В.Ф. ДОРОЗ, Л.Я. РОМАНОВА,
О.Б. ЯРОВА, В.А.НИЩЕТА, Г.А. УДОВИЧЕНКО

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ МОВИ

Колективна монографія

Київ
«Освіта України»
2008

ББК 74.202.8
Ф34

Друкується за рішенням вченої ради Інституту філології Бердянського державного педагогічного університету (протокол № 7 від 27 лютого 2008 року)

Рецензенти:

Баханов К.О. доктор педагогічних наук, професор Бердянського державного педагогічного університету

Зацний Ю.А. доктор філологічних наук, професор Запорізького національного університету

Паламар Л.М. доктор педагогічних наук, професор Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Ф34 **Формування критичного мислення учнів на уроках мови**: Монографія // Колектив авторів за заг. ред. В.Ф. Дороз: В.Ф. Дороз, Л.Я. Романова, О.Б. Ярова, В.А. Нищета, Г.А. Удовиченко, передмова К.О. Баханова. — К.: «Освіта України», 2008. — 336 с.

ISBN 978-966-188-007-7

У монографії висвітлюються актуальні проблеми формування у школярів критичного мислення за умов: крос-культурного навчання державної мови учнів національних спільнот (В.Дороз); застосування педагогічної технології життєтворчих проектів на уроках української мови (В.Нищета); формування функціонального мовлення учнів профільних класів (Л.Романова); формування мовленнєвої компетенції учнів на уроках англійської мови (О.Ярова, Г.Удовиченко).

Авторами здійснено аналіз теоретичних засад формування критичного мислення особистості, розглянуто різні підходи дослідників до цієї проблеми, проведено історико-педагогічний аналіз проблеми формування критичного мислення учнів середніх і старших класів загальноосвітніх закладів.

Монографію адресовано студентам-філологам, викладачам вищих навчальних закладів, учителям-словесникам.

© В.Ф. Дороз, Л.Я. Романова, О.Б. Ярова, В.А. Нищета, Г.А. Удовиченко, К.О. Баханов, 2008
© «Освіта України», 2008

ISBN 978-966-188-007-7

Зміст

Передмова
Технологія розвитку критичного мислення
як психолого-педагогічне явище *(К. О. Баханов)* 5

Вступ *(В. Ф. Дороз)* 19

Розділ 1
Крос-культурне навчання української мови
учнів-білінгвів на основі технології розвитку
критичного мислення 25

1.1. Крос-культурність у навчанні української мови – вимога
сьогодення 27

1.2. Крос-культурна компетенція особистості – ознака
соціалізації громадян України 55

1.3. Формування критичного мислення учнів-білінгвів
у процесі крос-культурного навчання української мови 77

1.3.1. Основні цілі та головні ідеї впровадження технології
розвитку критичного мислення в крос-культурне навчання
української мови учнів національних спільнот 77

1.3.2. Характеристика основних методів і прийомів
впровадження технології розвитку критичного мислення
учнів національних спільнот 88

Розділ 2
Критичне творче мислення у процесі застосування
педагогічної технології життєтворчих проектів 120

2.1. Критичне творче мислення й педагогічна технологія
життєтворчих проектів 120

2.2. Технологія життєтворчих проектів
у педагогічній діяльності вчителя-словесника 153

2.2.1. Урок української мови 153

2.2.2. Урок української літератури 167

2.3. Критичне творче мислення
та життєва компетентність особистості 183

Розділ 3
Формування функціонального мовлення учнів профільних класів засобами технології розвитку критичного мислення 198
3.1. Формування функціонального мовлення учнів профільних класів як педагогічна проблема 198
3.2. Технологія розвитку критичного мислення – один із шляхів формування функціонального мовлення учнів профільних класів і ліцеїстів 223

Розділ 4
Розвиток критичного мислення учнів у процесі формування мовленнєвої компетенції на уроках іноземної мови 266
4.1. Мовленнєва компетенція учнів – передумова формування навичок іншомовного спілкування та критичного мислення 266
4.2. Технологія розвитку критичного мислення як один із шляхів формування мовленнєвої компетенції учнів на уроках іноземної мови 287

Висновки 329

Передмова

Технологія розвитку критичного мислення як психолого-педагогічне явище

Під мисленням у психологічній науці розуміється процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів об'єктивної дійсності в їх істотних зв'язках і відношеннях. Його значення в житті людини полягає в тому, що воно дає можливість наукового пізнання світу, передбачення і прогнозування розвитку подій, практичного опанування закономірностями дійсності, постановки їх на службу своїм потребам і інтересам.

Мислення кожної людини розвивається і формується в процесі її власної активної пізнавальної діяльності і залежить від загального рівня пізнання, якого досягло суспільство на даному етапі свого розвитку, характеру та умов пізнання, психічних особливостей самої людини тощо. Тому мислення різних людей підлягає загальним психологічним закономірностям і водночас характеризується індивідуальними особливостями. Найістотнішими індивідуальними особливостями мислення є самостійність, критичність, гнучкість, глибина, широта, послідовність і швидкість.

Критичність мислення виявляється в здатності людини не підпадати під вплив чужих думок, об'єктивно оцінювати позитивні та негативні аспекти явища або факту, виявляти цінне та помилкове в них. Людина з критичним розумом вимогливо оцінює свої думки, ретельно перевіряє рішення, зважує всі аргументи «за» і «проти», виявляючи тим самим самокритичне ставлення до своїх дій.

Наприкінці XX ст. саме ця якість людського мислення набуває особливого значення. З одного боку, це було викликано загальносвітовою тенденцією переходу постіндустріального суспільства в інформаційну фазу, пов'язану із стрімким накопиченням різноманітної інформації та тією особливою роллю, яку вона починає відігравати у різних галузях людського життя, що висувало на передній план уміння переробляти й

аналізувати інформацію, критично ставлячись до неї. З іншого боку, цей час пов'язаний із поширенням у світі демократичних цінностей і падінням тоталітарних режимів, що викликало плюралізм поглядів на реалії сучасного життя, розібратися в яких без добре розвинутого мислення також доволі складно.

Оскільки найпотужнішим носієм інформації виступає всесвітня мережа Інтернет, яка розповсюджує відомості за допомогою друкованого слова (тексту), технологія розвитку критичного мислення в США та багатьох інших країнах асоціюються саме з вдумливим читанням тексту.

Однією з найбільш рекламованих технологій розвитку критичного мислення є розроблена в межах проекту «Читання та письмо для критичного мислення» вченими Університету Північної Айови (США), Д.Стіл, К.Хобартом, В.Сміт, С.Волтером.

Загальна мета цієї технології – «…підготовка громадян для відкритого суспільства, здатних до формування думок, розумного вибору між конкуруючими ідеями, вирішення проблем та відповідного обговорення ідей» [3]. Центральною категорією технології є критичне мислення, під яким розуміється процес розгляду ідей з багатьох поглядів згідно з їхніми змістовими зв'язками та порівняння їх з іншими ідеями.

Розвиток критичного мислення передбачає формування в учнів певних здібностей та умінь:

• *знання* – здатність повторити щось суттєве в тій формі, в якій воно було викладене і почуте;

• *розуміння* – здатність викласти ідеї своїми словами або іншим способом;

• *використання* – вміння побачити можливість застосування певної ідеї до іншого випадку;

• *аналіз* – вміння знайти причини й наслідки та інші складові комплексної ідеї;

• *синтез* – вміння поєднати кілька ідей в одну нову або взяти ідею з одного середовища і переформувати її в іншу;

• *оцінка* – вміння робити висновки щодо адекватності певної ідеї або джерела для пояснення якогось явища.

Автори технології вважають, що формування критичного мислення відбувається у три етапи, тому й навчальне заняття складається з трьох блоків:

Евокація – збудження інтересу учнів, заохочення їх до формування цілей навчання.

Усвідомлення значення (реалізація змісту) – дослідження проблеми, набуття нових знань для побудови міркування.

Рефлексія (міркування, відтворення) – охоплення значення смислу ідей, поширення знань у нові контексти.

На першому етапі (евокації) пропонується використовувати такі методи (евокаційні стратегії):

• попередня активізація – збудження інтересу цікавим фактом, інтерпретацією тощо;

• фокусуючі запитання – оголошення запитань, на які потрібно відповісти після вивчення матеріалу;

• «мозкова атака» – складання списку того, що учням відомо з теми;

• «гроно» – класифікація відомих фактів за певною ознакою;

• керована діяльність – розподіл тексту на частини із запитаннями-прогнозами (що буде далі?);

• низка слів наперед – визначення основних слів, що зустрічається в тексті;

• «знаю – хочу знати – вивчаю» – визначення відомих фактів та запитання, на які потрібно відповісти;

• вільне письмо – учні пишуть усе, що вони знають, відчувають і думають з теми.

На другому етапі (усвідомлення значення) автори радять звернутися до таких методів:

• позначки – у тексті учні мають позначити «^{V}» – те, що підтверджує попередні знання учнів, «+» – нова інформація, «–» – те, що суперечить знанням, «?» – те, що дивує;

• керована діяльність;

• щоденник подвійних нотаток – запис у лівій частині аркуша важливих фактів, у правій – коментарів до них;

• «запитання – відповідь» – учні в парах або ланцюжком ставлять запитання до тексту та відповідають на них;

• взаємонавчання – частина учнів виконує роль учителя (ставлять запитання, коригують відповіді);

• групи спільного навчання;

• розширена лекція – виклад матеріалу з постійним заохоченням учнів ставити запитання;

• думайте – працюйте у парах – обмінюйтеся думками;

• кероване вивчення – читання або слухання за інструкцією.

На етапі рефлексії учні звертаються до вивченого за допомогою наступних методів:

• запитання про реакцію читача – визначення найважливіших та емоційно насичених аспектів теми;

• огляд щоденників подвійних нотаток;

• спільна пізнавальна дискусія;

• «останнє слово за мною» – на картці учні записують цитату та коментар, усі висловлюються з приводу неї, але останнє слово залишається за власником картки;

• дискусійна мережа – добірка доказів «за» та «проти»;

• дебати;

• 10-хвилинне есе;

• «ціле за часткою» – на підставі відповідей на частину тексту скласти враження про решту тексту;

• позначки (Рис. 1).

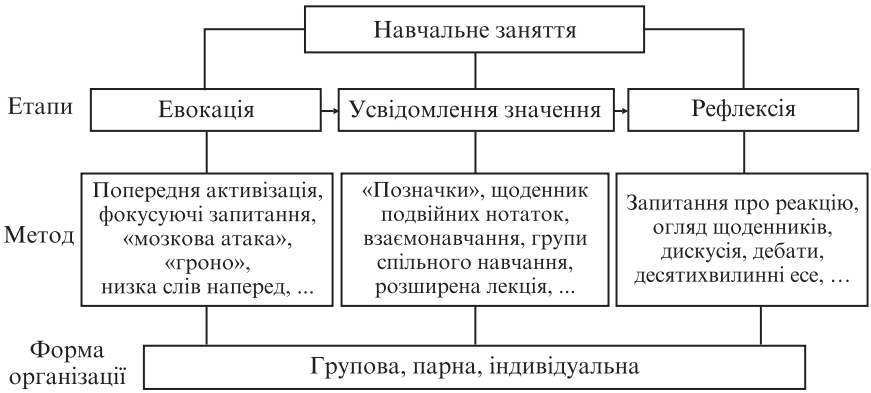


Рис. 1. Навчальний цикл за технологією розвитку критичного мислення

У цілому, навчальне заняття за технологією розвитку критичного мислення має бути достатньо змістовно навантаженим і виходити на проблеми сьогодення. Тому Ч.Темпл, Д.Стіл, К.Мередіт пропонують формулювати кілька завдань навчального заняття у вигляді чіткого результату навчальної діяльності. Наприклад, при вивченні революції 1848 року учні мають назвати, принаймні, по два приклади філософського, політичного та мистецького впливу революції; учні повинні вміти зіставляти та протиставляти ролі студентів та інтелігенції у подіях 1848 року та в подіях, що мали місце у Центральній Європі 1989 року; учні повинні вміти написати дослідницьке есе (з прикладами) про зв'язок, який існує між їхніми політичними переконаннями, лояльністю та політичними рухами сьогодення.

Більш завершеної форми технологія розвитку критичного мислення учнів набула у розробках Алана Кроуфорда, Венді Саула, Самюеля Метьюза та Джеймса Макінстера [4].

Метою цієї технології є формування уміння мислити, відповідально ставитися до інформації, формувати самостійні судження, самокорекції.

Основною формою організації навчання за даною технологією є уроки, семи типів (в залежності від мети, яку вони переслідують та методів, якими ця мета досягається):

1) вивчення інформації на основі тексту;
2) розуміння оповідного тексту;
3) кооперативного навчання;
4) дискусії;
5) письмового дослідження;
6) розуміння аргументів;
7) критичного слухання.

Кожен з уроків поділяється на три фази:

1) *актуалізація*, на якій «оживляються» в пам'яті учнів вже наявні знання, неформальним шляхом оцінюється те, що вони вже знають; встановлюється мета навчання, зосереджується увага учнів на темі, подається контекст для того, щоб вони зрозуміли нові ідеї;

2) *побудова знань* (порівняння очікувань учнів з тим, що вивчається, перегляд очікувань і висловлення нових, виявлення

основних моментів, відстеження процесів мислення, вироблення висновків та узагальнень, поєднання змісту уроку з особистим досвідом учнів, постановка запитань до вивченого на уроці);

3) *консолідація* (узагальнення основних ідей, інтерпретування визначеної ідеї, обмін думками, виявлення особистого ставлення, апробування цих ідей, оцінювання процесу навчання, постановка додаткових запитань).

Реалізується технологія розвитку критичного мислення за допомогою низки методів і прийомів.

На уроці вивчення інформації на основі тексту:

1) на фазі актуалізації:

• «структурований огляд» – коротке повідомлення або розмова за темою урока для спрямування думки учнів;

• «знаю – хочу дізнатися – дізнався» – заповнення відповідної таблиці, з метою виявлення наслідків процесу навчання;

• «що? – отже, що? – що тепер?» – метод пошуку зв'язку між ідеями, що розглядалися у школі та життям, окреслення кола ідей, вибір значущих, визначення необхідних дій для реалізації ідей для учнів, групи, класу;

• «мозковий штурм» – генералізація ідей;

• «дошка запитань» – запис всіх запитань, що виникають під час обговорення;

• «пошук запитань» – постановка якомога більшої кількості запитань до певного предмету;

2) на фазі побудови знань:

• «читання в парі» – кооперативне навчання, під час якого пари учнів спільно читають тест і ставлять один одному запитання за ним;

3) на фазі консолідації:

• «знаю – хочу дізнатися – дізнався»;

• «лінія цінностей» – метод, за яким учень посідає певну позицію між двома полярними поглядами на розв'язання озвученої проблеми, дискутуючи й аргументуючи власний вибір;

• «твір – п'ятихвилинка» – стисле аналітичне есе, що змушує учнів зібрати до купи свої думки й аргументи відносно теми, що розглядається.

На уроці розуміння оповідного тексту:

1) на фазі актуалізації:

• «семантична карта» – пошук значень та окремих характеристик явищ, що вивчаються; припущення на основі запропонованих слів – виклад версії розвитку подій, спираючись на окремі слова, що мають відношення до наступного тексту;

• «обміркуйте – об'єднайтесь у пари – об'єднайтесь думками» – підготовка відповідей на поставлене запитання, які потім обговорюються у парах і виносяться на загальне обговорення;

2) на фазі побудови знань, це:

• «спрямоване читання» – читання тексту з метою відповіді на поставлені запитання, що виявляють рівень розуміння тексту;

3) на фазі консолідації:

• «карта персонажів» – графічний організатор, за допомогою якого до кожного персонажу добираються відповідні характеристики й факти, що їх підтверджують.

На уроці кооперативного навчання:

1) на фазі актуалізації:

• «перемішайтесь – замріть – об'єднайтесь у пари» – об'єднання учнів у пари з випадковим партнером для обговорення з ним визначених питань;

• «робота за ролями у малих групах» – виконання учнями по черзі ролей головуючого, перевіряючого, спостерігача за часом, заохочувача, доповідача в межах малої групи;

• «ажурна пилка» – різновид кооперативного навчання, в якому поєднується робота домашніх та експертних груп;

• «загальна угода» – вироблення спільних правил поведінки, яких мають дотримуватися всі, хто бере участь у діяльності;

Рис. 2. Технологія розвитку критичного мислення

• «ручки всередину» – метод, за допомогою якого учні вчаться розподіляти час (після виступу кожен кладе ручку чи олівець усередину стола і бере її лише після того, коли всі висловилися);

• «ходимо навколо – говоримо навколо» – метод кооперативного навчання, за яким учень обговорює проблему з тим з учнів, хто випадково опинився поряд;

• «обмін проблемами» – метод кооперативного навчання, який вимагає пошуку важливого запитання з теми, що досліджується, формулювання проблеми для розв'язання іншою групою;

2) на фазі побудови знань:

• «читання з маркуванням тексту» – читання тексту, роблячи позначки на берегах про важливість того чи іншого факту;

• «один залишається – три йдуть» – метод кооперативного навчання, який дозволяє обмінюватися ідеями;

• «почергові запитання» – один читає текст, другий ставить запитання до нього;

• «читаємо та запитуємо» – читання й постановка запитань у парах;

• «взаємне навчання» – метод кооперативного навчання, за яким учні по черзі виконують ролі вчителя-учня;

3) на фазі консолідації:

• «навчальна дискусія» – метод кооперативного навчання, за яким учні відстоюють різні думки з будь-якого спірного питання;

• «спеціальні ролі під час обговорення» – метод управління обговоренням у малих групах у конкретних предметних галузях.

На уроці проведення дискусії:

1) на фазі актуалізації:

• припущення на основі запропонованих слів;

• спрямоване слухання та міркування;

2) на фазі консолідації:

• метод «спільне опитування» – організація глибокого обговорення тексту за допомогою системи запитань;

• «павутинка дискусії» – пошук відповіді на бінарне запитання («так» або «ні») за допомогою заповнення таблиці «Аргументи «за» та «проти» тези»;

• дебати – доведення певної думки з використанням максимальної кількості аргументів;

• «залиште за мною останнє слово» – метод кооперативного навчання, спрямований на залучення до обговорення сором'язливих і мовчазних учнів.

На уроці «Пишемо та досліджуємо»:

1) на фазі актуалізації:

• «знаю–хочу дізнатися–дізнався»;

• «я досліджую» – здійснення дослідження за схемою: формулювання запитань – створення плану – збір і фіксація інформації – написання роботи – презентація роботи – оцінювання;

2) на фазі консолідації:

• «навчання на основі суспільно-корисної праці» – виконання за межами школи – у громаді щось корисне, суспільне значуще і пов'язане з навчальною діяльністю у школі.

На уроці «Пишемо, щоб переконати»:

1) на фазі актуалізації:

• «мозковий штурм»;

• «переконуючий лист» – написання листа з аргументацією на користь власної позиції з використанням Т-схеми;

2) на фазі консолідації:

• РОФТ (роль, отримувач, форма, тема) – метод за допомогою, якого текст набуває певної форми, він полягає у визначенні ролі (хто пише лист), отримувача (хто отримує), формату та теми.

На уроці розуміння аргументів:

1) на фазі актуалізації:

• «М-схема» – механізм висвітлення вагомих термінів;

2) на фазі побудови знань:

• «критична дискусія» – метод формування підходу до тексту з позиції соентицизму на уроці критичного слухання;

3) на фазі актуалізації:

• «акваріум» – смислова лекція з відповідями на будь-які запитання групи учнів (акваріум) під час спостереження рештою.

4) на фазі побудови знань:

• «сократівське опитування» – постановка запитань для з'ясування контексту, висловлення припущень і формування думок.

Оцінка діяльності за цієї технологією здійснюється на підставі спостереження за перебігом роботи та аналізу зробленого продукту (нотаток, есе тощо). Основними показниками роботи з текстом є знання жанру чи типу твору, бачення головного героя та проблеми, передбачення розв'язання проблеми, виділення деталей, уважність, уміння знайти частину тексту, що підкріплює чи спростовує припущення тощо.

Цікаву модель критичного мислення учнів на уроках історії подала методист Т.Асламова. Вона взяла на озброєння лон «шести капелюхів мислення» відомого французького психолога Є. де Боно. Згідно з ним, капелюх певного кольору символізує визначену стратегію мислення.

В інтерпретації Т.Асламової – «білий капелюх» – робота зі збирання інформації, виклад перебігу подій або сутності проблеми, що ґрунтується на навчальній літературі; «червоний капелюх» – формування власного ставлення до подій та їх учасників; «жовтий капелюх» – виявлення позитивних боків явища, переваг, чеснот; «чорний капелюх» – виявлення негативних боків явища, небезпеки та помилок; «зелений капелюх» – нові пропозиції, ідеї, можливі альтернативи; «синій капелюх» – контроль над обговоренням, підбиття підсумків, коментарів.

Оптимальним вважається застосування на уроці всіх стратегій. Така можливість відкривається після вивчення теми на повторювально-узагальнювальному уроці або на уроці формування вмінь і навичок. Клас ділиться на шість груп, кожна розглядає події в певному аспекті. Можливий і скорочений варіант (білий, жовтий, чорний) або інші комбінації, залежно від мети заняття. Не менш ефективне

використання стратегії «капелюхів мислення» на уроках вивчення нового матеріалу або на комбінованому. Перед викладом матеріалу з теми «Великі географічні відкриття» клас ділиться на дві групи. Одна отримує завдання розмірковувати за принципом «жовтого капелюха», друга – за принципом «чорного». Під час завершення викладу матеріалу на дошці й у зошитах складається таблиця «Позитивні та негативні наслідки Великих географічних відкриттів» [1].

Методист із Торонто (Канада) В.Курилів вважає дуже перспективним використання в організації навчання історії теорії «4MAT» Б.Маккарті та теорії «розпорошуючої талановитості» Г.Гараднера. Згідно з теорією «4MAT» різні частини головного мозку людини опікуються різними способами сприйняття та обробки інформації. Більший розвиток якоїсь однієї частини призводить до формування різних типів учнів: учні з добре розвинутою уявою, аналітичні учні. Учні з прагматичним мисленням, динамічні учні. Це, у свою чергу, потребує різних методів навчання. Застосування системи «4MAT» передбачає активізацію діяльності мозку в цілому. Для цього до навчального циклу включаються всі аспекти сприймання та обробки інформації (Рис. 3.):

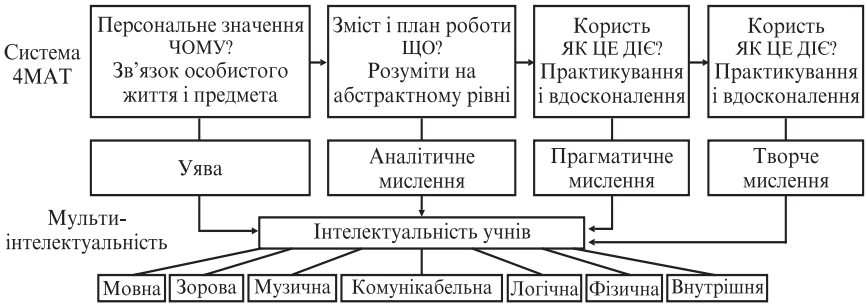


Рис. 3. Схема поєднання в навчанні системи «4MAT» та мультиінтелектуальних засобів

• усвідомлення персонального значення того, що вивчається (умовно можна позначити запитанням «Чому?»);

• усвідомлення змісту і плану роботи («Що?»);

• розуміння механізму дії («Як це діє?»);
• виявлення власної індивідуальності («Якби...»).

Теорія «розпорошуючої талановитості» базується на тезі, що кожна людина – це унікальна комбінація інтелектуальних здібностей: мовних, логіко-математичних, уявно-зорових, фізично-кінетичних, комунікабельних і внутрішніх. Для успішності навчання необхідно розвивати різні види інтелектуальності учнів, тому слід на уроках історії застосовувати мультиінтелектуальні засоби. До них В.Курилів відносить *мовні* (зіграй у гру «Хто я є», проведи дебати про важливі події та наслідки минулого, визнач історичні події, переглянь поезії, написані в різні історичні епохи, використовуй анекдоти на історичну тематику), *логічні* (наведи приклади повторення історичних подій, порівняй різні періоди історії, розташуй у хронологічному порядку історичні події, спробуй передбачити історичні події), *уявні* (уяви, що ведеш розмову з історичною особою, заповни схему і побудуй графік історичних подій, уяви, як жилося в іншому періоді історії, намалюй історичну схему, уяви й опиши наступні події), *фізичні* (зіграй у класі п'єсу, покажи важливу подію з історії, змоделюй дану історичну епоху – костюми, їжа..., вгадай – хто, коли?, навчись виконувати танець певного історичного періоду), *музичні* (проаналізуй різні епохи через музичні твори, реп – опиши важливі події в сучасній пісні, зіграй на музичному інструменті, переглянь фільм, в якому відображено епохи), *внутрішні* (запиши в щоденнику свої міркування про історії на життя, дай аналіз історичної події, кого з історичних осіб хочеш наслідувати, напиши есе на тему «Помилки в історії, які я не повторю», які поради можуть дати історичні особи), *комунікабельні* (4 перехресних групах аналізуй події, зіграй роль (розмова з критичною особою), трансформуйся в іншу епоху) [2].

ЛІТЕРАТУРА

1. *Асламова Т.А.* Интерактивные методики. – Симферополь: Ната, 2001. – С. 14.

2. *Курилів В.* Методика викладання історії: Навч. посібник. – Львів. Торонто: Світ, 2003. – 248 с.

3. *Стіл Д., Мередіт К., Темпл Ч.* Методична структура навчального курсу «Критичне мислення»: Посібник.– Айова, 1998. – С. 1.

4. Технологія розвитку критичного мислення учнів / Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д.: Наук. род. Передмова О.І.Пометун. – К.: Вид-во «Плеяди», 2006. – 220 с.

Проректор з наукової роботи
Бердянського державного
педагогічного університету
д.пед.н., професор
К.О.Баханов

ВСТУП

Учні мають розповідати один одному та світові те, що вони знають, для того щоб виявити, що саме вони знають. Розповідаючи, вони вчитимуться. Розповідаючи всім іншим, вони тлумачитимуть світ так, як його бачать.

Джудіт Рен'ї

Наш час – це час змін і перетворень у різних сферах життя. Прямуючи в нову епоху, людство відчуває потребу в модифікації та змінах орієнтації до толерантності та демократії. XXI століття ставить нас не лише перед фактом виникнення специфічної ситуації постмодернізму, посттоталітаризму, постіндустріалізму, а й вимагає постійного саморозвитку, адаптування до змін, переоцінки цінностей. Актуальним питанням на сьогодні є критичне мислення – «мислення про зміну мислення» (С.Клепко). На думку багатьох вчених, саме воно є ключем до нової перманентно динамічної епохи, оскільки заперечує будь-які авторитети, є антидогматичним, а найсуттєвіші його ознаки – це демократизм і плюралізм.

Передбачаючи рух і саморозвиток особистості, критичне мислення стає життєвою необхідністю, чи не єдиним шансом, що допоможе вистояти й перемогти в умовах інформаційного та постінформаційного суспільства. І тому не викликає подиву та сумнівів проблема радикальної модернізації освіти – галузі, що є стратегічною основою розвитку особистості, суспільства, держави і безпосередньо впливає на мислення. Реформування освіти в Україні, прийняття Національної Доктрини, на думку багатьох вчених, є спробою критично осмислити існуючу ситуацію й визначитися з пріоритетами державної політики в розвитку освіти. Важливість введення технології формування критичного мислення для шкіл України обумовлена такими аспектами, як: встановлення рівноправних партнерських стосунків між учителем й учнем; організація у процесі навчання продуктивної співпраці; орієнтація навчання на результат і набуття учнями найважливіших компетентностей, практична реалізація технологічного, суб'єкт-суб'єктного й

особистісно зорієнтованого підходів до організації педагогічного процесу.

Видатному американському мислителю Д.Дьюї належить твердження, що фундаментальна мета сучасної освіти полягає не просто в наданні інформації учням, а в тому, щоб розвивати критичний спосіб мислення. На думку вітчизняного науковця О.Пометун, розвиток критичного мислення стає найактуальнішим за часів інтенсивних соціальних змін, коли не можливо діяти без постійного пристосування до нових політичних, економічних або інших обставин, без ефективного вирішення проблем, значна частина яких не передбачувана. Отже, на сьогодні є очевидною для вітчизняної освітньої системи життєва необхідність формування критичного мислення в учнів, оскільки тільки таким шляхом ми можемо гарантувати розвиток особистості відповідно до вимог світового інформаційного суспільства та просуватися далі в напрямку демократії.

Поява терміну «критичне мислення» не лише започаткувала новий напрям у дослідженні процесів мислення, а й повністю змінила стереотипи щодо слів з коренем «критик-». У слові «критичний» довгий час бачили негативний аспект – словосполучення «критичне ставлення» скоріше ототожнювалося із фразою «негативне ставлення», тобто таке, що містить зауваження, критику, несприйняття тощо. Як сталий термін це словосполучення науковці почали активно застосовувати лише в 70 роках XX століття. Дослідники проблеми формування критичного мислення знаходять його коріння ще в роботах таких мислителів, як Платон, Аристотель, Ф.Аквінський, Дж. Міль, Б.Рассел, К.Поппер.

Проте сьогодні визнаним основоположником сучасних традицій у дослідженні критичного мислення, за словами американського науковця А.Фішера, є Джон Дьюї. Спочатку вчений використовував поняття «рефлексивне мислення», яким, на його думку, є активні тривалі й помірковані роздуми про переконання або певні форми знання у світлі їх підґрунтя та відповідні висновки. Ключовим, як для Дж. Дьюї, так і його

наступників, є визначення важливості «активного» процесу мислення на противагу «пасивному», коли людина лише отримує ідеї або інформацію від когось іншого. Визначаючи таке мислення як «тривале» та «помірковане», вчений підкреслює обґрунтованість його висновків та значущість аналізу причин певних уподобань, думок, вірувань тощо.

У своїх наступних працях Дж. Дьюї використовує термін «критичне мислення»: «Сутність критичного мислення є у призупиненій оцінці; та сенс цього призупинення у запиті для визначення природи проблеми перед подальшими діями у спробі вирішення цієї проблеми. Це, більше, ніж інші речі, перетворює звичайний умовивід в обґрунтований логічний умовивід, поспішні висновки у стале доведення» [John Dewey How We Think. Heath, Boston. 1910. Republished 1991 by Republished Books, Amherst, NY].

Окремі важливі наукові постулати, які створили передумову для сучасного розуміння поняття «критичне мислення» містяться в роботах Б.Блума. Так, відома теорія Б.Блума (Таксономія Блума) визначає шість рівнів інтелектуальної поведінки: знання (knowledge), загальне розуміння (comprehension), застосування (application), аналіз (analysis), синтез (synthesis), оцінювання (evaluation).

Ж.Піаже, Дж. Брунер, Л.Виготський визнавали значення інтерпретації набутого досвіду для подальшого розвитку мислення та визначення стадії «формальних операцій», коли дитина починає мислити абстрактно та дедуктивно, планує дії на підставі припущень. Р.Еніс, С.Норіс розуміють критичне мислення як гарний спосіб мислення для ефективного знаходження правильної відповіді або об'єктивної вже існуючої істини.

80-90-ті роки минулого століття додали нових акцентів до визначення терміну «критичне поняття». Після того, як до дискусії, розпочатої когнітивними психологами та філософами, приєдналися психологи-біхевіористи та «спеціалісти зі змісту», список найбільш відомих визначень терміну дещо змінився. Л.Ямщикова детально розглядає

наукові погляди науковців XX ст. поняття «критичне мислення» і подає його дефініцію:

• «вміння аналізувати факти, продукувати та організовувати ідеї, захищати думки, робити порівняння, будувати логічні умовиводи, оцінювати аргументи та розв'язувати проблеми» (P.Chance, 1986);

• «спосіб розмірковування, який потребує адекватної підтримки вірувань та небажання бути переконаним без належного обґрунтування» (C.Tama, 1989);

• «пристосування аналітичного мислення з метою оцінки прочитаного» (M.Hickey, 1990);

• «свідомий та поміркований процес, який використовується, щоб інтерпретувати або оцінювати інформацію та досвід за допомогою набору рефлективних засобів і можливостей, які враховують переконання та дії» (L.Mertes, 1991);

• «активний, систематичний процес розуміння та оцінювання аргументів. Аргументом є твердження про властивості певного об'єкту або відношення між двома та більше об'єктами, підтвердження або спростування твердження. Людина, яка мислить критично, визнає, що немає простого правильного шляху для того, щоб зрозуміти та оцінити аргументи, і не всі спроби будуть успішними» (R.Mayer, F.Goodchild, 1990);

• «інтелектуально організований процес активної та вмілої концептуалізації, застосування, аналізу, синтезу та/або оцінювання інформації, отриманої або згенерованої завдяки спостереженню, досвіду, рефлексії, розмірковуванню або спілкуванню, у ролі провідника до переконань та дій» (M.Scriven, R.Paul, 1992);

• «доцільні рефлексивні роздуми, сфокусовані на визначенні чому вірити та що робити» (R.Ennis, 1992);

• «організована розумова діяльність з оцінки аргументів чи тверджень та прийняття рішення, яке може супроводжувати розвиток уподобань і визначення необхідних дій» (W.Huitt, 1998).

Визнане вітчизняними науковцями поняття «критичне мислення» подано в «Концепції громадянської освіти та

виховання в Україні»: «Критичне мислення – здатність особистості долати в собі схильність до однозначно-догматичного сприйняття світу, вміння аналізувати ту чи іншу проблему, користуватися інформацією з різних джерел, відрізняючи об'єктивний факт від суб'єктивної думки про нього, логічний умовивід від упередженого припущення чи забобону. Це вміння людини адекватно визначати причини й передумови наявних в її житті проблем, готовність докласти зусиль для їх практичного (а не лише риторичного) подолання».

Відсутність єдиного, загальновживаного й чіткого визначення поняття «критичне мислення» відбивається особливостями дослідження в цій сфері та практичної діяльності з розвитку відповідних навичок. Визначення різних вчених мають деякі розбіжності та залежать від авторських підходів до формування критичного мислення. Така ситуація створює певні протиріччя під час формування в учнів навичок критичного мислення, адже зміст навчального предмету значно залежить від уподобань учителя, та ускладнюється процес оцінки рівня навичок такого мислення.

На нашу думку, мотиване ставлення людини до навколишнього життя, рівень усвідомлення його цінності, розуміння причин, наслідків і сутності того, що відбувається навколо, слід розглядати як критичність – індивідуальну особливість мислення людини. Одним із шляхів реалізації завдань реформування освіти є розвиток критичного мислення в учнів насамперед на уроках гуманітарного циклу: мова, література, історія тощо. Гуманітарні дисципліни, встановлюючи контакт учнів з минулим і сучасним, збагачують їх досвідом людства, арсеналом загальнолюдських цінностей, створюють умови для соціальної адаптації, сприяють виробленню в них навичок власної поведінки, вмінню самостійно робити висновки, базуючись на досвіді історичних і літературних героїв. У межах такого підходу сформувалися моделі та стратегії, що дозволяють поставити критичне мислення в центр навчального процесу.

Пропонована монографія ставить за мету продемонструвати, за яких умов, за допомогою яких методів, прийомів і засобів

навчання можливе формування критичного мислення учнів на уроках української, російської й англійської мов. Хочемо звернути увагу читачів на те, що кожен із співавторів розглядає формування зазначеного типу мислення за певних умов: крос-культурного навчання державної мови учнів національних спільнот (В.Дороз); застосування педагогічної технології життєтворчих проектів (В.Нищета); формування функціонального мовлення учнів профільних класів (Л.Романова); формування мовленнєвої компетенції на уроках англійської мови (Г.Удовиченко, О.Ярова). Авторами здійснено аналіз теоретичних засад формування критичного мислення особистості, розглянуто різні підходи дослідників до цієї проблеми, проведено історико-педагогічний аналіз проблеми формування критичного мислення учнів середніх і старших класів загальноосвітніх закладів.

Сподіваємося, що ці матеріали сприятимуть подальшому розвиткові дискусій серед освітян та можуть слугувати джерелом виникнення нових ідей і практичних рекомендацій.

Кандидат педагогічних наук,
доцент, завідувач кафедри
теорії та методики навчання
мов Інституту філології
Бердянського державного
педагогічного університету
В.Ф. Дороз

Розділ 1

КРОС-КУЛЬТУРНЕ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ-БІПІНГВІВ НА ОСНОВІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Дороз В.Ф.

Зміни в політичній та економічній сферах, що відбуваються в Україні за останні роки, спричинили суттєві зрушення в освітній галузі. Дедалі більше науковців, політиків, урядовців схиляються до думки, що оптимальним шляхом суспільного розвитку, в національно-державному аспекті, є формування модерної політичної нації, яка охоплює не лише етнічних українців і культурні групи, що здавна проживають в Україні, а й національні спільноти.

Розвиток національної системи освіти в Україні йде шляхом гуманізації й демократизації, про що свідчать зміст реформ, сутність державних документів, які визначають стан і перспективи освіти: Закон України про мову, Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті, Державний стандарт базової і повної середньої освіти, Концепція виховання дітей і молоді в національній системі освіти, Концепція громадянського виховання, Національна програма патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності й зміцнення моральних засад суспільства та ін. У документах зазначається, що головними складовими національного виховання є громадянське і патріотичне виховання, визначаються принципи, що мають домінувати в ході структурно-змістових процесуальних перетворень: *особистісна орієнтація навчання, соціокультурна спрямованість, комунікативно-діяльнісний підхід до навчання*. Серед принципів реалізації Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття») поруч із *демократизацією* та *децентралізацією* є такі, як:

гуманізація освіти, покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості і планетарне мислення; *національна спрямованість освіти*, що полягає у невіддільності освіти від національного ґрунту, в її органічному поєднанні з національною історією і народними традиціями, збереження та збагачення культури українського народу, визнанні освіти важливим інструментом національного розвитку і гармонізації національних відносин.

У зв'язку з цим виокремлюється нова ціннісна система суспільства, як відкрита, варіативна, духовно та культурно наповнена, толерантна, здатна забезпечити становлення громадянина і патріота, консолідувати суспільство на засадах пріоритету прав особистості, посилюється увага до мов національних спільнот, що входять до складу українського народу.

Значно більшої уваги полікультурним аспектам приділено у Концепції громадянського виховання, зокрема, зазначається, що особливо значущими є принципи *культуропровідності* (врахування у змісті громадянської освіти етнонаціонального, регіонального, культурного і звичаєвого контексту), *полікультурності* (наповненість громадянської освіти ідеєю універсальності прав людини, а також ідеєю етнокультурного розмаїття довкілля, України, Європи, світу, правової рівності національних культур; виховання особистості на засадах міжетнічної толерантності, поваги до представників інших культур, насамперед у життєвому середовищі учнів; практична реалізація прав представників української нації, інших етнічних спільнот на розвиток і збереження своєї мови, культурної самобутності в контексті формування української політичної нації); *плюралізму* (виховання поваги до засад політичної, ідеологічної, етнонаціональної, расової багатоманітності, уникання екстремістських поглядів, поведінки в житті шкільного колективу, виховання толерантного ставлення до різних світоглядних, політичних доктрин, релігійних переконань).

Мовна освіта в Україні знаходиться у стані реструктуризації. Процес змін у її системі ускладнений тим, що в країні проживають громадяни понад ста національностей, і всі вони мають забезпечені Конституцією України (стаття 53) права на навчання і виховання в дусі своїх національних традицій, взаємопізнання і поваги до державної мови та мов і культур різних етнічних груп нашої країни, права на вивчення рідної мови й удосконалення її методики. Унаслідок чого в методиці навчання української мови як державної виникає необхідність звернення уваги на проблеми міжкультурної комунікації, однією з найважливіших складових якої є лінгвістична комунікація. Ця теза сприймається в педагогічних колективах південно-східного регіону України як щось природне й необхідне, але під час практичної реалізації виникають значні труднощі. Адже навіть під час взаємної зацікавленості представників різних культур комуніканти часто недостатньо знайомі з особливостями комунікативної поведінки, характерними для іншої лінгвокультурної спільноти.

Застосування досвіду навчання української мови як державної в умовах полікультурного суспільства є актуальним завданням, що потребує нової методологічної орієнтації. Цим завданням ми обираємо *крос-культурне навчання мови*, яке має стати ефективнішим на основі кращих здобутків минулого та впровадження нових інтерактивних технологій, що забезпечить формування творчої особистості та стимулюватиме розвиток в учнів *критичного мислення*.

1.1. КРОС-КУЛЬТУРНІСТЬ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ – ВИМОГА СЬОГОДЕННЯ

Протягом останнього десятиліття у світлі процесів глобалізації в інформаційному суспільстві серед великої кількості різноманітних культурологічних парадигм особливої значущості набуває *діалогічний підхід* (парадигма діалогу культур), провідним принципом якого є акцентування конструктивної ролі зовнішніх імпульсів у становленні та розвитку національної духовності, що зрештою втілюється в

ідеї культури як «…форми одночасного буття і спілкування людей різних – минулих, теперішніх і майбутніх – культур, форми діалогу і взаємопородження цих культур» [5, с.38].

Ця ідея пройшла тривалу еволюцію від художньо-філософських рефлексій XIX–XX ст. (І.Гете, А.Ламартін, Л.Фейєрбах, В.Дільтей, Е.Гуссерль, К.Ясперс, М.Хайдегер, Ж.Сартр, М.Бумер, Г.Марсель, Е.Фромм, М.Данилевський, Ж.Дерріда) – через теоретичні розробки ідеологів М.Бахтіна, Ю.Лотмана, В.Біблера, починаючи із середини XX ст., – до їх широкого застосування в сучасній гуманітаристиці (В.Горський, Д.Лихачов, П.Толочко, А.Волинець, Г.Балл, С.Копилов, І.Зязюн, С.Черепанова).

Змістовий аспект цієї еволюції виглядає так: спочатку в лоні світоглядного знання визріла думка про міжособистісне, суб'єкт-суб'єктне спілкування як основу людського існування в культурі («туїзм» у Л.Фейєрбаха, «комунікація» у К.Ясперса, «буття для іншого» у Ж.Сартра, «сфера між» у М.Бубера, «любов» у Е.Фромма); згодом зазначена думка від тлумачення культури як антропологічного феномену була перенесена на соціокультурну тематику (П.Гуревич, В.Махлін, О.Махов, Л.Новикова, І.Пєшков, Е. Целма) до спроби виділити окремі етапи й принципи діалогу культур у Ю.Лотмана, Д.Лихачова. Надалі проблема діалогу культур вирішувалася через постмодерне усвідомлення поняття тексту як головного носія культурних традицій – розкривалася переважно через проблему взаємодії текстів («текст у тексті» в Ю.Лотмана і текст у культурному контексті у Ж.Дарріда), що вивело діалогову парадигму на рівень кореспондування з методологічними принципами історизму, феноменології, герменевтики, деконструктивізму.

У реальному дослідницькому полі усі виділені етапи й течії не існували в чистому вигляді, а переплiталися у просторі й часі, створюючи сприятливі передумови для творчого використання діалогового підходу в різних галузях. Що стосується викладання мови у школі, то тут парадигма діалогу культур виявляється через «*крос-культурний діалог*», який

сприяє переорієнтації педагогічного процесу з механічної передачі одноманітних знань на творчу взаємодію на основі комплексних міжпредметних знань (з рідної, української та інших мов; рідної, української та інших літератур, історії тощо) у контексті гуманізації та гуманітаризації освітньо-виховних систем.

Крос-культурний діалог в освіті та споріднені з ним школа діалогу культур і культурологічно зоорієнтоване навчання як лінгводидактичні вияви постмодерної традиції діалогу й напрями гуманізації освіти передбачають створення й реалізацію нової, демократизованої педагогічної системи (так званої «гуманістично орієнтованої», «пошукової», «евристичної» моделі учіння, що ставить за мету цілісний розвиток особистості вихованця в єдності розумового, почуттєвого й практичного начал, максимально повне розкриття її пізнавальних і творчих можливостей). Згідно з тенденціями щодо демократизації суспільних процесів крос-культурний підхід орієнтується на ідеал активного суб'єкта діяльності й спілкування («людину культури»), формування якого має відбуватися, як вважає Г.Балл, «…цілеспрямованим включенням учасників освітнього процесу у «великі діалоги», що розгортаються в людській культурі, будучи провідним механізмом її розвитку» [2, с.126]. Ідеться про побудову педагогічної взаємодії, під час якої відбувається творче, критичне, евристичне, діалогічне переосмислення учнями й студентами оригінальних текстів культури. Г.Бал наголошує на тому, що «…методологія школи діалогу культур спрямована як проти догматичної авторитарної педагогіки, яка є визначальною рисою тоталітаризму, так і проти її протилежності – ідейного хаосу й елективної суміші ціннісних орієнтацій» [37, с.11].

