповідності між двома діяльностями, точніше, акт включення мовленнєвої діяльності в ширшу систему діяльності в якості одного з необхідних і взаємозумовлених компонентів цієї останньої” [142, с. 18 – 19].

Отже, мовленнєва діяльність реалізується через взаємодію суб'єкта / суб'єкта, суб'єкта / об'єкта, тобто в процесі різних типів спілкування. Ураховуючи цей фактор, І. Зимня визначила мовленнєву діяльність, оперуючи поняттям вербального спілкування: “Мовленнєва діяльність є засіб здійснення вербального спілкування як форми взаємодії людей” [105, с. 75]. Значення цього виду діяльності вичерпно, на нашу думку, схарактеризував М. Львов: “Мовлення як спосіб діяльності спілкування визначає увесь розвиток людини” [151, с. 202].

О. Кубрякова вважала мовленнєву діяльність такою сукупністю мовленнєвих дій і операцій з боку мовця й слухача, яка зумовлюється певними потребами, здійснюється з певною метою і в певних конкретних умовах [132, с. 10]. Спираючись на роботи попередників, вона стверджувала, що мовленнєві акти ситуативно орієнтовані, пов'язані з особистістю мовця й слухача, а також із тим, що спільного є у членів даного мовленнєвого колективу. Через мову мовленнєві акти пов'язані також і з практикою попередніх поколінь (отже, з упорядкованим лінгвістичним досвідом. – Авт.), які розмовляли тією ж мовою, а також із досвідом усього людства, що користувалося різними мовами [132, с. 10].

Висновки О. Кубрякової [132, с. 10] та інших психолінгвістів, а також теоретико-лінгвістичні положення Л. Щерби [247, с. 60 – 70] дають можливість сформулювати робоче визначення **мовної діяльності**, у доступних нам працях учених із цієї проблеми йдеться лише про мовленнєву. Мовна діяльність полягає у здійсненні суб'єктом розумових дій і операцій з абстрактними об'єктами, що належать до впорядкованого (власне мова, системна граматики) і неупорядкованого (архів готових фраз і словосполучень) лінгвістичного досвіду. Якщо мовленнєва діяльність спрямована зовні і забезпечує різноманітні види комунікації, то мовна, навпаки, – “всередину” суб'єкта, є одним із визначальних чинників, які роблять мовленнєву (діяльність) можливою.

Незважаючи на суттєві відмінності у функціях, мовна й мовленнєва діяльності органічно взаємопов'язані, присутні в актах мовлення (говоріння, письмо), слухання, читання. Останні, своєю чергою, мають пряме відношення до процесів набуття мовленнєвого досвіду, формування знань про мову й чуття мови – складників мовної і мовленнєвої компетентностей. Через це методологічно важливим для нашого дослідження є зважання на моделі й сутність механізмів породження, характер і особливості протікання мовлення як специфічної форми діяльності, що потенційно забезпечує адекватність методичних підходів до формування й розвитку мовних і мовленнєвих компетентностей школярів [18; 45; 47; 50; 98; 99; 100; 110; 132; 133; 134; 141; 142; 143; 144; 214; 224; 245; 248].

1969 року О. Леонт'єв обґрунтував модель породження мовленнєвого висловлювання. За структурою ця модель збігається зі структурою практичної (як і когнітивної, інтелектуальної) діяльності й складається з чотирьох етапів: а) мотивації, б) замислу (програми, Плану), в) здійснення замислу (реалізації Плану), г) співставлення реалізації замислу із самим замислом. При цьому автор зазначив, що перший етап виходить за межі психолінгвістичної моделі, але без нього не можна зрозуміти причинної зумовленості мовленнєвої

поведінки і якоюсь мірою особливостей її структури, а другий і третій, третій і четвертий етапи можуть протікати одночасно [141, с. 133].

Учений та його послідовники неодноразово наголошували на тому, що розуміння викладачем, учителем сутності мовленнєвої діяльності, мовленнєвих дій і операцій має безпосередній вплив на розроблення ефективної методики навчання (іноземної) мови.

Розглядаючи “ланцюжок” О. Леонтьєва з метою пошуку шляхів удосконалення процесу розвитку мовлення школярів, В. Капінос спроектувала структуру мовленнєвої діяльності на потреби методики, зазначивши при цьому, що спирається на праці й інших психолінгвістів [111, с. 60 – 61].

Механізм мовленнєвого акту (мовленнєвої діяльності) щонайглибше дослідив М. Жинкін, довівши, що процес мовлення не вичерпується простою “матеріалізацією” мовних одиниць, що для нього характерні специфічні структура й функції [98; 99; 100] і що він пов’язаний із пам’яттю [99, с. 51 – 52].

Не тільки М. Жинкін, а й інші дослідники (О. Арцишевська, М. Бахтін, І. Зимня, М. Кабардов, О. Кубрякова, О. Леонтьєв та ін.) звертали увагу на те, що позамовні чинники – особливості вимови, інтонація, неадекватне сприйняття мовних одиниць тощо – суттєво впливають на генерацію або розуміння змісту висловлювання – процеси, що відбуваються в третій фазі мовленнєвої діяльності.

Характер протікання й результати мовленнєвої діяльності, серед інших чинників, залежать від **здатностей** і **здібностей** її суб’єкта, покладених Н. Хомським в основу поняття “мовна компетенція”. Здібність як психологічну категорію досліджували Б. Ананьєв, О. Бодальов, З. Калмикова, Є. Климов, О. Ковальов, Г. Костюк, В. Крутецький, Н. Лейтес, О. О. Леонтьєв, О. Н. Леонтьєв, К. Платонов, С. Рубінштейн, Б. Теплов, О. Хохліна та ін.

У найзагальнішому визначенні здібності – це “психічні властивості індивіда, які є передумовою успішного виконання певних видів діяльності

(набуття знань, умінь і навичок; використання їх у праці)” [200, с. 63]. Г. Костюк підкреслює, що здібності – не будь-які, а “*істотні психічні властивості людської особистості*” (курсив Г. Костюка. – Авт.), і виявляються вони в “*цілеспрямованій діяльності*” (курсив авт.) [123, с. 308]. В. Шапар визначає їх “як індивідуально-психологічні особливості людини, що виражають її готовність до оволодіння певними видами діяльності й до їхнього успішного виконання. Під ними розуміється високий рівень інтеграції і генералізації психічних процесів, властивостей, відносин, дій та їхніх систем, що відповідають вимогам діяльності” [244, с. 154]. Здібності слід відрізнити від здатностей (умовиводів), наявність яких дає можливість “вирішувати задачі без попередніх спробних маніпуляцій” [244, с. 154].

Як чинники діяльності здібності “мають органічні, спадково закріплені” передумови для свого розвитку у вигляді задатків; це не лише вроджені якості особистості, а й результат її *розвитку* (тобто вони характеризуються певною динамікою), на який впливають зовнішні і внутрішні умови. Між здібностями й уміннями існує діалектичний зв’язок. Здібності взаємопов’язані з уміннями: перші сприяють формуванню вмінь, уміння ж, своєю чергою, забезпечують подальший розвиток здібностей [9, с. 132, 135, 138 – 139; 27, с. 24 – 37, 163 – 177; 36, с. 359 – 398; 123, с. 307 – 373; 146, с. 243 – 246; 205; 206, с. 124 – 139; 222; 223, с. 15 – 41 тощо].

Важливе значення має питання про структуру означеної психологічної категорії, оскільки воно дає можливість констатувати наявність і характеризувати якісно-кількісний склад здібностей або їх елементів у певної особи. За С. Рубінштейном, до складу здібностей входять 1) операції або способи дії, за допомогою яких ці дії здійснюються і 2) психічні процеси, що регулюють відповідні операції, визначають їх якість. Другий компонент учений назвав ядром здібностей [205, с. 64] і найперше відніс до нього тонкощі аналізу й широту генералізації [206, с. 136 – 137].

Г. Костюк, крім дій і операцій, відніс до структури здібностей не психічні процеси, що їх регулюють, а властивості, потрібні для їх успішного виконання. Тому архітектоніка здібностей, на думку дослідника, є такою: знання, навички, уміння ← операції ← дії + чутливість + спостережливість + пам'ять + уява та фантазія + системи узагальнених мислительних операцій і зв'язані з ними якості мислення + мовлення як засіб розумової і практичної діяльності + зосередження, стійка увага до роботи ← мотивація, інтереси, прагнення, схильності + наполегливість, сила волі [123, с. 317 – 329].

На процес формування й розвитку мовних і мовленнєвих компетентностей, за нашим переконанням, впливають і загальні, й спеціальні здібності; останні, як правило, формуються на основі загальних. Під загальними (здібностями) перш за все мають на увазі розумові – здібності до мисленнєвих дій (аналізу, синтезу, розрізнення, узагальнення тощо), їх швидкість; до запам'ятовування; спостережливість, уяву, увагу; стійкий інтерес; здібності до мовлення як засобу спілкування; здібності до навчання; працелюбність тощо. Сукупність загальних здібностей людини трактують як обдарованість, яка є “функцією” “загального розвитку дитини” [4, с. 17], а спеціальні визначають через відношення до спеціальних же видів діяльності (музикальні, літературні тощо).

Загальні здібності, обдарованість і спеціальні здібності теж взаємопов'язані. Чим обдарованіша людина, тим рівень її спеціальних здібностей може бути вищим. Однак це не аксіома. Крім того, здібності виявляються й розвиваються не завжди, а лише за певних умов, якими є: структурна співвіднесеність з умовами даної діяльності і з провідними для цієї діяльності якостями; єдність з інтересами і зв'язок зі схильностями; відповідність вимогам середовища, яке підтримує розвиток особистості [255, с. 78 – 79].

У процесах набуття мовних і мовленнєвих компетентностей надзвичайно важливе значення мають **загальні інтелектуальні й творчі здібності**, а також їх якість.

Проблеми інтелекту, інтелектуальних здатностей і здібностей досліджували Ю. Айзенк, Б. Ананьєв, О. Бодальов, Дж. Брунер, Дж. Гілфорд, О. Леонт'єв, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, Б. Теплов, М. Холодна та ін. Із їх робіт випливає висновок про багатовимірність поняття “інтелект” і про його винятковий вплив на процеси навчання особистості.

У різноманітних психологічних концепціях “інтелект ототожнюється: 1) із системою розумових операцій; 2) зі стилем і стратегією вирішення проблем; 3) з ефективністю індивідуального підходу до ситуації, що вимагає пізнавальної активності; 4) з когнітивним стилем” [144, с. 179]. Тож можна говорити про широкий і більш вузькі підходи до його розуміння.

Інтелект – загальна обдарованість – є не лише передумовою, а й результатом усебічного розвитку особистості [206, с. 129]. У процесі її розумової діяльності здобувається ментальний (особистісний) досвід інтелектуальних дій, що, за переконанням М. Холодної, і є власне інтелектом. Досвід-інтелект може бути виражений у формі понятійних психічних структур, через це його основною функцією є побудова особливого роду репрезентацій навколишнього [233].

Учені висловили різні думки щодо можливості розвитку інтелекту. Одні з них стверджували, що це вроджена здатність, тому її майже неможливо розвинути (Ж. Піаже), інші вважали навпаки й підкреслювали, що кожному вікові властивий інтелект певної якості (Х. Гарднер, Дж. Брунер, Г. Костюк). Дотримуючись другої думки, природно поставити питання про критерії й рівні інтелектуального розвитку суб'єкта, зокрема школяра, оскільки вони є важливою складовою критеріїв і рівнів сформованості мовних, мовленнєвих (та всіх інших видів) компетентностей, які, своєю чергою, зумовлюються

характером діяльності – практичної, розумової, знакової (мовної, мовленнєвої), емотивної тощо.

Зазвичай наявність певного рівня інтелекту учені визначають на основі показників певної суми знань, швидкості інтелектуальних операцій, здатності до неординарних, креативних, творчих рішень (тут важливий не лише продукт діяльності, а й процес, упродовж якого цей продукт створюється), успішності адаптації до певних життєвих ситуацій. Однак визначення критеріїв інтелектуального розвитку, обдарованості – надскладне завдання, оскільки вони не піддаються суто кількісним вимірюванням, які, наприклад, превалюють в системі тестів IQ. С. Рубінштейн уважав, що невдачі саме й зумовлені опорою на переважно кількісні, а не якісні показники, вузькістю та механіцистичністю застосовуваних методів, відсутністю в арсеналі дослідників таких із них, як біографічний, метод аналізу продуктів діяльності, шкільні спостереження, природний експеримент [206, с. 134]. О. Ковальов наголошував на тому, що помилки у вивченні (будь-яких) здібностей пояснюються нетривалістю експериментів (унеможливленням урахування таких якостей здібностей, як їх динамізм, нерівномірний, прихований розвиток), підкреслював необхідність усебічного вивчення особистості (учня) й особливостей її розвитку на всіх вікових етапах [116, с. 51]. Пізніші дослідники намагалися уникнути цих та інших недоліків, але й дотепер проблеми методики визначення рівнів і критеріїв інтелектуального розвитку залишаються неподоланими.

Однак із праць О. Бодальова [27, с. 33], О. Ковальова [116, с. 51 – 52, 67], Г. Костюка [123, с. 317 – 329], С. Рубінштейна [206, с. 132 – 133], М. Холодної [232], В. Шапара [244, с. 179] випливає, що узагальнено критерії інтелектуального розвитку особистості можна сформулювати таким чином: легкість і швидкість засвоєння знань, набуття вмінь і навичок; якість мисленнєвих операцій (зокрема аналізу, кодування, перекодування, інтеграції й генералізації, а також запам'ятовування); наявність стійкого інтересу, бажання вчитися; спостережливість, асоціативність, уява та фантазія; творчий характер

діяльності; самостійність у вирішенні творчих завдань; тямущість, кмітливість; тривала працездатність (воля).

Як уже раніше зазначалося в цьому підрозділі і як видно з переліку критеріїв інтелектуального розвитку особистості, важливими компонентами інтелекту є креативний і творчий складники. Поряд із такими психологічними чинниками, як потреба, мотив, інтерес, мета, вони є своєрідними й досить потужними рушіями, каталізаторами дій та операцій, впливають на якість кінцевого продукту будь-якої діяльності, що змушує поставити питання про те, якою мірою креативний і творчий складники можуть вплинути на процес формування й розвитку мовних і мовленнєвих компетентностей.

Різнобічні аспекти креативності, творчості досліджували такі вчені, як Л. Виготський, І. Волков, Дж. Гілфорд, А. Горальський, П. Енгельмеєр, В. Козленко, Олексій Леонтьєв, І. Лернер, А. Маслоу, О. Матюшкін, В. Моляко, Д. Овсянко-Куликовський, Я. Пономарьов, О. Потєбня, Т. Рібо, В. Роменець, С. Рубінштейн, Р. Тафель, О. Тихомиров та ін.

Спираючись на їх праці, новітні автори окреслили сутність понять “креативність”, “творчість”, їх психологічну природу, складники (або провідні ознаки), системні зв’язки, спробували застосувати креативні методики в навчально-виховному процесі тощо [2; 11; 52; 135].

Мотивом креативної діяльності є відчуття непізнаного, дисгармонія або брак знань, що спонукає суб’єкта до пошуків шляхів розв’язання суперечності. Основними ж етапами означеного пошуку (процесу) є усвідомлення й визначення проблеми, продукування гіпотези щодо можливих рішень, перевірка гіпотези та її корекція, повторна перевірка, формулювання й оприлюднення результатів [258].

Психологи вважають, що в основі поняття “креативність” лежить здатність людини до дивергентного мислення, яке вперше схарактеризував Дж. Гілфорд [56]. Креативність пов’язана з розумовою діяльністю, інтелектом, відзначається поліаспектністю характеристик, і тому її трактують не лише як

процес нетрадиційного (дивергентного) мислення, а і як (розумову) здатність відроджувати, створювати щось нове, оригінальне, здібність швидко розв'язувати проблемні ситуації, потребу в пошуково-перетворювальній активності, рівень творчої обдарованості тощо [39, с. 72; 118, с. 5; 128, с. 173; 198, с. 161; 199, с. 165; 244, с. 225].

Очевидність взаємозв'язку понять “інтелект”, “креативність”, що впливає зі сказаного раніше, дає можливість говорити про інтегративну здібність людини – інтелектуально-креативну.

Креативність – вияв здатності суб'єкта по-новому пізнавати й освоювати світ – має багато спільного, співвідноситься з творчістю, що здебільшого трактується вченими як продуктивна діяльність, у результаті якої суб'єкт спроможний породжувати якісно нові матеріальні й духовні цінності. Про творчість можна говорити й тоді, коли в результаті певного процесу не продукується нових матеріальних цінностей, але сам він відзначається новизною підходів і рішень. Методологічно важливою для організації навчання в цьому сенсі є думка, яку одним із перших висловив В. Виготський: творчість завжди має місце там, де людина лише намагається створити щось нове, застосовуючи незвичні комбінації тощо.

Своєрідним продовженням і збагаченням положення Л. Виготського вважаємо твердження Я. Пономарьова: “...творчість – у найзагальнішому розумінні – є взаємодія, яка веде до розвитку”, а тому важливе значення має комплексне вивчення творчості як механізму інтелектуального розвитку. Факт такого розвитку можна констатувати тоді, коли при вирішенні творчих завдань (задач) суб'єкт виходить за межі традиційного мислення, алгоритмічного шаблону і знаходить нове для себе – нетрадиційне – рішення [191, с. 11 – 30, 178 – 206].

Розумовий розвиток частіше відбувається через вирішення певної конфліктної ситуації, розв'язання суперечності, використання асоціацій. Через це уява, фантазія мають виключне значення у творчому процесі, дають

можливість “побачити явища світу зовсім по-новому, в нових зв’язках і відносинах” [204, с. 130]. Отже, творчість теж можна розглядати як похідну від інтелекту, обдарованості, але пряма залежність між ним спостерігається не завжди [48; 138; 139; 140; 154; 170; 191; 204; 206 тощо].

Зазначимо, що коли вчені ведуть мову про обдарованість і творчі здібності школярів, про необхідність їх розвивати, то частіше мають на увазі *винятково* обдарованих дітей і їх спеціальні творчі здібності [52; 138; 139; 140; 154; 170]. Для нас же важливим є положення про те, що *кожній* дитині притаманний певний рівень обдарованості, тобто загальних (розумових, інтелектуальних, мовних тощо) здібностей [206, с. 124, 130 – 131, 136, 137 – 139], що вони частіше взаємопов’язані, ніж навпаки, і що й ті, і інші *в принципі* можливо розвивати.

Сучасні дослідники вносять важливі нюанси в розуміння сутності креативності й творчості і ті творчі потенції дитини, про які говорив Л. Виготський, називають креативними. Особливо наголошується на тому, що при очевидній схожості понять “креативність” і “творчість” їх повне ототожнення було б неправильним [135, с. 33].

У такому випадку відмінний зміст понять “креативність”, “творчість” повинен означати й до певної міри інші структуру, механізм розвитку креативних і творчих здібностей. Проте одні автори зближують зміст і структуру понять “обдарованість” і “креативність” [2; 11; 56; 118; 135; 258], інші роблять те ж саме відносно понять “обдарованість” і “творчість” [52; 123; 154; 165; 191; 206; 222]. Це, своєю чергою, поєднує всі три поняття в їх ієрархічних зв’язках, зумовлює очевидні “накладки” в диференціальних ознаках, критеріях визначення.

Узагальнено можна виокремити такі диференційні ознаки *креативності*: уміння самостійно бачити проблему; біглисть (уміння побачити в проблемі якнайбільше можливих сторін і зв’язків); гнучкість (уміння зрозуміти нову точку зору, відмовитися від тієї, що була засвоєна раніше); оригінальність

(здатність відійти від шаблону); уміння перегруповувати ідеї і зв'язки; здібність до абстрагування або аналізу; здібність до конкретизації або синтезу; відчуття стрункості організації ідеї (К. Бейттел, Дж. Гілфорд, В. Лоуенфельд); наявність новизни в самому процесі або в його результаті; здібність знаходити аналогії; уміння комбінувати із багатьох можливостей, розширення і вихід за межі очікуваного; багатство, різноманітність, інтенсивність, різнобарвність уяви, що захоплює, апелює до почуттів, емоцій; застосування фантазії, нереальних фігур, чарівних і казкових персонажів, персонажів наукової фантастики (П. Торренс); іррелевантність (логічна незалежність реакції від стимулу); фантастичність (повна відірваність відповіді від реальності за наявності логічного зв'язку між стимулом і реакцією) (Д. Богоявленська) [11, с. 20].

Т. Волобуєва, розглядаючи творчі здібності в контексті розвитку творчої компетентності учнів (звернемо увагу: “*згідно з концепцією креативності як універсальної творчої здібності Дж. Гілфорда*” – курсив авт.), виокремлює такі її складники, а отже – й ознаки *творчості*: здатність до виявлення і постановки проблем; здатність до висловлювання великого числа ідей; гнучкість – здатність до висловлювання різноманітних ідей; оригінальність – здатність відповідати на подразники нестандартно; здатність удосконалювати об'єкт, додаючи деталі; здатність вирішувати проблеми, тобто до аналізу і синтезу [52, с. 13].

Варто зауважити, що ці ж показники перегукуються і з показниками (структурними елементами) *обдарованості*, визначеними М. Матюшкіним [154].

Означені “накладки”, “перегуки” пояснюємо тісним взаємозв'язком феноменів обдарованості, креативності й творчості. І оскільки це так, вважаємо за можливе, попри їх глибинні відмінності, узагальнено визначити те спільне, що буде їх репрезентувати на рівні загальних здібностей. Це спільне, на нашу думку, складають такі ознаки творчого підходу (до когнітивної діяльності – процесу засвоєння знань): наявність конвергентного мислення; якість

мисленнєвих дій (асоціації, уявлення, фантазування, аналогії, осяяння, аналіз, синтез, інтегрування, генерація); здатність до виявлення й готовність до нестандартного розв'язання нової проблеми у її процесуальному й результативному аспектах.

Для формування й розвитку мовних і мовленнєвих компетентностей креативні здатності й здібності набувають особливо важливого значення, оскільки в силу своїх властивостей вони сприяють активному освоєнню мовленнєвого досвіду, формуванню знань про мову, розвитку мовного чуття. Водночас не можна нехтувати завданням розвитку творчих здібностей, зокрема здібностей до комунікативної творчості як різноманітних видів спілкування людей [165, с. 9], через те що останні можуть продукувати феномени, відмінні від креативних. Найважливіший із них полягає в тому що, формуючи свої компетентності, зокрема мовні й мовленнєві, людина (учень) одночасно формує свою самість, особистість, тобто створює своєрідний творчий продукт, яким є вона сама. Творчі здібності (“творческость”), зазначає О. Яковлева, складають особистісну характеристику, “але не як той чи інший набір особистісних рис, а як **реалізація людиною власної індивідуальності**” (жирний шрифт О. Яковлевої. – Авт.) [254, с. 30].

Слід також ураховувати, що розвиток загальних творчих здібностей як складників процесу формування мовних і мовленнєвих компетентностей позначений суперечностями [53, с. 8; 106], які можуть загально вплинути на процес формування й розвитку освітніх (компетентностей).

Як впливає з усього сказаного вище, креативні й творчі здібності є органічними складниками інтелекту людини, через це правильніше говорити про інтелектуально-креативні й творчі здібності, і найефективніше вони виявляються в ансамблі інших загальних і спеціальних (здібностей) за сприятливих внутрішніх і зовнішніх умов розвитку особистості.

Спеціальні здібності глибоко вивчалися Л. Виготським, О. Кубряковою, Н. Лейтесом, О. Леонтьєвим, О. Лурія, В. Павловим, С. Рубінштейном, К. Суворовою та ін.

Очевидно, що стрижневими в комплексі спеціальних, які визначально впливають на формування мовних компетентностей, є мовні здібності. Вони відзначаються складністю характеристики. Це пояснюється, з одного боку, їх важливою функцією в системі загальних (здібностей) як таких, що впливають на розумовий розвиток узагалі, з іншого – вони забезпечують формування спеціальних знань, умінь і навичок, а саме – мовних і мовленнєвих.

Початковою точкою відліку розвитку мовних, як і будь-яких інших спеціальних, здібностей, за С. Рубінштейном, є функціональна специфіка різноманітних модальностей чуттєвості. Розглядаючи спеціальні здібності в аспекті процесів аналізу й генералізації, учений розкриває психологічний механізм деяких із них. Він вважає, що на основі загальної слухової чуттєвості в процесі спілкування, здійснюваного за допомогою мови, у людини формується мовленнєвий, фонетичний слух, детермінований фонематичним ладом рідної мови. “Найсуттєвішим “механізмом” формування мовленнєвого (фонематичного) слуху – як закріпленої в індивідів здібності, а не просто того чи іншого слухового сприйняття як процесу – є... генералізована система певних фонетичних відповідностей”. Генералізація відповідних відношень, завжди більш широка, ніж генералізація їх складових, “зумовлює можливість відокремлення загальних властивостей чуттєвості від даних конкретних сприймань і закріплення цих властивостей чуттєвості (у даному випадку слухової) в індивіді як його здібності”. Процеси генералізації й диференціації, спрямовані на сприйняття саме тих, а не інших звуків (фонем) конкретної мови, “визначають специфічний зміст або профіль цієї здібності” [206, с. 136].

Процеси аналізу й узагальнення (генералізації) зумовлені суспільно-історичними чинниками і впливають на формування здібностей не як сукупність певних операцій, а через свої якості й характер. Саме останні є

внутрішньою умовою перетворення операцій у здібності. “Таким чином, тут співвіднесені: 1) властивості вищої нервової діяльності, характер (швидкість і т. ін.) генералізації відношень, 2) операції або способи діяльності, які виробляються історично, 3) основні для даної предметної галузі відношення, на генералізації яких ґрунтуються й відповідні операції” [206, с. 137].

Продовження думок С. Рубінштейна знаходимо в працях новітніх учених. Так, О. Шахнарович стверджує, що мовна здібність – це, за своєю природою, психофізіологічний механізм, але він формується в процесі життя під впливом суспільних явищ, розвивається за принципом ієрархії і відзначається функціональністю й протіканням за певними правилами. “Система цих правил забезпечує якраз те використання елементів системи мови з комунікативною метою, яке характеризує комунікативну компетенцію” [245, с. 186].

Для того, щоб мовні здібності впливали на мовленнєвий розвиток суб’єкта, формували мовну особистість, вони повинні мати таку ознаку, як усвідомлення процесу сприйняття [35], незворотні, спрямовані, закономірні зміни, що свідчать про наближення до адекватного сприйняття, а також створення мовленнєвих продуктів – текстів у єдності їх змісту й форми та у відповідності до мети й умов спілкування [218, с. 9].

Як уже зазначалося, і загальні, і спеціальні здібності характеризуються динамізмом – вони формуються впродовж життя людини. Через це важливою умовою ефективності навчальних методик, побудованих зі зваженням на ансамбль здібностей, є врахування особливостей їх якості у певний **віковий період**. Оскільки метою даного дослідження є теоретичне обґрунтування, розроблення й експериментальна перевірка методики формування та розвитку мовних компетентностей учнів п’ятого – шостого класу, зупинимось докладніше на психологічній характеристиці молодшого підліткового віку та особливостях протікання мовних, мовленнєвих процесів, тобто мовної і мовленнєвої діяльності, у цей час.

Вікові особливості розвитку особистості були предметом докладного вивчення таких учених, як Г. Абрамова, П. Блонський, Дж. Брунер, Л. Божович, Л. Виготський, В. Давидов, О. Дарвиш, Д. Ельконін, І. Зимня, І. Кон, Г. Костюк, Н. Лейтес, О. Н. Леонт'єв, Олексій Леонт'єв, М. Львов, Т. Мостова, В. Мухіна, Л. Обухова, О. Хохліна та ін. Ученими-психологами досліджено характер і якість психічних процесів, що протікають у певному віковому періоді, а також причини, які їх зумовлюють [1; 28; 36; 45; 47; 48; 49; 76; 95; 105; 167; 169 та ін.].

Щодо п'яти - шестикласників, то особливості їх діяльнісної поведінки визначаються тим, що вони перебувають на межі різних вікових періодів: молодшого й середнього шкільного віку. Це означає, що психічна перебудова організму відбувається особливо стрімко. У період 10–12 років учні життєрадісні, енергійні, ініціативні, здатні до рефлексії, прагнуть бути поміченими й потрібними у своєму середовищі; школою суспільних відносин стає для них не гра, а спілкування. Однак у їх розвитку можливі як швидкі позитивні зміни, так і кризові явища, що пояснюються внутрішніми й зовнішніми чинниками. Тому означений вік можна схарактеризувати й у такий спосіб: “важкий”, критичний, позначений особистими таємницями, тенденцією відповідати очікуванням інших, говорити не так, як думають, акцентований суперечливими вчинками, через які молодші підлітки наближаються до усвідомлення свого власного “Я” [1; 28; 47; 48; 76; 101; 105; 167].

В. Мухіна підкреслює, що криза підліткового віку зумовлена саме потребою в самопізнанні, здатністю до рефлексії: “...рефлексії на себе та інших відкривають у хлоп'яцтві глибини власної недосконалості – і підліток опиняється в стані психічної кризи. Суб'єктивно це тяжкі переживання. Але криза хлоп'яцтва збагачує підлітка знаннями таких глибин, про які він навіть не підозрював у дитинстві” [167, с. 350].

Провідними видами діяльності п'ятикласників є навчальна та початки суспільно-корисної. Зумовлені психологічними особливостями віку, вони їх

захоплюють, викликають неабиякий інтерес; у десяти-одинадцятирічних дітей з'являються нові потреби, багато в чому пов'язані зі спілкуванням як самоціллю, у процесі якого вони віддають перевагу своїм одноліткам.

У молодших підлітків змінюється характер мислення, найбільшим здобутком цього віку Л. Виготський назвав те, що вони починають мислити поняттями, але ця форма ще не усталена, “свіжа”, “молода” [48, с. 100], у десяти-дванадцятирічних школярів спостерігаються такі типи мислення, як конкретно-образне, абстрактне, синкретичне. Романтизм думки поєднується з подекуди надмірним логізуванням [48, с. 62]. Відбувається інтелектуалізація процесів сприйняття, розвивається здатність виділяти головне, суттєве, встановлювати максимальну кількість смислових зв'язків у предметі чи явищі, на які спрямована увага і якою діти тепер уже вчаться керувати. Велика роль належить творчій уяві, фантазії. Ще спираючись на конкретні уявлення, вони водночас набувають усе більшої абстрактності й можуть становити самостійну внутрішню діяльність. Нової якості набуває пам'ять, оскільки підлітки переходять від механічного до смислового запам'ятовування [1; 28; 48; 49; 76; 167; 169]. Змінюється взаємозв'язок між пам'яттю й інтелектом: “...логічна пам'ять.., яка виникає на основі синтезу інтелекту й пам'яті, – істинне завоювання перехідного віку... Якщо в дитини інтелект – це функція пам'яті, то у підлітка пам'ять – це функція інтелекту” [48, с. 122, 129].

Учні одного класу, зокрема п'ятого – шостого, завжди відзначаються різним рівнем сформованості й розвитку загальних і спеціальних, у тому числі мовних, здатностей і здібностей. Однак в ідеалі всі вони повинні досягти мовних компетентностей, відповідних їх віку. Для цього слід урахувати індивідуальні психологічні особливості розвитку дитини, оскільки, наголошують учені, не буває абстрактного, “середньостатистичного” підлітка, як і людини взагалі. До того ж динамічні здібності своєрідно протистоять “консервативному” темпераменту, який, фактично, не змінюється впродовж усього життя. Навіть при доволі близьких за певними якостями здібностях, при

однакових інших соціокультурних і психолого-педагогічних умовах діти можуть значно різнитися успішністю через особливості свого темпераменту, які не враховуються вчителями. У зв'язку зі сказаним індивідуальний підхід до навчання набуває особливого значення [166, с. 48].

Спираючись на дослідження Н. Лейтеса щодо вікових передумов розвитку певних здібностей дитини [138], робимо висновок про те, що завдяки особливій пізнавальній активності молодших підлітків, різноспрямованості їх інтересів, готовності до сприйняття нового, креативності, особливому бажанню спілкуватися навчання в п'ятому, шостому класі є одним із найсприятливіших періодів набуття й розвитку мовних компетентностей з опорою на розвиток загальних і спеціальних здібностей, який (за принципом трансформації) може вплинути на успішність, ефективність їх формування на новому рівні й у пізніші періоди навчання.

Слід ураховувати, що на розвиток загальних і спеціальних здібностей у цей час впливає значна дисперсія потреб, мотивів та інтересів, вони в молодших підлітків суттєво змінюються: формуються нові мотиваційні системи, що можуть бути більше пов'язані не з навчанням, а з активнішим, ніж раніше, освоєнням навколишнього середовища, розширенням кола спілкування тощо. У навчальній же діяльності нові психологічні утворення можуть стосуватися не процесу навчання взагалі (психологи стверджують, що в цьому віці інтерес до нього часто знижується), а засвоєння знань з конкретного предмета, бажання стати лідером у класі чи в іншій дитячій групі тощо.

Однак "особистість характеризується не лише тим, чого вона хоче, до чого прагне, а й тим, що вона може" [101, с. 126]. Здібності ж, як уже зазначалося, не завжди ведуть до очікуваного результату. У такому випадку природно припустити, що в основу оцінювання адекватності мовної і мовленнєвої поведінки школярів, зокрема п'ятикласників, необхідно покласти аналіз і процесів, і результатів їх мовної і мовленнєвої діяльності.

Мовна діяльність учнів середніх класів стає різноманітнішою в її засобах і способах. На основі посиленого розвитку різних видів мислення вдосконалюються всі мовленнєві механізми. "...формується вміння міркувати гіпотетико-дедуктивно, самостійно творчо мислити, робити узагальнення й висновки, розкривати причинно-наслідкові зв'язки, будувати докази, сперечатися. Учні... починають свідомо користуватися такими мисленнєвими операціями, як порівняння, аналіз, абстрагування, індукція та ін. На основі центрального психологічного новоутворення цього віку – почуття дорослості – мислення підлітка стає все більше самостійним, творчим, активним, формується критичність мислення, а потім і самокритичність" [105, с. 136].

Мовно-мовленнєвий розвиток відбувається прискореними темпами. Молодші підлітки здатні шукати причини тих чи інших лінгвістичних явищ [105, с. 139] і за відповідних умов роблять це досить активно й зацікавлено.

Посилений інтерес до пізнання сприяє суттєвому й швидкому збагаченню словника, засвоєнню величезної кількості лексичних значень, всіх граматичних одиниць рідної мови, формуванню поняття літературної норми [76, с. 123; 151, с. 200 – 201, 205].

Відбуваються зміни в усному мовленні, у ставленні до мовленнєвих ситуацій: подальший розвиток механізму прогнозування сприяє тому, що ускладнюються висловлювання, збільшується їх обсяг, збагачується синтаксис, частіше вживаються фрази оцінного характеру, використовуються засоби вираження експресії; спостерігаються явища регуляції, саморегуляції й диференційованого впливу на партнера спілкування, розвивається індивідуальний стиль мовлення, можливі його варіації в залежності від ситуації та особистості співбесідника [105, с. 136 – 137; 76, с. 123; 151, с. 200; 167, с. 360].

Молодші підлітки починають звертати увагу на помилки в мовленні батьків, учителів, безумовні порушення правил у книжках, газетах тощо й самі часто вдаються до сленгу [76, с. 123 – 124; 167, с. 381 – 386]. Для них

надзвичайно важливим є “авторитет культурного носія... Персональне осягнення мови, її значень, смислів індивідуалізує свідомість підлітка” [76, с. 123 – 124].

У підлітковому віці відбуваються суттєві зміни в характері сприйняття тексту. Із праць учених-психологів і -методистів можна зробити висновок про те, що воно значно поглиблюється на логічному, лінгвістичному, естетичному, комунікативному тощо рівнях [2002; 105; 112; 163; 181; 217].

Однак усне ситуативне мовлення ще примітивне; спостерігається деяка його розірваність, уривчастість звучання, багато невинуватених пауз; темп мовлення часто невинуватено прискорений [151, с. 201; 167, с. 361]. Незважаючи на явне збагачення письмових висловлювань прикметниковими й дієприкметниковими зворотами, другорядними членами, основною одиницею продукowanego тексту залишається просте розповсюджене речення. Допускаються логічні помилки [105, с. 136 – 137].

Виняткову роль у розвитку інтересу до вивчення конкретного предмета відіграє особистість учителя і якість викладання.

Отже, передумовами, які забезпечують формування й розвиток мовних компетентностей, є втілення ідей антропологічної педагогіки, дотримання провідних принципів розвивального навчання, якнайповніше врахування психологічних особливостей суб'єктів учіння, оптимізація педагогічного процесу.

Антропоорієнтована методика, утілена в системі набуття мовних компетентностей, сприяє свідомому, великою мірою безконфліктному засвоєнню певного мовного рівня або міжрівня. Це засвоєння буде тим глибшим, чим повніше враховуватимуться індивідуально-психологічні чинники розвитку дитини, зокрема характер і темпи якісних змін у набутті й застосуванні загальних і спеціальних здібностей. Відповідність психічним здібностям учнів конкретного віку (у нашому випадку – п'яти-, шестикласників) до засвоєння лінгвістичних знань, мовленнєвої практики й

розвитку чуття мови є одним із найважливіших критеріїв добору певних методів і прийомів формування мовних компетентностей, а також використання тих чи інших видів і різновидів тренувальних вправ. Оптимальними при цьому слід вважати такі підходи до організації навчання мови, за яких учні набувають здібностей до оперування теоретичним матеріалом із словотвору й оволодіння навичками правильного мовлення й грамотного письма на цій основі за відведений навчальною програмою час.

1.3.2. Критерії й рівні сформованості мовних компетентностей

На основі лінгвістичних, психолінгвістичних, психолого-педагогічних і методичних чинників формування мовних компетентностей, розглянутих у роботі, визначаємо їх критерії та рівні сформованості в учнів молодшого підліткового віку.

Критеріями сформованості мовних компетентностей на певному конкретному етапі розвитку особистості або її навчання є **якість, тяглість (тривалість і розвиток) та зреалізованість здібностей**. Вони – критерії – базуються на специфіці мовно-діяльнісних процесів, здійснюваних суб'єктом учіння у відповідності до його загальних і спеціальних здібностей, із яких за сприятливих психолого-педагогічних умов формуються нові здатності, що, своєю чергою, є показниками знань, умінь і навичок і, відповідно, складають основу оцінювання навчальних досягнень учнів, зокрема з української мови [130, с. 9 – 41].

Мовні компетентності, як було сказано в підрозділі 1.1, виявляються на всіх рівнях і міжрівнях мови й в усіх видах мовлення, а також характеризуються власними рівнями розвитку відповідно до вікових можливостей суб'єкта. Це означає, що, крім універсальних показників, якими є **якість, тяглість (тривалість і розвиток), зреалізованість загальних інтелектуально-креативних, творчих та тих спеціальних мовних здібностей**, що

необхідні для формування всіх видів мовно-мовленнєвих компетентностей, у кожному конкретному випадку – під час засвоєння визначеного мовного рівня, у ситуації певного типу мовлення, за регламентованих віком психічних можливостей особистості – на формування мовних компетентностей визначально впливають специфічні мовні здібності (та процес їх подальшого розвитку), що стосуються набуття знань із конкретної галузі мовознавства й умінь та навичок їх практичного застосування.

Спеціальними мовними здібностями, необхідними для формування всіх видів мовної й мовленнєвої компетентностей, відповідно до їх структури, є здібності а) самостійно встановлювати граматичні закономірності, тобто набувати певного мовно-мовленнєвого досвіду, б) коригувати й збагачувати індивідуальні правила, вироблені в процесі набуття власного мовленнєвого досвіду, тобто засвоювати теоретичні знання під час навчання мови, в) відчувати мову й мовлення, тобто спонтанно, інтуїтивно відчувати мовні й мовленнєві помилки, розуміти смисли підтекстів, переживати інтелектуально-естетичні емоції тощо.

У випадку набуття мовних компетентностей молодшими підлітками під час вивчення словотвору й орфографії специфічними здібностями є здібності до словотвірного аналізу; розрізнення форм того самого слова й новоутворених слів, семантики морфем; генерування нових слів за допомогою різних типів деривації, побудови простіших словотвірних гнізд; словотвірної мотивації; до сприйняття дериваційної похідності, дериваційного значення і до чуття стилістично маркованих засобів словотворення.

Якщо учень набув зазначених спеціальних і специфічних здібностей, це означає, що він оволодів відповідними мовними компетентностями.

Згідно з критеріями сформованості мовних компетентностей якість спеціальних та специфічних здібностей визначається характером протікання мисленнєвих дій і операцій, через які вони виявляються і які свідчать про рівень загальних здібностей (асоціації, уявлення, фантазування, аналогії,

осяння, аналіз, синтез, інтегрування, генералізація, запам'ятовування). При цьому зважається на креативний, творчий підходи до діяльності: наявність дивергентного, співвідношення дивергентного й конвергентного мислення; здатність до виявлення й готовність до нестандартного розв'язання нової проблеми у її процесуальному й результативному аспектах. Коефіцієнт креативності, своєю чергою, може бути визначений через асоціативну біглисть, організацію індивідуальних асоціацій, особливості селективного процесу [55].

Тяглисть (тривалість і розвиток) здібностей виявляється в легкості й швидкості учіння, тямущості, кмітливості; самостійності у вирішенні творчих завдань; тривалій працездатності.

Зреалізованість пов'язана з рівнем засвоєння знань, набуттям умінь і навичок згідно з критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів з української мови.

Критеріальний підхід орієнтований на досягнення навчальної мети; йому властивий досить високий рівень деталізації й індивідуалізації показників, отриманих від реципієнтів. У цьому сенсі він вступає в суперечність із нормативним “вимірюванням”, оскільки останнє передбачає переважно статистичний, кількісний, а не якісний аналіз [174, с. 172 – 173]. До того ж встановлення певного нормативу в психологічній діагностиці (а нас великою мірою цікавлять саме психологічні процеси) довгий час уважалось сумнівним.

Однак сучасні вчені, досліджуючи питання суспільно-психологічних нормативів, стверджують, що це завдання можливо виконати: критерії й нормативи, протиставлені за своїм змістом, взаємодоповнюються, а їх взаємопов'язане застосування сприяє більш об'єктивному, глибшому дослідженню проблеми [210, с. 127].

Але якщо критерії і рівні оцінювання навчальних досягнень учнів з української мови знайшли своє науково-нормативне визначення ([130, с. 9 – 41]), то критерії і рівні якості й тяглості спеціальних і специфічних здібностей

ще не досліджено. Тому ми спробували визначити їх у процесі констатувальної частини педагогічного експерименту.