Засвоєння соціокультурного досвіду під час крос-культурного навчання мови, що має характер не залучення до надбань цивілізації як результатів культурної творчості, а співучасті у процесах творення культури, спирається на постмодерний принцип плюралізму. Це означає, що в ідеальній моделі культурологічно зоорієнтованого навчання на рівноправних принципах наявності національні й світові

цінності культури, репрезентовані різноманітними традиціями, стилями мислення, галузями діяльності. Входження індивіда до такого «діалогічно збентеженого» (термін М.Бахтіна) культурного середовища відбувається на основі «єдності онтогенетичних та філогенетичних процесів», коли людина, яка ніби «зростає» у культурі й одночасно з культурою, акумулює у своїй свідомості як синхронні й взаємопов'язані всі духовні спектри історії (про результативність культуро-діалогічного підходу свідчать «міжвікові уроки» у школі В.Біблера).

Крос-культурність – новий спосіб світосприйняття, методологічний фундамент розвитку лінгводидактики на сучасному етапі. Крос-культурність розуміємо як взаємопроникнення та взаємовплив мовних культур, перетин спільного й відмінного.

Термін «*крос-культурність*» вперше згадується в XIX столітті й дослівно означає в перекладі з англійської мови – «перетин культур». З часом ним користувалися в американській філософії, психології та педагогіці. Сучасна філософія вважає крос-культурність методологічною передумовою розвитку гуманітарних наук у полікультурному світі, розглядаючи її як гарант толерантності та розвитку людської цивілізації, як основу антропоцентричної системи пізнання.

Сьогодні в різних країнах активно розвиваються крос-культурна філософія, педагогіка, психологія (Д.Зільберман, М.Степанянц, Ж.-Ф.Ліотар, Н.Петякшева, П.Рікер, Б.Гутман, І.Василенко, А.Залевська, В.Красних та ін.). Що стосується областей лінгвістики та лінгводидактики, то в цих галузях крос-культурність тільки-но робить перші кроки.

Крос-культурність у філософії сприяє більш точному розумінню проблеми культурної ідентичності певної людської спільноти, що розглядається в ході історичного процесу крос-культурної взаємодії (діалогу) та взаємозбагачення, можливого внаслідок динаміки постійних крос-культурних зв'язків, тобто у процесі подолання пріоритету власних традицій, що проявляється на всіх рівнях взаємодії людей у сучасному суспільстві.

Розвиваючись у цьому напрямку, сучасна філософія намагається вийти на рівень, який сприяє рішенню проблем, що охоплюють планетарне суспільство взагалі, звертаючись до наднаціональних, крос-культурних, загальнолюдських цінностей. Беручи до уваги універсальний характер явища крос-культурності, є можливим будувати позитивні моделі спілкуванні в лінгвістиці, моделі успішного навчання мов у лінгводидактиці. Термін «*крос-культурний діалог*» говорить про те, що значна увага в цьому напрямі лінгвістики й лінгводидактики має приділятися досягненню певного порозуміння між представниками різних культур, світогляду, тобто головним завданням є вирішення основного питання нового світогляду – досягнення згоди між представниками різних культур у вирішенні найважливіших проблем сучасного людства.

Отже, *крос-культурний діалог* як інтеграція і взаємодія культур покликаний служити основою розуміння різних культур і традицій, основою світосприйняття, світорозуміння. З погляду філософії, *крос-культурний діалог* – це специфічний спосіб усвідомлення світу, мислення, розвитку й реалізації сутності людини. Проблема діалогічності тісно пов'язана з історією людської свідомості, розвитком мислення, проблемами становлення творчого розуму і творчої особистості. У сучасному світі вона не обмежується лише онтологічними характеристиками і функціями, замкненими на окремій особистості. Так, В.Лутай звертає нашу увагу на одну з найважливіших ідей школи діалогу культур – «…в кожному типі культури, світогляду міститься якась істина, тому ми повинні не тільки не відкидати чужу культуру, а, навпаки, намагатися виявити в процесі діалогу з її представниками цю істину і на цій основі досягнути порозуміння з нею» [37, с.98].

Одним із підсумків зіставного дослідження мов у XX столітті стало визнання того факту, що вивчення мов як в теоретичному, так і в прикладному аспектах, повинно передбачати не тільки лінгвістичну специфіку національної мови, але й специфічні для того чи того народу способи світосприйняття, його розуміння

та уявлення, тобто національно-культурний фон. Отже, тенденція сьогодення у вивченні мови та культури певної нації – від конфронтації і зіставлення мов та культур до *крос-культурного діалогу.* Саме за умови володіння цілісною системою уявлень про національні звичаї, традиції, реалії країни, мова якої вивчається, можлива повноцінна міжкультурна комунікація, а оволодіння певною мовою неможливе без звернення до етносоціокультурних знань народу-носія.

Дедалі більшої ваги набуває суспільна роль діалогу, пов'язана зі зміною насамперед соціокультурних зв'язків, кодів. Формування глобальної людської цивілізації, численні міжнаціональні, міжрегіональні конфлікти, потреба пошуку взаєморозуміння, співробітництва і партнерства зумовили актуальність саме крос-культурної діалогічної форми спілкування, спричинили поглиблення діалогічності не лише мислення людини, а й самого її цивілізованого існування. Для подолання ідеологічних стереотипів, монополії думки, для виховання особистості, котра була б здатна будувати свої взаємини на основі гуманізації стосунків, пошуку розумного компромісу, взаємоповаги і толерантності необхідним на сьогодні стає проблема формування в учнів *крос-культурного діалогічно-критичного мислення*. Одним із засобів формування такого мислення є навчання української мови як єдиної державної у школах з багатонаціональним контингентом учнів.

Нові завдання навчання української мови в контексті *крос-культурного діалогу* – вказують на необхідність вивчення екстралінгвістичних параметрів спілкування та мовного середовища, де функціонує українська мова. Безпосередньо у навчальному процесі, працюючи з учнями-носіями іншої мови, іншого світосприйняття, інколи іншої віри, національної культури, ми не можемо не враховувати тієї національної моделі світосприйняття, яка вже склалася в учнів, не зважати на певні історико-етно-соціо- і психолінгвістичні особливості їх як представників іншої національної спільноти.

Виховання мовної особистості неможливе без опори на мовні знаки культури народу, мова якого вивчається. Тільки

той, хто здатен засвоювати мовну культуру в усій її багатогранності, може стати творцем мовних цінностей і найповніше виявити себе в будь-якій галузі суспільної діяльності. Вузькопрагматичний, утилітарний підхід до мови як до засобу спілкування заступив останнім часом усі інші функції мови.

Контакт між народами з різним досвідом здійснюється насамперед через контакт мов, тому на межі зіткнення мов найбільш яскраво виражається зіткнення способів життя, матеріальної і духовної культур – зіткнення на рівні підсвідомості, тому полімовність – це насамперед *діалог світоглядів, систем світу*. Зрозуміло, що носії різних мов можуть бачити світ дещо по-різному, через призму своїх мов. І оскільки національний склад мислення матеріально закріплений словесно, то можна взяти до уваги розуміння мовної картини світу, як «…зафіксованої у мові та специфічної для певного мовного колективу схеми сприйняття дійсності» [61, с.47.].

Отже, можна зробити висновок, що на сучасному етапі розвитку лінгводидактики одним з найперспективніших для процесу навчання української мови як другої є підхід з *позиції кроскультурного діалогу*. У цьому знаходить пояснення тенденція переходу від нейтрального лінгвокраїнознавства до зіставного, де явища мови і культури, що вивчаються, пропонуються у порівнянні з аналогічними явищами в рідній мові та культурі учня. Типологічний принцип вивчення мови є найбільш продуктивним, він будується на зіставному аналізі й враховує вплив соціальних, психологічних, релігійних, освітніх та інших факторів формування як окремої особистості, так і національності в цілому.

Кожна національна картина світу підлягає зіставленню, увазі з боку інших, що необхідно для зворотного зв'язку, самокорекції. Звісно, що в ситуації зіткнення культур учасники комунікативного акту через неототожнення концептуальних картин світу постійно зіставляють рідну культуру з нерідною, рідну мову з нерідною, фіксуючи не тільки компоненти, що співпадають, а й ті, які розрізнюють мови унаслідок інтерференції культур – ширше інтерференції національного світосприйняття.

У реальній ситуації навчання української мови вчитель і учень неминуче змушені порівнювати українські реалії життя та культуру з рідними, через пошук відмінного та схожого йти до моменту зіткнення, оскільки саме рівень спорідненості, ідентичності людей різних культур, а також загальнолюдський зміст цінностей можуть слугувати початком входження в іншу культуру. Звертати увагу на спільне й національно-специфічне під час вивчення української мови, а також «вчити розумінню нової культури (*міжкультурного взаєморозуміння*) та допомагати оволодінню *міжкультурною комунікацією*, тобто вмінням спілкуватися з носіями іншої культури» [6, с.4] допомагають крос-культурні знання.

Базовою основою крос-культурності в лінгвістиці є лінгвокультурологія і теорія міжкультурної комунікації, які на сучасному етапі розвитку служать для втілення ідей крос-культурності. Якщо *лінгвокультурологія*, виступає як взаємозв'язок і взаємодія мови й культури з орієнтацією на систему спільних гуманістичних цінностей, маючи на увазі унікальну картину світу одного етносу, то *міжкультурна комунікація* як наука орієнтована на взаємодію різних культур і етносів в умовах полікультурного світу.

Лінгвокультурологія «…вивчає певним чином відібрану й організовану сукупність культурних цінностей, досліджує живі комунікативні процеси породження і сприйняття мовлення, досвід мовної особистості та національний менталітет, подає системний опис мовної «картини світу», забезпечує виконання освітніх, виховних й інтелектуальних завдань навчання» [10, с.25]. Лінгвокультурологія – це комплексна наука, що об'єднує суміжні науки з метою вивчення культурної спадщини народу, що закріпилася в його мові. Лінгвокультурологію можна презентувати схематично (див. рис. 1.1.1).

Людське сприйняття світу зафіксоване в мові, тому кожна мова має свою унікальну картину світу, що проявляється в особливостях мовної особистості конкретного індивідуума, що говорить цією мовою. Кожна культура має ключові концепти – ядерні одиниці картини світу, що мають екзистенціальну значущість як для окремої особистості, так і для лінгвокультурної

спільноти в цілому та є предметом спеціального розгляду в лінгвокультурології (В.Воробйов, В.Маслова).

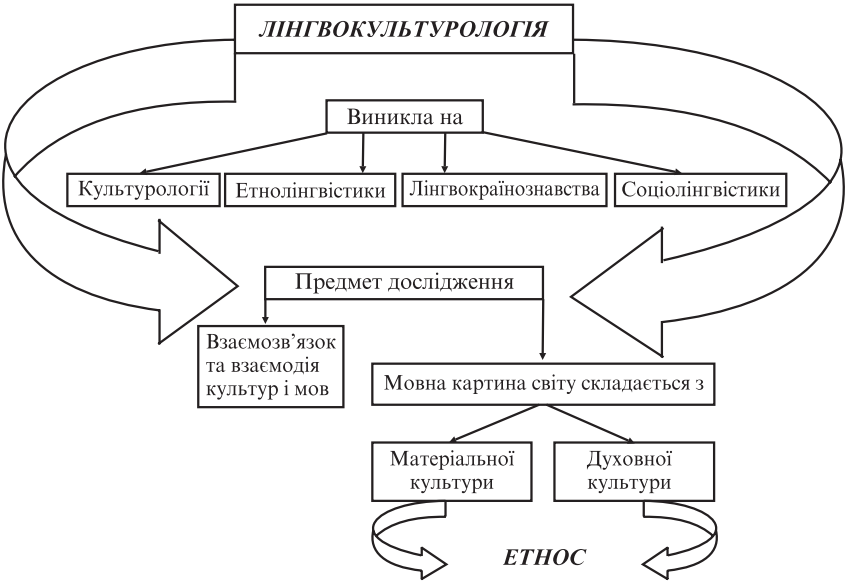


Рис. 1.1.1. Лінгвокультурологія як комплексна наука

Проблема взаємодії мови та культури має в лінгвістиці тривалу історію наукового дослідження. Достатньо згадати відомих мовознавчій науці німецьких вчених І.Гердера, В.фон Гумбольдта, братів Грімм, російських дослідників Ф.Буслаєва та О.Афанасьєва, українського філолога О.Потебню, американців Е.Сепіра та Б.Уорфа. Не вдаючись до ґрунтовно вивченої історії питання, зосередимося на з'ясуванні кореляції між цими складними феноменами. Однак спочатку вважаємо за необхідне визначити поняття культури в аспекті змістових зв'язків із мовою, релевантних для цілей і завдань нашого дослідження. Для цього потрібно певним чином редукувати, але не спростити поняття «культура», виділивши в ньому ті ознаки, які є необхідними і достатніми для здійснюваного *лінгвокультурологічного аналізу*.

Природно, що за такого підходу ми змушені відмовитися від загальних визначень на зразок: «культура – це творець,

хранитель і передавач систем підсилення природних можливостей, необхідних для того, щоб користуватися цими системами» [8, с.382]; «…культура – це структурована система змодельованої поведінки» [33, с.32-62.]. На нашу думку, різні культури являють собою контрастні, якісно відмінні погляди на одну і ту саму навколишню дійсність та досвід її людського пізнання, а вся внутрішня структура тієї чи іншої культури є відображенням цих якісних відмінностей у формі певних вихідних настанов, припущень і вірувань стосовно світу, знань, цінностей і природи людського «я», що виконують роль імпліцитних наказів у соціально-духовному житті суспільства: «…культура – система колективної пам'яті та колективної свідомості – водночас завжди є певною, єдиною для конкретного колективу, ціннісною структурою» [35, с.219].

Отже, «культуру» можна трактувати у ніцшеанському дусі «самореалізація людини», а мову – як найкоротший шлях до духовного світу людини, детерміновану в своєму розвиткові й становленні певним типом культури. Нашому розумінню «культури» близьке визначення В.Телія: «…культура – це особливий тип знання, що відбиває відомості про рефлексивне самопізнання людини в процесі її життєвої практики» [52, с.18].

Яким чином мова та культура (в окресленому значенні) пов'язані між собою і чи пов'язані взагалі? Формування уявлення про зв'язок між мовою і народним характером, мовою і народною психікою забезпечується *етнолінгвістичним підходом* до вивчення мови, оскільки *етнолінгвістика* – «…дисципліна, яка вивчає мову в її відношенні до культури, розглядає взаємодію мовних, етнокультурних і етнопсихологічних чинників у функціонуванні й еволюції мови (вплив на структуру мови вірувань, звичаїв, побуту, загалом культури народу)» [32, с.11]. Якщо розуміти етнолінгвістику у широкому плані, вона може включати певною мірою діалектологію, мову фольклору, частково історію мови (пов'язану з історичною діалектологією і культурною та етнічною історією народу), а також майже всі аспекти мови як соціального явища. Як вважає М.Толстой, цей погляд на етнолінгвістику «…може бути продуктивним, оскільки

завжди важливим є суміжжя між окремими дисциплінами, їхня взаємодія, часто спільна методологічна платформа» [54, с.32].

Ідея зв'язку мови й культури виникла ще у XVIII столітті, але цілеспрямована розробка проблеми почалася в XIX ст. В. фон Гумбольдт у своїх працях неодноразово наголошував на тому, що мови є для націй органами їх оригінального мислення й сприйняття. За В.фон Гумбольдтом, мова описує навколо людини зачароване коло, вийти з якого можна, лише вступивши до іншого кола, тобто вивчивши іншу мову. Вивчення іншої мови рівнозначне набуттю нового погляду на світ. Люди, що розмовляють різними мовами, бачать світ по-різному, оскільки кожна мова членує навколишній світ по-своєму, вона є своєрідною сіткою, що накидається на пізнаваний світ.

Ще далі в питанні про вирішальну роль мови у процесах пізнання пішли американські вчені Е.Сепір і Б.Уорф – автори так званої гіпотези лінгвальної відносності. Вивчаючи своєрідність культур і мов американських індійців, вони дійшли висновку про глибокий вплив мови на становлення світоглядних категорій. На думку Е.Сепіра, «...мова не стільки засіб передачі суспільного досвіду, скільки спосіб визначення цього досвіду для всіх, хто розмовляє тією мовою» [49, с.243]. Б.Уорф у своїх працях твердить, що «...мова – це не просто передавальний інструмент для озвучення ідей, а скоріше сам творець ідей, програма і керівництво для інтелектуальної діяльності людських індивідів» [56, с.156]. Ці погляди конкретизуються, передусім, у дослідженнях лексики.

Лінгвокультурологічне бачення прямих і зворотних зв'язків між семантикою слова, а також усім ореолом його конотативних сенсів, динамічних асоціацій та й ширше соціокультурною реальністю задекларовано ще в концепції О.Потебні (60-80-ті рр. XIX ст.). Стосовно мовної й етнопсихічної відносності вчений піднімав такі питання: як люди сприймають світ, яким чином попередній мовно-культурний досвід впливає на наше сприймання? Як цей світ класифікують, у які класи та на підставі яких сигніфікативних прикмет групують реалії? Як і за допомогою яких усталених мовленнєво-мисленнєвих взірців про цей світ думають люди?

О.Потебня [45] наголошував на тому, що навіть найменші структурно-семантичні відмінності в мовах особливим чином налаштовують увесь механізм думки. Уже навіть на рівні сенсорного сприймання зазначені специфічні структури по-своєму орієнтують таке сприймання, спрямовують його, визначаючи характер вибірковості.

Ідеться не тільки про різне членування позавербальної дійсності, а й про надання певним її аспектам різного сенсу, різної прагматично-функціональної та аксіологічної значущості (навіть тоді, коли ці аспекти взагалі недобачаються чи ігноруються). Із цього приводу О.Потебня писав: «...ми можемо порівняти душі різних народів із водомірами, які по-різному розподіляють струмінь, що протікає крізь них. Візьмемо, наприклад, зорові відчуття. Без сумніву, кожен народ одержує однакові кольорові відчуття, а в кількості назв ми побачимо величезну відмінність. У великоросів, наприклад, є, щонайменше, до шістдесяти назв для мастей коней, і всі вони істотно розрізняються між собою, в інших мовах, у німецькій, наприклад, їх значно менше... Тому мова налаштовує весь механізм думки особливим, індивідуальним чином...» [45, с.238].

Специфіку сприйняття навколишнього світу представниками різних культур і неоднакову оцінку одних і тих самих культурних явищ згадані вище вчені пояснюють тим, що мислення має національну специфіку, обумовлену характером мови. Відображаючи ту саму дійсність, мови акцентують у ній різні ознаки. Неповторність, своєрідність і національний характер тієї чи іншої культури забезпечується специфікою мови. Отже, мовні системи різних народів відрізняються національно-культурною специфікою бачення світу, тобто виокремленням у мові істотних для певного народу і його навколишнього середовища елементів, явищ, властивостей.

Повертаючись до проблеми навчання української мови учнів етнічних меншин, хотілося б звернути увагу на те, що опановуючи мову, людина вимушено засвоює закладену в мовні семантичні матриці інформацію про світ, побут, спосіб життя, стосунки між людьми, що зумовлює формування її культурної

самосвідомості та національно-культурної ідентичності. У контексті вивчення зв'язку між мовою та культурою логічно припустити, що успіх міжкультурного спілкування знаходиться у прямо пропорційній залежності від ступеня наближеності (генетичної і топологічної) мов, які обслуговують певні культури.

Новий підхід до вивчення мови як культурного феномену в єдності трьох семіотичних аспектів: семантики, синтактики і прагматики, що зводяться в єдине ціле, сприятиме виявленню, усвідомленню та правильному й доречному вживанню у мовленні тих «культурно навантажених» мовних одиниць, у яких втілюються результати взаємодії мови та культури.

Оскільки, рівні мови та одиниці, які їм належать, мають різний рівень культурної «наповнюваності» та культурної обумовленості, то постають такі питання: як зберігається культура у людській підсвідомості; як вона фіксується у мові та мовній підсвідомості; як проявляється у поведінці людини; як проявляється у комунікативній та мовленнєвій поведінці;

Відповідь ми знайшли, розглядаючи питання коду культури і проаналізували на прикладах, як ці коди фіксуються у мовній підсвідомості, мові та проявляються в дискурсі.

Код культури розуміється як: «сітка», яку культура «накидає» на навколишній світ, членує, категоризує, структурує та оцінює його. Коди культури співвідносяться із найдавнішими архетиповими уявленнями людини і своєрідно їх «кодують», формують систему координат, котра містить і відтворює еталони культури [32, с.232]. На думку Ф.Бацевича, код культури – це ще й «…сукупність знаків, смислів та їхніх комбінацій, котрі наявні у будь-якому предметі культури певної національної лінгвокультурної спільноти. Знаходить вияв у етнічній мові, мовній картині світу» [4, с.74].

Міркуючи про культурні коди, вчені вибудовують певну їх класифікацію, наприклад, анатомічні, соматичні, зооморфні, рослинні, предметні, аксіональні, просторові, духовні тощо. Ми користувалися лише окремими, на нашу думку, базовими кодами, які співвідносяться із архетиповими уявленнями представників української, російської та болгарської культур і в яких зафіксовані

уявлення про світобудову: соматичний (тілесний); просторовий; часовий; предметний; біоморфний; духовний.

Розгляд проблеми починали саме із соматичного коду культури, оскільки він є найдавнішим серед інших. Людина почала вивчати навколишній світ із пізнання самої себе, саме з цього почалося окультурення людиною навколишнього світу. У результаті людство підійшло до необхідності знову пізнавати самих себе, але вже на іншому етапі, на новому. Таким чином, у пізнанні світу особистість здійснила шлях від самої себе до самої себе ж. Інакше кажучи, через усвідомлення себе людина прийшла до опису світу, екстраполюючи свої знання про себе саму на навколишню дійсність, що було зафіксовано соматичним кодом культури. Через окультурення і пізнання навколишнього світу людина повернулася до опису самої себе, «застосовуючи», «приміряючи», «накладаючи» на себе знання про навколишній світ.

Учені-лінгвісти В.Красних, В.Петренко, Л.Алієва, Ю.Сорокін схиляються до думки, що чіткої межі між культурними кодами не існує, що в якійсь мірі соматичний код визначив просторовий, а просторовий «наклався» на часовий і помітно його обумовив. Предметний код, до якого відносяться такі поняття, як, наприклад, *дім, рід, родина,* безпосередньо пов'язаний із соціальними відношеннями. Такий зв'язок являє собою певну залежність: предметний код «проникає» у соціальні відношення, визначаючи та відображаючи їх, а соціальні відношення пронизують багато базових понять предметного коду. Таким чином, предметний код у певній мірі визначає і код духовний, який є первинним у відношенні до нього.

У цілому можна сказати, що існує три основних об'єкта пізнання та опису, які належать світові: сама людина, навколишній світ (простір і предмети, які його заповнюють), час. Людина, пізнаючи саму себе, переходить до пізнання себе у світі собі подібних і, таким чином, вступає у світ людей. А усвідомлення часу необхідне їй для того, щоб розмістити події на часовій осі.

Розглянемо названі вище коди культури докладніше на прикладах.

Соматичний культурний код (гр. *soma* – тіло) – код, у якому знайшли відображення функції різних частин тіла та їх оцінка. Цей код тісно пов'язаний з членуванням простору, наприклад: *кінотеатр під боком, іспити на носі, багатства під ногами* [4, с.75]. У соматичному культурному коді особливе місце займає символьна функція різних частин тіла. Наприклад, для українського народу *голова* – це символ розуму; духовного життя; управління, контролю; символ світу; символ Ісуса Христа; водночас – символ зневаги. Для російського народу *голова* – символ людини як такої, а символом управління і контролю виступає *рука.*

В.Красних виділяє окремо просторовий культурний код, що пов'язаний із членуванням простору. Учений звертає нашу увагу на те, що просторовий код важко відокремити від соматичного коду культури саме у тій частині, яка стосується устрою світу, оскільки окремі антропоморфні метафори (що первинно належали соматичному коду) «обслуговують» просторовий код, засвідчуючи певне членування простору. Поглянемо, як же соматичний код нашаровується на просторовий і визначає просторові уявлення людини і структурування навколишнього світу. Наведемо декілька прикладів:

1. Під рукою (укр.) – у межах досяжності; людина може користуватися предметом, не змінюючи свого місцезнаходження у просторі (*це завжди повинно бути під рукою*).

2. «Рукой подать» (рос.) – недалеко, близько, зовсім поруч; людина може швидко дібратися від початкового пункту проходження до кінцевого («*Мне от Брайтон-Бич до Дерибасовской через океан подать рукой*»).

3. «На две крачки» (болг.) – близько, поруч; предмети розташовані недалеко один від одного (*приближавам на две крачки*).

Розглянемо просторову модель світу, створену людиною, тобто спробуємо розібратися у тому, як виглядає окультурений людиною простір. Варто звернути увагу на те, що окультурення людиною навколишнього середовища і в філогенезі (процес

історичного розвитку світу організмів), і в онтогенезі (процес історичного індивідуального розвитку організмів) відбувається паралельно із усвідомленням категорій «свій» світ та світ «чужий». В.Красних [32] подає загальну структуризацію світу:

1. Внутрішній світ людини, те, що знаходиться в середині самої людини й обмежується тілесними межами; саме тут дуже важливим є соматичний (тілесний) код культури, оскільки універсальними одиницями вимірювання простору з давніх часів були параметри людського тіла. Оскільки внутрішній світ знаходиться у середині тілесної оболонки, і є місцем (локусом) думок, почуттів, емоцій тощо, то головну роль тут відіграють різні органи та частини тіла людини, головними з яких є *серце і душа* як локус відчуттів.

2. Фрагмент зовнішнього (за відношенням до людського тіла) світу, який є «власністю» людини, входить у її простір, створюючи особисту зону, яку, наприклад, можуть окреслювати руки людини.

3. Фрагмент зовнішнього світу, що виходить за межі особистої зони, але усвідомлений як *близький, свій, рідний.* Цей світ історично пов'язаний насамперед з рідною землею. Наприклад у свідомості українця: «*рідний край – це земний рай*», «*рідна земля (сторона) – мати, чужа – мачуха*».

4. Фрагмент зовнішнього світу, який сприймається й усвідомлюється як *чужий, ворожий.* За межами свого світу починається світ чужих. *Чужий світ* знаходиться, як правило, далеко: укр. – «*у далеку сторону», «з далекого далека», «острів з далеким і невідомим», «в далечін»*ь; рос. – «*за тридевять земель», «в тридевятом царстве», «в тридесятом государстве»*; болг. – «*далече», «далечина», «далекичко».* Для українця чужа країна (чужина) асоціюється з чужими (небатьківськими) звичаями, законами (*чужа чужина – не батьківщина*), з незвичним довкіллям (*на чужій стороні і весна не красна; на чужині і сонце не гріє*). Інакші обставини життя, відстань роблять людину самотньою, відірваною від родини, рідної землі, від вітчизни, отже, сиротою (*як заїде на чужину, то хоч бородатий, а сирота*). Чужий ритм, відмінне світосприйняття, а тим самим і незвичне

пульсування життєвої енергії вселяє тугу (*Ой гай, зелений гай!; Чужа країна, невесела година*), порушує душевну рівновагу (*Болить в мене голова, що чужая сторона*), звідси розпач і заклинання (*Не дай, доле, в приймах жити, а на чужині гинути*). Тому чужину українець порівнює із домовиною (*На чужині, як у домовині*). І врешті, ідентифікація себе зі своїм краєм (країною, етносом), усвідомлення власного «я», частково етнічного «ми» стають мірилом найвищих моральних цінностей, що, зрештою, виливається у високі патріотичні почуття укр.: «*Краще в рідній країні кістьми полягти, ніж на чужій слави досягти»;* рос. «*Лучше дома иметь половину, чем целое на чужбине»*.

Межі особистої зони проходять по тій лінії, яку можуть провести руки. Таким чином, ця зона утворює півколо – овал. Те, що знаходиться за спиною людини, їй вже не належить. Ця сфера знаходиться за зоною тактильного, візуального контакту, у зоні недосяжності. І якщо вона невидима і недосяжна, то вона непізнана, незрозуміла і небезпечна. Саме тут спостерігається перетинання зі світом чужих, світом мертвих. Окрім цього, ці ж просторові відношення, як ми вже побачили, переносяться на відношення часові.

Часовий код культури фіксує членування часу осі, відображає рух людини по часовій осі, кодує буття людини в матеріальному і нематеріальному світі, проявляється у відношенні людини до часу. Наприклад, укр. *втрачати час, знаходити час, не зважати на час, обмежувати час;* рос. *проигрывать, выигрывать время, терять, находить время, тянуть, убивать время (*звідси рос. *битый час)*.

Предметний код культури стосується насамперед світу, пов'язаний із предметами, які заповнюють простір і належать навколишньому світу. Предметний код обслуговує окультурений людиною світ і тісно пов'язаний із духовним кодом. Так, продемонструємо це на поняттях укр. *хата*, рос. «*дом*», болг. «*къща*». Цей аналіз ми робили, використовуючи матеріали словника Т.Агапкіна, Л.Виноградова, А.Гури «Славянские древности», дослідження В.Колесова, матеріали тлумачного словника В.Даля, словника символів культури України за загальною редакцією

В.Коцура, О.Потапенка, М.Дмитренка, дослідження А.Данилюка «Українська хата» та матеріали енциклопедичного словника А.Стойнева «Българска митология».

«Для українця, – відзначає А.Данилюк, – *хата* була Всесвітом, місцем на землі, де усе рідне, звичне і незвичне... Недарма наявність власної оселі виводила людину на певну сходинку громадського визнання, означала, що вона працьовита, клопочеться про прихисток і достаток своєї сім'ї... *Хата* надавала людині не тільки притулок від непогоди, але й створювала їй умови для повсякденного існування, де відновлюються сили, визріває натхнення» [14, с.12-15].

«У родовому побуті, як пише В.Колесов [29], «*дом*» – це люди, що його населяють. Пізніше, на Русі в образі «*дома*» було уявлення про господарство, тобто про майно і багатство, матеріальне забезпечення роду» В основі такого народного уявлення про «*дом*» лежить не поняття про будівлю, а поняття про щось створене, постійне та спільне для усіх «*своїх*», кого об'єднує дах цього «*дома*». Ще пізніше «*дом*» – будівля, де постійно живуть певні люди, зберігають там своє майно і приховують своє приватне життя. Із цього приводу В.Даль зазначає, «*Дом* – рідний дах (кров), з усім господарством, з усім населенням, об'єднаним родинними стосунками» [13]. Отже, поняття «*дом*» для росіян первинно було пов'язане із людьми, які у ньому жили.

Для болгар «*къща*» є символом людського тіла, мікрокосмоса. Вона уподібнюється житлу з п'ятьма вікнами (п'ять видів відчуття). «*Къща*» – це місцезнаходженням душі. А.Стойнєв зазначає, що: «*Къща*» – це уособлення роду, фамільних традицій. Окрім цього значення, «*къща*» є ще уособленням храму, Христової церкви» [51]. У болгарському фольклорі «*къща*» є символом роду. Зв'язок із космічним простором здійснюється через віру і кожний вірить, що «*къща*» – це дім Бога. Для болгар «*къща*» є знаком соціального статусу: людина, яка не має власної оселі, засуджується суспільством. Символіка хати для слов'ян багата і різноманітна. У давнину практично всі її елементи, окрім побутово-прагматичного, мали символічне значення.

Таким чином, аналізуючи конкретні лексичні одиниці, ми знайшли відповіді на запитання поставленні раніше: ми рухаємося по осі часу і простір та предмети у просторі тісно пов'язані у нашій свідомості.

Учені виділяють біоморфний культурний код, який має не менш важливе значення для вирішення поставленої проблеми. Біоморфний культурний код, на думку Ф.Бацевича, пов'язаний із живими істотами, які населяють навколишній світ, «…код, в якому знайшли своє відображення уявлення певної національної лінгвокультурної спільноти про світ рослин, тварин. К.к.б. тісно пов'язаний із стереотипами культури, сприйняттям і оцінкою у її межах всього живого, що оточує людину» *ногами* [4, с.74]. Цей культурний код відображає уявлення людини про світ тварин, рослин та про світ бестіаріїв, який знаходиться у зоні, де перетинається із двома названими попередньо світами. Цей код, як уже зазначалося, насамперед пов'язаний із етнічними стереотипами.

Розглянемо на прикладах як саме біоморфний код проявляється у мовній свідомості особистості:

Укр. мова	Рос. мова	Болг. мова
Барвінок	*Гроб-трава*	*Самодивско цвете*
1. Символ радісної життєвої сили, вічності усталеного буття, провісника весни та емблема викривальних сил; невмирущої пам'яті про покійних; незайманості, цнотливості.	1. Символ невмирущої пам'яті про покійних; емблема викривальних сил.	1. Символ життєвої сили, вічності усталеного буття.
2. Назвали так через барвисті квіти рослини.	2. Виріс на залишках мертвого тіла юнака.	2. Проріс через череп убитої змії.
3. Прикраса ритуальних предметів (купальське дерево, весільні деревце, коровай, прапор, поховальні предмети).	3.Оздоблення ритуальних предметів (труна, хрест).	3. Прикраса для весільних речей (одяг молодих, коровай, прапор).

Наступним кодом культури, на який фактично «працюють» попередньо розглянуті, – це духовний. Саме він містить моральні цінності та еталони, а також пов'язані із ним базові опозиції культури, такі, як, наприклад: «*добро – зло*», «*добре – погано*», «*доля – недоля*», «*правда – брехня*», «*багатство – бідність*» тощо. Цей код пронизує все наше життя, обумовлює нашу поведінку та будь-яку діяльність, визначає оцінки, які ми даємо собі та навколишньому світу. Розглянемо на прикладах, як духовний код проявляється у мовній свідомості трьох народів (українського, російського, болгарського):

Укр. мова	Рос. мова	Болг. мова
Багатство	*Богатство*	*Богатство*
1. Достаток земних благ пов'язували з уявленням про Долю, прихильність Бога, душ померлих предків, демонологічних істот.	1. Достаток земних благ пов'язували з уявленнями про Долю, вдачу, прихильність Бога, предків.	1. Достаток земних благ пов'язували з уявленням про «Орисницу», прихильність Бога та інших сил.
2. Багатство це: худоба, урожай, збіжжя і плодів, золото, срібло, гроші.	2. Багатство це: худоба, урожай збіжжя і плодів, риба, хутро, срібло, золото, гроші.	2. Багатство це: кози, вівці, урожай кукурудзи та інших плодів, золото, срібло, гроші.
3. Вірили: хто волохатий, той багатий, а голий – вбогий. Вірили, якщо нести немовля із церкви на вивернутому кожусі або молодих перед тим, як йти до церкви садовити на такого ж кожуха, то буде багатство.	3. Вірили, коли вмиватися у Великий четвер водою, в якій лежали монети або носити у гаманцю горіх із двома ядрами, то будеш багатий. Наряджали молоду, оздоблюючи одяг монетами.	3. Вірили, коли побачиш приліт першого журавля або почуєш перший грім, то буде багатий рік. Якщо курка несе яйця з двома жовтками, то буде багатство у домі.
4. Символи багатства: гроші, земля, зерно, вовна, овечий кожух, прядиво.	4. Символи багатства: овечий кожух, волосся, гроші, бджоли.	4. Символи багатства: гроші, дощ, грім, яйце, комахи.

У підсумку до всього сказаного маємо зазначити, що коди культури утворюють систему координат, яка містить еталон культури, а також визначають метрично-еталонну сферу, що бере участь у структурації та оцінці матеріального світу.

Отже, мовні одиниці мають різний рівень культурної «наповнюваності» та культурної обумовленості. Ми обмежилися зверненням до лексико-семантичного рівня мови, оскільки саме він у сконцентрованому вияві відображає національно-культурну специфіку. Багато дослідників, які аналізували способи зберігання мовою культурної інформації, основну увагу приділяють слову, а серед слів – іменам. Це закономірно, оскільки їм належить центральна роль у накопиченні та передачі культурної інформації, «…мова, – за Е.Сепіром, – є вказівкою на розуміння культури», а «лексика – надзвичайно чутливим показником культури народу» [9, с.243].

Теорія міжкультурної комунікації як наука, що визначає процеси взаємодії різних культур і етносів в умовах полікультурного світу, є наступною складовою крос-культурної лінгвістики. Початкова назва науки (*cross-cultural communication* – англ.) показує її нерозривний зв'язок з поняттям крос-культурності. У зв'язку з напрямком нашої роботи теорія міжкультурної комунікації цікавить насамперед в тій мірі, в якій її проблематика є пограничною з лінгвокультурологією (Hammer 1989, Spitzberg 1997, Kaikkonen 2001).

Основоположником теорії міжкультурної комунікації є Е.Холл, який переконливо довів зв'язок між культурою і комунікацією, сформулювавши «комунікація – це культура, а культура – це комунікація» (Hall 1959, 1981, 1982). Саме під час обговорення науковим співтовариством ідей Е.Холла з'явилися такі поняття, як «міжкультурний», «інтеркультурний», «крос-культурний», «мультикультурний», які розглядаються вченими (Г.Єлізарова 2005, Lustig, Koester 1999). Термін «міжкультурний» отримав найбільшу популярність, тому новий напрямок наукового знання, що виник згодом носить назву теорії міжкультурної комунікації. Крос-культурні дослідження можуть бути основою для подальшої розробки проблем міжкультурної взаємодії на різних рівнях.

Успіх комунікації, й ширше, крос-культурної взаємодії людей залежить, на нашу думку, від рівня знань системи концептів культур, правил переходу від концептосфери до семантичної системи та володіння нормами її реалізації. Це означає можливість встановлення загальнолюдських концептів, системи реалізації яких визначають національну, етнічну, культурну тощо специфіку. У результаті чого виникають трансконцептні зв'язки, відношення, і оволодіння мовою іншого народу передбачає набуття учнями знань про нову концептосферу та ці відношення.

Для нас важливими є дефініції понять «міжкультурна комунікація» і «крос-культурна комунікація», що подає Ф.Бацевич:

• «комунікація крос-культурна – (лат. *cross* – пересікати) – 1. Те саме, що комунікація міжкультурна. 2. Наявна тенденція розмежовувати ці поняття: поняття К.к.-к. все частіше вживається стосовно вивчення деякого конкретного феномену в двох або в більшій кількості культур і має додаткове значення порівняння, зіставлення цих культур»;

• «комунікація міжкультурна (у вузькому значенні слова) – 1. Процес спілкування (вербального і невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, як правило, послуговуються різними ідіоетнічними мовами, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні. Комунікація міжкультурна характеризується тим, що її учасники у випадках прямого контакту використовують мовний код і стратегії спілкування, які відрізняються від тих, котрими вони користуються у спілкуванні всередині однієї культури. Одним з найважливіших чинників комунікації міжкультурної є усвідомлення взаємної «культурної чужинності» її учасників. 2. Особливий тип культури, який характеризується взаємодією національних (етнічних) культур, етнокультурною компетенцією особистостей, толерантністю, прагненням до міжнаціональної згоди у всіх сферах спілкування»;

• «комунікація міжкультурна (у широкому значенні слова) – увесь спектр можливих типів спілкування, який відбувається

понад межами можливих соціальних груп (дискурсивних систем), починаючи від груп, представники яких є носіями різних культур, до комунікації між чоловіками і жінками або колегами різного віку тощо» [4, с. 82-83].

Отже, комунікативна діяльність в ракурсі міжкультурної комунікації – це своєрідна «діяльність в діяльності», яка мотивує виникнення характерних ознак комунікації – полікультурність, толерантність. Як синонім до «полікультурності» вживають термін «багатокультурність», «мультикультурність» (Г.Дмитрієв, І.Дробіжева, І.Кон, М.Кузьмина, В.Тишков), а сутність змісту не змінюється. Поняття «полікультурність» необхідно розглядати, виходячи з поняття «культура». Для розгляду цього поняття цікавим є визначення поняття «культура», яке подає американський фахівець в галузі освіти С.Нієто [62]. Під «культурою» вчений розуміє постійно мінливі ціннісні орієнтації, традиції, соціальні та політичні відносини, світосприйняття, які створюються і поділяються групою людей, об'єднаних комплексом факторів, що можуть включати спільну історію, географічне положення, мову, соціальний клас та релігію. Отже, виходячи із зазначеного вище, під полікультурністю ми розуміємо сукупність умов життєдіяльності людини, які визначені взаємодією в одному комплексі (територіальному, інституційному, тимчасовому) культур (етнічних, релігійних, вікових тощо).

Поняття «полікультурність» ми розглядаємо в тісному зв'язку з категорією «толерантність», оскільки полікультурність створює ті ж особливі умови, в яких відбувається формування толерантності сучасного підростаючого покоління. Толерантність тісно пов'язана з темою дотримання прав людини, з можливостями співіснування різних поглядів, тобто плюралізму. У названих умовах обов'язково мається на увазі дотримання норм, встановлених міжнародними правовими актами в області прав людини. Проте, в «Декларації принципів терпимості» (1.4), що була прийнята ЮНЕСКО в 1995 р. [16] наголошується, що прояв терпимості, співзвучної пошані прав людини, не означає терплячого ставлення до соціальної несправедливості, відмови від своїх переконань або поступки

чужим, це означає, що кожний вільний дотримуватися своїх переконань і визначає таке ж право за іншими. Людина за своєю природою розрізнюється зовнішньо, за соціальним станом, мовою, поведінкою і цінностями та має право жити в світі й зберігати свою індивідуальність.

Толерантність – ідеал, якого суспільство має прагнути як у стосунках між окремими людьми, так і на рівні сім'ї та школи. Декларацією пропагується зміцнення духу терпимості, формування відвертості в школах і у вищих навчальних закладах, в рамках формальної та неформальної освіти (3.2). У цьому відношенні значна роль відводиться міжкультурній комунікації, що покликана сприяти поліпшенню взаємопорозуміння між представниками різних етносів, розповсюдженню цінностей толерантності та зміцненню солідарності в багатонаціональному суспільстві.

П.Донець [19, с.40-43] подає докладну класифікацію ситуацій, в яких може відбуватися міжкультурна комунікація. Оскільки нас цікавить міжетнічна культурна комунікація в міжособистісних контактах представників національних меншин, то звернемо увагу на ситуацію, в якій носій однієї із субкультур X^1 національної культури X спілкується з представниками іншої субкультури X? тієї ж культури X. З'ясуємо, що слід розуміти під національною культурою, а що під субкультурою. П.Донець подає визначення поняття «нація» для усвідомлення поняття «національна культура». У його концепції нація – це відносно велика соціальна група (соціум), яка проживає на більш чи менш чітко окресленій території, тривалий час організована (або була організована) в одній державі (єдині системи управління, законодавства, транспорт, мова спілкування, зовнішнє та внутрішнє визнання тощо), має виражену культурну ідентичність.

Термін «ідентичність» сьогодні активно використовують у науковій літературі. Культурна ідентичність розглядається як відповідність особистісних якостей певним якостям окремої культури. Ідентичність особистості визначається певними характеристиками, до яких належать: етнічне та національне

походження, релігійність, мова, наслідування традиціям, фізичний, інтелектуальний та емоційний розвиток. Тому стосовно зрілої особистості говорять про мультиідентичність. Науковцями відмічається важливість методологічного принципу полікультурності, відповідно якому кожна людина є результатом сплетіння кількох культур, а отже мультиідентичність особистості – норма людського існування в багатонаціональному суспільстві [18]. З попереднім тісно пов'язане поняття самоідентифікації, яке стосується позначення права людини на самостійний вибір певної ідентичності: в культурі етносу, релігії, іншої соціальної номінації. Самоідентифікація трактується вченими (Ю.Караулов, О.Грива) як найважливіший компонент соціалізації особистості – процесу становлення особистості в соціумі і насамперед самоідентифікації людини, оскільки від усвідомлення себе залежить шлях розвитку особистості та її відношення до інших.