Метою першої – **констатувальної** – частини експерименту було виявлення реально можливих рівнів мовних компетентностей учнів після засвоєння теми “Будова слова”, а також їх готовність до вивчення словотвору.

На цьому етапі роботи вирішувалися такі **завдання**:

1) дослідження особливостей протікання мисленневих дій і операцій, через які виявляється якість загальних (інтелектуально-творчих), спеціальних (самостійно встановлювати граматичні закономірності, набувати певного мовно-мовленнєвого досвіду; коригувати й збагачувати індивідуальні правила, вироблені в процесі набуття власного мовленнєвого досвіду; відчувати мову й мовлення) і специфічних (морфемного аналізу; розрізнення форм того самого слова й новоутворених слів, семантики морфем; словотвірної мотивації; сприйняття дериваційної похідності, дериваційного значення) здібностей;

2) визначення реальних рівнів мовних компетентностей молодших підлітків на етапі готовності до засвоєння теми “Словотвір. Орфографія”;

3) обґрунтування шляхів подальшого формування мовних компетентностей;

4) підготовка оптимальних умов для проведення другого – формувального – етапу педагогічного експерименту.

У констатувальній частині експерименту, який проводився у 2005 – 2006 роках у п’ятих класах середніх навчальних закладів Запорізької області та АР Крим на уроках української мови одразу після вивчення теми “Будова слова. Орфографія”, взяли участь 573 учні. Із них 281 із шкіл з українською, і 292 – із шкіл із російською мовами навчання. Попереднє ознайомлення із школярами в процесі вивчення необхідної документації, бесід з адміністрацією шкіл і вчителями, відвідування уроків української мови, особистого спілкування з учнями й аналізу якості знань на початок експерименту (навчальні досягнення з української мови за результатами першого семестру, тематичне тестування

тощо) дали можливість припустити, що для відібраних класів можливо створити схожі умови й отримати близькі до об'єктивних результати педагогічного дослідження.

На констатувальному етапі завдання для експериментальних і контрольних класів не диференціювалися. Під час експериментального проекту п'яти – шестикласники виконували комплексну письмову роботу. Із деякими з них (41 учень) після її виконання проводились усні бесіди для глибшого з'ясування мотивів і змісту їх відповідей.

Розробляючи питання комплексної письмової роботи, ми сподівалися, що відповіді реципієнтів на них будуть залежати не лише від засвоєного під керівництвом учителя, а й від їх мовного і мовленнєвого досвіду та чуття мови, отриманих, сформованих поза уроками. Цим зумовлені завдання, які вимагають певних компетентностей не лише щодо будови слова, а й словотвору, що є змістом наступної навчальної теми.

Передбачалося, що в процесі виконання письмової роботи буде продемонстровано такі здатності, які свідчитимуть про результати розвитку певних загальних, спеціальних і специфічних здібностей. Необхідність визначити ступінь розвинутості здібностей зумовила різний рівень інтелектуально-творчої, мовної й мовленнєвої складності завдань.

Крім того, програмувався “вихід” за межі власне мовних і мовленнєвих компетентностей – простеження, нехай і побіжне, їх зв'язку іншими освітніми компетентностями. Через це всі завдання (на рівнях лексики, граматики, тексту) об'єднано наскрізною темою, пов'язано з духовними цінностями українського народу.

Зміст комплексної письмової роботи, яка проводилася під час констатувального експерименту, викладено в додатку Б. Для полегшення сприйняття учнями завдань і усвідомлення логічних зв'язків між ними кожний блок було виділено певним кольором. Із метою оптимізації процесу опитування

завдання виконувалися не в зошитах, а на окремих аркушах, де вони вже були сформульовані – учні повинні були лише вписати відповідь.

До початку проведення експерименту було проінструктовано вчителів, які, у свою чергу, розповіли дітям, як треба виконувати завдання. Особливу увагу звернули на необхідність дати відповіді на всі запитання, навіть якщо вони стосуються одного завдання. При цьому дозволялося за потреби робити будь-які додаткові записи, позначення в тексті роботи. Оскільки переважна більшість п'яти – шестикласників уже мала досвід виконання схожих завдань під час тематичного контролю, їх форма й характер запитань не викликали особливих труднощів.

За одиниці кількісного і якісного аналізу було взято письмові й усні відповіді на кожне завдання або запитання, а також продукти мовотворчості молодших підлітків – слова, словосполучення, речення, текст; за умовні нормативи мовних компетентностей – правильне (або стовідсоткове) виконання запропонованих завдань, які передбачали розв'язання певних видів мовних задач, що в підсумку сприяло вибору правильної мовної і мовленнєвої поведінки.

Спостереження за тим, як саме учні виконували перше завдання і які відповіді дали, уможливило зробити висновки про вміння п'яти – шестикласників виконувати мовну задачу на відтворення отриманих на уроках теоретичних знань. Реципієнти повинні були продемонструвати здатності й здібності щодо морфемного аналізу й синтезу, розрізнення форм того самого слова й новоутворених слів, виокремлення простіших словотвірних гнізд, логічного мислення, тямущості, кінець кінцем – до учіння, засвоєння знань за темою “Будова слова”.

Як уже зазначалося, подібні завдання багато разів виконувалися на уроках. Текст і його лексичне наповнення навмисно вибрано такі, щоб вони були знайомими, звичними для дітей і не викликали особливих труднощів у процесі аналізу. Інтерес полягав в тому, що в тексті представлено дві групи

форм того ж самого слова: кобза – кобзі; кобзар – кобзарів; а до колонки спільнокореневих слід віднести й по одному з кожної пари форм того самого слова: кобза (або кобзі), кобзар (або кобзарів), кобзарики, кобзарювати.

Результати кількісного аналізу цього завдання відображено на рис. 6, 7. Якісний аналіз показав, що більшість учнів і україномовних, і російськомовних класів виконали завдання. Але способи виконання помічено різні (в обох групах опитуваних). Так, виділено три основних підходи до розрізнення форм того самого слова й спільнокореневих слів.

Для першого підходу характерний згорнутий тип мислення. Тобто в процесі виконання завдання учні демонстрували не здібності, а здатності. Про це свідчить той факт, що слова виписувалися без попереднього морфемного аналізу, оскільки над ними не було зроблено ніяких додаткових позначок, зокрема, графічних символів частин слова. Таких відповідей нараховано 169 (60,1 %) у класах з українською, і 175 (59,9 %) у класах з російською мовами навчання.

Як виявилось з усних вибіркових бесід після перевірки письмової роботи, мотивація саме такого способу виконання була різною. Із 126 опитаних з “українських” класів переважно відповіли – 82 (65,1 %), – що “все й так зрозуміло”, “воно ж видно”, “це легко”; 22 (17,4 %) у відповідь промовчали або сказали “не знаю”, і так само 22 (17,4 %) констатували, що не задумувалися над способом виконання завдання: “просто так вийшло”.

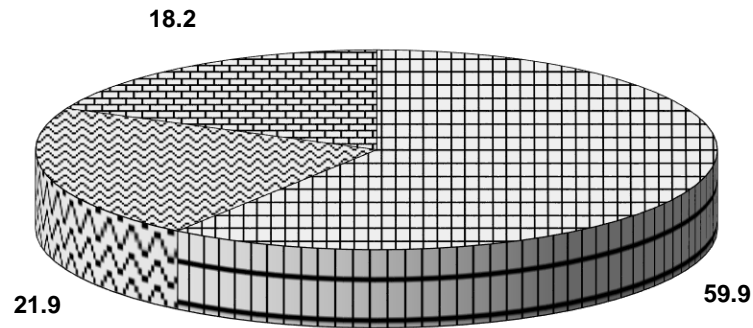
Цікаво, що ті учні, які були переконані у своїх знаннях, вміннях та навичках, загалом упоравшись із завданням, все ж зробили помилки (серед 57 опитаних таких було 23 (40,0 %) – вони або вписали в колонку спільнокореневих слів зайву форму слова, або не помітили, що в тексті є дві пари форм того ж самого слова).

Ті 25 реципієнтів, які з різних причин виконували завдання несвідомо, у відсотковому відношенні помилок допустили менше – 9 (36,0 %). Це може

Рис. 7

Результати засвоєння знань із розділу "Будова слова. Орфографія." Розрізнення форм слова й спільнокоренових слів (%)

Класи з російською мовою навчання

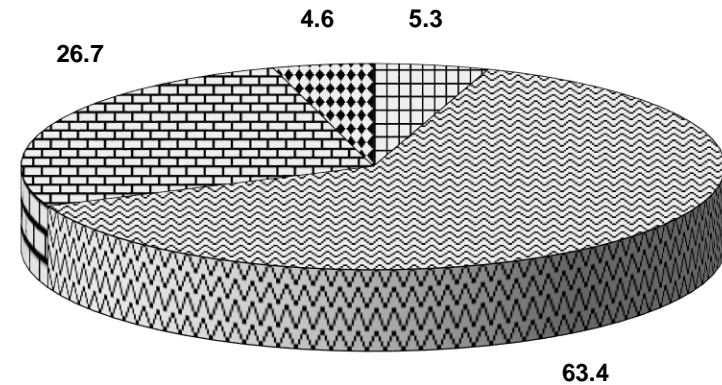


- Згорнутий тип мислення (виявлення здатностей)
- Поетапне виконання дій (виявлення здібностей, використання елементів морфемного аналізу)
- Поетапне виконання дій (виявлення здібностей; демонстрація умінь визначати будову слова, порівнювати морфемний склад і розрізняти форми слова й спільнокореневі слова)

Рис. 8а

Виявлення елементів практичного досвіду, набутого учнями самостійно (%)

Класи з українською мовою навчання



- Не користуються власним практичним досвідом словотворення
- Власний практичний досвід не дає учням можливості правильно встановити закономірності словотворення
- Власний практичний досвід учнів сприяє вмотивованому словотвірному аналізу
- У процесі вмотивованого словотвірного аналізу на основі власного практичного досвіду учні звертають увагу на семантику суфікса

бути свідченням того, що вони навчилися використовувати власний досвід структурно-аналітичної рецепції слова, але ще не можуть розповісти про нього.

Певна кількість учнів, що характеризуються першим підходом до виконання завдання, зробили грубі помилки й зовсім не впоралася із завданням. Таких налічено 18 осіб.

Відповідно в класах із російською мовою навчання із 120 усно опитаних після виконання завдання 67 осіб (55,8 %) продемонстрували згорнутість операцій аналізу й синтезу, і деякі з цього числа теж не уникли помилок у розрізненні форм того самого слова й спільнокореневих слів. Не усвідомлювали своїх дій інші 53; у відсотковому відношенні вони допустили майже стільки помилок, скільки й ті, що діяли свідомо – 26 осіб (50,0 %).

У російськомовних класах 23 реципієнти, відповіді яких характеризуються першим підходом до виконання завдання, зробили грубі помилки й зовсім не впоралися із завданням.

Частина учнів – 71 (25,3 %) в україномовних і 64 (21,9 %) в російськомовних класах – застосувала інший підхід: намагалася уникнути помилок через морфемний аналіз виділених слів, тобто демонструвала певні загальні та спеціальні й специфічні здібності. Деякі з цих п'яти – шестикласників в окремих випадках графічно позначали корені слів, інші – корені й деякі афікси, спостерігалися випадки не загальноприйнятого, а індивідуального позначення особливостей будови слова, наприклад, підкреслення однією лінією тощо. Однак в аналізованій групі всі використані допоміжні графічні засоби не мали системного характеру, що може свідчити як про паралельне протікання згорнутих і повних аналітичних дій, так і про значну дисперсію рівнів сформованості, засвоєння алгоритмів морфемного аналізу слова. Використані прийоми не дали змоги опитуваним повністю уникнути помилок, незначна частина учнів узагалі виконала завдання неправильно.

Менша кількість реципієнтів у відповідях продемонструвала вміння визначати будову, порівнювати морфемний склад слів і розрізняти форми того

самого слова й спільнокореневі слова, зробила графічний аналіз усіх виписаних слів, хоч такого завдання вчителі-експериментатори перед ними не ставили (третій підхід). Зазначені дії дали можливість майже безпомилково (незважаючи на те, що окремі випадки спостерігалися) виписати форми слів і спільнокореневі слова. У класах з українською мовою навчання таких відповідей налічується 41 (14,6 %), а в класах із російською мовою навчання – 53 (18,2 %). Автори цієї частини робіт продемонстрували досить розвинуті інтелектуальні й мовні аналітичні здібності, що забезпечили формування здатності розрізнення форм слова й спільнокореневих слів. Однак ми розуміємо, що здібності не завжди зумовлюють формування тих чи інших здатностей, останні можуть свідчити про більшу обдарованість суб'єкта і не залежати від шкільного навчального процесу.

У пошуках відповідей на наступну низку питань, яка склала друге завдання письмової роботи, учні виконували мовні задачі на самостійне встановлення граматичних закономірностей. У цьому випадку ми намагалися вивчити елементи практичного досвіду словотворення й словотворчості, якого набули молодші підлітки самостійно, без впливу вчителів та інших дорослих, і з яким підійшли до системного вивчення відповідної теми на уроках української мови; здібності до генерування нових слів за допомогою різних типів деривації, до словотвірної мотивації, до сприйняття дериваційної похідності, дериваційного значення. Важливою була також констатація чуття мови, яке могли б виявити п'ятикласники в процесі словотвору.

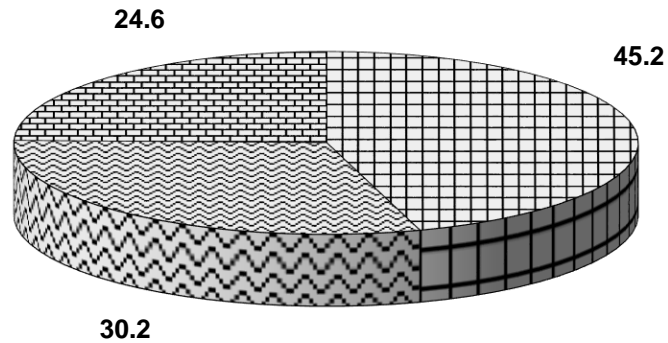
Кількісні результати аналізу виконання другого завдання відображено на рис. 8 (а, б), 9 (а, б).

У процесі якісного аналізу виявилось, що 15 (5,3 %) учнів україномовних і 23 (7,9 %) російськомовних класів узагалі не дали відповіді. Значна частина вирішила, що останнім могло утворитися слово “кобзарювати” – 105 (37,4 %) в україномовних і 105 (35,9 %) у російськомовних класах. Менше 5 – 6 класників уважали цим словом “кобзаріки” – відповідно 73 (26,0 %) і 75 (25,6 %)

Рис. 8б

Констатація наявності в учнів чуття мови (%)

Класи з українською мовою навчання

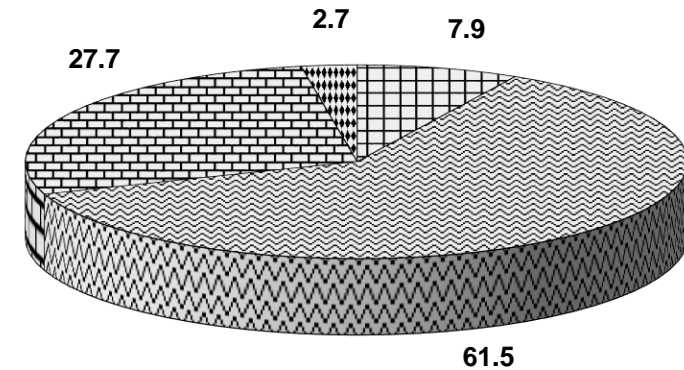


- Не виявили чуття мови (неправильно утворили слова)
- Дали частину правильних відповідей або відчували помилки у власному словотворенні, спробували їх виправити
- Виявили чуття мови (правильно утворили слова)

Рис. 9а

Виявлення елементів практичного досвіду, набутого учнями самостійно (%)

Класи з російською мовою навчання



- Не користуються власним практичним досвідом словотворення
- Власний практичний досвід не дає учням можливості правильно встановити закономірності словотворення
- Власний практичний досвід учнів сприяє вмотивованому словотвірному аналізу
- У процесі вмотивованого словотвірного аналізу на основі власного практичного досвіду учні звертають увагу на семантику суфікса

реципієнтів. При додатковому вибіркового усному опитуванні молодших підлітків, які виконували письмові роботи, з'ясувалося, що мотивація вибору відповіді в цій групі неправильна.

І в класах з українською, і в класах із російською мовами навчання вибір слова пояснювався тим, що воно “довше”, “більше за інші”. Не задовольняє й відповідь “у ньому найбільше частин”, оскільки, по-перше, у тексті було ще одне виділене слово з такою ж кількістю морфем, а по-друге, і це головніше, учні не бачили дериваційних зв'язків, словотвірної мотивації, словотвірної похідності.

Такий характер отриманих результатів видається, на перший погляд, парадоксальним, оскільки загальновідомо, що з раннього віку – з трьох-чотирьох років, і навіть раніше, діти особливо здатні до словотворчості, а з іншого – закономірним. Із освоєнням і усвідомленням навколишнього середовища, розвитком мовлення й задоволенням через нього нагальних потреб поступово втрачається гостре відчуття новизни словотвірних явищ. Подальший особистий мовно-дериваційний досвід потребує нової мотивації і за її відсутності втрачається.

Деякі опитувані доводили, що обидва слова могли утворитися одночасно, при цьому здогадалися мотивувати свої відповіді через співставлення твірних основ і словотвірних афіксів. У класах з українською мовою навчання таких виявилось 75 (26,7 %), у російськомовних класах – 81 (27,7 %). І тільки одиниці – відповідно 13 (4,6 %) і 8 (2,7 %) – у своїх міркуваннях виходили не лише з морфемної структури, а й із семантики емоційно-забарвленого афікса, стверджуючи, що, можливо, слово “кобзарики” “не таке вже й давнє, його можуть уживати дорослі, коли розмовляють із дітьми”, “воно як з дитячої пісеньки”, інші пояснювали, що “це так казали, коли хотіли висловити своє співчуття до кобзарів”, “жартували” тощо.

Утворюючи нові слова, не всі реципієнти виявили чуття мови і специфічну здібність до генерування нових слів і генералізації своїх розумових

дій, оскільки, крім правильних варіантів (гусяр, скрипаль, цимбаліст), було запропоновано (за хибними аналогіями) й неправильні. Деякі з учнів узагалі не відповіли або ж, відповівши, розуміли, що допустили помилку, і намагалися її виправити, але й серед виправлених варіантів було запропоновано помилкові (скрипляр, скрипаліст, цимбальняр, цимбальяр). Із цього можна зробити висновок про те, що чуття мови є не лише здатністю, а й здібністю суб'єкта і що як здібність воно формується в процесі засвоєння всіх мовних рівнів і міжрівнів. Вивчення словотвірного мовного міжрівня дає багато можливостей для продовження формування, розвитку й збагачення чуття мови й глибшого засвоєння граматики на цій основі.

В україномовних класах узагалі не виконали завдання 15 (5,3 %) осіб, утворили слова неправильно й не намагалися виправити помилки 112 (39,9 %), дали частину правильних відповідей або відчули невідповідність і спробували виправити допущені помилки 85 (30,2 %), правильно утворили нові слова 69 (24,6 %) осіб. Відповідно у класах з російською мовою навчання – 31 (10,6 %), 76 (26,0 %), 126 (43,2 %), 59 (20,2 %).

З'ясовуючи, яка значуща частина слова вказує на те, що людина вміє грати на кобзі, гусях, скрипці, цимбалах, тобто, фактично, визначаючи словотвірну мотивацію, словотвірну похідність, п'яти – шестикласники виявили готовність до їх розуміння, але не практичний досвід оперування ними. Значна частина реципієнтів не дала ніякої відповіді (з усіх опитаних таких було 172 особи або 30,0 %), інші розподілили свій вибір між коренем і суфіксом (відповідно 161 або 28,1 % і 240 або 41,9 %). Це, на нашу думку, означає, що особистий мовний досвід підлітків суттєво не суперечитиме тим знанням, які вони повинні будуть засвоїти під час вивчення теми “Словотвір”.

Наступна низка питань була спрямована на виявлення певної системи компетентностей, якими учні скористаються в процесі мовно-сміслової трансформації, можливостей творчого підходу до виконання завдання.

Кількісні результати аналізу виконання третього завдання відображено на рис. 10. Перед початком якісного аналізу ми припустили, що запропоновані питання є відносно легкими для учнів, оскільки і в початковій школі, і впродовж попереднього навчання в п'ятому класі вони часто чули про Т. Г. Шевченка на різних уроках, позакласних заходах тощо. Однак письмова робота показала, що для сучасних учителів відкривається широке поле щодо формування загальноосвітньої, культурної, предметних (наприклад, з української мови, літератури, історії тощо) та інших компетентностей учнів, оскільки близько 10,3 % опитуваних (59 осіб) узагалі не пов'язали ім'я Т. Г. Шевченка з назвою його ж книжки. Отже, вони не змогли дати відповідь і на другу частину питання. Інші учні представили досить широку гаму думок – від помилкових, примітивних до досить слухних і аргументованих.

Відповіді 514 реципієнтів можна згрупувати в чотири основних варіанти.

До першого відносимо ті (100 або 17,5 %), у яких пояснення слабо або взагалі неправильно мотивоване, не спирається на символічну семантику назви книги і не пов'язує її з долею автора, його поглядами тощо, до того ж відповіді даються у вигляді словосполучень, простих речень або частин складнопідрядного речення: “вона йому сподобалася”, “Шевченко любив кобзарів”, “Шевченко вмів грати на кобзі”. Про креативне, творче ставлення до пошуку відповіді на питання в даному випадку не йдеться.

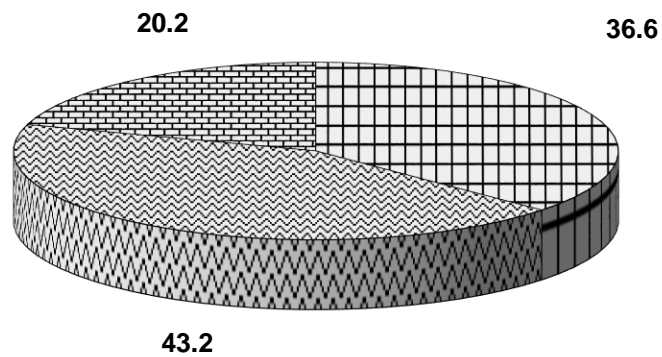
Другий узагальнений варіант відповідей (168 або 29,3 %) відрізняється від першого тим, що їх автори, наближаючись до об'єктивної думки, усе ж виявили нерозуміння символічного значення назви книги. У роботах читаємо: “Кобзар – це як хтось важливий для народу”, “бо Шевченко писав про народ, а кобзарі були дуже бідними”.

До третього варіанту ми віднесли відповіді (199 або 34,7 %), які є в принципі правильними, однак їх мовне оформлення недосконале: лексика, словосполучення й речення (особливо в російськомовних класах) свідчать про те, що процес формування зв'язного мовлення потребує своєї активізації.

Рис. 9б

Констатація наявності в учнів чуття мови (%)

Класи з російською мовою навчання

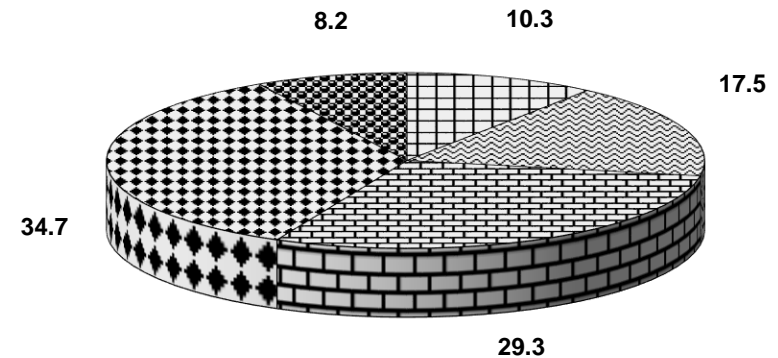


- Не виявили чуття мови (неправильно утворили слова)
- Дали частину правильних відповідей або відчули помилки у власному словотворенні, спробували виправити їх
- Виявили чуття мови (правильно утворили слова)

Рис. 10

Виявлення здібностей учнів до мовно-сміслової трансформації, творчого підходу до виконання завдання (%)

Класи з українською і російською мовами навчання



- Не пов'язали ім'я Т.Шевченка з назвою його ж книжки
- Слабко або неправильно мотивували свою думку, не спирались на символічну семантику назви книги "Кобзар" Т.Шевченка, не співвіднесли її з долею автора, його поглядами тощо
- Наближаючись до об'єктивної думки, виявили нерозуміння символічного значення назви книги "Кобзар" Т.Шевченка
- Дали правильні відповіді, але їх мовне оформлення недосконале
- У правильних відповідях помічено особистісне ставлення, асоціативне мислення. спроби творчо осмислити проблему

Характерними відповідями є: “Тарас Шевченко був за народ – і кобзарі за народ”, “так автор хотів підкреслити, що він як кобзар”, “Свою книжку Т. Шевченко назвав “Кобзар”, тому що його вірші були схожими на те, що співали кобзарі, або думав, що він теж кобзар”. Остання відповідь цікава ознаками дивергентного мислення, отже, можливий креативний підхід до виконання завдання. Однак вона й подібні їй – виняток у третьому варіанті.

У невеликій кількості робіт – четвертий варіант (47 або 8,2 %) – помічено особисте ставлення, спроби творчо осмислити проблему, багатші асоціації, навіть випадки осяяння. Це, власне, не просто відповіді, а роздуми учнів, про що свідчать ширша аргументація, свідомий добір лексики (помічено закреслені слова, натомість написані інші, більш доречними), уживання емоційно-оцінних засобів, вставних слів і словосполучень: “на мою думку, так Т. Шевченко хотів підкреслити, що присвячує свої твори народу”; “поет уважав, що кобзарі розкривають у піснях народні думи, тому й назвав свою книжку “Кобзар”; він “висловив величезну любов до простого народу, бажання захищати його”; “нам розповідали, що кобзарі передавали народні мрії, і Шевченко у своїх творах мріяв про краще життя українців”, “можливо, назва “Кобзар” підкреслила те, що турбувало Шевченка, а турбувало його важке життя народу”; “поет, як кобзар, хотів говорити правду про життя народу, про його історичне минуле...” У відповідях помічено орфографічні й граматичні помилки, а також русизми, деякі просторіччя.

Результати констатувальної частини експерименту підтвердили, що загальні, спеціальні й специфічні здібності, виявляючись у різний спосіб, по-різному й реалізуються в когнітивній діяльності молодших підлітків і що існують певні закономірності, які, враховуючи якість, тяглість (тривалість і розвиток) та зреалізованість здібностей, уможлиблюють розрізнення рівнів мовних компетентностей у складі інших освітніх на конкретному етапі навчання.

Спираючись на висновки з дослідження теоретичних основ формування мовних компетентностей та їх зв'язку з мовленнєвими, а також на результати констатувального експерименту, ми виокремили 4 **рівні їх сформованості** в молодших підлітків, кожному з яких відповідають певні характеристики якості, тяглості та зреалізованості загальних, спеціальних і специфічних здібностей.

На *першому* (нижчому, початковому) рівні сформованості мовних компетентностей молодші підлітки ще не усвідомлюють самостійно встановлених граматичних закономірностей, не вміють користуватися самостійно набутим мовно-мовленнєвим досвідом. Чуття мови й мовлення, або здатності спонтанно, інтуїтивно реагувати на мовні й мовленнєві помилки, розуміти смисли підтекстів, переживати інтелектуально-естетичні емоції тощо, фактично, не розвинуте.

Якість спеціальних і специфічних здібностей характеризується малою кількістю асоціацій; уявлення, фантазування збіднені; операції аналізу, синтезу, інтегрування, генералізації мовних і мовленнєвих процесів не сформовані або сформовані дуже слабо (учні, які знаходяться на цьому рівні, допускають багато помилок у визначенні морфем слова, плутають форми слова й спільнокореневі слова; використовують неправильні словотвірні моделі; не можуть мотивувати свої мовні дії); довготривале й оперативне запам'ятовування не відзначається достатнім обсягом. Переважає згорнуте конвергентне мислення; слабо виявлені здатність і готовність до нестандартного розв'язання нової проблеми в її процесуальному й результативному аспектах.

Тяглисть (тривалість і розвиток) недостатньо виражена; завдання виконуються повільно, без особливої зацікавленості, помітна швидка втомлюваність, нетривала працездатність. Такі діти часто відволікаються від навчальної роботи, виконують її пізніше за інших. Загальний обсяг правильно виконаних завдань не перевищує 30 %

Засвоєння знань, набуття вмінь і навичок відповідає початковому рівню навчальних досягнень учнів з української мови [130, с. 14, 22, 29].

На *другому* (середньому) рівні сформованості мовних компетентностей молодші підлітки виявляють деякі ознаки усвідомленого сприйняття граматичних закономірностей, репродуктивна діяльність поєднується з продуктивною. Чуття мови й мовлення, або здатності спонтанно, інтуїтивно реагувати на мовні й мовленнєві помилки, розуміти смисли підтекстів, переживати інтелектуально-естетичні емоції тощо, розвинуте дуже слабо.

Якість спеціальних і специфічних здібностей, як і на попередньому рівні, також характеризується малою кількістю асоціацій; уявлення, фантазування теж збіднені; операції аналізу, синтезу, інтегрування, генералізації мовних і мовленнєвих процесів сформовані недостатньо (спостерігаються суттєві помилки в морфемному аналізі слова, розрізненні форм слова й спільнокореневих слів; можливе використання неправильних словотвірних моделей; мотивація мовних дій часто неправильна); довготривале й оперативне запам'ятовування більше за обсягом, ніж на першому рівні, але його якість ще не дає довго утримувати в пам'яті раніше вивчене. Конвергентне мислення поєднується з дивергентним. Здатність і готовність до нестандартного розв'язання нової проблеми в її процесуальному й результативному аспектах характеризується епізодичними виявами.

Тяглість (тривалість і розвиток), як і на попередньому рівні, недостатньо виражена, однак упродовж відведеного часу учень встигає виконати завдання. Загальний обсяг правильних відповідей не перевищує 60 %

Засвоєння знань, набуття вмінь і навичок відповідає середньому рівню навчальних досягнень учнів з української мови [130, с. 14, 22 – 23, 29 – 30].

На *третьому* (достатньому) рівні сформованості мовних компетентностей молодші підлітки в основному усвідомлюють самостійно встановлені граматичні закономірності, але ще не зовсім вправно користуються набутим мовно-мовленнєвим досвідом. Спостерігаються деякі суперечності в корекції

індивідуально вироблених у процесі набуття власного мовленнєвого досвіду правил. Констатується достатньо розвинуте чуття мови й мовлення, або здатності спонтанно, інтуїтивно реагувати на мовні й мовленнєві помилки, розуміти смисли підтекстів, переживати інтелектуально-естетичні емоції тощо.

Якість спеціальних і специфічних здібностей характеризується помітно великою кількістю асоціацій; уявлення, фантазування слугують своєрідним містком між знанням і незнанням, посувають підлітка до пізнання нового; операції аналізу, синтезу, інтегрування, генералізації мовних і мовленнєвих процесів відзначаються достатньою сформованістю (у процесі морфемного аналізу учні використовують певний алгоритм дій і операцій, графічні зображення, словотвірні моделі ґрунтують на власному мовному досвіді, через це кількість помилок мінімальна; їх мовні дії вмотивовані, досить усвідомлені); довготривале й оперативне запам'ятовування достатнього обсягу, для того щоб засвоїти й запам'ятати програмовий матеріал. Дивергентне мислення поєднується з конвергентним; під керівництвом учителя підліток здатний до нестандартного розв'язання нової проблеми в її процесуальному й результативному аспектах.

Тяглисть (тривалість і розвиток) достатньо виражена; завдання виконуються досить швидко, із зацікавленістю, без особливих труднощів. Загальний обсяг правильних відповідей коливається від 61 до 80 %

Засвоєння знань, набуття вмінь і навичок відповідає достатньому рівню навчальних досягнень учнів з української мови [130, с. 15, 24 – 25, 30 – 31].

На *четвертому* (високому) рівні сформованості мовних компетентностей молодші підлітки усвідомлюють самостійно встановлені граматичні закономірності, уміють користуватися самостійно набутим мовно-мовленнєвим досвідом, здатні коригувати й збагачувати індивідуальні правила, вироблені в процесі набуття власного мовленнєвого досвіду, тобто засвоювати теоретичні знання під час навчання мови безконфліктно. Чуття мови й мовлення досягає такого рівня, що дає можливість суб'єкту не лише спонтанно, інтуїтивно

реагувати на мовні й мовленнєві помилки, розуміти смисли підтекстів, переживати інтелектуально-естетичні емоції тощо, а й наблизитися до власних мовних осяянь.

Якість спеціальних і специфічних здібностей відзначається оригінальними, розгорнутими асоціаціями; багатими уявленнями, фантазією. Учень володіє операціями аналізу, синтезу, інтегрування, генералізації мовних і мовленнєвих процесів відповідно до свого віку. Довготривале й оперативне запам'ятовування має великий обсяг. Конвергентне мислення поєднується з дивергентним, останнє іноді може превалювати; наявна здатність до самостійного нестандартного розв'язання нової проблеми в її процесуальному й результативному аспектах.

Тяглисть (тривалість і розвиток) достатньо виражена; завдання виконуються швидко, із зацікавленістю, з готовністю й бажанням продовжувати навчальну діяльність. Загальний обсяг правильних відповідей коливається від 81 до 100 %

Засвоєння знань, набуття вмінь і навичок відповідає високому рівню навчальних досягнень учнів з української мови [130, с. 16 – 17, 25 – 27, 31 – 32].

У *підсумку* зазначимо, що розробленим нами критеріям і рівням сформованості мовних компетентностей властива деяка умовність. Інваріанти їх характеристик можуть мати досить різноманітні варіанти в залежності від складності програмового матеріалу, вікових особливостей учнів, специфіки протікання мисленнєвих дій та операцій, організації навчального процесу тощо, але у своїй сукупності вони об'єктивно, узагальнено, цілісно відображають параметри мовних компетентностей молодших підлітків незалежно від того, якою мовою здійснюється навчання – українською чи російською.

Ці параметри співвідносні з основними видами мовних задач – останні, своєю чергою, відповідають структурі феномена мовних компетентностей – на засвоєння об'єктивних мовних знань і мовно-мовленнєвого досвіду; на застосування особистого мовленнєвого досвіду і корекцію хибних уявлень про

прийоми перевірки й засвоєння нових знань; на розвиток чуття мови і мовленнєвих ситуацій.

Кожний вид мовної задачі призначений для формування й розвитку загальних (інтелектуально-креативних), спеціальних і специфічних (мовно-мовленнєвих) здібностей і реалізується у відповідних різновидах вправ, які є стрижнем експериментальної методичної системи.

Висновки до першого розділу

Науково-теоретичний і теоретико-методичний аналіз проблеми компетентнісного підходу до навчання мови свідчить про його доцільність і перспективність. Компетентнісний підхід передбачає таку організацію навчання, за якої учень набуває обізнаності з предметом, оволодіває відповідними компетенціями. Компетенції, своєю чергою, є взаємопов'язаним із знаннями, вміннями та навичками комплексом сформованих здібностей, що забезпечують активну взаємодію особистості із середовищем.

Компетентностям / компетенціям властиві ієрархічні взаємозв'язки. Системно-структурна особливість мовних і мовленнєвих компетентностей полягає в тому, що вони формуються на всіх можливих компетентнісних рівнях і на кожному з них виконують функції, відповідні не лише йому, а й усім останнім, тобто, як ніякі інші, є поліаспектними, інтегративними.

Понятійний зміст мовної і мовленнєвої компетентностей у методичній науці залишається неусталеним. Через це, поділяючи позицію тих учених, які розмежовують поняття мовної й мовленнєвої компетентностей (компетенцій), констатують їх взаємозв'язок і стверджують, що мовленнєва компетентність не лише пов'язана з мовною, а й формується на її основі, ми вважали за можливе запропонувати власні визначення (с. 20).

У процесі теоретичного дослідження з'ясовано структуру, змістові й формальні дотичні мовної (за О. Божович) і мовленнєвої компетентностей, встановлено спільні складники в їх будові: мовленнєвий досвід, знання про

мову і чуття мови. Однак існує принципова різниця у змісті компонентів мовної й мовленнєвої компетентностей, яка полягає в їх системних функціях, потенціях використання.

Оскільки явищу мовної компетентності властива ієрархічність і різноаспектні проявлення на кожній із мовно-ієрархічних сходинок, можливо говорити про компетентності щодо фонетики, лексики, словотвору, морфології, синтаксису й пунктуації, правопису, стилістики і в їх межах виокремлювати різновиди мовних компетентностей.

Вивчення дидактичних і методичних концепцій, Національної доктрини й Державного стандарту, а також шкільних програм, підручників дало можливість зробити позитивні висновки про наявні передумови для досягнення мети дослідження. Аналіз інноваційних типів навчання свідчить про те, що система формування мовних і мовленнєвих компетентностей може бути зреалізована в їх методичному руслі, із збереженням кращих набутоків традиційної методики.

Передумовами, які забезпечують формування й розвиток мовних компетентностей, є втілення ідей антропологічної педагогіки, дотримання провідних принципів розвивального навчання, якнайповніше урахування психологічних особливостей суб'єктів учіння, оптимізація педагогічного процесу.

Критеріями сформованості мовних компетентностей на певному конкретному етапі розвитку особистості або її навчання є якість, тяглість (тривалість і розвиток) та зреалізованість здібностей. Критерії базуються на специфіці мовно-діяльнісних процесів, здійснюваних суб'єктом учіння у відповідності до його загальних і спеціальних здібностей, із яких за сприятливих психолого-педагогічних умов формуються нові здатності, що, своєю чергою, є показниками знань, умінь і навичок і, відповідно, складають основу оцінювання навчальних досягнень учнів, зокрема з української мови.

РОЗДІЛ 2

СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ МОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СЛОВОТВОРУ Й ОРФОГРАФІЇ

2. 1. Компоненти системи формування і розвитку мовних компетентностей

Теоретичне дослідження джерел і психолого-педагогічних умов формування мовних компетентностей, експериментальне визначення їх критеріїв і рівнів сформованості в молодших підлітків – учнів п'ятого – шостого класу загальноосвітньої школи (розділ 1) – дали можливість попередньо спрогнозувати ефективні підходи до розв'язання методичної проблеми. Вони відображені у науковому припущенні: процес набуття мовних компетентностей учнів п'ятого класу буде ефективним за умови системного засвоєння навчального матеріалу як упорядкованого лінгвістичного досвіду і розвитку чуття мови з опорою на загальні (інтелектуально-креативні, творчі) й спеціальні (мовні) здібності.

Мовні уявлення, поняття, правила, аналітико-операційні вміння та навички, сформовані на цій основі в процесі навчальної діяльності, сприятимуть свідомому сприйманню слова як мовної одиниці й правильному слововживанню; мовні компетентності щодо словотвору й орфографії забезпечать якісно вищий рівень розвитку мовленнєвих компетентностей.

У процесі **формувального** експерименту виконувалися такі **завдання**: розроблення системи формування й розвитку мовних компетентностей молодших підлітків (на прикладі вивчення словотвору й орфографії у п'ятому, шостому класах загальноосвітньої школи), аналітична характеристика її складників; методичне забезпечення ефективного функціонування системи

формування й розвитку мовних компетентностей; обґрунтування й характеристика комплексу вправ, спрямованих на 1) опанування знаннями, 2) застосування позитивного мовленнєвого досвіду і корекцію хибних уявлень про прийоми перевірки й засвоєння нових знань, 3) розвиток чуття мови, мовленнєвих ситуацій і розроблених з урахуванням загальних, спеціальних і специфічних здібностей; проведення експериментальних уроків української мови в п'ятих класах загальноосвітніх шкіл з українською і російською мовами навчання з метою перевірки ефективності експериментальної методики.

Ефективне формування мовних компетентностей можливе за умови функціонування **дидактико-методичної системи**, втіленої у відповідній лінгводидактичній моделі. Незважаючи на те, що системний підхід до навчання декларується повсюдно, його застосування на рівні школи, конкретного шкільного предмета, уроку залишається проблематичним через низку суттєвих причин, до яких відносимо професійну кваліфікацію вчителів, матеріальне й методичне забезпечення навчально-виховного процесу, суспільно-культурне тло, на якому здійснюється навчання, психофізіологічні особливості учнів тощо. Це зумовлює пильну увагу до розроблення системи формування та розвитку мовних компетентностей, характеристики складників і забезпечення її функціонування.

Загальнофілософське тлумачення поняття “система” полягає в розумінні його як упорядкованості частин єдиного цілого, їх взаєморозташування, взаємозв'язку й взаємозалежності [230, с. 427 – 428]. Системність завжди пов'язана з певною формою організованості, відображеної, зокрема, в ієрархії системних складників, причому, окремо взяті, вони не мають тих властивостей, які притаманні системі в цілому [129, с. 305]. Будь-яка система є компонентом більшої і, своєю чергою, складається з інших (під)систем.

Питання створення й функціонування навчальних систем глибоко досліджувалися такими вченими, як В. Безпалько, І. Бім, І. Блауберг, Л. Занков, К. Костюк, І. Малафійк, В. Оконь, В. Онищук, В. Паламарчук, К. Плиско,

Е. Юдін та ін. Із їх робіт випливає, що для з'ясування сутності цього дидактико-методичного феномена присутніми є положення:

З педагогічного погляду, під системою розуміють певним чином організований навчально-виховний процес, який здійснюється за конкретних умов і на їх тлі [17, с. 25]. Визначальна особливість педагогічної системи полягає в тому, що: основним її компонентом є людина, яка є об'єктом управління [177, с. 201].

Твірний чинник будь-якої педагогічної системи – мета (цілі) навчання. Зміна мети веде до внутрішніх і зовнішніх взаємозмін у ній; іншими складовими педагогічної системи є: зміст, методи, засоби, форми, результати навчання [152, с. 149; 171, с. 66; 186, с. 4]. Однак навіть за такого складу структура навчальної системи вважається неповною. На думку В. Окоця, її слід розуміти як комплекс елементів, що визначається соціально детермінованими цілями й функціонує динамічно; щоб не перетворитися на консервативну, відірвану від життя, вона може бути тільки відкритим утворенням, складовими якого є вчителі, учні, зміст навчання, суспільно-матеріальне середовище, а також взаємозв'язки між цими елементами [171, с. 67].

Навчання мови також є цілісною системою з властивими їй внутрішніми зв'язками, внаслідок яких виникає нова інтегративна якість, не характерна для окремих системних складових – вільне володіння мовою [186, с. 4].

Для розроблення певної дидактико-методичної системи, в тому числі системи формування й розвитку мовних компетентностей учнів п'ятого (шостого) класу, важливе значення мають попередній досвід, накопичений в інших педагогічних системах різних рівнів, і сучасний стан навчально-виховного процесу, викладання певного шкільного предмета.