Але, на думку П.Донця, термін «ідентичність» не є коректним, оскільки надто категоричний: «...краще виокремлювати схожість членів певної соціальної групи» [19, с.40-43]. Внутрішня подібність відображає лише один бік феномену, який розглядається, оскільки інша ознака – диференційованість із зовнішнім. Отже категорія ідентичності містить ознаки, які своїм специфічним сполученням відмежовують одне людське суспільство від іншого. У список цих ознак, зазвичай, вводять такі, як наявність ендо- та екзетноніму, справжнє чи несправжнє походження, спільну мову, релігію, мораль та звички, фольклор, свята, міфологію (беручи до уваги вчинки і характеристики героїв та антигероїв, славні та трагічні події), а інколи навіть спільного ворога.

Кожна національна культура, як вже зазначалося, поділяється на багато субкультур – етнічні, регіональні, вікові, професійні, за інтересами тощо. Комунікацію між носіями субкультур називають міжсубкультурною. З когнітивного погляду, вона не відрізняється від інтракультурної – спільний національно-культурний багаж виявляється цілком достатнім

для досягнення взаєморозуміння. Утім, на думку Т.Космеди [30, с.23-28], це стосується лише так званих інвольвованих (увімкнених) різновидів комунікації, а не обсерватівних, які виокремлюємо в ситуації, коли хтось необізнаний спостерігає за спілкуванням представників певної субкультури. У таких ситуаціях можуть виникати труднощі з огляду на прагматику (оцінку, налаштування, забобони, вірування тощо) та передусім по лінії комунікант *x* – комунікант *y* (дискримінація на основі етнічних стереотипів, тертя між релігійними переконаннями тощо). Отже, не менш важливим для успішної міжкультурної комунікації є створення «банку даних» про представників різних етносів, їхні традиції, релігію, мораль, звички тощо, що дозволяє в необхідних умовах ефективно вибудувати свою лінію комунікативної поведінки відповідно до умов середовища. Такі утворення називають установками комунікативної поведінки, які визначають як готовність суб'єкта до актуалізації чітко спрямованої комунікативної діяльності [17, с.7-12] Такі установки створюються протягом усього життя на основі досвіду спілкування і взаємодії з іншими людьми і є тими орієнтирами, що дозволяють бути готовими до міжкультурного спілкування в будь-якій ситуації. Установка на основі соціальної практики індивіда утворюється з урахуванням особливостей соціального оточення індивіда, з якими він контактує. Формуються такі установки через контакти в родині, соціальній групі, школі тощо. Отже, установка є продуктом впливів, яким людина піддається з самого раннього віку, її особистого досвіду у взаємодії з іншими людьми. Тому вік дитинства необхідно вважати як період найбільш активного формування установок, а відтак, як найбільш важливий період для формування толерантності у міжкультурній комунікації.

Як бачимо, в основі порозуміння етнічних спільнот у багатонаціональному суспільстві лежить комунікація. Саме міжетнічна культурна комунікація є важливим фактором побудови громадянського суспільства в сучасній Україні. Міжкультурний (крос-культурний) діалог – це нова якість цивілізаційного збагачення людства. Вважаємо, що це повинно

стати одним із найважливіших завдань шкільної мовної освіти учнів як української, так й інших національностей.

На нашу думку, врахування соціально-психологічних, соціокультурних, лінгводидактичних аспектів під час організації навчальної роботи на уроках української мови в умовах компетентісного підходу забезпечуватиме розвиток мовної, мовленнєвої, соціокультурної, крос-культурної компетенцій учнів-полілінгвів як очікуваний результат засвоєння необхідних базових теоретико-практичних знань, глибокого осмислення культурних національних цінностей, сформованого вміння компетентно орієнтуватися в морально-етичних аспектах міжкультурної комунікації, аргументовано демонструвати комунікативну культуру та виявляти особливі творчі здібності до перенесення набутих знань і вмінь на життєві ситуації.

Отже, крос-культурність є новий спосіб світосприйняття і плануємо його розглядати як методологічний фундамент розвитку лінгводидактики на сучасному етапі.

Крос-культурна лінгводидактика – це навчання мови під кутом крос-культурної лінгвістики, тобто формування крос-культурної мовної парадигми особистості. Багато дослідників визнають, що для здійснення продуктивного міжкультурного спілкування, беручи до уваги його лінгвістичні та психологічні особливості, мовна особистість має володіти міжкультурною компетенцією, властивою мовній особистості як медіатору культури, тобто особистості, яка пізнала «через вивчення мов як особливості різних культур, так й особливості їх (культур) взаємодії» (Г.Єлізарова).

Крос-культурна лінгводидактика, на нашу думку, здатна стати своєрідною інтернаціональною або транскультурною лінгводидактикою, яка поєднує в собі лінгвокультурологічні аспекти лінгводидактики української та інших етносів України.

Крос-культурна лінгводидактика особливо має запит у сучасних умовах відродження інтересу до національних мов, коли, поряд з вивченням української мови визнається завдання збереження національно-культурної самобутності рідної мови

учнів російської, болгарської, польської, татарської та ін. національностей, що представлені в Україні. Необхідно зазначити, що учнів цих національностей можна вже вважати не *білінгвами*, тобто особами, що користуються почергово двома мовами для забезпечення комунікативних потреб (окрім представників російської національності), а *полілінгвами*, оскільки з метою спілкування користуються трьома мовами, наприклад, етнічні болгари використовують для родинного спілкування лише болгарську мову незалежно від віку, а українську й російську мови – лише в школі або іншій місцевості.

Проблема навчання споріднених мов ґрунтується на дослідженні мовних контактів і зв'язків, які мають у мовознавстві давні й міцні традиції, спирається на фундаментальні, щодо постановки проблем і залучення багатого фактичного матеріалу, праці О.Потебні, Л.Булаховського, О.Шахматова, А.Кримського, П.Житецького та інших.

На початку 90-х років учені-лінгвісти та методисти (М.Кочерган, Л.Ставицька, О.Хорошковська, М.Пентилюк та інші) відзначили настійну необхідність розробки нового типу програм, підручників і методичних посібників, за допомогою яких здійснювався б навчальний процес в умовах білінгвізму на контрастивно-альтернативній основі – вивчення, як правило двох мов, з виявленням їх подібностей і відмінностей.

Під час вивчення різних аспектів цієї проблеми, у практиці викладання другої мови було виявлено деякі особливості навчання із застосуванням міжмовного порівняння (зіставлення, протиставлення), аналогії, що певною мірою сприяло розвиткові педагогічної науки. Однак майже не дослідженою є проблема мовної освіти учнів-полілінгів, а також використання міжмовних порівнянь на різних мовних рівнях в крос-культурному аспекті під час навчання державної мови.

Отже, крос-культурність у лінгвістичному та лінгводидактичному аспектах – це комплексна галузь наукового знання про мову, формування мовної парадигми особистості в умовах полікультурного світу та взаємозв'язки,

взаємовплив мови й культури. Концепція формування мовної особистості, яка оволодіває культурою іншомовного спілкування (І.Халєєва, Л.Саяхова), базується на ідеях антропологічної лінгвістики (Е.Бенвеніст, В.фон Гумбольдт, В.Постовалова та ін.), і трактату про мовну особистість (Ю.Караулов, К.Хажеж, Т.Винокур, Л.Крисін, В.Постовалова, О.Красильнікова, А.Іванова, Т.Візель, Р.Ліхтман та ін.).

У лінгводидактиці проблема крос-культурної взаємодії найшла відображення у лінгвокраїнознавчій теорії, основи якої було закладено насамперед у працях В.Костомарова і Є.Верещагіна. Ряд аспектів крос-культурної лінгвістики та лінгводидактики можна знайти у працях Ю.Апресяна, Т.Баталової, А.Варга, Л.Веденіної, А.Вежбицької, І.Дубова, В.Клокова, М.Комлєва, О.Леонтьєва, С.Лурьє, Р.Манєкіна, Р.Мільруда, І.Мостової, Ю.Прохорова, Л.Пушкарьова, З.Сікевич, Ю.Сорокіна, П.Сисоєва, Є.Тарасова, С.Тер-Мінасової, Л.Чинакової, А.Щюця, Є.Яковлєвої та ін.

Крос-культурна лінгводидактика передбачає не тільки навчання мови, в нашому випадку, української як мови міжнаціонального спілкування в Україні, а й як рідної. Це означає, що у навчальних планах загальноосвітніх закладів з полікультурним контингентом учнів важливо приділяти увагу як навчанню рідної мови й рідної культури, так і навчанню української мови (мови міжнаціонального спілкування в полікультурній Україні) та її культурологічної складової.

1.2. КРОС-КУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНЦІЯ ОСОБИСТОСТІ – ОЗНАКА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ГРОМАДЯН УКРАЇНИ

Молода людина в демократичному суспільстві стикається з питаннями власної соціальної мобільності, з необхідністю змін у міжособистісній мовній поведінці. Опанування стратегії спілкування, що використовується в різних ситуаціях, формування крос-культурної компетенції в цілому є основою підготовки мовної особистості.

Для соціалізації громадян інших національностей володіння державною мовою має неабияке значення щодо стимулювання

їх інтелектуального внеску в науковий потенціал, інтеграції в культуру українського народу. Усвідомлення важливості і значущості справи оволодіння державною мовою представниками національних спільнот, стратегія підходу до розв'язання цієї проблеми значною мірою визначають зміст, структуру й методику шкільного навчання української мови. Основна мета якого, «…створення оптимальних умов для становлення духовно багатої особистості, яка володіє уміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися виражальними засобами української мови, її видами, типами, стилями, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності, вільно орієнтується у всезростаючому інформаційному потоці, вміє формувати й обстоювати власну думку, громадянську позицію щодо тих чи інших подій і явищ (у тому числі суспільних), давати їм адекватну оцінку, самонавчатись і самовдосконалюватись» [6, с.4]. Оскільки оволодіння державною мовою є важливою складовою соціально-культурної діяльності, то «…мовна освіта національних меншин ставить за мету навчити розумінню нової культури (*міжкультурного взаєморозуміння*) та допомогти оволодіти *міжкультурною комунікацією*, тобто вмінням спілкуватися з носіями іншої культури» [4]. Передбачається, що учні національних меншин мають досягти визначеного програмою рівня україномовної комунікативної компетенції, яка дозволяє їм стати учасниками міжкультурного спілкування в багатонаціональній державі.

На нашу думку, для того, щоб стати учасником міжкультурного спілкування необхідним на сьогодні є не тільки знання відомостей про державну мову, досягнутий мовленнєвий досвід, а й знання звичок, звичаїв, правил і законів спілкування певного соціуму, які б дозволяли адекватно оцінювати комунікативну ситуацію, співвідносити інтенцію з вибором вербальних і невербальних засобів, втілювати в життя комунікативний намір і верифікувати отримані повідомлення. Саме тому ми звертаємо увагу науковців і вчителів-практиків на актуальність і необхідність формування крос-культурної компетенції учнів національних спільнот.

Крос-культурна компетенція – це одне з найважливіших понять крос-культурної лінгводидактики, базовою основою якої є лінгвокультурологія і теорія міжкультурної комунікації. Крос-культурна компетенція виформовується як синтез лінгвокультурної та міжкультурної компетенції.

За Ф.Бацевичем *лінгвокультурна компетенція*, це «…знання базових елементів культури (національних звичаїв, традицій, реалій тощо) країни, мовою котрої здійснюється комунікація; здатність мовця виявляти у мові країнознавчу інформацію і користуватися нею з метою досягнення запланованої комунікативної мети; уміння здійснювати міжкультурну комунікацію, яке передбачає знання лексичних одиниць з національно-культурним (етнокультурним) компонентом семантики і навички адекватного їх уживання в ситуаціях міжкультурного спілкування, а також уміння використовувати фонові знання для досягнення взаєморозуміння в ситуаціях опосередкованого і безпосереднього міжкультурного спілкування» [4, с.78].

Компетенція міжкультурна – «…знання звичок, звичаїв, правил і законів спілкування певного соціуму, національно-лінгвокультурної спільноти, які формують індивідуальні й групові установки, мотивації, форми поведінки (зокрема комунікативної, невербальних компонентів (жести, міміка тощо), національно-культурних традицій, системи цінностей тощо. К.м. – це комплекс знань, умінь і навичок, які дозволяють адекватно оцінити комунікативну ситуацію, співвіднести інтенцію з вибором вербальних і невербальних засобів, утілити в життя комунікативний намір і верифікувати отримані повідомлення. К.м. забезпечує відсутність культурного шоку в процесах міжкультурної комунікації, формування вторинної мовної особистості, яка може себе реалізувати в межах діалогу культур. К.м. є синтезом мовної, комунікативної (прагматичної), культурної (зокрема соціокультурної) і предметної (феноменологічної) компетенцій» [4, с.78-79].

Рис. 1.2.1. Структура крос-культурної компетенції

На рис. 1.2.1. подано структуру крос-культурної компетенції, яка створена на основі аналізу вітчизняних і зарубіжних педагогічних теорії та практики.

Проблеми формування мовної особистості завжди були і залишаються у полі зору педагогічної науки. Л.Мацько зазначає, що «…особистість формується переважно засобами мови й на мові, на її лексико-поняттєвому арсеналі та її засобами, і розкривається як освічена виразна індивідуальність також через мову» [39, с.3].

Помітною ознакою останніх років є: розгляд проблем формування мовної особистості з позиції потреб національної школи (Ю.Бондаренко, А.Градовський, Л.Кузубенко, А.Мартинець, О.Слоньовська, А.Фасоля та ін.), аналіз шляхів і методів формування не окремих рис і якостей духовного світу, а складових загального плану, зокрема національної свідомості (Л.Мацько, У.Нетаврована, Л.Паламарчук, Л.Скуратівський).

Проте осмислення проблеми становлення культурної ідентифікації особистості й адаптації в умовах сучасного полікультурного суспільства, виховання культури толерантних взаємовідносин через формування крос-культурної компетенції, критичного, креативного мислення все ще, на жаль, перебуває поза увагою науковців і вчителів-практиків.

На часі оновлення змісту мовної освіти учнів національних спільнот, що потребує трансформації технологій навчання мови (рідної, державної, іноземної), спрямованої на формування комунікативної особистості, адаптованої до конкретних соціальних умов. Система крос-культурної підготовки сучасного випускника школи зумовлена станом і тенденціями розвитку полікультурного суспільства та має відповідати його запитам.

Мовленнєва (комунікативна) поведінка особистості детермінована соціокультурною. Соціалізація як «…процес формування особистості, змін в її психіці та свідомості під цілеспрямованим впливом виховання, а також умова й спосіб життя, усвідомлення і засвоєння культури, її норм і вимог, ідеалів і цінностей, інтересів і потреб тощо включає процес засвоєння мови» [60, с.16-17]. Соціалізація особистості – це і виховання уваги до співбесідника: той, що говорить має зважати на рівень знань слухача, враховувати, що йому відомо і що невідомо, та в залежності від цього будувати своє мислення й мовлення. Такі відомості в шкільній мовній освіті представників національних спільнот або зовсім відсутні, або на мінімальному рівні систематизовані.

Отже, соціалізація – основна складова освітнього процесу, під час якого засвоюються культурні досягнення поколінь і формується соціокультурна, мовна, мовленнєва компетенція, пов'язана з реаліями сьогодення. «Соціалізуватися» у полікультурному суспільстві – значить засвоїти досвід як своєї, так й інших національних культур (хоча б тих спільнот, що мешкають поруч), і тоді можна говорити про «вростання дитини у цивілізацію» (за О.Леонтьевим). Соціалізація людини – процес, що триває все життя, але починається він зі шкільної освіти й виховання.

На сьогодні важливими й необхідними для учнів різних національностей є соціокультурні знання – основний елементом *соціокультурної компетенції*, яка насамперед передбачає формування толерантності у міжособистісному спілкуванні, етнічному і релігійному відношеннях на уроках навчання будь-якої мови. Тому першим кроком на шляху створення системи роботи з формування толерантності учнів у полікультурному суспільстві за допомогою соціокультурних знань має бути чітке усвідомлення понять «національна самосвідомість», «толерантність», «соціокультурні знання».

Гармонійний розвиток особистості – це не пропорційний розвиток його складових, а розвинення тих, які є визначальними для формування особистості. Для учнів різних національностей, зважаючи на реалії сьогодення, – це насамперед *національна самосвідомість* – категорія, сутність якої полягає в усвідомленні людиною своєї належності до певної нації.

Національна самосвідомість формується на основі знання мови, історії, культури, власної ментальності, знання ментальності інших народів (насамперед тих, які мешкають поруч), розуміння місця України, її історії, культури серед інших країн та їх історії, культури. Національна самосвідомість виконує інтегруючу роль, об'єднуючи всі три сфери духовного світу особистості, саме це, а не тільки мова, тільки територія чи будь-які інші ознаки є умовою збереження ідентичності нації.

Поняття «*толерантність*» ми розглядаємо в тісному зв'язку з категорією «*полікультурність*», оскільки створюються ті ж особливі умови, в яких відбувається формування толерантності сучасного підростаючого покоління. Толерантність тісно пов'язана з темою дотримання прав людини, з можливостями співіснування різних поглядів, тобто плюралізму.

Толерантність – ідеал, якого суспільство має прагнути як у стосунках між окремими людьми, так і на рівні сім'ї та школи. «Декларацією принципів терпимості» [16], що була прийнята ЮНЕСКО в 1995р. пропагується зміцнення духу терпимості, формування відвертості в школах та у вищих навчальних

закладах, у рамках формальної та неформальної освіти. У цьому відношенні значна роль відводиться міжкультурній комунікації, що покликана сприяти поліпшенню взаємопорозуміння між представниками різних етносів, розповсюдженню цінностей толерантності та зміцненню солідарності в багатонаціональному суспільстві.

Важливим кроком на шляху до формування толерантності школярів у полікультурному суспільстві є розуміння вчителем механізму та визначення шляхів цього формування. Вихідним моментом з'ясування змісту та структури формування толерантності учнів у полікультурному суспільстві є, як уже зазначалося, знання. На основі знань про свої національні ознаки (мову, історію, культуру, особливості менталітету) та ознаки інших спільнот в особистості формується поняття «ми – вони», які можна назвати основою національної ідентифікації.

Знання учнів зберігаються у свідомості у вигляді когнітивних структур, що являють собою певну змістову форму кодування і збереження інформації. Інформація, кодована та збережена у вигляді когнітивних структур, включає знання та уявлення не тільки про реальний світ, але і знання мови, знання про мову, тобто пов'язана з мовними й енциклопедичними знаннями. Лінгвісти розрізняють феноменологічні та лінгвістичні когнітивні структури:

• *феноменологічні когнітивні структури* формують сукупність соціокультурних знань та уявлень про феномени екстралінгвістичної та власне-лінгвістичної природи, тобто про історичні події, реальні особистості, закони природи, твори мистецтва тощо;

• *лінгвістичні когнітивні структури* перебувають в основі мовної і мовленнєвої компетенції, вони формують сукупність знань та уявлень про закони мови, про її синтаксичну будову, лексичний запас, фонетико-фонологічний устрій, про закони функціонування її одиниць і побудову мовлення певною мовою.

Когнітивні структури певним чином співвідносяться з різними видами компетенції: формують учнівську компетенцію і становлять її основу. У лінгводидактичній літературі

розрізняються, в перше чергу, *мовну, мовленнєву, соціокультурну, предметну*. Ці компетенції являють собою ієрархічну структуру, в якій можуть бути виділені не тільки вищий рівень, але й базовий і проміжний. Отже, мовна, мовленнєва, соціокультурна, предметна компетенції постають елементами базового рівня цієї системи, вони достатньо самостійні та незалежні. *Крос-культурна компетенція*, що виформовується з *мовної, мовленнєвої, соціокультурної, предметної,* постає як найвища форма опанування другої мови, як підсумкова мета навчання мови.

Соціокультурна компетенція – «…складова прагматичної компетенції; знання учасниками міжкультурної комунікації національно-культурної специфіки мовленнєвої поведінки і уміння користуватися тими елементами соціокультурного контексту, котрі релевантні для породження і сприйняття мовлення з точки зору носіїв певної національної лінгвокультурної спільноти: звичаїв, правил, норм, соціальних умовностей, ритуалів, соціальних стереотипів тощо» [4, с.80].

А.Загнітко [25] звертає нашу увагу на те, що певна сполучуваність видів компетенції дозволяє говорити про компетенції «вищого порядку», наприклад:

- (мовна + мовленнєва) + предметна = соціолінгвістична;
- предметна + соціокультурна = стратегічна.

Мовна і мовленнєва компетенції формуються насамперед лінгвістичними когнітивними структурами. Предметна компетенція найбільше пов'язана з феноменологічними когнітивними структурами. Але, якщо ми спостерігаємо за міжкультурним спілкуванням людей, що мають спільний код, то виявляється, що їхньої предметної компетенції та феноменологічної когнітивної структури, що притаманні комунікантам, цілком достатньо для адекватного спілкування. Культурна компетенція формується як лінгвістична когнітивна структура, так і феноменологічна в їхньому взаємозв'язку, тобто лінгвістичними когнітивними структурами, за якими перебувають феноменологічні, і навпаки феноменологічними, що вербалізуються відповідними лінгвістичними когнітивними структурами. Це насамперед пов'язано з різними культурними

предметами, які розглядаються у сукупності їхньої форми (вербального вираження – лінгвістичні когнітивні структури) і змісту (образу, уяви – феноменологічні когнітивні структури).

З різними когнітивними структурами пов'язані й різні «картини світу»: лінгвістичні когнітивні структури беруть участь у формуванні мовної картини світу, в той час, як матеріалом формування концептуальної картини світу виступають феноменологічні когнітивні структури. Останнім притаманне вербальне оформлення, тобто вони виступають у парі з лінгвістичними когнітивними структурами. Лінгвістичні і феноменологічні когнітивні структури під час функціонування взаємозалежні, але в певні моменти людської діяльності на перше місце можуть виступати або лінгвістичні, або феноменологічні когнітивні структури. Наприклад, якщо ми звернемося до проблеми сприйняття тексту, то виявиться, що рівні сприйняття мовленнєвого повідомлення, за А.Лурією [36], також пов'язані з дією когнітивних структур різних типів: на першому рівні наявні процеси розшифровування мовних кодів; на другому рівні відбуваються процеси розшифровування глибинного смислу, який перебуває за повідомленням, що сприймається, й основне навантаження припадає на феноменологічну когнітивну структуру.

На думку О.Кубрякової, те саме постає, якщо звернутися до проблеми розмежування розуміння й інтерпретації тексту: у розумінні головну роль виконують лінгвістичні когнітивні структури, під час інтерпретації – актуалізуються феноменологічні когнітивні структури (відмінність між розумінням й інтерпретацією може бути визначена як інтерпретація, що відбувається в загальному контексті пізнавальної й оцінної діяльності людини, на відміну від розуміння, що відбувається з опорою на мову.

Під час шкільного навчання української мови у школах з багатонаціональним контингентом учнів важливо не забувати, що мовна особистість комуніканта – це репрезентований у мові та мовленні фрагмент свідомості мовця, що містить три рівні: *вербально-семантичний* (системно-структурний)*, тезаурусний* (колективний та індивідуальний когнітивний простір, в якому

відбувається ідентифікація й актуалізація отриманих знань) *та мотиваційно-прагматичний* (мотиви й мета мовленнєвого спілкування). Нагадаймо, що тезаурус у широкому розуміння – це енциклопедичні, «фонові» знання про світ; його зміст можна проаналізувати ієрархічно, створивши таку модель – від окремих абстрагованих ознак елементарного характеру на найнижчому рівні до когнітивних супраструктур (фрейми, сценарії, ситуативні моделі та ін.) – на найвищому.

Засвоєння мовною особистістю різних типів комунікації також пов'язано з етапами соціалізації особистості (в освітньому розумінні – з етапами навчання). В.Маслова називає три аспекти соціалізації особистості: «… введення особистості в соціальні стосунки, в яких мовна особистість реалізує культурно-історичні знання суспільства; активна мовленнєво-мисленнєва діяльність за нормами, встановленими етномовною культурою; засвоєння законів соціальної психології народу» [38, с.121] з урахуванням специфіки полікультурної ситуації можуть доповнюватися ще й увагою до національно-культурних проявів тих народів, що живуть поруч.

Знання суспільства та культури спільноти або спільнот країни, мова якої вивчається, є одним з аспектів знань світу. Разом з тим певне значення для того, хто вивчає мову, має його особлива увага до соціокультурних знань, а надто, коли інші аспекти знань лежать поза попереднім досвідом учня або викривлені стереотипами. Характерні риси певного європейського суспільства та його культури можуть бути пов'язані, наприклад, з такими чинниками, як: повсякденне життя (їжа, напої, години прийому їжі, поведінка за столом, публічні свята, робочий час, заняття на дозвіллі); умови життя (рівні життя, житлові умови, організація соціального захисту); міжособистісні стосунки (статеві стосунки, сімейні структури і стосунки, стосунки між поколіннями, стосунки на роботі, між громадою та міліцією, офіційними органами, расові та громадські стосунки, стосунки між політичними та релігійними угрупованнями); цінності, ідеали, норми поведінки (соціальний клас, соціально-професійні групи, прибутки і спадщина,

регіональна культура, охорона, установи, традиції та соціальні зміни, історичні персонажі та події, етнічні, релігійні меншини, національна самобутність, політика, мистецтво, релігія, гумор); мова тіла (знання умовностей, що керують поведінкою, складає частину соціокультурної компетенції того, хто навчається); соціальні правила поведінки (пунктуальність, подарунки, одяг, святкові страви, правила і табу в поведінці та бесіді, тривалість візиту, спосіб завершення візиту); ритуальна поведінка (релігійна практика і ритуали, народження, одруження, смерть, поведінка публіки та глядача на виставах і церемоніях, урочистості, фестивалі, танці, дискотеки тощо).

У процесі мовленнєвої комунікації люди користуються засобами мови для побудови висловлювань, які були б зрозумілі адресату. Знання тільки словника і граматики недостатньо для того, щоб спілкування було вдалим: необхідно знати ще умови вживання тих або інших мовних одиниць і їхніх поєднань. Отже, крім власне-граматики, носій мови повинен засвоїти «ситуативну граматику», яка визначає використання мови не тільки згідно зі смислом лексичних одиниць і правилами їхнього поєднання в реченні, але й залежно від характеру відношень між мовцем й адресатом, від мети спілкування і від інших чинників, які разом з власне-мовними знаннями складають комунікативну компетенцію носія мови.

Не менш важливим аспектом толерантного спілкування є міжособистісне сприйняття. У сприйнятті інших люди користуються деякими узагальненими образами, складеними на підставі власного минулого досвіду, під час засвоєння досвіду найближчого оточення. Особистість прагне у сприйнятті інших мати визначене уявлення про оточуючих людей, що дозволяє певною мірою полегшити процес комунікації. Цей механізм, на думку М.Джелерієвської [17, с.11], забезпечує особистість «ключами», які полегшують процес міжособистісного сприймання.

Прагнення людини активно пристосовуватися до постійно змінюваних умов навколишнього середовища формує механізм

створення визначеного «банку інформації» про людей і їхні вчинки, що дозволяє в актуальних умовах ефективно вибудувати свою лінію комунікативної поведінки відповідно до умов середовища. Такі утворення М.Джелерієвська називає установками комунікативної поведінки та визначає їх як «… готовність суб'єкта до актуалізації чітко спрямованої комунікативної діяльності» [17, с.12]. Такі установки створюються протягом усього життя на основі досвіду спілкування і взаємодії з іншими людьми і є для них тими орієнтирами, що дозволяють бути готовими до спілкування у будь-якій ситуації. Формуються вони через контакти в родині, соціальній групі, школі тощо. Таким чином, установка є продуктом впливів, яким людина підлягає з раннього дитинства, її особистого досвіду і взаємодії з іншими людьми. Тому шкільний вік необхідно визначити як період найбільш активного формування установок, а відтак, як найбільш важливий період для формування толерантності у взаєминах.

Підлітковий вік – 13-17 років – найважливіший вік у психосоціальному розвитку людини. За підсумками ряду досліджень з проблематики цієї вікової категорії він розцінюється як сенситивний для активної соціалізації особистості (К.Альбуханова-Славська, Л.Божович, Л.Виготський, І.Дубровіна, Б.Круглов, О.Леонтьєв, А.Мудрик, Д.Фельдштейн та ін.). Підліток активно включається в доросле життя, формує свою ідентичність, освоює різні соціальні ролі. Його глобальні життєві орієнтації залежать від того, як він буде ставитися до світу в цілому, до себе і до інших людей. Позиція толерантності та довіри – це основа для здійснення вибору майбутніх поколінь на користь світу, мирного співіснування людства, а не конфліктів.

Таким чином, у роботі з учнями різних національностей найбільш актуальними на сьогодні будуть проблеми виховання толерантності в міжособистісному та соціальному спілкуванні; формування системи цінностей, широкого світогляду та розвиток навичок культури спілкування і поведінки. Засвоєння учнями позалінгвальної інформації забезпечує усвідомлене, мотивоване опанування лінгвістичних програмових відомостей, і навпаки,

засвоєння мовних одиниць у їхніх функціях в умовах дискурсу допомагає адекватному сприйманню дійсності.

Своєрідність такого навчання полягає в тлумаченні мовних одиниць як концептів, стереотипів носіїв етнокультурної інформації, особливих сигналів певного світу задля формування вмінь адекватного сприйняття текстової інформації та створення власних (усних і писемних) висловлювань відповідно до комунікативної мети й наміру, розвитку пізнавальної активності учнів, підвищення їхнього інтересу до вивчення української мови, виховання національної свідомості, поваги до мовних традицій як рідного, так і українського народів і бажання дотримуватися естетичних й етичних норм спілкування.

Полікультурна освіта в Україні дає підстави для впровадження нового підходу до навчання української мови національних меншин, обумовленого ще й комплексним вивченням відображення в лексико-семантичній системі та тексті результатів взаємодії мови й культури в рамках етносу, виявлення значущості його специфіки у міжкультурному форматі спілкування, здійснюваного у процесі навчання. Учні, що належать до різних національних спільнот мають засвоїти вироблені українським суспільством правила мовленнєвої комунікації та виражальні можливості українських мовних одиниць всіх рівнів, оскільки державний статус української мови передбачає її пріоритетне використання в усіх сферах суспільного життя.

Суттєву роль у зв'язку з цим відіграє не сама кількість засвоєних мовцем різних одиниць мови, а «…бездоганне володіння ними, що знаходить вияв у розумінні всіх граней кожної мовної одиниці, розмаїття її лексичних і граматичних значень, семантичних, стилістичних відтінків і в цілеспрямованому використанні діапазону її виражальних можливостей» [40, с.27].

Останнім часом усе більшого поширення набуває навчання української мови через мовлення (текст). Учням попередньо не дають відомостей про будову мови чи граматичних правил – «…вони, читаючи й аналізуючи тексти, самостійно виявляють структуру мови. Така практика йде від О.Єсперсена, який

вважав, що навчати мови потрібно тільки через мовлення» [31, с.59.]. Цей підхід до навчання мови пов'язаний з лінгвістикою тексту – новим напрямком сучасного мовознавства, що розвивається з другої половини XX ст. На сьогодні науковців цікавить не просто текст, а дискурс – «текст занурений у життя».

Щодо поняття дискурсу, то П.Серіо [25, с.35], представник французької школи аналізу дискурсу, розрізняє вісім його тлумачень, за якими дискурс постає:

1) еквівалентом поняттю мовлення в соссюрівському розумінні (тобто конкретні висловлювання);

2) одиницею, що за розміром більша за фразу, висловлюванням у глобальному смислі; те, що предметом дослідження «граматики тексту», що вивчає послідовність окремих висловлювань;

3) у межах теорій висловлювання або прагматики «дискурсом» називають вплив висловлювання на його адресата і його внесок у «висловлювальну» ситуацію;

4) у разі спеціалізації значення цей термін означає бесіду, що розглядається як основний тип висловлювання;

5) «дискурсом» називають мовлення, що присвоюється мовцем, на противагу «оповіді», що розгортається без експліцитного втручання суб'єкта висловлювання (за Е.Бенвеністом);

6) один з елементів опозиції «мова « дискурс», як, з одного боку, система мало диференційованих віртуальних значущостей, і, з іншого – як диверсифікація на поверхневому рівні, пов'язана з різноманітністю вживань, притаманних мовним одиницям;

7) система обмежень, що накладаються на необмежену кількість висловлювань у силу відповідної соціальної або ідеологічної позиції;

8) висловлювання, що розглядається з погляду дискурсного механізму.

Отже, висловлювання – це послідовність фраз, уміщених між двома семантичними пробілами в комунікації, а дискурс – це умови творення тексту. Погляд на текст з позиції його структурування в мові визначає певний текст як висловлювання; лінгвістичне дослідження умов продукування тексту витлумачує його як «дискурс».

Особливий інтерес для методики навчання української мови як другої становить сьоме визначення поняття «дискурсу» П.Серіо, де суттєвими постають ще й соціальний і культурний аспекти та думка Н.Артюнової, яка визначає дискурс як зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними (прагматичними), соціокультурними, психологічними та ін. чинниками. Тобто вчені пропонують розглядати і мовні, і позамовні фактори, які впливають на сприйняття тексту.

Отже, у центрі лінгвістики тексту – Людина, від уміння адекватно сприйняти та подати інформацію залежить успіх її діяльності. У сучасному динамічному світі звичним явищем стали контакти носіїв різних культур і мов. Незнання або неадекватне відтворення норм мовленнєвої та немовленнєвої поведінки створює труднощі у спілкуванні представників різних лінгвокультурних спільнот і може спричинити різноманітні комунікативні девіації.

Останнім часом багато говориться про те, що будь-яка суспільна наука спрямована на Людину (антропоцентризм), а Людина в свою чергу розглядається то в мікрокосмосі, то в макрокосмосі. На жаль, проблема Людини у Всесвіті залишається поза увагою лінгводидактів.

Антропоцентризм – «…філософський принцип, згідно з яким людина є центром Всесвіту і найвищою метою всіх подій, що відбуваються у світі» [46, с.97]. У філософському аспекті антропоцентризм має давні коріння. Давньогрецькі мислителі намагалися пов'язати питання про походження мови та самої Людини, її зв'язком з Всесвітом (Додом Сицілійський, Піррон Аристотель), епоха ренесансу відзначається поверненням до антропоцентричного світосприйняття Людини (Л.Да Вінчі, М.Коперник, Д.Бруно), німецький мислитель Ф.Ніцше в кінці XIX ст. проголосив смерть Бога і визнав змістом і мірилом усіх земних цінностей Людину. Отже, людина завжди мала внутрішню потребу в самоаналізі та інтуїтивно-чуттєвому переживанні структури й змісту свого мікрокосмосу як частини макрокосмосу.

Натомість східна культура своєрідно трактує поняття «Людина» і «Всесвіт». У давніх східних трактатах стверджується,

що все навколо, і Людина також, складається із видимого (фізичного), щільного світу і світу, що сприймається на рівні надчуттєвому – світу тонкого (духовного). Різні школи виділяють неоднакову кількість цих тонких світів, серед яких найбільш поширеним є астральний і ментальний духовний світ індивіда.

Сучасною наукою антропоцентризм розглядається й у мовному аспекті. З цього погляду мовлення і його фіксований результат – тексти, розглядаються у взаємодії феноменів мови, дійсності й мовної особистості. Відтак до традиційно лінгвістичної парадигми включаються суміжні з нею галузі знань – психолінгвістика, етнолінгвістика, лінгвокультурологія тощо.

Проблеми сприйняття тексту, його глибинної семантики, що формується значною мірою культурно маркованими лексичними одиницями тексту, набувають особливої актуальності з огляду на розширення функціонування української мови, залучення до її вивчення представників інших лінгвокультур. І якщо в лінгвістичному й почасти лінгвокультурологічному плані питання національно-культурної специфіки українського тексту опрацьовується активно й ґрунтовно [22, с.30-36], то лінгводидактичний аспект зазначеної проблеми (особливо, що стосується учнів національних меншин) привертає увагу українських дослідників значно меншою мірою. Можливо через те, що під час вивчення української мови учні керуються прагматичними настановами, не надаючи належної уваги її загальнопросвітницькому, художньо-естетичному значенню, а відтак, її національній самобутності як феномену культури. Не аналізуючи причин і наслідків такої ситуації, наголосимо лише на тому, що вона, на нашу думку, є тимчасовою, а її зміна потребуватиме дещо інших підходів до практичного навчання представників національних меншин української мови. Слід врахувати й те, що успішне розв'язання прикладних завдань ґрунтується на глибокому теоретичному осмисленні різнобічних проблем оволодіння мовою.

У зв'язку з цим видається доречним уточнити окремі базові поняття, що нерідко вживаються як синонімічні – це передусім

«національно-культурний компонент», «національно-культурний потенціал тексту», «національно-культурний компонент комунікації». На нашу думку, коли мова йде про дослідження лексичних засобів, які свідчать про національно-культурну специфічність, що виявляється в інтеркомунікації, варто послуговуватися поняттями «компонент», «аспект». У разі, коли предметом дослідження, опису тощо є питання (теоретичні та прикладні) сприйняття тексту, його змістової площини, доречніше говорити про національно-культурний потенціал тексту. Певна річ, в обох випадках маємо той самий об'єкт дослідження, однак різні ракурси його висвітлення.

Дослідження національно-культурного аспекту художнього тексту передбачає вивчення різних питань, що стосуються національно-культурної значущості номінативних і реляційних одиниць тексту; механізмів національно-культурної номінації в тексті (понятійна чи фонова номінація тощо); типологічних характеристик культурно маркованих одиниць (загальнолюдські, регіональні, національно-специфічні тощо). Вченими виділяються три відносно самостійні критерії, за якими номінативні одиниці (в нашій термінології вони співвідносяться з лінгвокультуремами) мають розглядатися на рівні тексту: загальнокультурна, мовна, текстова значущість. Говорячи про ці проблеми, не можна обійти увагою й те, що національно-культурні номінації різним чином виявляють себе як системно-узуальні, мовні одиниці, і як мовленнєві, текстові одиниці. У першому випадку вони – культурологічні об'єкти, носії та джерела певної країнознавчої інформації.

З'ясовуючи суть поняття «національно-культурний компонент комунікації», його складові та роль, варто почати з найважливішого: національно-культурний компонент формується у процесі соціалізації особистості («вростання дитини у цивілізацію» – А.Леонтьєв), належить до культурної компетенції комунікантів та визначає національну специфіку комунікації. Цей компонент обумовлює національну специфіку етнолінгвального комплексу представників певної національної

лінгвокультурної спільноти, тобто з'ясовує особливості національної (мовної) свідомості та того, що зберігається у свідомості людини і проявляється під час спілкування.

Зазначені особливості відображаються в певних національних прецедентних феноменах, національних стереотипах, фрейм-структурах свідомості, асоціаціях. В останній час найбільш активно в теоретичній та прикладній лінгвістиці використовується термін «прецедентність» та утворені від нього поняття «прецедентне висловлювання», «прецедентний феномен», «прецедентна ситуація». Поштовхом до цього служить введення Ю.Карауловим поняття прецедентного тексту, під яким він розуміє тексти, «... які мають значення для особистості у пізнавальному та емоційному відношеннях і мають історико-культурну та країнознавчу цінність. Прецедентний текст не завжди вводиться повністю, частіше у стислому вигляді – переказом, уривком або натяком – семіотично (здійснюється процес текстової редукції) [26, с.216]».

Д.Гудков [12, с.107] під прецедентним феноменом розуміє особливу групу вербальних або вербалізованих феноменів, що відносяться до національного рівня прецедентності. Прецедент виступає як певний зразок характеристик або вчинків, які утворюють моделі поведінки, того, що необхідно або навпаки, небажано робити. Так, наприклад, персонаж М.Коцюбинського у творі «Дорогою ціною» збирається тікати за Дунай, рятуючись від гніву пана, але має спочатку знайти Чорний шлях: – *Та мені аби на чорний шлях, а там уже якось воно буде... там напутять уже...* У зазначеному уривку *Чорний шлях* – прецедентне ім'я, яке є індивідуальним і позначає одне поняття (шлях, який веде до гирла Дунаю, де після зруйнування Запорізької Січі 1775 року російськими військами частина козацтва, рятуючись від закріпачення, організувала Задунайську Січ). Під час вживання у мовленні прецедентного імені здійснюється апеляція до сукупності диференціальних ознак, наприклад: *Чорний шлях* – це шлях, який веде до порятунку від панщини; шлях, який веде від рідної землі, від усього дорого, милого серцю людині; шлях, на якому організовувалися полювання, облави на втікачів; шлях, на якому часто гинули шукачі волі.

Отже, для розвитку мовленнєвих умінь і навичок учнів варто використовувати тексти як зразки чужого монологічного або діалогічного мовлення за темою зв'язних висловлювань, які семіотично достатні, тобто насичені мовленнєвими кліше, формулами мовленнєвого етикету і т. ін., які забезпечують розв'язання комунікативного завдання в конкретній ситуації спілкування. Такі тексти забезпечують мотиваційну готовність учнів-білінгвів висловлюватися з приводу прочитаного, оскільки вони зорієнтовані на особистість школяра, тобто враховують вікові інтереси, рівень розвитку, контекст діяльності, модальні, оскільки містять точку зору того, хто говорить, емоційно оформлені, інтонаційно виразні, спрямовані на рішення певного комунікативного завдання (посперечатися, дати пораду, висловити незгоду, уточнити, пояснити тощо).

На сьогодні гостро стоїть проблема свідомого засвоєння насамперед словникового складу національної мови, оскільки «…вагомим є вплив національно-культурних чинників на семантику окремих слів і, відповідно, фрагментів мовних картин світу…, які значно впливають на структуру комунікативного акту і його складові. Особливо відчутно вони позначаються на формуванні соціальних ролей учасників комунікації, які розкривають їх соціальну взаємодію…» [4, с.252.].

Послідовне формування лексико-семантичної компетенції учнів-білінгвів передбачає орієнтування і систематичну презентацію наскрізної теми, яка б виконувала роль оновленого засобу зосередження усіх складових лексико-семантичного рівня та більш ефективно здійснювала б комунікативну спрямованість у використанні лексичних одиниць. Таким засобом ми пропонуємо взяти *категорію значення лексичної одиниці*, яка буде співвідноситися з її проявленням у трьох мовах: українській (нерідній), російській (нерідній), болгарській (рідній).

Орієнтація на категорію *значення лексичної одиниці* важлива, оскільки за теоретичну основу обираємо крос-культурний підхід, що дозволяє послідовно виховувати в учнів толерантність, повагу до знання як своєї рідної мови й культури, так і державної

української мови й української культури та мови культури тих народів, які мешкають поруч. Питання значення слова охоплює лексична семантика, що передбачає роботу над: зв'язком слова із загальним контекстом (відношення, конотація, експонування загальних і специфічних понять); внутрішньолексичними зв'язками (синоніми/антоніми, гіпонімія, колокація, відношення типу «частина-ціле», компонентний аналіз, еквівалентність під час перекладу). Такі особливості лексичної семантики дають можливість запропонувати переконливий і яскравий матеріал для використання її як методичного засобу в процесі вибору (семантичного, етнічного, світоглядного і т. і.) найбільш доречної лексеми у процесі комунікації.

Так, на думку В.Жайворонка, «…намагаючись установити лексичну мотивацію за функціональними ознаками реалії, знаходимо не лише етимон (вихідну форму), від якого пішло сучасне слово, але й, що важливо, простежуємо, реконструюємо «рух» значень, який свідчить про процеси вдосконалення реалії, становлення її «культурних» цінностей. Тим самим бачимо, як на окремих історичних етапах розвитку мови в різних соціокультурних умовах по-різному членується семантична реальність у слові, тобто змінюється співвідношення традиційних компонентів у його лексичному значенні – денотативного, що вказує на конкретні предметні характеристики референта, сигніфікативного, який відображає абстрактні властивості конкретних референтів, притаманні класові предметів чи явищ, конотативного, що виражає додаткові ознаки, необхідні для чуттєвого та раціонального сприйняття референта» [23, с.249-250.]. Якщо визнати ще й національно-культурний компонент лексичного значення як універсальне в ньому нашарування, що відбиває різноаспектні, зазвичай унікальні денотативні, сигніфікативні та конотативні ознаки референта, породжені етнокультурною специфікою його сприйняття і відтворення у слові [7; 20], то злиття двоєдиної форми слова з його змістом (цілісним значенням) закладає передумови для участі слова в утворенні послідовного ряду підсистем національної мови, що всебічно віддзеркалюють ставлення етносу до природи,

суспільства і самого себе, об'єктивуючи його в мовних одиницях (світоглядний рівень) і через них здійснюючи зв'язок з іншими мовними одиницями. Разом з тим слово як продукт пізнання є засобом не відображення готової думки, а витворення її. Отже, мова, – не просто відбиття усталеного світогляду, а діяльність, що його створює.