Як динамічні утворення дидактико-методичні системи характеризуються й динамікою своїх складників. Через це втілення системних моделей у навчальний процес пов'язано не лише з дотриманням психолого-педагогічних

закономірностей і педагогічних технологій, а й із високим інтелектом, педагогічною майстерністю, педагогічною творчістю вчителя.

З огляду на сказане, система формування та розвитку мовних компетентностей учнів у процесі вивчення словотвору й орфографії складається з таких внутрішніх компонентів: 1) мети й завдань вивчення української мови в п'ятому (шостому) класі загальноосвітньої школи (і зокрема розділу “Словотвір. Орфографія”); 2) навчального змісту, визначеного чинними шкільними програмами з української мови; 3) загальнодидактичних і методичних принципів, методів, прийомів і відповідних вправ формування й розвитку мовних компетентностей у процесі вивчення словотвору й орфографії; 4) циклу уроків за темою “Словотвір. Орфографія”; 5) критеріїв і рівнів сформованості мовних компетентностей.

Внутрішньо структурована таким чином, система формування та розвитку мовних компетентностей учнів п'ятого – шостого класу в процесі вивчення словотвору й орфографії є складником системи шкільного вивчення української мови в цілому. Крім того, відповідно до ієрархічної піраміди освітніх компетентностей вона займає свою сходинку на предметному рівні й виконує властиві лише їй функції, які не можуть бути реалізовані іншими предметно-методичними підсистемами (наприклад, через вивчення лексики, морфології, синтаксису).

До зовнішніх чинників, що суттєво впливають на дієвість системи, відносимо: розвиток наук (мовознавства, психології, психолінгвістики, педагогіки, методики, культурології, соціології тощо); функціонування в межах певної освітньої системи; особистість учня; особистість учителя; матеріальний і культурний рівень розвитку суспільства. У той час, коли контакти системи із зовнішнім середовищем є своєрідними константами, що здебільшого не під силу змінити педагогам, внутрішні складники, їх структура і взаємозв'язки великою мірою залежні від волі суспільства (держави), ученого, вчителя, учня.

Так, *перші два компоненти* системи формування й розвитку мовних компетентностей – мету й завдання вивчення української мови, навчальний зміст – визначено державними документами й шкільними програмами. В останніх, зокрема, зазначено, що “**основна мета** навчання рідної мови полягає у формуванні національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися засобами рідної мови – її стилями, типами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо), тобто забезпечує належний рівень комунікативної компетенції” (жирний шрифт укладачів програми. –Авт.) [196, с. 36]. Для учнів шкіл із російською та іншими мовами навчання українська повинна стати засобом міжкультурного взаєморозуміння, міжкультурної комунікації, тобто забезпечити вміння спілкуватися з носіями іншої культури [197, с. 29]. Вивчення словотвору й орфографії в цьому аспекті (змінювання, творення слів, вимова й правопис префіксів і суфіксів, найпоширеніші випадки чергування голосних і приголосних) є важливою лінгвістичною основою, яка уможлиблює свідоме використання закономірностей творення нових слів та їх форм у процесі спілкування, подальше розуміння морфологічних, синтаксичних і стилістичних явищ, культуру усного й писемного мовлення.

У меті відображаються основні концептуальні положення, на яких ґрунтується система: світоглядні засади, способи розуміння, тлумачення мовних явищ тощо [227, с. 458]. Таким чином, під концепцією формування мовних компетентностей на конкретному етапі навчання розуміємо провідний дидактичний та виховний задум учителя, когнітивно-лінгвістичну комунікативну зорієнтованість, способи інтерпретації програмового матеріалу, характер навчальної діяльності, очікувані результати.

Третій компонент системи – загальнодидактичні й методичні принципи, методи, прийоми, відповідні вправи формування та розвитку мовних

компетентностей – значною мірою досліджено вітчизняними й зарубіжними вченими-педагогами.

Сучасними загальнодидактичними принципами, які є складниками методологічної основи будь-якого типу навчання і яких необхідно дотримуватися в процесі викладання словотвору й орфографії, є принципи спрямованості на розв’язання в єдності завдань освіти, виховання й розвитку особистості; науковості, системності, послідовності, зв’язку теорії з практикою, доступності, перспективності; мотивації навчання, поєднання різних методів і засобів навчання залежно від мети й змісту, а також різних форм навчання; свідомості, активності й самостійності, наочності; міцності, осмисленості й дійовості результатів освіти, виховання й розвитку особистості [187, с. 21].

На їх тлі визначено лінгводидактичні принципи. Зв’язок між загально- й лінгводидактичними вимогами такий тісний, що це дало можливість авторам “Концепції когнітивної методики навчання української мови” сформулювати їх у єдиному комплексі. М. Пентилюк, А. Нікітіна, О. Горошкіна характеризують такі провідні педагогічні принципи: особистісний, етнокультурологічний, а також інтегративності, емоційності, креативності та активної пізнавальної спрямованості [183, с. 6 – 7].

До власне методичних принципів навчання мови, за К. Плиско, належать принципи пізнавально-практичної спрямованості навчання мови; комунікативної і функціонально-стилістичної спрямованості навчання мови; вивчення мови у структурній цілісності, з обов’язковим пізнанням її рівнів; вивчення мовних явищ в єдності форми й змісту; вивчення мови у міжрівневих, внутрішньорівневих і міжпредметних зв’язках; активізації взаємовпливу навчання мови й розвитку мислення та мовлення; використання мовленнєвої практики для засвоєння теорії мови і, навпаки, – теорії мови для розвитку мовлення; оптимальної реалізації принципів усіх компонентів навчання мови для досягнення мети [186, с. 108 – 141; 187, с. 21].

Дещо іншої думки дотримується Т. Донченко, яка відносить до власне методичних принципи вивчення мовних одиниць на основі аналізу тексту в єдності змісту і форми; пріоритетного використання як дидактичного матеріалу до уроку художніх текстів, переважно класичних; зумовленості основного напрямку у вивченні рідної мови її комунікативною функцією у всіх її проявах; функціонального підходу до вивчення мовних одиниць; взаємозв'язку засвоєння теорії й функціонування мовних одиниць у мовленні; функціонально-стилістичний принцип вивчення мови; принцип усвідомлення естетичної функції української мови; переважного використання індукції як способу мислення в процесі вивчення окремих явищ мови й мовлення; тісного взаємозв'язку у засвоєнні мовних і мовленнєвих знань, формуванні навчально-мовних, правописних і мовленнєвих умінь [93].

Докладний аналіз перелічених тут власне методичних принципів переконує в тому, що вони (повністю або частково) виявляються в усіх сучасних підходах, типах тощо вивчення української мови, тобто, як і загальнодидактичні, виконують своєрідну методологічну роль. Цей висновок спричинив наш подальший пошук таких вимог, принципових закономірностей, які б стосувалися функціонування системи формування й розвитку мовних і мовленнєвих компетентностей (на прикладі вивчення словотвору й орфографії) безпосередньо, були б дійовими правилами, що забезпечують її ефективність.

За умови дотримання методологічних загально- й лінгводидактичних принципів специфічними принципами формування та розвитку мовних і мовленнєвих компетентностей, на нашу думку, є такі: урахування синкретичної природи й безперервного розвитку інтелектуально-креативних, творчих, мовно-мовленнєвих здібностей і здатностей школярів; зважання на їх особисті досвід, практику, способи опанування мовних і мовленнєвих явищ та вмотивованої корекції негативного мовно-мовленнєвого досвіду; розвитку чуття мови за логікою апперцепції і відкритого словника.

Вимога урахування синкретичної природи й безперервного розвитку інтелектуально-креативних, творчих, мовно-мовленнєвих здібностей і здатностей пов'язана з переважно дивергентною спрямованістю стійких індивідуально-психологічних якостей особистості, з їх поліаспектними функціями, властивістю виявлятися в різноманітних типах діяльності (зокрема когнітивній, навчальній), різнотипних ситуаціях (у тому числі комунікативних, мовленнєвих), за яких зберігаються певні таксономічні відношення, ієрархія загальних і спеціальних здібностей, що, своєю чергою, забезпечує протікання процесу пізнання й перцепцію буття взагалі. Нехтування одним чи кількома таксономічними рівнями, векторами здібностей призводить до гальмування динаміки інших.

Таким чином, коли вчитель звертає увагу на логіку перебігу конкретних мовних явищ, наприклад, творення слів чи дію орфографічних правил, пов'язаних із ним, він, з одного боку, спирається (на) інтелектуальні, інтелектуально-креативні здібності, й одночасно активізує їх, формуючи й розвиваючи навички аналізу, кодування, перекодування, інтеграції й генералізації, врешті решт – запам'ятовування, з іншого – сприяє розвитку саме мовних здібностей, якими є здібності встановлювати граматичні закономірності (самостійно, під керівництвом чи за допомогою вчителя), коригувати й збагачувати набуті правила, відчувати мову й мовлення; з третього – спричинює, удосконалює, розвиває специфічні якості мовно-мовленнєвої діяльності (морфемного аналізу, розрізнення форм слова й новоутворених слів, генерування нових слів за допомогою різних типів деривації, побудови простіших словотвірних гнізд, сприйняття дериваційної похідності, дериваційного значення, чуття стилістично маркованих засобів словотворення тощо).

Синкретична природа здібностей забезпечує функціонування трансформаційних процесів, за яких уміння й навички, набуті під час вивчення словотвору й орфографії, сприяють розвитку мовних і мовленнєвих

компетентностей уподальшому – під час вивчення тем із морфології, синтаксису, елементів стилістики тощо.

Принцип зважання на особистий досвід, практику, способи опанування мовних і мовленнєвих явищ учнями та вмотивованої корекції негативного мовно-мовленнєвого досвіду передбачає психологічно й методично виважене ставлення вчителя до самостійно набутих раніше знань, умінь і навичок, на сформовані здатності та їх використання впродовж вивчення нових тем.

Щодо словотвору, такими знаннями, як показав констатувальний експеримент, можуть бути знання про розрізнення форм слова й спільнокореневі слова, дериваційні моделі, стилістичне розрізнення слововживання. Однак із попереднього досвіду молодші підлітки (п'яти – шестикласники) можуть винести й неправильну деривацію, наприклад, під впливом мовлення членів родини, діалектних форм, поширених у місцевості, де мешкає дитина, особливостей суб'єктивного сприйняття мовних явищ, які, своєю чергою, пов'язані з фізичним, психічним, загальнокультурним розвитком. Із цієї ж причини припускаються орфографічні помилки, оскільки особисто встановлені закономірності усного мовлення переносяться на писемне.

У кожному конкретному випадку, добираючи відповідні методи й прийоми, вчитель з'ясовує логіку того вибору, який робить учень, і коригує негативний (неправильний) досвід самостійного засвоєння знань, набуття вмій і навичок.

Розвиток чуття мови за логікою апперцепції й відкритого словника полягає в поглибленні уваги, спостережливості учнів щодо мовних і мовленнєвих явищ, забезпеченні якісних змін їх особистісного сприйняття, за яких несвідомі, принагідні, ситуативні спостереження, випадково встановлені закономірності змінюються на свідомі й систематичні. При цьому свідомість і систематичність засвоєння мовних і мовленнєвих явищ ґрунтується на попередньому когнітивному, культурно-естетичному, мовно-мовленнєвому досвіді, практиці

такого спілкування, яке викликає позитивні емоції, насолоду від усвідомлення семантико-стилістичної відповідності, оригінальності, краси й сили слова.

Особистісна рецепція мовних явищ неможлива без створення відповідного методичного забезпечення, мовного оточення, дбайливого, навіть любовного ставлення до мови, яка вивчається, не лише з боку вчителів, школи, а й інших культурних закладів, родини, суспільства загалом. Згідно з цією вимогою, необхідно забезпечити відповідне мовне середовище, у тому числі (або перш за все) на уроках, де створюються умови для того, щоб словник учня відображав сучасне функціонування української мови, усе багатство літературного стилю.

Окреслені тут принципи зумовлювали використання адекватних органічно взаємопов'язаних між собою шляхів, методів і відповідних їм прийомів, які забезпечували інноваційні підходи до навчання мови. Схематично їх окреслено в підрозділі 1.2.

Стрижнем експериментальної методики були відповідні вправи, у яких послідовно втілено концепцію формування й розвитку мовних компетентностей та їх впливу на мовленнєві й інші спеціальнопредметні, загальнопредметні, ключові (компетентності).

Розробляючи види вправ, ми виходили з попереднього досвіду, зокрема класифікацій, запропонованих такими авторами, як М. Баранов, О. Біляєв, О. Горошкіна, Г. Дідук, С. Караман, В. Мельничайко, Г. Михайловська, А. Нікітіна, В. Онищук, В. Паламарчук, М. Пентилюк, К. Плиско, Л. Рожило та ін.

Аналіз відповідних публікацій дозволив нам зробити висновок про те, що, як правило, класифікаційні ряди передбачають різного рівня синкретизм і синтез вправ щодо мети виконання, системи дій і операцій, які складають їх навчальний зміст тощо. Однак при цьому певні групи цілей, дій і операцій превалюють.

Як впливає з теоретичної частини нашого дослідження, для роботи над формуванням мовних компетентностей важливе значення мали вправи й

завдання, спеціально спрямовані на розвиток інтелектуальних здібностей (підготовчі, діагностичні, мотиваційні, рефлексивні, тренувальні, праксиологічні, узагальнюючі, контрольні [177, с. 62 – 69]), а також на формування вмій і навичок (вправи, які формують навчально-мовні вміння; вправи, які формують правописні (орфографічні й пунктуаційні) вміння й навички; вправи, які формують мовленнєві вміння [16]). **“Типологія вправ і завдань** визначається з урахуванням виучуваного матеріалу, рівня загального розвитку, мовної та мовленнєвої підготовки учнів” (жирний шрифт О. Біляєва. – Авт.) [23]. За дидактичною метою завдань та ступенем активності й самостійності учнів у процесі їх виконання розрізняють вправи підготовчі, тренувальні й завершальні [173].

Близькими до них є вправи, що ґрунтуються на тому, “які види дій необхідно здійснити над мовним матеріалом” (типи розпізнавальних, перетворювальних, або трансформаційних, і конструктивних вправ; кожний із цих типів може бути представлений на репродуктивному й продуктивному рівнях) [186, с. 171]; на концепції когнітивного навчання мови (аналітичні, комунікативні, асоціативні, дослідницькі) [183, с. 8]; типи або види вправ, спрямовані безпосередньо на розвиток мовлення (комплексні, домовленнєві, мовленнєві) [164, с. 110 – 192].

Своєрідними модифікаціями згаданих вище класифікацій, особливо наближеними до завдань формування мовних компетентностей, вважаємо лінгвостилістичні та комунікативно-ситуативні [85, с. 3 – 21], ситуативні, проблемно-ситуативні вправи і завдання [20; 63; 108]; вправи, розроблені з урахуванням функціонально-стилістичного аспекту вивчення мови (фонетико-, лексико-, граматико- і власне стилістичні) [160, с. 74 – 75].

Зазначені (й інші) класифікації вправ містять цінний для нашого дослідження методичний досвід, який полягає в уже апробованих прийомах формування мовних знань і навичок, у тому числі зі словотвору, розвитку усного й писемного мовлення тощо, які, своєю чергою, є змістовими

елементами мовних компетентностей. Однак згадані вправи не можуть повністю задовольнити процес їх формування й розвитку мовних компетентностей, оскільки вони а) структуровані й співвіднесені за змістом і формою з іншими конкретними лінгводидактичними завданнями, б) не орієнтовані ні на складники поняття “мовна компетентність”, ні на елементи системи, яка забезпечує їх вивчення. Через це, враховуючи напрацьований методичний досвід, ми розробили свою класифікацію видів вправ, які б відповідали цим вимогам.

На нашу думку, такими видами можуть бути:

а) вправи на засвоєння об’єктивних (дистанційованих від учня) мовних знань і мовленнєвого досвіду;

б) вправи на корекцію і збагачення індивідуально вироблених учнем у процесі набуття власного мовно-мовленнєвого досвіду правил, на досягнення адекватності у спілкуванні;

в) вправи на розвиток чуття мови, забезпечення розпізнавання якісних особливостей мовлення й мовленнєвих ситуацій, поглиблення сприйняття естетики слова.

Кожний із зазначених видів об’єднує по кілька різновидів, які застосовуються у навчальному процесі в певній логічній послідовності і з урахуванням індивідуальних рівнів засвоєння знань учнями.

Значення теоретичного обґрунтування, змістової й дидактико-методичної характеристики видів і різновидів вправ, особливостей їх виконання в процесі експериментального навчання зумовило виокремлення цих питань у спеціальні підрозділи дисертаційної роботи (2.2.1, 2.2.2, 2.2.3).

П’ятий компонент системи – критерії й рівні сформованості мовних компетентностей – докладно описано в підрозділі 1.3.2.

Ефективність функціонування системи формування та розвитку мовних компетентностей учнів п’ятого, шостого класу в процесі вивчення словотвору й орфографії забезпечується відповідною технологією, у створенні якої ми

спіралися на дослідження В. Безпалька, С. Бризгалової, С. Карпенчук, П. Матвієнка, В. Паламарчук, М. Пентилюк, І. Підласого, К. Приходченко, Г. Селевка, В. Ястребової та ін.

Для розробки технології навчання мови, на нашу думку, практичне значення мають критерії (показники) технологічності, узагальнені С. Бризгаловою: урок слід уважати технологічним, якщо чітко й діагностично сформульована його мета; навчальний зміст представлено як систему пізнавальних і практичних завдань; простежується суворя логіка етапів засвоєння теми; визначено способи взаємодії учасників навчально-виховного процесу на кожному етапі (між учителями й учнями, учнями один з одним), а також характер їх взаємодії з інформаційною технікою (комп'ютером, відеосистемою тощо); мотивація діяльності вчителя й учнів ґрунтується на реалізації їх особистісних функцій (вільний вибір, креативність, змагальність, життєвий і професійний сенс); указані межі алгоритмічної й творчої діяльності вчителя, можливих відступів від єдиних правил; у навчальному процесі застосовуються новітні засоби й способи переробки інформації [34, с. 127].

У сучасних дослідженнях із методики навчання української мови наголошується: "...технологія уроку об'єднує напрямки роботи, що охоплюють теоретичні і практичні пошуки в галузі лінгводидактики" [179, с. 16], а технологічний аспект уроку "стосується насамперед вибору й ефективного поєднання форм, методів, прийомів, засобів навчання і спільної діяльності вчителя та учнів" [183, с. 7].

Відзначальною ознакою технологічності уроку мови є його моделювання. "На відміну від традиційних поурочних розробок, зорієнтованих тільки на вчителя, технологічне моделювання уроку проектує навчально-пізнавальну діяльність самого учня і забезпечує високу стабільність мовних знань і мовленнєвих умінь і навичок" [179, с. 16]. Згідно з логікою кожного конкретного уроку, на ньому можуть застосовуватися навчальні моделі як

складові його архітекtonіки і як схематична чи символічна наочність, що відображає “структуру наукових понять, правил, способів дій тощо” [113, с. 26].

Архітекtonіка майбутнього уроку, проект процесу навчально-пізнавальної діяльності в його межах набуває форми технологічної схеми, технологічної карти. За визначенням Г. Селевка, “технологічна схема – умовне зображення технології процесу, розподіл його на окремі функціональні елементи і позначення логічних зв’язків між ними”, технологічна карта – “опис процесу у вигляді покрокової, поетапної послідовності дій (часто в графічній формі) із зазначенням засобів, що використовуються” [207, с. 16]. Технологічна карта створюється на основі технологічної схеми і є її практичним утіленням.

У процесі формування частини експерименту нами використовувалися технологічні картки, структурними елементами яких були наступні: порядковий номер структурного компоненту уроку, алгоритмічного кроку діяльності вчителя і учнів (згідно з моделлю формування й розвитку мовних компетентностей); методичні кроки (навчальні ситуації); перелік мовних компетентностей, які необхідно сформувати; попередній аналіз результатів формування або розвитку мовних компетентностей за навчальною темою.

У *підсумку* стверджуємо, що конкретні навчальні цілі досягаються завдяки глибоко вмотивованим, докладно розробленим і методично забезпеченим системам і технологіям навчання. Процес успішного формування і розвитку мовних компетентностей забезпечується функціонуванням методичної системи, яка складається з таких взаємопов’язаних компонентів: 1) мети й завдань вивчення української мови в п’ятому (шостому) класі загальноосвітньої школи (і зокрема розділу “Словотвір. Орфографія”); 2) навчального змісту, визначеного чинними шкільними програмами з української мови; 3) загальнодидактичних і методичних принципів, методів, прийомів і відповідних вправ формування й розвитку мовних компетентностей у процесі вивчення словотвору й орфографії; 4) циклу уроків за темою “Словотвір. Орфографія”; 5) критеріїв і рівнів сформованості мовних компетентностей.

Стрижнем означеної системи були вправи, спрямовані на:

а) вправи на засвоєння об'єктивних (дистанційованих від учня) мовних знань і мовленнєвого досвіду;

б) вправи на корекцію і збагачення індивідуально вироблених учнем у процесі набуття власного мовно-мовленнєвого досвіду правил, на досягнення адекватності у спілкуванні;

в) вправи на розвиток чуття мови, забезпечення розпізнавання якісних особливостей мовлення й мовленнєвих ситуацій, поглиблення сприйняття естетики слова. Ефективність вправ забезпечується відповідною технологією, яка дає можливість гармоніювати всі ланки уроку, врахувати вікові особливості дітей, рівень їх інтелектуального й мовно-мовленнєвого розвитку, життєві й творчі інтереси; детально спроектувати кожну навчальну ситуацію, дібрати відповідні їй методи та прийоми навчання, різноманітні види співробітництва вчителя й учнів, більш передбачувано спрогнозувати кінцевий результат, формування мовних компетентностей на етапі вивчення словотвірного між-рівня.

2. 2. Формування і розвиток мовних компетентностей шляхом засвоєння словотвору та орфографії з опорою на інтелектуально-креативні, творчі й мовні здібності

Формувальний експеримент проводився в умовах реального навчального процесу, тому теми уроків не виходили за межі чинної шкільної програми.

Аналіз програм і підручників дав можливість зробити висновок про те, що змістовий компонент розділу, присвяченого вивченню словотвору й орфографії на його основі, вже досить усталений, не зазнає суттєвих змін і співвіднесений із сучасними теоріями деривації [65; 68; 70; 84; 115; 117; 125; 172; 188; 251].

Лінгвістичним підґрунтям засвоєння основ дериватології в школі є учення про словотвір як систему систем, що, своєю чергою, взаємопов'язана і взаємодіє з усіма іншими системами мови [65, с. 12 – 14; 117, с. 5 – 16]. У програмах і підручниках для п'ятого-шостого класів переважно зреалізовано теорію синхронічного словотвору, “який вивчає систему словотвірних засобів, наявних у мові на певному етапі її розвитку, і структуру слів, яка визначається її синхронними мотиваційними відношеннями з іншими словами”, однак при цьому зважається й на діяхронічний словотвір, що серед іншого передбачає з'ясування етимологічної словотвірної будови [125, с. 141].

Процес словотвору можна схарактеризувати як встановлення взаємовідношень між немотивованим (первинним) і мотивованим (новоутвореним) однокореневими словами, останнє з яких у переважній більшості випадків є формально і семантично складнішим. Таким чином, словотвірна мотивація – це “семантична і формальна зумовленість значення похідного слова значеннями його складників; семантичні й формальні відношення між похідним і твірним словом” [125, с. 142].

Поняття похідності є одним із ключових у системі словотвору. Воно трактується як “семантична вивідність властивостей похідного з властивостей вихідних одиниць” [125, с. 143].

Структура похідного слова складається з твірної основи і словотворчого форманта. Твірна основа, своєю чергою, є спільною частиною двох слів – первинного й похідного, немотивованого й мотивованого, і саме в результаті взаємодії твірної основи й словотворчого форманта (словотворчого афікса) виникає нове словотвірне – або дериваційне – значення, яке є більш абстрактним у порівнянні з лексичним та граматичним [125, с. 144 – 145].

На основі загальних словотвірних значень сукупності дериватем, виражених “певним комплексом словотвірних засобів”, розрізняють словотвірні категорії, а “сукупність дериватем, які характеризуються

однаковими семантичними співвідношеннями з твірними основами”, становить словотвірний клас [65, с. 36, 37].

Явищу словотвірної мотивованості притаманні відношення послідовності, що уможлиблює створення словотвірних ланцюжків. У словотвірних ланцюжках “кожне наступне слово різниться від попереднього тільки одним формантом. Одне й те саме слово може виступати стосовно одного спорідненого слова як мотивоване, а стосовно іншого – як мотивуюче” [125, с. 143 – 144]. Сукупність словотвірних ланцюжків, які простежено від одного вихідного слова (або впорядкована сукупність спільнокореневих слів), утворює словотвірне гніздо. У межах словотвірного гнізда “твірна основа може виступати як у ланцюговому, так і в радіальному зв’язках” [188, с. 152].

Процес словотвору відбувається за певним словотвірним типом, під яким розуміють клас дериватів, “що належать до однієї частини мови і характеризуються такими словотвірними ознаками: 1) похідністю від слів однієї частини мови; 2) спільним способом словотвору; 3) одним і тим же словотвірним значенням; 4) тотожним словотвірним формантом” [188, с. 154].

Способи словотвору, які разом з іншими чинниками визначають словотвірний тип, зумовлюються засобами їх вираження. Залежно від кількості твірних основ, використаних у процесі деривації, розрізняють “творення слів з однією твірною основою та творення слів з двома і більше твірними основами”. До першої групи способів словотворення належить афіксальний із його різновидами (суфіксальний, префіксальний, префіксально-суфіксальний, суфіксально-постфіксальний, префіксально-постфіксальний, префіксально-суфіксально-постфіксальний, черезступеневий, морфолого-синтаксичний, лексико-морфологічний, лексико-семантичний). До другої – складний спосіб словотворення з двома і більше твірними основами, суфіксально-складний, префіксально-складний, префіксально-суфіксально-складний, зрощеннєвий, суфіксально-зрощеннєвий, абрєвіаційний (у тому числі складноскорочені та

скорочені утворення), абрєвіаційно-складний, контамінаційний, телескопічний, аналітичний (словосполучний) [65, с. 26 – 34].

Кожна частина мови характеризується притаманними їй особливостями словотвірних способів, типів, категорій і класів [65; 70; 84; 115; 117; 172; 188; 251 тощо].

Викладені лінгвістичні положення зреалізовано (в адаптованій формі) у мовних змістових лініях навчальних програм з української мови для загальноосвітніх шкіл, згідно з якими, п'яти-, шестикласники повинні засвоїти: поняття про словотвір, твірну основу, похідні слова, словотвірні гнізда, словотворчі суфікси й префікси; основні способи словотворення (префіксальний, суфіксальний, префіксально-суфіксальний, безсуфіксальний, складання слів або основ, перехід слів з однієї частини в іншу); вимову й правопис слів із префіксами пре-, при-, прі-; найпоширеніші випадки чергування голосних у коренях слів; чергування приголосних звуків, зміни приголосних при творенні слів, сполучні е, о в складних словах; написання слів з пів-, з апострофом; дефіс у складних словах, творення і правопис складноскорочених слів [195, с. 19 – 20; 197, с. 39 – 40]. Програмою також передбачено ознайомлення із словотвірним і етимологічним словниками [197, с. 39]. Володіння цими знаннями й уміння застосовувати їх у процесі мовно-мовленнєвої діяльності складає відповідні мовні компетентності.

На основі мовних компетентностей і одночасно з ними формуються й розвиваються мовленнєві як складники комунікативної: новими лексичними, морфологічними, синтаксичними формами збагачується монологічне й діалогічне мовлення учнів, поглиблюється його стилістична диференціація, удосконалюються всі види мовленнєвої діяльності. На цьому ґрунті виховуються нові культурні (етико-естетичні) й інтелектуальні якості. Таким чином, крім мовної, у процесі засвоєння словотвору як частини навчальної програми реалізуються інші змістові лінії: мовленнєва, соціокультурна, діяльнісна.

Через реалізацію перелічених змістових ліній забезпечується цілеспрямоване формування й розвиток мовних компетентностей не лише на етапі вивчення словотвірного лінгвістичного міжрівня, а й уподальшому, оскільки без знань із словотвору неможливе якісне засвоєння морфолого-синтаксичних, стилістичних та інших явищ.

“Суть міжрівневих зв’язків тут полягає в тому, що основна одиниця морфологічного рівня – морфема – використовується для творення одиниць лексико-семантичного рівня – слів (лексем). Однак не можна не помітити зв’язку між словотвором і синтаксисом. Цей зв’язок полягає в тому, що утворення складних слів, як правило, зводиться до згортання словосполучення в єдине слово... і в тому, що майже весь словотвір пов’язаний за своєю мотивацією з реченням” [125, с. 140]. А синонімія словотворчих афіксів, їх властивість бути стилістично маркованими нерозривно пов’язує словотвір і різні стилі мови й мовлення [15, с. 105 – 120; 84; 192, с. 132 – 144]. Лінгвісти простежують взаємовпливи словотвору й фонології, морфонології, фразеології тощо.

Цим пояснюємо значення й мотивуємо вибір розділу “Словотвір. Орфографія” у мовній змістовій лінії для дослідження обраної проблеми: можливо, статус лінгвістичного міжрівня зумовив недостатню увагу з боку методистів щодо вивчення основ дериватології в школі. За наявності досить помітної кількості окремих публікацій (О. Глазова, І. Головка, Г. Грибан, О. Кучерук, С. Яворська) монографічні роботи рідкісні, а в аспекті формування мовних компетентностей питання методики словотвору ще не розглядалися.

З огляду на сказане, було визначено завдання формувального експерименту (див. с. 90 – 91 даної роботи). Згідно з цими завданнями в експериментальних класах упроваджувалася методична система формування й розвитку мовних компетентностей у процесі вивчення словотвору й орфографії через виконання вправ: а) на засвоєння об’єктивних (дистанційованих від учня) мовних знань і мовленнєвого досвіду; б) на корекцію і збагачення

індивідуально вироблених учнем у процесі набуття власного мовно-мовленнєвого досвіду правил, на досягнення адекватності у спілкуванні; в) на розвиток чуття мови, забезпечення розпізнавання якісних особливостей мовлення й мовленнєвих ситуацій, поглиблення сприйняття естетики слова.

Експериментальне навчання здійснювалося в послідовності, зумовленій специфікою дій та операцій щодо набуття мовних компетентностей, навчального матеріалу, а також віковими та індивідуальними особливостями учнів – учасників експерименту. Своєю чергою, специфіка дій та операцій щодо набуття мовних компетентностей визначила органічний характер взаємозв'язку констатувальної та формувальної частин експерименту, оскільки експериментальна методика *передбачає використання попередньо набутого мовного й мовленнєвого досвіду, наявності / відсутності чуття мови, розвинутого раніше, до початку вивчення розділу “Словотвір. Орфографія”*.

За такої умови дослідження вже здобутих мовних компетентностей щодо будови слова (розділу, який передував вивченню словотвору) під час констатувального експерименту стало початком його формувальної частини. Через це ми вважали за можливе виокремити в процесі формування й розвитку мовних компетентностей три етапи, які за часом і обсягом поєднали всі його ланки: 1) підготовчо-пропедевтичний; 2) формувально-розвивальний (А, Б); 3) узагальнювальний. Етапи формування й розвитку мовних компетентностей у процесі засвоєння словотвору й орфографії унаочнено на схемі 3.

Схема 3

Етапи формування й розвитку мовних компетентностей у процесі засвоєння словотвору й орфографії
5 (6) клас загальноосвітньої школи

Етапи	Зміст роботи	Основні засоби навчання	Мовні компетентності, що формуються або розвиваються
1. Підготовчо-пропедевтичний	Поглиблення й систематизація знань про будову слова, актуалізація раніше набутого	Розпізнавальні, перетворювальні (трансформаційні), конструктивні вправи, представлені	Розрізнення морфем слова; розрізнення форм слова й

	досвіду зі структури слова й словотворення, розвиток чуття мовлення	на репродуктивному й продуктивному рівнях (за К. Плиско) [186, с. 171] Узагальнювальні завдання на застосування мовних компетентностей	спільнокореневих слів, семантики морфем; морфемний аналіз; правопис, пов'язаний із знаннями про будову слова
<i>Контрольний зріз (після проведення констатувальної частини експерименту)</i>			
2А. Формувально-розвивальний	Засвоєння системних знань зі словотвору й орфографії, корекція раніше набутого досвіду зі словотвору, розвиток чуття мови на основі знань про словотвір <i>Теми експериментальних уроків:</i> 1) “Змінювання і творення слів. Основні способи словотворення”; 2) “Чергування голосних і приголосних звуків у коренях слів”; 3) “Зв’язне мовлення. Письмовий докладний переказ з поєднанням різних типів мовлення”; 4) “Аналіз помилок, допущених у переказі”; 5) “Зміни приголосних при творенні іменників із суфіксом -ин(а) від прикметників на -цький, -ський”; 6) “Зміни	Вправи на засвоєння об’єктивних (дистанційованих від учня) мовних знань і мовленнєвого досвіду; вправи на корекцію і збагачення індивідуально вироблених учнем у процесі набуття власного мовно-мовленнєвого досвіду правил, на досягнення	Поняття про словотвірну основу й словотворчі афікси; розрізнення форм слова й новоутворених слів, семантики морфем; генерування нових слів за допомогою різних типів деривації; побудова словотвірних гнізд;

	приголосних при творенні прикметників на -ський, -цький, -зький та іменників на -ство, -цтво, -зтво”	адекватності у спілкуванні;	словотвірна мотивація;
<i>Проміжний контроль</i>			
2Б. Формувально-розвивальний (Б)	Засвоєння системних знань зі словотвору й орфографії, корекція раніше набутого досвіду зі словотвору, розвиток чуття мови на основі знань про словотвір <i>Теми експериментальних уроків:</i> 7) “Творення і правопис складних слів”; 8) “Написання слів з пів- разом, через дефіс, з апострофом”; 9) “Творення і правопис складноскорочених слів”	вправи на розвиток чуття мови, забезпечення розпізнавання якісних особливостей мовлення й мовленнєвих ситуацій, поглиблення сприйняття естетики слова	мотивація дериваційної похідності, дериваційного значення; чуття стилістично маркованих засобів словотворення; застосування знань про словотвір в усному мовленні
3. Узагальнювальний	Оперування мовними компетентностями, перевірка рівнів сформованості мовних компетентностей на словотвірному міжрівні <i>Теми експериментальних уроків:</i> 10) “Узагальнення і систематизація знань із словотвору й орфографії”;	Узагальнювальні завдання на застосування мовних компетентностей	Поняття про словотвірну основу й словотворчі афікси; розрізнення форм слова й новоутворених слів, семантики морфем; генерування нових слів за допомогою різних типів деривації;

	11) “Комплексна контрольна робота із словотвору та орфографії”		побудова словотвірних гнізд; словотвірна мотивація; мотивація дериваційної похідності, дериваційного значення; чуття стилістично маркованих засобів словотворення; застосування знань про словотвір в усному мовленні
<i>Контрольний зріз (після проведення формувальної частини експерименту)</i>			

Як видно з таблиці, основні завдання формування й розвитку мовних компетентностей (у процесі вивчення словотвору й орфографії) у межах експерименту розв’язувалися на другому етапі.

Теми проведених експериментальних уроків відповідали програмам з української мови шкіл і з українською, і з російською мовами навчання, через це, за погодженням з адміністрацією шкіл, їх сформульовано саме таким чином, оскільки обраний підхід сприяє забезпеченню близьких до однакових умов навчання учасникам експерименту і більшої достовірності його результатів. Однак у класах із російською мовою навчання враховувалася специфіка вивчення української.

Посутньою особливістю експериментальних занять було те, що в межах розробленої методичної системи *змінено підхід до їх наскрізної мети*: навчальний процес спрямовано на засвоєння, формування, вироблення не окремих мовно-мовленнєвих знань, умінь і навичок, а на формування й розвиток відповідних компетентностей. При цьому під час виконання експериментальних вправ акцентовано розумові операції та дії, які, з одного боку, ґрунтуються на вже набутих загальних (інтелектуально-креативних,

творчих) і спеціальних (мовних) здібностях, а з іншого – забезпечують їх подальший розвиток.

Умови реального навчального процесу вимагали від учителів, яких було задіяно в дослідженні, усвідомлення власне експериментальної частини уроку, тому значна увага приділялася розробленню технологічних карт, де експериментальні завдання структурно виокремлювалися, однак при цьому становили органічну частину змістового й методичного обсягу програмового матеріалу.

Під час другого етапу реалізовано *лінгводидактичну модель* формування й розвитку мовних компетентностей учнів п'ятого класу, яку розроблено на основі різнобічного теоретичного аналізу й вивчення попереднього педагогічного досвіду розв'язання досліджуваної проблеми.

Запропонована модель відзначається такими властивостями, як антропозорієнтованість, технологічність, психолого-педагогічна й методична доцільність. Вона відповідає кінцевій меті й завданням вивчення української мови – набуттю ключових, загальнопредметних і спеціальнопредметних компетентностей, реалізується через засвоєння дидактичного, виховного й розвивального змісту навчальної програми (її мовної, мовленнєвої, соціокультурної і діяльнісної ліній) на основі загально-, лінгводидактичних і специфічних принципів та діяльнісного підходу.

Специфічні принципи формування й розвитку мовних компетентностей – урахування синкретичної природи й безперервного розвитку інтелектуально-креативних, творчих, мовно-мовленнєвих здібностей, зважання на особистісний досвід опанування мовних і мовленнєвих явищ та вмотивованої корекції негативного мовно-мовленнєвого досвіду, розвитку чуття мови за логікою апперцепції й відкритого словника – є своєрідною конкретизацією і доповненням до загально- й лінгводидактичних, а діяльнісний підхід передбачає органічне поєднання таких шляхів, методів і прийомів, як

репродуктивно-продуктивне, проблемне, інтегроване, інтенсивне, інтерактивне навчання, навчання на текстовій основі.

Важливим компонентом моделі є узагальнені алгоритми навчальної діяльності, що набувають визначеного змісту під час вивчення конкретних тем, виконання відповідних вправ і завдань.

Алгоритм навчальної діяльності вчителя передбачає послідовність дій: 1) мотивація навчальної діяльності; 2) актуалізація набутих інтелектуально-креативних, творчих і мовних здібностей; 3) керівництво формуванням і подальшим розвитком нових і раніше набутих інтелектуально-креативних, творчих і мовних здібностей під час засвоєння нових знань, корекції раніше набутого мовного й мовленнєвого досвіду, розвитку чуття мови; 4) перевірка навчальних досягнень: контроль рівнів опанування мовними компетентностями, сформованими на основі засвоєння словотвірного міжрівня.

Алгоритм діяльності учнів складається з таких кроків: 1) усвідомлення мети; 2) актуалізація набутих інтелектуально-креативних, творчих і мовних здібностей; 3) засвоєння нових знань, корекція особистого мовно-мовленнєвого досвіду, індивідуальний розвиток чуття мови на основі актуалізованих і новонабутих загальних, спеціальних, специфічних здібностей; 4) компетентне застосування нових знань у процесі комунікації та їх самоаналіз.

У моделі вказано критерії сформованості мовних компетентностей, якими є якість, тяглість і зреалізованість інтелектуально-креативних, творчих і мовно-мовленнєвих здібностей. Відповідність знань, умінь і навичок учнів цим критеріям свідчить про досягнення мети навчання.

Таким чином, процес формування й розвитку мовних компетентностей “уписується” в розроблену модель, оскільки саме в ній (у моделі) послідовно втілюються взаємопов’язані й взаємозумовлені компоненти:

Схема 4

**Експериментальна модель формування й розвитку мовних компетентностей
5 (6) клас загальноосвітньої школи (2 етап)**

<p>Мета й завдання вивчення української мови</p>	<p>Освітні компетентності (ключові, загальнопредметні, спеціальнопредметні)</p>	<p>Дидактичний, виховний і розвивальний зміст (мовна, мовленнєва, соціокультурна, діяльнісна лінії навчальної програми)</p>						
<p>Критерії сформованості мовних компетентностей: <u>якість</u> (тип мислення, характер протікання мисленнєвих дій і операцій, здатність до виявлення й готовність до нестандартного розв'язання нової проблеми у її процесуальному й результативному аспектах); <u>тяглість</u> (легкість і швидкість учіння, тямущість, кмітливість); <u>зреалізованість</u> (рівень засвоєння знань, набуття вмінь і навичок згідно з критеріями оцінювання навчальн. досягнень учнів з української мови) загальних, спеціальних і специфічних здібностей</p>	<p align="center">Мовні компетентності</p> <table border="1" data-bbox="592 521 1161 589"> <tr> <td>Мовленнєвий досвід</td> <td>Знання про мову</td> <td>Чуття мови</td> </tr> </table> <p align="center">Види вправ, що забезпечують формування й розвиток мовних компетентностей у процесі вивчення словотвору й орфографії</p> <table border="1" data-bbox="592 801 1161 1355"> <tr> <td>На засвоєння об'єктивних мовних знань і мовленнєвого досвіду із словотвору та орфографії</td> <td>На корекцію і збагачення індивідуально вироблених учнем у процесі набуття власного мовно-мовленнєвого досвіду правил словотвору й орфографії, на досягнення адекватності у спілкуванні</td> <td>На розвиток чуття мови, забезпечення розпізнавання якісних особливостей мовлення й мовленнєвих ситуацій, поглиблення сприйняття естетики слова через теоретико-практичне засвоєння словотвірного міжрівня</td> </tr> </table>	Мовленнєвий досвід	Знання про мову	Чуття мови	На засвоєння об'єктивних мовних знань і мовленнєвого досвіду із словотвору та орфографії	На корекцію і збагачення індивідуально вироблених учнем у процесі набуття власного мовно-мовленнєвого досвіду правил словотвору й орфографії, на досягнення адекватності у спілкуванні	На розвиток чуття мови, забезпечення розпізнавання якісних особливостей мовлення й мовленнєвих ситуацій, поглиблення сприйняття естетики слова через теоретико-практичне засвоєння словотвірного міжрівня	<p>Шляхи, методи й прийоми формування мовних компетентностей (на основі діяльнісного підходу):</p> <ul style="list-style-type: none"> – репродуктивно-продуктивне, – проблемне, – інтегроване, – інтенсивне, – інтерактивне навчання, – навчання на текстовій основі тощо
Мовленнєвий досвід	Знання про мову	Чуття мови						
На засвоєння об'єктивних мовних знань і мовленнєвого досвіду із словотвору та орфографії	На корекцію і збагачення індивідуально вироблених учнем у процесі набуття власного мовно-мовленнєвого досвіду правил словотвору й орфографії, на досягнення адекватності у спілкуванні	На розвиток чуття мови, забезпечення розпізнавання якісних особливостей мовлення й мовленнєвих ситуацій, поглиблення сприйняття естетики слова через теоретико-практичне засвоєння словотвірного міжрівня						
<p>Логіка учіння (алгоритм діяльності учня): 1) усвідомлення мети; 2) актуалізація набутих інтелект.-креативних, творчих і мовних здібностей; 3) засвоєння знань, корекція особистого мовно-мовленнєвого досвіду, індивідуальн. розвиток чуття мови на основі актуалізованих та розвитку нових загальних, спеціальн., специфічних здібностей; 4) компетентне застосування нових знань в процесі комунікації та їх самоаналіз</p>	<p>Специфічні методичні принципи формування мовних компетентностей, визначені на засадах загально- й лінгводидактичних принципів:</p> <ul style="list-style-type: none"> – урахування синкретичної природи й безперервного розвитку інтелектуально-креативних, творчих, мовно-мовленнєвих здібностей; – зважання на особистісний досвід, практику, способи опанування мовних і мовленнєвих явищ та вмотивованої корекції негативного мовно-мовленнєвого досвіду; – розвитку чуття мови за логікою апперцепції й відкритого словника 	<p>Логіка навчання (алгоритм діяльності вчителя): 1) мотивація навчальної діяльності; 2) актуалізація набутих інтелектуально-креативних, творчих і мовних здібностей; 3) керівництво формуванням і подальшим розвитком нових та раніше набутих інтелектуально-креативних, творчих і мовних здібностей під час засвоєння нових знань, корекції мовного й мовленнєвого досвіду, розвитку чуття мови; 4) перевірка навчальних досягнень: контроль рівнів опанування мовними компетентностями, сформованими на основі</p>						

		засвоєння міжрівня	словотвірного
--	--	-----------------------	---------------

мета й завдання вивчення української мови в п'ятому (шостому) класі загальноосвітньої школи (зокрема розділу “Словотвір. Орфографія”) → навчальний зміст, визначений шкільними програмами з української мови → принципи, методи, прийоми та розроблені на їх основі вправи на формування й розвиток мовних компетентностей → цикл уроків за темою “Словотвір. Орфографія” + критерії сформованості мовних компетентностей. Експериментальну модель формування й розвитку мовних компетентностей учнів п'ятих, шостих класів (на прикладі вивчення словотвору й орфографії) унаочнено на схемі 4.