Словник мови – це синтез тематичних лексичних систем, лексико-семантичних полів, різноманітних лексичних груп тощо. Ряд із таких угруповань слів прямо пов'язується з різними формами і способами життя етносу. Так, В.Жайворонок наводить лексичну підгрупу побутовизмів, які багато чого можуть розповісти про побутову культуру українського народу – «…*кабиця* – 1) пічка в землі (в сінях або у дворі) для приготування їжі, пізніше – відкрита літня кухня (піч) у дворі або в садку; 2) кругла або чотирикутна яма, в якій поміщають гончарну піч; 3) яма, де вміщують казан, під яким розкладають вогнище для варіння, топлення в ньому чого-небудь; 4) на Поліссі – димовідвідний мішечок із сіткою, під якою горів посвіт» [23, с.260]. Звісно для повного поняття зазначеної реалії, що номінується словом «*кабиця*» необхідне пояснення інших національно-забарвлених мовних одиниць, без яких не обійшлося тлумачення першої – *сіни* (частина селянської хати і приватних міських будиночків, що з'єднує житлове приміщення з ґанком або ділить хату на дві половини), *посвіт* (на Поліссі – ритуальна лучина, яку запалювали на Семенів день). Оскільки побутова культура тісно пов'язана з обрядово-ритуальною, то одні слова при їх усвідомленні викликають до життя інші, які потребують окремого пояснення, а отже проникають в сутність народної культури (наприклад, *Семенів день* як день новолітування, це й старовинний обряд «*женіння комина*»).

Отже, лексика як один із основних мовних об'єктів як лексикологічних, так і етнолінгвістичних досліджень має власні увиразнені аспекти – метамовний, концептуальний, контрастивний, де лексеми постають не лише власне мовними, а й етнокультурними одиницями.

Таким чином, на нашу думку, текст, лексема, лексичне значення мають розглядатися на уроці української мови як комунікативно спрямована система навчання української мови в полікультурній або національній школі. Ця система навчання повинна будуватися з урахуванням положення крос-культурної лінгводидактики й охоплювати всю середню і старшу ланки загальноосвітньої школи.

Крос-культурний підхід здійснюється відповідно до комунікативного навчання української мови в національній школі – у межах функціонально-комунікативної технології навчання, структура якої триєдина: функціонально-комунікативні смисли – функціональна лексика – мінімальне граматичне ядро. Функціонально-комунікативні смисли беремо до уваги як комунікативний мінімум, що є основою зазначеної тріади.

Практика показує, що традиційне вивчення лексики української мови в національних школах орієнтоване лише на знайомство з її системою: від слова до його значення (однозначність – багатозначність, пряме – переносне значення), синоніми, антоніми, омоніми, власне українські слова – до кінця себе не виправдало. Крос-культурний підхід до навчання державної мови вимагає такої стратегії, яка, маючи на увазі систему, одночасно й більш ефективно забезпечила б мовленнєві завдання, які передбачали б знайомство учнів зі стереотипами, концептами, специфічною лексикою.

Пошук такої стратегії, ускладнений завданням крос-культурного підходу та є актуальним на сьогодні. Виникає необхідність у розробці нового методичного підходу, який би охоплював, по-перше, цілі та способи формування й закріплення лінгвокультурологічних знань, умінь в цілому; по-друге, більш ефективно сприяв би рішенню власне-комунікативних завдань у полікультурному середовищі; по-третє, більш послідовно дозволяв би здійснювати крос-культурну орієнтацію; по-четверте, сприяв би розвитку критичного й креативне мислення учнів національних спільнот.

1.3. ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ-БІЛІНГВІВ У ПРОЦЕСІ КРОС-КУЛЬТУРНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

1.3.1. Основні цілі та головні ідеї впровадження технології розвитку критичного мислення в крос-культурне навчання української мови учнів національних спільнот

Спинимося детальніше на розкритті суті технології розвитку критичного мислення під час крос-культурного навчання української мови учнів національних спільнот.

Критичне мислення є антиподом догматичному. Саме критичне мислення робить людину якою не можна маніпулювати, яка не боїться мислити, оцінювати, порівнювати, висловлювати свою думку, поважати думку інших людей. Тому розвиток критичного мислення кожної особистості є незаперечною умовою суспільного прогресу.

У науковій думці на проблему формування критичного мислення мали великий вплив положення Л.Виготського про зону найближчого розвитку, який зазначав, що навчання будується не тільки на завершених фазах розвитку, але, перш за все, на тих психічних функціях, які ще не дозріли і рухають вперед їх формування; ідеї розвивального навчання Д.Ельконіна та В.Давидова. Про розвиток пізнавальної діяльності, можливості заперечувати, аргументувати, відстоювати власні думки зазначали ще В.Сухомлинський, Ш.Амонашвілі.

Автори технології розвитку критичного мислення через читання і письмо брали до уваги актуальні ідеї філософів, психологів і педагогів усього світу (конструктивізм (Ж.Піаже, Л.Виготський); традиції метакогнітивного учіння (Е.Браун, І.Бек); особистісний процес досягнення свободи; особистісно зорієнтовані підходи до навчання письма й читання та кілька течій теорії й практики розвитку критичного мислення (Т.Ноєль-Цигульська, Л.Калінніков, Клустер, Д.Халпер, Р.Пол, Е.Бінкер, Е.Мартін, К.Адамсон та ін.).

У філософії під критичним мисленням розуміють уміння логічно мислити та аргументувати, аналітично дискутувати та

правильно висловлювати думку. У педагогічній літературі критичність розглядається як усвідомлений контроль за ходом інтелектуальної діяльності, у процесі якої відбувається оцінювання роботи, думок, вироблених гіпотез, шляхів їх доведення тощо. Таким чином, критичне мислення – це мислення вищого порядку, яке спирається на інформацію, усвідомлене сприйняття власної інтелектуальної діяльності та діяльності інших, сприяє розвитку такої особистісної риси, як креативність, і формує творче мислення, творчу особистість.

Проблема критичного мислення є складною та варіативною у розв'язанні, акумулює в собі наукові знання різних напрямів. Так, виявлено, що до інтерпретації психологічної сутності поняття «*критичне мислення*» вчені підходять по-різному. Найхарактернішим напрямом дослідження в цьому плані є виділення критичності лише як окремої індивідуальної ознаки мислення особистості (П.Блонський). Науковці В.Крутецький, Б.Теплов виділяють поняття «*критичність розуму*» як певну якість пізнавальної діяльності особистості.

Сьогодні вчені чітко виокремлюють таку категорію мислення як «критичне мислення». Серед дефініцій цього поняття виокремлюють дві групи:

1. «Локальні» дослідження, що акцентують увагу на удосконаленні самого процесу мислення (Т.Воропай, Р.Пауль, В.Ружжиєро, О.Тягло та ін.);

2. Дослідження, що передбачають визначення системного напряму, який підкреслює регулятивно-моральні аспекти мислительної діяльності (С.Заір-Бек, Д.Рассел, Д.Халперн, Дж.Чаффа та ін.).

Для впровадження технології розвитку критичного мислення в крос-культурне навчання української мови учнів національних спільнот ми розглядаємо критичне мислення як чинник розвитку особистості, тобто суб'єкта людських стосунків і свідомої самодіяльності, що має усвідомлену і стійку систему ставлення до себе та навколишнього світу. Формування критичного мислення в нашому випадку виступає як спосіб розвитку, де останнє – показник розвиненості суб'єктності.

На підставі аналізу філософської, психологічної, педагогічної літератури ми дійшли висновку, що формування критичного мислення, гальмується складним комплексом об'єктивних і суб'єктивних чинників. Особливо негативним є здатність сприймати інформацію в результаті *етнічних, національно-культурних стереотипів* і здатність людини до *конформізму і негативізму*.

Ф.Бацевич зазначає, що «*Стереотип етнічний* – це відносно стійкі, схематизовані уявлення, судження, емоційно-забарвлені оцінки щодо моральних, розумових, фізичних тощо якостей, характерних для представників різних етнічних спільнот», а «*...стереотип національно-культурний* – схематизований і певною мірою однобічний образ явища, людини, речі тощо, приписуваний останнім риси аксіологічного характеру, яка вважається типовою для всього класу денотатів; суб'єктивне поняття поточного мислення і мовлення, яке є невід'ємною складовою мовної картини світу певного етносу і засвоєння у процесі соціалізації особистості, оволодіння нею етнічною мовою і культурою» [4, с.165-166].

У змісті етнічного стереотипу можуть бути наявні приписи до дій стосовно представників певного етносу і, на думку Ф.Бацевича вони бувають двох типів: автостереотипи і гетеростереотипи. Автостереотипи відображають те, що думають люди про себе, а гетеростереотипи – те, що стосується іншого народу і саме вони майже завжди критичніші, а ніж попередні. Наприклад, те, що у свого народу вважається проявом ощадливості, в іншого – народу – проявом жадібності. Люди сприймають етнокультурні стереотипи як зразки, яким необхідно відповідати. В основі формування етнічної свідомості та культури в ролі регуляторів поведінки особистості лежать як вроджені, так і набуті у процесі соціалізації фактори – культурні стереотипи, які засвоюються з того моменту, як тільки людина починає ідентифікувати себе з певним етносом, культурою й усвідомлювати себе їх елементом. Національно-культурні стереотипи відкладаються у свідомості носія певної національної лінгвокультурної спільноти у вигляді соціокультурно

маркованих одиниць, які реалізуються у спілкуванні як нормативно локальна асоціація до стандартної у межах певної ситуації спілкування.

Конформізм і негативізм – способи реагування особистості на нав'язування соціальному оточенню норм і цінностей. На думку С. Гончаренка [11, с.176], *конформізм* – пристосовницьке прийняття готових стандартів у поведінці, а *негативізм* – однобічно заперечливе, вороже ставлення до загальноприйнятих у певній соціальній спільноті норм і правил. Конформізм і негативізм як риси поведінки не є природженими. А формуються у процесі виховання й соціального спілкування.

Акцентуючи увагу на впровадженні технології розвитку критичного мислення в крос-культурне навчання української мови учнів національних спільнот, ми обрали теорії спільні за певним ідеалом: учні повинні вміти співпрацювати з іншими громадянами України, а також поважати людей різного походження й національності; вміти проявляти ініціативу; відстоювати свої принципи й одночасно не бути байдужими до духовних цінностей інших національностей. Для цього, на нашу думку, навчання обов'язково має бути активним, комунікативним, ціннісним, мати зв'язок з реальним життям.

Із розуміння системи як багатокомпонентного явища випливає, що для створення окремої системи (в нашому випадку для формування критичного мислення в умовах крос-культурного навчання української мови учнів національних спільнот) спершу необхідно визначити ті компоненти, які входять до її складу. Системотвірним компонентом формування критичного мислення є **мета**, суть якої зводиться до формування вміння критично мислити та екстраполювати ці вміння на подальші процеси життєдіяльності учнів-білінгвів у полікультурному й полімовному суспільстві. **Завдання** формування критичного мислення відрізняються залежно від віку учнів, рівня обізнаності та попереднього досвіду. Для учнів загальноосвітніх навчальних закладів посильними будуть такі завдання:

• засвоєння знань про закони і методи критичного мислення, про основи критичності і самокритичності;

• оволодіння гіпотетико-дидуктивною логікою мислення з елементами критичності;

• розвиток вмінь розуміти процедури критичного мислення: пояснення і передбачення, обґрунтування і заперечення, доведення, аргументація, оцінка й самооцінка;

• формування системи умінь мислити критично під час спеціально організованих навчальних ситуацій;

• формування умінь виявляти логічні помилки критичної оцінки явищ, поведінки;

• навчання застосуванню умінь логічно, критично мислити в практичній діяльності суспільного життя.

Учні старших класів, маючи вже різнобічний запас знань і певний соціальний досвід, здатні засвоювати інтегративні крос-культурні знання і вміння, які трансформуються в компетенції за наявності мотиваційних настанов і позитивного ставлення до активної діяльності. Технологія формування критичного мислення у процесі крос-культурного навчання української мови передбачає принципи, які базуються на відмінних від інших видів мислительної діяльності особливостях мислити критично, це:

• інформативність навчального та практичного матеріалу для використання аргументів, доведення або заперечення, обґрунтованих на конкретних фактах;

• соціальна обумовленість того матеріалу, що розглядається (оскільки критичне мислення – це мислення соціальне, то добір проблем, завдань, тем для обговорення варто здійснювати з урахуванням можливості активізації критичного мислення);

• комунікативність у процесі осмислення проблеми та її обговоренні (оскільки критичне мислення – це мислення індивідуальне та самостійне, але проявляється воно в дискусіях, під час обговорення і публічних виступів, тому комунікативні навички осмислення проблеми для формування цього типу мислення виконують вирішальну роль у крос-культурній комунікації учнів-білінгвів);

• проблемність змісту навчального матеріалу. Цей загальнодидактичний принцип є одним із основних під час

формування критичного мислення учнів, оскільки проблемне й критичне мислення пов'язані спільними властивостями, методами і прийомами навчання;

• мотивація знань. Основною фазою мислительної діяльності, зокрема виявлення критичності розуму є рефлексія. Вона можлива лише в тому випадку, якщо майбутню діяльність людини мотивовано;

• науковості, достовірності та доступності інформації (вміння оцінювати достовірність інформації відноситься до вмінь критично мислити);

• наступність навчання мисленню (науковці стверджують, що розвивати критичне мислення можна у будь-якому віці, багато навичок критично мислити формується і під час традиційного навчання, але ефективність цього процесу та його результат найбільш значущі у процесі системного, послідовного навчання зазначеного типу мислительної діяльності, починаючи з раннього віку).

В узагальненому вигляді основні елементи технології формування критичного мислення під час крос-культурного навчання мови подано у структурі дидактичної моделі (рис. 1.3.1.1).

Оскільки розглядається система формування критичного мислення у процесі крос-культурного навчання мови, то, на нашу думку, варто згадати й про умови формування зазначеного мислення учнів. Однією з найважливіших таких умов є педагогічна, яка передбачає:

• включення в освітні стандарти, програми та навчальні підручники цілей формування мислення і змісту, який би сприяв умовам розвитку критичності розуму;

• виокремлення компетенцій і системи умінь та навичок кос-культурно й критично мислити;

• підготовку вчителів-словесників, які б володіли професійними компетенціями в області крос-культурного й критичного мислення та знаннями про методи і способи їх формування.

Рис. 1.3.1.1. Схема дидактичної моделі формування критичного мислення

Найбільшу увагу привертають дидактичні умови, це:

• розроблення спеціального курсу або включення у зміст «Української мови» проблем, вправ, завдань, спрямованих на формування крос-культурної компетенції та критичного мислення учнів-білінгвів;

• наявність діагностичних методик визначення рівня крос-культурного й критичного мислення з урахуванням вікових особливостей, здібностей і життєвого досвіду учнів;

• розробленість міждисциплінарної технології формування критичного мислення учнів національних спільнот.

Наступним компонентом системи формування критичного мислення є зміст, який обумовлюється метою навчання. Основою змісту системи є основні ознаки критичного мислення білінгвальної особистості. Окрім цільового та змістового компонентів, до складу системи належать форми, методи, прийоми, засоби організації пізнавальної діяльності учнів, що представлені нами у процесуальному компоненті.

Визначення рівня розвитку критичності є важливою умовою вибору педагогічної технології, методів формування і розвитку мислення учнів. А.Байрамов [3], Ф.Мінкіна [41] виділяють рівні критичного мислення у молодших школярів і старшокласників. Так, в учнів початкових класів А.Байрамов виділяє три основні рівні критичного мислення:

• рівень «*критичність, яка тільки зароджується*»: суб'єкт помічає, що в зображенні об'єкта пізнання допущені помилки, невідповідності, але він ще не може їх осмислити, пояснити;

• рівень «*констатувальної*» критичності: учні знаходять допущені в об'єкті пізнання невідповідності, помилки, але не намагається розкрити причини їх виникнення;

• рівень «*коригуючої*» критичності: учні не тільки відображають частини, деталі об'єкта пізнання у взаємозв'язку та взаємозалежності, знаходить допущені в них помилки, неточності, але й розкриває причини їх виникнення, а також вказує на шляхи і засоби їх виправлення [3, с.122].

Ф.Мінкіна [41, с.127-128] виділяє три рівні розвитку критичності в учнів 5-12 класів, це:

початковий рівень критичного мислення – поверхове уявлення учня про критичне мислення, примітивні уміння оцінювати, обґрунтовувати свою думку;

середній рівень – уміння й навички мислительних операцій в межах елементарних суджень, примітивний досвід доведень і заперечень, уміння оцінювати себе й інших, розуміння критики як мислительного процесу;

високий рівень – стійкі уміння й навички основних мислительних операцій, уміння бачити свої і чужі недоліки (в поведінці, мовленні тощо), уміння швидше за інших визначати помилки, логічно обґрунтовувати оцінку й самооцінку, вміло добирати аргументи «за» і «проти»; терпимість до аргументованої критики на свою адресу.

Технологія розвитку критичного мислення в умовах кроскультурного навчання української мови учнів-білінгвів 5-12 класів передбачає:

• усвідомлення важливості і значущості справи оволодіння українською мовою (для розуміння й самостійного осмислення україномовної інформації, активного висловлювання власних думок українською мовою, незалежного мислення, відносної самостійності);

• формування умінь і навичок критично, вільно, комунікативно виправдано користуватися виражальними засобами української мови, її видами, типами, стилями, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності;

• розвиток вміння критично формувати й обстоювати власну думку, громадянську позицію щодо тих чи інших подій і явищ (у тому числі суспільних), давати їм адекватну оцінку, самонавчатися і самовдосконалюватися;

• розуміння нової культури (міжкультурного взаєморозуміння), протистояння навіюванню негативних стереотипних думок, зразків поведінки, вимог інших (дорослих, однокласників, батьків, людей похилого віку);

• розвиток вміння помічати помилкові судження інших;

• прагнення до розуміння мотивів тих чи інших тверджень, вимог, висновків;

• оволодіння міжкультурною комунікацією, тобто вмінням спілкуватися з носіями іншої мови й культури (вміння брати участь у діалоговій взаємодії: намагання аргументовано висловлювати свої думки; поважне ставлення до думок і пропозицій партнерів; вміння співпрацювати з іншими для знаходження спільного рішення);

• вільне орієнтування у всезростаючому інформаційному потоці, відкритість до нових ідей;

• формування бажання попередити виникнення помилок у власних судженнях (пошукова спрямованість мислення, прагнення до знаходження кращих варіантів вирішення навчальних завдань: наявність сумнівів до «єдиноправильних» рішень, висновків у процесі навчання; намагання самостійно розібратися у правильності тих чи інших тверджень, висновків, рішень; прагнення знаходити кращі варіанти розв'язання навчальних завдань, заявка на «своє»);

• розуміння відмінностей між ситуативним мисленням і логікосистемним, об'єктивним і суб'єктивним змістом;

• критичне ставлення до себе, розвиток вміння своєчасно визнавати свої помилки, нерозуміння певного змісту висловлювання; вміння розмежовувати обґрунтовані й необґрунтовані помилки; вміння адекватно оцінювати свої знання, якість вирішення навчальних завдань; уважне й адекватне сприйняття зауважень вчителя, товаришів щодо своїх помилок і недоліків.

Дидактичний активізуючий і розвивальний комплекс зазначеної технології передбачає наступні підходи до змісту освіти та процесу навчання державної мови:

• навчання ведеться насамперед за допомогою узагальнення знань, умінь і способів мислення. Загальнонавчальні уміння, що формуються технологією, це: уміння працювати в групі, графічно оформлювати текстовий матеріал, творчо інтерпретувати існуючу інформацію, використовувати інформацію за рівнем новизни і значущості;

• з'являється можливість об'єднання, інтеграції окремих дисциплін (української мови й української літератури, української мови й історії, української мови та рідної мови учнів);

• створюються умови для варіативності й диференціації навчання;

• використовується позитивне стимулювання учіння;

• формуються такі риси учнів, як спрямованість на самореалізацію, задоволення потреб у самоствердженні, рефлексії, у відпрацюванні власної технології навчання.

Безперечно, ефективність будь-якого навчального процесу залежить від сформованості навичок таких видів розумової діяльності, як запам'ятовування, розуміння, творче й критичне мислення. Характеризуючи критичне мислення, американський педагог Д. Клустер [28], насамперед відзначає його індивідуальний характер, тобто учні повинні мати достатньо свободи, для того, щоб вирішувати складні питання, формувати свої ідеї та переконання незалежно від думок оточуючих. Це

зовсім не означає, що реалізація такого мислення передбачає повну оригінальність думок – навпаки, людина шукає підтвердження своєї правоти у людському середовищі. Але кожний вирішує самостійно, що йому думати.

Зрозуміло також, що фактичні знання є вихідною точкою у критичному мисленні. Іншими словами, щоб сформувати складну думку необхідним є переосмислення великої кількості фактів, ідей, теорій тощо. У своїй пізнавальній діяльності учні мають навчитися критично обмірковувати кожен новий факт. І цей процес є більш успішним, якщо учні мають можливість задовольнити свою природну допитливість щодо дослідження реальних явищ, постановки та вирішення проблем, що були породжені ними.

Отже, ми інтерпретуємо *критичне мислення* як здатність людини (природна або сформована) до самостійної оцінки явищ оточуючої дійсності, інформації, наукових знань, думок і тверджень інших людей, вміння бачити їх позитивні та негативні риси характеру, а також прагнення до кращого, більш оптимального розв'язання проблем, завдань, до перегляду існуючих догм, стереотипів, традицій.

На основі теоретичного аналізу та дослідження особливостей мислення учнів-білінгвів ми визначили поняття критичного мислення як самостійне, нон-конформне, творче ставлення до лінгвістичного, лінгвокультурологічного навчального матеріалу та інформації, яку учні отримують з різних джерел. До ознак критичного мислення учнів-білінгвів відносимо: незалежність мислення, відносну самостійність думок, супротив до етнічних і національно-культурних стереотипів, зразків поведінки; критичне ставлення до себе, виявлення власних помилок та адекватне ставлення до них; пошукова спрямованість мислення, прагнення до знаходження кращих варіантів вирішення навчальних завдань; вміння брати участь у діалоговій взаємодії, міжкультурному спілкуванні.

1.3.2. Характеристика основних методів і прийомів впровадження технології розвитку критичного мислення учнів національних спільнот

У психолого-педагогічній літературі вчені (М.Векслер, А.Кроуфорд, В.Саул, С.Метьюз, Д.Макінстер, О.Пометун, А.Тягло, Т.Воропай) стверджують, що в основі технології формування критичного мислення лежить триступінчата базова модель, яка передбачає здобуття, сприйняття, передачу інформації.

Сприйняття інформації відбувається у три етапи, які відповідають фазам уроку:

• підготовчий етап – *виклик* (актуалізувати знання учнів; оцінити те, що вони вже знають, мотивувати навчання, зосередити увагу учнів на темі, запропонувати інформацію для осмислення нових ідей);

• осмислення й усвідомлення змісту нової інформації – *побудова знань* (порівняти передбачену інформацію учнів із тим, що вивчатиметься як нове; висловити нові думки; виявити основну частину інформації; відстежити процеси мислення (перебіг думок учнів); зробити висновки й узагальнення матеріалу; поєднати зміст уроку з особистим досвідом учнів; поставити запитання до вивченого на уроці матеріалу);

• формування особистої думки і ставлення до навчального матеріалу – *рефлексія* (узагальнити основні ідеї; інтерпретувати визначені ідеї, обмінятися думками; виявити особисте ставлення; апробувати ці ідеї; оцінити; поставити додаткові запитання).

Результативний компонент розвитку критичного мислення учнів обумовлюється ефективністю формування ознак критичного мислення. В основі розробленої нами моделі розвитку критичного мислення учнів національних спільнот лежить система методів і прийомів, яка відображає зв'язок між її відповідними компонентами і компонентами формування критичного мислення. Ця система містить мету, яка виходить із загальної мети системи розвитку критичного мислення та деталізується у завданнях. Змістовий компонент системи методів

і прийомів включає зміст завдань, які спрямовані на формування ознак критичного мислення. Процесуальний компонент представлено сукупністю завдань, які забезпечують операційність розвитку критичного мислення учнів шляхом систематичного та послідовного їх застосування.

Для формування критичного мислення учнів-білінгвів під час крос-культурного навчання української мови найбільш оптимальними є методи проблемного навчання – дослідницький, діалогічний, евристичний, тобто методи, де можливий «дослідницький рефлекс» (див. рис. 1.3.2.1.).

Рис. 1.3.2.1. Методи формування критичного мислення учнів-білінгвів

Результативний компонент характеризується рівнями сформованості ознак критичного мислення учнів-білінгвів. Кожне завдання має багатофункціональний характер, тобто може сприяти розвитку однієї чи декількох ознак. Запропонована методична система не є переліком обов'язкових завдань, а виступає основою для творчого використання відповідно до конкретних умов, особливостей учнів та змісту навчального матеріалу.

Зупинимося конкретно на кожній з фаз уроку розвитку критичного мислення та проаналізуємо використання специфічних методів і прийомів під час крос-культурного навчання української мови учнів-білінгвів.

Виклик (актуалізація знань, мотивація навчання) – фаза уроку, на якій учням пропонується подумати та пригадати, що вони вже знають із теми, поставити запитання вчителеві, сформувати мету навчальної роботи. Мета цієї частини уроку – сфокусувати увагу учнів на проблемі й викликати інтерес до обговорюваної теми.

Мотивація є своєрідною психологічною паузою, яка дає можливість учням насамперед усвідомити, що вони зараз здобуватимуть інші знання, виконуватимуть інші завдання тощо. На думку О.Пометун [44], кожну тему, яка засвоюється учнями, відповідно до фундаментальних положень теорії психолого-філософського пізнання, можна реально вважати засвоєною, якщо вона стала основою для розвитку в особистості суб'єкта пізнання власних новоутворень: в його свідомості, в емоційно-ціннісній сфері. Отже, учень має бути налаштований на ефективний, усвідомлюваний процес пізнання, мати особистісну зацікавленість в ньому.

На цьому етапі відбуваються такі пізнавальні операції:

• по-перше, учні встановлюють рівень власних знань, будують нове розуміння на основі попередніх знань і поглядів;

• по-друге, активізується увага учнів до навчального процесу, створюється зацікавленість та спрямованість на дослідження теми (проблеми).

Роль учителя – зацікавити учнів у вивченні теми, мотивувати, спрямувати їхню роботу, виявити рівень знань, умінь і навичок, уважно прислухатися до учнівських ідей, сприяти відвертій розмові й доброзичливому клімату в класі. Завдання вчителя – організувати перший етап уроку таким чином, щоб кожний зрозумів, що конкретно він не пам'ятає, що викликає сумніви, чого зовсім не знає.

Беручи до уваги обумовлене, маємо визнати, що на цьому етапі доцільно використовувати *«розумовий штурм»* або *«мозкову атаку»* та *метод передбачення*.

Розумовий штурм (мозкова атака) – вільне накопичення великої кількості ідей з певної теми спочатку без критичного осмислення.

Повідомивши тему уроку, назву тексту чи якесь слово (поняття, термін, ключове слово для висловлювання тощо), учням пропонується протягом 2-3 хвилин самостійно записати все те, що вони знають чи думають, що знають з цієї проблеми.

Після того, як учні закінчать працювати індивідуально, вони починають діяти в парах. Школярі розповідають один одному, що вони знають чи думають з цієї проблеми. На це відводить біля 2 хвилин. Після обговорення в парах вчитель пропонує учням поділитися своїми знаннями, припущеннями з класом. Функції вчителя полягають в тому, що він цікавиться думкою учнів, контролює, чи всі вони погоджуються з тим, що їм повідомляють однокласники. Після завершення роботи організується дискусія, дружнє обговорення різних поглядів на ту чи іншу проблему.

Наприклад на уроці української мови у 5 класі, під час вивчення мовної теми: *«Слово і його лексичне значення»,* соціокультурної – *«Вінок – частка української душі»* можна запропонувати учням пригадати все, що вони знають про: слово, лексичне значення слова; вінок як елемент національного одягу жінки та його значення в українській, російській, болгарській та інших культурах. Для активізації навчальної діяльності учням можна запропонувати розглянути малюнки із зображенням вінка в українській, російській і болгарській культурах.

Український вінок

Російський «головодец»

Болгарський «венец»

Метод передбачення є потужним фактором, що працює на розвиток критичного мислення та розуміння, підсилює інтерес і спонукає школярів з'ясувати, що вже відомо, а що ні. За допомогою ключових слів, виразів, загадок, прислів'їв, малюнків, схем, таблиць учні намагаються самостійно відшукати відповіді, які б підтвердили чи заперечили ту чи іншу гіпотезу. Наприклад, на початку уроку, тема якого «*Слово й мови*» (5 клас), а метою є показ ролі слова в житті людини, повідомлення про те, що кожна мова має різні комплекси звуків (слова) для позначення явищ дійсності, учитель може запропонувати учням наступні дії:

Російська мова	Болгарська мова	Українська мова
хлеб	*хляб*	*хліб*
дуб	*дъб*	*дуб*
изба	*къща*	*хата*
ульи	*кошер*	*вулик*
булка	*булка*	*булка*
зелье	*зеле*	*зілля*
самовар	*саксия*	*макітра*

- прочитати слова, записані на дошці в три колонки;
- обговорити в парах, чим ці слова відрізняються;
- спробувати передбачити тему уроку.

Особлива увага звертається на ті випадки, коли подібні за звучанням слова позначають інші явища дійсності: рос. *булка* (кондитерський виріб), болг. *булка* (невістка), (укр. *булка* (кондитерський виріб); рос. *зелье* (отруйний напій з трав), болг. *зеле* (капуста), укр. *зілля* (трава, або зелень, або напій, настояний на травах). Результатом роботи може бути те, що учні зможуть сформулюють такі твердження:

- в рідній та українській мовах є слова, які: майже однакові за звучанням і написанням, мають спільне лексичне значення (*хліб, хлеб, хляб*);
- в рідній та українській мовах є слова, які: різні за звучанням і написанням, але мають спільне лексичне значення (*хата, изба, къща*);

• в рідній та українській мовах є слова, які: подібні за звучанням та написанням, але мають різне лексичне значення (*зілля, зелье, зеле*);

• в мовах є такі слова, які відсутні в інших, а в культурі відсутній предмет, який називається цим словом.

• на уроці говоритимемо про те, що у різних мовах є подібні й різні слова.

Для обговорення учням відводиться 2-3 хвилини. Після цього учні мають можливість, за власним бажанням, висловити передбачення щодо теми уроку, обов'язково обґрунтувати свою думку. Учні уважно слухають і доповнюють відповіді товаришів.

Наступна фаза методичної системи «Розвиток критичного мислення під час крос-культурного навчання української мови» є ***сприйняття нового*** – усвідомлення змісту нової інформації. Це фаза уроку, протягом якої учні здійснюють пошукову діяльність, конструюють чи усвідомлюють новий матеріал. Школярі вступають в контакт з новою інформацією, що може мати форму читання, слухання, говоріння чи письма та самостійно підтримує зацікавленість роботою.

Завдання вчителя на стадії усвідомлення:

• підтримати зацікавленість учнів, яку вони отримали під час актуалізації;

• допомогти встановити зв'язки між відомими та новими знаннями, щоб утворити нове розуміння;

• заохотити учнів до перевірки власного розуміння.

Реалізовуючи на уроці української мови мовну, мовленнєву й соціокультурну лінії змісту навчання, доцільно, щоб учитель якомога більше створював педагогічних ситуацій для усних і письмових висловлювань як монологічного, так і діалогічного характеру, адже ці завдання залишаються найголовнішими у курсі української мови. Одним із можливих і досить цінних, на нашу думку, способів формування вмінь вести бесіду є методи «Запитання-відповідь» (Сандерсівська схема систематики питань Блума, яку ще називають «Таксономія запитань Блума»), доповіда-респондент, щоденник подвійних нотаток, речення з відкритим кінцем, малюнкове письмо, «Позначки» тощо.

Розглянемо на прикладі деякі з них. Робота з методом «*доповідач-респондент*» передбачає п'ять етапів.

Перший етап: усі учні працюють самостійно над завданням.

Другий етап: обираються доповідач та респондент.

Третій етап: доповідач повідомляє матеріал, респондент уважно слухає.

Четвертий етап: респондент за допомогою жестів та міміки уточнює те, про що не сказав доповідач, а доповідач озвучує його.

П'ятий етап: учні оцінюють роботу однокласників.

Метод «позначки» – це метод інтерактивної системи нотаток для ефективного читання та письма. У процесі читання учні виставляють на полях позначки:

(**V**) – прочитане підтверджує те, що ви знаєте або думаєте, що знаєте;

(**–**) – прочитане відрізняється від того, що ви знаєте або думаєте, що знаєте;

(**+**) – прочитане несе нову для вас інформацію;

(**?**) – прочитане не зовсім зрозуміло, ви хочете знати більше, або не погоджуєтеся з чимось, щось суперечить вашим уявленням;

(**!**) – якщо ви натрапляєте на інформацію, яка бентежить, хвилює вас.

З цим методом потрібно бути обережним, оскільки його використання вимагає від учителя точного розуміння з якою метою використовується метод позначки.

Так, для того, щоб учень здобув нові знання і відмовився від закладеної в його пам'яті інформації, потрібно ввести наступні позначки: «+» – нова інформація, «–» – я думав інакше. Бажаємо, щоб учень висловив свою думку, тоді: «+» – погоджуюся, «–» – не погоджуюся, це викликає сумнів. Отже, значення «знав / не знав» доцільно використовувати в текстах інформаційного характеру, а значення «погоджуюся / не погоджуюся» – в художніх, публіцистичних текстах. Метод «Позначки» є засобом моніторингу розуміння, тому немає потреби позначати кожний рядок чи кожну ідею. Позначка має відображати лише ставлення читача до інформації в цілому.

Можна обмежитися однією чи двома позначками на абзац, іноді більше, іноді менше. Цей метод є знаряддям тривалого зацікавлення текстом, оскільки дозволяє учням активно перевірити своє власне розуміння того, про що вони читають.

Наступною частиною уроку є ***фаза рефлексії***, що слугує узагальненню набутих знань, а також усвідомленню особливостей мислительних процесів, за допомогою яких здійснювалася робота. Учні здійснюють перегляд ідей, що розглядалися, запитують, інтерпретують, застосовують і поширюють нові знання.

Учитель досягає кількох цілей:

• учні починають висловлювати щойно сприйнятий матеріал «своїми словами» – утворюється особистий змістовий контекст;

• створюються умови для активного обміну думками між учнями, що збагачує словниковий запас, дає можливість побачити різні підходи до певної проблеми, розвивається діалогічне мовлення, критичне мислення;

• особливої уваги набувають самостійність, оригінальність висловлених думок, їх обґрунтованість, вміння спростовувати хибні тези, узагальнювати вивчене.

Серед методів цієї фази доцільним вважаємо *гронування (асоціативний кущ)* і *сенкен (сенкант)*, *«позначки»*, *кластер.*

Гронування є стратегією навчання, яка спонукає учнів думати вільно та відкрито з певної теми. Вона націлена передусім на стимулювання мислення школярів про зв'язки між окремими поняттями. Це нелінійна форма мислення. Гронування може бути використане як на стадії актуалізації, так і на стадії рефлексії. Цей метод може використовуватися під час підбиття підсумків вивченої теми чи розділу з української мови.

Для того, щоб застосування методу гронування було ефективним, учитель мусить дотримуватися певної послідовності в роботі:

1. Описати цей вид діяльності та продемонструвати його етапи учням.

2. Обрати тему цікаву для учасників, і змоделювати цей процес для групи.

3. Запропонувати іншу тему, якщо з'ясується, що учні недостатньо володіють матеріалом або тема їх не цікавить, виділити час для створення грона.

4. Дозволити чотирьом-п'ятьом учням презентувати свої грона (асоціативні кущі).

5. Обговорити результат роботи всім класом чи у парах.

Етапи гронування:

• написати центральне слово або фразу посередині аркушу паперу, на слайді чи на дошці;

• записати слова та фрази, які спадають на думку з обраної теми;

• коли всі ідеї записані на папері, встановити там, де це можливо, зв'язки між поняттями (словами);

• писати стільки ідей, скільки дозволить час або доки вони не будуть вичерпані.

Проаналізуємо методику роботи над гроном «Свято Маланки» (див. мал. 1.1). Учням пропонується такий алгоритм роботи:

1) записати центральне слово чи фразу (новорічний обряд «Маланка»);

2) записати слова чи словосполучення з обраної теми (наприклад: *день св. Меланії, меланкування, віншування, віншівки, обряд, циган, батіг, кумедні сценки*);

3) встановити якомога більше зв'язків між словами (наприклад: *новорічний обряд, величально-поздоровчі віншівки, циган з батогом, розігрування кумедних сценок, виконання танців, ігри біля вогнища, ритуальна боротьба масок, колективне застілля*);

4) скласти речення із словосполученнями;

5) мовленнєве завдання:

• *високий рівень* – використовуючи гроно, написати твір-мініатюру або скласти вірш (дати власну назву твору);

• *достатній рівень* – самостійно створити гроно «Обряд меланкування» й на його основі скласти речення за поданою темою;

• *середній рівень* – скласти 10 речень, використовуючи слова й словосполучення тематичної групи «Свято Маланки».

Створене гроно має форму наочного посібника, схожого на плакат, який готувався шляхом наклеювання (або вставляння у прорізи) вербальних (картки з написаними лексичними одиницями) та невербальних (малюнки, фото тощо) матеріалів. У центрі знаходилося ключове поняття (*«Маланка»*), а навколо нього розміщувалися поняття-супутники, що створювали його фонове оточення (українська назва обряду: *Маланка*; дата: *31 грудня*, *день св. Меланії, Щедрий вечір*; обрядові персонажі: *дід, баба*, *Маланка, журавель, коза, ведмідь, циган, циганка, орач, сівач, ангел, чорт, смерть*; обрядові предмети: *костюми, маски, плуг, зерно, батіг, коса*; обрядові дії, дійства: *щедрування, сценки, танці, ігри, боротьба.*

Гроно може будуватися учнями під керівництвом вчителя у процесі читання тексту культурознавчого характеру. Педагог читає текст, інтонуючи необхідні слова, а школярі записують їх навколо ключової лексичної одиниці *Маланка*, створюючи таким чином лексичний фон. Гроно може готуватися вчителем під час усної розповіді або ж самостійно учнями, що працюють у парах: один читає текст, а інший готує гроно (див. рис. 1.3.2.2).

Пропонуємо навчальний текст культурознавчого характеру для учнів 5 класу шкіл з російською мовою навчання.

«Маланка» – традиційний новорічний обряд на Щедрий вечір. Назвою він зобов'язаний св. Меланії, день якої за церковним календарем припадав на 31 грудня за старим стилем.

За давньою традицією роль головного обрядового персонажа – Маланки – грав хлопець, перевдягнений у жіночий народний костюм. Інші ролі також виконували парубки. Лише подекуди маланкували й дівчата.

Традиційні карнавальні образи «Маланки» включали тварин – кози, ведмедя, бика, журавля; маски осіб – діда і баби, а також орача з плугом, сівача із зерном, цигана з батогом, циганки, ангела, чорта, смерті з косою.

Перевдягнені учасники новорічного обряду щедрували, розігрували кумедні сценки, виконували танці, ігри біля вогнища, ритуальну боротьбу масок, організовували колективне застілля.

Рис. 1.3.2.2. Гроно для побудови висловлювання на тему «Новорічний обряд «Маланка»»

Учням у доступній, наочній формах вчитель допомагав усвідомити структурно-семантичні зв'язки, використовуючи метод ґронування, який передбачав нарощування фону певного ключового поняття (*«Маланка»*) і створення в такий спосіб зоросмислового схематичного образу поняття, що засвоювалося.

Сенкен (сенкант) – це п'ятирядковий неримований вірш, який застосовується як засіб заохочення учнів до розмірковувань щодо теми. Слово «сенкен» походить від французького слова і позначає вірш з п'яти рядків.

Під час складання сенкенів необхідно дотримуватися правил:

• перший рядок має містити слово, яке розкриває тему;

• другий рядок – опис теми, який складається з двох і більше слів;

• третій рядок називає дію, пов'язану з темою, і складається з трьох і більше слів;

• четвертий рядок є фразою, яка складається з чотирьох і більше слів, висловлює ставлення до теми;

• останній рядок складається з одного слова. Це може бути синонім, антонім чи спільнокореневе слово (іноді п'яте завдання вчитель добирає індивідуально для кожного учня).

Подаємо сенкен до теми «Словники».

1. Іменник	Словник
2. Прикметники (2 і більше слів)	Орфографічний, тлумачний, перекладний, морфемний, цікавий, зручний, короткий, український
3. Дієслова (3 і більше слів)	Інформує, тлумачить, пояснює, перекладає, вчить, допомагає, зацікавлює
4. Фраза чи речення (4 і більше слів)	Словник дає відповідь тим, хто вміє ним користуватися. Візитка словника – словникова стаття.
5. Записати епітети або вислови відомих діячів про мову	«Словник – це всесвіт в алфавітному порядку!.. Це книга книг. Він вбирає в себе всі інші книги, треба лише вміти їх вилучити з нього» *(А. Франс.)*

Після колективного обговорення сенкенів учитель пропонує скласти вірш. Подаємо приклад вірша, який було складено на основі сенкену «Мова».

Мово наша барвінкова, солов'їна, кольорова!
Розцвітай, чаруй, плекай!
Народе, ти її не забувай!
Я люблю тебе, оберігаю,
Полю «бур'ян», дітей навчаю.
Для мене ти краса,
Як вранішня роса
Моя! *(Янушенкова В.Н., ЗОШ № 112, м. Донецьк)*

Метод «*позначок*» ефективним буде і на етапі рефлексії, оскільки дає можливість вдруге повернутися до інформації, вкотре зіставити нове з тим, що знав до цього, вибудовувати матеріал, беручи до уваги його важливість, актуальність.

Учні заповнюють таблицю, яка складається із колонок відповідно до п'яти типів позначок. У кожну графу заносяться короткі тези, що стосуються позначок, зроблених ними у попередньому тексті під час читання.

(V) – прочитане підтверджує те, що ви знаєте або думаєте, що знаєте	**(–)** – прочитане відрізняється від того, що ви знаєте або думаєте, що знаєте	**(+)** – прочитане несе нову для вас інформацію	**(?)** – прочитане не зовсім зрозуміло, ви хочете знати більше, або не погоджуєтеся з чимось, щось суперечить вашим уявленням	**(!)** – якщо ви натрапляєте на інформацію, яка бентежить, хвилює вас

Після актуалізації та усвідомлення змісту навчання учні можуть обмінятися думками про свою роботу над навчальним текстом, спираючись на список ідей, складених під час «мозкової атаки», та на свою таблицю позначок. Відзначається те, що було підтверджено у ході читання, а що виявилося хибним, що найбільше зацікавило школярів, виправлялося та доповнювалося. Учитель має керувати обговоренням: давати можливість висловитися якомога більшій кількості учнів і при нагоді стимулювати дискусію щодо питань.

Кластери – графічні систематизатори, які показують декілька різних типів зв'язку між об'єктами та явищами. У центрі аркуша пишеться слово (тема, проблема). Далі навколо цього слова записуються слова або речення, які пригадуються стосовно цієї теми. Наприклад, школярам пропонується структурувати відомості про давній український промисел, оформлюючи їх у вигляді кластера (див. рис. 1.3.2.3).

За допомогою такого графічного систематизатора учні складатимуть усне висловлювання на тему «Чумацькими шляхами». Подаємо зразок такого висловлювання:

Здавна виникла у людей потреба обмінювати, продавати і купувати необхідні для життя речі. Часто за найнеобхіднішим доводилося їхати за сотні, а то й тисячі верст від рідної оселі. Так, крамарі-чумаки їздили за сіллю аж до теплих морів.

Небезпечною часом була чумацька дорога. Тому і намагалися виїжджати із села чумацькими валками, до яких тулився не один десяток возів. Початкуючий чумак – паровишник ніколи не вирушав у подорож один, а завжди приставав зі своїми волами до чумацької громади. На чолі громади стояв досвідчений, обізнаний на шляхових чорториях чумацький отаман. Супроводжувати чумацькі валки наймалися запорізькі козаки. Вони захищали їх від нападу степовиків та організовували переправи на річках...