2. 2. 1. Засвоєння об'єктивних мовних знань і набуття мовно-мовленнєвого досвіду

Вивчення словотвору й орфографії спирається на загально- й лінгводидактичні методи і прийоми навчання. Серед останніх важливе місце посідає метод вправ, що, як уже було зазначено, становлять стрижень пропонованої нами методики формування й розвитку мовних (і мовленнєвих) компетентностей і об'єднуються у три види.

Перший із них – вправи на засвоєння об'єктивних (дистанційованих від учня) мовних знань і мовленнєвого досвіду – розроблено з урахуванням результатів досліджень, у яких безпосередньо йдеться про підходи, шляхи, методи і прийоми опанування словотвору та орфографії на його основі [23, с. 3; 51, с. 41 – 44; 66; 71, с. 48 – 57; 85: 3 – 21; 113, с. 27; 225, с. 30 – 43.]; пов'язаних із завданнями формування й розвитку в учнів прийомів розумової діяльності, загальнонавчальних умінь і навичок [37; 69; 88; 120; 173; 177; 186, с. 109 – 114; 221; 232 та ін.].

Це дало можливість застосувати в розроблених різновидах вправ уже напрацьовану методику засвоєння поняття про словотвір і основні способи словотворення через використання системних таблиць; виокремлення твірних

основ і словотворчих афіксів, розрізнення похідних слів, побудови словотвірних гнізд за допомогою прийомів повного або часткового морфемного й словотвірного аналізу, лінгвістичного конструювання (у тому числі їх ігрових форм); формування правильної вимови, орфографічних навичок з опорою на закономірності словотворення, чергування голосних і приголосних; збагачення активного словника учнів, розвитку їх ситуативного мовлення в процесі спостереження за мовними явищами, аналізу тексту тощо.

Новим є те, що в основу вправ на засвоєння об'єктивних мовних знань і мовленнєвого досвіду покладено не лише загально-, лінгводидактичні, а й специфічно-мовні принципи навчання, про які вже йшлося; головним вектором обрано засвоєння навчального матеріалу як упорядкованого лінгвістичного досвіду, акцентуацію розвитку інтелектуально-креативних, мовних, творчих здібностей з кінцевою метою формування мовних компетентностей, пов'язаних із системним оволодінням знаннями про словотвір.

У процесі теоретичного дослідження зроблено висновок про те, що варто виокремити наступні різновиди вправ на засвоєння об'єктивних мовних знань і мовленнєвого досвіду: 1) інтелектуально-рецептивні; 2) інтелектуально-рецептивно-репродуктивні; 3) інтелектуально-креативні (продуктивні); 4) (інтелектуально-)творчі.

Класифікаційні ознаки різновидів вправ на засвоєння об'єктивних мовних знань і мовленнєвого досвіду подано на схемі 5. На ній показано моделі різновидів вправ, які мають універсальний характер, оскільки можуть бути використані під час вивчення переважної більшості тем на уроках української мови.

Мовні *інтелектуально-рецептивні* вправи (ІРВ) полягають у систематичному сприйманні і запам'ятовуванні мовно-теоретичної і мовно-практичної вербальної (зі слів учителя, однокласників, через прослуховування звукозаписів), зорової (з підручника, таблиць, схем, малюнків тощо) інформації. Так само мовленнєві – у сприйманні монологічного та діалогічного

Схема 5

**ВПРАВИ НА ЗАСВОЄННЯ ОБ'ЄКТИВНИХ (ДИСТАНЦІЙОВАНИХ ВІД УЧНЯ) МОВНИХ ЗНАТЬ І
МОВЛЕННЄВОГО ДОСВІДУ**

Різновиди вправ	Мовні (усні, письмові)	Мовленнєві (усні, письмові)	Тип мислення; операції, дії навчальної діяльності	Розвиток здібностей	
				загальних	спеціальних, специфічних
Інтелекту-ально-рецептивні	сприймання мовно-теоретичної і мовно-практичної вербальної або зорової інформації, розпізнавання мовних явищ	сприймання мовлення (монологічного, діалогічного), розпізнавання його одиниць	конвергентне; аналіз, синтез (сприймання), асоціації, запам'ятовування	самостійно встановлювати граматичні закономірності, тобто набувати певного мовно-мовленнєвого досвіду;	морфемного аналізу; розрізнення форм того самого слова й новоутворених слів, семантики морфем;
Інтелекту-ально-рецептивно-репродуктивні	виконання мовних завдань за зразком, моделлю, алгоритмом	аналіз і синтез (побудова, конструювання) мовленнєвих моделей, ситуацій, текстів за аналогією, зразком	переважно конвергентне; асоціація, аналогія, аналіз, синтез, інтегрування, запам'ятовування	коригувати й збагачувати індивідуальні правила, вироблені в процесі набуття власного мовленнєвого досвіду, тобто засвоювати теоретичні знання під час навчання мови;	генерування нових слів за допомогою різних типів деривації; побудови словотвірних гнізд;
Інтелекту-ально-креативні (продуктивні)	мовне прогнозування й передбачення; самостійне віднайдення, розроблення шляхів розв'язання мовного завдання, аналогій, алгоритмів; оптимальний і оригінальний підхід до виконання мовних операцій і дій	аналіз і синтез (побудова, конструювання) мовленнєвих моделей, ситуацій, текстів за власною мотивацією, з оригінальними конструкціями й лексичним наповненням; у різних стилях	переважно дивергентне; асоціація, осяяння, аналіз, синтез, порівняння, інтегрування, генералізація, запам'ятовування	відчувати мову й мовлення, тобто спонтанно, інтуїтивно відчувати мовні й мовленнєві помилки, розуміти смисли підтекстів, переживати інтелектуально-естетичні емоції тощо	до словотвірної мотивації; до сприйняття мотивації дериваційної похідності, дериваційного значення;
(Інтелекту-ально-) творчі	самостійне встановлення мовних закономірностей, їх аналіз, формулювання власних висновків	генералізація нового для учня мовленнєвого продукту	дивергентне; асоціація, фантазування, осяяння, аналіз, синтез, порівняння, генералізація, запам'ятовування		до чуття стилістично маркованих засобів словотворення

мовлення і запам'ятовуванні його моделей. У цьому випадку особливо увиразнюється думка про те, що вправи – це не лише повторювані операції та дії, а й спосіб пізнання через ці дії та операції певних явищ буття, зокрема мовних і мовленнєвих.

У складі інтелектуально-рецептивних вправ виокремлюються не тільки мовні, мовленнєві, а й мовно-мовленнєві, які можуть мати деякі ознаки наступного різновиду – інтелектуально-рецептивно-репродуктивного.

Такими вправами не можна зловживати, оскільки вони безпосередньо не впливають на подальший розвиток інтелектуально-креативних і творчих здібностей, однак не можна й нехтувати: через них учні підсвідомо засвоюють логіку пошуку й презентації знань, спостерігають за граматичними закономірностями, співвідносять почуте й побачене з власними мовним і мовленнєвим досвідом (якщо такий уже набуто), розвивають свою слухову, зорову, механічну пам'ять, сприймають різні типи мовлення, що, як і сам навчальний матеріал, викладений за їх допомогою, може викликати інтелектуально-естетичні емоції.

Змістом вправ аналізованого різновиду не може бути інформація, докладно відома учневі або надто легка для сприйняття, бо це призведе до гальмування розумових операцій, притлумлення інтересу до предмета чи й до навчання взагалі.

Під час виконання ІРВ у п'яти-, шестикласників, як правило, переважає конвергентне мислення; діти виконують операції аналізу, синтезу, абстрагування, побудови асоціативних ланцюжків, досить сильною є установка на свідоме запам'ятовування.

Завдання вчителя-експериментатора полягало в активізації означених процесів, в алгоритмізації пізнавальної діяльності, у спрямуванні уваги учнів на виконання вправ за поданими зразками (див. додаток В: ІРВ 1, 6, 7, 8, 9, 10, 11).

У процесі експерименту формувалися здібності до генерування слів за допомогою певного дериваційного типу, розрізнення цих типів (додаток В: ІРВ

2, 4, 7, 11). Зверталася увага на те, щоб словотвірні операції учні виконували свідомо, з опорою на отримані на уроках знання, тобто використовували дистанційований від них мовний досвід (додаток В: ІРВ 2, 4, 7, 9, 11).

ІРВ забезпечили відпрацювання таких мисленневих операцій, як виокремлення певних мовних явищ із зв'язного тексту, їх усвідомлення, запам'ятовування; подальший розвиток здібностей до морфемного й словотвірного аналізу, до словотвірної мотивації та сприйняття дериваційної похідності (додаток В: ІРВ 2, 3, 4, 5, 6).

Успішне виконання деяких інтелектуально-рецептивних вправ (додаток В: ІРВ 2, 3, 5, 6, 8) стало можливим після того, як учні засвоїли алгоритмізовану логіку морфемного й словотвірного аналізу, зумовилося наявністю в них уже сформованих відповідних здібностей, оскільки саме на їх основі відбувається виокремлення словотвірних гнізд, слів із певними словотвірними частинами й тих, де ці сполучення входять до складу кореневих морфем, та пояснюється мотивація вибору. Подібні завдання сприяли закріпленню поняття про дериваційне значення, формуванню навичок розпізнавання, розрізнення основної семантики й семантичних відтінків морфем, чуття стилістично маркованих засобів словотворення.

На основі здібностей до розрізнення значущих частин слова і способів деривації формувалися орфографічні навички (додаток В: ІРВ 7, 9, 10).

Окремі експериментальні інтелектуально-рецептивні вправи відзначалися комплексним характером. Під час їх виконання учні активізували знання з морфології, синтаксису, стилістики, пригадували складники діалогу, вчилися розуміти емоційні підтексти реплік і розгорнутих висловлювань тощо (додаток В: ІРВ 3, 4, 5, 7).

Наведемо деякі приклади застосування ІРВ у процесі формувального експерименту.

ІРВ 1 (додаток В): Розгляньте таблицю “Способи словотвору” (пропонувалася та, що вміщена в підручнику Н. Бондаренко, А. Ярмолюк [32,

с. 237]. – Авт.). Користуючись нею, розкажіть про способи словотвору. Запам'ятайте їх.

Метою цієї вправи було початкове формування мовних (спеціальнопредметних) компетентностей щодо системи способів словотвору і їх розрізнення. Однак для її досягнення учням необхідно було активізувати попередній лінгвістичний досвід: знання про будову слова; продемонструвати навички наукового мовлення.

Методика виконання полягала у застосуванні елементів інтерактивного навчання (робота в парах, колективна робота всіх учнів класу), у послідовних діях, указаних в пам'ятці:

1). *Працюйте мовчки*: а) прочитайте назву таблиці; б) знайдіть у таблиці й запам'ятайте способи словотвору; в) користуючись таблицею, з'ясуйте, як утворюються слова за допомогою кожного із способів, наведіть приклади, поясніть їх. 2). *Працюйте вголос*: а) розкажіть своєму другові про способи словотворення; а) запропонуйте йому навести власні приклади на кожний спосіб; в) обговоріть із ним, чи правильні приклади він навів. 3). *Працюйте разом з усім класом*: складіть план і дайте усну відповідь на питання: “Якими способами утворюються слова?”

Під час колективної роботи, яка проводиться під керівництвом учителя, підручник із таблицею повинен бути закритий.

ІРВ 2 (додаток В): Послухайте текст. Знайдіть у ньому слова, які починаються на *про-*, і запам'ятайте їх (текст виразно читає вчитель або ж учні сприймають голос, записаний на магнітофонній плівці). У яких із них *про-* є префіксом? Чому? Визначте, як утворилося слово “*просочуються*”.

Гарбузи в'ються поміж картоплею, спиняються на вишні, перелазять через тин. Вони, прикріпившись своїми чіпкими вусиками, просочуються, пробиваються скрізь, де тільки можуть знайти краплину сонця. Завойований простір гарбузи відзначають високим, зірчастим цвітом, вогняними сузір'ями, які палахкотять поміж куцями картоплі... (За Є. Гуцалом.)

Метою вправи є розвиток здібностей п'яти – шестикласників до мовних аналітико-синтетичних операцій, виокремлення твірних основ і словотворчих афіксів, практичне ознайомлення з елементами етимології.

Методично важливим виявилось забезпечення логіки виконання завдання й пошуку відповіді на поставлені запитання, що в експериментальних класах зреалізовано учнями за допомогою вчителя через наступний ланцюжок запитань: які слова в тексті починаються на про-? що треба зробити, щоб з'ясувати, якою частиною є про- у словах тексту? як перевірити правильність своїх дій?

Для того, щоб визначити, як утворилося слово “*просочуються*”, діти “занурювалися в мовну глибину”, дошукуючись первинного кореня, опісля будували “етимологічну драбину”, на останній сходинці якої розмістилося аналізоване слово.

ІРВ 8 (додаток В): Прочитайте і запишіть групи слів. Поясніть ті приклади, у яких чергування приголосних звуків відбувається у творенні нових слів. Які із суфіксів надають словам значення зменшуваності, пестливості?

Книга, книзі, книжка, книжечка, книжний, книжковий; рука, руці, ручка, рученьки, ручний; бібліотека, бібліотеці, бібліотечка, бібліотечний; квітка, квітці, заквітчаний; рух, русі, рухливий, рушає, вирушає.

Метою вправи визначено формування первинних навичок словотвірного аналізу й синтезу, активізацію операцій абстрагування й усвідомлення словотвірної мотивації, розрізнення дериваційних значень на цій основі, а також розвиток чуття мови.

Згідно з метою, **методика виконання** передбачала графічне виокремлення твірних основ і тих суфіксів, за допомогою яких утворилися нові слова. Останню частину завдання учні виконували усно.

ІРВ 10 (додаток В): Розкажіть про правопис слів із *пів-*, *напів-*, *полу-*. Проілюструйте свою відповідь прикладами, записаними на дошці.

А) Півкілометра, півогірка, полуденний, напівсирота, півхлібини, півфінал. Б) Пів'яблука, пів'ящика, пів'юрби, пів'їдальні. В) Пів-України, пів-Києва, пів-Дніпра, пів-Запоріжжя, пів-Європи. Г) Тренування розпочинається о пів на другу.

Мета вправи полягала у формуванні вміння розпізнавати мовні явища. **З методичного боку** важливо було досягти вияву здатності учня до співвіднесення теоретичного матеріалу (правила) із запропонованими прикладами.

ІРВ 11 (додаток В): Випишіть із газети складноскорочені слова. Поясніть їх значення. Як вони утворилися?

Метою вправи було закріплення нового мовного досвіду – розрізнення складноскорочених слів у природному лексичному потоці, засвоєння способів їх творення.

Методика виконання передбачала обмеження обсягу газетного тексту (до 80–90 слів), який добирався вчителем. У виписаних словах пропонувалося зробити необхідні графічні позначення, для того щоб переконатися в правильній відповіді. У деяких експериментальних класах ІРВ 11 виконувалася як домашнє завдання і була ускладнена тим, що учні повинні були самостійно вибрати газетний текст для аналізу. Це активізувало їх знання із словотвору, сприяло збагаченню індивідуального словника, а також загальному інтелектуальному розвитку. Перед наступним уроком діти обговорювали, у яких газетних рубриках частіше зустрічаються складноскорочені слова, з'ясовували їх значення тощо. Однак через досить високий рівень складності не всі впоралися з таким домашнім завданням.

Тексти інтелектуально-рецептивних вправ, методична доцільність яких перевірялася в процесі формувального експерименту, було розраховано й на виховний результат: акцентувалися кращі моральні якості людини, естетичні почуття тощо.

Інтелектуально-рецептивно-репродуктивні вправи (ІРРВ), як і вправи попереднього різновиду, полягають у виконанні чітко регламентованих мовних і мовленнєвих завдань, у тому числі за зразком, моделлю, алгоритмом. Однак у їх змісті завжди наявний новий компонент – процес репродукції знань.

Це можуть бути, наприклад, повторювані інтелектуальні дії щодо утворення слів за певними дериваційними моделями, за допомогою конкретних афіксів чи без них, словотвірного аналізу – за запропонованим учителем чи розглянутим у підручнику алгоритмом, конструювання діалогів, монологів – за відомими зразками.

Від наступних різновидів вправ аналізований відрізняється тим, що під час його використання майже немає умов для розвитку креативності, творчості, оскільки розумові операції та дії учня чітко регламентовані. Але це не означає, що за своїм лексичним і змістовим наповненням вправи даного різновиду не викликають інтерес у молодших підлітків.

Значення ІРРВ випливає з того, що вони більшою мірою дають можливість учням набути дистанційованого від них мовного й мовленнєвого досвіду, який, разом з особистим, є основою для формування відповідних компетентностей.

Можливе поєднання в одній вправі інтелектуально-рецептивно-репродуктивного й інтелектуально-креативного (продуктивного) різновиду.

Під час виконання таких вправ мислення залишається переважно конвергентним, але операції аналізу, синтезу, конструювання здійснюються більш свідомо. Формуються стійкі ланцюжки асоціацій та аналогій. Робота з моделями, алгоритмами, зразками дає можливість практично засвоювати поняття про інтеграційні процеси у мові й мовленні.

У процесі формувального експерименту ІРРВ спрямовувалися на оптимізацію здібностей до логічного мислення, запам'ятовування, встановлення асоціативних зв'язків, виконання операцій за аналогією (додаток В: ІРРВ 1, 2, 3, 4, 8, 9). Їх своєрідна модифікація – завдання, які

використовувалися з метою формування в учнів поняття про взаємозв'язок мовних рівнів і міжрівнів (додаток В: ІРРВ 5, 6). Аналіз особливостей словотворення, а також конструювання нових слів сприяли розвитку здатності до розуміння семантики словотвірних морфем, семантичних змін у процесі словотвору, до генерації нових слів (додаток В: ІРРВ 1, 2, 3, 4, 7, 8).

Комплексним характером, що забезпечував формування як загальних, так і спеціальних, специфічних здібностей, чуття мовленнєвих ситуацій, розвиток усного й писемного мовлення, морально-естетичних домінант, відзначалися ІРРВ 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9 (додаток В).

Розглянемо окремі приклади інтелектуально-рецептивно-репродуктивних вправ, які було використано на експериментальних уроках.

ІРРВ 2 (додаток В): Визначте, яким способом утворено слова. Доведіть свою думку. Наведіть власні приклади такого способу словотвору.

А) Зразок. Прикордонний ← кордон. *Заміський, господарка, перепілочка, степовик, прохолодний.* Б) Зразок. Льодохід ← лід, ходити. *Листопад, землеробський, листоноша, паротяг, п'ятиповерховий.* В) Зразок. Спортзал ← спортивний, зал. *Зарплата, юнкор, універсам, дитсадок, медпункт.*

Мета вправи: розвиток здібностей до логічного мислення, виконання операцій і дій за зразком та аналогією; до аналізу структури слова, розрізнення словотвірних засобів, утворення нових лексичних одиниць.

Методика виконання: згідно із зразком, до поданих учні добирали слова з твірними основами, визначали словотворчі засоби, записували пари слів у зошит, усно продукували нові слова, тобто наводили приклади за аналогією. На останнє зверталася особлива увага, оскільки ця дія спонукає до послідовного виконання взаємопов'язаних операцій аналізу (визначення складників словотвірної моделі), синтезу (поєднання їх в одній умовній лексичній одиниці), генералізації (утворення слів за проаналізованою й синтезованою моделлю).

ІРРВ 3 (додаток В): А. Випишіть з орфографічного словника 10 слів на літеру “р”, які утворено префіксальним способом. Позначте твірну основу і словотвірний префікс. Б. Складіть подібне завдання для свого товариша.

Мета вправи: розвивати мовні аналітико-синтетичні здібності, здібності до розрізнення твірних основ і словотвірних афіксів, а також до дій та операцій за аналогією; формувати навички роботи зі словником.

Методика виконання: викладена у завданні до вправи. У процесі роботи над нею важливим є те, що перш ніж виписати відповідні слова, учні повинні були “побачити” їх структуру, перевірити правильність вибору, застосувавши елементи морфемного й словотвірного аналізу (визначити корінь, префікс, зорієнтуватися в тому, чи виконує останній словотвірну роль). Таке зорове сприйняття структури слова з подальшим, нехай і частковим, аналізом сприяє свідомому засвоєнню морфемних і словотвірних явищ, формування своєрідного морфемного й словотвірного чуття, яке, своєю чергою, має важливе значення в різноманітних комунікативних актах, як письмових, так і усних.

ІРРВ 4 (додаток В): Утворіть від поданих слів нові таким чином, щоб вони закінчувалися на -цтво, -зтво, -ство, -зький. Складіть і запишіть речення з новоутвореними словами. Який спосіб словотворення ви використали?

Пророк, козак, Запоріжжя, брат, звитяга.

Мета вправи: поглиблювати поняття про чергування звуків, формувати здібності до розрізнення словотвірних афіксів, генерування нових слів.

Методика виконання: у словах графічно виокремлювалася твірна основа, із перелічених в умові добиралися словотвірні засоби, обговорювалися запропоновані варіанти, записувалися новоутворені слова з позначенням суфікса, усно визначався спосіб словотворення. Під час виконання вправи збагачувався словник учнів (пояснювалося лексичне значення слів “пророк”, “пророцтво”, “звитяга” “звитязтво” “братство”), розвивалася лінгвістична пильність (зверталася увага на те, що при утворенні слова “братство” чергування звуків не спостерігається).

Інтелектуально-креативні (продуктивні) вправи (ІКВ) передбачають високий ступінь самостійності, створення ситуацій вибору, за яких п'яти-, шестикласники надають переваги одному з варіантів завдань або одному із способів їх виконання. Операції аналізу, синтезу (побудови, конструювання мовленнєвих моделей, ситуацій, текстів) відбуваються частіше усвідомлено й за власною мотивацією. Учні не лише створюють оригінальні мовні й мовленнєві конструкції, а й виявляють готовність до нестандартного виконання навчального завдання, розв'язання навчальної проблеми. Переважно дивергентне мислення забезпечує формування багатих асоціативних зв'язків, уяви, сприяє активізації операцій розрізнення, порівняння, інтегрування, генералізації; можливі особисті наукові здогадки як вияв осяяння.

Молодші підлітки тренуються в уміннях бачити у мовному явищі якомога більше можливих сторін і зв'язків; розуміти іншу точку зору, ніж власна або засвоєна раніше; відходити від шаблону; перегруповувати мовні й мовленнєві зв'язки тощо. При цьому учні отримують інтелектуально-естетичне задоволення, насолоду від застосування своїх здібностей і здатностей самостійно встановлювати граматичні закономірності, коригувати набуті раніше знання, відчувати мову й мовлення.

ІКВ, побудовані на основі рецепції і відтворення мовних одиниць, сприяють забезпеченню мовно-мовленнєвого середовища, формуванню й розвитку мовних і мовленнєвих компетентностей на основі знання закономірностей деривації, комунікативних навичок, чуття мовленнєвої ситуації. Головним рушієм процесу виконання вправ є креативне начало – розвиток здібностей до нестандартного виконання навчальної проблеми (додаток В: ІКВ 3, 4, 8, 9), асоціативного мислення, уяви, виконання завдань за аналогією (додаток В: ІКВ 1, 2, 3, 6, 9), здійснення операцій розрізнення, порівняння (додаток В: ІКВ 4, 9), інтегрування та генералізації (додаток В: ІКВ 1, 2, 6, 7, 9). Особлива увага звертається на формування здібностей бачити в

мовних і мовленнєвих явищах якомога більше сторін і зв'язків (додаток В: ІКВ 3, 4, 5, 6, 7, 9).

Під час експериментального вивчення словотвору було використано **ІКВ 4** (додаток В): Знайдіть “зайві словосполучення”. Чому вони зайві? Складіть із двома словосполученнями з кожного ряду слів речення і запишіть їх у зошит. Виділіть у спільнокореневих словах твірні основи.

А) Сміливий козак, козацький кінь, захотів козакувати, молодий козаченько, боровся по-козацьки, наздогнали козаків, старий козарлюга.

Б) Молодий гетьман, слава гетьманів, наказ гетьмана, доповів гетьману, гетьманська булава, пам'ятник гетьманам.

Мета вправи: поглиблення навичок морфемного та словотвірного аналізу, розвиток логічного мислення, здібностей бачити в мовних і мовленнєвих явищах якомога більше сторін і зв'язків; нестандартне розв'язання навчальної проблеми.

Методика виконання: оскільки завдання ускладнене тим, що необхідні для аналізу лексеми займають позицію і головного, й залежного слова і це може спрямувати увагу учнів на явища синтаксичного рівня, а не словотвірного міжрівня, спочатку вони повинні самостійно знайти ознаки, за якими словосполучення є “зайвим” у запропонованому переліку.

Наступним кроком констатується спільне й відмінне у словах, що мають один корінь, для чого одні п'ятикласники можуть використати повний або частковий морфемний аналіз, інші – словотвірний. Далі робиться висновок про те, що в завданні А усі слова з коренем “козак” є спільнокореневими, за винятком тих, які використано у словосполученнях “сміливий козак”, “наздогнали козаків” – це форми того самого слова. Одне з них – “зайве”.

У завданні Б, навпаки, у кожному словосполученні використано форми того самого слова. І лише у словосполученні “гетьманська булава” – спільнокореневе. Отже, словосполучення “гетьманська булава” теж зайве.

Складаючи речення із запропонованими синтаксичними одиницями, діти повинні виявити чуття семантики словотвірних морфем і їх стилістичного забарвлення.

ІКВ 8 (додаток В): Уявіть ситуацію: ваш друг був відсутнім на попередньому уроці і попросив вас допомогти йому виконати домашнє завдання. У вправі необхідно виписати слова з твірним префіксом пере-. І хлопець записав у зошит: *перейти, перед, переписати, перейматися, перемогти, передній, заперечити*. Чи правильно виконано вправу? Якщо ні, поясніть, де ваш друг помилився.

Мета вправи: закріплення навичок морфемного й словотвірного аналізу, операцій розрізнення, порівняння; акцентуація елементів етимологічного аналізу; розвиток креативних здібностей.

Методика виконання: особливість вправи полягає в тому, що морфемного й словотвірного аналізу (хоч для слабших учнів і ці види роботи виявилися проблемою) недостатньо для того, щоб переконатися в правильності або неправильності її виконання. Креативний підхід виявляють ті діти, які здогадуються про необхідність глибшого спостереження над словами “перейматися”, “перемогти”, “заперечити” – на рівні етимології. Про етимологічні корені в них розповідає вчитель. Клас разом доходить висновку про те, що префікс пере- є твірним лише у словах “перейти” і “переписати”.

ІКВ 9 (додаток В): Прочитайте. Між ким може вестися така розмова? Чому? Змініть діалог таким чином, щоб у ньому міг брати участь учитель. Яким способом утворено слово “інтернетклуб”? Наведіть ще кілька прикладів такого способу.

– *Привіт, Петько!*

– *Здоров!*

– *Де це ти веештався?*

– *Та завис в інтернетклубі. Там нова класна гра!*

Мета вправи: поглиблювати навички словотвірного аналізу; виховувати чуття мовленнєвої ситуації, стилістично маркованих словотвірних засобів; розвивати креативні здібності.

Методика виконання: спочатку учні повинні відчувати, визначити й мотивувати належність діалогу до розмовного стилю. При цьому кращими відповідями є ті, у яких звертається увага не лише на відповідну лексику, а й на суфікс -к- у слові “Петько”, що має значення зменшувальності, зневажливості. Працюючи в групах, діти редагують діалог, читають виразно обидва варіанти і наводять приклади слів, утворених способом складання основ.

Інтелектуально-творчі вправи (ІТВ) спрямовані на формування здібностей до самостійного встановлення мовних закономірностей, їх аналізу й формулювання власних висновків. У результаті виконання такої вправи відбувається процес створення нового для учня мовного (наприклад, мовно-теоретичний висновок) й мовленнєвого (новий діалог, текст тощо) продукту. При цьому провідна роль належить операціям аналізу, синтезу, асоціювання, фантазування, осяяння, узагальнення, генералізації. Учень сам стимулює власну діяльність через стійкий інтерес, здатний усвідомити й розв’язати певну мовну або мовленнєву проблему (чи наближається до її усвідомлення й розв’язання), виявляє оригінальність, гнучкість, здатність до удосконалення створеного (додаток В: ІТВ 1–7).

Зокрема, умовою **ІТВ 3** (додаток В) була наступна: Утворіть слова з “є” таким чином, щоб це був а) префікс, б) суфікс, в) частина кореня у слові, де є префікс “є” і суфікс “є”. Як можна прискорити виконання цієї вправи?

Мета вправи: розвивати логічне мислення, здібність до самостійного, оригінального і якомога швидшого розв’язання навчальної проблеми, чуття морфемних зв’язків у слові та навички їх аналізу.

Методика виконання: експеримент засвідчив, що діти виявляють відмінні підходи до роботи над завданням; переважна більшість із них намагається дібрати необхідні лексеми по пам’яті, що забирає дуже багато часу і

здебільшого не дає позитивного результату. Лише окремі здогадуються звернутися до словників, які вчитель заздалегідь кладе на кожну парту. Щоб оптимізувати процес, усьому класу пропонується використати їх, обговорюється питання про те, чи всі з потрібних слів можна знайти у словнику, чому саме.

Ця вправа має дещо пропедевтичний характер, оскільки п'яти-шестикласники ще не вивчали граматичні категорії дієслова.

Завдання до **ІТВ 6** (додаток В) сформульовано в наступний спосіб: Складіть чайнворд на тему “Природа” таким чином, щоб у ньому було використано слова всіх відомих вам способів словотворення.

Мета вправи: поглиблення й систематизація нового лінгвістичного (словотвірного) досвіду учнів.

Методика виконання: попередньо з'ясовувалося, що таке чайнворд, як його складають, вдома діти готувати свої чайнворди, естетично оформлювали їх, а на уроці обговорювалися кращі з них, перевірялася відповідність умові й правильність.

ІТВ 7 (додаток В) має комплексний характер: Напишіть невеличкий твір на тему “Україна”, використавши спільнокореневі слова за власним вибором. Попередньо визначте, у якому стилі його буде написано. Доведіть, що твір належить до певного стилю. Якими способами утворено спільнокореневі слова?

Мета вправи: активізувати словник дітей, перевірити їх уміння добирати спільнокореневі слова, визначати способи словотворення, надавати тексту єдиного стилістичного спрямування; сприяти розвитку патріотичних почуттів.

Методика виконання: згідно з логікою роботи над розвитком зв'язного мовлення.

Інтелектуально-творчі вправи найбільше сприяють виробленню особистісного підходу до виконання певного дидактичного завдання, передбачають самостійність, варіативність, оригінального вирішення навчальної проблеми. Подібні завдання активізують розвиток стійкого інтересу

до вивчення мови, опанування мовленням, сприяють віднайденню оригінальних шляхів створення нового мовного або мовленнєвого продукту.

2.2.2. Застосування особистого мовно-мовленнєвого досвіду і корекція хибних уявлень про прийоми перевірки й засвоєння нових знань

Під час вивчення словотвору й орфографії *вправи на корекцію і збагачення індивідуально вироблених учнем правил, на досягнення адекватності у спілкуванні* (ВКЗД) набувають особливого значення. Воно впливає з того, що засвоєння цього розділу, як і інших, пов'язане з попередньо набутих мовним і мовленнєвим досвідом. Попередній досвід становить, користуючись термінологією А. Хуторського, частину внутрішнього змісту мовно-мовленнєвої освіти [240, с. 108], на яку “накладається” зовнішній зміст, тобто ті знання, які учень отримує на уроках.

Ідеальною моделлю процесу засвоєння знань є така, коли зовнішній досвід (або певна сукупність знань), що набувається під керівництвом учителя, не суперечить уже здобутому дитиною самостійно. Це можуть бути практичні знання словозміни й словотвору, уміння й навички застосування певних дериваційних схем, здатність до розрізнення семантики й стилістики окремих морфем, використання суб'єктивно сприйнятих дериваційних явищ в усному та писемному мовленні, рефлексія такої діяльності тощо.

Урахування попереднього мовно-мовленнєвого досвіду сприяє психологічно безконфліктному, глибшому й швидшому засвоєнню нових знань, набуттю тих умінь і навичок, яких учні раніше не мали.

Однак раніше набутий когнітивний досвід може суперечити новому, про що вже йшлося. Слід зважати й на те, що попередні мовно-мовленнєві знання і практика їх застосування в кожного учня унікальні (хоч це не виключає виокремити певні когнітивні моделі, властиві групам учнів), залежать від багатьох фізіологічних, психологічних, суспільно-культурних та інших

чинників, тому правильним буде положення про відповідність індивідуальних методичних підходів так само індивідуальним процесам корекції і збагачення самостійно вироблених учнем правил.

Гіпотетично будь-який алогічний ланцюжок набуття когнітивного досвіду, у тому числі й словотвірного, можна скоригувати за умови індивідуального підходу. При цьому корекція здійснюється як по відношенню до попередньо самостійно набутих, так і до засвоєних безпосередньо на уроці (уроках) знань.

До процесу корекції самостійно набутих знань, умінь і навичок відносимо й ті випадки, коли вчитель, спираючись на індивідуально-інтелектуальні, мовленнєві та інші особливості учнів конкретного класу, передбачає можливі хиби й помилки у сприйнятті нового матеріалу і будує своє пояснення з їх урахуванням.

У процесі експерименту вправи на корекцію і збагачення індивідуально вироблених учнем правил, на досягнення адекватності у спілкуванні давали можливість коригувати знання, уміння й навички щодо визначення словотвірних основ та афіксів, семантики морфем, словоформ, спільнокореневих слів; правильного використання дериваційних моделей і граматичних конструкцій; відповідності слововживання різним стилям мовлення – тобто уникати мовно-мовленнєвих невдач, пов'язаних із негативним досвідом словотворення і мовця, і слухача.

Здійснювалося запобігання помилок, пов'язаних із практикою словотворення: механічного, неусвідомленого, невмотивованого розбору слова за будовою (додаток Д: ВКЗД 4); нерозуміння дериваційних зв'язків, словотвірної мотивації, словотвірної похідності, утворення нових слів за хибними моделями (додаток Д: ВКЗД 2, 4, 5, 6, 9).

Значну частину вправ на корекцію і збагачення індивідуально вироблених учнем правил, на досягнення адекватності у спілкуванні присвячено формуванню й закріпленню орфографічних та орфоепічних навичок (додаток

Д: ВКЗД 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8), розвитку усного та писемного мовлення (додаток Д: ВКЗД 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9).

Наведемо приклади окремих ВКЗД, що використовувалися в процесі формувальної частини експерименту.

ВКЗД 1 (додаток Д): А. Зверніть увагу на те, як правильно вимовляються записані слова. Якою темою їх можна об'єднати? Б. Послухайте свою розповідь про відвідини зоопарку, записану на магнітофонну плівку. Які слова ви вимовляли неправильно? Усно складіть із ними речення, правильно вимовляйте слова.

Ведмедиця, ведмедячий, ведмежа, ведмежати, верблюдячий, верблюжий, виводок, виїжджає, гойдався, горила, гримаса, жираф'ячий, злякався, кіготь, козуля (косуля), ласоці, ластився, ласував, лев'ячий, левеня, левиця, мавпячий, пазур, папуга, підклад, порскати, слоненя, тигрєнати.

Мета вправи: коригувати слововживання учнів згідно із закономірностями словотвору, удосконалювати навички правильної вимови, розвивати зв'язне мовлення. **Методика виконання:** викладена в умові вправи. Словесний ряд учитель обирає, спостерігавши за мовленням дітей під час екскурсії до зоопарку або перегляду відеофільму, правильну вимову заздалегідь записує на магнітофонну плівку; інший варіант – сам (або учні) правильно читає слова.

ВКЗД 2 (додаток Д): Прочитайте. Знайдіть слова, які вжито неправильно. Виправте помилки й запишіть речення. Поясніть помилки товаришеві.

А) 1. Цього маленького злодюгу хлопець уже бачив. 2. Гороб'ятко вчилося літати. 3. Акулячі жабра здаються велетенськими. 4. По дорозі йшов молодий тєсляр. 5. Одразу за селом починалися густі зарослі.

Б) 1. Рибальство вже позбиралося біля води. 2. Сашко не побачив дельфіну. 3. Стара верба поклонилася додолу. 4. Діти забоялися негоди. 5. Стояти на крижині було безпечно, бо вона могла щомиті розколотися.

Мета вправи: коригувати слововживання учнів згідно із закономірностями словотвору, звернувши увагу на семантику і стилістику слів та словотвірних

афіксів, розвивати зв'язне мовлення. **Методика виконання:** учитель складає речення, попередньо простеживши за усним мовленням учнів, використавши лексико-граматичний матеріал із їх письмових робіт. Вправа виконується в парах. Для кожної пари пропонується індивідуальне завдання таким чином, щоб учні виправляли помилки не свої, а того, хто сидить поряд.

ВКЗД 7 (додаток Д): А. Складіть план у формі запитань, які допомагають перевірити правильність написання складних слів.

Б. Розкрийте дужки й запишіть слова в три стовпчики, щоб у першому були ті, що пишуться разом, у другому – через дефіс, а в третьому – з апострофом. Виконуючи вправу, міркуйте за складеним раніше планом.

(Блок)система, (генерал)лейтенант, (залізо)бетон, (зірви)голова, (зоре)пад, (кіловат)година, (мікро)район, (напів)голосно, (місто)герой, (пів)віку, (південно)східний, (пів)Дніпра, (пів)Європи, (пів)річний, (тихо)тихо, (пів)яблука, (хлібо)заготівля, школа(інтернат), (яскраво)білий.

Мета вправи: коригувати знання про правопис складних слів.

Методика виконання: клас розподіляється на 3–4 групи, учні колективно виконують завдання – на чернетках, а вчитель слідкує за процесом виконання; представники груп записують плани на дошці, вони коригуються всім класом, після чого визначається найкращий варіант.

Учитель пояснює, що діти розробляли алгоритм (послідовність дій), застосування якого допоможе правильно записувати складні слова. Можливий варіант плану: *1. Чому слово є складним? 2. Яким способом його утворено? 3. Як пишеться складне слово в залежності від способу його творення?*

ВКЗД не мають суворої співвіднесеності з певними етапами уроків, застосовуються ситуативно, згідно з потребами навчальної діяльності всього класу і кожного учня окремо. Частіше діагностування самостійно набутого мовно-мовленнєвого досвіду проводиться перед вивченням відповідної теми на уроці, а корекція триває впродовж її засвоєння.

Вправи розглянутого виду сприяють акумуляції різнобічних мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок, що зумовлює їх виняткову роль у формуванні відповідних компетентностей.

2.2.3. Розвиток чуття мови і створення, моделювання мовленнєвих ситуацій як один із методичних компонентів формування мовних компетентностей

Вправи на розвиток чуття мови, розпізнавання якісних особливостей мовлення й мовленнєвих ситуацій, поглиблення сприйняття естетики слова використовувалися на всіх етапах засвоєння мовно-мовленнєвих знань. Однак у кожному конкретному випадку їх зміст відповідав завданням опанування певним мовним рівнем або міжрівнем, зокрема знаннями, вміннями й навичками словотвору.

Чуття мови можна визначити “як механізм селекції і контролю мовних одиниць, у яких співвідношення семантичного й формального має об’єктивний неформалізований, варійований характер” [29, с. 73]; його розвиток у процесі вивчення словотвору й орфографії виконує загальні інтелектуально-дидактичні, виховні й специфічні функції.

До загальних інтелектуально-дидактичних і виховних функцій слід віднести ті з них, що забезпечують перебіг розумових дій та операцій (аналогій, асоціацій, осяянь, узгоджень / неузгоджень, інтуїтивних диференціацій, узагальнень тощо); контроль за правильністю мовленнєвих процесів; розпізнавання якісних особливостей висловлювання (зокрема його відповідності мовленнєвій ситуації і завданням комунікантів, інформаційної повноти, лексико-синтаксичної достатності, стильової адекватності); формування певних етичних і естетичних домінант; розвиток культури емоцій (у тому числі інтелектуальних), жестів тощо.

Специфічні функції чуття мови в процесі вивчення словотвору й орфографії полягають в інтуїтивному визначенні й відборі правильних дериваційних моделей та їх використанні в різноманітних комунікативних ситуаціях; у самостійному продукуванні оригінальних форм слова або нових слів, тобто у словотворчості; у відчутті взаємозв'язку семантичних і формальних складників лексичної одиниці; у реагуванні на стилістичну невідповідність певних морфем, на порушення законів милозвучності; в уникненні орфографічних помилок, зумовлених процесами словотвору; у здатності виявляти спонтанні позитивні естетичні емоції як реакцію на рецепцію словотвірних, а також інших пов'язаних із ними процесів.