Рис. 1.3.2.3. Кластер для побудови висловлювання на тему «Чумацькими шляхами»

Як тяглову силу чумаки використовували волів. Про те, що ці тварини мали неабияке значення, можна судити за їхніми народними назвами. «Безприпорий» – віл, який не мав підвищення в кінці шиї, на яке спиралося ярмо, «блиндар» – віл, який кривив

ногами, «буян» – примхливий віл, «гостяк» – худий віл, «гузок» – миршавенький віл з малими рогами, «караман» – чорний віл, «кислиця» – впертий віл, «коваль» – поганий в ході віл. У чумацький віз впрягали, як правило, пару волів (паровицю). Вони терпляче тягли повний віз безмежним степом, над яким раз по раз лунав голос чумацького візника: «Ший!», «Цоб! Цабе!», «Птуча!».

Протягом століть ці невибагливі тварини тягнули крізь степовий край чумацькі вози. Мажа – називався чумацький віз. Виготовлявся він без використання заліза, навіть цвяхи заміняли дерев'яними втулками або шкіряними мотузками. Дрібні крамарі розвозили свій крам у розмальованих возах-фірманках. Чумаки не квапилися, були впевнені: помалу їдеш, далі заїдеш. Валка повільно рухалася степом. Вночі над нею засвічувалися зірки і простягався зоряний Чумацький Шлях, осторонь якого сяяло сузір'я Чумацький Віз. Візники сиділи біля степових багать і співали довгі та сумні чумацькі пісні...

Ми передбачаємо, що крос-культурне навчання української мови як державної, його навчально-методичне забезпечення повинні бути спрямовані на створення бази для розвитку в кожного учня-білінгва критичного мислення. Критично мисляча людина відшукує розумні реальні факти для обґрунтування свого рішення, і такою особистістю практично неможливо маніпулювати. Вона визнає право іншої людини на власну думку, відкрита для продуктивного обміну та компромісного вирішення проблем будь-якої частини суспільства.

Ці особливості процесу навчання потребують більш продуктивних видів позакласної навчальної діяльності – «учнівські проекти» (індивідуальні, парні та групові). Слід зазначити, що на відміну від завдань традиційного шкільного курсу, проекти – це більш практично орієнтовані завдання, тобто, по-перше, суттєво відрізняється їх описова частина (у вигляді розповіді, схем тощо). По-друге, розробки проектів мають безпосередню практичну значущість (пошук шляхів зростання ефективності роботи, прогнозування). Головне у

виконанні проекту – отримання реального результату, тобто під час розгляду теоретичної проблеми – конкретне її вирішення, у процесі розв'язування практичної – конкретний результат. По-третє, результати, які хочуть отримати або вже є відомими, мають бути реальними, запозиченими з життєвих ситуацій, тобто потребують інтегрованого знання (знання різних навчальних предметів, областей науки, культури) та глибинного розуміння шляхів удосконалення сучасної науки.

Розробка проектів потребує від учнів розвинених вмінь та навичок:

1) цілеспрямовано розглядати й аналізувати мовні й мовленнєві явища, мовні одиниці;

2) добирати мовний, дидактичний матеріал, що є необхідними для виконання вправ;

3) обирати методи дослідження, які не є заданими;

4) готувати систему вправ за допомогою попереднього виводу аналітичних залежностей;

5) доводити виконання завдань до результатів, які можуть бути практично застосовані;

6) використовувати довідники, таблиці, схеми, діаграми, алгоритми тощо;

7) виконувати лінгвістичний аналіз мовних одиниць, критичний аналіз інформаційних текстів;

8) критично оцінювати свою роботу та роботу однокласників;

9) застосовувати методи контролю правильності виконання завдання.

Наша переконаність в доцільності подібних розробок базується на тих особливостях навчального процесу, що мають допомогти здійснити, насамперед, поворот від навчання у стандартних класах до навчання в малих групах. Розробляючи проекти, учні працюють індивідуально та в групах, вони виконують різного типу вправи, завдання, пов'язані з використанням знань з різних областей науки, організовують «мозкові атаки», засідання експертних груп тощо. Учні, об'єднані загальною ідеєю, працюють над одним завданням або проектом: в групах розробляється план спільної діяльності та

засоби досягнення мети, обробляються джерела інформації, розподіляються ролі, висуваються та обговорюються ідеї. Здобуття знань відбувається самостійно під чітким керівництвом вчителя, який вже не виступає в ролі інформатора, а є координатором, помічником на складних етапах розробки проекту. Працюючи в групах над проектом, учні виконують більшу частину роботи самостійно, що дозволяє вчителеві перерозподілити час на користь роботи з окремими учнями або певними групами, наприклад, з невстигаючими.

Щодо використання інформаційних технологій під час розробки та виконання учнівських проектів, то на сьогодні їхня ефективність вже не викликає сумнівів. Для підвищення ефективності формування в учнів крос-культурних знань, вмінь і навичок і розвитку критичного мислення на уроках української мови досить актуальною є методика використання комп'ютерних програм, яка реалізується за допомогою найсучасніших моделей комп'ютерів у системі Multimedia та відкриває широкі можливості для удосконалення процесу навчання учнів-білінгвів української мови. Такий підхід до вивчення мови зумовлений наявністю в комп'ютерних програмах нових дидактичних функцій, які неможливо відтворити, наприклад, у відеофонограмі. Окрім того, що комп'ютерна програма забезпечує сприймання інформації через слуховий та зоровий канали, вона дозволяє також здійснити навчання і контроль засвоєння української мови в різних режимах самостійного пошуку і на різних рівнях складності.

Так, наприклад, під час створення, а потім і в процесі використання в навчальному процесі мультимедійних презентацій, публікацій та веб-сайтів, в учнів формуються і розвиваються такі навчальні уміння та навички:

Вид проекту	*Навчальні уміння та навички*
• Презентація	Стисло формулювати свою думку; критично аналізувати й трансформувати отриману інформацію; ілюструвати, класифікувати, порівнювати, систематизувати, демонструвати мовний і мовленнєвий матеріали; оцінювати свою роботу, з'ясовувати її цінність, писати звіти про виконану дослідну роботу тощо.
• Публікація (інформаційний бюлетень чи буклет)	Спілкуватися на відстані з учнями різних національних меншин з інших регіонів України; обговорювати проблеми, наприклад, українського мовлення в багатомовному середовищі; зацікавлювати інших у вивченні української мови та культури, а також в обміні інформацією про рідну мову та культуру; періодично критично висвітлювати хід і результати самостійного дослідження або творчих робіт групи учнів; ділитися своїми здобутками; комбінувати текст і зображення; стисло викладати інформацію.
• Веб-сайт	Публікувати поточну інформацію, перелік завдань для пошуку або результати дослідження; спілкуватися з широкою аудиторією (в межах країни або всього світу); збирати інформацію з різних регіонів України (бібліотек, інформаційних центрів, банків наукової і навчальної інформації тощо), вільно орієнтуватися у всезростаючому інформаційному потоці.

Поглибити знання учнів національних меншин з української мови можна, надавши їм можливість використовувати Інтернет для проведення досліджень, участі у веб-проектах та публікації самостійно розроблених матеріалів. Для ефективної організації такого виду учнівської роботи вчитель повинен знати, чи мають учні час і можливість проводити в Інтернеті дослідження та брати участь у реалізації проектів. Зрозуміло, що учні, в яких є домашній комп'ютер, підключений до Всесвітньої мережі, мають перевагу над тими, у кого він відсутній, тому не можна допускати випадки заниження загальної оцінки за знання української мови. В окремих школах є спеціальні комп'ютерні класи, де учні мають можливість працювати в мережі Інтернет, але така робота, хоча б на початковому етапі, має виконуватися під наглядом вчителя або лаборанта.

В основі учнівської презентації стоїть метод проектування, який є ефективним на уроках української мови завдяки раціональному поєднанню теоретичних знань і можливостей їх практичного застосування для розв'язування конкретних завдань. «*Усе, що я пізнаю, я знаю, навіщо це мені потрібно, де і як я можу ці знання застосувати*» – ось основна теза, сучасного розуміння методу проектів, яка приваблює багато освітніх систем, що прагнуть знайти розумний баланс між академічними і прагматичними вміннями. Завдяки підготовки таких презентацій, в учнів-білінгвів розвиваються пізнавальні навички, уміння самостійно конструювати свої знання та орієнтуватися в інформаційному просторі, розвивається критичне мислення, формуються навички логічного та прагматичного мислення.

Наступним видом учнівського проекту, який варто використовувати на уроках вивчення української лексики в культурологічному аспекті є учнівська публікація (інформаційний бюлетень або буклет), що створюється у програмі Microsoft Publisher.

Працюючи над буклетом, слід ретельно продумати, яким чином можна досягти поставлених навчальних цілей. Ми

пропонуємо перелік таких робіт і рекомендації щодо їх організації:

1. Створення інформаційного бюлетеня творчої учнівської групи, яка працює над темою «Вивчаємо українську мову в контексті діалогу культур».

2. Розроблення візиток, запрошень на урок-конференцію на тему: «Мова: різні погляди на світ».

3. Створення веб-сайту, на якому подається інформація про хід роботи над проектом: «Слова-зберігачі етнокультурознавчої інформації». Створення гіперпосилань на інші освітні веб-сайти, де можна отримати додаткові відомості, що стосуються зазначеної теми.

4. Підготовка шкільної газети у вигляді веб-сайта та розміщення її в Інтернеті.

5. Створення меню національних страв.

6. Розроблення путівника по місту або селищу з описом певних національних традицій, звичаїв, історичних місць.

Пропонуємо розглянути приклад учнівського буклету «Вивчаємо українську мову в контексті діалогу культур».

Подаємо першу сторінку учнівського буклету:

Чим цікаве слово «Бриль»?

У різних народів є різні головні убори й відповідно різні назви. Та чи знаєте Ви, що стоїть за цими назвами? У гарячі сонячні дні українські чоловіки носили брилі. Їх плели з недостиглих стебел жита чи пшениці – «соломи».

Спочатку робили плетиво – довгі солом'яні стрічки, з яких потім зшивали бриля. Солом'яні брилі мали різну форму.

Парубки оздоблювали їх стрічками, квітами, павиним або півнячим пір'ям. Зараз солом'яні брилі одягають переважно старші чоловіки.

Сталі вислови:

Ламати бриль – «улесливо вітатися».

Скидати або здіймати бриль перед кимось або перед чимось – «шанувати когось (щось)».

Збагати своє мовлення, працюючи над проектом: «Вивчаємо мову в контексті діалогу культур»

Вивчаємо українську мову в контексті діалогу культур

Адреса: …
Телефон: …
Ел. пошта: …

Вивчаємо українську мову в контексті діалогу культур

А чи замислювалися Ви над запитанням:

«Чи варто знати нам власне українські слова?»

Тоді нам по дорозі!

За докладнішою інформацією звертатися в кабінет 42, до учнів 6 класу ЗОШ № 11 м. Бердянська.

Друга сторінка учнівського буклету:

З нами буде вам цікаво! • Проект призначений для того, щоб ви розуміли та враховували у спілкуванні особливості культур, носії яких залучені до діалогу, зокрема звертали увагу на культурний підтекст слів та фраз контактуючих мов. • Для цього Вам знадобляться знання кількох мов у контексті відповідних етнокультур, що функціонують на території України. • Вашим помічником буде комп'ютер. • Ви можете обрати будь-яку із перелічених творчих груп. • Разом ми знайдемо відповіді на запитання: 1. Чи завжди люди правильно розуміють і використовують у власному мовленні специфічні українські слова? 2. Що мусимо знати про специфічні українські слова, для того, щоб правильно їх вживати у власному мовленні? 3. Чи зможу я вільно володіти українським словом? *Матеріали, підготовлені Вами, будуть розміщені в електронному збірнику.*	Група 1. **Аналітики** • Розробляють анкети, опитувальники, за якими можна встановити рівень володіння українською лексикою та перевірити лінгвокультурологічні знання. • Опитують учнів, які належать до різних національних меншин і встановлюють рівень володіння українською лексикою. *Результат роботи:* презентація, в якій поетапно демонструються результати роботи. Група 2. **Науковці** • Ведуть пошук інформації про специфічну лексику в українській та рідній учням мовах (робота в бібліотеках, мережі Інтернет). • Добирають і порівнюють етнолексеми української та ще якоїсь мови за вибором учнів. •Добирають ілюстративний матеріал для підготовки публікації за допомогою Microsoft Publisher. *Результат роботи:* публікація в електронному збірнику.	Група 3. **Майстри слова** • Добирають уривки з художніх творів українських, російських та ін. письменників, що містять специфічну етнокультурознавчу лексику. • З'ясовують місце і значення такої лексики як в усному, так і письмовому мовленні сучасної людини. • Пропонують власні твори мистецтва: вірші, прозу, малюнки тощо, які або насичені етнолексикою, або ілюструють її. *Результат роботи:* розміщення доробків на шкільному веб-сайті. «Вивчаємо українську мову в контексті діалогу культур» Адреса: … Телефон: … Ел. пошта: …

Щоб досягти поставленої навчальної мети, до учнівського інформаційного буклету можуть бути включені такі складові: план, ідея, реклама, пояснення, аналіз, оцінка, порівняння, програма дій, скановані учнівські малюнки, фотографії або комп'ютерна графіка, діаграми, графіки, списки інформаційних джерел тощо.

Не менш цікавим й ефективним в опануванні українською етнокультурознавчою лексикою, на нашу думку, є робота учнів з веб-сайтом. Учнівські веб-сайти можна з успіхом використовувати:

• як інформаційні ресурси для інших учнів;

• для встановлення зв'язку з іншими учнями України та за її межами;

• як засіб пошуку партнерів для здійснення завдань проекту;

• для демонстрації процесу навчання, який включає вивчення лінгвокультурознавчого матеріалу з мультимедійної енциклопедії, довідкової бібліотеки, Інтернету та інших джерел;

• для опублікування результатів оглядів й анкетних опитувань;

• для презентації учнівських творів наприклад, віршів, есе, оповідань, наукових робіт;

• для висвітлення результатів проекту;

• для відображення різних подій, що відбуваються у школі чи класі, наприклад, для розміщення матеріалів лінгвокраєзнавчих експедицій, фотографій з останньої екскурсії тощо.

Пропонуємо розглянути приклад учнівського веб-сайту «Діалог культур – міф чи реальність?».

Подаємо першу сторінку учнівського веб-сайту:

<table>
<tr><td colspan="2">Діалог культур на уроці української мови — міф чи реальність?
1. Запрошуємо до участі!</td><td> </td></tr>
<tr><td>

Запрошуємо до участі!
Слова – зберігачі етнокультурознавчої інформації
Українські слова, що мають еквіваленти в інших мовах
Українські слова, що не мають еквівалентів в інших мовах
Давайте поспілкуємося …</td><td>Говорять учні
міста Бердянська
Запорізької області

Запрошуємо до участі в нашому проекті: «Діалог культур – міф чи реальність?»

Завдання нашого проекту: з’ясувати, які лексичні одиниці допоможуть учням різних національностей краще зрозуміти культуру українського народу.

Наші координати:
Адреса: …
Телефон: …
Ел. пошта: …</td><td>

Поглиблюючи знання про слово, збагачуємо уявлення про культуру свого та інших народів</td></tr>
</table>

Друга сторінка учнівського веб-сайту:

Діалог культур на уроці української мови — міф чи реальність?

2. Слова – зберігачі етнокультурознавчої інформації

- Запрошуємо до участі!
- Слова – зберігачі етнокультурознавчої інформації
- Українські слова, що мають еквіваленти в інших мовах
- Українські слова, що не мають еквівалентів в інших мовах
- Етнокультурознавчу інформацію зберігають й інші групи лексики
- Давайте поспілкуємося …

Слово було потрібне людині, щоб назвати явища навколишньої дійсності: предмети, їхні ознаки, дію, стан, кількість. Людина пізнавала світ і давала назви різним предметам, явищам. Кожне слово щось означає, інакше кажучи – має лексичне значення. Але крім основного лексичного значення, слово несе ще й додаткові відомості про предмет. Наприклад, є слова, які називають житло людини: *укр. хата, рос. изба, болг. къща.* Слова з таким лексичним значенням є у кожній мові, але, коли чуємо українське слово *хата,* – уявляємо гладенько обмазані глиною білі стіни, солом'яний дах, що опускається на всі чотири сторони; чуємо російське слово *изба* – уявляємо стіни з дерев'яних колод (зрубів), дощатий дах із коником на даху, чуємо болгарське слово *къща* – уявляємо двоповерхове житло, яке підпирає гору, перший його поверх зроблений з великих кам'яних брил, обмазаних глиною, а стіни другого поверху – з дерев'яних зрубів, скріплених між собою.

Поглиблюючи знання про слово, збагачуємо уявлення про культуру свого та інших народів

Українська хата

Російська «изба»

Болгарська «къща»

Як бачимо, метод навчального проектування дає можливість учням вчитися не просто запам'ятовувати, засвоювати лінгвокультурознавчий матеріал, а критично, творчо підходити до пошуку знань і засобів для здійснення конкретного проекту. Цей метод передбачає зміщення акцентів у навчальній діяльності, її спрямування на інтелектуальний розвиток учнів-білінгвів за рахунок зменшення репродуктивної діяльності, використання завдань для перевірки різних видів навчальної діяльності, збільшення кількості завдань для пояснення навколишнього світу.

Використання методу навчальних проектів для вивчення української мови як другої, орієнтоване на особистість учня, враховує його індивідуальні особливості та здібності й передбачає, що:

• у центрі навчального процесу знаходиться учень, його пізнавальна і творча діяльність;

• відповідальність за успіх навчальної діяльності переважно учні братимуть на себе;

• головна мета такого навчання – розвиток інтелектуальних і творчих здібностей учнів, критичного й творчого мислення, усвідомлення ними моральних цінностей, що згодом дозволить їм стати здатними до самореалізації, самостійного мислення, прийняття важливих рішень, вміння працювати над розв'язуванням важливих проблем як самостійно, так і в групі;

• роль вчителя у навчальному процесі дуже відповідальна й дещо відмінна від тієї, що орієнтована на традиційне навчання.

Для сьогоднішнього випускника навчального закладу важливо володіти вмінням мислити, здобувати і переробляти інформацію, аналізувати ситуацію, адекватно оцінювати результати, бути завжди зрозумілим у викладі своїх думок людям, які його оточують, уміти конструктивно взаємодіяти з іншими.

Сформовані навички критичного, творчого мислення забезпечують прийняття найбільш оптимальних рішень, відкритість новим ідеям і знанням, розв'язання проблемних завдань, формулювання висновків, прийняття рішень. Це потребує

дисципліни розуму, що означає здатність аргументувати власну думку, переконати в її правильності, вислухати та зрозуміти позицію партнера, поставивши себе на його місце, оцінити власні ідеї: їх істинність чи хибність, раціональність чи нераціональність; порівняти озвучені ідеї (гіпотези), оцінити їх і обрати оптимальну (раціональну, істинну).

Отже вміння мислити і конструктивно взаємодіяти з іншими необхідні кожній людині для досягнення успіху в соціумі. Якщо вчитель будує кожний урок мови як урок мислення-спілкування, де істина постає як суперечка про істину, тобто як проблемно-пошуковий діалог, то він здійснює інтелектуальне виховання особистості. С.Рубінштейн зауважує, що «…не можна визначати розумові здібності, інтелект людини лише за результатом її діяльності, не розкриваючи процесу мислення, що до нього веде» [48, с.69]. У процесі інтелектуального виховання здійснюється формування інтелектуальної культури школяра, що передбачає розв'язання вчителем таких завдань, як: розвиток в учнів понятєвого мислення, якостей мислення, а саме – гнучкості, дивергентності, глибини критичності й самостійності; вміння аналізувати ситуацію, планувати свої дії, адекватно оцінювати результати, самостійно добувати та опрацьовувати інформацію, конструктивно взаємодіяти з іншими.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Бал Г.О.* Діалог культур і освіта (Збірник статей до семінару). – Київ, 1993. – С. 11.

2. *Бал Г.* На гранях логики культуры. Кн. избр. очерков. – М.: Рус. Феноменологическое общество, 1997. – С. 126.

3. *Байрамов А.С.* Динамика развития самостоятельности и критичности мышления у детей младшего возраста. Докт. дисс. – Баку, 1968. – 560 с.

4. *Бацевич Ф.С.* Словник термінів між культурної комунікації. – К.: Довіра, 2007. – 205с. – (Словники України).

5. *Библер В.С.* Культура. Диалог культур (опыт определения) // Вопросы философии. – 1989. - № 6. – С.38.

6. *Бондаренко Н.В., Біляєв О.М., Паламар Л.М., Кононенко В.Л.* Українська мова: Програма для 5-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання / Н.В.Бондаренко, О.М.Біляєв, Л.М.Паламар, В.Л.Кононенко. – Чернівці: Видавничий дім «Букрек», 2005. – 152 с.

7. *Бурбан О.Ф.* Сукупність та функції національно-культурного компонента лексичного значення реалій // Мовознавство. – 1986. – №4. – С. 56-57.

8. *Бурне Дж.* Психология познания / Пер. с англ. К.И.Бабицкого – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.

9. *Вежбицкая А.* Семантические универсалии и описание языков / Пер. А.Д.Шмелёва. – М., 1999. – С. 263; Э.Сэпир Избранные труды по языкознанию и культурологи. – М., 1993. – С.243.

10. *Воробъёв В.В.* Лингвокультурология. Теория и методы. – М.: Книга, 1997. – 332 с.

11. *Гончаренко С.* Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376с., С. 182

12. *Гудков Д.Б.* Теория и практика межкультурной коммуникации. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – С. 107.

13. *Даль В.И.* О повериях, суевериях и предрассудках руського народа: Материалы по рус. Демонологии. – СПб. / Литера, 1996. – 480 с.

14. *Данилюк Н.* Культурологічна лексика сучасної української народної мови // Дивослово. – №8. – 1999. – С. 12-15.

15. Діалоги про стандарти // Управління освітою. – Спеціальний випуск. – 2003. – 32 с.

16. Декларация принципов терпимости. – Париж: ЮНЕСКО, 1995. – 16с.

17. *Джелериевская М.А.* Установки коммуникативного поведения: диагностика и прогноз в конфликтных ситуациях. М.: Смысл, 2000. – С. 7-12.

18. *Дмитриев Г.Д.* Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999. – 208с.

19. *Донец П.Н.* Основы общей теории межкультурной коммуникации: научный статус, понятийный аппарат, языковой и неязыковой аспекты, вопросы этики и дидактики. – Харьков, 2001. – С. 40-43.

20. *Дяченко Л.М.* Функціонально-семантична характеристика безеквівалентної лексики сучасної української літературної мови. – Дисертація… канд. філол. Наук. – К., 1997. – С.41.

21. *Єрмаков І., Погоріла І.* Феномен компетентісно спрямованої освіти // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2005. – № 9-10. – Режим доступу:

http://pld.org.ua/index.php?go=Pages&in=view&id=213. – Заголовок з екрану.

22. *Єрмоленко С.Я.* Фольклор і літературна мова. – К., 1987. – 137 с.

23. *Жайворонок В.В.* Українська етнолінгвістика: Нариси: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – К.: Довіра, 2007. – С. 30; 262 с. – Бібліогр.: с. 249-261.

24. *Загашев И.* Новые педагогические технологии в школьной библиотеке: образовательная технология развития критического мышления средствами чтения и письма // Б-ка в шк. : метод. газ. для шк. и дет. б-к. – 2004. – Лекция 1: Основы образовательной технологии развития критического мышления средствами чтения и письма. – Режим доступу: http://www.fessl.ru/nmc/lists/list1.html. – Заголовок з екрану.

25. *Загнітко А.П.* Сучасні лінгвістичні теорії: Монографія. – Вид. 2-ге, випр. і доп. – Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2007. – 219 с.

26. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – с. 216.

27. Каркас критического мышления // Вісник програм шкільних обмінів. – Режим доступу: http://visnyk.iatp.org.ua/print;427/. – Заголовок з екрану.

28. *Клустер Д.* Что такое критическое мышление? // Перемена. – 2001. – № 4. – С. 36-40.

29. *Колесов В.В.* Древняя Русь: наследие в слове. Мир человека. – СПб.. 2000. – 437 с.

30. *Космеда Т.* Мовна компетенція української молоді: стан і перспектива // Комунікативна компетенція працівників правоохоронних органів і їх зв'язки з громад кістю: Зб. наукових праць. – Львів, 2003. – С. 23-28.

31. *Кочерган М.П.* Загальне мовознавство: Підруч. для студ. філ. спец. вищих авч. закл. освіти. – К.: Вид. центр «Академія», 1999. – С. 59.

32. *Красных В.В.* Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 284 с.

33. *Ладо Р.* Лингвистика поверх границ культур / Пер. с англ. В.А.Виноградова // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXV. Контрастивная лингвистика. – М., 1989. – С.32-62.

34. *Леонтьев А.* Психолингвистика и личность // Основы психолингвистики. – Москва; Санкт-Петербург, 2003. – 288 с.

35. *Лотман Ю.М, Успенский Б.А.* Роль дуальных моделей в динамике русской культуры (до конца 18 века) // Б.А.Успеский. Избранные труды. – М., 1994. – Т. 1. – С. 219-253.

36. *Лурия А.Р.* Основные проблемы нейролингвистики. – М.: Наука, 1975. – 423 с.

37. *Лутай В.С.* Філософія сучасної освіти: Навчальний посібник. – К.: Центр «Магістр-S» Творчої спілки вчителів України, 1996. – С. 98.

38. *Маслова В.А.* Лингвокультурология. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – С.121.

39. *Мацько Л.* Аспекти мовної особистості у проспекції педагогічного дискурсу // Дивослово. – 2006. – № 7. – С. 2-4.

40. *Мельничайко В.* Теорія і практика лінгвістичного аналізу художнього твору. – Тернопіль, 1997. – С. 27.

41. *Минкина Ф.Ф.* Критическое мышление учащихся и педагогические способы его формирования. Дисс. канд. пед. наук. – Казань, 2000. – 260 с.

42. *Ноэль-Цигульская Т.Ф.* О критическом мышлении. – Режим доступу: http://lib.rin.ru/doc/i/196838p.html. – Заголовок з екрану.

43. *Олійник Т.О.* Технологія розвитку критичного мислення – Режим доступу: http://www.istc.biz/cons/file_100028.doc. – Заголовок з екрану.

44. *Пометун О.І., Пироженко Л.В.* Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук. метод. посібн. / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. За ред. О.І.Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.: іл.

45. *Потебня А.А.* Мысль и язык. – К.: Синто, 1993. – 192 с.

46. Словник іншомовних слів / Уклад. Л.О.Пустовіт та ін. – К.: Довіра, 2000. – С. 97.

47. *Пшонковская И.А.* Стратегии развития критического мышления в парадигме текстологической эвристики. – Режим доступу: http://ito.edu.ru/2005/Moscow/VIII/VIII-0-5148.html. – Заголовок з екрану.

48. *Рубенштейн С.Л.* О мышлении и путях его исследования. – М.: АН СССР, 1958. – 147 с.

49. *Сэпир Э.* Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: Просвещение, 1993. ? С. 243.

50. *Стіл Дж., Мередіт К., Темпл Ч.* Методична система «Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів» (Підготовлено для проекту «Читання та письмо для розвитку критичного мислення») / Посібники I-VIII. – Науково-методичний Центр розвитку критичного та образного мислення «Інтелект», 1998 р.

51. *Стойнев А.* Българска митология: Енциклопедичен речник / А. Стойнев (съст.). – София: 7 М + Логис, 1994. – 398 с.

52. *Телия В.Н.* Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры // Фразеология в контексте культуры. – М.: «Языки русской культуры», 1999. – С. 13-24.

53. Технології розвитку критичного мислення учнів / Кроуфорд А., Саул В., Метью С., Макінстер Д.; Наук. ред., передм. О.І.Пометун. – К.: Вид-во «Плеяди», 2006. – 220с.

54. *Толстой Н.И.* Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. – М.: Просвещение, 1995. – С. 32 – 316.

55. *Тягло А.В., Воропай Т.С.* Критическое мышление: проблема мирового образования XXI века. – Харьков: университет внутренних дел., 1999. – 219с.

56. *Уфимцева Н.В., Сорокин Ю.А.* «Культурные знаки» Л.С. Выготского и гипотеза Сепира-Уорфа // Национальная культура и общение. – М.: Наука, 1977. – С. 156.

57. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. – Том 1 / Сост. Е.А. Генике, Е.А.Трифонова // Под общ. ред. Л.И. Семиной. – М.: Изд-во «Бонфи», 2002. – 239 с.

58. *Халпер Д.* Психология критического мышления. – Режим доступу: http://academy.odoportal.ru./documents/akadem/bibl/education/supporting/2.1.html. – Заголовок з екрану.

59. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – Режим доступу: http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm. – Заголовок з екрану.

60. *Шульга Н.А.* Этническая самоидентификация личности. – К. Институт социологии НАН Украины, 1996. – С.16-17.

61. *Яковлева Е.С.* К описанию русской языковой картины мира // Русский язык за рубежом. – 1996. - №№1-3. – С. 47.

62. *Nieto S.* Affirming diversity: The socio-political context of multicultural education, 2nd ed. White Plains, N.Y.: Longman Publishers USA, 1996.

Розділ 2

КРИТИЧНЕ ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ЖИТТЄТВОРЧИХ ПРОЕКТІВ

Нищета В.А.

2.1. КРИТИЧНЕ ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ Й ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ЖИТТЄТВОРЧИХ ПРОЕКТІВ

На початку XXI століття в сучасному постіндустріальному інформаційному суспільстві відбуваються неоднозначні трансформаційні процеси, тому сьогодення означене складним пошуком нового світорозуміння, педагогічного світовідчуття, яке здатне було б зазирнути в майбутнє. Сучасна освіта покликана осмислити свої здобутки, уроки, освоїти нові цінності. Початок третього тисячоліття має свій смисл, свою філософію. Це час визначення стратегічних орієнтирів, народження нової якості життя, інноваційної культури.

Найважливішою педагогічною проблемою нині стало впровадження в освітній процес засобів і методик, які допомагають дітям «відкривати» себе, розкривати свою особистість. Критерієм успішності підлітка стає не стільки результативність у вивченні шкільних предметів, скільки ставлення людини до можливостей власного пізнання й перетворення природи, історії, самої себе.

Нині в освіті України спостерігаються такі тенденції: удосконалення традиційних методик і методів роботи з учнями та пошуки й розробка нових альтернативних технологій, більш ефективних, оптимальних, результативних, ніж ті, що існували в минулому. Освітяни виконують основне завдання, що ставить Національна доктрина розвитку освіти в Україні на найближчі двадцять п'ять років, переходячи до особистісно зорієнтованих технологій навчання. Змінюється зміст процесу отримання освіти: це вже не процес передачі суми знань або інформації, не повторення готових результатів, а формування компетентностей,

досвіду, самореалізація на основі природних даних і розвитку здібностей дитини.

Школа XXI століття обумовлює необхідність докорінного переосмислення освітньої парадигми, актуалізації змісту навчання, технологій становлення особистості учня як суб'єкта й проектувальника життя, створення життєвого простору, спрямованого на розвиток і саморозвиток компетентної особистості, яка вміє творчо розв'язувати проблеми, прагне змінити на краще своє життя й життя своєї країни. Інтеграція в сучасне суспільство й знаходження свого місця в житті вимагають дедалі більших зусиль і компетентностей від кожної людини. Сьогодні тільки той може повноцінно діяти в мінливому світі, хто здатний зробити самостійний вибір, прийняти самостійне рішення. Сучасна школа має навчити дитину не просто виживати, а повноцінно жити в сучасному світі.

У науковій літературі обґрунтовуються ознаки демократичної школи, серед яких виділяють інтерактивність, самостійність навчання, зміну ролі викладача, неперервну оцінка, зміну середовища [57, 49-51]. Зазначеним ознакам відповідає парадигма педагогіки життєтворчості, метод проектів, педагогічна технологія розвитку критичного мислення, про що йтиметься далі.

Педагогічна технологія життєтворчих проектів. Із кожним роком українська освіта стає відкритішою. Усе більше розширюються прямі зв'язки між українськими й закордонними освітніми школами, усе частіше впроваджуються в Україні інноваційні методи, нові освітні проекти, навчальні курси й навіть освітні програми, які підтримуються міжнародними організаціями, транснаціональними корпораціями чи університетами. Завдяки цьому українська освіта швидко збагачується новим досвідом, підходами, освітніми технологіями та методами, які підвищують «конвертованість» у світі українських дипломів та атестатів. У результаті – поліпшення якості навчання в наших школах, знання української молоді стають конкурентоздатними. Одним із таких методів, що суттєво збагачує навчальний процес сучасної школи, є **метод проектів**, використання якого змінює традиційний підхід до навчання учнів.

Метод проектів як метод планування доцільної (цілеспрямованої) діяльності у зв'язку з вирішенням навчальних завдань в реальних життєвих обставинах почав складатися наприкінці XIX ст. у США як «метод проблем» у педагогічних поглядах та експериментальній роботі Джона Дьюї в межах гуманістичного напряму у філософії та освіті. У методі проектів містилися ідеї побудови навчання на активній основі, через доцільну діяльність учнів, у співвідношенні з їх особистими інтересами. В основі методу проектів лежать концепції навчання шляхом «дії» та «вільного виховання». Девізом Дж. Дьюї стала спроба допомогти учням розвинути свої здібності завдяки співпраці над певною проблемою за умови колективного пошуку й створення колективного проекту. Його послідовники – професори В.Х. Кілпатрик і Коллінгс – теоретично обґрунтували метод, удосконалили роботу над проектами, запропонували власні класифікації.

На початку 20-х років XX ст. у Росію та в Україну прийшов метод проектів як результат дидактичних пошуків ряду експериментальних шкіл щодо активізації навчальної роботи, зв'язку навчання з життям і виробництвом, здійснення трудового виховання учнів. Метод проектів став не лише однією з основних форм організації навчання у вітчизняних школах, а й визначав зміст усієї шкільної роботи. Але попри те, що цей новий метод навчання знайшов підтримку в учителів, він запроваджувався в школах без належного методичного забезпечення, теоретичного осмислення та експериментальної перевірки. Уже перший досвід його застосування виявив певні проблеми й ускладнення: зниження ролі вчителя в навчальному процесі, неекономне витрачання навчального часу, відсутність в учнів достатньої мотивації для такого типу навчання. Через це постановою ВКП(б) 1931 року «Про навчальні програми й режим у початковій і середній школі» метод проектів було засуджено й заборонено.

У радянські часи проектна діяльність учнів була витиснута за межі уроку, зустрічалася переважно в позакласній гуртковій роботі. Наприкінці 80-х років відлуння проектної системи спостерігається в технології колективних творчих вправ

(комунарська методика І. Іванова). З середини 90-х років метод проектів знову починає привертати до себе увагу педагогів російських та українських шкіл. [2, с.77]

У зарубіжній педагогіці метод проектів також піддавався критиці як неспроможний забезпечити високий рівень теоретичних знань учнів з основ наук, проте в багатьох американських та європейських школах проектна система навчання користується популярністю і вважається міцною складовою освіти.

З часом метод проектів пройшов стадію еволюційних змін. Народившись з ідеї вільного виховання, сьогодні він стає інтегрованим компонентом досить розробленої та структурованої системи освіти. Але сутність методу проектів майже не змінилася. Аналіз літератури з теми дозволяє зробити певні висновки щодо методу проектів з точки зору понять «метод», «технологія».

Педагогічна технологія – «це проект і реалізація системи послідовного розгортання педагогічної діяльності, спрямованої на виховання вільної, відповідальної особистості як суб'єкта й проектувальника життя». Вона розробляється «на основі конкретної філософії, методології освіти, в основі яких – цільові установки, зорієнтовані на очікуваний результат» [10, с.10]. Метод – це сукупність операцій оволодіння певною сферою практичного чи теоретичного знання, тією чи іншою діяльністю; це шлях пізнання, спосіб організації процесу пізнання. Є. Полат писав, що, говорячи про метод проектів, «маємо на увазі саме спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологію), яка має завершитися досить реальним, практичним результатом» [41, с.2]. За визначенням С. Сисоєвої, метод проектів є однією з педагогічних технологій, «яка відображає реалізацію особистісно зорієнтованого підходу в освіті (саме педагогічною технологією, хоча у назві технології використовується слово «метод») і сприяє формуванню уміння адаптуватися до швидкозмінних умов життя людини постіндустріального суспільства» [46, с.126]. Думку цих відомих педагогів щодо технологічності методу проектів поділяють І.Єрмаков [11, с.44-45], Ю.Загуменнов, Л.Шелкович, Г.Шварц [16, с.17], Г.Столяренко, О.Дем'яненко [49, с.3-4], Г.Ісаєва [18,

с.6], С.Клепко [20, с.20], І.Гусь, І.Калмикова [7, с.9]. Тому далі, говорячи про метод проектів, ми матимемо на увазі педагогічну технологію.

В «Українському педагогічному словнику» подано визначення, згідно з яким ***метод проектів є організацією навчання, «за якою учні набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань-проектів»*** [6, с.205]. Але будь-яке визначення буде неповним з точки зору сутнісних ознак методу проектів. Якщо доповнити його думками науковців і педагогів-практиків, то утвориться така номенклатура сутнісних ознак методу проектів:

• самостійна діяльність учнів (індивідуальна, парна або групова), яку вони виконують упродовж визначеного відрізка часу;

• розв'язання проблеми, яка передбачає використання різноманітних методів, засобів навчання, інтегрування знань, умінь із різних галузей науки, техніки, творчості;

• «відчутність» результатів виконання проекту (якщо це теоретична проблема, то конкретне її рішення, якщо практична – конкретний результат, готовий до впровадження);

• використання педагогом сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів [38, с.150];

• не пасивне, а активне сприйняття «навчання через дію»;

• зміщення акцентів у діяльності з формального запам'ятовування на активне мислення;

• застосування «принципів» (загальнодидактичних або частковометодичних) лише за необхідності (мається на увазі їх доцільність у конкретних ситуаціях проектування) (Л.Левін) [29, с.477];

• планування доцільної (цілеспрямованої) діяльності у зв'язку з вирішенням певного навчального шкільного завдання в реальних життєвих обставинах (У. Кільпатрик) [29, с.353];

• проблематичний акт, приведений у виконання до кінця в його природній установці (М.Рубінштейн) [29, с.403];

• творча діяльність, проблемна за формою представлення матеріалу, практична за формою його застосування, інтелектуально

насичена за змістом, яка відбувається в умовах постійного конкурсу думок (І. Зимня) [10, с.14];

• орієнтування учня на актуалізацію наявних знань і набуття нових для активного включення в проектувальну діяльність у соціокультурному середовищі [61, с.1];

• розвиток пізнавальних, творчих умінь і навичок, що потребують самостійного конструювання знань та орієнтації в інформаційному просторі [1, с.1];

• практика особистісно зорієнтованого навчання, що враховує в процесі навчання конкретного учня, його вільний вибір та особисті інтереси [49, с.3];

• не інтеграція фактичних знань, а застосування знань і набуття нових, часом шляхом самоосвіти [16,с.16];

• не тільки набуття учнями нових знань, а й освоєння способів діяльності;

• обов'язкова презентація отриманих результатів [60, с.1].

Логіка принципів, поліфункціональність за призначенням, спроможність виконати низку важливих цілей і завдань – усе це свідчить про цінність методу проектів, яка полягає ще й у тому, що він є:

• знаряддям, яке підпорядковує всі педагогічні теорії основному фактору виховання – дії;

• життєвою педагогічною технологією;

• таким, що відповідає конкретним потребам доби;

• зверненням до дійсних фактів сучасності;

• корисним;

• засобом формування в учнів умінь планувати роботу, цінувати час, працю, розраховувати сили;

• засобом розвитку умінь учнів спостерігати, перевіряти себе в ході роботи, правильно оформлювати звітність (Л. Левін) [29, с.467];

• напрямом потенційної професії учня;

• фактором розвитку ініціативи у процесі активної діяльності (О. Онопрієнко) [29, с.115];

• засобом створення умов для творчої самореалізації учня;

• інструментом підвищення мотивації учнів для отримання знань;

• алгоритмом набуття учнями досвіду вирішення реальних проблем з огляду на майбутнє самостійне життя, які проектують у навчанні [18, с.8];

• технологією, що має мотиваційну спрямованість і розвивальне значення [7, с.8];

• засобом формування в учнів самоосвітніх компетентностей [24, с.80];

• сприянням розвиткові в учнів самосвідомості;

• засобом формування умінь і навичок, які істотно підвищують адаптивність учнів для сучасного життя [46, с.31].

Однією з ознак методу проектів його алгоритмізованість. Як педагогічна технологія він має певну структуру, яка за своєю сутністю відбиває загальну логіку проектної діяльності. Науковці й педагоги-практики пропонують різні підходи до визначення структури методу проектів: акцентують увагу на технологічності (О. Пєхота), на діяльнісному підході (І. Іонова), на аспекті розмежування діяльності вчителя й учнів (С.Сисоєва), на особливій важливості підготовчих ланок (П. Мудров). Аналіз літератури з методу проектів дозволяє визначити інтегровану структуру роботи з проектування. Виходячи з тези, що метод проектів є особистісно зорієнтованою педагогічною технологією (С. Сисоєва, І. Гусь, І. Калмикова, Ю. Загуменнов, Л. Шелкович, Г. Шварц), доцільно запропонувати модель, яка демонструє логічний, умотивований зв'язок між етапами методу проектів та етапами особистісно зорієнтованого уроку (рис. 2.1.1).

Метод проектів передбачає обов'язкову презентацію (захист) кінцевого продукту – проекту. Таким чином необхідно визначитися із системою оцінювання проектної діяльності. Дослідники методу проектів розробили параметри зовнішньої оцінки проектів (Є. Полат, І.Єрмаков), критерії оцінювання їх оформлення, виконання та захисту (М. Чанова). Учнівські проекти доцільно оцінювати комплексно. Пропонуємо зведену таблицю критеріїв оцінювання проектів (табл. 2.1.1).

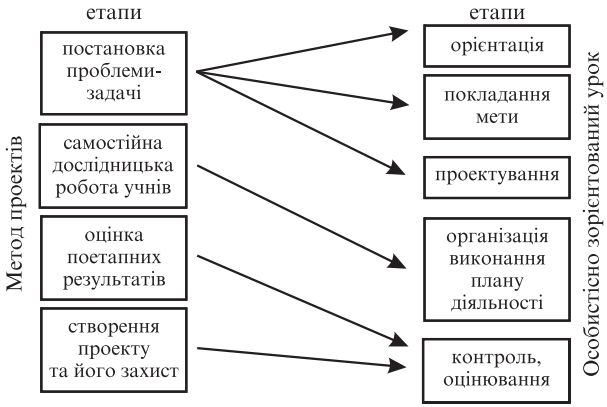


Рис. 2.1.1. Співвідносність етапів методу проектів та особистісно зорієнтованого уроку

Табл. 2.1.1.

Критерії оцінювання проекту

Рівні	***Зовнішня оцінка***	***Оформлення й виконання ****	***Захист, презентація***
Високий	Проект має соціальну значущість, висунуті актуальні проблеми, достатня глибина проникнення в проблеми. У процесі роботи використано різноманітні методи дослідження й обробки отриманих результатів, продемонстровано нестандартність мислення. Прийняті рішення доведені, висновки аргументовані. Кожен з учасників проекту працював активно, рішення приймалися колективно; учасники демонстрували взаємодоповнюваність,	Проект демонструє реальну, практичну спрямованість і значущість. Учні продемонстрували творчість, оригінальність. Цитування й бібліографія оформлено відповідно до вимог. Усі записи виконані якісно, відповідно до стандартних вимог.	Доповідь вирізняється якістю, переконаністю й переконливістю, аргументованістю. Продемонстрована глибина знань з предмету, ерудованість. Доповідач готовий до дискусії, ґрунтовно відповідав на запитання, має ділові й вольові якості. Продемонстровано культуру

* Оцінювання письмових робіт з української мови здійснюється відповідно до вимог чинної програми з української мови.

Рівні	Зовнішня оцінка	Оформлення й виконання	Захист, презентація
	взаємодопомогу, демократичність і діловитість у спілкуванні.	Рецензія відповідає вимогам.	мовлення. Використана наочність.
Достатній	Проект має соціальну значущість, висунуто актуальні проблеми, але проникнення в них недостатнє. У процесі роботи використано різноманітні методи дослідження й обробки отриманих результатів, але учні мислили стандартно. Висновки й рішення недостатньо аргументовано. Учасники проектування працювали активно, колективно приймали рішення, але між їхніми діями спостерігалася неузгодженість.	Проект демонструє реальну, практичну спрямованість і значущість. Учні працювали за зразком, стандартно. Допущено окремі помилки в цитуваннях та оформленні бібліографії. У записах спостерігалися окремі порушення стандартних вимог. Рецензія відповідає вимогам.	Доповідь переконлива, але не всі твердження достатньо аргументовані. Не продемонстровано глибину знань з предмету. Доповідач має ділові й вольові якості, готовий до дискусії, але наявні недоліки у відповідях на запитання. Допущено мовленнєві недоліки. Використано наочність
Середній	Проект не має соціальної значущості, проблеми не вирізняються актуальністю, розроблені поверхово. Учні мислили стандартно. Рішення й висновки не аргументовано. Учні працювали неактивно, не узгоджено.	Проект не має практичної спрямованості. Записи виконано з порушенням стандартних вимог. Рецензія оформлена неправильно.	Доповідь недостатньо аргументована, не переконлива. Знання з предмету поверхові. Мовлення не розвинене. Наочність відсутня.
Низький	Проект не має соціальної значущості, висунуті проблеми не розроблено. Учні працювали безсистемно. Проект не має висновків, чітко висловлених рішень. Не всі учні працювали над проектом.	Проект не має практичної спрямованості. Допущено мовні та мовленнєві помилки, порушено вимоги. Рецензія відсутня.	Доповідь не підготовлено. Рівень знань з предмету низький. Мовлення не розвинене. Наочність відсутня.

Слово «проект» у європейських мовах запозичене з латини й означає «викинутий уперед», «той, що висувається», «той, що впадає в око». Потім це слово починають розуміти як ідею, за якою суб'єкт може й має право розпоряджатися власними думками. Сьогодні цей термін часто й широко застосовується в різних сферах людської діяльності. Існують різні сучасні тлумачення, за якими проект – це:

• будь-яка діяльність, спрямована на визначення комплексу окремих кроків;

• задум певного нового об'єкту, матеріалізований у кресленнях, схемах, іншій документації [32, с.2];

• проблемні задачі високого ступеня складності, розраховані на довготривалість вирішення в процесі діяльності [60, с.2];

• певна форма організації великих і відносно самостійних починань;

• форма перебудови цілеспрямованої діяльності [32, с.1];

• досить тривала й послідовна діяльність, яка виконується людиною для досягнення реальної мети та вирішення життєвої проблеми;

• дія, яка виконується в природних умовах і містить вирішення порівняно складного завдання (О. Онопрієнко) [29, с.115];

• оригінальна практико-орієнтована робота інтегрованого, міжпредметного й творчого змісту, у якій учень (учитель) вирішує конкретні навчальні, культурні, соціальні задачі дослідницького й прикладного характеру, наповнюючи роботу новим освітнім (для учителя – педагогічним) змістом і практичним смислом;

• завершена й завершальна форма творчо організованої самостійної роботи людини [22, с.104-105];

• феномен мудрості, тлумачення всього сущого, розгляд істини в її відриві від добра й краси (С. Кримський) [29, с.260].

У педагогічному контексті проекти розглядаються як результат навчального проектування. Науковці й фахівці-практики пропонують розгорнуту типологію навчальних проектів за різними класифікаційними ознаками:

1. За діяльністю, яка домінує в проекті (дослідницький, пошуковий, творчий, рольовий, прикладний, інформаційний, ігровий, ознайомчо-орієнтований).

2. За предметно-змістовою галуззю знань (монопроект у межах однієї галузі і міжпредметний проект).

3. За характером координації проекту (безпосередній (жорсткий, гнучкий), опосередкований (неявний, що імітує учасника проекту).

4. За характером контактів (серед учасників однієї школи, класу, міста, регіону, країни, різних країн світу).

5. За кількістю учасників (індивідуальний, парний, груповий).

6. За тривалістю виконання проекту (короткостроковий, середньої тривалості, довготривалий) [34, с.28-29].

7. За ступенем складності (простий (рішення нескладної задачі), складний або комплексний (включає два й більше субпроекти або передбачає різні типи й форми творчої діяльності) [46, с.108].

8. За характером партнерських взаємодій між учасниками проектування (кооперативний, змагальний, конкурсний).

9. За характером цільових установок:
- втілення ідеї або плану;
- отримання естетичної насолоди;
- подолання інтелектуальних перепон;
- здобуття нових знань і досвіду [7, с.8-9].

10. За професійною спрямованістю (комунікаційний, екологічний, соціальний тощо).

11. За взаємозалежністю з іншими проектами (відокремлений, наскрізний, спіралеподібний, аналогічний).

12. За рівнем самостійності виконання:
- виконується разом з викладачем;
- виконується разом з іншими учнями та викладачем;

- виконується разом з іншими учнями без керівництва учителя;
- виконується переважно самостійно.

13. За часом виконання:
- у навчальний час (поточний, підсумковий);
- у позанавчальний час;
- частково в навчальний і позанавчальний час.

14. За кінцевим результатом (матеріальний, особистісний).

15. За формою й методами організації (ділова гра, практична робота тощо) [61, с.2].

16. За сутнісними характеристиками:
- створюваний (продуктивний), пов'язаний з трудовою діяльністю;
- споживчий (підготовка екскурсій, інформаційні послуги тощо);
- проект розв'язання проблеми (науково-дослідницький);
- проект-вправа (проект навчання й тренування для оволодіння певними навичками [49, с.3].

Незалежно від типу проекту результати роботи мають бути «відчутними», певним чином оформленими, повинні мати конкретне матеріальне вираження (відеофільм, альбом, бортжурнал «подорожей», комп'ютерна газета, альманах, вебсторінка, серія заходів, репортаж тощо).

Презентація й захист проектів – невід'ємна й обов'язкова складова застосування методу проектів. Дидакти й учителі здебільшого пов'язують презентацію та захист проектів із заходами в межах позакласної роботи з предмету, а також з нестандартними уроками на зразок: урок-диспут; урок-драматизація; урок-сумнів; урок-екскурсія; урок-занурення; урок-творчий звіт; урок-ділова гра; урок-прес-конференція; урок-конкурс; урок-змагання; урок-КВК; урок-узагальнення; урок творчості; урок-аукціон; урок-фантазія; урок-залік; урок-пошук істини; урок «парадоксів»; урок-концерт; урок-діалог; урок-конференція; урок-рольова гра; урок-семінар; урок-«Поле чудес»; інтегрований урок; урок-вікторина «Що? Де? Коли?» [3, с.86].

З метою досягнення позитивних результатів у запровадженні методу проектів кожний учитель має бути різнобічно підготований:

• інформаційно (із теоретичною підготовкою);

• організаційно-практично (із закріпленням та апробацією теоретичних знань на практиці);

• рефлексивно (із самостійною роботою щодо осмислення й творчого аналізу результатів експериментальної роботи);

• корекційно (спрямування на поповнення знань і практичних навичок учителя, необхідних для подолання труднощів, що виникли);

• методологічно (консультації з педагогами-«тренерами», які можуть навчати інших, відвідування майстер-класів).

Повне уявлення про метод проектів педагог може отримати за допомогою ефективного діалогу учитель – учитель [18, с.8-9].

Підготовка вчителя до роботи за методом проектів необхідна, оскільки проектний підхід докорінно змінює функції педагога в освітньому процесі. Кардинально змінюється також система стосунків учитель – учень, збагачується палітра рольової поведінки. У процесі застосування методу проектів учитель виконує такі ролі: проектувальника, демократа, гуманіста, професіонала, організатора проектування, джерела інформації, консультанта, помічника, організатора, координатора, психолога, «вічного двигуна», партнера, вихователя, фасилітатора.

Правильно організована проектна діяльність, на думку дослідників методу проектів, має стати роботою «від усього серця», у якій зацікавлені самі учні. А подібна діяльність обов'язково матиме цінні виховні результати. Вихованець методу проектів є:

• господарем своєї долі;

• володарем стратегічного мислення (ставить далеко охоплюючі завдання);

• розробником і виконавцем самостійно створених проектів;

• здатним свідомо регулювати своє життя;

• таким, що відповідає соціальним вимогам;

• таким, що відповідає вимогам практичної діяльності;

• упевненим у собі;
• морально відповідальною людиною;
• здатним адаптуватися до умов, що постійно змінюються (Л. Левін) [29, с.453-454];
• самостійною особистістю;
• здатним аналізувати, коригувати власну діяльність з урахуванням проміжних результатів;
• спроможним об'єктивно оцінювати процес і результат;
• таким, що вміє працювати в команді [16, с.24];
• здатним орієнтуватися в інформаційному просторі [49, с.4];
• гнучким, мобільним;
• здатним інтегруватись у сучасне суспільство;
• спроможним презентувати себе на ринку праці;
• таким, що використовує знання для розв'язання життєвих проблем;
• генератором нових ідей;
• володарем комунікативної культури;
• таким, що вміє запобігати та виходити з будь-яких конфліктних ситуацій;
• таким, що цілеспрямовано використовує свій потенціал для самореалізації, в інтересах суспільства [10, с.7-8].

Метод проектів сьогодні вважається одним з перспективних видів навчання, оскільки він створює умови для творчої самореалізації учнів, підвищує мотивацію для отримання знань, сприяє розвитку їхніх інтелектуальних здібностей. Але поряд з сильними сторонами методу проектів дослідники визначають і слабкі моменти (необхідність належної кількості часу для опрацювання великого обсягу матеріалів, його гнучкого розподілу, якісної кадрової підготовки педагога) [39, с.64].

Крім того, метод проектів є «не найкоротшим шляхом отримання знань» [2, с.100]; «через надмірне захоплення прагматичною спрямованістю навчання можливе зниження загального теоретичного рівня освіти» [26, с.11].

Педагогіка життєтворчості. Початок XXI століття означений складним пошуком нового світорозуміння, педагогічного світовідчуття, здатного зазирнути в майбутнє. На думку

І. Єрмакова й І. Погорілої, необхідно по-новому подивитися «на проблеми становлення людини як суб'єкта життєтворчості, спроможної виробити свій життєвий проект, відповідально ставитися до життя, упевнено приймати історичний виклик XXI століття». Педагогіка має наповнити навчання й виховання новим життєтворчим, духовним змістом; головне для неї – «дитина з її радощами й болями, злетами і драмами, інтересами, потребами, з її напруженим екзистенційним духовним світом». Більшість науковців поділяють думку, що має утвердитися нова філософія освіти, нова педагогіка – педагогіка компетентної, відповідальної людини. «Ідеї життєтворчості, плекання людини як суб'єкта життя стануть альфою й омегою нової школи, яка допомагатиме учням оволодіти чотирма стрижневими стовпами – навчитися пізнавати життя; життєвої компетентності; навчитися жити разом; навчитися жити» [13, с.9].

Концептуальні положення **педагогіки життєтворчості** розробили у своїх працях І. Єрмаков, Л. Сохань, В. Доній, Г. Несен, І. Погоріла, С. Шевцова, Г. Ковганич, В. Ляшенко, В. Папу, Е. Помиткін, В. Циба, С. Шишов, В.Кальней та інші. На їх думку, життєтворчість, яка має бути підґрунтям навчання, це:

- метод навчання дитини, використання якого створює умови для здійснення дитиною свого життєвого проекту;
- спосіб навчання дітей самостійно діяти, самостійно навчатися, самостійно керувати власним майбутнім;
- сприятлива атмосфера для розвитку особистості;
- процес творення людиною свого життя;
- мистецтво, творчість;
- реалізація проектів методом цільової дії [34, с.15];
- процес самовизначення (усвідомлення себе й світу, себе у світі своїх ціннісних орієнтацій і своїх бажань);
- процес життєдіяльності (проектування й втілення в життя своїх бажань, утвердження своїх цінностей) (Л. Сергєєва) [29, с.171];
- соціальна творчість, прагнення до самореалізації (самореалізація – «самоконструювання», у процесі якого набувається життєвий досвід) [30, с.250-251];

• свідома, творча побудова особистістю свого індивідуального життя, для якої необхідна життєва компетентність [40, с.18].

Життєтворчість розглядається як «свідоме творення особистістю свого життя» (Л. Сохань, І. Єрмаков) [29, с.262], ***«особлива, вища форма виявлення творчої природи людини, яка сприяє самостійному творчому вибору особистістю стратегії її життя, розробці життєвих планів і програм, вибору та використанню засобів, необхідних для реалізації її індивідуального життєвого проекту»*** [13, с.9].

Процес життєтворчості як процес творчої перебудови особистістю свого життя передбачає:

• осмислення людиною свого призначення;

• вироблення життєвої концепції й життєвого кредо;

• свідомий вибір життєвих цілей і оформлення їх у життєву програму як систему довготермінових життєвих цілей, у життєвий план як систему цілей і засобів їх досягнення;

• наявність необхідних умов для самореалізації сутнісних сил;

• рівень соціальної й психологічної зрілості;

• відповідальне ставлення до свого життя й до самого себе [10, с.15];

• формування образу світу, у якому живе людина, і її як складового елементу цього світу;

• відображення у свідомості людини цілісної картини її життя в часовій і просторовій перспективі;

• розробку стратегії життя, планів і життєвих програм, у яких інтегруються цілі, очікування, мрії, прагнення особистості;

• корекцію її планів з урахуванням реальних обставин життя, особистісних можливостей [34, с.15].

Процес життєтворчості охоплює самовизначення особистості (створення стратегії на основі осмислення своїх життєвих цілей, розробку життєвого проекту, програми, плану), життєздійснення (втілення своїх намірів, стратегії, життєвого проекту, програми та планів проживання) та осмислення життєвих обставин, що стихійно складаються, самоконтроль та корекцію свого життєвого шляху (самозміни відповідно до імперативів свого часу та конкретних життєвих обставин; коригування життєвої

програми та планів; зміни життєвих обставин згідно зі своїми пріоритетами та життєвими намаганнями) [47, с.82].

Життєва компетентність. У контексті педагогіки життєтворчості однією з найважливіших проблем, які постали перед людством у XXI столітті, постала проблема формування життєвої компетентності особистості. Під компетентністю розуміють заснований на знаннях, інтелектуально й особистісно обумовлений досвід соціально-професійної діяльності людини [17, с.11]. У сучасній педагогіці утверджується ціннісно-варіативна модель освітнього вибору [21, с.231], яка передбачає особистісну орієнтацію освіти, ціннісну орієнтацію освіти, компетентісний підхід. У зазначеному контексті ***життєва компетентність розглядається як комплекс компетентностей*** [17, с.13] (рис. 2.1.2).

Рис. 2.1.2. Життєва компетентність у компетентісному підході

Життєва компетентність у парадигмі життєтворчості є складним утворенням і охоплює:

- знання, уміння та навички;
- життєтворчі здібності;
- життєвий досвід;
- життєві досягнення особистості;
- уміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях;
- здатність обирати адекватні та ефективні способи розв'язання життєвих проблем;
- знання своїх особистих якостей, своїх достоїнств і недоліків;
- здатність до самовдосконалення та самозмін;

• здатність розуміти та правильно оцінювати інших людей, встановлювати з ними адекватні форми спілкування, проявляти толерантність у стосунках;

• уміння керувати собою й обставинами свого життя [14, с.168-169];

• здатність особистості до життя (здатність перебувати в соціумі й відповідно діяти) [27, с.99].

Графічно структуру життєвої компетентності можна зобразити в такому вигляді (рис. 2.1.3) [14, с.169].

Рис. 2.1.3. Структура життєвої компетентності за Л. Сохань, І. Єрмаковим

Мистецтвом жити особистість оволодіває, проектуючи своє життя, розробляючи й здійснюючи індивідуальний життєвий сценарій. Це нескінченний процес самотворення. Автори науково-методичного збірника «Життєва компетентність особистості» зазначають: «Пафос педагогіки життєтворчості становлять ідеї про те, що мета особистості – у своєму індивідуальному житті втілити свій проект, свою життєву

програму, але складену за таким алгоритмом, який веде до гідного людини життєздійснення» [14, с.6-7].

Життєва компетентність виступає одним з показників гармонійного стану особистості, оскільки особистісні дисгармонії так чи інакше пов'язані з її втратою або послабленням.

Життєва компетентність в умовах радикальних змін у суспільстві, коли вкорінюються нові ціннісно-нормативні основи життєустрою, виступає інтегрованою здатністю – умінням жити, яка складається з певних особистісних якостей, що забезпечують ефективне життєздійснення.

Ґрунтовний розгляд структури життєвої компетентності дає можливість зробити висновок, що це складне утворення, компонентами якого виступають знання, уміння та навички, життєтворчі здібності, життєвий досвід, життєві досягнення особистості. Роль знань велика на етапі життєвого самовизначення особистості (під час здійснення основних життєвих виборів, пошуку індивідом самого себе). Без них людина приречена на несвідоме життя, на існування без чіткої життєвої лінії, без індивідуального унікального життєвого шляху, цілеспрямованого процесу самореалізації індивіда. Уміння й навички – це можливість розв'язувати життєві завдання, орієнтуватися в соціальній та індивідуальній життєвій ситуаціях, здатність робити правильний вибір у різних ситуаціях, у тому числі екстремальних. Закріплені в уміннях і навичках моделі поведінки, реакції на певні життєві обставини економлять інтелектуальну й життєву енергію особистості, прогнозуючи вже знайдені способи реагування й поведінки. Життєтворчі здібності складаються із здатності аналізувати реалії щоденних проявів життя, із спроможності на ґрунті цього будувати палітру проявів поведінки, із можливості здійснювати передбачення труднощів, ускладнень і життєвих проблем. Саме життєтворчі здібності дають змогу особистості приймати ситуативні, тактичні або стратегічні рішення відповідно до обставин, що склалися. Життєвий досвід, що набувається особистістю в процесі життєдіяльності й спирається на емпіричні узагальнення фактів повсякденного життя, переважно індивідуальний і зорієнтований на практичний ефект,

розширюючи соціальне поле світосприйняття особистості. Життєві досягнення виступають дзеркалом, у якому відображається вміння жити як система. Повнота самореалізації є інтегральним показником і свідчить про ступінь розвитку самосвідомості, уявлень про власне «Я», рівень орієнтованості в соціальній і життєвій ситуаціях як полі життєдіяльності особистості, про наявність реальних і потенційних можливостей особистості для її самоздійснення, про достатню організаційно-вольову зрілість в управлінні життєвими обставинами та подоланні життєвий труднощів [47].

Педагогічна технологія життєтворчих проектів. Педагогіка життєтворчості ставить за мету формування життєвої компетентності засобом життєвого проектування як свідомого творення особистістю свого життя. Виникає потреба конкретизувати поняття ***«життєвий проект»***, ***«проект життя»***, ***«життєтворчий проект»***. Ці поняття в концепції життєтворчості, на відміну від загальноприйнятого тлумачення, близькі до понять «життєва програма» та «життєвий план», оскільки відносяться до життя як до цілісності, а не до окремих його фрагментів. Відповідно процедура свідомої побудови особистістю свого індивідуального життя в науковій літературі описується за допомогою понять «проектування», «програмування», «планування» (Л. Сохань, І. Єрмаков) [29, с.265]. У перспективному баченні та формуванні образу майбутнього життя як певної цілісності доцільніше користуватися терміном «життєве проектування», оскільки в ньому зберігається «ідея вірогідного, попереднього, допустимого бачення розгортання життєвого процесу» [там само]. Життєве творче проектування пов'язане з відкриттям себе для себе, апробацією «неторованих шляхів» у житті, творчим осмисленням особистісних ресурсів, використанням соціальних можливостей. Результат цієї діяльності – життєвий проект, під яким варто розуміти:

- погляд у майбутнє крізь призму сподівань, намірів, цілей та думок;
- інструмент саморегулювання особистістю свого життєвого процесу, спрямовуючи його визначеним шляхом;
- поле для свободи життєвиявлень;

• попереднє накреслення ймовірного сценарію розвитку життєвих подій [29, с.275];

• особистісний, інтимний документ, що певною мірою розкриває таємницю особистості [30, с.323];

• плід поглиблених роздумів, саморефлексії, активної самоактуалізації себе в реальній життєдіяльності, набуття на цій основі особистого життєвого досвіду [30, с.318].

У процесі життєтворчого проектування відбувається орієнтація зростаючої особистості в тому, «якою вона є, якою може бути і якою хотіла б бути» [31, с.100-101], створення й реалізація життєвого проекту, що є важливою умовою гармонійного розвитку учня протягом життя, вироблення життєвої стратегії самореалізації, в основі якої – творча активність.

Умови реформування вимагають переведення освітнього процесу на технологічний рівень, тобто вибір індивідуальних маршрутів навчання й виховання. Упровадження **методу життєтворчих проектів** – важлива необхідна умова проблемно зорієнтованих пошуків учнів на основі реальної життєвої практики. Життєтворчий проект – розвивальна інновація нової школи, простір майбутнього дитини.

Юна особистість, створюючи свій життєвий проект, виявляє себе як стратег, тактик або ситуативіст відповідно моделі, за якою живе. Тому завдання педагога – створити методику творчого життєвого проектування, спрямовану на стратегічні життєві перспективи особистості учнів. У цьому контексті логічно впроваджувати в педагогічну діяльність життєтворчі проекти, в основі яких – конструювання особистісних концепцій життя, досягнення в ньому успіху. Створюючи життєтворчі проекти, учні мають змогу здійснювати певні дії над душею, думками, поведінкою, способом життя, перетворюють себе для досягнення щастя, мудрості, досконалості, а здатність до самовдосконалення – «один із складників успіху» [20, с.7]. За такої умови в процесі проектування однаково особистісно цінними є як результати діяльності, так і сам процес, що свідчить про ***життєво-компетентісний потенціал методу проектів.***

Авторська методика впровадження педагогічної технології життєтворчих проектів полягає в тому, що педагог організовує навчальний процес, у ході чого учні створюють проекти, які стосуються їх самих, їхньої поведінки, діяльності – усього індивідуального життя особистості в різних обставинах, у різноманітній палітрі соціальних ролей. Школярі створюють своєрідні моделі життєвих проявів у реаліях сьогодення. Навіть у назвах проектів «звучить» «Я» учнів: «Я хочу бути людиною!», «Перлини духовності в мені», «Мої таланти», «Посміятися з себе», «Я й політика», «Я – українець» тощо. У назвах інших – суб'єктна присутність включеної в процес проектування особистості, адже учні пишуть про себе: «Бути щасливим», «Бережіть собори душ ваших!», «Кохання – це життя», «Бути відповідальним за все», «За здоровий спосіб життя» тощо. Певна якість також може бути винесена в назву проекту, і школярі писатимуть про аспекти формування зазначеної якості у своєму характері або про її викорінення: «Інфантильність», «Байдужість», «Гідність», «Інтелігентність» тощо. В основі життєтворчих проектів – активістська настанова на корисність у повсякденному житті, адже учні активно входять у суть життєвих проблем, які вимагають активних творчих зусиль інтелекту, винахідливості, уяви. Юні особистості звертають увагу на своє власне «Я», його духовні й тілесні іпостасі, на могутні інструменти розвитку – мовлення й мову. Учні залучають ціннісні компоненти, життєвий досвід, особистісну зрілість, когнітивні навички, чому слугує «фокусний» спіралеподібний характер розгляду життєвих проблем під час проектування (Н. Юліна).

Розглянемо методичні аспекти педагогічної технології життєтворчих проектів.

Метод проектів має певну структуру. Він передбачає підведення учнів до формулювання проблеми, так званого ***ключового питання***. Це питання становить суть проекту. Воно не має готового вирішення, чітко визначених шляхів розвʼязання. Виконання учнями проектів передбачає, що школярі за допомогою дослідницької роботи, скерованої вчителем, зроблять спробу розвʼязати поставлену проблему. Ключове питання

торкається сутності навчального предмету, повʼязує його з іншими дисциплінами, життям, реальною дійсністю.

Отже, визначившись із назвою проекту, учні разом з учителем формулюють мету діяльності, ключове питання. Створюється інтрига уроку. Після цього учитель ставить перед учнями завдання щодо ***матеріального вираження*** майбутніх створених ними проектів.

Не забезпечуючи прямого шляху вирішення проблеми, ключове питання через свою глобальність, абстрактність може видатись учням недоступним. Виникає потреба в більш конкретних питаннях, які називають тематичними. ***Тематичні питання*** вказують шлях розкриття ключового питання. Вони не мають однозначно «правильних», очевидно істинних відповідей. Тематичні питання покликані активізувати учнів, вони часто бувають важкими для розуміння, суперечливими, заохочуючи таким чином школярів до роздумів, досліджень, пошуку, дискусії. Вони відкриті, враховують різні інтереси учнів, дозволяють їх самобутній творчий підхід. Разом з цим тематичні питання – шлях, перспектива вирішення ключового питання. Саме тому ретельна, детальна розробка тематичних питань – складний, базовий етап підготовки вчителя до уроку, запорука активності й цікавості роботи учнів.

Учитель пропонує проблемне питання. Шляхом евристичної бесіди з'ясовується його значущість для учнів, зв'язок з сучасним життям. Школярі за допомогою вчителя формулюють назву проекту, його мету. Учитель ставить ключове питання, формулює тематичні питання, вказує шляхи реалізації проекту.

Наступний етап уроку повністю присвячений дослідницькій роботі учнів над тематичними питаннями, що може проводитися в парах або в групах. Для організації продуктивної пошукової роботи учнів учитель розробляє план діяльності у вигляді схем, таблиць, ***операційних карт з розробки тематичних питань***, які містять додаткову інформацію, допоміжні запитання, місце для висновків, узагальнень тощо. Такі опорні блоки бувають певним чином оформлені, запропоновані учням для самостійного опрацювання. Підготовка опорних блоків вимагає від учителя

творчого підходу. Самостійна дослідницька робота з ними під час уроку – творчість учнів.

Роботу над тематичними питаннями проекту доцільно організовувати в групах, застосовуючи активні й інтерактивні методи навчання.

У визначений учителем термін учні (групи) звітують про результати своєї роботи. Відбувається активне обговорення аспектів тематичних питань, підсумовуються проміжні результати роботи над проектом. Критично підходячи до справи, учні висловлюють різні думки, твердження, аргументують їх. Суть обговорення не в організації дискусії. Головне – розкрити різні погляди на проблему, і вже справа учнів – зайняти певну позицію згідно з власним життєвим досвідом, переконаннями, особистісними орієнтаціями. Учитель уважно стежить за логікою думок школярів, коригує їх розумову діяльність, тактовно виправляє помилки. Не нав'язуючи своїх поглядів, учитель висловлює побажання, спрямовує діяльність учнів, терпляче підводить до певних висновків, якщо висловлені погляди занадто прагматичні, продиктовані підлітковим максималізмом. Дуже важливо створити умови, щоб у школярів виникало враження, ніби вони без сторонньої допомоги знаходять «правильні» шляхи, щоб учні почувалися розкуто, невимушено, говорили не те, що, на їх думку, від них хочуть почути, а те, що дійсно думають, що продиктовано їхніми світоглядними позиціями. На цьому завершується підготовча робота на уроці над створенням проекту. Розставлені акценти. Та не зроблені висновки.

Сучасний педагогічний процес сьогодні переконливо доводить, що остаточна робота над створенням проекту може здійснюватись учнями лише в позаурочний час. У визначений учителем термін школярі доводять до логічного завершення свою дослідницьку роботу. Спираючись на власний життєвий досвід, озброєні знаннями навчального матеріалу, учні під впливом почутого на уроці підсумовують своє розуміння ключового питання, дослідницьким, творчим шляхом завершують роботу над створенням проекту вдома, індивідуально. Найбільш реальною, прийнятною формою матеріального вираження проекту є

учнівський твір (усний чи письмовий). Крім того, кожен учень готується до ***захисту*** власної роботи, що є необхідною складовою методу проектів.

Підсумкову оцінку за проект учитель виставляє після захисту учнем.

Наприкінці уроку учні презентують результати власної дослідницької діяльності. Критично підходячи до справи, висловлюють думки з приводу почутого і побаченого на уроці, оцінюють виступи одне одного. Учитель коригує, виправляє помилки, висловлює свої побажання, після чого формулює домашнє завдання.

Оскільки під час уроку учні часто висловлюють «неправильні» з точки зору загальноприйнятих норм думки, оцінювати балами їх роботу на уроці не варто. Контроль логічно обмежити цінуванням діяльності школярів з виконання проекту, активно залучаючи до цього процесу учнів. Цінування доцільно організувати за такими критеріями:

- загальна активність;
- аргументованість тверджень;
- нестандартність мислення;
- сміливість у висловленні думок;
- толерантне ставлення до думок інших тощо.

Варто окремо зупинитися на процесі захисту (презентації) учнями проектів. Учитель відповідно до окремої конкретної ситуації може вирішувати, яку форму заняття для цього запропонувати учням. У випадку глобальності запропонованої тематики проекту доцільно підготувати й провести підсумкову конференцію (епізодичний захід у межах позакласної роботи з навчального предмету). Якщо паралельно з навчальними заняттями учні відвідують, наприклад, предметний гурток (заходи систематичної роботи з навчального предмету), презентацію (захист) проектів логічно планувати на позакласних заняттях. Останній етап проектування можна організувати й провести у формі нестандартного уроку або виділити для цього частину уроку.

Узагальнений алгоритм проектної діяльності стосовно вчителя й учнів зображено в таблиці 2.1.2.

Табл. 2.1.2

Алгоритм проектної діяльності

Етапи методу проектів	***Діяльність учителя***	***Діяльність учнів***
I Постановка проблеми-задачі	Підводить учнів до усвідомлення проблеми, мети діяльності. Добирає орієнтовну назву проекту. Дає завдання щодо форми виконання проектів. Пропонує операційні карти з розробки тематичних питань.	Усвідомлюють проблему. Визначають мету діяльності на уроці. Придумують варіанти назв проекту. Знайомляться з операційними картами.
II Самостійна дослідницька робота	Організує групову дослідницьку роботу учнів, застосовуючи активні та інтерактивні методи. Стежить за індивідуальною роботою учнів.	Обговорюють у групах аспекти тематичних питань.
III Критична оцінка проміжних результатів	Організовує обговорення тематичних питань, створює сприятливу психо-логічну атмосферу. Стежить за логікою думок школярів. Коригує розумову діяльність учнів, тактовно виправляє помилки, висловлює побажання, підводить до певних висновків. Формулює домашнє завдання, вказуючи термін виконання.	Висловлюють думки щодо аспектів тематичних питань. Розкривають різні погляди на проблеми. Займають певну позицію згідно зі своїм життєвим досвідом, переконаннями, особистісними орієнтаціями. Створюють мікропроект (якщо отримали додаткове завдання). Оцінюють роботу одне одного.
IV Захист проекту	Організовує захист учнями власних проектів на уроці чи позакласному заході. Організовує цінування, виставляє підсумкову оцінку.	Створюють власні проекти, відповідно оформлюючи. Готуються до захисту проектів. Беруть участь у підготовці підсумкового уроку (заходу).

Критичне мислення. Фундаментальними особливостями того світу, у який входить особистість сьогодні, є постійні зміни, що прискорюються. Примножується інформація й швидко застаріває, ідеї переосмислюються. І мало володіти одним простим способом мислення, необхідно власне мислення постійно адаптувати до мислення інших, прагнучи до ясності, точності. Реформаційні процеси в освіти витікають із трансформації самого способу життя світової спільноти й обґрунтовують значущість критичного мислення як актуальної освітньої проблеми.

Сьогодні існує безліч визначень **критичного мислення**: лаконічні без конкретності формулювання, філософськи орієнтовані з акцентуванням уваги на теоретичних аспектах. У контексті педагогічної технології життєтворчих проектів заслуговують на увагу такі дефініції:

• психологічної орієнтації (акцент на мотиваційних аспектах розвитку здібностей до критичного мислення):

«Критичне мислення носить рефлексивний характер і має відношення до спілкування, до психології особистості. Воно пов'язане не тільки з пізнавальною (когнітивною), але й з мотиваційною сферою, із самосвідомістю» *(Ноєль-Цигульська)*;

«Одна з основних рис критичного мислення – трансцендентальної рефлексії, яка вимагає від мислячого суб'єкта самозвіту в тому, для якої з функцій свідомості мислення використовується: для ціннісної орієнтації, для пізнання чи пошуків засобів досягнення цілей» *(Л. Калінніков)*.

• педагогічної орієнтації (акцент на методичних і практичних аспектах розвитку здібностей до критичного мислення):

Критичне мислення є мислення соціальне й самостійне. Інформація є початковим, а не кінцевим пунктом критичного мислення. Воно починається з постановки запитань і проблем, які потрібно розв'язати *(Клустер)*;

«Критичне мислення – це використання когнітивних технік або стратегій, які підвищують вірогідність отримання бажаного кінцевого результату. Це визначення характеризує мислення

як дещо, що відрізняється контрольованістю, обґрунтованістю та цілеспрямованістю…» *(Д. Халпер)*.

• життєтворчої орієнтації:

«Критичне мислення – це передусім усвідомлене ставлення до своїх дій (освітнім у тому числі): уміння вибрати з усього об'єму культурної спадщини саме те, що приваблює саме тебе, уміння пояснити свій вибір, дібрати яскраві приклади – сформувати життєву позицію з певного питання» *(Є. Полюдова)*.

Р. Пол, Е. Бінкер, Е. Мартін, К. Едамсон виділили 35 основних показників критичного мислення, серед яких під кутом зору авторської методики звертаємо увагу на такі:

• афективні:
  - самостійність мислення;
  - розуміння егоцентричних і соціоцентричних мотивів;
  - утримання від поспішливих суджень;
  - сміливість мислення;
  - добросовісність мислення;
• макрокогнітивні:
  - співставлення аналогічних ситуацій;
  - розгляд питання з різних сторін;
  - розробка оціночних критеріїв (ясність базових цінностей і норм);
  - глибина мислення (виділення найбільш значущих питань);
  - вироблення конкретних рішень;
  - аналіз та оцінка ліній поведінки людей;
  - критичне слухання (діалог «без слів»);
  - уміння розмірковувати діалогічно (оцінка поглядів, підходів, гіпотез);
• мікрокогнітивні:
  - співставлення (протиставлення) абстрактних понять дійсності;
  - аналіз та оцінка висловлювань;
  - аналіз та оцінка висновків;
  - уміння бачити протиріччя в судженнях;
  - аналіз прямих та опосередкованих наслідків подій (явищ) [57, с.62].

Варто зазначити, що «критичність» мислення не зводиться до заперечення негативного через розкриття його природи, а спрямована на виявлення в ході критичного осмислення та утвердження позитивного (О. Короченський). Таке конструктивне вираження позитивного й негативного становить оцінювальний компонент критичного мислення, який відноситься також до оцінки самого мислительного процесу. В аспекті психології критичне мислення відносять до «спрямованого мислення», адже воно націлене на отримання бажаного результату [55, с.4]. А результатом може бути саме мислення, адже, за висловом А.Тягло, «критичне мислення – це мислення про мислення», коли людина розмірковує «з метою покращити своє мислення».

Механізм критичного мислення включає в себе психологічні процеси рефлексії, аналітико-синтетичну мислительну діяльність, практичну орієнтацію, у наслідок чого може бути проінтерпретоване як форма практичної логіки.

У науковій літературі розвиток критичного мислення традиційно пов'язується з проблемним навчанням, під яким слід розуміти «таку організацію навчального процесу, яка передбачає створення у свідомості учнів під керівництвом учителя проблемних ситуацій та активної самостійної діяльності учнів з їх розв'язання, у результаті чого відбувається творче оволодіння знаннями, уміннями, навичками й розвиток мислительних здібностей» [45, с.61]. Проблемна ситуація створює своєрідну інтелектуально-творчу задачу для особистості учня, коли він не може зрозуміти явища, і це мотивує його до пошуку нових способів пояснення чи дії, до самостійного критичного мислення. Т. Ноєль-Цигульська пропонує такий ланцюжок проблемного навчання [33, с.6]:

У науковій і методичній літературі досить ґрунтовно описані технології розвитку критичного мислення у вивченні різних навчальних предметів, у тому числі ефективні прийоми:

• «Плюс – мінус – цікаво» (актуалізація емоційного ставлення у зв'язку з матеріалом);

• «Інсерт» (можливість оцінити власні знання, співставивши їх з новою інформацією);

• «Тонкі й товсті запитання» (класифікація й оперування запитаннями, які вимагають точних і лаконічних відповідей і які потребують розгорнутих міркувань);

• «Асоціації» (встановлення асоціативних зв'язків між фактами, поняттями, явищами ідеями);

• «Зигзаг» або «Ажурна пилка» (спосіб обміну інформацією, спосіб опанування великого обсягу інформації);

• «Кластери» (занотовування тез або замальовування спеціальних позначок);

• «Перехресна дискусія» (парна робота з метою обговорення теми з різних сторін, знаходження аргументів і контраргументів).

Аналіз літератури з теми свідчить, що критичність як здатність аналізувати ситуацію, вчинки, діяльність, виділяти в них достоїнства й недоліки, виробляти з приводу них власне судження є одним з показників життєдіяльності дитини [31, с.120]; критичне мислення визначається як необхідна якість, яка допомагає знайти своє місце в житті, ефективно освоїти життєві й соціальні ролі [13, с.2]; критичне мислення вважається одним із складників життєвої компетентності [12, с.14]; орієнтація на виховання здатності до критичного мислення є однією з домінант школи життєвої компетентності на відміну від традиційної школи [12, с.34]. Але в контексті даного дослідження розвиток критичного мислення окремо не розглядатиметься, оскільки проектний підхід орієнтується на творчість особистості, життєтворчий проект є продуктом самостійної творчості дитини, а в процесі й результаті діяльності з проектування дитина демонструє здатність до творчого перетворення себе. Саме тому мова йтиме про критичне творче мислення.

Критичне творче мислення. Мислення в широкому розумінні трактується як усвідомлення своєї свідомості й можливе двома принципово різними способами: за рахунок рефлексії – виходу за межі контуру свідомості (при цьому втрачається флексія – почуття, емоції, переживання), і за рахунок інверсії – перетворення зовнішнього контуру у внутрішній і навпаки (при цьому виникає

співпереживання, емпатія, співчуття. Перший спосіб пов'язаний із критичністю й забезпечується самовизначенням суб'єкта, а другий спосіб – із творчістю й забезпечується соціокультурною ідентифікацією особистості. Зазначені способи взаємодоповнюють один одного (Р. Редюхін). А. Хуторський, визначаючи освітні стандарти, розглядає їх як особистісні якості, які підлягають розвитку, і серед них виділяє креативні, відносячи до них критичність [56, с.4]. Таким чином, **критичність** і **творчість** як якості мислення існують паралельно й мають розглядатися в єдності.

Існує думка, що критичне мислення дуже близьке до логічного й системного, але його слід розмежовувати від творчого мислення. Однак провести чітку межу між ними важко. На думку С. Заір-Бека, критичне мислення як оціночне, рефлексивне, відкрите, яке не приймає догм і розвивається шляхом накладання нової інформації на життєвий особистісний досвід, є відправною точкою для творчого мислення, яке не передбачає оціночності, а продукує нові ідеї, що виходять за межі життєвого досвіду, зовнішніх норм і правил [58, с.44].

Н. Юліна співставляє характерологічні ознаки критичного й творчого мислення (табл. 2.1.3). Незважаючи на яскраві відмінності, зазначається, що обидва види мислення в цілісному спонтанному мислительному процесі взаємодіють, між ними існує зворотний зв'язок, їх єдність – це ***комплексне мислення вищого порядку***.

Табл. 2.1.3

Характерологічні ознаки критичного творчого мислення

Критичне мислення	***Творче мислення***
сенситивність (чуттєвість) до контексту	холізм (провідна роль цілісності контексту)
фалібалізм (самокоректування)	самотрансцендування (діалектичне набуття досвіду)
гармонійне слідування обраному критерію (критерію істини, непротирічності тощо)	використання множини критеріїв (іноді суперечливих)
увага до прикладного аспекту (у певній галузі)	сенситивність до практично-прикладного аспекту наукових гіпотез, політичної уяви тощо)

Пусковим механізмом мислення вищого порядку (за Ліпманом) є проблемна ситуація в певному контексті, на основі якої творяться нові смисли (рис. 2.1.4) [63, с.31].

Рис. 2.1.4. Механізм мислення вищого порядку

Із критичним мисленням пов'язане поняття раціональності як організаційного принципу, який відноситься до оптимального поєднання цілей і засобів. Критичне творче мислення побутує у сфері людських стосунків, у сфері поведінки. Засобами раціональності неможливо розв'язати етичні, національні, сімейні, міжособистісні конфлікти. У цих сферах необхідна «м'яка раціональність» (Ліпман) або розумність, пов'язана з домовленостями, компромісами, життєвими рішеннями, налагодженням контактів тощо. Таким чином, у контексті життєтворчості логічно вести мову про критичне творче мислення, покликане виховувати ***розумну особистість***, яка здатна мислити обґрунтовано, критично, зважено, аргументовано, контекстуально, але поряд з когнітивними достоїнствами має ще й етичні якості. Виховання й розвиток розумної особистості зорієнтовані на практику, на логіку звичайного життя, повсякденної мови, використовуючи множинність критеріїв [63, с.41].

Педагогічна технологія життєтворчих проектів пов'язана з розвитком критичного творчого мислення та являє собою систематичне, послідовне тренування творчих, критичних, дослідницьких навичок з метою зробити учнів гнучкими,

відкритими для викликів сьогодення, з метою вироблення навичок рефлексивного ставлення до свого «Я», моральної й соціальної відповідальності. Це нескінченний пошук з метою відкриття нових особистісних перспектив. А саме ***критичне творче мислення*** можна означити як ***уміння критично осмислювати проблеми та приймати рішення з ряду альтернатив на основі творчого пошуку***. Особистість, яка володіє таким мисленням вищого порядку, розумна: гнучка, здатна розпізнавати проблеми, парадокси, володіє комплексом мислительних операцій, цілісністю сприйняття, спроможна з легкістю генерувати ідеї.

В. Розін розглядає мислення (підкреслюючи обов'язковість критичності) в аспекті філософського знання. У традиційній філософії мислення підкорюється трьом постулатам: «паралелізм» (дійсність не містить протиріч, усі помилки – у мисленні), «автономність» (не звертаючись до досвіду й інших форм життя, у мисленні можна отримати знання, вирішити проблеми, знайти внутрішні стимули для власного розвитку), «єдність» (мислення одне та єдине). На відміну від цього сучасна філософія формулює постулати сучасного постклассичного мислення:

1. Постулат «породження» (мислення породжує відповідні форми дійсності, об'єкти, реальності, які віддзеркалюються в мисленні).

2. Постулат «контекстності» (мислення не автономне, має контексти як форми досвіду й життя, які переплітаються й зливаються з мисленням, сприяючи його подальшому розвиткові).

3. Постулат «поліфонічності» (існує багато різних мислень, які знаходяться між собою в різних відношеннях (доповнення, заперечення, протистояння, спорідненість, незалежність).

У сучасній культурі визнаними є контексти, що стосуються критичного творчого мислення:

• контекст наукової й технічної раціональності (сучасна наука й техніка, сфери виробництва, економіки, проектування);

• контекст активності особистості (реалізація в мисленні фундаментальних бажань, цілей, цінностей);

• контекст групи (спілкування й творчість відбувається в мисленні);

• контекст самої культури (відмінності національних шкіл мислення) [44].

Критичність мислення вищого поряду дозволяє особистості вдосконалювати свої аналітичні здібності, навички застосування знань, сприяє виробленню прагнення до нових знань. Таким чином формується суб'єктний досвід і використовується в продуктивній діяльності, що є необхідністю для творчої самореалізації особистості. Це відповідає постулатам педагогіки життєтворчості.