Відповідно вправи для розвитку чуття мови, розпізнавання якісних особливостей мовлення і мовленнєвих ситуацій, поглиблення сприйняття естетики слова під час вивчення словотвору й орфографії спрямовані на забезпечення зазначених загальних інтелектуально-дидактичних, виховних і специфічних функцій.

У різноманітних вітчизняних та зарубіжних методичних системах уже існує певний досвід розвитку в учнів чуття мови через виконання завдань і вправ. Проте більшість із розроблених тренувальних мовно-мовленнєвих комплексів мають принагідний характер, опосередковане відношення до досліджуваної в нашій роботі проблеми.

Такими є вправи на стилістичний аналіз зразків мовлення, що передбачають свідомий та інтуїтивний підходи до їх виконання, на стилістичний експеримент [40; 66, с. 37; 160, с. 59, 74 – 76; 203], завдання на редагування текстів [160, с. 75 – 76; 256]; на тлумачення словотвірних змін, семантичне групування словотворчих засобів, їх порівняння, конструювання, словотвірний аналіз [66; 85], проблемні запитання, творчі завдання з явно вираженим протиріччям, з некоректно наданою інформацією, на оптимізацію [52, с. 29] тощо.

Із метою забезпечення мовно-мовленнєвого поля, що дозволяло учням спостерігати за лінгвістичними й комунікативними явищами, веде до якісних змін у їх сприйнятті й оцінці слова, культурного, зокрема естетичного, розвитку, вивчення словотвору й орфографії, як і інших мовних рівнів і міжрівнів, здійснюється на текстовій основі [3; 32; 86; 87; 88; 89; 90; 91; 97; 181; 183], в умовах постійного розвитку мовлення [87; 111; 112; 136; 151; 164; 175; 201]. При цьому одним із провідних є принцип навчання мови на діяльнісно-комунікативній, ситуативно-комунікативній основі [20; 26; 63; 83; 85; 96; 108; 147].

У запропонованих системах вправ передбачається, що розвиток чуття мови відбувається природно, спонтанно, завдяки застосуванню нехай і найновіших, але універсальних методів і прийомів. Об'єктивно такі явища спостерігаються. Однак цей процес протікає успішніше за умови акцентуації тих психічних дій і операцій, які складають сутність самого чуття мови і його розвитку.

Оскільки чуття мови – це одна з мовних здібностей, на його розвиток впливають такі чинники, як модальність / модальності чуттєвості; якість операцій і дій, пов'язаних з аналізом, генералізацією і диференціацією мовних явищ; мовно-мовленнєві відношення. Про це йшлося в підрозділі 1.3.

Генералізація певних мовно-мовленнєвих відношень завжди ширша – за С. Рубінштейном, – ніж генералізація їх складників, “зумовлює можливість відокремлення загальних властивостей чуттєвості від даних конкретних сприймань і закріплення цих властивостей... в індивіді як його здібності... Здібним до оволодіння мовою є той, у кого легко й швидко, на підставі невеликого числа спроб, відбувається генералізація відношень, які лежать в основі словотвору й словозміни, і в підсумку – перенесення цих відношень на інші випадки. Генералізація тих чи інших відношень, природно, передбачає відповідний аналіз” [206, с. 136].

Отже, розвивати чуття мови означає активізувати розумові дії та операції; пришвидшувати процеси встановлення внутрішніх відношень і відповідностей

між мовно-мовленнєвими явищами та між ними і явищами буття; створювати відповідні віку суб'єкта (учня) умови для оптимізації процесів аналізу, генералізації, диференціації мовних явищ.

На цій підставі, вправи на розвиток чуття мови, забезпечення розпізнавання якісних особливостей мовлення й мовленнєвих ситуацій, поглиблення сприйняття естетики слова були представлені двома різновидами: 1) вправи на активізацію розумових дій та операцій, пов'язаних із мовою та мовленням; 2) вправи на розвиток здібностей до встановлення внутрішніх відношень і відповідностей між мовно-мовленнєвими явищами та між ними і явищами буття.

Вправи на активізацію розумових дій та операцій (ВРЧМа) спрямовані на зниження порогів мовного чуття, стимуляцію орієнтувальних операцій таких рівнів і якості, які б максимально уможливлювали адекватне інтуїтивне сприйняття мовно-мовленнєвих явищ, засноване на достатній мовній практиці і системних знаннях.

Вправи на розвиток здібностей до встановлення внутрішніх відношень і відповідностей між мовно-мовленнєвими явищами та між ними і явищами буття (ВРЧМб) сприяють розвитку чуття морфів, їх взаємовпливів і взаємозміни, стилістичної зумовленості засобів словотворення; диференціації їх семантичних і граматичних значень; умотивованому слововживанню в процесі складання та виголошення монологів, діалогів тощо.

Запропоновані різновиди вправ на розвиток чуття мови ґрунтувалися на діяльнісній основі, зокрема на операціях аналізу, синтезу, генералізації. Під час їх виконання особлива увага звертається на розвиток асоціативного мислення, уяви, фантазії, естетики слова й почуттів. Вправами передбачалося використання досить широкого за обсягом і нового для п'яти-, шестикласників лексичного матеріалу, який здебільшого об'єднується в текст або сприймається через нього; мовленнєві ситуації дають можливість цілеспрямовано розвивати

вміння й навички сприймати / створювати діалогічні та монологічні висловлювання згідно із метою спілкування.

Виконання вправ на розвиток чуття мови, розпізнавання якісних особливостей мовлення й мовленнєвих ситуацій, поглиблення сприйняття естетики слова було спрямовано на формування інтуїтивного чуття структури слова, його твірної основи, похідності, подібності дериваційних моделей (додаток Е: ВРЧМа 1, 2, 5, 6, 7, 8, ВРЧМб 2, 7). Розвитку здібностей до побудови дериваційних рядів, чуття взаємозв'язку процесів деривації і мовних ситуацій сприяли завдання, пов'язані із діями за аналогією (додаток Е: ВРЧМа 3, 7, 8, 9, ВРЧМб 7), а також ті, умовою успішного виконання яких є особисті уявлення учнів, їх асоціації, фантазії (додаток Е: ВРЧМа 1, 4, 6, 8, 9, ВРЧМб 1). Особливого значення надавалося вправам на розрізнення семантики дериватів (додаток Е: ВРЧМа 4, 7, 9, ВРЧМб 2, 4, 9), на розвиток чуття мовного стилю (додаток Е: ВРЧМа 7, ВРЧМб 1, 3, 8), краси слова (додаток Е: ВРЧМб 5, 6).

Наприклад, експериментальна **ВРЧМа 4** (додаток Е) мала таку умову: Прочитайте групи слів. Яке значення спільне для кожної групи? Яка частина слова вказує на нього? Доберіть якомога більше прикладів, близьких за значенням до поданих, і запишіть їх у зошит.

А) Вербичка, нігтик, ліхтарик... Б) Матуся, ластовенятко, ріднесенький...

В) Тракторець, книжчина, дверцята... Г) Ледацюга, вовчище, гілляка...

Мета вправи полягала в розвитку здібностей до чуття спільної для певної групи слів семантики словотвірних афіксів. Особливості **методики виконання** визначалися тим, що, працюючи над завданнями, учні повинні використати свою уяву, а також досвід життєвих спостережень і пов'язати їх із смисловим значенням суфіксів у запропонованих рядах слів. Про відповідність життєвих спостережень і уяви лексичному матеріалу, а отже – про розуміння узагальненої семантики словотвірних афіксів свідчили дії з добору аналогічних прикладів.

ВРЧМа 7 (додаток Е): Прочитайте словосполучення. Які з них складено неправильно? Яку частину слова треба змінити, щоб виправити помилку? Виправте помилки, складіть із словосполученнями речення і запишіть їх у зошит.

Запорізькі козаки, тонесенький смак, вишукана страва, собачачі вуха, маленьке дівчисько, широчезна доріжка, трохи попобігав.

Мета вправи: формування інтуїтивного чуття структури слова, його твірної основи, похідності; розвиток чуття взаємозв'язку процесів деривації і мовних ситуацій; розрізнення семантики дериватів. **Методика виконання.** Робота розпочиналася з відповіді на запитання про те, що треба зробити для того, щоб з'ясувати, чи правильно записані словосполучення? Обговорювалися різні варіанти дій (наприклад, діти можуть запропонувати перевірити, чи немає в словах орфографічних помилок, чи відповідають закінчення залежних слів у словосполученні закінченням головних тощо).

Після колективного виконання запропонованих дій робив висновок, що всі слова записано правильно, а в деяких словосполученнях залежні слова не змінюються, отже, в них немає закінчення – за такою ознакою перевірити правильність усіх словосполучень не можна. Уже на цьому етапі п'яти-, шестикласники могли знайти слушний варіант аналізу синтаксичних одиниць – простежити, чи поєднуються за змістом і стилем слова у словосполученнях. Потім пояснювалися помилки, зверталася увага на семантику й стилістику суфіксів, на найбільш вдало складені й цікаві речення.

ВРЧМБ 2 (додаток Е). А. Усно і якомога швидше утворіть від поданих нові слова за допомогою префікса *пре-*.

Гарний, великий, ситий, злий, дерев'яний, золотий.

Б. Чому не можна утворити нове слово з префіксом *пре-* від основи *дерев'ян-*? Чи можна в такий спосіб утворити нове слово від основи *золот-*? У якому випадку?

Мета вправи: розвиток чуття подібності дериваційних моделей, здібності до розрізнення семантики дериватів. **Методика виконання:** крім вирішення основного завдання, вправа також відзначалася пропедевтичним спрямуванням – готує учнів до засвоєння граматичних категорій прикметників. Саме таке поєднання завдань забезпечувала концентрацію уваги на взаємозв'язку словотвору й морфології, сприяє розвитку культури мови й мовлення.

В експериментальних класах, аналізуючи правильність виконання завдання Б, учителі не вживали термін “відносні прикметники”, однак цілеспрямовано звертали увагу на неможливість утворення слова з префіксом пре-, який має узагальнене значення найвищої якості предмета, від основи дерев'ян-, оскільки вона не означає якості, а характеризує предмет відносно матеріалу, з якого його виготовлено; заохочували роздуми про те, що, наприклад, у художньому стилі слова-прикметники вживаються і в переносному значенні, в таких випадках іноді теж можна утворити нові слова з префіксом пре-. Коли про людину говорять, що вона презолота, то мають на увазі такі її якості, як доброта, працелюбність тощо.

ВРЧМ6 3 (додаток Е). Прочитайте групи слів. До яких стилів переважно належатимуть тексти, якщо в них використати такі слова? Які значущі частини цих слів свідчать про їх стильову приналежність? Доведіть свою думку, склавши невеличкі монологи. Запишіть монологи в зошит.

Який із монологів ви використаєте?

А) Антикризовий, інтернаціональний, інтермедія, міжнародний, віце-президент, міжгосподарський, посередній, анонім, аморально.

Б) Возвеличити, найдорожчий, щонайкращі, найтепліші, заповітний.

Мета вправи: розвиток чуття стилю. **Методика виконання:** логіку розумових операцій і дій учнів зумовлено послідовністю завдань до вправи.

ВРЧМ6 9 (додаток Е). Прочитайте. Виберіть із дужок слова, що відповідають змісту. Поясніть свій вибір. Запишіть. Як змінюють значення слів

находило, надходило їх префікси? Якого смислового відтінку надає суфікс -ок у слові *дідок*? Чи доречно його використати в цьому тексті?

Часом на старого Пилипа (находило, надходило) натхнення. Сідав тоді й слухав музики, що (грала, гралася) в ньому.

Це бувало тоді, коли білий черешневий гай обливався сріблом місяця, а над зеленіючими полями пливла (якась, певна) темна пахуча тиша.

Це була мелодія, в котрій (дід, дідок, старий) чув свою молодість, життя своє і його щоденні труднощі... (За Г. Журбою.)

Мета вправи: розвиток чуття семантичних і смислових відтінків дериватів, краси українського слова. **Методика виконання:** робота виконувалася над вправою самостійно, її також використали в якості домашнього завдання, але обов'язково перевірити правильність виконання на уроці. За такого підходу актуалізуються різні види мовного аналізу (морфемного, словотвірного, стилістичного), діти змушені задуматися над семантикою словоформ і окремих афіксів, зробити такий вибір, щоб він не порушив художньої цілісності запропонованого уривка.

За результатами проведення формувальної частини експерименту зроблено **висновки** про те, що в якості навчального матеріалу на уроках з вивчення словотвору й орфографії необхідно вмотивовано поєднувати як ряди окремих лексичних одиниць, так і тексти високохудожніх творів українських письменників (В. Винниченка, О. Гончара, Є. Гуцала, Г. Журби, Г. Косинки, У. Самчука, І. Сенченка, Т. Шевченка тощо). Наукові й публіцистичні зразки також повинні бути представлені достатньою мірою. За дидактичної необхідності діалоги розмовного стилю конструюються вчителями.

За логікою учіння (алгоритмом діяльності учня), під час засвоєння нового матеріалу учителі (-експериментатори) повинні були допомагати дітям свідомо здійснювати певні інтелектуальні, мовні й мовленнєві операції та дії, актуалізували вже набуті здібності через повторення вивченого, використання внутрішньо- й міжпредметних зв'язків, цікаві завдання, розширення словника

за рахунок позначення сучасних явищ, через спонукання до навчальної діяльності в парах та більш чисельних групах тощо.

Основними шляхами засвоєння розділу “Словотвір. Орфографія”, корекції особистого мовно-мовленнєвого досвіду учнів, індивідуального розвитку їх чуття мови на основі загальних, спеціальних і специфічних здібностей обирали репродуктивно-продуктивний, проблемний; у необхідних випадках – зреалізувати ідеї інтенсивного (блокової подачі навчального матеріалу), інтерактивного, інтегрованого навчання. Так, на експериментальних уроках за умови застосування останнього таблиця “Способи словотвору в українській мові” виконувалася робота окремими групами, у межах яких обговорювалися й запам’ятовувалися способи словотвору, далі відбулася презентація нової теми однією з груп, інші ж коригували теоретичні знання своїх однокласників (ІРВ 1). Під час вивчення теми “Зміни приголосних при творенні прикметників на -ський, -цький, -зький та іменників на -ство, -цтво, -зтво” використано елементи інтегрованого навчання (українська мова, українська і світова література, історія).

Методично виправданим було поєднання вправ на засвоєння дистанційованих від учнів мовних знань і мовленнєвого досвіду з іншими різновидами, така їх модифікація, за якої відповідно до теми і мети уроку вправи набували синтетичних властивостей і передбачають виконання п’яти-, шестикласниками дидактичних завдань усіх трьох типів. Це сприяло синтезу знань, умінь і навичок, формуванню мовних компетентностей на етапі засвоєння словотвірного міжрівня. Своєю чергою, набуті мовні компетентності зумовлювали подальший розвиток мовленнєвих, про що свідчить слововживання учнів, їх монологічне й діалогічне мовлення. Сформовані здібності закріплюються в процесі комунікації, а також самоаналізу.

Технологічні карти експериментальних уроків забезпечили наскрізне системне бачення досліджуваної методичної проблеми, цілеспрямованість діяльності учнів і вчителя, умотивованість і послідовність навчально-

експериментальних ситуацій, підпорядкованих формуванню мовних компетентностей через засвоєння навчального матеріалу як упорядкованого лінгвістичного досвіду, розвиток чуття мови з опорою на загальні (інтелектуально-креативні, творчі) й спеціальні (мовні) здібності.

У технологічних картах чітко витримувалися параметри: 1) концептуальний підхід; 2) організація навчальної діяльності як різнобічно вмотивованого виконання вправ на засвоєння об'єктивних мовних знань і мовленнєвого досвіду; на корекцію і збагачення вироблених учнем у процесі набуття власного мовленнєвого досвіду правил, досягнення адекватності у спілкуванні; на розвиток чуття мови, забезпечення розпізнавання якісних особливостей мовлення й мовленнєвих ситуацій, поглиблення сприйняття естетики слова; 3) спрямованість на формування мовних компетентностей, пов'язаних із засвоєнням словотвірного мовного міжрівня.

Зокрема, технологічну карту експериментального уроку на тему “Творення і правопис складних слів” (класи з українською мовою навчання) подано в додатку 3.

2.3. Результати експериментальної перевірки ефективності формування та розвитку мовних компетентностей під час вивчення словотвору й орфографії

Якість засвоєння нового матеріалу, рівні формування й розвитку мовних компетентностей перевірялися 1) безпосередньо на експериментальних уроках, особливо в їх підсумкових частинах, 2) на проміжному (після вивчення теми “Зміни приголосних при творенні прикметників на -ський, -цький, -зький та іменників від прикметників на -ство, -цтво, -зтво”), 3) а також на підсумковому етапах.

В експериментальних класах контрольним зрізам щодо якості засвоєння нового матеріалу й сформованості мовних компетентностей передували уроки,

на яких. Навчальний матеріал засвоювався з опорою на загальні (інтелектуально-креативні, творчі) й спеціальні (мовні) здібності, а методика викладання розроблялася з урахуванням психології сприйняття мовних / мовленнєвих явищ молодшими підлітками. Відповідно добиралися форми, методи, прийоми і засоби навчання. Стрижнем експериментальної методики були спеціально розроблені вправи, про які йшлося в підрозділах 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3. У контрольних класах вивчення словотвору й орфографії здійснювалося за вже відомими, “традиційними” методиками і теж відзначалося високим науково-методичним рівнем.

Для перевірки якості засвоєння матеріалу й набуття відповідних компетентностей на проміжному етапі окремих занять не відводилося, щоб не виходити за межі кількості навчальних годин, передбачених календарними планами вчителів. Натомість у підсумковій частині уроку за темою “Зміни приголосних при творенні прикметників на -ський, -цький, -зький та іменників від прикметників на -ство, -цтво, -зтво” п’яти – шестикласникам було запропоновано три завдання, об’єднані в одну вправу, успішне виконання яких уможлиблювалося за умови набуття таких мовних компетентностей, як розрізнення способів словотворення, генерування нових слів суфіксальним способом, застосування орфограм, пов’язаних із словотворенням. Зміст завдань склали лексико-змістові модифікації ІРРВ 4 (додаток В) та ВКЗД 5, 6 (додаток Д). У них вимагалось утворити нові слова від поданих певним способом, визначити спосіб словотворення, пояснити правопис слів.

Проміжним контролем охоплено 570 учнів. Із них 281 з україномовних (в експериментальних – 141, у контрольних – 140) і 289 з російськомовних (в експериментальних – 146, у контрольних – 143) класів – тих реципієнтів, яких раніше залучено до участі в констатувальній частині експерименту. За мету ставилося попереднє підтвердження доцільності обраної методики формування мовних компетентностей п’яти – шестикласників.

Одиницями кількісного і якісного аналізу слугували виконані учнями операції та дії із (над) запропонованим лексичним матеріалом. Якщо в одному завданні учень допускав лише одну помилку, завдання в цілому вважалося виконаним неправильно.

Кількісні результати аналізу сформованості мовних компетентностей подано в таблицях 1, 2.

Із таблиць видно, що учні, навчання словотвору яких спиралося на розвиток загальних, спеціальних і специфічних здібностей, виконали вправу успішніше. В україномовних класах різниця на користь експериментальної методики склала 19,2 %, у російськомовних –18,8 %.

Якісний аналіз показав досить суттєві індивідуальні розбіжності у засвоєнні реципієнтами нових знань, особистого мовного досвіду, наявності чуття мови і зв'язок цих показників із загальним розумовим (інтелектуально-креативним) розвитком дитини.

Таблиця 1

Кількісний аналіз навчальних досягнень учнів експериментальних і контрольних класів з українською мовою навчання (проміжний контроль) (6 клас)

№ п/п. Мовні компетентності, що перевірялися	Кількість правильних відповідей учнів в експериментальних класах	%	Кількість правильних відповідей учнів у контрольних класах	%
1. Розрізнення способів словотворення	113	80,1 %	84	60,0 %
2. Генерування нових слів суфіксальним способом	99	70,2 %	72	51,4 %
3. Застосування правил, пов'язаних із словотворенням	81	57,4 %	54	38,6 %
Середній відсоток виконання	–	69,2 %	–	50,0 %

Таблиця 2

**Кількісний аналіз навчальних досягнень учнів експериментальних
і контрольних класів з російською мовою навчання
(проміжний контроль) (5 клас)**

№ п/п. Мовні компетентності, що перевірялися	Кількість правильних відповідей учнів в експериментальних класах	%	Кількість правильних відповідей учнів у контрольних класах	%
1. Розрізнення способів словотворення	116	79,5 %	90	62,9 %
2. Генерування нових слів суфіксальним способом	108	74,0 %	69	48,3 %
3. Застосування правил, пов'язаних із словотворенням	73	50,0 %	51	35,7 %
Середній відсоток виконання	–	67,8 %	–	49,0 %

Так, у п'ятикласників – 57 осіб або (19,9 %) складу експериментальних класів і з українською, і з російською мовами навчання, – які зробили помилки в першій частині завдання (“Визначте, яким способом утворилися слова: *скарбничка, хлібодари, читацький, півкуля, записник*”), у процесі співбесіди виявлено різноманітні причини (мотивації) його неправильного виконання: нерозуміння структури слова, невміння визначити твірну основу, побудувати твірний ланцюжок тощо.

Із 79 осіб або 27,5 % складу експериментальних класів і з українською, і з російською мовами навчання, що неправильно виконали другу частину завдання (“Від поданих іменників утворіть прийменники із -зьк-, -ськ-, -цьк-: *Запоріжжя, Одеса, Прага, Рига, Сиваш, Харків, грек, калмик, киргиз, словак, черкес, чех, якут*”), майже однакова кількість дітей допустила як по одній-дві, так і по три-чотири, п'ять і більше помилок у творенні слів суфіксальним способом.

Близько половини з тих, хто не виконав третє завдання – 132 особи або 46,0 % складу експериментальних класів з обома мовами навчання, – узагалі не змогли пояснити, які правила треба використати, щоб правильно написати

слова: *Житом...р...ина, Київ...ина, Німе...чина, Слова...чина, Сум...ина, Туре...чина.*

У процесі аналізу учнівських робіт чітко простежувалася тенденція: чим вищий загальний розумовий (інтелектуально-креативний) розвиток дитини, тим успішніше вона засвоює новий мовний матеріал і набуває відповідних компетентностей.

Зважаючи на сказане, подальший хід експерименту було скориговано в бік індивідуалізації процесу формування мовних компетентностей, посилення діяльнісної змістової лінії навчання, що стало можливим завдяки детальному дослідженню когнітивної поведінки реципієнтів на кожному із наступних уроків.

Саме такий підхід забезпечив не лише успішний перебіг дослідження, а й можливості щодо усебічного аналізу його кінцевих результатів.

Формою підсумкового контролю ефективності експериментального навчання було обрано комплексну контрольну роботу за темою “Словотвір. Орфографія”, яка проводилася на спеціальному занятті.

Комплексну контрольну роботу писали 570 учнів. Із них 281 із шкіл з українською (в експериментальних класах – 141, у контрольних – 140) і 289 із шкіл із російською (в експериментальних класах – 146, у контрольних – 143) мовами навчання. Метою роботи була перевірка рівнів набуття мовних і мовленнєвих компетентностей молодшими підлітками в процесі вивчення розділу “Словотвір. Орфографія”. Низку завдань було розроблено таким чином, щоб вони дали змогу виявити в учнів сформовані впродовж засвоєння теми мовні й мовленнєві компетентності. Для отримання більш об’єктивних даних, як і в ході констатувальної частини експерименту, після виконання роботи з деякими учнями проводилися усні бесіди.

Зміст комплексної письмової роботи викладено в додатку Ж. Її зовнішнє оформлення (окремі аркуші, а не зошити, використання кольорів; графічні зображення, додаткові позначки, які, за бажанням, можна робити на папері)

було вже звичним для дітей, а в завданнях інтерпретувалися ті, що виконувалися під час експериментального навчання. Перед опитуванням учні всіх класів виконували вправи, подібні до експериментальних, але не ідентичні. Це забезпечило певний психолого-дидактичний комфорт і дало змогу уникнути нерозуміння, несприйняття завдань реципієнтами обох груп – експериментальної і контрольної.

За одиниці кількісного і якісного аналізу рівнів сформованості мовних (і частково – мовленнєвих) компетентностей, як і в ході констатації вихідних знань, умінь і навичок, було взято письмові й усні відповіді на кожне завдання або запитання і продукти мовотворчості молодших підлітків – слова, словосполучення, речення, текст. Отримані відповіді співвідносилися з критеріями й рівнями розвитку мовних компетентностей.

У першому завданні учням пропонувалося прочитати текст, переписати його, вставивши, де треба, пропущені букви і розкривши дужки. По суті, вони повинні були виконати інтелектуально-рецептивно-репродуктивну вправу, застосувавши дії та операції, засвоєні під час вивчення словотвору й орфографії і використані на контрольній роботі у згорнутому варіанті, тобто виявити свої інтелектуальні й мовні здібності, здатності. Щоб правильно написати слова з пропущеними буквами та з дужками, необхідно було співвіднести їх із відповідними мовними явищами (певними способами словотвору), проаналізувати морфемний склад, визначити, як вони утворилися, і поєднати закономірності словотворення з орфографією. Крім того, п'яти – шестикласники повинні були пригадати орфограми, не пов'язані із словотвором (ненаголошені е, и в коренях слів) – виявити здібності довготривалої пам'яті; переписати досить складний за своєю пунктуацією текст – бути уважними й посидючими.

В експериментальних класах над розвитком здібностей, умінням свідомо спиратися на них під час виконання вправ працювали цілеспрямовано. З цієї причини в дітей сформувався певний алгоритм дій (див. модель формування й

розвитку мовних компетентностей, розроблену на прикладі вивчення словотвору й орфографії з опорою на інтелектуально-креативні, творчі й мовні здібності), тому учні цих класів краще впоралися із завданням.

У середньому в класах з українською мовою навчання (6 клас) їх грамотність виявилася на 18,2 %, з російською мовою навчання – на 11,7 % вищою, ніж той самий показник в учнів відповідних контрольних класів.

Результати правильного / неправильного вибору орфограм подаємо в таблицях 3, 4.

Таблиця 3

Кількісний аналіз навчальних досягнень учнів експериментальних і контрольних класів з українською мовою навчання (списування з орфографічним завданням) (6 клас)

№ п/п. Слова з пропущеними буквами і з дужками	Кількість правильних відповідей учнів в експериментальних класах	%	Кількість правильних відповідей учнів у контрольних класах	%
1. Соня...ники	119	84,5 %	87	62,1 %
2. Пишн...голові	98	69,5 %	67	47,9 %
3. (Не)зліченні	93	65,9 %	69	49,3 %
4. Н...бесний	105	74,5 %	102	72,9 %
5. (Жовто)гарячими	107	75,9 %	45	32,1 %
6. (Пів)неба	129	91,5 %	90	64,3 %
7. Зл...лося	99	70,2 %	107	76,4 %
8. (Пів)океаном	109	77,3 %	82	58,6 %
Середній відсоток виконання	–	76,2 %	–	58,0 %

Таблиці 3, 4 унаочнюють закономірність: орфограми, пов'язані із закономірностями словотвору, учні експериментальних класів розрізняють краще – й відповідно пишуть правильно, – ніж учні контрольних класів (і з українською, і з російською мовами навчання). Так, наприклад, орфограму “Букви о, е, є в складних словах” (у тексті контрольної роботи – пишноголові) засвоїли 98 шестикласників, які навчаються українською мовою, або 69,5 %, і

Таблиця 4

Кількісний аналіз навчальних досягнень учнів експериментальних і контрольних класів з російською мовою навчання (списування з орфографічним завданням) (5 клас)

№ п/п. Слова з пропущеними буквами і з дужками	Кількість правильних відповідей учнів в експериментальних класах	%	Кількість правильних відповідей учнів у контрольних класах	%
1. Соня...ники	116	79,5%	88	61,5 %
2. Пишн...голові	99	67,8 %	70	49,1 %
3. (Не)зліченні	97	66,4 %	67	46,9 %
4. Н...бесний	105	71,9 %	105	73,6 %
5. (Жовто)гарячими	103	70,5 %	81	56,6 %
6. (Пів)неба	127	87,1 %	123	86,0 %
7. Зл...лося	112	76,7 %	103	72,0 %
8. (Пів)океаном	122	83,6 %	92	64,3 %
Середній відсоток виконання	–	75,4 %	–	63,7 %

така ж кількість шестикласників, які навчаються російською мовою, 67,8 %. Відповідно в контрольних класах – 67 або 47,9 % і 70 або 49,1 %. Орфограму “Складні слова з пів-, напів-, полу-” (у тексті – півнеба, півокеаном) засвоїли 129 або 91,5 % (півнеба), 109 або 77,3 % (півокеаном) учнів експериментальних класів з українською і 127 або 81,7 % (півнеба), 122 або 83,6 % (півокеаном) учнів експериментальних класів з російською мовами навчання. Відповідно в контрольних класах – 90 або 64,3 % (півнеба), 82 або 58,6 % (півокеаном) і 123 або 86,0 % (півнеба), 92 або 64,3 % (півокеаном).

Із метою виявлення мотивів правильного / неправильного вибору варіантів написання слів були проведені індивідуальні бесіди з учнями експериментальних і контрольних класів. У процесі спілкування з дітьми простежено помітну тенденцію до того, що реципієнти, з якими проводилася цілеспрямована робота з розвитку специфічних здібностей (зокрема здібностей до морфемного аналізу, чуття структури слова, генерування нових слів за допомогою різних типів деривації і розрізнення цих типів або способів) у своїй

переважній більшості робили вибір відповідних орфограм свідомо. Із 61 опитаного (їм ставилося таке питання: як ти переконався в тому, що слово “пишноголові” треба писати з буквою о?) таких виявилось 53, тобто 86,9 %. Учні контрольних класів частіше спиралися на механічну пам’ять або писали інтуїтивно. Із 60 опитаних не змогли пояснити свій вибір 38 реципієнтів, тобто 63,3 %.

Прирівнявши кожну орфограму до умовної одиниці навчальних досягнень, ми визначили рівні сформованості предметної компетентності, виявленої учнями під час виконання першого завдання. В експериментальних класах з українською мовою навчання перший (початковий) рівень продемонстрували 14 або 9,9 % учнів (допущено більше 6-и помилок, спостерігаються описки, закреслення, менше 30 % грамотності), другий (середній) – 52 або 36,9 % (допущено 5–6 помилок, близько 60 % грамотності), третій (достатній) – 54 або 38,3 % (допущено 3–4 помилки, від 61 до 80 % грамотності), четвертий (високий) 21 або 14,9 % (допущено не більше 1–2 помилок, близько 80–100 % грамотності). В експериментальних класах із російською мовою навчання перший (початковий) рівень виявлено у 17 або 11,6 % , другий (середній) – у 59 або 40,4 %, третій (достатній) – у 50 або 34,2 %, четвертий (високий) – у 20 або 13,7 % реципієнтів.

У контрольних класах з українською мовою навчання перший (початковий) рівень сформованості предметної компетентності продемонстрували 19 або 13,5 %, другий (середній) – 62 або 44,3 %, третій (достатній) – 47 або 33,6 %, четвертий (високий) – 12 або 8,5 % учнів. У контрольних класах із російською мовою навчання відповідно перший (початковий) рівень – 26 або 18,2 %, другий (середній) – 63 або 44,1 %, третій (достатній) – 44 або 30,8 %, четвертий (високий) – 10 або 7,1 % учнів.

Результати аналізу рівнів сформованості предметної компетентності (списування з орфографічним завданням) унаочнено на діаграмі 1.

У другому завданні учні експериментальних і контрольних класів повинні були виявити здібності до розрізнення форм того самого слова й спільнокореневих слів, встановлення словотвірної мотивації, дериваційної похідності слова.

Відповіді свідчать про те, що в учнів експериментальних класів і з українською, і з російською мовами навчання здібність до розрізнення форм того самого слова й спільнокореневих слів сформувалася, оскільки в них одиниці реципієнтів помилилися у визначенні форм того самого слова (таких в експериментальній групі виявилося 8 або 2,8 %) і правильно вписали словоформи “сонце”, “сонця”. У контрольних класах виявлено більше помилок. Деякі п'ятикласники – 25 осіб або 8,8 % – додали до означеного ряду спільнокореневе слово – “соняшник”, що свідчить про несформовані здібності розрізняти словоформи й спільнокореневі слова. Однак і тут відсоток таких дітей досить низький.

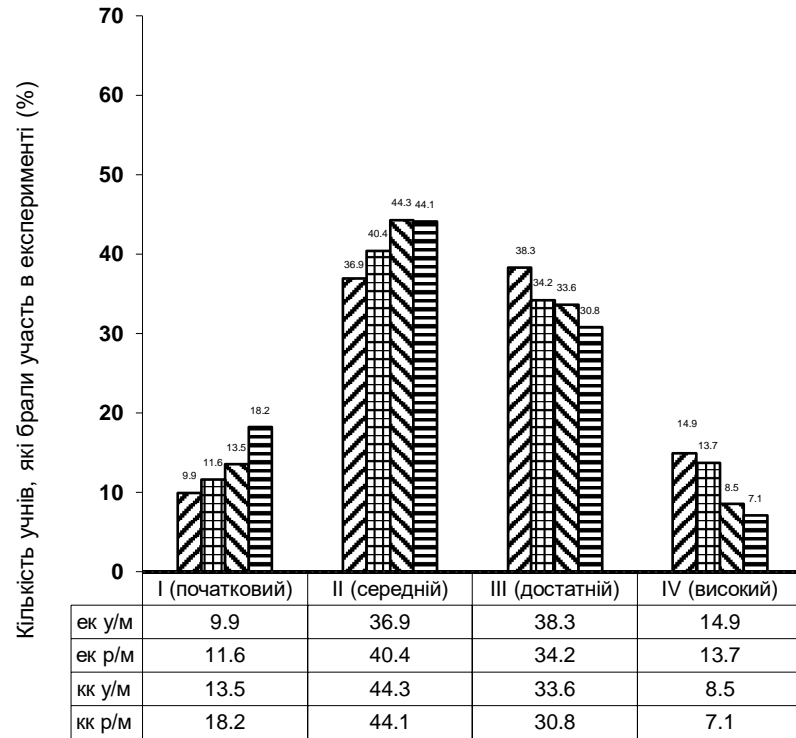
Виконання запропонованої інтелектуально-креативної вправи було ускладнене тим, що в тексті є два словотвірних гнізда. Через це вона вимагала не тільки застосування певних інтелектуальних і креативних здібностей (до аналізу, синтезу, порівняння, інтегрування, генералізації), а й переважно дивергентного мислення, яке є виявом здібностей до розгляду різних або кількох варіантів побудови словотвірних гнізд, самостійного пошуку (творення) такого спільнокореневого слова, якого не вистачає у словотвірному ланцюжку.

Результати аналізу рівнів сформованості предметної компетентності (логіка словотворення) подано на діаграмі 2.

Перший (початковий) рівень сформованості предметної (мовної, мовленнєвої) компетентності виявили ті учні експериментальних класів, які вписали лише одне із словотвірних гнізд: 1) золота, золотисті, золотились, визолотились; 2) сонце (або сонця), соняшники. Крім того, сплутали форми того самого слова й спільнокореневі слова, а також не змогли виконати другу

Діаграма 1

**Рівні сформованості предметної компетентності
(списування з орфографічним завданням)**

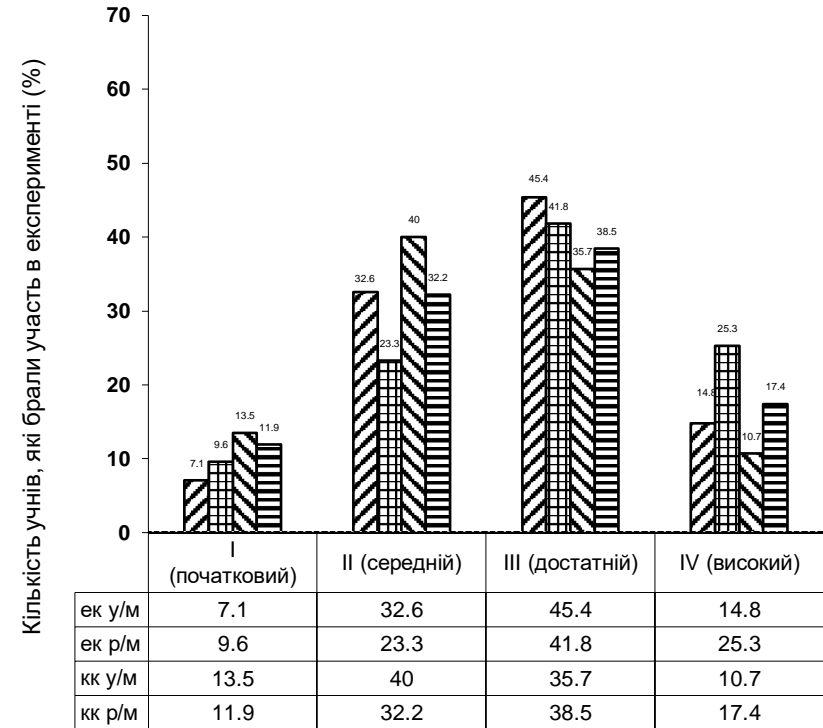


Рівні сформованості предметної компетентності

■ ек у/м ■ ек р/м ■ кк у/м ■ кк р/м

Діаграма 2

**Рівні сформованості предметної компетентності
(логіка словотворення)**



Рівні сформованості предметної компетентності

■ ек у/м ■ ек р/м ■ кк у/м ■ кк р/м

частину завдання – неправильно зрозуміли послідовність утворення словотвірного гнізда й не намагалися дібрати слово, яке було б логічною ланкою в ланцюжку спільнокореневих. Таких відповідей в експериментальних класах з українською мовою навчання нараховано 10 (7,1 %), з російською – 14 (9,6 %). Відповідно в контрольних класах – 19 (13,5 %), 17 (11,9 %).

Другий (середній) рівень сформованості предметної компетентності продемонстрували учні експериментальних класів, які виписали два словотвірних гнізда, не сплутали форми того самого слова та спільнокореневі слова, спробували виконати й другу частину завдання, однак неправильно дібрали слово, яке було б логічною ланкою в ланцюжку інших спільнокореневих (до першого словотвірного гнізда пропонувалися слова “зазолотилися”, “позолота”, “позолочений”; до другого – “сонечко” тощо).

Автори таких відповідей намагалися, але не вибудували словотвірних ланцюжків (частіше виписали спільнокореневі слова в тій послідовності, у якій їх записано в тексті), тобто не змогли розв’язати пізнавальну проблему. В експериментальних класах з українською мовою навчання середній рівень сформованості предметної компетентності виявили 46 учнів (32,6 %), з російською – 34 (23,3 %). Відповідно в контрольних класах – 56 (40,7 %), 46 (32,2 %).

Третій (достатній) рівень сформованості предметної компетентності властивий тим реципієнтам експериментальних класів, які виписали два словотвірних гнізда, не сплутали форми того самого слова й спільнокореневі слова, дібрали слово, яке було б логічною ланкою в одному з ланцюжків спільнокореневих слів (золота → золотити → золотились → визолотились; сонце → сонячний → соняшник). Однак, якщо мова йшла про перший із них, не побачили складних дериваційних зв’язків між його компонентами і форму “золотистий” або просто вилучили із словотвірного гнізда, або поставили у ряд з іншими, продемонструвавши таким чином нерозуміння дериваційних зв’язків, словотвірної мотивації і словотвірної похідності. В експериментальних класах

треть (достатній) рівень сформованості мовної компетентності продемонстрували 64 учні з українською (45,4 %) і 61 (41,8 %) учень класів із російською мовами навчання. Відповідно в контрольних класах – 50 (35,7 %), 55 (38,5 %).

Четвертий (високий) рівень сформованості предметної компетентності виявили 21 учень (14,8 %) україномовних і 37 (25,3 %) російськомовних експериментальних класів, що правильно виписали два словотвірних гнізда, не сплутали словоформи й спільнокореневі слова, для обох гнізд дібрали слово, яке було б логічною ланкою в словотвірному ланцюжку, вдало спробували визначити місце словоформи “золотистий” у першому з них. У контрольних класах такий рівень сформованості предметної компетентності виявлено в 15 (10,7 %) україномовних реципієнтів і у 25 (17,4 %) – російськомовних.

Для більш об’єктивного оцінювання відповідей цієї групи учнів після перевірки підсумкової контрольної роботи було проведено індивідуальні бесіди, які дали можливість простежити логіку мислення реципієнтів, спосіб розв’язання ними пізнавальної проблеми.

Опитування засвідчило, що підходи учнів, які навчаються українською або російською мовами, суттєво не відрізняються, тому можна зробити загальний висновок про те, що саме спеціальні вправи, сприяли виробленню в п’яти-, шестикласників здібностей до дивергентного мислення, зокрема усвідомлення того, що у словотвірному гнізді можуть бути не лише лінійні, а й паралельні зв’язки. Так, під час бесіди діти пояснювали, що для побудови ланцюжка спільнокореневих слів вони визначали їх твірні основи, словотвірні афікси, розташовували слова в такому порядку, щоб кожне наступне слово було утворене від основи попереднього. Ця дія дала можливість побачити, що 1) у ланцюжку не вистачає слова з твірною основою, від якої можна було б утворити слово “золотились”, і його відшукали за допомогою словотвірного аналізу; 2) таким чином, від твірної основи золот- у даному словотвірному гнізді утворено не одне, а два слова: “золоти(ти)” й “золотистий”.

Із бесід з учнями також випливає, що в деяких із них (близько половини опитаних і в експериментальних, і в контрольних класах) мовна компетентність сформована краще за мовленнєву, оскільки вони, правильно виконавши завдання, не можуть пояснити своїх дій, тобто недостатньо володіють мовленням.

Метою наступного – третього – завдання підсумкової контрольної роботи було виявити рівні сформованості здібностей п'яти – шестикласників до морфемного й словотвірного аналізу, до генерування слів за аналогічними дериваційними моделями та до чуття структури слова. Таким чином, завдання мало комплексний характер і поєднувало ознаки всіх трьох типів вправ, за якими проводилося експериментальне навчання словотвору й орфографії.