2.2. ТЕХНОЛОГІЯ ЖИТТЄТВОРЧИХ ПРОЕКТІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

2.2.1. Урок української мови

Перед національною освітою сучасність ставить вимогу виховання особистостей у кількох аспектах: «як творців соціуму і соціальних систем, що творяться й розвиваються інтелектом особистостей; як носіїв культурно-історичної пам'яті етносу, що надає перспективу розвиткові нації; як громадян, що формують і забезпечують існування держави; як антропологічних самоцінностей («образів Божих у людській подобизні»), безмежно багатих у самотворенні й самопізнанні, самореалізаціях і саморозвитках; як індивідуумів, унікальних і неповторних» [28, с.2]. О. Леонтьєв висловлював цікаві думки про особистість і феномен мови. Він зазначав, що між образом світу і реальною людиною стоїть особистість, що мова передусім є мовою особистості, що «мова є путівником по світу на дорозі до себе» [25, с.282]. У вихованні рис творчої особистості та формуванні її життєвої стратегії важливе місце займають у єдності мовна освіта та мовне виховання, мовна культура й мовна поведінка. Л. Мацько наводить тлумачення поняття «мовна особистість», яке ввійшло в наукові парадигми багатьох галузей людських знань: «Мовна особистість – це узагальнений образ носія мовної свідомості, національної мовної картини світу, мовних знань, умінь і

навичок, мовних здатностей і здібностей, мовної культури і смаку, мовної традиції і мовної моди» [28, с.3]. Отже, мова акумулює розум і естетику нації, є мистецтвом живого спілкування, є компетенцією й професіоналізмом будь-якого фаху.

У Державному стандарті базової і повної середньої освіти визначаються вимоги до освіченості учнів; вимоги створення умов для всебічного розвитку особистості на засадах загальнолюдських і національних цінностей; вимоги для надання навчанню українознавчої спрямованості (вивчення української мови, української літератури, історії України, географії України, українського мистецтва тощо); вимоги формування соціальної, комунікативної компетентностей [8].

С. Омельчук пропонує модель комунікативної компетентності: на ґрунті мовної компетенції (знань основних понять лінгвістики мовлення, умінь і навичок аналізу тексту) виникають уміння мовленнєвого спілкування (мовленнєво-комунікативні вміння) і, як результат, відбувається побудова власних програм мовленнєвої поведінки. Подібне трактування дозволяє визначити складники комунікативної особистості учня основної школи:

- великий пізнавальний досвід;
- високий рівень комунікативної компетентності;
- стійке прагнення вдосконалювати власне мовлення;
- реалізація у своїй комунікативній поведінці певного мовленнєвого ідеалу [37, с.2-5].

Зазначені лінгводидактичні аспекти якнайповніше реалізуються в 10-11 класах. Вік старшокласників називають формативними роками, тому завдання старших класів – створити оптимальні умови для загальнокультурного, морального, естетичного розвитку особистості учнів, а найперше – для розвитку мовленнєвих здібностей (здатності до спілкування через мовлення). Тому запровадження методу проектів на уроках української мови в старших класах є актуальним. У процесі проектування учні міркують, дискутують, сперечаються – відбувається дослідницька робота, спрямована на самостійний

пошук. Відбувається спілкування на уроці – «надзвичайно серйозна і складна проблема в педагогічній діяльності вчителя словесника, оскільки це і є сутністю творчого процесу навчання-виховання» [62, с.109].

Програма з української мови визначає мову як вагомий чинник формування особистості громадянина України, акцентує увагу на життєвій адекватності освіти, її орієнтації на задоволення потреб і культурних запитів особистості, пов'язаних із практичною діяльністю, духовним життям, комунікативними інтересами. Усе це можливо за умови синтезу кількох підходів – особистісного, діяльнісного, комунікативного, культурологічного, емоційно-смислового. Однією з цілей Програма визначає формування вмінь учнів формулювати й обстоювати власну думку, громадянську позицію щодо тих чи інших подій і явищ (у тому числі суспільних), давати їм адекватну оцінку, самонавчатись і самовдосконалюватись [53, с.3-9]. Зазначеним підходам і цілям відповідає педагогічна технологія життєтворчих проектів.

Програма старших (10-12) класів передбачає інтенсивну роботу з піднесення культури мовлення учнів. Оскільки вимоги до рівня загальноосвітньої мовної підготовки учнів у 10-12 класах суттєво не відрізняються, методичний матеріал за технологією життєтворчих проектів не розподіляється за роками навчання. За цією технологією логічно опрацьовувати теми для написання творів на морально-етичну тему, нарисів на основі життєвих вражень, виступів на зборах, семінарах (10 клас), виступів під час дискусії, творів, есе, статей у газету на суспільно-політичні та морально-етичні теми (11-12 класи) тощо. Варто зазначити, що навчити учнів виконувати кожен з видів письмових робіт необхідно заздалегідь. Оцінювати учнівські роботи слід за критеріями, визначеними чинною програмою з української мови.

Опис кожного з проектів складається з назви (теми), мети, очікуваних результатів, ключового питання, тематичних питань, операційних карт з розробки тематичних питань.

Назва проекту містить у собі провідну тему подальшої роботи (про що йтиметься мова) або головну думку міркувань

(ідейний зміст проекту), змістове наповнення роботи з проектування. Слід зазначити, що в назві може бути вказана лише риса характеру, тому учні можуть добирати власні назви. Вказану життєтворчу мету варто розуміти як спрямування, завдання щодо формування складових життєвої компетентності учнів. Очікувані результати – конкретні якості характеру, життєві компетенції особистості учнів як складники життєвої компетентності. Ключове питання – це проблема, яка становить суть проекту. Тематичні питання – конкретизація ключового питання, шлях його розкриття. Операційні карти містять розробку тематичних питань.

Процес застосування методики життєтворчих проектів на уроках української мови має певну специфіку. Роботу логічно побудувати за таким алгоритмом:

1. Підготовчу роботу над створенням проекту (процес проектування, опрацювання тематичних питань проекту) варто організувати на усному уроці розвитку зв'язного мовлення.

2. Форма матеріального вираження учнівських проектів визначається переліком робіт з розвитку зв'язного мовлення комунікативної змістової лінії чинної Програми з української мови (твори на морально-етичну тему, нариси на основі життєвих вражень, виступи на зборах, семінарах, виступи під час дискусії, твори й статті в газету на суспільно-політичні теми).

3. Учні виконують письмову роботу (проект) самостійно у формі домашньої роботи.

4. У визначений учителем термін учні у свій вільний час збираються групами (тими ж групами, які опрацьовували разом операційні карти проекту), перечитують письмові роботи один одного, відбирають найкращий проект, готуються до його захисту.

5. Учні здають письмові роботи.

6. Учитель перевіряє учнівські роботи відповідно до вимог чинної програми.

7. Учитель проводить урок аналізу письмової роботи.

8. Учитель призначає термін захисту (презентації) проектів.

9. На одному з наступних уроків виділяється час (частина уроку) для захисту (презентації) учнівський проектів.

10. Учні захищають відібраний проект. У презентації одного проекту бере участь уся група.

11. Учитель здійснює зовнішню оцінку проекту.

Наводимо приклад уроку української мови, проведений студенткою 5 курсу Інституту філології Бердянського державного педагогічного університету Наталією Саприкіною під час проходження активної педагогічної практики в 11-Б класі ЗОШ № 5 м. Бердянська.

Особистісно-зорієнтований урок української мови
11 клас

Проект (тема уроку): «Бути відповідальним за все»

Мета:

- *життєтворча:*
  - формувати здатність до самоідентифікації;
  - вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки;
  - виховувати відповідальність;
  - почуття обов'язку;
  - організованість;
- *розвивальна:*
  - розвивати психічні процеси та мовлення учнів;
- *навчальна:*
  - удосконалювати вміння писати твори на морально-етичні теми;
  - вміння користуватися виражальними вербальними (мовними) засобами публіцистичного стилю мовлення.

Тип уроку: урок розвитку зв'язного мовлення (підготовка до написання твору на морально-етичну тему).

План уроку

Етапи методу проектів	*Зміст уроку*	*Етапи особистісно-зорієнтованого уроку*
I. Постановка проблеми-задачі	1. Притча про капустяний листок.	Етап орієнтації
	2. Актуалізація опорних знань (з'ясування особливостей написання твору на морально-етичну тему).	

Етапи методу проектів	*Зміст уроку*	*Етапи особистісно-зорієнтованого уроку*
	3. Мотивація навчальної діяльності – актуалізація чуттєвого досвіду учнів (місце застосування знань – життя). Покладання мети.	Етап покладання мети
	4. Проектування: - назва проекту; - ключове питання; - матеріальне вираження проекту.	Етап проектування
II. Самостійна дослідницька робота	5. Тематичні питання.	Етап організації виконання плану діяльності
	6. Групова робота над створенням проекту (робота з операційними картами з розробки тематичних питань).	
	7. Створення мікропроекту («Банк ідей»).	
III. Оцінка поетапних результатів	8. Звіт груп про результати роботи з тематичних питань.	Етап контрольно-оцінювальний
	9. Коригування думок учнів.	
	10. Цінування, оцінювання.	
IV. Створення проекту, його захист	11. Домашнє завдання (завдання для індивідуальної творчої роботи учнів із створення проекту).	
	12. Підсумки уроку.	

Хід уроку
(перебіг навчальних ситуацій)

1. Притча про капустяний паросток

Пробився крізь товщу землі капустяний паросток, посміхнувся сонцю:

– Живу!

А йому:

– Зачекай! Росою-дощами вмивайся, сонечком зігрівайся, від шкідників обороняйся, стань качаном, тоді й заживеш.

Настала осінь. Під дрібним дощиком лежить туга капустина, пишається:

– Живу!

А їй:

– Зачекай! Зберуть тебе, перезимуй в овочесховищі, щоб не згнити, попади на прилавок магазину, отоді й заживеш.

І ось на вітрині після довгих поневірянь лежить качан капусти, радіє:

– Нарешті, живу!

А йому:

– Який нетерплячий! Нехай тебе куплять, у хороші руки попади, новому господареві послужи. Там і життя.

Купили капусту хазяйські руки, принесли додому, і вже дім напоєний пахощами капустяних млинців. А вони, рум'яні, тільки хотіли порадуватися життю… З'їли їх. І не жили…

Висновок: учні вже сформовані особистості, їх не треба готувати до життя, вони вже живуть, сьогодні.

2. Актуалізація опорних знань учнів

З'ясування особливостей написання твору на морально-етичну тему:

- твір-роздум (особливості написання);
- публіцистичний стиль (стильові функціональні особливості).

Групова робота методом «Мозкового штурму».

3. Мотивація навчальної діяльності — актуалізація чуттєвого досвіду учнів

– Морально-етична тема. Що таке мораль, етика?

– Чи потрібна людині мораль? Навіщо?

– Чи треба нам у школі, на уроці української мови торкатися моральних тем?

Висновок: подібні роздуми необхідні для життя сьогодні й завтра.

Покладання мети: спробувати створити модель поведінки відповідно до моральної теми, яка буде розглянута на уроці.

4. Проектування

– Перед вами лежать заготовані шестикутники. Напишіть на сторонах фігур якості, які, на вашу думку, необхідні вам, щоб створити проект і в подальшому втілити його в житті.

– Назвіть якості, які ви написали. *(Учні називають, серед якостей – відповідальність).*

– Складіть разом свої шестикутники. Що утворилося? *(Бджолиний стільник).*

– Як працюють бджоли? Чи треба вам бути схожими на них під час групової роботи?

Тема проекту: «Бути відповідальним за все».

– Що необхідно з'ясувати першочергово? *(Що таке відповідальність?)*

– Чи важко стати відповідальною людиною?

Ключове питання: Як виховати відповідальність.

Форма вираження проекту: твір на морально-етичну тему.

5. Тематичні питання

1. Сутність відповідальності.
2. Безвідповідальність.
3. Відповідати за інших.
4. Відповідати за себе.

(Учитель налаштовує учнів думати й говорити не те, що, як вони вважають, від них хочуть почути, а те, що диктує їм власна свідомість.)

6. Групова робота над створенням проекту

Самостійна дослідницька робота учнів у групах з операційними картами з розробки тематичних питань.

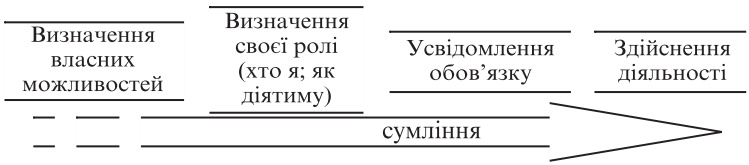
(Операційні карти додаються.)

Операційна карта з розробки тематичного питання «Сутність відповідальності»

Відповідальність (із тлумачного словника) – покладений на когось або взятий на себе обов'язок відповідати за певну ділянку роботи, справу, чиїсь або свої дії та вчинки, слова; усвідомлення серйозності, важливості справи, моменту тощо.

Обов'язок (із тлумачного словника) – те , чого треба беззастережно дотримуватися, що треба безвідмовно виконувати відповідно до вимог суспільства або виходячи з власного сумління.

Завчасна відповідальність

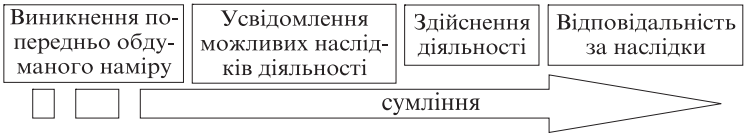


• Уважно розгляньте малюнок. Він демонструє механізм відповідальності, яка виникає до здійснення діяльності.

– Наскільки важливими є вміння визначати власні можливості й свою роль? У якому віці, на вашу думку, подібні вміння можна вважати сформованими?

– Як пов'язані обов'язок і сумління?

Наступна відповідальність



• Уважно розгляньте малюнок. Він демонструє механізм відповідальності, яка виникає після здійснення діяльності.

– Наскільки важливим є вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки? У якому віці таке вміння формується остаточно?

Сумління вважають ядром і рушійною силою відповідальності

– Ти знайомий із сумлінням? Із яким його видом? У якому віці слід виховувати сумління?

– Як виховувати почуття відповідальності?

Операційна карта з розробки тематичного питання «Безвідповідальність»

Відповідальність (із тлумачного словника) – покладений на когось або взятий на себе обов'язок відповідати за певну ділянку роботи, справу, чиїсь або свої дії та вчинки, слова; усвідомлення серйозності, важливості справи, моменту тощо.

Обов'язок (із тлумачного словника) – те , чого треба беззастережно дотримуватися, що треба безвідмовно виконувати відповідно до вимог суспільства або виходячи з власного сумління.

Порядок (із тлумачного словника) – стан, коли все робиться, виконується так, як слід, відповідно до певних вимог, правил; упорядкованість, лад; злагодженість, узгодженість у діях, організованість.

• Проаналізуйте запропоновані тлумачення.

• Керуючись власним життєвим досвідом, дайте відповідь, до чого призводить сьогодні безвідповідальність людей, зокрема молоді. Відповідь ілюструйте прикладами.

– До чого може призвести безвідповідальність?

– Чи живе в тобі безвідповідальність?

– Як викоренити в собі безвідповідальність?

– Як виховати в собі відповідальність?

Операційна карта з розробки тематичного питання «Відповідати за інших»

Відповідальність (із тлумачного словника) – покладений на когось або взятий на себе обов'язок відповідати за певну ділянку роботи, справу, чиїсь або свої дії та вчинки, слова; усвідомлення серйозності, важливості справи, моменту тощо.

– Чи важко бути відповідальним за себе? Чому?

– У якому разі виникає ситуація, коли людина повинна відповідати за інших людей, за їхні дії, їхню роботу? Чи легко це? Чому?

– Чи не означає це, що людина, яка несе відповідальність за інших, фактично відповідає за розвиненість почуття відповідальності в цих людей?

– Чому начальникові завжди платять більше грошей, ніж його підлеглим?

– Чи може людина, яка відповідає за інших, бути безвідповідальною по відношенню до себе? Чи буває так сьогодні? Чи має так бути?

– Як виховати в собі відповідальність?

Операційна карта з розробки тематичного питання «Відповідати за себе»

Відповідальність (із тлумачного словника) – покладений на когось або взятий на себе обов'язок відповідати за певну ділянку роботи, справу, чиїсь або свої дії та вчинки, слова; усвідомлення серйозності, важливості справи, моменту тощо.

Обов'язок (із тлумачного словника) – те , чого треба беззастережно дотримуватися, що треба безвідмовно виконувати відповідно до вимог суспільства або виходячи з власного сумління.

– Чи важко відповідати за інших? Чому?

– Що означає відповідальність за себе, свою роботу, свої вчинки, свої слова через призму поняття «обов'язок»? Поміркуйте.

– Як сумління людини впливає на рівень сформованості в неї почуття відповідальності?

Існує думка, що почуття відповідальності безпосередньо пов'язане з іншими почуттями, зокрема любов'ю. Хочеш буди відповідальним (за свою роботу; за свої дії, слова) – люби (свою роботу; себе). Чи згодні ви з цією думкою? Обґрунтуйте.

– Чи треба бути відповідальним за свої думки? Перед ким? Навіщо це?

– Чи є відповідальність показником, свідченням зрілості людини?

– Як виховати в собі почуття відповідальності?

7. Створення мікропроекту

(Етап проводиться за методикою інтерактивної вправи «Банк ідей». Учні, узагальнюючи й систематизуючи свою роботу над окремими тематичним питаннями, пропонують 2-3 чітких, конкретних пункти для майбутнього проекту (наприкінці уроку записують на дошці).

8. Звіт груп про результати роботи з тематичних питань (етап нерозривно пов'язаний із наступним)

9. Коригування думок учнів

(Учні обговорюють аспекти тематичних питань. Висловлюються різні думки. Суть обговорення не в організації дискусії. Головне – розкрити різні погляди на проблему. Перший етап роботи над проектом – пошуковий. Учитель створює умови не для того, щоб дати відповіді на питання, а для того, щоб стимулювати активні роздуми учнів. Учитель уважно спостерігає за ходом думок дітей, коригує мислительну діяльність вихованців).

10. Оцінювання

Учитель залучає учнів до оцінювання один одного, сам висловлює думку про роботу дітей за такими критеріями:

- активність;
- аргументованість тверджень;
- нестандартність мислення;
- сміливість у висловленні думок.

11. Домашнє завдання

Спираючись на життєвий досвід, підсумувати своє розуміння поняття «відповідальність», створивши проект «Бути відповідальним за все» у вигляді твору на морально-етичну тему.

(Завдання для індивідуальної дослідницької роботи.)

12. Підсумки уроку

– Чи сподобався урок?

– Що взяли нового для себе?

Проаналізуємо наведений урок у контексті розвитку критичного творчого мислення. Педагогічна теорія розвитку критичного мислення представлена технологічними фазами, кожна з яких реалізується своїми прийомами:

1. Фаза виклику (пробудження наявних в учнів знань та уявлень, їх активізація, виникнення зацікавленості – у результаті виникає мотивація до роздумів, готовність до комунікації).

2. Фаза реалізації смислу (самостійна чи групова робота, пошукова діяльність, пов'язана з проміжною рефлексією).

3. Фаза рефлексії (персоналізація, осмислення, актуалізація знання, що призводить до переростання його в джерело нових знань; знання стає особистісно значущим, суб'єктним).

З точки зору зазначених фаз урок виглядає таким чином. Етапи 1-4 (див. план уроку) відповідають фазі виклику, етапи 5-7 – фазі реалізації смислу, етапи 8-10, 12 – фазі рефлексії. Але не це головне. На кожному з етапів уроку кооперацийно «працювали» всі зазначені фази. Наприклад, «Притча про капустяний листок», прочитана вчителем, слугувала викликом; подальше обговорення запитання: «У чому повчальний зміст притчі?» – стало реалізацією смислу; висновок учнів – рефлексією. Аналогічно можна розглянути кожний з етапів уроку. Окремо варто розглянути процес опрацювання операційних карт з розробки тематичних питань проекту. Кожна з карт містить довідковий матеріал. Прочитання цього матеріалу та самого запитання до нього є викликом; роздуми, пошук відповіді, обговорення в групі – реалізацією смислу; звіт про результати проектування – рефлексією. У загальному розумінні весь процес проектування також можна інтерпретувати за наведеним зразком: низка викликів на початку уроку, в операційних картах переростає в реалізацію смислів під час опрацювання операційних карт, активної роботи в групах, коригування вчителем учнівських міні доповідей (етапи 8-9) – стає проміжною рефлексією, а остаточне виконання проекту, підготовка до захисту, процес захисту – це фаза повної рефлексії та творення нових смислів.

Т. Ноель-Цигульська наводить класифікацію запитань за ступенем навіювання певної відповіді (за Кречмером). Адже має велике значення форма постановки запитання для того, щоб звільнити мислення учнів, задати йому певного напрямку або сприяти перенесенню рішення в нові умови:

• запитання без підтексту навіювання (асугестивне); таких запитань в операційних картах 14;

• запитання з альтернативною постановкою, яке містить певний опосередкований елемент навіювання; 6 запитань у картах;

• запитання з пасивним навіюванням; 7 запитань;

• запитання з активним навіюванням; такі запитання відсутні;

• широке «ліниве» запитання (альтернативне, далеке від істини, особистісне, суб'єктне) (К.Данилін); 6 запитань в операційних картах [33, с.5].

Таким чином, 14 асугестивних запитань (найбільша кількість) практично не давали можливості вчителеві втручатися в мислительну діяльність учнів. Відповідаючи на них, учні критично мислили, самостійно шукали відповіді. Запитань четвертого типу не було – учитель не був диктатором, не поводився на уроці авторитарно. Запитання другого й третього типу (їх 13) дозволяли «м'яко» впливати на роздуми школярів, але в п'яти випадках після них були поставлені «ліниві» запитання, які є за своєю сутністю творчими («обґрунтуйте», «чому?»). Відповіді на них важко проаналізувати з точки зору істинності мотивів, реальності причин, адже, можливо, включаються захисні механізми. Але саме ці запитання активізували суб'єктний особистісний досвід учнів, виступаючи в ролі життєтворчих.

У контексті проблемного навчання етапи 3-4 (мотивація, цілепокладання, проектування) надавали роботі абстрактності, складності, відкритості. Опрацювання операційних карт конкретизувало проблему відповідальності, але не полегшувало, залишалося проблемним. На уроці були створені умови для співробітництва, пошукової діяльності, діалогізму, критичного мислення, творчості. Цьому багато в чому сприяла правильно

організована ефективна групова робота, під час якої школярі набували навичок соціалізації, індивідуалізації; відбувалася самореалізація особистості через колективізм, демократичну взаємодію. В учнів виникали потреби включення в діяльність, відповідна мотивація, що стимулювало критичне творче мислення – відбулося рішення задачі (створення проекту).

На уроці була створена атмосфера свободи виявлення особистості, інтелектуальної розкутості, комунікації. Не ставлячи за мету організацію дискусії на уроці, було створено умови для активного обміну думками, розумного розгляду розмаїття підходів: у процесі усних відповідей учні вільно висловлювали думки (суб'єктні поняття), судження (думки, обґрунтовані фактами), переваги (думки, іноді не обґрунтовані фактами, частково далекі від істини), поважаючи партнерів, розуміючи різні погляди на світ. Учитель толерантно оцінював їх, коригував, пам'ятаючи про контекстність мислення, про те, що помилки – це не людина; ставши залученим у ситуацію учасником діалогу, вислуховував позиції вихованців, виявляв власні особистісні позиції, тому виконував роль співучасника роботи, співшукача істини. У результаті в класі панувала активна й інтерактивна співтворчість у діяльності. Учні вчилися критично ставитися до себе, що відкривало шлях до творчого перетворення. Таким чином, у школярів розвивалося критичне творче мислення й була реалізована життєтворча (виховна) мета уроку.

2.2.2. Урок української літератури

У системі навчальних дисциплін українська література посідає особливе місце. Кожний літературний твір є віддзеркаленням життя певної епохи. Вивчення витворів мистецтва слова пов'язує урок з життям, з реальними проблемами життєдіяльності. Українська література посідає чільне місце «в царині плекання творчої особистості молодої людини, що вступає в складний світ протиріч та життєвих проблем» [4]. Основа технології життєтворчих проектів на уроках української літератури – стимулювання інтересу учнів до проблеми усвідомленого вибору життєвих орієнтирів, що визначають

майбутнє, а стратегічні напрямки діяльності учнів – учитися бути розумним, здоровим, корисним людям, бути громадянином України, навчитися складати й реалізовувати власні життєві проекти у складних умовах сьогодення.

Метод проектів на уроках літератури має розглядатися як реалізація проблемного навчання й відповідає рівням самостійної й творчої активності учнів, тому логічно розглядати технологію життєтворчих проектів на уроках літератури як таку, що має певне «практичне значення для сучасного процесу навчання» [60]. Крім того, це дає змогу створити «якнайкращі умови для максимальної реалізації особистісного потенціалу учнів, самопізнання й засвоєння способів саморозвитку, самоствердження, самореалізації особистості» [42].

Проектна технологія на уроках української літератури дає змогу застосовувати активні й інтерактивні методи орієнтації учнівської молоді на духовні цінності українського народу («героїчна історія народу, видатні історичні постаті, звичаї та обряди тощо» [36]). До того ж уроки української літератури в часи духовного спустошення, байдужості, браку любові, відсутності мрій і планів на майбутнє, марнування часу, безсоромного споживацтва є засобом залучення учнівської молоді до загальнолюдських цінностей («…це такі внутрішньо особистісні установки, реалізація яких дає змогу формувати людське в людині скрізь, де особистість присутня як духовна чи суспільна істота» [8, с.9]).

На думку Г. Токмань, нині, у добу гуманітарного плюралізму, відбувається філософізація літературознавства. На її переконання, екзистенціальне філософствування «є вільним у тому сенсі свободи, що означає постійний вибір власної позиції у ставленні до життя і світу. Екзистенціальне філософствування – завжди процес пошуків способів формування свого Я» [51, с.2]. Враховуючи таку думку, вважаємо слушним застосовувати педагогічну технологією життєтворчих проектів на уроках української літератури, оскільки зазначене тлумачення відповідає як постулатам педагогіки життєтворчості, так і концептуальним положенням проектної технології.

На думку Л. Фурсової, життєствердну енергію, упевненість учнів у своїх можливостях варто формувати на уроках української літератури. Мистецькі взірці української літератури мають бути піднесені на престижну висоту, щоб учні за допомогою отриманих знань могли знайти себе в житті, використати набуті вміння, знайти їм практичне застосування, «оскільки літературна освіта сприяє формуванню особистості, здатної до життєтворчості» [59, с.12]. Засобом проектного навчання літературна компетенція – «інтегрований результат навчальної діяльності учнів, який базується на сумі знань, отриманих у процесі літературної освіти, і виявляється у вміннях, необхідних для сучасного життя» [59, с.14] – стає підґрунтям для формування життєвої компетентності школярів.

Кожний життєтворчий проект безпосередньо пов'язаний з літературним твором або з особливостями біографії поета чи письменника. Опис проекту складається з назви, вказівки на літературний твір, його автора, мети, очікуваних результатів роботи, ключового питання, тематичних питань, методичних рекомендацій, рекомендованої форми захисту, операційних карт з розробки тематичних питань.

Назва проекту містить у собі провідну тему подальшої роботи (про що йтиме мова) або головну думку міркувань (ідейний зміст проекту). Мета роботи має життєтворче спрямування й формулюється як певне завдання щодо формування складових життєвої компетентності учнів. Крім того, зазначена розвивальна (орієнтовно) та навчальна мета. Формулюючи очікувані результати роботи, учителеві варто вказати на конкретні якості характеру, життєві компетенції особистості учнів, які мали б бути сформовані в процесі проектування й виявлялися школярами в реальному житті. Ключове питання – це проблема, яка становить суть проекту. Тематичні питання – конкретизація ключового питання, шлях його розкриття. Методичні рекомендаії стосуються особливостей роботи над конкретною навчальною темою з метою підготовки учнів до опрацювання проекту, а також порад щодо організації процесу проектування. Операційні карти можуть бути яскраво оформленими на розсуд учителя, розміщені на

окремих аркушах, розмножені й будуть слугувати роздатковим матеріалом для учнів під час організації проектування на уроці.

Наводимо приклад уроку української літератури, проведений студенткою 5 курсу Інституту філології Бердянського державного педагогічного університету Тетяною Горобій під час проходження активної педагогічної практики в 11-Б класі ЗОШ № 5 м. Бердянська.

Особистісно-зорієнтований урок української літератури
11 клас

Проект (тема уроку): «Бути щасливим» (за романом І. Багряного «Тигролови»)

Мета:

- *життєтворча:*
  - виховувати волю;
  - вільнолюбство;
  - адаптивні якості;
  - формувати здатність жертвувати собою заради інших;
  - здатність протистояти труднощам;
  - здатність до стратегічного мислення;
  - формувати й виховувати цілісну особистість;
- *розвивальна:*
  - розвивати психічні процеси та мовлення учнів;
- *навчальна:*
  - удосконалювати навички комплексного аналізу роману як епічного жанру;
  - навички аналізу образу-персонажу.

Тип уроку: урок узагальнення й систематизації вивченого за технологією життєтворчих проектів.

План уроку

Етапи методу проектів	*Зміст уроку*	*Етапи особистісно-зорієнтованого уроку*
І. Постановка проблеми-задачі	1. Синквейн «Життя».	Етап орієнтації
	2. Актуалізація опорних знань (з'ясування висновків щодо характеристики Г. Многогрішного).	

Етапи методу проектів	*Зміст уроку*	*Етапи особистісно-зорієнтованого уроку*
I. Постановка проблеми-задачі	3. Мотивація навчальної діяльності – актуалізація чуттєвого досвіду учнів («Мозковий штурм»; урок літератури – урок життя). Покладання мети.	Етап покладання мети
	4. Проектування: - назва проекту; - ключове питання; - матеріальне вираження проекту.	Етап проектування
II. Самостійна дослідницька робота	5. Тематичні питання.	Етап організації виконання плану діяльності
	6. Групова робота над створенням проекту (робота з операційними картами з розробки тематичних питань).	
	7. Створення мікропроекту («Банк ідей»).	
III. Оцінка поетапних результатів	8. Звіт груп про результати роботи з тематичних питань.	Етап контрольно-оцінювальний
	9. Коригування думок учнів.	
	10. Цінування, оцінювання.	
IV. Створення проекту, його захист	11. Домашнє завдання (завдання для індивідуальної творчої роботи учнів із створення проекту).	
	12. Підсумки уроку.	

Методичні зауваження

Під час роботи над романом акцент був зроблений на характеристиці образу Григорія Многогрішного, були виділені якості цілісної особистості:

• становище героя (вікове, національне, соціальне, професійне, сімейне тощо);

• портрет (можливо в розвитку);

• життєва доля героя;

• оточення, взаємозв'язок з іншими дійовими особами;
• життєві принципи й прагнення;
• риси вдачі;
• використання автором засобів характеристики персонажів (у тому числі психологічної).

Тема проекту дуже широка, багатоаспектна, тому учням було запропоновано широку палітру тематичних питань. Для їх опрацювання клас був розділений на мікрогрупи («трійки», відповідно до наповнюваності класу), при цьому була виділена окрема група «спостерігачів» («експертів»). Для обговорення тематичних питань у групах не виділялося багато часу. Оскільки запропоновано вісім тематичних питань, для звітів груп було відведено достатню кількість часу. «Спостерігачі» не брали участі в опрацюванні й обговоренні тематичних питань, вони уважно слухали і створили мікропроект (певний перелік пунктів плану проекту).

Хід уроку
(перебіг навчальних ситуацій)

1. Синквейн «Життя»

– Сьогодні ми з вами будемо працювати над створенням життєтворчого проекту. Кожний з вас буде створювати проект власного життя. Що таке «життя»? Не поспішайте відповідати. Кожній групі пропонується скласти синквейн «Життя», у якому ви зможете викласти розуміння цього складного поняття.

(Учні виконують:

1) поняття (іменник);

2) дві характеристики-означення (прикметники-дієприкметники);

3) три динамічні характеристики (дієслова);

4) ставлення автора до теми (коротка фраза);

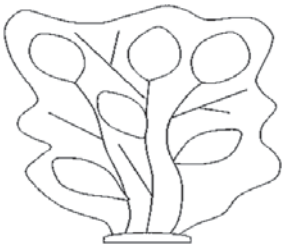
5) контекстуальний синонім теми (емоційно-образний або філософсько-узагальнювальний).

Життя.
Швидкоплинне, насичене.
Плануєш, поспішаєш – не встигаєш!
Справжній Божий дар!
Миттєвість…

2. Актуалізація опорних знань учнів

З'ясування висновків щодо комплексної характеристики образу Г. Многогрішного.

(Групова робота методом інтерактивної вправи «Асоціативний кущ»: з'ясування визначальних рис головного героя як цілісної особистості).



3. Мотивація навчальної діяльності — актуалізація чуттєвого досвіду учнів

– Назвіть, будь ласка, три навчальних предмети, які, на вашу думку, дають найбільше життєвих знань, умінь, досвіду?

(Учні виконують завдання методом інтерактивної вправи «Мозковий штурм»).

Висновок: урок літератури – урок життя.

Покладання мети: спробувати створити модель поведінки відповідно до ідейно-емоційних оцінок вивченого літературного твору.

4. Проектування

– Герой роману «Тигролови» був цілісною особистістю. Чи був Григорій Многогрішний щасливою людиною?

– Чи вважаєте ви себе щасливими людьми?

– Сьогодні я пропоную вам поміркувати над поняттям «щастя».

– Як працюють бджоли? Чи треба вам бути схожими на них під час групової роботи?

Тема проекту: «Бути щасливим».

– Що необхідно з'ясувати першочергово? *(Що таке щастя?)*

– Чи легко бути щасливою людиною?

Ключове питання: Як стати щасливим.

Форма вираження проекту: твір.

5. Тематичні питання

1. Свобода волі.
2. Людина і її оточення.
3. Жертовність.
4. Випробування.
5. Хто не ризикує, той не п'є шампанського!
6. Цілісність особистості.
7. Усе відносно.
8. Memento mori (Пам'ятай про смерть).

(Учитель налаштовує учнів думати й говорити не те, що, як вони вважають, від них хочуть почути, а те, що диктує їм власна свідомість).

6. Групова робота над створенням проекту

Самостійна дослідницька робота учнів у групах з операційними картами з розробки тематичних питань.

(Операційні карти додаються.)

7. Створення мікропроекту

(Етап проводиться за методикою інтерактивної вправи «Банк ідей». Група «експертів» у результаті спостереження за процесом проектування пропонує 2-3 чітких, конкретних пункти для майбутнього проекту (наприкінці уроку записують на дошці).

8. Звіт груп про результати роботи з тематичних питань

(Етап нерозривно пов'язаний із наступним).

9. Коригування думок учнів

(Учні обговорюють аспекти тематичних питань. Висловлюються різні думки. Суть обговорення не в організації дискусії. Головне – розкрити різні погляди на проблему. Перший етап роботи над проектом – пошуковий. Учитель створює умови не для того, щоб дати відповіді на питання, а для того, щоб стимулювати активні роздуми учнів. Учитель уважно спостерігає за ходом думок дітей, коригує мислительну діяльність вихованців).

Операційна карта з розробки тематичного питання «Свобода волі»

Свобода (із тлумачного словника) – життя, існування без залежності від кого-небудь, можливість поводитися на свій розсуд; можливість діяти без перешкод і заборон.

Воля (із тлумачного словника) – одна з функцій людської психіки, яка полягає у владі над собою, керуванні своїми діями, свідомому регулюванні своєї поведінки; прагнення досягти своєї мети, рішучість; право розпоряджатися на свій розсуд.

– Чи був Григорій Многогрішний вольовою людиною? Доведи.

– Що він отримував від життя завдяки своїй волі?

– Прагнення до свободи – визначна риса Григорія. Чи його свобода позбавляла свободи оточуючих? Хто (чи що) заважав йому мати свободу?

– Ти хочеш мати свободу? Свободу від чого? Ти маєш волю бути свободним?

• Ти маєш свободу вирішувати, що є щастям для тебе? Ти маєш волю бути щасливим у своєму розумінні? Будь щасливим!

Операційна карта з розробки тематичного питання «Людина і її оточення»

Оточення (із тлумачного словника) – те, що оточує людину, середовище (люди, сукупність предметів, становище, умови життя).

Адаптація (із тлумачного словника) – звикання кого-небудь до нового середовища, за нових умов (роботи, побуту тощо).

У житті Григорія Многогрішного часто змінювалося оточення. Чи вирізнявся герой здатністю адаптуватися до середовища та умов життя? Наведи приклади.

Тайга. Зима. Чужа родина. Нові звичаї… Григорій адаптувався.

– Чи був він щасливий? Доведи. У чому було його щастя?

– Людина здатна адаптуватися до змін у житті. Чи корисна, чи важлива ця здатність?

– Людина швидко адаптується до змін. Вона завжди «як удома». Чи впливає це на відчуття самого себе щасливим?

– Ти вмієш адаптуватися?

• Виховуй у собі здатність до адаптації й будь щасливим!

Операційна карта з розробки тематичного питання «Жертовність»

Дар (із тлумачного словника) – те, що підноситься, жертвується; подарунок.

Жертва (із тлумачного словника) – відмова від особистих прав, вигод тощо; самопожертвування.

– Чи вмів Григорій Многогрішний жертвувати собою заради інших людей, заради ідеї? Доведи, наводячи приклади.

– Чи хтось примушував його до жертв? Чи отримував Григорій задоволення від цього? Чи був він щасливий, даруючи себе людям?

– Чи може людина бути щасливою, жертвуючи собою, своїм, даруючи себе іншим? Чи треба для цього вміти любити людей? Чи зможе людина жертвувати, якщо любить тільки себе?

• Люби людей, даруй їм себе й будь щасливим!

Операційна карта з розробки тематичного питання «Випробування»

Випробування (із тлумачного словника) – перевірка на ділі якостей, властивостей; перевірка міцності, стійкості, здатності до дії.

– Які випробування приготувала доля для Григорія Многогрішного? Він усе витримав. Які якості допомогли Григорію пройти через усі випробування?

– Чи можна прожити життя без горя, страждань, неприємностей – без випробувань? Чи потрібні людині терпіння, стійкість, мужність? Чи можна прожити без цих якостей?

– Чи можна вважати випробування долі перевіркою людини на здатність бути щасливим?

– Григорій Многогрішний був щасливий. Його щастя було здобуте, вистраждане. Чи буває подароване щастя? Чи, може, щастя треба здобути, вистраждати?

• Май терпіння, стійкість, мужність, умій протистояти випробуванням долі й будь щасливий!

Операційна карта з розробки тематичного питання «Хто не ризикує, той не п'є шампанського!»

Ризик (із тлумачного словника) – усвідомлена можливість небезпеки; сміливий, ініціативний вчинок, дія із сподіванням щастя, успіху, позитивного результату.

Фарт (із тлумачного словника) – щастя, талан (у значенні «поталанило», «пощастило»).

– Чи часто Григорій Многогрішний ризикував життям, здоров'ям? Чи вмів він ризикувати?

– Чи був Григорій фартовою людиною? Наведи приклади.

– Чи корисно для людини вміти ризикувати? Навіщо?

– Часто люди йдуть на невиправданий ризик заради виплеску адреналіну, заради отримання тимчасового задоволення, щасливих миттєвостей. Як ви ставитеся до таких людей, до їхніх вчинків? Чи можна пояснити подібну поведінку бажанням людини «зняти стрес»?

– Чи вмієш ти ризикувати? Як ставишся до назви тематичного питання?

– «У сміливих щастя завжди». Кому належать ці слова? Ти погоджуєшся з ними?

• Ризикуй. Розсудливо. Поміркувано. І будь щасливий!

Операційна карта з розробки тематичного питання «Цілісність особистості»

Цілісна особистість (із тлумачного словника) – конкретна людина з погляду її культури, особливостей характеру, поведінки, індивідуальності, особа, яка сприймається як щось ціле, має внутрішню єдність, внутрішню автономність, незалежність від середовища.

Внутрішня сила, неординарність, чесність, гордість, гідність, моральність – ці якості характеру мав Григорій Многогрішний. Наведіть конкретні приклади. Чи можна вважати його цілісною особистістю відповідно до зазначеного визначення? Обґрунтуйте.

– Людину можна вважати цілісною особистістю. Чи має така людина більше шансів бути щасливою в порівнянні з іншими пересічними людьми? Обґрунтуйте.

Операційна карта з розробки тематичного питання «Усе відносно»

– Чи був щасливим Григорій Многогрішний? Чи відчував він себе щасливим? Може, йому це тільки здавалося? Чи був би ти щасливий у той час у тих же обставинах?

– Чи існує щастя абсолютне, поза залежністю від відчуттів людини?

Граф Монте-Крісто наприкінці однойменного роману О. Дюма розмірковує, що у світі немає ні щастя, ні нещастя – усе усвідомлюється тільки в порівнянні; тільки той, хто був щасливий, може страждати, і тільки той, хто невимовно страждав, може відчувати справжнє блаженство.

– Чи погоджуєшся ти з такою думкою? Чи буде щастям для іншого те, що вважаєш щастям ти? Так щастя – відносна категорія?

• Вважаєш себе щасливим – будь щасливим!

Операційна карта з розробки тематичного питання «Memento mori (Пам'ятай про смерть)»

– Чи був Григорій Многогрішний щасливим усе своє життя? Чи були щасливі моменти в його житті? Чи пам'ятав Григорій про смерть? Як це впливало на повноцінність його життя?

– Чи можна прожити цілком щасливе життя?

У житті кожна людина виступає або як ситуативіст (планує окремі ситуації, окремі нагальні справи), або як тактик (планує лінію поведінки, діяльності тощо), або як стратег (планує загальні настанови, основні принципи, важливі для здійснення діяльності на далеку перспективу).

– Який тип мислення ближчий, прийнятний для тебе? Чи заважає різниця в типі мислення здатності людини радіти кожному дню, здатності бути щасливим сьогодні? Чи корисна, чи важлива така здатність для людини?

– Чи треба пам'ятати (думати) про смерть (не зациклюватися на цій думці, а просто знати, що в житті все швидкоминуче, швидкоплинне, має свій кінець)?

– Християнська традиція сповідує думку, що людина має бути вдячна Богові за кожний день; «учора» людина змінити

не може, бо воно вже минуло, «завтра» не підвладне людині, у розпорядженні людини тільки «сьогодні». Висловіть свої міркування з приводу цього.

– Можна бути навіть стратегом, але радіти з кожного прожитого дня. Згодний?

• Учись бути щасливим – і будь таким!

10. Оцінювання

Учитель залучає учнів до оцінювання один одного, сам висловлює думку про роботу дітей за такими критеріями:

• активність;
• аргументованість тверджень;
• нестандартність мислення;
• сміливість у висловленні думок.

11. Домашнє завдання

Спираючись на життєвий досвід, підсумувати своє розуміння поняття «щастя» й шляхів його здобуття, створивши проект «Бути щасливим» у вигляді твору.

(Завдання для індивідуальної дослідницької роботи.)

12. Підсумки уроку

– Чи сподобався урок?

– Що взяли нового для себе?

Педагогічна технологія життєтворчих проектів розроблена для уроків української мови й літератури, у процесі викладання обох навчальних дисциплін вона «працює» однаково: аналогічно організовується процес проектування, добираються аналогічні методи й прийоми, діяльність спрямована на той самий результат тощо. Відмінними є деякі методичні засади впровадження технології на різних предметах. Отже, урок літератури можна було б проаналізувати аналогічно з уроком мови (в аспекті технологічних фаз розвитку критичного мислення, керуючись класифікацією запитань Кречмера, з точки зору проблемного навчання, у контексті психолого-педагогічної атмосфери). Але, щоб уникнути повторення, проаналізуємо наведений урок, керуючись іншими підставами, які могли б бути застосовані й для аналізу уроку мови.

У педагогічній літературі описана класифікація запитань за рівнем творчості: запитання поділяються на репродуктивні та продуктивні. В операційних картах з розробки тематичних питань міститься 69 запитань, серед яких:

• репродуктивних – 6 (вони стосуються тексту роману «Тигролови» та образу головного героя); ці запитання позбавлені розвитку творчості, але слугують відправними точками для наступних продуктивних запитань;

• запитань на аналіз – 27;

• запитань на узагальнення – 2;

• запитань на виділення сутності – 12;

• запитань (завдань) на обґрунтування позиції – 9;

• особистісних (життєтворчих) запитань – 13 (вони подані в кінці карт).

Будь-яке з продуктивних запитань пов'язане з критичною оцінкою ситуації, з рефлексією, отже, в учнів розвивалося критичне творче мислення.

У § 2.1 йшлося про прийом «тонких» і «товстих» запитань. Операційні карти містили 26 «тонких» запитань, які вимагали точних лаконічних відповідей. Серед них було 9 особистісних (життєтворчих) запитань. Навіть короткі відповіді на них вимагали від учнів активної рефлексії (погляду на себе очима сторонньої людини). Крім того, у юних особистостей під час самоаналізу виникала флексія (переживання, почуття до себе), що цілком природно. Інші 43 запитання були «товстими», вимагали глибоких роздумів, активної мислительної діяльності. Таким чином, у школярів розвивалося критичне творче мислення.