Послідовність, із якою було викладено завдання інтелектуально-креативної вправи, мала особливе значення, оскільки спершу спрямовувала реципієнтів на операції й дії за аналогією. Емотивно-експресивне забарвлення суфікса -езн- могло дезорієнтувати дітей, адже таким чином приверталася увага не до словотвірної моделі, а до семантики й стилістики конкретного словотвірного афікса. Успіх виконання вправи великою мірою залежав від того, наскільки міцно сформувалися здібності до морфемного й словотвірного аналізу, операції якого під час виконання першої частини вправи повинні були б здійснюватися автоматично, протікати в згорнутій формі; до переносу розумових дій і операцій на інші мовні об'єкти, що, на перший погляд, не мають ніякої подібності до заявленого в завданні.

Як виявилось в процесі перевірки відповідей, в експериментальних класах учні досить успішно впоралися із завданням, однак і серед них були такі, що залишилися не підготовленими до його виконання. Порівняльний зріз рівнів сформованості предметної компетентності (здібність до здійснення операцій за аналогією, до автоматичного, симультанного застосування теоретичних знань) подано на діаграмі 3.

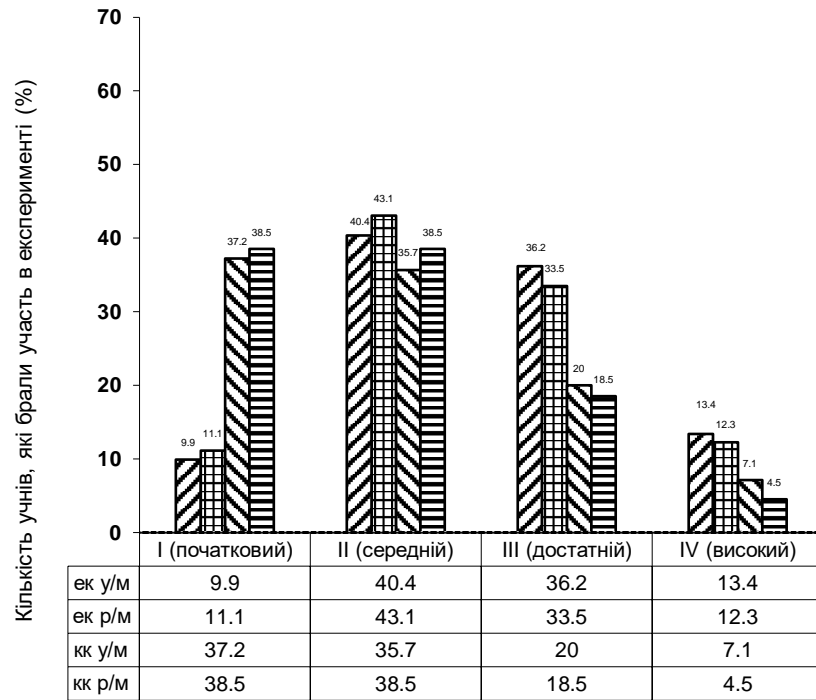
Перший (початковий) рівень сформованості предметної компетентності, за результатами виконання третього завдання, виявили 14 (9,9 %) учнів експериментальних класів з українською і 16 (11,1 %) з російською мовами навчання. Вони не змогли звільнитися від впливу емотивно-експресивного значення словотвірного суфікса -езн-, шукали в тексті слова, які б мали саме його, і тому зробили хибний висновок: “Тут більше таких слів немає”. У контрольних класах таких виявилось більше: у класах з українською мовою навчання – 52 (37,2 %), із російською – 55 (38,5 %).

Другий (середній) рівень сформованості предметної компетентності виявили 57 (40,4 %) учнів експериментальних класів з українською і 63 (43,1 %) з російською мовами навчання. У контрольних класах відповідно 50 (35,7 %), із російською – 53 (38,5 %). Вони змогли звільнитися від впливу емотивно-експресивного значення суфікса і правильно визначити словотвірну модель, але намагалися вибрати лише прикметники, не переносили цю модель на творення слів інших частин мови. Частіше виписувалися такі лексичні одиниці, як “стрункі”, “золотисті”, “незліченні”, “небесний” (неправильний вибір останніх двох, певно, теж пов’язаний з емотивним впливом суфікса -езн-, недостатньо сформованою здібністю до згорнутого морфемного й словотвірного аналізу).

Реципієнти, які виявили третій (достатній) рівень предметної компетентності, краще усвідомлюють взаємозв’язки мовних рівнів і міжрівнів. Правильно визначивши словотвірну модель, вони шукали утворених таким способом не тільки прикметників, а й іменників, дієслів, прислівників, демонструючи таким чином яскравий приклад дивергентного мислення і трансформації знань. Так, до списку утворених суфіксальним способом учні занесли слова “соняшники”, “стояли”, “особливо”, “ясно” та ін. Однак до нього включали й словотвори інших способів, хоч їх кількість була незначною, а утворені суфіксальним способом – виписали не всі. В експериментальних україномовних класах такі результати продемонстрували 51 особа (36,2 %), у російськомовних – 49 (33,5 %). У контрольних класах відповідно 28 (20,0 %) і

Діаграма 3

**Рівні сформованості предметної компетентності
(здійснення операцій за аналогією; симультанне,
автоматичне застосування теоретичних знань)**

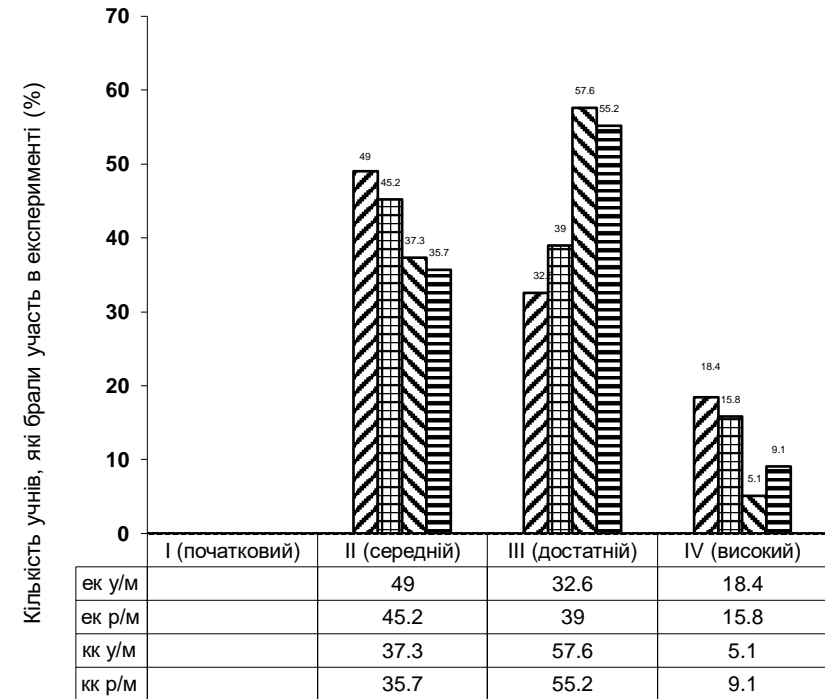


Рівні сформованості предметної компетентності

■ ек у/м ■ ек р/м ■ кк у/м ■ кк р/м

Діаграма 4

**Рівні сформованості предметної компетентності
(здібності до генерування нових слів, генералізації
розумових дій, чуття стилістичного забарвлення
словотвірних афіксів)**



Рівні сформованості предметної компетентності

■ ек у/м ■ ек р/м ■ кк у/м ■ кк р/м

26 (18,5 %) осіб.

Учні, що піднялися до четвертого (високого) рівня сформованості предметної компетентності, під час виконання завдання застосували свої здібності до згорнутого морфемного й словотвірного аналізу, переносу розумових дій і операцій на інші мовні об'єкти – слова інших частин мови, інші словотвірні суфікси. Як і в роботах, віднесених до попереднього, третього, рівня, тут чітко простежується спроба шукати утворених суфіксальним способом не тільки прикметників, а й інших частин мови. Особливої уваги заслуговують ті відповіді, в яких, виписавши слова, утворені за допомогою суфікса, учні зазначили, що, крім твірного суфікса, вони мають інші, належні до твірної основи.

Ураховуючи складність завдання й те, що учні повинні були використовувати лише свій індивідуальний когнітивний досвід і певні пропедевтичні знання, отримані в початковій школі, оскільки системне вивчення морфології у них ще попереду, у цьому випадку правильно виконаних було зараховано ті варіанти, де виписано не всі, а більшість слів із тексту, утворених суфіксальним способом (від 4/5 їх кількості, тобто більше 81%), але при цьому до переліку не було внесено жодного слова, утвореного іншим способом. В експериментальних україномовних класах такі результати продемонстрували 19 осіб (13,4 %), у російськомовних – 18 (12,3 %). У контрольних класах відповідно 10 (7,1 %) і 7 (4,5 %) осіб.

Наступне – четверте – завдання теж було комплексним, спрямованим на дослідження здібностей п'ятикласників до генерування нових слів, генералізації розумових дій, чуття стилістичного забарвлення словотвірних афіксів.

Кількісний аналіз рівнів сформованості предметної компетентності (здібності до генерування нових слів, генералізації розумових дій, чуття стилістичного забарвлення словотвірних афіксів) подано на діаграмі 4.

Якісний аналіз відповідей показав: учні експериментальних і контрольних класів найбільш вдало виконали саме це завдання, що свідчить про розрізнення ними емотивної семантики значущих частин слова, здібності до операцій і дій генерування та генералізації. Однак в експериментальних класах значна кількість реципієнтів запропонувала не по одному, а по кілька спільнокореневих слів, утворених від перелічених у завданні за допомогою емоційно забарвлених афіксів, тобто їм більшою мірою, ніж реципієнтам із контрольних класів, властиві дивергентне мислення, творчий підхід до виконання завдання, вони краще готові до різноманітних комунікативних ситуацій.

Друга частина завдання (відповідь на питання про те, у якому стилі, крім художнього, можуть уживатися такі слова) виявилася однаково посиленою і для учнів експериментальних, і для учнів контрольних класів.

Таким чином, до першого (початкового) рівня сформованості предметної компетентності слід було б віднести відповіді тих п'ятикласників, які правильно утворили менше 30 % слів за вказаною словесною моделлю й дали стільки ж правильних відповідей на запитання, сформульоване в другій частині завдання. Але таких не виявилось ні в експериментальних, ні в контрольних класах.

До другого (середнього) рівня сформованості належать мовна і мовленнєва компетентності п'ятикласників, які правильно утворили від 30 до 60 % слів за вказаною словесною моделлю (“голівка”, “сонечко”, “тихесенький”) і, крім художнього стилю, назвали й розмовний. Водночас вони припустилися помилок, використовуючи суфікси з іншим емотивним значенням: не лише зменшуваності, пестливості, а й здрібнілості, тим самим надали лексично означуваним об'єктам зневажливого, презирливого звучання (“хлопчисько” замість можливого “хлоп'ятко”, “пташина” замість можливого “пташечка” тощо). В експериментальних класах з українською мовою навчання таких робіт

нараховано 69 (49,3 %), з російською мовою навчання – 66 (45,2 %). У контрольних класах відповідно 52 (37,3 %) і 51 (35,7 %).

Третій (достатній) рівень сформованості мовної і мовленнєвої компетентностей продемонстрували реципієнти, які правильно утворили від 81 до 100 % слів, назвали два стилі – художній і розмовний (у деяких варіантах знаходимо й публіцистичний). Однак їх мислення за своєю якістю – лише конвергентне, у роботах вони не спробували утворити більше однієї лексеми із заданим семантичним відтінком.

В експериментальній групі третій рівень виявлено у 46 (32,6 %) учнів класів із українською і у 57 (39,0 %) учнів класів з російською мовами навчання. У контрольних класах ці показники відповідно становлять 81 (57,6 %) і 79 (55,2 %). Помітно кращі результати відповідей дітей із контрольних класів пояснюємо тим, що через переважно конвергентний підхід до операцій словотворення, вони не використали можливість піднятися до четвертого рівня сформованості предметної компетентності.

Четвертому (високому) рівню сформованості відповідає компетентність п'ятикласників, які не лише правильно утворили від 81 до 100 % слів, назвали два стилі – художній і розмовний, а й спробували подати кілька варіантів новотворів із відповідними семантичними відтінками. Їх мислення – переважно дивергентне, ці діти усвідомлюють різноманіття семантичних відтінків словотвірних афіксів, їм притаманне чуття мови, деякі з них запропонували такі ряди спільнокореневих слів, що свідчать про наявність творчих здібностей. Наприклад, в одній із відповідей перелічено лексеми: “голівка”, “голівонька”, “сонечко”, “хлоп’ятко”, “пташечка”, “пташинка”, “пташиночка”, “пташенятко”, “тихенький”, “тихесенький”.

В експериментальних класах з українською мовою навчання четвертий рівень предметної компетенції виявили 26 осіб (18,4 %), у російськомовних – 23 (15,8 %). У контрольних класах відповідно 7 (5,1 %) і 13 (9,1 %) осіб.

П'яте завдання теж було спрямовано на з'ясування рівнів засвоєння дериваційних процесів і збагачення на основі цих знань мовно-мовленнєвого досвіду, розвитку чуття мови, однак стосувалося іншого способу словотворення – переходу слів однієї частини в іншу (морфологічно-синтаксичного):

У результаті аналізу письмових відповідей виявлено, що учні експериментальних класів були більш підготовленими до виконання п'ятого завдання й продемонстрували кращі результати, узагальнення яких показано на діаграмі 5.

Перший (початковий) рівень предметної компетентності спостерігався в роботах учнів, які склали лише одне речення зі словом “коло” і, таким чином, не досягли основної мети на даному етапі. Зрозуміло, у цих відповідях не вказувався спосіб словотвору. В експериментальних класах з українською мовою навчання їх нараховано 27 (19,3 %), із російською – 24 (16,5 %). У контрольних класах відповідно – 17 (21,1 %) і 22 (15,4 %).

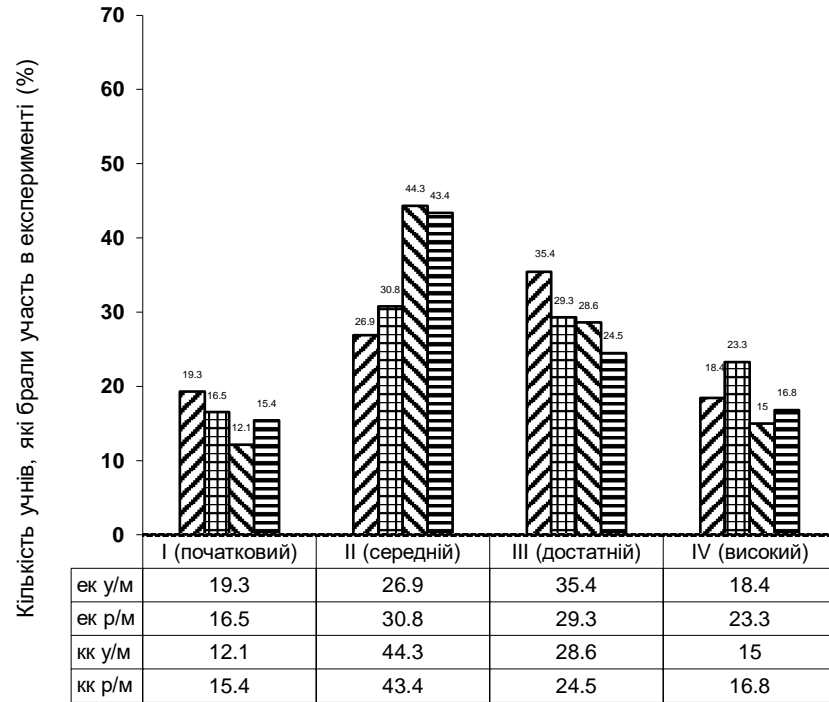
До другого (середнього) рівня відноситься компетентність п'яти – шести класників, які склали два речення, однак в обох із них слово “коло” належить до однієї частини мови. Характерними відповідями для початкового й середнього рівнів є: “Ми намалювали коло”, “Сергій накреслив коло. Коло було велике”; “Коло нашого двору росте каштан. Ми зустрілися коло школи” тощо.

Як і у відповідях першого рівня, реципієнти, які виявили другий, здебільшого помилялися у визначенні способу словотвору або не називали його взагалі. В експериментальних класах з українською мовою навчання такий рівень продемонстрували 38 (26,9 %), із російською – 45 (30,8 %) учнів. У контрольних класах відповідно – 62 (44,3 %) і 62 (43,4 %).

Третій (достатній) рівень виявлено в учнів, які склали речення зі словом “коло” таким чином, щоб воно належало до різних частин мови (“Ми вивчали коло. Коло двору – калина”; “Широкі кола розійшлися по воді. Друзі домовилися зустрітися коло школи”). При цьому здебільшого діти правильно

Діаграма 5

Рівні сформованості предметної компетентності
(творення нових слів способом переходу з однієї частини мови в іншу)

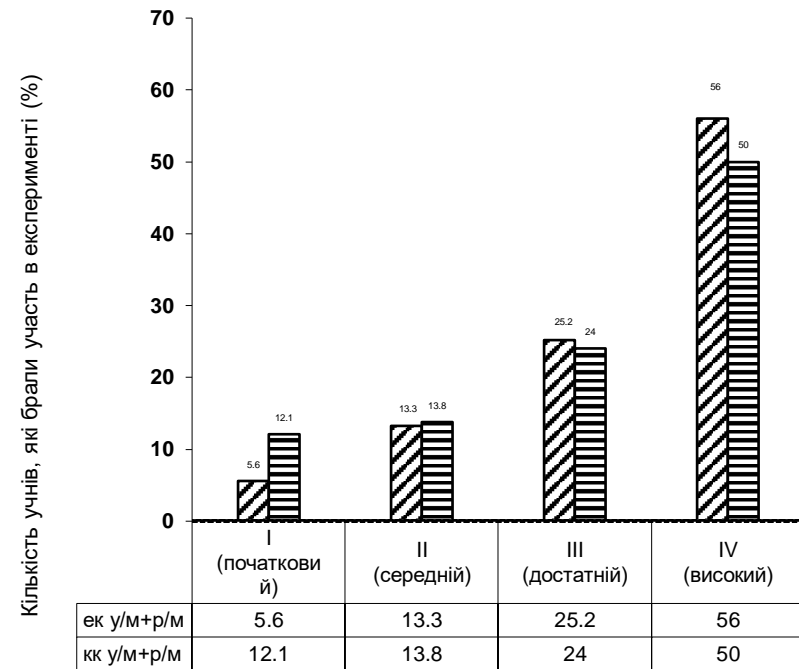


Рівні сформованості предметної компетентності

ек у/м ек р/м кк у/м кк р/м

Діаграма 6

Рівні сформованості предметної компетентності
(креативні здібності молодших підлітків, чуття стилістично маркованих слів і їх значущих частин)



Рівні сформованості предметної компетентності

ек у/м+р/м кк у/м+р/м

вказували спосіб творення. Однак не спостерігалось спроби з'ясувати, до якої саме частини мови перейшло слово.

Якість виконання п'ятого завдання вища в експериментальних класах: третій рівень предметної компетентності продемонстрували 50 (35,4 %) учнів україномовної групи і 43 (29,3 %) російськомовної. У контрольних класах відповідно – 40 (28,6 %) і 35 (24,5 %).

Четвертий (високий) рівень властивий п'яти – шестикласникам, які правильно склали речення зі словом “коло”, вказали спосіб творення і спробували з'ясувати, до якої саме частини мови перейшло слово. Незважаючи на те, що не всі ці спроби виявилися вдалими, вони свідчать про креативне ставлення до виконання завдань, наявність інтересу до вивчення української мови. В експериментальних класах з українською мовою навчання таких відповідей нараховано 26 (18,4 %), із російською – 34 (23,3 %). У контрольних відповідно – 21 (15,0 %) і 24 (16,8 %).

Останнє – шосте завдання – було спрямоване на виявлення креативних і творчих здібностей молодших підлітків, чуття стилістично маркованих слів і їх значущих частин.

Оскільки завдання складалося з двох частин, ми структурували його за змістом і візуально (частини А і Б), що повинно було допомогти п'ятикласникам у процесі роботи.

Аналіз виконання першої (А) частини завдання показав, що учні експериментальних класів справилися успішніше з його виконанням, але їх показники не набагато вищі, ніж в учнів контрольних класів. Близько половини всіх реципієнтів контрольних і 56 % експериментальних класів помітили всі лексичні й граматичні помилки і записали текст правильно, продемонструвавши четвертий (високий) рівень предметної компетентності. Наприклад: “Мені захотілося дотягнутися до жовтої голови. Несподівано подув сильний вітер, і вона сама хитнулася в мій бік. Тоді я схопився за свою голову й відчув, яка сильна рослина – соняшник.”

На третьому (достатньому) рівні перебувають п'яти – шестикласники, які, спробувавши відредагувати всі позиції, в одній із них запропонували невдалий варіант: таких в експериментальних класах нараховано 73 або 25,2 %, у контрольних – 68 або 24,0 %. Другому (середньому) рівню відповідає предметна компетентність дітей, що правильно відредагували дві позиції: в експериментальних класах – 38 або 13,3 %, у контрольних – 39 або 13,8 %. Перший (початковий) рівень продемонстрували ті, хто в процесі виконання шостого завдання припустився значних помилок, відредагував одну або не відредагував жодної з позицій: в експериментальних класах – 16 або 5,6 %, у контрольних – 34 або 12,1 %.

Кількісний аналіз результатів виконання шостого завдання (А) подано на діаграмі 6.

Якісний аналіз показав, що і в експериментальній, і в контрольній групах діти виявилися достатньо підготовленими до редагування тексту, однак саме в експериментальній більше учнів – 174 або 60,6 % проти 120 або 42,4 % – помітили семантичну невідповідність у словосполученні “сильний вітерець” і розмовне “хапнувся”, створене за аналогією з “торкнувся” – 165 осіб або 57,5 % проти 136 або 48,1 %. В обох групах україномовні діти справилися із завданням успішніше, ніж російськомовні. Чуття мови, засноване на здібностях до розрізнення словотвірних операцій, у них розвинуте краще.

Виконуючи другу (Б) частину шостого завдання, п'ятикласники навели приклади асоціативних рядів. Завдання вважалось виконаним, якщо у відповіді було запропоновано три-чотири асоціативних складники. Як правило, це слова й словосполучення: “сонце”, “сонячне коло”, “соняшник”, “золота куля” тощо. Однак значна кількість реципієнтів експериментальних класів (близько 40,0 %) і помітно менша – контрольних (близько 19,0 %) внесла до асоціативного ряду такі слова й словосполучення, як “допитливе сонце”, “зацікавлене сонце”, “зацікавлений соняшник”, “поважний соняшник”, “гігантська кульбаба”, “смішна диня” тощо. Така ж сама тенденція спостерігається щодо визначення

твірних основ та словотворчих афіксів слів у словосполученнях, дібраних самостійно. Виконуючи це завдання, учні експериментальних класів допустили на 20, 0 % помилок менше, ніж учні контрольних класів.

Як видно з аналізу, у процесі виконання всіх шести завдань учні експериментальних класів продемонстрували вищі рівні сформованості предметних компетентностей (мовних, мовленнєвих) у порівнянні з учнями контрольних класів, що відображено у зведеній таблиці (див. с. 173 даної роботи). Молодші підлітки, які перебували в умовах експериментального навчання, помітно краще усвідомлюють самостійно встановлені й засвоєні на уроці граматичні закономірності, користуються самостійно набутим мовно-мовленнєвим досвідом, коригують і збагачують індивідуальні правила, вироблені в процесі набуття власного мовленнєвого досвіду. Більш розвинуті здібності чуття мови й мовлення дають їм можливість адекватно реагувати на мовні й мовленнєві помилки, розуміти смисли текстів, підтекстів, окремих речень, словосполучень, слів і їх значущих частин.

Якість спеціальних і специфічних здібностей відзначається оригінальними, розгорнутими асоціаціями; досить багатими уявленнями, фантазією. У результаті експериментального навчання п'ятикласники вправніше володіють операціями аналізу, синтезу, інтегрування, генералізації мовних і мовленнєвих процесів. Вони мислять творчо, виявляють кращі здібності до самостійного пошуку шляхів розв'язання навчальної проблеми.

Слід також зазначити, що учні експериментальних класів виконували завдання швидше, із більш помітною зацікавленістю й бажанням учитися. Якщо в контрольних класах 11 % дітей не встигли виконати всі завдання впродовж уроку, то в експериментальних класах таких не було.

Отже, кількісний і якісний аналіз виконання підсумкової контрольної роботи дає можливість зробити висновок про те, що висунуту на початку дослідження гіпотезу підтверджено: ефективність процесу набуття мовних компетентностей учнів п'ятого (шостого) класу зумовлюється системним

Таблиця 5

Зведена таблиця кількісного аналізу рівнів сформованості мовних компетентностей учнів 5 (6) класів ЗОШ за результатами експериментального вивчення словотвору й орфографії

Компетентності	Рівні сформ. Класи	I (початковий) %	II (середній) %	III (достатній) %	IV (високий) %
	Встановлення взаємозв'язку між закономірностями словотворення й орфографічними правилами	ек у/м	9,9	36,9	38,0
ек р/м		11,6	40,4	34,2	13,7
кк у/м		13,5	44,3	33,6	8,5
кк р/м		18,2	44,1	30,8	7,1
Розрізнення форм слова й спільнокореневих слів, встановлення словотвірної мотивації, дериваційної похідності	ек у/м	7,1	32,6	45,4	14,8
	ек р/м	9,6	23,3	41,8	25,3
	кк у/м	13,5	40,0	35,7	10,7
	кк р/м	11,9	32,2	38,5	17,4
Здійснення операцій за аналогією; симультанне, автоматичне застосування теоретичних знань	ек у/м	9,9	40,4	36,2	13,4
	ек р/м	11,1	43,1	33,5	12,3
	кк у/м	37,2	35,7	20,0	7,1
	кк р/м	38,5	38,5	18,5	4,5
Генерування нових слів, генералізація розумових дій, чуття стилістичного забарвлення словотвірних афіксів	ек у/м	-	49,0	32,6	18,4
	ек р/м	-	45,2	39,0	15,8
	кк у/м	-	37,3	57,6	5,1
	кк р/м	-	35,7	55,2	9,1
Творення нових слів способом переходу з однієї частини мови в іншу	ек у/м	19,3	26,9	35,4	18,4
	ек р/м	16,5	30,8	29,3	23,3
	кк у/м	12,1	44,3	28,6	15,0
	кк р/м	15,4	43,4	24,5	16,8
Чуття стилістично маркованих слів і їх значущих частин	ек у/м	5,6	13,3	25,2	56,0
	ек р/м	5,6	13,3	25,2	56,0
	кк у/м	12,1	13,8	24,0	50,0
	кк р/м	12,1	13,8	24,0	50,0

засвоєнням навчального матеріалу як упорядкованого лінгвістичного досвіду і розвитком чуття мови з опорою на загальні (інтелектуально-креативні, творчі) й спеціальні (мовні) здібності. Мовні компетентності щодо словотвору й орфографії забезпечують якісно вищий рівень розвитку мовленнєвих (компетентностей). Знання вчителем закономірностей психології сприйняття мовних / мовленнєвих явищ і їх урахування в процесі навчання, системний, умотивований вибір форм, методів, прийомів і засобів – у тому числі спеціальних вправ – навчання відіграють при цьому визначальну роль.

Висновки до другого розділу

У другому розділі викладено систему формування й розвитку мовних компетентностей у процесі засвоєння словотвору та орфографії учнями п'ятих (шостих) класів і проаналізовано результати перевірки її ефективності.

Розроблена методична система складається з таких компонентів: 1) мета й завдання вивчення розділу “Словотвір. Орфографія”; 2) навчальний зміст, визначений діючими шкільними програмами з української мови; 3) загальнодидактичні й методичні принципи, методи, прийоми і відповідні вправи формування й розвитку мовних компетентностей у процесі вивчення словотвору й орфографії; 4) цикл уроків за темою “Словотвір. Орфографія”; 5) критерії та рівні сформованості мовних компетентностей.

Система втілюється у відповідній лінгводидактичній моделі, де поєднано всі системні складники, ураховано їх ієрархію, взаємозв'язки й послідовність виявлення в навчальному процесі, зrealізовано логіку учіння (алгоритм діяльності учня) і навчання (алгоритм діяльності вчителя).

Основним компонентом розробленої методичної системи є вправи, їх види й різновиди, покладені в основу навчальної діяльності молодших підлітків у процесі вивчення словотвору й орфографії. На нашу думку, такими видами можуть бути:

а) вправи на засвоєння об'єктивних (дистанційованих від учня) мовних знань і мовленнєвого досвіду;

б) вправи на корекцію і збагачення індивідуально вироблених учнем у процесі набуття власного мовно-мовленнєвого досвіду правил, на досягнення адекватності у спілкуванні;

в) вправи на розвиток чуття мови, забезпечення розпізнавання якісних особливостей мовлення й мовленнєвих ситуацій, поглиблення сприйняття естетики слова.

У процесі аналізу поурочних результатів, проміжного зрізу та підсумкової контрольної роботи виявилось, що здібності до розрізнення форм того самого слова й спільнокореневих слів, встановлення словотвірної мотивації, дериваційної похідності (логіка словотворення), генерування нових слів, чуття стилістично забарвлених словотвірних афіксів, використання різноманітних дериваційних моделей у монологічному й діалогічному усному й писемному мовленні в учнів експериментальних класів виражені краще. По закінченню вивчення розділу “Словотвір. Орфографія”, у порівнянні з контрольними, менше учнів експериментальних класів перебували на першому (початковому) й другому (середньому) рівнях сформованості компетентностей і навпаки – їх кількість (у відсотковому відношенні) перевищувала кількість учнів контрольних класів, що перебували на третьому (достатньому), а особливо – на четвертому (високому) рівнях.

Таким чином, результати експериментального навчання підтвердили правильність обраної методики й ефективність вправ, спрямованих на формування та розвиток мовних компетентностей молодших підлітків з опорою на їх інтелектуально-креативні, творчі й мовні здібності.

ВИСНОВКИ

У дисертації розглянуто актуальну для сучасної методичної теорії і практики проблему формування й розвитку мовних компетентностей учнів п'ятого (шостого) класу загальноосвітньої школи (на прикладі вивчення словотвору й орфографії отримано такі результати:

1. Компетентності належать до фундаментальних понять, на яких ґрунтується не лише навчання мови, а й сучасний освітній процес узагалі. У цьому полягає особливе значення теоретичного розроблення й практичної реалізації методичної системи їх формування й розвитку.

У процесі теоретичного аналізу з'ясовано, що мовні компетентності є складниками освітніх (компетентностей), серед яких учені вирізняють ключові або надпредметні, загальнопредметні й спеціально-предметні, що взаємопов'язані між собою ієрархічними відношеннями й формуються через засвоєння відповідних освітніх галузей. Місце мовних компетентностей у системі інших не може бути визначене виключно за ієрархічним принципом, оскільки вони виявляються на всіх трьох системних рівнях, є поліаспектними, інтегративними. У цьому полягає їх виняткова роль у навчальному процесі.

2. Автором дисертації наголошено на особливому значенні лінгвістичних і психолінгвістичних основ методичної системи формування мовних компетентностей, простежено основні етапи розвитку теоретичної думки щодо їх феноменів. Підкреслено: у середині – другій половині ХХ століття перші дослідники явища мовної компетенції / компетентності розглядали його в суто лінгвістичному аспекті. Подальше вивчення розгорталось за кількома різноспрямованими векторами, а саме: психологічним, психолінгвістичним, культурно-освітнім, дидактичним, методичним, – що дало можливість новітнім ученим розрізнити певні типи компетентностей: мовну, комунікативну (у тому

числі мовленнєву), психолінгвістичну, соціолінгвістичну, культурологічну, когнітивну, освітню тощо.

3. У процесі теоретичного аналізу зроблено висновок про те, що поняття мовної компетентності трактується неоднозначно, й виокремлено два основних підходи до його розуміння: 1) переважне вживання термінів “мовна компетентність”, “мовна компетенція”, проекція їх термінологічного змісту не лише на об’єкт, а й на суб’єкт мовлення; 2) розрізнення окремих типів компетенції / компетентності, зокрема мовної й мовленнєвої, незважаючи на те що остання формується на основі попередньої.

Згідно з другим підходом, автором дослідження запропоновано власні визначення понять: мовна компетентність – це система вироблених і засвоєних у процесі мовленнєвої діяльності (особистого спостереження мови і мовлення, спілкування, навчання тощо) мовознавчих правил, достатніх для адекватного сприйняття і вербального відтворення буттєвих явищ суб’єктами мовлення; мовленнєва компетентність полягає у сформованості вмінь і навичок користування мовною компетентністю в усній чи писемній формі, у конкретних мовленнєвих ситуаціях і з певною метою.

Мовна й мовленнєва компетентності характеризуються певною цілісністю; вони є різновидом діяльності, залежать від здібностей суб’єкта мовлення; їм притаманні динамізм, відносна ієрархічність, ступені й критерії сформованості.

У дослідженні доведено, що мовна й мовленнєва компетентності пов’язані за змістом і формально, виявляються на всіх мовних рівнях, у всіх вікових категорій мовців, через це нехтування її окремими складниками, етапами формування й розвитку тощо призводить до порушення цілісності компетентностей щодо мовних і культурних феноменів.

4. Для визначення рівня готовності сучасної школи до здійснення роботи з формування й розвитку мовних і мовленнєвих компетентностей проаналізовано відповідні потенції, виявлені в офіційних державних

документах, методичних концепціях, інноваційних типах навчання, навчальних програмах і підручниках з української мови. Зроблено висновок про те, що їх автори та укладачі спираються на теорію діяльності, передбачають формування й розвиток системи мовно-мовленнєвих дій і операцій; наголошують на ситуативно-комунікативних аспектах мовлення. Мета навчання мови визначається як формування мовної особистості й мовно-національної свідомості, здатностей, умінь і навичок словесного спілкування в усній чи писемній формі. Навчання рідної мови планується здійснювати на засадах українознавства. Посилюється увага до культурологічного аспекту. Планується досягнення такого рівня володіння мовою, коли вона стає не лише засобом передачі інформації, спілкування, а й джерелом духовного розвитку, естетичної насолоди.

Методом анкетування з'ясовано, що а) існує певна дистанція між науково-методичними потенціями і практикою роботи вчителів-словесників; б) учителі української мови та літератури ще недостатньо усвідомили значення формування й розвитку комунікативної спроможності школяра як мовної особистості й запоруки його адекватності суспільству; в) їм бракує відповідних лінгвістичних, психолінгвістичних і дидактико-методичних знань, для того щоб спрямовувати процес набуття й розвитку мовних і мовленнєвих компетентностей. З іншого боку, під час проведення констатуючої частини експерименту було з'ясовано, що в пізнавальній діяльності молодших підлітків (учнів п'ятих, шостих класів) існують певні закономірності, пов'язані з їх здібностями, і що ці закономірності зумовлюють рівень розвитку компетентностей, у тому числі мовних і мовленнєвих. Однак у процесі вивчення української мови, зокрема словотвору й орфографії, цілеспрямована робота над розвитком здібностей, фактично, не проводиться.

5. Із метою розв'язання виявлених проблем у дисертації досліджено психолого-педагогічні й методичні передумови набуття, критерії й рівні сформованості мовних компетентностей в учнів молодшого підліткового віку.

У результаті теоретичного аналізу встановлено, що: загальнопедагогічними передумовами, за яких успішно формуються предметні компетентності, у тому числі мовні й мовленнєві, є антропозорієнтованість навчального процесу, його оптимізація й акцентуація принципів розвивального навчання; технологізація процесу засвоєння знань. Навчання повинно здійснюватися на діяльній основі, підвалини якої закладено в працях видатних вітчизняних і зарубіжних психологів. Мовленнєва діяльність як різновид практичної характеризується власною специфікою і реалізується через взаємодію суб'єкта / суб'єкта, суб'єкта / об'єкта, тобто в процесі різних типів спілкування. Вона виявляє себе через такі психологічні й психолінгвістичні структури, як модель породження мовленнєвого висловлювання, механізм мовленнєвого акту, мовленнєва ситуація, і вимагає наявності у мовця певних мотивів, інтересів, задатків, здібностей і здатностей. Мовленнєва діяльність школярів суттєво залежить (серед інших чинників) від їх вікових особливостей.

Критеріями сформованості мовних компетентностей на певному конкретному етапі розвитку особистості або її навчання є якість, тяглість (тривалість і розвиток) і зреалізованість здібностей. Згідно з цими критеріями доцільно розрізняти чотири рівні сформованості мовних компетентностей: перший (початковий), другий (середній), третій (достатній) і четвертий (високий).

6. У дисертації висунуто й експериментально підтверджено гіпотезу про те, що процес набуття мовних компетентностей учнів п'ятого (шостого) класу буде ефективним за умови системного засвоєння навчального матеріалу як упорядкованого лінгвістичного досвіду і розвитку чуття мови з опорою на загальні (інтелектуально-креативні, творчі) й спеціальні (мовні) здібності. Мовні уявлення, поняття, правила, аналітико-операційні вміння та навички, сформовані на цій основі в процесі навчальної діяльності, сприяють свідомому сприйманню учнями слова як мовної одиниці й правильному слововживанню;

мовні компетентності щодо словотвору й орфографії забезпечують якісно вищий рівень розвитку мовленнєвих компетентностей.

7. Методична система формування й розвитку мовних компетентностей п'яти-, шестикласників, передбачає 1) мету й завдання вивчення розділу “Словотвір. Орфографія”; 2) навчальний зміст, визначений чинними шкільними програмами з української мови; 3) загальнодидактичні й методичні принципи, методи, прийоми і відповідні вправи формування й розвитку мовних компетентностей у процесі вивчення словотвору й орфографії; 4) цикл уроків за темою “Словотвір. Орфографія”; 5) критерії і рівні сформованості мовних компетентностей.

8. Вправи, зреалізовані в експериментальному циклі уроків, – стрижень розробленої методики, основний метод формування й розвитку мовних компетентностей. Згідно із структурою мовних компетентностей і дидактично-методичною метою, доцільно розрізняти: 1) вправи на засвоєння об'єктивних, дистанційованих від учня мовних знань і мовленнєвого досвіду – із різновидами: інтелектуально-рецептивні, інтелектуально-рецептивно-репродуктивні, інтелектуально-креативні (продуктивні), (інтелектуально-) творчі; 2) вправи на корекцію і збагачення індивідуально вироблених учнем у процесі набуття власного мовно-мовленнєвого досвіду правил, на досягнення адекватності у спілкуванні; 3) вправи на розвиток чуття мови, забезпечення розпізнавання якісних особливостей мовлення й мовленнєвих ситуацій, поглиблення сприйняття естетики слова – із різновидами: вправи на активізацію розумових дій та операцій, пов'язаних із мовою й мовленням, та вправи на розвиток здібностей до встановлення внутрішніх відношень і відповідностей між мовно-мовленнєвими явищами та між ними і явищами буття. Види й різновиди вправ, методику їх виконання докладно обґрунтовано і викладено в тексті дисертації.

9. У процесі дисертаційного дослідження доведено, що під час уроків, на яких практикувались експериментальні вправи, ефективно забезпечувалися

процеси актуалізації, формування й розвитку загальних (інтелектуально-креативних, творчих) і спеціальних та специфічних (мовних) здібностей учнів. Крім виду або різновиду вправ, послідовність їх виконання визначалася концепцією уроку, етапом засвоєння мовно-мовленнєвого матеріалу, рівнем загального інтелектуального розвитку, віковими особливостями учнів класу, їх схильностями та інтересами.

10. Доцільно модифікувати види й різновиди застосованих у процесі експериментального навчання вправ, комбінувати їх відповідно до теми й мети уроку, що сприяє синтезу знань, умінь і навичок, формуванню й розвитку мовних компетентностей на етапі засвоєння словотвірного міжрівня.

11. Експериментальні зрізи засвідчили вищі рівні мовних компетентностей школярів, у яких за допомогою виконання спеціальних вправ на уроках вивчення словотвору й орфографії цілеспрямовано розвивали загальні (інтелектуально-креативні, творчі), спеціальні й специфічні (мовні) здібності.

Таким чином, результати експериментального навчання підтвердили правильність обраної методики й ефективність вправ, спрямованих на формування та розвиток мовних компетентностей молодших підлітків з опорою на їх інтелектуально-креативні, творчі й мовні здібності.

Подальші перспективи дослідження можуть бути пов'язані з розробкою методики формування й розвитку мовних і мовленнєвих компетентностей в процесі вивчення школярами інших мовних рівнів і міжрівнів.

ДОДАТОК А

АНКЕТА

Для вчителів української мови та літератури

Шановні колеги! З метою досягнення об'єктивних результатів дослідження, присвяченого проблемам формування й розвитку мовних компетентностей учнів, прошу Вас дати відповіді на наступні питання анкети:

1. Ваше прізвище, ім'я, по батькові (відповідь за бажанням).
2. Стаж роботи на посаді вчителя української мови та літератури.
3. Повна назва школи, де Ви працюєте (відповідь за бажанням).
4. У якому класі (класах) працюєте цього року?
5. Чи отримуєте задоволення від своєї роботи? Чому?
6. Що, на Вашу думку, означають поняття “мовна компетентність”, “мовленнєва компетентність”?
7. Доберіть якомога точніші синоніми до понять “мовна компетентність”, “мовленнєва компетентність”
8. Про якого учня можна сказати, що його мовна компетентність достатня?
9. Про якого учня можна сказати, що його мовленнєва компетентність достатня?
10. Чи пов'язані мовна й мовленнєва компетентності (або одна з них) із загальним інтелектуальним, творчим, літературним тощо розвитком дітей:
 - Якщо так, то в чому це виявляється, який характер цього зв'язку в кожній конкретній паралелі?
 - Якщо ні, то чим пояснити їх окремішність і самодостатність?
11. Наскільки актуальними є питання формування й розвитку мовної, мовленнєвої компетентностей для сучасної методики навчання мови?

Дякую за співпрацю.

З повагою, І. В. Волкова.

ДОДАТОК Б
КОМПЛЕКСНА ПИСЬМОВА РОБОТА
 (виконувалася учнями п'ятих –шостих класів під час констатувального експерименту)

Прізвище та ім'я учня _____

Клас _____

№ п/п	Завдання й запитання	Відповіді	
		Форми одного й того ж слова	Спільнокореневі слова
1.	<p><i>Прочитайте текст. Випишіть виділені слова у дві колонки. У першу – форми одного й того ж слова, а в другу – спільнокореневі.</i></p> <p style="text-align: center;">Життя слова можна порівняти з життям людини, народу. Бо слово – теж живе. Воно колись народжується, старіє. Ось, наприклад, слово “кобза”. Ним із давніх-давен українці називають свій улюблений музичний інструмент. А людину, яка грає на кобзі – кобзар. Разом із дорослими часто подорожували малі кобзарики. Але важко було кобзарювати.</p> <p style="text-align: center;">Пісні кобзарів надихали народ, сповнювали його силою й наснагою.</p>		

2.	<p><i>Вкажіть, яке із спільнокореневих слів утворилося, на вашу думку, останнім.</i></p> <p><i>Чому?</i></p> <p><i>Спробуйте дати пояснення за допомогою графічних зображень.</i></p>	
	<p><i>Якщо той, хто грає на кобзі – кобзар, то як називають того, хто грає на гуслах?</i></p>	
	<p><i>...А на скрипці?</i></p>	
	<p><i>...На цимбалах?</i></p>	
	<p><i>Яка значуща частина слова вказує на те, що людина вміє грати на кобзі, гуслах, скрипці, цимбалах?</i></p>	
3.	<p><i>Пригадайте, який із великих українських поетів назвав свою книжку “Кобзар”.</i></p>	
	<p><i>Чому, на вашу думку, він міг обрати саме таку назву?</i></p>	

ДОДАТОК В
ВПРАВИ НА ЗАСВОЄННЯ ОБ'ЄКТИВНИХ (ДИСТАНЦІЙОВАНИХ
ВІД УЧНЯ) МОВНИХ ЗНАТЬ І МОВЛЕННЄВОГО ДОСВІДУ

Інтелектуально-рецептивні вправи (ІРВ)

1. Розгляньте таблицю “Способи словотвору” (можливе використання тієї, що запропонована в підручнику Н. Бондаренко, А. Ярмолюк [32, с. 237]. – Авт.). Користуючись нею, розкажіть про способи словотвору в українській мові. Запам'ятайте їх.

2. Послухайте текст. Знайдіть у ньому слова, які починаються на *про-* й запам'ятайте їх (текст виразно читає вчитель або ж учні сприймають голос, записаний на магнітофонній плівці). У яких із них *про-* є префіксом? Чому? Визначте, як утворилося слово “*просочуються*”.

Гарбузи в'ються поміж картоплею, спиняються на вишні, перелазять через тин. Вони, прикріпившись своїми чіпкими вусиками, просочуються, пробиваються скрізь, де тільки можуть знайти краплину сонця. Завойований простір гарбузи відзначають високим, зірчастим цвітом, вогняними сузір'ями, які палахкотять поміж кущами картоплі... (За Є. Гуцалом.)

3. Прочитайте групи слів. Випишіть ті з них, у яких а) префіксом є *пре-*; б) префіксом є *при-*. Поясніть свій вибір. Якого значення ці префікси надають новоутвореним словам?

А) Превеликий, прегарний, президент, президія, прекрасний, прелюд, премія, преса, пресувати, прехороше, пречистий, пречудовий.

Б) Прибережжя, прибій, прикро, привіт, призовий, прилинати, принтер, принцеса, припаяти, припічок, припросити, прищавість, приязний.

4. Міні-диктант. Запишіть текст, підкресліть у ньому слова, які відносяться до одного словотвірного гнізда. Скільки таких гнізд ви нарахували? Якими способами утворено слова в цих гніздах? Знайдіть у словотвірних гніздах слова із стилістично забарвленими значущими частинами.

Літній день. Вітер голубить дзвінке житнє колосся... Я довго лежу й слухаю, як дзвонить у такт дзвонів степу моє серце. А ледь чутні дзвіночки малесеньких квітів не дають заспокоїтися ні степовому жити, ні моєму серцю. Житечко серед літечка! (За Г. Косинкою.)

5. Прочитайте текст. Звідки його, на вашу думку, взято: з підручника, чи з художнього твору? Хто бере участь у діалозі? Поясніть поведінку і почуття матері та сина. Визначте твірну основу слів: *пір'їнка, помічник, матері, покопирсав, підводився.*

Мама копала грядку, я вовтузився біля неї і брехав, скільки сили:

– Ох і добре ж копається; земля – як пух, а лопата – немов пір'їнка!

Од цієї пір'їнки в мене бралися пухирями руки, а я казав:

– Пхе, єрунда, їй-бо не болить!

Сусідка гукала через тин матері:

– Та у тебе вже й помічник завівся!

Мама відповідала:

– Та ну його к шейминій матері: всю грядку покопирсав! – І зверталась до мене:

– Піди, лишень, подивись, де теля.

Теля було припнуте; я знав про це так само, як і моя славна мама, але діловито підводився і йшов геть від грядки, і що далі, то швидше. (За І. Сенченком.)

6. Прочитайте виразно текст. Позначте корені в спільнокореневих словах. Які відмінності в них ви помітили? Як називається це явище? Скажіть, до якої частини мови належать форми одного слова й спільнокореневі слова?

Над селом линув тихий теплий вечір. Линули й церковні дзвони, зникаючи далеко за високими прозорими хмарами. Вечорові фарби стомленого за день сонця згасали десь на самому обрії німою піснею.

Марія сиділа під залитою цвітом грушею і слухала пісню погасаючого сонця та вечірнього дзвону. (За У. Самчуком.)

7. Змініть форми дієслів або доберіть спільнокореневі слова таким чином, щоб у їх коренях чергувалися голосні звуки. За якої умови відбувається таке чергування? Запишіть утворені пари дієслів, графічно позначте корені, суфікси й підкресліть голосні, що чергуються.

Допомогти, летіти, пекти, плести, перемогти, стелити, текти, терти, хапати.

8. Прочитайте і запишіть групи слів. Підкресліть і поясніть ті приклади, у яких чергування приголосних звуків відбувається при творенні нових слів. Які із суфіксів надають словам значення зменшуваності, пестливості?

Книга, книзі, книжка, книжечка, книжний, книжковий; рука, руці, ручка, рученьки, ручний; бібліотека, бібліотеці, бібліотечка, бібліотечний; квітка, квітці, заквітчаний; рух, русі, рухливий, рушає, вирушає.

9. Спишіть. Вставте пропущені букви. Поясніть своєму товаришеві, чому саме ці букви ви вставили?

Хліб...збиральний, прац...любний, кра...знавчий, сонц...захисний, правд...люб, род...від, прац...влаштування, дол...носний, пар...тяг.

10. Розкажіть про правопис слів із *пів-*, *напів-*, *полу-*. Проілюструйте свою відповідь прикладами, записаними на дошці.

А) Півкілометра, півогірка, полуденний, напівсирота, півхлібини, півфінал.

Б) Пів'яблука, пів'ящика, пів'юрби, пів'їдальні.

В) Пів-України, пів-Києва, пів-Дніпра, пів-Запоріжжя, пів-Європи.

Г) Тренування розпочинається о пів на другу.

11. Випишіть із газети складноскорочені слова. Поясніть їх значення. Як вони утворилися?

Інтелектуально-рецептивно-репродуктивні вправи (ІРРВ)

1. Прочитайте. Випишіть пари спільнокореневих слів. Визначте, яке слово в кожній парі є твірною основою для іншого. Доберіть і запишіть по кілька

спільнокореневих слів до кожної пари таким чином, щоб розширити словотвірні гнізда. Скажіть, яким настроєм пройнята поезія? Поясніть значення слів “світ” і “недосвіт”.

Барвінок цвів і зеленів, / Слався, розстилався; / Та недосвіт перед світом / В садочок укрався. / Потоптав веселі квіти, / Побив... Поморозив... / Шкода того барвіночка / Й недосвіта шкода! (Т. Шевченко.)

Зразок. *Топтав* → *потоптав, витоптав, топтатися, топчешся.*

2. Визначте, яким способом утворено слова. Доведіть свою думку. Наведіть власні приклади такого способу словотвору.

Зразок. *Прикордонний* ← *кордон.*

Заміський, господарка, перепілочка, степовик, прохолодний.

Зразок. *Льодохід* ← *лід, ходити.*

Листопад, землеробський, листоноша, паротяг, п'ятиповерховий.

Зразок. *Спортзал* ← *спортивний, зал.*

Зарплата, юнкор, універсам, дитсадок, медпункт.

3. А. Випишіть з орфографічного словника 10 слів на літеру “р”, які утворено префіксальним способом. Позначте твірну основу і словотвірний префікс.

Б. Складіть подібне завдання для свого товариша.

4. Утворіть від поданих слів нові таким чином, щоб вони закінчувалися на -цтво, -зтво, -зький. Складіть і запишіть речення з новоутвореними словами. Який спосіб словотворення ви використали?

Пророк, козак, Запоріжжя, брат, звитяга.

5. Прочитайте пари речень. Якими членами речення є виділені слова? Якими частинами мови вони виражені? Від яких частин мови і яким способом утворено слова в другому реченні кожної пари? (Вправу запозичено з підручника Н. Бондаренко, А. Ярмолюк [32, с. 238]. – Авт.)

А) *Майбутнє життя прекрасне. Майбутнє дітей непокоїть батьків.*

Б) *Молода мати пригорнула немовля. Молода запрошувала на весілля.*

В) *Дніпро* ще скутий кригою. Гості зупинилися в готелі “*Дніпро*”.

Г) *Вишневе* варення смакувало всім. *Вишневе* розташоване поблизу Києва.

6. Утворіть від поданих слів нові за допомогою суфікса *-ник*. Усно поясніть загальне значення новоутворених слів. Слова якої частини мови утворилися?

I. *Віз, місяць, двір, комора, побороти, темний.*

II. *Ключ, спокуса, кривда, дроти, пасіка, розподіл.*

7. А. Розгляньте схему словотвірного розбору. Що означає зробити словотвірний розбір слова? Чим відрізняється словотвірний розбір від розбору слова за будовою? (Вправу запозичено з підручника Н. Бондаренко, А. Ярмолюк [32, с. 238 – 239]. – Авт.).

Словотвірний розбір

Порядок розбору

1. Початкова форма похідного слова.
2. Слово, від якого утворене дане.
3. Твірна основа.
4. Словотворчі суфікси, префікси.
5. Спосіб творення.

Зразок усного розбору

Слово безмежний утворене від слова межа. Твірна основа – меж-. Слово безмежний утворене додаванням до основи меж- префікса без- і суфікса -н-. Спосіб творення – префіксально-суфіксальний.

Зразок письмового розбору

безмежний ← межа

Б. Зробіть усний і письмовий словотвірний розбір слів.

Щасливчик, підручник, стоп-кран.

8. 1. Розберіть за будовою слово “*перебіг*”. 2. Чи зміниться значення слова, якщо замінити префікс на “*до*”? Поясніть, як саме? 3. Якщо до слова додамо

суфікс “л” і закінчення “а”, як зміниться значення? 4. Приберіть префікс і поясніть, як змінилося значення слова. (Вправу запозичено із статті І. Головка “Прийоми збагачення мовлення школярів різними словотвірними конструкціями” [66, с. 36]. – Авт.).

9. Уявіть, як ви з другом ідете на тренування в спортшколу. Складіть діалог із 5–6 реплік таким чином, щоб у кожній із них було слово із словотвірного гнізда: *тренер, тренерський, тренування, тренувальний, тренувальники*. Запишіть діалог, звернувши увагу на правопис спільнокореневих слів, і розіграйте його перед учнями класу.

Інтелектуально-креативні (продуктивні) вправи (ІКВ)

1. Утворіть від кожного з поданих слів якомога більше нових за допомогою суфіксів, позначте твірну основу і словотвірний суфікс. Поясніть значення новоутворених слів.

А) *Рада, захід, такт, земля, день, зустріч.*

Б) *Вишня, друг, Україна, метал, картопля, кахля.*

В) *Річка, кінь, корінь, мерзлий, колектив, ніс.*

2. Утворіть від кожного з поданих слів якомога більше нових за допомогою суфіксального, префіксального й суфіксально-префіксального способів. Позначте графічно твірні суфікси й префікси.

Хода, синь, добро, сіль.

Який малюнок, на вашу думку, вартий назви “Добро”?

Які образи виникають у вашій уяві, коли ви вимовляєте слово “синь”?

3. Упорядкуйте словотвірне гніздо таким чином, щоб простежувався порядок словотворення.

Срібло, посріблений, сріблястенький, срібло-золотий, сріблити, висріблений, сріблястий.

4. Знайдіть “зайві словосполучення”. Чому вони зайві? Складіть із двома словосполученнями з кожного ряду слів речення і запишіть їх у зошит. Виділіть у спільнокореневих словах твірні основи.

А) Сміливий козак, козацький кінь, захотів козакувати, молодий козаченько, боровся по-козацьки, наздогнали козаків, старий козарлюга.

Б) Молодий гетьман, слава гетьманів, наказ гетьмана, доповів гетьману, гетьманська булава, пам'ятник гетьманам.

5. Перепишіть. Доведіть, що всі слова утворені одним способом.

Міськрада, ощадбанк, стінгазета, танцюмайданчик, спецодяг.

Придумайте завдання, протилежне даному в цій вправі, і виконайте його.

6. Зробіть письмовий словотвірний розбір слів: *переказ, підсніжник, райрада*. Запишіть якомога більше прикладів до кожного з визначених способів словотвору.

7. Поясніть спосіб творення й правопис слів: *синє-синє, гарний-прегарний, шукав-шукав, тихий-тихесенький, південно-східний, давно-давно*. Складіть і запишіть із ними речення. Які із запропонованих слів можуть надавати реченню особливого емоційного значення?

8. Уявіть ситуацію: ваш друг був відсутнім на попередньому уроці і тому попросив вас допомогти йому виконати домашнє завдання. У вправі необхідно виписати слова з твірним префіксом пере-. І хлопець записав у зошит: *перейти, перед, переписати, перейматися, перемогти, передній, заперечити*. Чи правильно виконано вправу? Якщо ні, поясніть, де ваш друг помилився.

9. Прочитайте. Між ким може вестися така розмова? Чому? Змініть діалог таким чином, щоб у ньому міг брати участь учитель. Яким способом утворено слово “інтернетклуб”? Наведіть ще кілька прикладів такого способу.

– *Привіт, Петько!*

– *Здоров!*

– *Де це ти вештався?*

– *Та завис в інтернетклубі. Там нова класна гра!*

(Інтелектуально-)творчі вправи (ІТВ)

1. Запишіть такий ланцюжок спільнокореневих слів, щоб прослідкувати, як утворилися слова: *пташиночка, переспів, закувала*.

2. Намалюйте чарівне коло, яке б допомогло запам'ятати способи словотвору. Перевірте, чи правильно виконав це завдання ваш сусід (сусідка) по парті. (Дидактичну ідею “чарівних кіл” зреалізовано в підручнику С. Єрмоленко та В. Сичової “Рідна мова” [97]. – Авт.).

3. Утворіть слово з “в” таким чином, щоб це був а) префікс, б) суфікс, в) частина кореня у слові, де є префікс “в” і суфікс “в”. Як можна прискорити виконання цієї вправи?

4. Уявіть собі, що ваш друг поїхав на спортивні змагання і через це пропустив заняття в школі. Які, на вашу думку, йому треба вивчити правила, щоб не помилитися в написанні слів: *землетрус, зоопарк, триденний, фотовиставка, телерепортаж, лікар-психіатр, школа-інтернат, добрий-предобрий, дванадцятилітній*.

5. Складіть ребус, у якому зашифруйте слово “*ластівка*”.

6. Складіть чайнворд на тему “Природа” таким чином, щоб у ньому було використано слова всіх відомих вам способів словотворення.

7. Напишіть невеличкий твір на тему “Україна”, використавши спільнокореневі слова за власним вибором. Попередньо визначте, у якому стилі його буде написано. Доведіть, що твір належить до певного стилю. Яким способом ви утворювали спільнокореневі слова?

ДОДАТОК Д

**ВПРАВИ НА КОРЕКЦІЮ І ЗБАГАЧЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНО
ВИРОБЛЕНИХ УЧНЕМ ПРАВИЛ, НА ДОСЯГНЕННЯ АДЕКВАТНОСТІ
У СПІЛКУВАННІ (ВКЗД)**

1. А. Зверніть увагу на те, як правильно вимовляються записані слова. (Словесний ряд учитель обирає, спостерігши за мовленням дітей під час екскурсії до зоопарку або перегляду відеофільму, правильну вимову заздалегідь записує на магнітофонну плівку.) Якою темою їх можна об'єднати?
Б. Послухайте свою розповідь про відвідини зоопарку, записану на магнітофонну плівку. Які слова ви вимовляли неправильно? Усно складіть із ними речення, правильно вимовляйте слова.

Ведмедиця, ведмедячий, ведмежа, ведмежати, верблюдячий, верблюжий, виводок, виїжджає, гойдався, горила, гримаса, жираф'ячий, злякався, кіготь, козуля (косуля), ласоці, ластився, ласував, лев'ячий, левеня, левиця, мавпячий, пазур, папуга, підклад, порскати, слоненя, тигреняті.

2. Прочитайте. Знайдіть слова, які вжито неправильно. (Учитель складає речення, попередньо простеживши за усним мовленням учнів, використавши лексико-граматичний матеріал із їх письмових робіт. Вправа виконується в парах. Кожній парі пропонується індивідуальне завдання таким чином, щоб учні виправляли помилки не свої, а того, хто сидить поряд.) Виправте помилки й запишіть речення. Поясніть помилки товаришеві.

А) 1. Цього маленького злодюгу хлопець уже бачив. 2. Гороб'ятко вчилося літати. 3. Акулячі жабра здаються велетенськими. 4. По дорозі йшов молодий тесляр. 5. Одразу за селом починалися густі зарослі.

Б) 1. Рибальство вже позбиралося біля води. 2. Сашко не побачив дельфіну. 3. Стара верба поклонилася додолу. 4. Діти забоялися негоди. 5. Стояти на крижині було безпечно, бо вона могла щомиті розколотися.

3. А. Прочитайте текст на картці 1. Знайдіть у ньому слова з пропущеними буквами й дужками, випишіть їх, вставивши букви й розкривши

дужки. У яких частинах слів їх пропущено? Перевірте правильність виконання завдання, звернувшись до картки 2.

Картка 1.

Видався (теплий)пр...теплий, (ясний)пр...ясний день, один із тих днів, коли літо наче в...ривається з мокрих, холодних обіймів осені, спішить п...прощатися з людьми, всміхнутися (тепло)ласкаво востаннє й п...коритися долі. Сонце (гріло)пекло, гралося в калюжах, що займали трохи не (пів)двора, жваво цвірінькали горобці, сміялися діти. Тільки дерева якось сумно в...ставляли з саду голі свої віти та тужливо хитали вершечками.

(За В. Винниченком.)

Картка 2.

Видався теплий-претеплий, ясний-преясний день, один із тих днів, коли літо наче виривається з мокрих, холодних обіймів осені, спішить попрощатися з людьми, всміхнутися тепло-ласкаво востаннє й покоритися долі. Сонце гріло-пекло, гралося в калюжах, що займали трохи не півдвора, жваво цвірінькали горобці, сміялися діти. Тільки дерева якось сумно виставляли з саду голі свої віти та тужливо хитали вершечками.

(За В. Винниченком.)

Б. До якого стилю належить цей текст? Доведіть свою думку.

4. Зробіть розбір слів за будовою і словотвірний розбір. Як переконатися в тому, що завдання виконано правильно?

Переписувач, комірчина, будматеріали, школярський, завітчаний.

5. Від поданих іменників утворіть прийменники із -зьк-, -ськ-, -цьк-.
Перевірте правильність написання прийменників за словником.

Запоріжжя, Одеса, Прага, Рига, Сиваш, Харків, грек, калмик, киргиз, словак, черкес, чех, якут.

6. Які правила треба знати, щоб не помилитися, записуючи слова:
Житом...р...ина, Київ...ина, Німе...чина, Слова...чина, Сум...ина, Туре...чина?

Запишіть їх правильно. Уявіть собі, що ви поїхали на екскурсію до Києва. Що б ви могли розповісти своєму другові про цю подорож?

7. А. Складіть план у формі запитань, які допомагають перевірити правильність написання складних слів.

(Для цього клас поділяється на 3–4 групи, учні колективно виконують завдання – на чернетках, – а вчитель слідкує за процесом виконання; представники груп записують плани на дошці, вони коригуються всім класом, після чого визначається найкращий варіант.)

Б. Розкрийте дужки й запишіть слова в три стовпчики, щоб у першому були ті, що пишуться разом, у другому – через дефіс, а в третьому – з апострофом. Виконуючи вправу, міркуйте за складеним раніше планом.

(Блок)система, (генерал)лейтенант, (залізо)бетон, (зірви)голова, (зоре)пад, (кіловат)година, (мікро)район, (напів)голосно, (місто)герой, (пів)віку, (південно)східний, (пів)Дніпра, (пів)Європи, (пів)річний, (тихо)тихо, (пів)яблука, (хлібо)заготівля, школа(інтернат), (яскраво)білий.

8. А. Складіть план у формі запитань, які допомагають перевірити правильність написання складноскорочених слів. (Вправа виконується так само, як і попередня.)

Б. Розкрийте дужки й запишіть слова правильно. Виконуючи вправу, міркуйте за складеним раніше планом.

(Гідро)(мет)центр, (мед)огляд, (мед)(сан)бат, (мор)флот, (муз)концерт, (дип)кур'єр, (тех)обслуговування, (юр)фак.

9. Уявіть собі, що сестра вашого друга вчиться в університеті на юрфаці. Складіть діалог, із якого можна здогадатися, які професію дівчина матиме в майбутньому. Який стиль доречно обрати для такого діалогу?

ДОДАТОК Е

ВПРАВИ НА РОЗВИТОК ЧУТТЯ МОВИ, РОЗПІЗНАВАННЯ ЯКІСНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОВЛЕННЯ Й МОВЛЕННЄВИХ СИТУАЦІЙ, ПОГЛИБЛЕННЯ СПРИЙНЯТТЯ ЕСТЕТИКИ СЛОВА

Вправи на активізацію розумових дій та операцій (ВРЧМа)

1. А. Прочитайте про себе і вголос. Дайте усну відповідь на питання: від яких основ утворено подані слова? Поясняйте, які зміни відбуваються з кінцевими звуками твірних основ.

Краяни, рідкісний, кращий, танцюрист, поліський.

Б. Пофантазуйте: ви талановитий письменник, і слова для цієї вправи взято з вашого нового твору. Про що в ньому розповідається?

2. Прочитайте про себе і вголос. Які з виділених слів утворено одним способом?

Далека синь, пісня соловейка, дивна квітка, весняний засів, маленька перепілочка, заспівав у небі, ранковий заклик, кам'янистий берег.

3. Доберіть якомога більше подібних словосполучень і запишіть у зошит. За якою ознакою ви їх добирали?

А) Звернувся до наступного в черзі, знайшов знеболювальне, згадав про минуле...

Б) Науково-фантастичний фільм, жовто-червоний квіт, північно-західний вітер...

В) Далекозорий погляд, досвідчений дієтолог, добірний лісоматеріал...

4. Прочитайте групи слів. Яке значення спільне для кожної групи? Яка частина слова вказує на нього? Доберіть якомога більше прикладів, близьких за значенням до поданих і запишіть їх у зошит.

А) Вербичка, нігтик, ліхтарик...

Б) Матуся, ластовенятко, ріднесенький...

В) Тракторець, книжчина, дверцята...

Г) *Ледацюга, вовчище, гілляка...*

5. Прочитайте. Змініть слова таким чином, щоб вони відповідали схемам.

Запишіть у зошит змінені слова та їх схеми.

<i>зазеленіти</i>	
<i>зеленавий</i>	
<i>зеленкуватий</i>	
<i>зеленуватий</i>	
<i>зеленесенький</i>	
<i>прозеленкуватий</i>	
<i>прозелень</i>	

6. А. Прочитайте. Як треба змінити схеми, щоб вони відповідали словам? Складіть і запишіть у зошит словосполучення з поданими словами. Підкресліть ті з них, які є головними у словосполученнях.

	<i>закучерявилися</i>
	<i>блакить</i>
	<i>доброзичливий</i>
	<i>тюльпани</i>
	<i>гігантський</i>
	<i>помешкання</i>
	<i>заглиблений</i>

Б. Які картини ви уявляєте, коли вимовляєте слово “закучерявилися”? Складіть із ним якомога більше словосполучень. Намалюйте ілюстрацію до одного з них.

7. Прочитайте словосполучення. Які з них складено неправильно? Яку частину слова треба змінити, щоб виправити помилку? Виправте помилки, складіть із словосполученнями речення і запишіть їх у зошит.

Запорізькі козаки, тонесенький смак, вишукана страва, собачачі вуха, маленьке дівчисько, широчезна доріжка, трохи попобігав.

8. А. Уявіть, що ви грали зі своїми друзями в словникове лото і ненавмисне розсипали літери. Вони попадали таким чином: **за під в по до с пере про пів за у од**. Якою частиною слова можуть бути ці буквосполучення? Складіть із них слова і запишіть, графічно позначте всі значущі частини. Що змінилося в записаних словах?

Б. Домисліть історію про те, що сталося з одним із слів, коли діти знову склали його з окремих буквосполучень.

9. 1. Складіть і запишіть слова за поданими схемами. Яких частин не вистачає? А які зайві? Який смисловий відтінок є спільним для всіх записаних слів?

А) ий ув жовт: корінь+суфікс+суфікс+закінчення

Б) ен чин е про за: префікс+корінь+суфікс+закінчення

В) є крап а на: префікс+корінь+ суфікс+закінчення

Г) ен ий тиш: префікс+корінь+суфікс+закінчення

Д) ув гірк ат: корінь+суфікс+суфікс+закінчення

Е) а гляд про є ви: префікс+корінь+суфікс+закінчення

Напишіть невеличкий твір на тему “Місяць жовтень”, використавши складені слова.

2. Підготуйте схоже завдання для своїх однокласників, змінивши спільний смисловий відтінок слів і тему твору.

Вправи на розвиток здібностей до встановлення внутрішніх відношень і відповідностей між мовно-мовленнєвими явищами та між ними і явищами буття (ВРЧМб)

1. А. Від поданих основ утворіть якомога більше слів суфіксальним способом. Використайте лише ті суфікси, за допомогою яких можна висловити ставлення до тварин. Які суфікси ви не використали? Чому? Які зміни відбулися в морфемах утворених слів?

Твірні основи: *вовк-, оленят-, їжак-, бурундук-, лисиц-, ведмідь-, кабан-, білк-, тигр-, орел-*.

Словотворчі суфікси: *-ок-, -иськ-, -ин-, -ищ-, -ен-, -чик-, -к-, -ик-, -ов-, -яч-*.

Б. Уявіть, що ви розповідаєте казку про лісових мешканців своїм маленьким братику та сестричці. Використайте в ній утворені вами слова і запишіть казку в зошит.

2. А. Усно і якомога швидше утворіть від поданих нові слова за допомогою префікса *пре-*.

Гарний, великий, ситий, злий, дерев'яний, золотий.

Б. Чому не можна утворити нове слово з префіксом *пре-* від основи *дерев'ян-*? Чи можна в такий спосіб утворити нове слово від основи *золот-*? У якому випадку?

3. Прочитайте групи слів. До яких стилів переважно належатимуть тексти, якщо в них використати такі слова? Які значущі частини цих слів свідчать про їх належність до певного стилю? Доведіть свою думку, склавши невеличкі монологи. Запишіть монологи в зошит.

Уявіть собі, що ви повинні виступити на науковій конференції. Який із монологів ви використаєте?

А) *Антикризовий, інтернаціональний, інтермедія, міжнародний, віце-президент, міжгосподарський, посередній, анонім, аморально.*

Б) *Возвеличити, найдорожчий, щонайкращі, найтепліші, заповітний.*

4. Складіть по два речення з кожною парою слів і запишіть у зошит. Усно поясніть різницю між уживанням слів із кожної пари. Як впливають на значення слів їх суфікси?

Музичний – музикальний. Квітковий – квітчастий. Червоний – червонястий. Левине – лев'яче. Акуловий – акулячий. Верблюжий – верблюдячий.

5. Прочитайте виразно вірш. Який настрої він передає і які почуття викликає? Які слова, на вашу думку, їх створюють? Чому?

І досі сниться: під горою, / Меж вербами та над водою, / Біленька хаточка. Сидить / Неначе й досі сивий дід / Коло хатиночки і бавить / Хорошеє та кучеряве / Своє маленькеє внука. / І досі сниться: вийшла з хати / Веселая, сміючись, мати, / Цілує діда і дитя, / Аж тричі весело цілує, / Прийма на руки і годує, / І спать несе. А дід сидить, / І усміхається, і стиха / Промовить нишком: “Де ж те лихо? / Печалі тії? Вороги?” / І нищечком старий читає, / Перехрестившись, О т ч е н а ш. / Крізь верби сонечко сіяє / І тихо гасне. День погас, / І все почило. Сивий в хату / Й собі пішов опочивати. (Т. Шевченко.)

6. Прочитайте виразно текст. Які почуття висловив автор у ньому? Замініть, де можна, префікси й суфікси в іменниках, а замість прикметників доберіть їх антоніми таким чином, щоб авторські почуття змінилися на протилежні.

Подув легесенький південний вітерець. По ясному небу попливли легкі прозорі хмаринки. У теплом сяйві весняного сонця промайнула пташина зграйка. Долинула весела пісенька наших крилатих друзів. У таку пору й ми, люди, відчуваємося сильними, бадьорими.

7. Прочитайте текст про себе. Яку помилку допущено при його складанні? Запишіть текст правильно. Визначте спосіб творення виділених слів. Доберіть по три власних приклади на кожний визначений спосіб.

*І вже знову треба стати **непорушно**, обережно підставляти рум'яні чашечки, чекати – чи не наллє сонце свого тепла.*

*Як молоде зітхання землі, як рожевий подих ранку, стоять на тонких **підсвічниках** тремтячі маки.*

*Десь у зеленій гущі городу або на окремій грядці вони **попідставляли** свої рум'яні чашечки, складені з пелюсток, ловлять сонячні промені, хочуть*

націдити сонця по вінця. Гойднеться одна пелюстка, гойднеться друга, і вже розтеклося, вилилося сонячне тепло. (За Є. Гуцалом.)

8. Прочитайте. До якого стилю належить уривок з тексту? Змініть його на художній і запишіть. Які слова й частини слів свідчать про те, що запропонований вами варіант – приклад художнього стилю?

Сьогодні очікується досить теплий день. Двадцять п'ять градусів вище нуля. Опадів не передбачається. Надвечір спостерігатиметься хмарність. Вітер південно-східний, 7 метрів за секунду. Тип погоди сприятливий.

9. Прочитайте. Виберіть із дужок слова, що відповідають змісту. Поясніть свій вибір. Запишіть. Як змінюють значення слів *находило, надходило* їх префікси? Якого смислового відтінку надає суфікс -ок у слові *дідок*?

Часом на старого Пилипа (находило, надходило) натхнення. Сідав тоді й слухав музики, що (грала, гралася) в ньому.

Це бувало тоді, коли білий черешневий гай обливався сріблом місяця, а над зеленіючими полями пливла (якась, певна) темна пахуча тиша.

Це була мелодія, в котрій (дід, дідок, старий) чув свою молодість, життя своє і його щоденні труднощі... (За Г. Журбою.)

ДОДАТОК Ж

КОМПЛЕКСНА ПИСЬМОВА РОБОТА

(виконувалася по закінченню формувального експерименту)

Прізвище та ім'я учня _____

Клас _____

№ п/п	Завдання й запитання	Відповіді
1.	<p><i>Прочитайте текст. Перепишіть його, вставивши, де треба, пропущені букви і розкривши дужки.</i></p> <p>На широчезній рівнині, скільки сягає зір, яскраво золотились соня...ники. Стояли до самого обрію, пишн...голові, стрункі й (не)зліченні, і всі, як один, схожі на свій н...бесний взірець – на сонце. Здавалось, вони й самі випромінювали світло своїми (жовто)гарячими коронами, бо визолотилися за літо, і, може, тому навкруги, в зоні їхньої дії, було якось особливо ясно, чарівно й святково, мов у заповіднику сонця. Тут навіть повітря, здавалось, несло в собі золотисті відтінки. (Пів)неба блакиті зл...лося з (пів)океаном степового золота. (За О. Гончарем.)</p>	

2.	<p>Випишіть із тексту форми того самого слова й спільнокореневі слова. Розташуйте їх таким чином, щоб простежувався порядок словотворення. Додайте до утвореного ланцюжка ті спільнокореневі слова, яких, на вашу думку, не вистачає в ньому.</p>	
3.	<p>Випишіть слова, утворені таким самим способом, як і слово широчезній (рівнині). Визначте спосіб їх творення.</p>	
4.	<p>Від слів голова, сонце, хлопець, птах, тихий утворіть нові таким чином, щоб усі новотвори набули значення зменшуваності, пестливості. У якому стилі можуть вживатися такі слова, крім художнього?</p>	
5.	<p>Складіть і запишіть 2 речення із словом коло таким чином, щоб у кожному з них це слово належало до різних частин мови. Як називається такий спосіб словотворення?</p>	
6.	<p>А. Уявіть, що ваш друг був у полі й зачудувався його красою. А потім у листі до вас написав таке: “Мені захотілося дотягнутися до жовтої</p>	

<p>голови. Несподівано сильний подув вітерець, і вона сама хитнулася в мій бік. Тоді я хапнувся за свою голову й відчув, яка це сильна рослина.”</p> <p><i>Які помилки в листі друга ви помітили? Виправте їх і запишіть цей текст правильно.</i></p> <p><i>Б. Якими словами або словосполученнями можна описати картини, що виникли у вашій уяві, коли ви прочитали про жовту голову? Запишіть їх. Графічно позначте твірні основи й словотворчі префікси та суфікси (якщо вони є).</i></p>	
--	--

ДОДАТОК 3

Технологічна карта уроку на тему “Творення і правопис складних слів”				
Порядковий № структурного компоненту уроку, алгоритмічного кроку діяльності вчителя і учнів (згідно з експериментальною моделлю формування й розвитку мовних компетентностей)	Методичні кроки (навчальні ситуації)		Які мовні компетентності необхідно сформувані або розвинути	Попередній аналіз результатів формування або розвитку мовних компетентностей за навчальною темою (експериментальні класи)
	Зміст діяльності учнів (із зазначенням операцій і дій)	Зміст діяльності вчителя (із зазначенням методів і прийомів)		
1	2	3	4	5
I. Організація навчальної діяльності на уроці	Ознайомлення з темою уроку, відповідний запис у зошит	Повідомлення теми уроку	–	–
II. Мотивація навчальної діяльності <i>Діяльність учня:</i> усвідомлення мети <i>Діяльність учителя:</i> мотивація навчальної роботи	Сприймання слів учителя	<i>Мета нашого уроку – навчитися розрізняти способи творення складних слів, правильно їх писати і вживати у своєму мовленні</i>	–	–
III. Підготовка до розвитку набутих раніше і формування нових мовних компетентностей <i>Діяльність учителя і учнів:</i> актуалізація набутих інтелектуально-креативних, творчих і мовних здібностей	Відповіді на питання репродуктивно-продуктивної бесіди.	Репродуктивно-продуктивна бесіда. <i>1. Пригадайте, які способи словотворення ви знаєте. Наведіть приклади.</i> <i>2. У чому полягає різниця між складними і складноскороченими словами?</i> <i>3. Прочитайте про себе слова, записані на дошці. Які з них утворено способом складання? Усно доведіть правильність</i>	розрізнення способів словотворення генерування нових слів різними способами	Якість засвоєння мовного досвіду перевіряється за змістом відповідей учнів під час бесіди (аналіз і синтез мовних явищ, генерування нових слів).

1	2	3	4	5
		<p><i>свого вибору.</i></p> <p>Запис на дошці або проєкція за допомогою технічних засобів (до третього питання бесіди):</p> <p>А. Сталеплавильний, землекористування, життєствердний, краєзнавчий, овочезбиральний, книголюб, спецодяг.</p> <p>Б. Всенародний, праліси, ООН, зірвіголова, всюдихід, заохочення.</p> <p>В. Шестиденний, передумати, семиповерховий, телебачення, радіохвиля.</p> <p>Г. Інженер-конструктор, генерал-полковник, життя-буття, літечко, план-карта.</p> <p>(У процесі відповідей зайві слова викликані до дошки учні стирають. Залишаються лише утворені способом складання – для подальшого аналізу.)</p>		
<p>IV. Розвиток набутих раніше і формування нових мовних компетентностей</p> <p><i>Діяльність учня:</i></p> <p>засвоєння знань, корекція особистого мовно-мовленнєвого</p>	<p>IV. I. Відповіді на питання вчителя. Паралельно колективно виготовляється таблиця різновидів творення складних слів – на заздалегідь підготовленому стенді; по закінченню уроку стенд залишається, до нього звертаються в ситуаціях повторення вивченого, а також на підсумковому занятті.</p> <p>Створена всіма учнями, таблиця довго</p>	<p>IV. I. Керівництво колективним аналізом мовних явищ у поєднанні з евристичною бесідою.</p> <p><i>1. Давайте поміркуємо, як саме утворено складні слова в групі А2. Які сполучні (звуки, букви) беруть участь у творенні складних слів?</i></p>	<p>засвоєння мовних знань, набуття мовно-мовленнєвого досвіду</p> <p>словотвірна мотивація</p>	<p>Якість первинного засвоєння нових знань перевіряється безпосередньо за характером відповідей учнів під час бесіди, їх участі у виготовленні таблиці, виконання</p>

1	2	3	4	5														
<p>досвіду, індивідуальний розвиток чуття мови на основі актуалізованих та новонабутих загальних, спеціальних і специфічних здібностей</p> <p><i>Діяльність учителя:</i> керівництво формуванням і подальшим розвитком нових та раніше набутих інтелектуально-креативних, творчих і мовних здібностей під час засвоєння нових знань, корекції мовного й мовленнєвого досвіду, розвитку чуття мови</p>	<p>привертає увагу, сприяє формуванню й розвитку компетентності щодо генерування нових слів за допомогою певного способу деривації. Для більшої наочності у заповненні таблиці використовуються різні кольори.</p> <table border="1" data-bbox="557 395 1059 1361"> <thead> <tr> <th colspan="2" data-bbox="557 395 1059 472">Творення і правопис слів способом складання</th> </tr> <tr> <th data-bbox="557 472 813 549">Із сполучними о, е, є</th> <th data-bbox="813 472 1059 549">Без сполучних голосних</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="557 549 813 655">Листоноша (лист)</td> <td data-bbox="813 549 1059 655">1.Шляхом приєднання основ. <i>Перекотиполе</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="557 655 813 748">Працелюбний (праця)</td> <td data-bbox="813 655 1059 748">2.Поєднанням числівника або складової частини іншомовного походження з іншим словом <i>Десятиденна Зоопарк</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="557 748 813 841">Змісборець (змій)</td> <td data-bbox="813 748 1059 841">NB! пишуться разом</td> </tr> <tr> <td data-bbox="557 841 813 933">Життерадісний (життя)</td> <td data-bbox="813 841 1059 933">NB! пишуться разом</td> </tr> <tr> <td data-bbox="557 933 813 1026">NB! Не забувай про винятки Свинопас (свиня) та ін.</td> <td data-bbox="813 933 1059 1026">3.Поєднанням двох незалежних слів або слів, що мають близьке значення <i>Озерно-лісовий Жили-були</i> NB! пишуться через дефіс</td> </tr> </tbody> </table>	Творення і правопис слів способом складання		Із сполучними о, е, є	Без сполучних голосних	Листоноша (лист)	1.Шляхом приєднання основ. <i>Перекотиполе</i>	Працелюбний (праця)	2.Поєднанням числівника або складової частини іншомовного походження з іншим словом <i>Десятиденна Зоопарк</i>	Змісборець (змій)	NB! пишуться разом	Життерадісний (життя)	NB! пишуться разом	NB! Не забувай про винятки Свинопас (свиня) та ін.	3.Поєднанням двох незалежних слів або слів, що мають близьке значення <i>Озерно-лісовий Жили-були</i> NB! пишуться через дефіс	<p><i>3.Зверніть увагу на кінцеві приголосні першої основи в кожному із слів групи А. Що можна сказати про правопис сполучних о, е, є в складних словах?</i></p> <p><i>Поясніть свою думку власними прикладами.</i></p> <p><i>4.Що спільного ви помітили у способі творення складних слів у групах Б, В, Г і чим він відрізняється від способу творення слів із групи А? У якому випадку складні слова, утворені без сполучних о, е, є, пишуться разом? У якому – через дефіс?</i></p>	<p>морфемний і словотвірний аналіз</p> <p>застосування орфограм, пов'язаних із творенням слів способом складання</p>	<p>тренувальних вправ.</p>
Творення і правопис слів способом складання																		
Із сполучними о, е, є	Без сполучних голосних																	
Листоноша (лист)	1.Шляхом приєднання основ. <i>Перекотиполе</i>																	
Працелюбний (праця)	2.Поєднанням числівника або складової частини іншомовного походження з іншим словом <i>Десятиденна Зоопарк</i>																	
Змісборець (змій)	NB! пишуться разом																	
Життерадісний (життя)	NB! пишуться разом																	
NB! Не забувай про винятки Свинопас (свиня) та ін.	3.Поєднанням двох незалежних слів або слів, що мають близьке значення <i>Озерно-лісовий Жили-були</i> NB! пишуться через дефіс																	

1	2	3	4	5
	<p>IV. II.</p> <p>Виконання IPB. Робота в парах забезпечує свідоме засвоєння нової теми.</p> <p>Виконання IPPB. Словотвірний аналіз слів, утворених різними способами, забезпечує цілісне сприйняття навчального розділу, поглиблює набутий на попередніх уроках мовний досвід.</p> <p>Виконання ВКЗД. Клас розподіляється на 3–4 групи, учні колективно виконують завдання – на чернетках, представники груп записують плани на дошці, вони коригуються всім класом, після чого визначається найкращий варіант. Можливий варіант плану: 1. Чому слово є складним? 2. Яким способом його утворено? 3. Як пишеться складне слово в залежності від його творення?</p>	<p>IV. II. Репродукція сприйнятих мовних явищ. IPB. <i>Спишіть. Вставте пропущені букв, користуючись виготовленою таблицею.</i> <i>Поясніть своєму товаришеві по парті, чому саме ці букви ви вставили?</i> Хліб...збиральний, кра...знавчий, життєпис, сонц...захисний, правд...люб, род...від, прац...влаштування, дол...носний, пар...тяг. IPPB. <i>Зробіть усний і письмовий словотвірний розбір слів.</i> Щасливчик, підручник, стоп-кран.</p> <p>IV. III. Первинна перевірка і корекція отриманих знань – нового лінгвістичного досвіду. ВКЗД. <i>А. Складіть план у формі запитань, які допомагають перевірити правильність написання складних слів.</i> Учитель пояснює, що діти розробляли алгоритм (послідовність дій), застосування якого допоможе правильно записувати складні слова.</p>	<p>застосування орфограм, пов'язаних із творенням слів способом складання</p> <p>словотвірний аналіз</p>	

1	2	3	4	5
	<p>У процесі роботи над завданням Б учні тренуються не лише в розпізнаванні різновидів способу складання, а й у правильному написанні слів, утворених одним способом, але різними його видами.</p> <p>Виконання ІКВ. Креативний характер вправи полягає у застосуванні нових знань (новонабутого досвіду) до самостійного аналізу лексичних одиниць, які на уроці ще не розглядалися; у конструюванні речень, що мають певне стилістичне забарвлення й емоційне навантаження.</p> <p>Виконання ВРЧМа. Метою вправи є розвиток логічного мислення, чуття структури слова.</p>	<p><i>Б. Розкрийте дужки й запишіть слова у два стовпчики, щоб у першому були ті, що пишуться разом, у другому – через дефіс. Виконуючи вправу, міркуйте за складеним раніше планом.</i> (Блок)система, (генерал)лейтенант, (залізо)бетон, (зоре)пад, (кіловат)година, (мікро)район, (місто)герой, (південно)східний, (тихо)тихо, (хлібо)заготівля, школа(інтернат), (три)годинна.</p> <p>ІКВ. Поясніть спосіб творення і правопис слів: синє-синє, гарний-прегарний, шукав-шукав, тихий-тихесенький, південно-східний, давно-давно. Складіть і запишіть із ними речення. Які із запропонованих слів можуть надавати реченню особливого емоційного значення?</p> <p>ВРЧМа. Доберіть якомога більше подібних словосполучень і запишіть у зошит. За якою ознакою ви їх добирали?</p> <p>Далекозорий погляд, досвідчений дієтолог, добірний лісоматеріал...</p>	<p>розуміння дериваційного значення</p> <p>чуття структури слова</p> <p>відчуття й переживання інтелектуально-естетичних емоцій</p>	

1	2	3	4	5
<p>V. Контроль якості набутих раніше і новосформованих мовних компетентностей</p> <p><i>Діяльність учня:</i> компетентне застосування нових знань та їх самоаналіз</p> <p><i>Діяльність учителя:</i> перевірка навчальних досягнень</p>	<p>Виконання ВКЗД. Спочатку учні працюють з картою 1, яку вчитель кладе на кожному парту:</p> <div data-bbox="562 320 1061 954" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Картка 1</p> <p>Видався (теплий)пр...теплий, (ясний)пр...ясний день, (одно)денний відпочинок від холоду, коли літо наче в...ривається з мокрих обіймів осені, спішить п...прощатися з людьми, всміхнутися (тепло)ласкаво востаннє й п...коритися долі. Сонце (гріло)пекло, гралося в калюжах, жваво цвірінькали горобці, сміялися діти. Тільки дерева якось сумно в...ставляли з саду голі свої віти та тужливо хитали вершечками. Закінчувався (листо)пад. (За В. Винниченком.)</p> </div> <p>Після виконання I частини завдання учні отримують картку 2 (або вона проєктується на екран), у якій вставлено букви і розкрито дужки. Насамкінець з'ясовується, хто виконав завдання без помилок, даються усні відповіді на питання.</p>	<p>Продовження корекції, узагальнення знань.</p> <p>Узагальнююча ВКЗД.</p> <p><i>А. Прочитайте текст на картці 1. Знайдіть у ньому слова з пропущеними буквами й дужками, випишіть їх, вставивши букви й розкривши дужки. У яких частинах слів їх пропущено? Перевірте правильність виконання завдання, звернувшись до картки 2. Які правила треба знати, щоб не допустити помилок у словах із пропущеними буквами й дужками? Як їх застосовувати?</i></p> <p>Домашнє завдання. Прочитайте в підручнику вправи на творення слів способом складання, виконайте письмово одну з них. Усно дайте відповідь на питання: чому ви обрали саме цю вправу? (У кожному класі пропонуються конкретні вправи з підручника, за яким здійснюється навчання.)</p>	<p>Синтез мовних компетентностей, зазначених вище</p>	<p>Крім контролю в процесі само- й колективної перевірки ВКЗД, після уроку вчитель аналізує правильність виконання вправ у зошитах і на основі усних і письмових відповідей на минулому уроці визначає прийоми подальшої корекції (у тому числі індивідуальної) знань за темою “Творення і правопис складних слів”.</p>

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: учебное пособие / Елена Сергеевна Абрамова – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Делова книга, 2000. – 624 с.
2. Алексеева Л. Г. Исследование речемыслительной креативности личности: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психолог. наук: спец.: 19.00.01 “Психология” / Л. Г. Алексеева. – М., 1998. – 22 с.
3. Альбеткова Р. И. Русская словесность: От слова к словесности: учебник [для 5 кл. общеобразоват. учреждений] / Роза Ивановна Альбеткова – [2-е изд.]. – М.: Дрофа, 2001. – 176 с.
4. Ананьев Б. Г. Формирование одаренности // Склонности и способности: сборник статей / под ред. В. Н. Мясищева. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1962. – С. 15 – 36.
5. Анисимова В. Изучение русского языка: путь к компетентности / В. Анисимова // Народное образование. – 2004. – № 1. – С. 145 – 150.
6. Аносов І. П. Антропологічний підхід як домінанта сучасних освітніх змін / І. П. Аносов // ПостМетодика. – 2002. – № 7-8. – С. 4 – 6.
7. Аносов І. П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: Монографія. – К.: Твім інтер, 2003. – 391 с.
8. Аносов І. П. Педагогічна антропологія: навчальний посібник / Іван Павлович Аносов. – К.: Твім інтер, 2005. – 264 с.
9. Аносов І. П. Начала педагогічної генетики: навчальний посібник / І. П. Аносов, Р. Л. Кулинич. – К.: Акцент, 2005. – 352 с.
10. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка / Юрий Дереникович Апресян. – М.: Наука, 1974. – 367 с.
11. Артемова О. І. Розвиток креативного мовлення молодших школярів: дис. канд. педагогічн. наук: 13.00.02 / Артемова Ольга Іванівна – Одеса, 2001. – 210 с.

12. Бабанский Ю. К. Как оптимизировать процесс обучения / Юрий Константинович Бабанский. – М.: Знание, 1978. – 48 с.
13. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса (Методические основы) / Юрий Константинович Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
14. Бабанский Ю. К. Оптимизация педагогического процесса (В вопросах и ответах) / Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник – [2-е изд., перераб. и доп.]. – К.: Радянська школа, 1983. – 287 с.
15. Бабич Н. Д. Практична стилістика і культура української мови: навчальний посібник [для студ. філол. спец. вузів] / Надія Дмитрівна Бабич. – Львів: Світ, 2003. – 432 с.
16. Баранов М. Т. Выбор упражнений для формирования умений и навыков / М.Т. Баранов // Русский язык в школе. – 1993. – № 3. – С. 36 – 42.
17. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем / Владимир Павлович Беспалько. – Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1977. – 304 с.
18. Беляев Б. В. О взаимоотношении мышления, языка и речи / Б. В. Беляев // Вопросы психологии. – 1958. – № 3. – С. 11 – 24.
19. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.
20. Білоусенко П. І. Проблемно-ситуативні завдання на уроках української мови: посібник для вчителя / П. І. Білоусенко, В.В. Явір. – К.: Освіта, 1992. – 128 с.
21. Біляєв О. М. Концепція інтенсивного навчання мови / О. М. Біляєв // Українська мова і література в школі. – 1991. – № 6. – С. 26 – 30.
22. Біляєв О. М. Інтегровані уроки рідної мови / О. М. Біляєв // Дивослово. – 2003. – № 5. – С. 36 – 40.

23. Біляєв О. М. Вправи з навчання мови / О. М. Біляєв // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 6. – С. 2 – 5.
24. Біляєв О. М. Українська мова: підручник для 5 кл. шк. з рос. мовою навч. / [О. М. Біляєв, М. І. Пентилюк, Л. М. Симоненкова, Т. П. Симоненкова]. – [6-е вид.]. – К.: Освіта, 1996. – 192 с.
25. Біляєв О. М., Українська мова: підручник для 5 кл. шк. з рос. мовою навч. / [О. М. Біляєв, Л. М. Симоненкова, Т. П. Симоненкова, В. Я. Ярмолюк]. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 215 с.
26. Біляєв О. М. Концепція навчання державної мови в школах України / О. Біляєв, Л. Скуратівський, Л. Симоненкова Л., Г. Шелехова // Дивослово. – 1996. – № 1. – С. 16 – 21.
27. Бодалев А. А. Психология личности / Алексей Александрович Бодалев. – М.: Издательство Московского университета, 1988. – 188 с.
28. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Лидия Ильинична Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
29. Божович Е. Д. О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач / Е. Д. Божович // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 70 – 78.
30. Божович Е. Д. Учителю о языковой компетенции школьника: Психолого-педагогические аспекты языкового образования / Елена Дмитриевна Божович // – М.: Московский психолого-социальный институт, 1997. – 287 с.
31. Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / Е. Д. Божович // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 33 – 44.
32. Бондаренко Н. В. Українська мова: підручник для 5 кл. загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням російською та польською мовами. / Н. В. Бондаренко, А. В. Ярмолюк. – К.: Освіта, 2005. – 272 с.

33. Бондарчук Л. І. Методику підказує текст: навчальний посібник. / Лілія Іванівна Бондарчук. – Тернопіль: Мальва-ОСО, 2001. – 160 с.
34. Брызгалова С. Исследование уровня технологичности урока / С. Брызгалова // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 127 – 131.
35. Брудный А. А. Понимание и текст // Загадка человеческого понимания / под общ. ред. А. А. Яковлева; Сост. В. П. Филатов. – М.: Политиздат, 1991. – С. 114 – 128.
36. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Джером Брунер; пер. с англ. К. И. Бабицкого. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.
37. Бугрій О. Формування в учнів прийомів розумової діяльності / О. Бугрій // Рідна школа. – 2005. – № 8. – С. 25 – 27.
38. Булаховский Л. А. Александр Афанасьевич Потемня (К шестидесятилетию со дня смерти) / Леонид Арсентьевич Булаховский. – К.: Издательство Киевского государственного университета им. Т. Г. Шевченко, 1952. – 45 с.
39. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528 с.
40. Варзацька Л., Види мовних завдань у структурі інтегрованого уроку рідної мови і мовлення в 5 класі / Л. Варзацька, Л. Дворецька // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 1. – С. 4 – 7.
41. Варзацька Л., Методика інтегрованого уроку мови / Л. Варзацька, Л. Дворецька // Дивослово. – 2004. – № 7. – С. 31 – 51.
42. Варзацька Л., Організація проектної діяльності учня / Л. Варзацька, Л. Кратасюк // Дивослово. – 2004. – № 11. – С. 10 – 19.
43. Варзацька Л., Інтерактивні методи навчання: лінгводидактичні засади / Л. Варзацька, Л. Кратасюк // Дивослово. – 2005. – № 2. – С. 5 – 19.
44. Великий тлумачний словник сучасної української мови [укл. і головн. ред. В. Т. Бусел]. – К.–Ірпінь: ВТО “Перун”, 2001. – 1440 с.

45. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования // Лев Семенович Выготский // Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
46. Выготский Л. С. Вопросы теории и истории психологии // Собрание сочинений: [в 6-и т.] / под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 487 с.
47. Выготский Л. С. Проблемы развития психики // Собрание сочинений: [в 6-ти т.] / под ред. А. М. Матюшина. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 376 с.
48. Выготский Л. С. Детская психология // Собрание сочинений: [в 6-ти т.] / под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.
49. Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Волинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
50. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий / Татьяна Григорьевна Винокур // Варианты речевого поведения. – М.: Наука, 1993. – 172 с.
51. Власенков А. И. Развивающее обучение русскому языку (IV–VIII кл.): пособие для учителей / Александр Иванович Власенков. – М.: Просвещение, 1982. – 208 с.
52. Волобуєва Т. Б. Розвиток творчої компетентності школярів: [метод. збірник] / Тетяна Борисівна Волобуєва. – Харків: Видавнича група “Основа”, 2005. – 112 с.
53. Волощук І. Педагогічні суперечності розвитку творчих здібностей школярів / І. Волощук, В. Шепотько // Рідна школа. – 2004. – № 10. – С. 7 – 9.
54. Вятютнев М. Н. Понятие о языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков / М. Н. Вятютнев // Иностранные языки в школе. – 1975. – № 6. – С. 55 – 64.

55. Галкина Т. В. Методика определения уровня развития речемыслительной креативности личности / Т. В. Галкина, Л. Г. Алексеева // Психологический журнал. – 1992. – № 4. – Т. 13. – С. 88 – 94.
56. Гилфорд Дж. Психология мышления / Джой Пол Гилфорд; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1965. – 456 с.
57. Глазова О. Матеріали до уроків мови у 5 класі. I чверть / О. Глазова // Дивослово. – 1998. – № 8. – С. 22 – 41.
58. Глазова О. Матеріали до уроків мови у 5 класі. II чверть / О. Глазова // Дивослово. – 1998. – № 9. – С. 17 – 30.
59. Глазова О. Матеріали до уроків мови у 5 класі. III чверть / О. Глазова // Дивослово. – 1998. – № 10. – С. 26 – 31.
60. Глазова О. Матеріали до уроків мови у 5 класі. IV чверть / О. Глазова // Дивослово. – 1999. – № 2. – С. 18 – 24.
61. Глазова О. Матеріали до уроків мови у 5 класі. IV чверть (продовження) / О. Глазова // Дивослово. – 1999. – № 3. – С. 23 – 29.
62. Глазова О. Орієнтовне календарне планування з урахуванням тематичного контролю за рівнем навчальних досягнень учнів. 5 клас. I семестр / О. Глазова // Дивослово. – 2001. – № 7. – С. 27 – 43, 57.
63. Глазова О. Ситуативні вправи для формування ситуативних умінь і навичок діалогічного мовлення / О. Глазова // Дивослово. – 2003. – № 5. – С. 40 – 42.
64. Гмиря Г. В. Розвиток творчих здібностей учнів на уроках мови та літератури і в позакласній роботі / Г. В. Гмиря // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1. – С. 102 – 112.
65. Словотвір сучасної української літературної мови / [Гнатюк Г. М., Городенська К. Г., Грищенко А. Ф., Клименко Н. Ф. та ін.]. – К.: Наук. думка, 1979. – 404 с.

66. Головка І. Прийоми збагачення мовлення школярів різними словотвірними конструкціями / І. Головка // Рідна школа. – 2002. – № 8-9. – С. 36 – 37.
67. Горелов И. Н. Разговор с компьютером / Илья Наумович Горелов // Психолингвистический анализ проблемы. – М.: Наука, 1987. – 256 с.
68. Городенська К. Г. Словотвірна структура слова. Відіменні деривати / К. Г. Городенська, Н. В. Кравченко. – К.: Наукова думка, 1981. – 199 с.
69. Границкая А. С. Научить думать и действовать: Адаптивная система обучения в школе: [книга для учителя] / Антонина Степановна Границкая. – М.: Просвещение, 1991. – 175 с.
70. Грещук В. В. Український відприкметниковий словотвір / Василь Васильович Грещук. – Івано-Франківськ: Плай, 1995. – 205 с.
71. Грибан Г. В., Методика викладання української мови в середній школі. Зошит-посібник [для лабораторних робіт студентів-філологів вищих педагогічних навчальних закладів]. / Г. В. Грибан, О. А. Кучерук. – К.: Кондор, 2003. – 120 с.
72. Гумбольдт В. фон. Об изучении языков, или план систематической энциклопедии всех языков // Язык и философия культуры / под ред. А. В. Гулыги, Г. В. Рамишвили. – М.: Прогресс, 1985. – С. 346 – 349.
73. Гумбольдт В. фон. Характер языка и характер народа / Вильгельм фон Гумбольдт // Язык и философия культуры / под ред. А. В. Гулыги, Г. В. Рамишвили. – М.: Прогресс, 1985. – С. 370 – 381.
74. Гушлєвська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці / І. Гушлєвська // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 22 – 24.
75. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / Василий Васильевич Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
76. Дарвиш О. Б. Возрастная психология: учебное пособие / под ред. В. Е. Ключко. – М.: Издательство ВЛАДОС–ПРЕСС, 2004. – 264 с.

77. Дахин А. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? / А. Дахин // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136 – 144.
78. Девдера М. Розвиток мовлення чи мовної здатності? / М. Девдера // Українська мова і література в школі. – 1999. – № 2. – С. 49 – 51.
79. Девдера М. Мовна здатність та принципи, зміст і логіка навчання мови / М. Девдера // Українська мова і література в школі. – 1999. – № 3. – С. 10 – 12.
80. Державний стандарт базової і повної середньої школи // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2004. – № 1-2. – Січень. – С. 3 – 60.
81. Дженджеро О. Деяко про переваги інтерактивного навчання в шкільній практиці / О. Дженджеро // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 2. – С. 8 – 10.
82. Дзеціна Н. Стилiстичні можливості діалогу / Н. Дзеціна // Українська мова та література в школі. – 2005. – Число 11. – С. 6 – 8.
83. Дидактичні матеріали до організації мовних ігор на народознавчому матеріалі / укл. О. І. Денисенко, Т. Я. Довга, О. В. Начвінова. – К.: Інститут змісту і методів навчання, 1996. – 72 с.
84. Дідківська Г. Г. Словотвір, синонімія, стилістика / Г. Г. Дідківська, Л. О. Родніна. – К.: Наукова думка, 1982. – 170 с.
85. Дідук Г. І. Лінгвостилістичні та комунікативно-ситуативні вправи на уроках української мови в 5–7 класах / Галина Іванівна Дідук. – Тернопіль: Навчальна книга–Богдан, 2004. – 80 с.
86. Донченко Т. К. “Смазочное масло” общения: Методы формирования коммуникативных учений / Т. К. Донченко // Русский язык и литература в средних учебных заведениях Украины. – 1992. – № 11-12. – С. 19 – 21.

87. Донченко Т. Уроки мови мають стати уроками словесності / Т. К. Донченко // Дивослово. – 1995. – № 4. – С. 36 – 38.
88. Донченко Т. К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови / Тамара Кузьмівна Донченко. – К.: Фондація ім. О. Ольжича, 1995. – 263 с.
89. Донченко Т. К. Як навчити школярів мовленнєвої діяльності / Тамара Кузьмівна Донченко. – К.: Молодь, 1998. – 301 с.
90. Донченко Т. К. Урок української мови в школі / Тамара Кузьмівна Донченко. – К.: Ленвіт, 2000. – 100 с.
91. Донченко Т. К. Методи організації навчальної діяльності учнів на уроках української мови / Тамара Кузьмівна Донченко. – К.: Ленвіт, 2000. – 74 с.
92. Донченко Т. К. Лінгвістичний аналіз тексту під час підготовки до переказу у 5–9 класах: посібник / Тамара Кузьмівна Донченко. – К.: Форум, 2002. – 175 с.
93. Донченко Т. Власне методичні принципи навчання української мови / Т. К. Донченко // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 2. – С. 2 – 4.
94. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6 – 20.
95. Эльконин Д. Б. Избранные педагогические труды / Даниил Борисович Эльконин / под ред. В. Давыдова, В. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 555 с.
96. Єрмоленко С. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови / С. Єрмоленко, Л. Мацько // Дивослово. – 1994. – № 7. – С. 28 – 33.
97. Єрмоленко С. Я. Рідна мова: підручник для 5-го кл. / С. Я. Єрмоленко, В. Т. Сичова. – К.: Грамота, 2005. – 240 с.

98. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Николай Иванович Жинкин. – М.: Учпедгиз, 1959. – 489 с.
99. Жинкин Н. И. Психологические основы развития мышления и речи / Н. И. Жинкин // Русский язык в школе. – 1985. – № 1. – С. 47 – 54.
100. Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество. Избранные труды / Николай Иванович Жинкин. – М.: Лабиринт, 1998. – 364 с.
101. Журавлев Д. Мотивация и проблемы в обучении / Д. Журавлев // Народное образование. – 2002. – № 9. – С. 123 – 130.
102. Заволока Н. Г. Методологические и логико-гносеологические основы учебно-познавательного процесса: Монография. – К.: Высшая школа, 1986. – 226 с.
103. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Леонид Владимирович Занков. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
104. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / Ирина Александровна Зимняя. – М.: Просвещение, 1978 – 159 с.
105. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / Ирина Александровна Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
106. Зимняя И. А. Репродуктивность и продуктивность в обучении иностранным языкам / И. А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 1992. – № 1. – С. 16 – 20.
107. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.
108. Иваницкая Г. М. Теория речевой деятельности и ситуативные упражнения / Г. М. Иваницкая, Г. Т. Шелехова // Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР. – 1991. – № 3. – С. 47 – 51.

109. Кабардов М. К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции / М. К. Кабардов, Е. В. Арцишевская // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 34 – 49.
110. Кацнельсон Б. Речемыслительные процессы / Б. Кацнельсон // Вопросы языкознания. – 1984. – № 4. – С. 3 – 12.
111. Капинос В. И. Работа по развитию речи учащихся в свете теории речевой деятельности / В. И. Капинос // Русский язык в школе. – 1978. – № 4. – С. 58 – 66.
112. Капинос В. И. Развитие речи: теория и практика обучения: 5–7 кл.: [книга для учителя] / В. И. Капинос, Н. Н. Сергеева, М. С. Соловейчик. – М.: Просвещение, 1991. – 342 с.
113. Караман С. Технологія навчання української мови в гімназії (Методи і прийоми навчання української мови) / С. Караман // Українська література в загальноосвітній школі. – 2005. – № 3. – С. 25 – 28.
114. Карпенчук С. Педагогічна технологія: антропологічний підхід / С. Карпенчук // Рідна школа. – 2001. – № 12. – С. 20 – 21.
115. Карпіловська Є. А. Суфіксальна підсистема сучасної української літературної мови: будова та реалізація / Євгенія Анатоліївна Карпіловська. – К.: Інститут мовознавства ім. О. О.Потебні НАН України, 1999. – 297 с.
116. Ковалев А. Г. Диагностика способностей в практике работы учителя / А. Г. Ковалев // Склонности и способности: сборник статей / под ред. В. М. Мясищева. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1962. – С. 50 – 69.
117. Ковалик І. І. Вчення про словотвір (словотворчі частини слова) / Іван Іванович Ковалик. – Львів: Видавництво Львівського університету, 1958. – 79 с.
118. Козленко В. Н. Психологические особенности креативности в старшем школьном возрасте и ее влияние на статус старшеклассника в учебной

- группе: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психолог. наук: спец. 19.00.01 “ Психология” / В. Н. Козленко. – М., 1983. – 22 с.
119. Колодич О. Б. Сучасні підходи до вивчення мовленнєвої діяльності / О. Б. Колодич // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 4. – С. 55 – 62.
120. Коломійченко О. Будуємо алгоритм / О. Коломійченко // Дивослово. – 1998. – № 11. – С. 47 – 48.
121. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: “К. І. С.”, 2004. – 112 с.
122. Концепція мовної освіти 12-річної школи. Українська мова як рідна // Дивослово. – 2002. – № 8. – С. 59 – 65.
123. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк / за ред. Л. М. Проколієнко. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
124. Кочан І. М. Словник-довідник з методики викладання української мови / І. М. Кочан, Н. М. Захлюпана. – [2-е вид., випр. і доп.]. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2005. – 306 с.
125. Кочерган М. П. Загальне мовознавство: підручник [для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти] / Михайло Петрович Кочерган. – К.: Академія, 1999. – 288 с.
126. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3 – 10.
127. Кратасюк Л. Інтерактивні методи навчання / Л. Кратасюк // Дивослово. – 2004. – № 10. – С. 2 – 11.
128. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Н. Ярошевского. – [2-е изд.]. – Ростов-наДону: Феникс, 1998. – 512 с.

129. Краткий словарь по философии / под общ. ред. И. В. Блауберга, И. К. Пантина. – [4-е изд.]. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с.
130. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти / за загальн. ред. В. О. Огнев'юка. – К.– Ірпінь: Перун, 2004. – 176 с.
131. Ксензова Г. Ю. Перспективные школьные технологии: учебно-методическое пособие / Галина Юрьевна Ксензова. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 224 с.
132. Кубрякова Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности / Елена Самойловна Кубрякова / отв. ред. Б. А. Серебряков. – М.: Наука, 1986. – 156 с.
133. Кубрякова Е. С. Особенности речевой деятельности и проблемы внутреннего лексикона / Е. С. Кубрякова // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – С. 8 – 139.
134. Кубрякова Е. С. Модели порождения речи и главные отличительные особенности речепорождающего процесса / Е. С. Кубрякова // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – С. 21 – 81.
135. Кукуленко-Лук'янець І. В. Особистісно-креативний підхід у навчанні іноземної мови: навчально-методичний посібник / Інна Володимирівна Куркуленко- Лук'янець – Черкаси: Видавець Ю. А. Чабаненко, 2004. – 210 с.
136. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Таисия Алексеевна Ладыженская. – М.: Педагогика, 1974. – 256 с.
137. Ладыженская Т. А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения: учебное пособие / Таисия Алексеевна Ладыженская. – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.

138. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст / Натан Семенович Лейтес – М.: Педагогика, 1971. – 279 с.
139. Лейтес Н. С. Одаренные дети / Н. С. Лейтес // Психология индивидуальных различий: Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М.: Издательство Московского университета, 1982. – С. 140 – 147.
140. Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы / Натан Семенович Лейтес. – М.: Педагогика, 1984. – 80 с.
141. Леонтьев А. А. Психологические единицы и порождение речевого высказывания / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М.: Наука, 1969. – 307 с.
142. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
143. Леонтьев А. А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации / А. А. Леонтьев // Синтаксис текста. – М.: Наука, 1979. – С. 18 – 36.
144. Леонтьев А. Н. Психологическое исследование речи / А. А. Леонтьев // Избранные психологические произведения: в [2-х т.] / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1983. – С. 65 – 75.
145. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психологические произведения: [в 2-х т.] / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1983. – С. 94 – 231.
146. Леонтьев А. Н. Категория деятельности в современной психологии // Избранные психологические произведения: [в 2-х т.] / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1983. – С. 243 – 246.

147. Лещенко Г. Система ситуативних завдань до уроків розвитку зв'язного мовлення [5 клас] / Г. Лещенко // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 5. – С. 13 – 18.
148. Литвиненко К. Реалізація культурологічної змістової лінії на уроках української мови: проблеми і перспективи / К. Литвиненко // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 6. – С. 8 – 16.
149. Ломонос Є. Форми чужого мовлення. Матеріал до уроків у 5 класі / Є. Ломонос // Дивослово. – 2002. – № 11. – С. 53 – 55.
150. Лурия А. Р. Язык и сознание / Александр Романович Лурия / под ред. Е. Д. Хомской. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 320 с.
151. Львов М. Р. Основы теории речи / Михаил Ростиславович Львов. – М.: Педагогика, 2002. – С. 199 – 207.
152. Малафіїк І. В. Системний підхід у теорії і практиці навчання / Іван Васильович Малафіїк – Рівне: Редакційно-видавничий відділ Рівненського державного гуманітарного університету, 2004. – 437 с.
153. Матвієнко П. Орієнтир на освітні технології / П. Матвієнко // Початкова школа. – 2000. – № 1. – С. 3 – 4.
154. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29 – 33.
155. Мацько Л. Матимемо те, що зробимо. До питання формування мовної культури / Л. Мацько // Дивослово. – 2001. – № 9. – С. 2 – 3.
156. Мостова Т. Мова – інтелектуальний портрет народу / Т. Мостова, Л. Мацько // Дивослово. – 2004. – № 9. – С. 3 – 6.
157. Мельник Т. Заквітчаймо свою Україну [навчально-дидактичний матеріал для формування комунікативної компетенції учнів 5 класу] / Т. Мельник // Українська мова і література в школі. – 2003. – № 7. – С. 7 – 11.
158. Мельник Т. Заквітчаймо свою Україну [навчально-дидактичний матеріал для формування комунікативної компетенції учнів 5 класу]

- Т. Мельник // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 1. – С. 7 – 12.
159. Мельник Т. Заквітчаймо свою Україну [навчально-дидактичний матеріал для формування комунікативної компетенції учнів 5 класу] Т. Мельник // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 2. – С. 13 – 16.
160. Мельничайко В. Удосконалення змісту і методів навчання української мови / В. Мельничайко, М. Пентилюк, Л. Рожило. – К.: Радянська школа, 1982. – 216 с.
161. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник – [2-е вид., переробл.] / кер. авторськ. колект. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
162. Методика навчання рідної мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. І. Пентилюк: підручник [для студентів – філологічних факультетів] – К.: Ленвіт, 2005. – 400 с.
163. Миропольська Н. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика / Наталія Євгенівна Миропольська. – К.: Парламентське видавництво, 2002. – 204 с.
164. Михайловская Г. А. Лингводидактические основы формирования речевых умений в процессе обучения русскому языку / Галина Александровна Михайловская. – К.: Издательский центр ОАО УКРНИИПСК, 1999. – 208 с.
165. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач / Валентин Алексеевич Моляко. – К.: Радянська школа, 1983. – 95 с.
166. Мостова Т. Типи темпераментів. Чому їх треба знати?.. / Т. Мостова // Дивослово. – 1999. – № 3. – С. 45 – 48.
167. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник. – [3-е изд.], стереотип / Валерия Сергеевна Мухина. – М.: Академия, 1998. – 456 с.

168. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта України. – 2001. – 26 вересня – 3 жовтня.
169. Обухова Л. Ф. Возрастная психология: учебное пособие / Людмила Филипповна Обухов. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
170. Одаренные дети / пер. с англ., – общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущкого; предисл. В. М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376с.
171. Оконь В. Введение в общую дидактику / Винценты Оконь / пер. с польск. Л. Г. Кашкуевича, И. Г. Горина. – М.:Высшая школа, 1990. – 382 с.
172. Олексенко В. П. Словотвірні категорії іменника / Володимир Павлович Олексенко. – Херсон: Атлант, 2005. – 336 с.
173. Онищук В. О. Дидактичні основи засвоєння учнями мовних навичок і умінь / В. О. Онищук // Українська мова і література в школі. – 1971. – № 3. – С. 48–53.
174. Основы психологической диагностики: учебное пособие / под ред. К. М. Гуревича, М. К. Акимовой. – М.: Издательство УРАО, 2003. – 392 с.
175. Омельчук С. Формування мовленнєво-комунікативних умінь у процесі вивчення синтаксису / С. Омельчук // Дивослово. – 2006. – № 9. – С. 2–5.
176. Паламарчук В. Ф. Проблемне навчання на уроках російської і української мов / В. Ф. Паламарчук // Питання проблемного навчання. – К.: Радянська школа, 1987. – С. 100 – 108.
177. Паламарчук В. Ф. Першооснови педагогічної інноватики / Валентина Федорівна Паламарчук. – К.: Знання України, 2005. – Т. 1. – 420 с.
178. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Ефим Израилевич Пассов. – М.: Русский язык, 1977. – 214 с.

179. Пентилюк М. І. Особливості технології уроку мови / М. І. Пентилюк // Дивослово. – 1998. – № 4. – С. 16 – 18.
180. Пентилюк М. І. Сучасний урок української мови / М. І. Пентилюк, Т. Г. Окуневич. – Х. : Вид. група “Основа”, 2007. – 176 с. – (Б-ка журн. “Вивчаємо українську мову та літературу” ; Вип.. 7 (44)).
181. Пентилюк М. І. Аналіз тексту на уроках мови / М. І. Пентилюк // Дивослово. – 1999. – № 3. – С. 30 – 32.
182. Пентилюк М. І. Виховуємо чуття мови (дещо про засоби милозвучності) / М. І. Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 2. – С. 5 – 8.
183. Пентилюк М. І. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. Пентилюк, А. Нікітіна, О. Горошкіна // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5 – 9.
184. Передрій Г. Р. Рідна мова: підручник для 5 класу / Григорій Романович Передрій. – [5-е вид.]. – К.: Освіта, 1996. – 287 с.
185. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта / Жан Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – С. 55 – 231.
186. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови (теоретичний аспект): навчальний посібник [для студентів-філологів] / Катерина Миколаївна Плиско. – Харків: Основа, 1995. – 240 с.
187. Плиско К. М. Теорія і методика навчання української мови в середній школі: посібник [для студентів-філологів] / Катерина Миколаївна Плиско. – Харків: ХДПУ, 2001. – 115 с.
188. Плющ М. Я. Сучасна українська літературна мова: підручник [для студ. вищ. навч. закл.] / М. Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Грипас та ін. / за ред. М. Я. Плюща. – К.: Вища школа, 1994. – 414 с.
189. Пометун О. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище / О. Пометун // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 46 – 49.

190. Поментун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник [для вчителів-словесників] / О. Поментун, Л. Пироженко та ін. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192с.
191. Пономарев А. Я. Психологія творчества / Яков Александрович Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 303 с.
192. Пономарів О. Д. Стилїстика сучасної української мови: підручник [для студ. вищ. навч. закл.] / Олександр Данилович Пономарів. – К.: Либідь, 1993. – 248 с.
193. Потєбня О. О. Думка й мова. Переклад М. Зубрицької // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / за ред. М. Зубрицької. – [2-е вид., доповн.]. – Львів: Літопис, 2001. – С. 43 – 51.
194. Приходченко К. И. Управление новими технологіями преподавания в школе / К. И. Приходченко // Управління школою. – 2003. – № 29. – Жовтень. – С. 4 – 11.
195. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Рідна мова. 5–11 класи / Укл. В. Новосьолова, Л. Скуратівський, Г. Шелехова. – К.: Шкільний світ, 2001. – 94 с.
196. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Рідна (українська) мова для шкіл з українською мовою навчання. 5 клас 12-річної школи // Укл. Л. В. Скуратівський, Г. Т. Шелехова, В. І. Тихоша, А. М. Корольчук, В. І. Новосьолова, Я. І. Остаф // Дивослово. – 2005. – № 5. – С. 36 – 46.
197. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням російською мовою. Українська мова. 5 клас 12-річної школи // підг. Н. В. Бондарко, О. М. Біляєв, Л. М. Паламар, В. Л. Кононенко // Дивослово. – 2005. – № 8. – С. 28 – 41.
198. Професійна освіта: Словник / [укл. С. І. Гончаренко та ін.]. ред. Н. Г. Никало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.

199. Психологический словарь / под ред. В. П. Зінченко, Б. Г. Мещерякова. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Педагогика–Пресс, 1996. – 440 с.
200. Психологічний словник / [за ред. В. І. Войтка]. – К.: Вища школа, 1982. – 215 с.
201. Розвивайте дар слова: посobie для учащихся / сост. Т.А.Ладыженская, Т. С. Зепалова. – [4-е изд.]. – М.: Просвещение, 1990. – 176 с.
202. Рекомендації щодо вивчення української мови в 2004/2005 н. р. Лист Управління змісту освіти Міністерства науки і освіти і науки України. Лабораторія навчання української мови Інституту педагогіки АПН України // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 2 – 3.
203. Рыжкова М. Работа над глагольно-именными словосочетаниями в функционально-стилистическом аспекте (4 класс) // Методика развития речи на функционально-стилистической основе: межвузовский сборник научных трудов / Ред. А. А. Дементьев, Е. М. Кубарев, Л. М. Кузнецова, Е. П. Пронина. – Куйбышев: Областная типография им. Мяги, 1981. –Т. 250 / Ред. Л. И. Бордунова, Р. Б. Митчина. – С. 86 – 91.
204. Роменець В. А. Психологія творчості: навчальний посібник / Володимир Андрійович Роменець. – [2-е вид., доп.]. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
205. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С. Л. Рубинштейн // Психология индивидуальных различий: тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М.: Издательство Московского университета, 1982. – С. 59 – 68.
206. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: [в 2 т.] / Сергей Ленидович Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.
207. Селевко Г. К. Современные образовательные технологи / Герман Константинович Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

208. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138 – 143.
209. Сіднев Л. М. До питання про антропологічну сутність освіти / Л. М. Сіднев, І. П. Аносов // ПостМетодика. – 2002. – № 7-8. – С. 178 – 181.
210. Скребец В. А. Психологическая диагностика: учебное пособие / Василий Алексеевич Скребец. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – К.: НАУП, 2001. – 152 с.
211. Славова Л. Л. Типологія комунікативних невдач (на матеріалі сучасного англійського мовлення): монографія / Людмила Леонардівна Славова. – Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 107 с.
212. Слобин Д. Психолінгвістика / Д. Слобин, Дж. Грин / пер. с англ., под общ. ред. – М.: Прогресс, 1976. – 350 с.
213. Словник іншомовних слів / [укл. Л. О. Пустовіт та ін.]. – К.: Довіра, 2000. – 1018 с.
214. Сорокин Ю. А. Теоретические и прикладные проблемы общения / Юрий Александрович Сорокин. – М.: Наука, 1979. – 327 с.
215. Ставицька Л. Українсько-російська двомовність: соціопсихологічні та лексикографічні аспекти / Л. Ставицька // Дивослово. – 2001. – № 11. – С. 13 – 16.
216. Стельмахович М. Г. Розвиток усного мовлення на уроках української мови в 4–8 класах: посібник / Мирослав Гнатович Стельмахович. – К.: Радянська школа, 1976. – 192 с.
217. Стельмахович М. Г. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення в 4–8 класах: навчально-методичний посібник / Мирослав Гнатович Стельмахович. – К.: Радянська школа, 1981. – 130 с.
218. Суворова Е. П. Периоды речевого развития школьников (5–9 классы): монографія / Екатерина Павловна Суворова. – СПб: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 194 с.

219. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский // Избранные произведения: [в 5 т.] / Редкол.: А. Г. Дзевеверин и др. – К.: Радянська школа, 1979. – Т. 3. – К.: Радянська школа, 1980. – С. 7 – 297.
220. Татур Ю. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20 – 26.
221. Татьянченко Д., Развитие общеучебных умений школьников / Д. Татьянченко, С. Воровщиков // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 115 – 126.
222. Теплов Б. Н. Способности и одаренность / Б. Н. Теплов // Психология индивидуальных различий. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М.: Издательство Московского университета, 1982. – С. 129 – 139.
223. Теплов Б. М. Избранные труды: [в 2-х т.] / Борис Михайлович Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т. I. – 329 с.
224. Тихомиров О. К. Структура мыслительной деятельности человека (опыт теоретического и экспериментального исследования) / Олег Константинович Тихомиров. – М.: Издательство Московского университета, 1969. – 304 с.
225. Тихоша В. Уроки української мови в шостому класі. I семестр / В. Тихоша // Бібліотечка “Дивослова”. – 2006. – № 8. – 64 с.
226. Ткаченко О. Б. Українська мова і мовне життя світу / Орест Борисович Ткаченко. – К.: Спалах, 2004. – 272 с.
227. Тлумачний словник української мови / [за ред. В.С.Калашника]. – Харків: Прапор, 2003. – 991 с.
228. Ушинский. К. Д. О значении отечественного языка в первоначальном обучении К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения: [в 6 т.] / сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1989. – Т.4. – С. 39 – 40.

229. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи / Лидия Прокофьевна Федоренко. – М.: Просвещение, 1984. – 160 с.
230. Философский словарь / [под ред. И. Т. Фролова]. – [5-е изд.]. – М.: Политиздат, 1987. – 588 с.
231. Фролов Ю., Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю. Фролов, Д. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34 – 41.
232. Холодная М. А., Интеллектуальное воспитание личности / М. А. Холодная, Э. Г. Гельфман // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 54 – 60.
233. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / Марина Александрова Холодная. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – СПб: Питер, 2002. – 272 с.
234. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Наом Хомский / пер. с англ., под ред. и с предисл. В. А. Звегинцева. – М.: Изд-во Московского университета, 1972. – 259 с.
235. Хомский Н. Язык и мышление / Наом Хомский / пер. с англ., под ред. В. В. Раскина, предисл. В. А. Звегинцева. – М.: Изд-во Московского университета, 1972. – 122 с.
236. Хом'як І. М. Навчання орфографії в умовах інтерферуючих впливів / І. М. Хом'як // Дивослово. – 1997. – № 7. – С. 52 – 56.
237. Хом'як І. М. Алгоритмування навчального матеріалу з орфографії / І. М. Хом'як // Дивослово. – 1999. – № 5. – С. 18 – 20.
238. Хохліна О. П. Мета освіти в контексті формування загальних і спеціальних здібностей / О. П. Хохліна // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 3–4. – С. 72 – 76.
239. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 64.

240. Хуторской А. Деятельность как содержание образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 107 – 114.
241. Цінько С. Навчання слухання (аудіювання) як вид мовленнєвої діяльності на уроках рідної мови / С. Цінько // Українська мова і література в школі. – 2003. – № 1. – С. 15 – 17.
242. Цінько С. Інноваційні методи навчання рідної мови / С. Цінько, О. Ковальова, Л. Рекун // Українська мова і література в школі. – 2007. – № 2. – С. 9 – 13.
243. Шадриков В. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный поход / В. Шадриков // Высшее образование. – 2004. – № 8. – С. 26 – 31.
244. Шапар В. Психологічний тлумачний словник / В. Шапар. – Харків: Прапор, 2004. – 640 с.
245. Шахнарович О. М. Онтогенез речи и формирование языковой способности человека / О. М. Шахнарович // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – С. 185 – 220.
246. Шелехова Г. Т. Уроки розвитку зв'язного мовлення в старших класах: [посібник для вчителя] / Галина Шелехова. – К.: Альфа-М, 1996. – 36 с.
247. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. – М.–Ленинград: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1947. – 96 с.
248. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Лев Владимирович Щерба. – М.: Наука, 1974. – 428 с.
249. Щербина Л. Діалогічне мовлення як засіб розвитку комунікативних умінь і навичок учнів / Л. Щербина, Л. Коваленко // Українська мова та література. – 2005. – Число 11. – С. 3 – 5.

250. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / Анатолий Николаевич Щукин. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.
251. Ющук І. П. Українська мова / Іван Пилипович Ющук. – К.: Либідь, 2004. – 640 с.
252. Яворська С. Будова слова і словотвір (Робота з орфографії) / С. Яворська // Дивослово. – 1997. – № 5-6. – С. 39 – 42.
253. Яворська С. Вивчення розділу “Будова слова. Орфографія” в 5 класі (на основі укрупнення програмового матеріалу) / С. Яворська // Українська мова і література в школі. – 1999. – № 4. – С. 11 – 16.
254. Яковлева Е. Л. Развитие творческого потенциала личности школьника /Е. Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 28 – 34.
255. Ярмоленко А. В. Об ошибках в определениях способностей / А. В. Ярмоленко // Склонности и способности: сборник статей / под ред. В. Н. Мясищева. – Л. : Издательство Ленинградского университета, 1962. – С. 70 – 79.
256. Ярмолюк А. Тестові завдання з редагування для учнів п'ятих класів / А. Ярмолюк // Українська мова і література в школі. – 2001. – № 4. – С. 14 – 17.
257. Ястребова В. Л. Педагогічні технології / В. Л. Ястребова // Управління школою. – 2003. – № 29. – Жовтень. – С. 2 – 3.
258. Torrance E. P. The nature of manifest in its testing. The blazing drive: The creative personality – Buffalo, NY: Bearly Limited, 1987.