Д. Клустер, розглядаючи проблему критичного мислення, виділяє його принципи. По-перше, критичне мислення самостійне й носить індивідуальний характер. Протягом усього уроку, виконуючи домашнє завдання, захищаючи власний проект, кожний учень керувався особистісними смисложиттєвими орієнтаціями, вільно й самостійно приймав рішення. По-друге, інформація є визначальним пунктом критичного мислення, адже знання створюють мотивацію. Кожна операційна карта містить

довідкову інформацію, з якою пов'язані наступні запитання. По-третє, критичне мислення починається із запитання й з'ясування проблеми. Увесь процес життєтворчого проектування побудований на філософії проблемного навчання, і школярі, відповідаючи на численні запитання, перебували у світі безкінечного розмаїття проблем. По-четверте, критичне мислення тяжіє до переконливої аргументації. Відповідаючи на продуктивні запитання операційних карт, учні висловлювали твердження, підкріплювали їх доводами, доказами; усі зазначені фактори аргументації ґрунтувалися на спільній підставі – суб'єктному досвіді особистості. По-п'яте, критичне мислення соціальне за своєю сутністю. Під час уроку думки учнів висловлювалися в соціальному оточенні, удосконалювалися в процесі комунікації. Таким чином, на уроці літератури в школярів розвивалося критичне творче мислення, адже вони конструювали власну особистість [23].

На уроці відбувалося вільне філософствування: ставилися й розв'язувалися проблеми, висловлювалися поліваріантні думки, учні демонстрували рефлексивне ставлення до інструментів пізнання себе, до процесу проектування висувалася вимога логічності й послідовності. Старшокласники намагалися мислити гнучко, контекстуально, аргументовано. Крім того, процес був справді навчальним, розвивальним і виховним, адже учні, розглядаючи моральні й смисложиттєві сюжети, рефлексивно визначались у своїх життєвих орієнтирах. У них розвивалося критичне творче мислення. У процесі вирішення проблем юні особистості набували життєвого досвіду – основи мудрості. Усе це відбувалося в атмосфері діалогізму як аргументованої діяльності «учень – учень», «учень – учитель», «учень – власне «Я» (саме цей екзистенційний діалог є визначальним). Школярі шляхом філософствування активно входили в суть життєвих проблем, що вимагало «самостійних творчих зусиль інтелекту, кмітливості, уяви» [63, с.10]. Отже, спрацьовувала активістська установка на тісний зв'язок з практикою, на корисність у повсякденному житті. Учні під час уроку використовували мислення й мовлення як свої духовні й

тілесні іпостасі. На кожному кроці відбувалося відкриття відсутності тотожності між світом і думкою про світ, між самим собою й думкою про себе як особистість, що свідчить про процес формування в них «Я»-концепції. Увесь процес учнівських роздумів і творчості відбувався в чітко окреслених межах педагогічної технології життєтворчих проектів у соціально сприятливому середовищі, яке стимулювало інтелектуальні, моральні, лінгвістичні потреби особистості, при цьому клас перетворився в спільноту дослідників. Усе це свідчить про те, що на уроці відбувалося вільне філософствування.

Урок був орієнтований на власний суб'єктний досвід учнів, що свідчить про його етико-демократичне спрямування. Школярі шляхом тонкої рефлексивної роботи виробляли хороші судження, застосовуючи етичні принципи контекстуально. Отже, на уроці учні залучалися до культури розумного міркування, у них розвивалося критичне творче мислення. Виховна функція уроку полягала у спробі пробудити старшокласників від догматичного мислення, у навчанні їх самокритичності, самотворчості.

Механізм критичного творчого мислення учнів на аналізованому уроці можна зобразити схематично (рис. 2.2.1.).

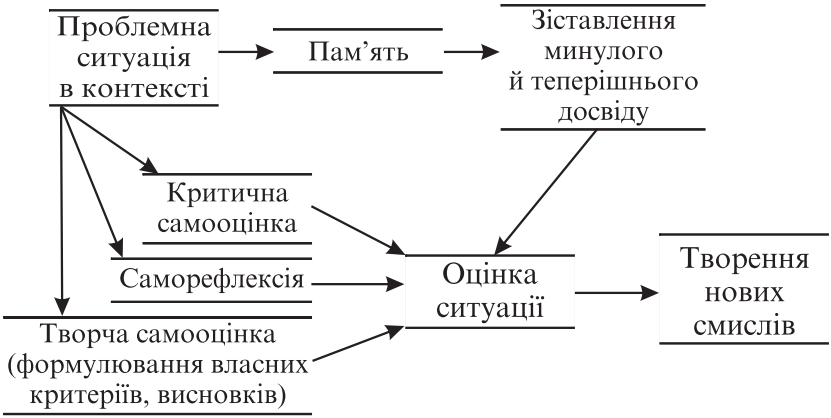


Рис. 2.2.1. Механізм критичного творчого мислення на уроці літератури

Мислительна діяльність учнів на уроці була тісно пов'язана з практикою життя, адже відбувалася самокорекція особистості (у процесі роботи вони визнавали можливість похибки власних критеріїв, шукали шляхи коригування), і діяльність школярів на уроці та в позаурочний час можна вважати дослідженням (за Ліпманом) (процес життєтворчого проектування та сам життєтворчий проект). Мислення вищого порядку, яке «працювало» під час уроку, призвело до дослідження, і тільки в процесі дослідження учні приймали «хороші практичні рішення» [63, с.31].

Спостереження за ходом уроку дає можливість зробити висновок про те, що тема, зміст і форми організації матеріалу були зрозумілими, близькими, цікавими для учнів. Вони мали можливість говорити звичною мовою про те, що торкається їх особистісно, тому активно включалися в розмову, обговорення; матеріал уроку був спеціально дидактично організований, тому захоплював уяву, пробуджував допитливість, провокував запитання, активізував інтелектуальні критичні й творчі пошуки школярів.

2.3. КРИТИЧНЕ ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ ТА ЖИТТЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ

Педагогічна технологія життєтворчих проектів дозволяє педагогові значно наблизити навчальний процес до реального життя, яке протікає за стінами класної кімнати, і сам урок стає життям юних особистостей. Навчені основам критичного творчого мислення, учні роблять крок за кроком до життєвої компетентності, до досягнення бажаних цілей, і педагогічна діяльність стає спрямованою на побудову ідеального суспільства.

Зазначені вище аспекти критичного творчого мислення можуть бути втілені в різних видах і формах навчальної діяльності, але найкращим з них і для вчителя, і для учнів, на думку Д. Клустера, є письмова робота, адже на письмі процес мислення стає явним, очевидним, доступним для аналізу вчителем. Той, хто пише, завжди активний. Він завжди мислить самостійно, користуючись при цьому наявним багажем знань,

вибудовує чітку аргументацію, підкріплюючи свою думку. Так життєтворчий проект як письмова робота містить у собі вирішення певної життєвої проблеми. Він має «за своєю природою соціальний характер, адже той, хто пише, завжди орієнтується на читача» [32, с.39].

Як зазначають А. Тягло, Т. Воропай, критичне творче мислення – «не просто мислення, а мислення, яке веде до самовдосконалення»; це одна з «базових форм підготовки до успішної життєдіяльності в інформаційному й постінформаційному суспільстві» [52, с.3]. Підтримує подібні судження Н. Юліна, наголошуючи на необхідності виховання розумної особистості з мисленням вищого порядку; підкреслюючи в цьому процесі домінування уроків мови й літератури, пропонує логічну схему розвитку критичного творчого мислення як підстав до формування здатності до життєтворчості (рис. 2.3.1) [63, с.29]. Критичне творче мислення у технології життєтворчих проектів сприяє формуванню в учнів громадянської відповідальності, духовності й культури, самостійності, ініціативності, здатності до успішної соціалізації в суспільстві, самореалізації. Зазначені якості, на думку Т.Олійник, можуть бути реалізовані тільки творчою особистістю із сформованою життєвою компетентністю [35, с.2]. З цих позицій життєтворчий проект як продукт критичного творчого мислення веде до життєвої компетентності особистості.

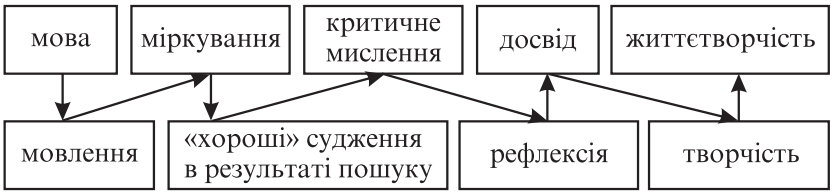


Рис. 2.3.1. Від розвитку критичного творчого мислення до здатності до життєтворчості

Наведемо зразки життєтворчих проектів учениці 11-Б кл. ЗОШ № 5 Ольги Трюхан і проаналізуємо їх з погляду сформованості якостей, здібностей, здатностей у структурі життєвої компетентності.

Безлад, ледарювання, зупинка в розвитку особистості, її приниження, руйнація. Суспільство, у якому люди не виконують своїх обов'язків, не бажають співпрацювати, розв'язувати проблеми, конфлікти. Конфлікти, байдужість, безсистемність… Це світ, у якому не існує відповідальності. Нічний жах, що залишає по собі тяжкі спогади, неприємний осад.

прогностичне мислення

Для загального порядку, для прогресу суспільства потрібні дисципліна й відповідальність. Кожний має обов'язки. Їх треба виконувати. І не тільки задля особистого блага. Призначення кожного – приносити користь іншим людям (поглянь, як багато людей навколо тебе чекають твоєї допомоги!), державі. Тільки в такий спосіб можна стати цілісною особистістю.

дисциплінованість
відповідальність
свідоме ставлення до обов'язків
бажання приносити користь
прагнення стати цілісною особистістю

Я вважаю, треба вміти відповідати за свої слова, дії. Перед ким? Перед власним сумлінням. Я хочу (і, думаю, зможу) завжди пам'ятати про свій духовний обов'язок залишатися вірною собі, своїм цінностям, особистісним настановам, переконанням. Так я розумію моральну відповідальність.

сумлінність
ціннісні орієнтації
моральність

Життя складне, нас оточують люди із своїми радощами й болями, своїм внутрішнім світом, і просто необхідно знаходити компроміс між власними бажаннями та потребами оточуючих. Нехтування інтересами інших, зневага до них може стати стежкою до морального занепаду. Я намагаюся не ставити себе вище за тих, хто поряд, адже подібна

конфліктна компетентність
полікультурна компетентність

поведінка, переконана, неминуче приведе до самотності.

Світ існує завдяки тому, що люди усвідомлюють свої обов'язки й виконують їх. Безвідповідальність може призвести до банкрутства суспільства, до знищення досягнень наполегливої праці цілих поколінь, до зламу долі, до руйнації надій і сподівань, самого життя. Високі слова? Не думаю. Зайва патетика? Ні! Так має думати не тільки той, хто наділений владою вирішувати долі інших. Це має стати переконанням твоїм і моїм. Кожного. Велике складається з маленького – у цьому сенс. комунікативна компетентність

На жаль, молодь останнім часом перестає розуміти важливість такої риси, як відповідальність. Багато хто прагне якнайменше працювати, а жити, привласнюючи плоди досягнень інших. Живуть заради розваг (як не набридне?!). Тому й розуміння свого місця в житті якщо й приходить, то занадто пізно. Споживацьке ставлення молоді до життя – це проблема сьогодення. Коли юність зрозуміє, що нехтування власними обов'язками, рух за течією заводять у глухий кут, створюють конфлікт із собою, відчуття ходіння по колу й у підсумку ведуть у нікуди? Де амбітність, цілеспрямованість? Немає. Бо немає відповідальності. Немає вдячності, бажання діяти. Кому це потрібно? Кожному. функціональна компетентність самоідентифікація цілеспрямованість

Переконана, я не така. Не хочу бути пересічною. Маю й прагну розвивати в собі відповідальність – рису, яка попри все допоможе мені залишатися людиною, збереже сумління чистим. Хочу позбавитися вад, самореалізовуватися, творити себе. Важко? Чи вистачить сил? Треба.

амбітність
прагнення до самовдосконалення, самореалізації, самотворення

Проект «Бути щасливим»

Покоління йдуть у вічність. А розум і серця людей усе шукають і шукають відповідь на запитання: що таке щастя? Складна, неоднозначна проблема. Пошуки тривають. Хтось зневірився, інший сподівається на здійснення бажань, вірить у свої сили. Щастя розуміють як найбільше багатство чи химерну коштовність, як сенс життя чи здійснену мрію. Для мене щастя – це відчуття себе потрібною, це досягнення мети, це задоволення від щоденної праці й спілкування з близькими.

аналітичність
самоідентифікація

Неможливе щастя без свободи, без волі бути вищим за життєві обставини, без незалежної ходи стежками долі, без упевненості, мужності. Постійний танок під чужу дудку, нерозуміння факторів, що принижують, стан безвиході, неможливість вільно дихати, думати, жити – це нещастя.

вільнолюбство

На формування особистості дуже впливає оточення. Погані люди перешкоджають здатності діяти, розуміти самого себе, заважають жити в унісон із всесвітом. Рідні ж і близькі завжди підтримають у скруті, допоможуть

адаптивні якості
гнучкість

порадою, заспокоять, нададуть нових сил. Я щаслива тим, що мене оточують саме такі люди, які щиро вболівають за мою долю. Вони здатні жертвувати заради мене, я завжди готова відповісти взаємністю. А зміняться обставини – зможу пристосуватися до них.

Взагалі, жертовність притаманна лише людині. Велич особистості полягає в здатності поставити інтереси оточуючих вище за власні. Тільки даруючи себе іншим, можна залишити слід на землі. Вважаю щастям жертовність заради коханих, рідних, навіть ідеї, бо ця якість допомагає звільнитися від кайданів буденності, перемогти обставини, життєву несправедливість і байдужість.

Саме у випробуваннях гартується воля. Не можна прожити без горя, страждань, проблем. Долаючи їх, людина здобуває досвід. Невдачі інших не можуть навчити, переконана. Уникнути помилок неможливо, і тільки перемога над власними негараздами збагачує знанням життя. Подарованого щастя не існує, його слід терпеливо й мужньо здобувати.

Іноді ми маємо ризикувати. Робити це треба розсудливо, помірковано. Життя вимагає швидких і точних, відповідальних рішень, мужності, духовних сил. Я впевнена, що ризик заради виплеску адреналіну безглуздий, абсурдний. Треба так багато встигнути, зробити, довести, досягнути, випробувати, що не варто витрачати час на небезпечну гру з долею. На жаль, про цінність життя, щастя людина

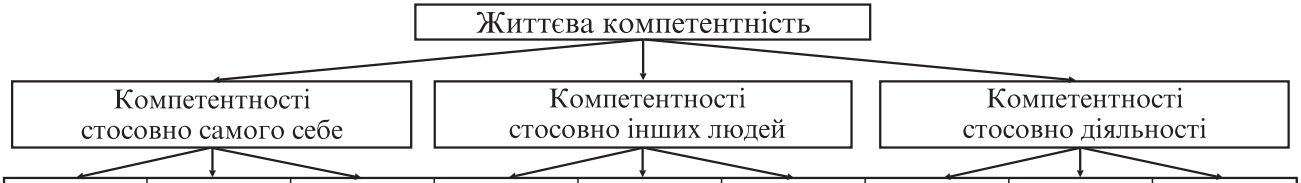
жертовність
бажання приносити користь

мужність
стійкість
терпіння
прогностичне мислення

розсудливість
поміркованість
відповідальність
мотиваційна компетентність
функціональна компетентність
рішучість

замислюється запізно – так буває часто. Доля іноді дуже жорстоко жартує, тому не варто самому створювати проблеми. Якщо ж розуміти під ризиком рішучість, сміливість, здатність на вчинок, тоді моє єство сприймає подібний життєвий сюжет. Ризик у такому розумінні, справді, можна вважати неторованою стежиною до щастя.	уміння ризикувати
Я щаслива. Завжди? Ні. Але щаслива. Хочу отримати хорошу освіту, займатись улюбленою справою, здійснити мрії, самореалізуватися. Щастя – у всьому, що мене оточує: у красі природи й людських стосунків, у маленьких радощах і відкритості посмішок, у величних перемогах і милих, приємних дрібничках, у можливості бути собою, цілісною особистістю. Настане чорна смуга – вірю, так не буде завжди. Живу й постійно пам'ятаю, що життя швидкоплинне, тому дякую за кожний день і з упевненістю дивлюсь у майбутнє.	стратегічне мислення відчуття краси риси цілісної особистості упевненість у собі вдячність

Як уже було зазначено вище, у педагогічній технології життєтворчих проектів на перший план уроку висувається життєтворча (виховна) мета. Плануючи урок, учитель визначає очікувані результати роботи з проектування (конкретні якості характеру, компетенції особистості, здібності, здатності учнів, які мали б бути сформовані й виявлялися школярами в реальному житті). Аналіз наведених життєтворчих проектів засвідчив реалізацію очікуваних результатів уроків (колонка праворуч). Комплексне впровадження педагогічної технології життєтворчих проектів у процесі навчання української мови й літератури в 10-12 класах дозволяє сформувати в учнів життєву компетентність (структура життєвої компетентності зображена на рис. 2.3.2).



1	2	3	4	5	6	7	8	9
«Я»-концепція	Ціннісні орієнтації	Емоційно-вольова сфера	Комунікативна компетентність	Полікультурна компетентність	Конфліктна компетентність	Функціональна компетентність	Мотиваційна компетентність	Проективна культура
1.1. Самоідентифікація, самооцінка, самосвідомість («Я»-актуальне) 1.2. Визначення векторів, пріоритетів розвитку («Я»-потенційне) 1.3. Здатність до творчого перетворення себе («Я»-динамічне)	2.1. Цінності свободи – моральність 2.2. Національні цінності – загальнолюдські цінності 2.3. Цінності самореалізації	3.1. Розвинена емоційність 3.2. Здатність приймати рішення 3.3. Відповідальність	4.1. Вільне володіння мовою, мовними та немовленнєвими засобами 4.2. Комунікабельність 4.3. Уміння слухати й розуміти інших	5.1. Толерантність 5.2. Розуміння неповторності, самобутності особистості 5.3. Уміння уявляти себе на місці інших людей	6.1. Уміння не ставати причиною конфліктів 6.2. Уміння долати конфлікти 6.3. Уміння розв'язувати проблеми	7.1. Рівень самостійності 7.2. Здатність до співпраці 7.3. Навички рольової поведінки	8.1. Критичне мислення 8.2. Уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки 8.3. Мотивація до різних видів діяльності	9.1. Стратегічне мислення (уміння планувати, бачити перспективу) 9.2. Прогностичне мислення (уміння передбачувати ускладнення) 9.3. Уміння реалізовувати заплановане

Рис. 2.3.2. Структура життєвої компетентності в педагогічній технології життєтворчих проектів

Педагогічна технологія життєтворчих проектів передбачає наявність в учнів критичного творчого мислення – цей тандем є основою формування в них життєвої компетентності. Критичне творче мислення:

• допомагає особистості усвідомити процеси розвитку, які відбуваються в психіці;

• пробуджує мотивацію до розвитку особистості;

• дозволяє усвідомлено визначати цілі розвитку й управляти ним;

• виступає чинником формування аналітичних умінь, які, у свою чергу, дозволяють застосовувати знання й пробуджують прагнення до нових знань;

• виступає підставою для формування досвіду (у тому числі продуктивної діяльності);

• сприяє розвиткові творчих здібностей;

• є умовою творчої самореалізації особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Активні методи навчання. – Режим доступу: http://users.kpi.kharkov.ua/lre/bde/ukr/pedde/active.htm. – Заголовок з екрану.

2. *Баханов К.* Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі. – Запоріжжя: «Просвіта», 2004. – С. 77-100.

3. *Баханов К.О.* Традиції та інновації в навчанні історії в школі: Дидактичний словник-довідник. – Запоріжжя, 2002. – С. 38.

4. *Бойко Г.* Освітній проект «Корисному навчатися самому» як теоретична основа посібника з літератури для учнів старших класів // Проблеми сучасного підручника середньої і вищої школи. Зб. наук. праць. Випуск 3. / Упорядкування і наукова редакція: В.В.Оліфіренко, В.С.Білецький. – Донецьк: Східний видавничий дім, 2005. – 108 с.

5. *Веретенникова А.* Американский опыт – толчок к критическому мышлению. – Режим доступу: http://www.prof.msu.ru/publ/book6/c62_03.htm. – Заголовок з екрану.

6. *Гончаренко С.* Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

7. *Гусь І.М., Калмикова І.В.* Метод проектів // Управління школою. – 2005. – № 5. – С. 8-11.

8. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Українська мова й література в середніх школах. – 2004. – № 3. – С. 76-80.

9. Діалоги про стандарти // Управління освітою. – Спеціальний випуск. – 2003. – 32 с.

10. *Єрмаков І.Г.* Компетентісний потенціал проектної діяльності. – Режим доступу: http://www.library.edu-ua.net/. – Заголовок з екрану.

11. *Єрмаков І.* Проектний підхід у школі життєвої компетентності // Підручник для директора. – 2005. – № 9-10. – С. 32-49.

12. *Єрмаков І.* Освіта і життєва компетентність для XXI століття // Завуч. – 2005. – № 19. – С. 13-16.

13. *Єрмаков І., Погоріла І.* Феномен компетентісно спрямованої освіти // Відкритий урок: розробки, технології,

досвід. – 2005. – № 9-10. – Режим доступу: http://pld.org.ua/index.php?go=Pages&in=view&id=213. – Заголовок з екрану.

14. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний збірник / За ред. Л.В. Сохань, І.Г.Єрмакова. – К.: «Богдана», 2003. – 520 с.

15. *Загашев И.* Новые педагогические технологии в школьной библиотеке: образовательная технология развития критического мышления средствами чтения и письма // Б-ка в шк. : метод. газ. для шк. и дет. б-к. – 2004. – Лекция 1: Основы образовательной технологии развития критического мышления средствами чтения и письма. – Режим доступу: http://www.fessl.ru/nmc/lists/list1.html. – Заголовок з екрану.

16. *Загуменнов Ю., Шелкович Л., Шварц Г.* Особистісно зорієнтовані технології в освіті // Підручник для директора. – 2005. – № 9-10. – С. 10-24.

17. *Зимняя И.* Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования // Дайджест педагогічних ідей та технологій. – 2004. – № 1-2. – С. 11-14.

18. *Ісаєва Г.* Метод проектів – ефективна технологія навчання // Підручник для директора. – 2005. – № 9-10. – С. 4-10.

19. Каркас критического мышления // Вісник програм шкільних обмінів. – Режим доступу: http://visnyk.iatp.org.ua/print;427/. – Заголовок з екрану.

20. *Клепко С.* Компетенізація освіти: обмеження та перспективи // Завуч. – 2005. – № 19. – С. 6-13.

21. *Кондаков А.М.* Модели образовательного выбора и ведущие компетентности как образовательные ресурсы для развития личности, общества и государства // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 230-235.

22. *Крылова Н.* Проектная деятельность школьника и педагога: Диалог с воображаемым оппонентом // Народное образование. – 2005. – № 7. – С. 103-111.

23. *Клустер Д.* Что такое критическое мышление? // Перемена. – 2001. – № 4. – С. 36-40.

24. *Кубракова Н.* Проектування самоосвітніх компетенцій // Підручник для директора. – 2005. – № 9-10. – С. 77-87.

25. *Леонтьев А.* Психолингвистика и личность // Основы психолингвистики. – Москва; Санкт-Петербург, 2003. – 288 с.

26. *Логвін В.* Метод проектів в контексті сучасної освіти // Завуч. – 2002. – № 26. – с.8-11.

27. *Ляшенко В.* Життєва компетентність дітей з обмеженими можливостями здоров'я // Вересень. – № 1-2. – С. 97-102.

28. *Мацько Л.* Аспекти мовної особистості у проспекції педагогічного дискурсу // Дивослово. – 2006. – № 7. – С. 2-4.

29. Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: Практико-зорієнтований збірник / Керівник авторського колективу – директор ліцею міжнародних відносин № 51 С.М. Шевцова. Науковий керівник і редактор – канд. істор. наук І.Г. Єрмаков. – К.: «Департамент», 2003. – 500 с.

30. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посіб.: У 2 ч. / За ред. В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков та ін. – К., ІЗМН, 1997. – Ч. 1: Теорія і технологія життєтворчості. – 392 с.

31. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посіб.: У 2 ч. / За ред. В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков та ін. – К., ІЗМН, 1997. – Ч. 2: Життєтворчий потенціал нової школи. – 936 с.

32. *Морзе Н.* Метод навчальних проектів … // Вісник програм шкільних обмінів. – Режим доступу: http://visnyk.iatp.org.ua/print;498/. – Заголовок з екрану.

33. *Ноэль-Цигульская Т.Ф.* О критическом мышлении. – Режим доступу: http://lib.rin.ru/doc/i/196838p.html. – Заголовок з екрану.

34. *Олейничук М.І.* Ростити людину – це радість!..: Роздуми педагогів про життєву компетентність // Шкільний світ. – 2005. – № 37. – С. 15-20.

35. *Олійник Т.О.* Технологія розвитку критичного мислення – Режим доступу: http://www.istc.biz/cons/file_100028.doc. – Заголовок з екрану.

36. *Оліфіренко В.* Плекання цінностей української духовності у підручниках з української літератури західної діаспори // Проблеми сучасного підручника середньої і вищої

школи. Зб. наук. праць. Випуск 3. / Упорядкування і наукова редакція: В.В.Оліфіренко, В.С.Білецький. – Донецьк: Східний видавничий дім, 2005. – 108 с.

37. *Омельчук С.* Формування мовленнєво-комунікативних умінь у процесі вивчення синтаксису: Лінгводидактичні аспекти // Дивослово. – 2006. – № 9. – С. 2-5.

38. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М. Пєхота, А.З. Піктенко, О.М. Любарська та ін.; За ред. О.М. Пєхоти. – К.: А.С.К., 2004. – 256 с.

39. *Паламарчук О.* Культурологічні проекти у профільній школі // Підручник для директора. – 2005. – № 9-10. – С. 59-65.

40. *Папу В.О.* Програма курсу «Крок за кроком до життєвої компетентності й успіху» (для учнів 10-11 класів) // Управління школою. – 2005. – № 5. – С. 18-24.

41. *Полат Е.С.* Метод проектов. – Режим доступу: http://nsk.fio.ru/festival/docs/polat.htm. – Заголовок з екрану.

42. *Приходченко К.* Підручник з української мови та літератури у творчому освітньо-виховному просторі еціалізованої гуманітарної школи // Проблеми сучасного підручника середньої і вищої школи. Зб. наук. праць. Випуск 3. / Упорядкування і наукова редакція: В.В.Оліфіренко, В.С.Білецький. – Донецьк: Східний видавничий дім, 2005. – 108 с.

43. *Пшонковская И.А.* Стратегии развития критического мышления в парадигме текстологической эвристики. – Режим доступу: http://ito.edu.ru/2005/Moscow/VIII/VIII-0-5148.html. – Заголовок з екрану.

44. *Розин В.М.* Философия культуры // Введение в культурологию. – М., 1998. – С. 12-22.

45. *Селевко Г. К.* Проблемное обучение // Школьные технологии. – 2006. - № 2. – С. 61-65.

46. *Сисоєва С.* Особистісно зорієнтовані технології: метод проектів // Підручник для директора. – 2005. – № 9-10. – С. 25-31.

47. *Сохань Л., Єрмаков І.* Життєва компетентність у технології життєздійснення. – Кроки до компетентності та

інтеграції в суспільство. Науково-методичний збірник. – К.: Контекст, 2000. – С. 82-86.

48. *Стіл Дж., Мередіт К., Темпл Ч.* Методична система «Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів» (Підготовлено для проекту «Читання та письмо для розвитку критичного мислення») / Посібники I-VIII. – Науково-методичний Центр розвитку критичного та образного мислення «Інтелект», 1998 р.

49. *Столяренко Г., Дем'яненко О.* Чи можна застосовувати проектні технології на уроках літератури? // Українська мова та література. – 2005. – № 45. – С. 3-5.

50. *Терно С.* Науково-методичні засади розвитку критичного мислення учнів у процесі вивчення історії // Концептуальні засади сучасної шкільної історичної освіти. Збірник документів і наукових праць / За ред.. К.О. Баханова. – Бердянськ: БДПУ, 2007. – С. 235-240.

51. *Токмань Г.* Філософізація методики викладання літератури та критерії оцінювання знань старшокласників // Дивослово. – 2004. – № 7. – С. 2-7.

52. *Тягло А.В., Воропай Т.С.* Критическое мышление: проблема мирового образования XXI века. – Харьков: университет внутренних дел., 1999. – 219с.

53. Українська мова: Програма для 5-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання / Н.В. Бондаренко, О.М. Біляєв, Л.М. Паламар, В.Л.Кононенко. – Чернівці: Видавничий дім «Букрек», 2005. – С.3-9.

54. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. – Том 1 / Сост. Е.А. Генике, Е.А.Трифонова // Под общ. ред. Л.И. Семиной. – М.: Изд-во «Бонфи», 2002. – 239 с.

55. *Халпер Д.* Психология критического мышления. – Режим доступу: http://academy.odoportal.ru./documents/akadem/bibl/education/supporting/2.1.html. – Заголовок з екрану.

56. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – Режим доступу: http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm. – Заголовок з екрану.

57. *Федоров А.В.* Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.

58. *Федоров А.В.* Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия // Инновации в образовании. – 2007. – № 4. – С. 30-47.

59. *Фурсова Л.* Від літературної компетенції – до життєвої компетентності // Українська мова й література в середніх школах. – 2005. – № 5. – С. 12-21.

60. *Чанова М.В.* Метод проектов в системе проблемного обучения проектов // Сибирский учитель. – 2003. – № 1. – Режим доступу: http://www.ioso.ru/distant/project/meth%20project/metod%20pro.htm. – Заголовок з екрану.

61. *Чанова М.В.* Некоторые теоретические аспекты реализации метода проектов // Сибирский учитель. – 2002. – № 6. – Режим доступу: http://www.ioso.ru/distant/project/meth%20project/metod%20pro.htm. – Заголовок з екрану.

62. *Шевченко З.* Створити умови для розвитку особистості: Методичні засади організації профільного навчання у 12-річній школі // Українська мова й література в середніх школах. – 2003. – № 6. – С. 100-111.

63. *Юлина Н.С.* Педагогическая стратегия философии для детей. – Режим доступу: http://ru.philosophy.kiev.ua/iphras/library/deti/ch1.html#on. – Заголовок з екрану.

Розділ 3

ФОРМУВАННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Романова Л.Я.

3.1. ФОРМУВАННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

В умовах глибоких змін у всіх сферах суспільного життя, глобалізації економіки, лібералізації всесвітніх і національних економічних зв'язків, використання новітніх технологій у виробництві, комунікаціях, обміні інформацією не тільки принципово змінено суспільні потреби й створено умови для їх вирішення, але й з'явилися економічні й соціальні проблеми. Одним з найбільш дієвих засобів розв'язання таких проблем є подальший розвиток багаторівневої освіти, орієнтація перш за все професійної освіти на підготовку спеціалістів, здатних відповісти на виклик часу.

В Україні зроблено декілька рішучих кроків щодо створення сучасної системи підготовки спеціалістів у галузі економіки й менеджменту. На основі світового досвіду і врахування особливостей нашої країни, кращих традицій вітчизняної вищої школи, було сформовано ідеологію багаторівневої освіти, визначено її зміст, закладено наукові основи методики організації навчального процесу; було знайдено відповідь на запитання часу, чого навчати економістів, менеджерів; створено ряд нормативних документів, навчальних матеріалів, відпрацьовано нові форми підготовки спеціалістів. Проте, не знайдено відповіді на важливе, на нашу думку, питання, як навчати.

Для підвищення конкурентоспроможності сучасних фахівців за всіх обставин актуальним є вміння швидко орієнтуватися в нових ситуаціях, адаптуватися до змін, що відбуваються. Принагідно зазначимо, випускники навчальних закладів у країнах Західної

Європи протягом трудового життя часто змінюють не тільки спеціальність, а й тип роботи. У змінених соціально-економічних умовах ми також повинні готувати випускників самостійно приймати рішення, миттєво діяти відповідно до ситуації. Але для цього їм потрібна не тільки висока професійна, а й вольова психолого-педагогічна підготовка. У навчальному процесі все більшого значення набуває, поряд з оволодінням професійними знаннями виховання необхідних вольових умінь, психолого-педагогічна підготовка, здатність своєчасно й у повному обсязі використовувати набуті знання і навички.

Реалізація прогресивних тенденцій у розвитку освіти пов'язана з переосмисленням традиційних функцій педагогічної діяльності – трансляції й репродукції істини, підготовки учнів професійних навчальних закладів до майбутньої професії.

Оволодіння мовою в тому обсязі, який потрібен в достатній мірі для рівноправної з іншими людьми участі у виробництві матеріальних і духовних цінностей, – одна зі сторін процесу соціалізації людської сутності, тобто становлення особистості.

Таким чином, тріада: суспільство – мова – особистість являє собою нерозривну єдність, а звідси цілісна характеристика особистості, безперечно, припускає й аналіз особливостей її мови. З іншого боку, наприклад, детальне обстеження мови художнього твору дозволяє визначити авторство.

Людина живе, працює, шліфує свою мову протягом усього життя, інтуїтивно керуючись при цьому принципом вибірковості, іншими словами, особистість привласнює в мові навколишнього середовища «те і настільки, що і наскільки відповідає її потребам мислення, потребам в усвідомленні, потребам у будь-якій свідомій діяльності» [12, с. 64]. І це закономірно, адже мова – передовсім засіб вираження думки, пізнання навколишнього середовища, засіб спілкування. Якщо словниковий запас людини визначається переважно особистими потребами, то формування її мовних потреб як основи пізнання дійсності, надбання професії, комунікативних можливостей необхідно вивчати.

Здібності особистості, її інтереси, нахили зумовлюють вибірковість у засвоєнні мови суспільства і, звісно, виявляються в мовній практиці людини. Мова особистості стає ніби визначеною ознакою мовця або писаря, індикатором його інтелекту і показником характеру.

На думку дослідників, «…мовна індивідуальність виділяє людину як особистість, і чим яскравіша ця особистість, тим повніше вона відображає мовні якості суспільства» [25, с. 42]. Тому життєдайна сила рідної мови є найефективнішим засобом педагогічного впливу на людину, її розвиток і становлення. Слід наголосити також, що антропологічні аспекти мови і мовлення, що реалізуються не в абстрактній, а цілком конкретній мовній ситуації – ситуації розмови, уроку, лекції, «взасадничують» не тільки морально-духовні, а й дидактичні та мовно-інформаційні аспекти процесу формування професійного функціонального мовлення.

Мовна індивідуальність відбивається і в своєрідності сприйняття. Неповторні якості індивідуальної мови створюються вибірковістю у засвоєнні мовного багатства. Мова суспільства – гігантська скарбниця знань, неозорий океан слів, де кожний може знайти все, що йому потрібне взагалі або у певній мовній ситуації, оскільки особистість ситуативно виступає одночасно у декількох соціальних ролях: як спеціаліст, учитель (у класі), як колега (у викладацькій діяльності), як пасажир (у транспорті) тощо. Як відомо, мовленнєва ситуація ставить певні вимоги до вираження думки, тому з мовного скарбу добуваються ті слова, звороти, конструкції, які найбільш доречні у певному випадку. Мова вчителя в класі під час пояснення нового матеріалу відрізнятиметься від його промови на педагогічній раді. Кількість соціальних ролей, в яких виступає особистість, звісно, веде за собою деяку мовну спеціалізацію, і в цьому також виявляється її мовленнєва культура. Отже, наголошуємо, особливості мови людини, фахівця безпосередньо пов'язані з виконанням нею соціальної ролі, рівнем культури. Широта добору лексики, уміння знайти вдале і потрібне слово для вираження певного стану – все це компоненти соціального «портрету» людини.

Мовознавці підкреслюють, що мова й мовлення з'явилися одночасно в процесі мовленнєвої діяльності людей, що одне без одного вони існувати не можуть. Щоб мовлення було зрозумілим, необхідна наявність мови, а для існування й розвитку мови необхідне мовлення.

Розвиток мови – це одне з найважливіших завдань навчання мови. У школі, ліцеї немає жодного навчального предмету, де б учні не говорили й не слухали, де б вони не читали й не писали. Безумовно, учителі всіх предметів слідкують за мовою учнів, пояснюють значення нових слів, інколи рецензують усну відповідь, пильнують за культурою усної мови і т. ін. Але тільки на уроках з мови завдання з розвитку зв'язного мовлення вирішуються за визначеною схемою, систематично, цілеспрямовано, з опорою на лінгвістичні знання й осмислення мовленнєвого досвіду учнів.

Робота з розвитку формування функціонального мовлення учнів профільних класів на уроках з мов (української, російської, англійської) робить суттєвий внесок у формування загальної культури, всебічно розвиненої, соціально активної особистості учня, майбутнього спеціаліста. Ця робота розвиває мислення учня, його спостережливість, вдумливе ставлення до кожного слова рідної мови, виховує чуття мови.

Таким чином, проблема формування професійного мовлення учнів профільних класів є однією з найбільш актуальних в умовах здійснення концепції навчання державної мови в школах України. «На відміну від усталеної практики головна умова в навчанні має бути приділена всебічному мовленнєвому розвитку учнів. Тому основна мета навчання рідної мови в навчальних закладах різного рівня акредитації повинна полягати у формуванні особистості, що володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами при створенні висловлювань у різних сферах, формах, видах і жанрах мовлення» [4, с. 16-22].

Головною метою навчання є і формування в учнів високого рівня інтелекту, і розвиток особистісних якостей, оскільки значущість знань може бути усвідомлена лише особистістю

розвиненою, особистістю з високим рівнем мовленнєвої культури. Така модель навчання спрямована на розвиток здібностей, інтересів, нахилів учнів і залежить від їх індивідуальних і особистісних якостей, творчих здібностей.

Здійснення індивідуально-особистісного підходу до навчання учнів профільних класів найповніше реалізує творчий розвиток кожного з них із урахуванням різниці в інтелектуальній, емоційно-вольовій і дієво-практичній сферах психічного та фізичного розвитку.

Індивідуально-особистісний підхід дає змогу створити програми власного розвитку особистості, варіювати часом, обсягом, складністю матеріалу, рівнем навченості учнів, а також навчання за особистим планом, вибрати найбільш оптимальні для ліцеїстів методи, форми й режим навчання.

Індивідуально-особистісне навчання вимагає оптимізації навчально-виховного процесу і ставить завдання глибокого вивчення особливостей учнів профільних класів.

Профільне навчання визнає за мету розкриття індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної людини, її розвиток передовсім як індивіда, що наділений своїм власним, неповторним досвідом життєдіяльності. Ось чому головне завдання нашого дослідження спрямоване на максимальне виявлення особистісних якостей учнів, їх інтелектуальний і мовленнєвий розвиток.

Загальновідомим є положення про те, що в національній школі рідна мова постає як першорядний предмет, оскільки вона, за визначенням К.Ушинського, «…не тільки навчає багато чого, а й навчає напрочуд легко, за якимсь недосяжно полегшеним методом» [27, с.124].

Це положення знайшло подальший розвиток у концепціях мовної освіти в Україні [3, с.71-73] оскільки мова є не тільки засобом втілення думок, а й засобом формування мовленнєвої культури людини, розвитку суспільної свідомості. Концептуальні ідеї навчання державної мови у школах України, навчально-виховна концепція вивчення української мови відображені у працях українських вчених С.Єрмоленко, Л.Мацько, О.Біляєва,

Л.Скуратівського, а також відомих психологів О.Леонтьєва, Л.Виготського та ін.

У сучасних умовах особливого значення набуває мовленнєвий розвиток старшокласників, формування в них культури мовлення, тісно пов'язаного з усіма сферами суспільного життя. Адже майбутнім спеціалістам необхідно оволодіти основами мовленнєвої комунікації відповідно до потреб спілкування. Лише за цих умов можна досягти правильності мовлення у кожній можливій ситуації спілкування незалежно від функціонального стилю, форми мовлення (усного чи писемного), його емоційно-експресивного забарвлення.

Відомо, що виконуючи одну й ту ж саму функцію, можна говорити по-різному, що залежить від словникового запасу, рівня освіченості, зрештою від психічного стану мовця. Цікавими у цьому аспекті є спостереження Дж.Р.Ферса, який стверджує, що між мовцями у межах однієї мовної ситуації існує мовна залежність. Він порівнює розмову зі спеціальним ритуалом, роблячи висновки, що кожна окрема ситуація потребує від особистості уміння користуватися мовою, тобто вибирати зі словникового запасу те, що виявляється найбільш відповідним за певних обставин. Чим активніше виявляє себе особистість, тим більше розвивається у неї почуття співмірності і відповідності, що свідчить про її мовленнєву культуру. А це в свою чергу і є показником загальної культури, оскільки, за словами Л.Фейєрбаха, «…що б людина не називала і не виражала, завжди вона розкриває свою особисту сутність; тому мова є критерій того, на якому рівні знаходиться людська культура» [34, с. 131].

Як зазначають Д.Розенталь та М.Теленкова, мова – це система фонетичних, лексичних і граматичних засобів, якими люди користуються для вираження думок і почуттів, вона є найважливішим засобом людського спілкування [29, с. 541]. Мовлення – це діяльність мовця, який використовує мовні засоби спілкування з іншими членами певного мовленнєвого колективу. Треба мати на увазі, що мова об'єктивно існуюче явище, яке не залежить від кожного мовця окремо, вона пов'язана тільки з суспільством у цілому.

Мовознавці наголошують, що мова й мовлення з'явилися одночасно в процесі мовленнєвої діяльності людей, що одне без одного вони існувати не можуть. Щоб мовлення було зрозумілим, необхідна наявність мови, а для існування й розвитку мови необхідне мовлення.

Робота з розвитку формування функціонального мовлення учнів профільних класів на уроках з мови – це суттєвий внесок у формування загальної культури всебічно розвиненої, соціально активної особистості школяра, майбутнього спеціаліста. Така робота розвиває мислення учня, його спостережливість, вдумливе ставлення до кожного слова рідної мови, відчуття мови.

На наш погляд, проблема формування функціонального мовлення учнів профільних класів є однією з досить актуальних в умовах втілення у життя концепції навчання державної мови в школах України. «На відміну від усталеної практики головна умова в навчанні має бути приділена всебічному мовленнєвому розвитку учнів. Тому основна мета навчання рідної мови в навчальному закладі повинна полягати у формуванні особистості, що володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами при створенні висловлювань у різних сферах, формах, видах і жанрах мовлення» [20, с. 16-22].

У наш час до культури мовлення висуваються високі вимоги. Мовлення має бути не тільки правильним в орфоепічному, лексичному й граматичному відношенні, а й стилістично цілеспрямованим, диференційованим. Тому увагу лінгвістів, методистів і викладачів шкіл, вищих навчальних закладів все більше привертає вивчення функціональних стилів мови. «Саме на базі функціональної стилістики може бути побудована дійсно наукова «культура мови»...оскільки серйозно визначити норми мови можливо лише шляхом всебічного вивчення законів функціонування одиниць мовлення не взагалі в мові (оскільки «мови взагалі» не існує), але в різних її різновидах» [13, с. 16]. Необхідність вивчення української мови в функціонально-стилістичному аспекті є

загальновизнаною. Але методика функціонально-стилістичної роботи в школі, ліцеях ще недостатньо розроблена.

Науковою основою розвитку стилістично диференційованої мови є перш за все стилістика, яка вчить мовній майстерності. У лінгвістичній стилістиці існує два напрямки: стилістика мови і стилістика мовлення (функціональна стилістика). Стилістика мови досліджує стилістичну структуру мови, описує стилістичні засоби лексики, фразеології, граматики. Функціональна стилістика вивчає перш за все різні види мовлення, їх обумовленість різними цілями висловлювання. Шкільна стилістика повинна бути практично спрямованою частиною функціональної стилістики, яка, враховуючи практичну необхідність й доступність стилістичної теорії, дає учням мінімум знань і сприяє формуванню стилістично диференційованої мови. Шкільна стилістика повинна вчити мовленнєвій майстерності, розвивати мислення, емоційну сферу, естетичний смак учнів. У школі повинні сполучатися усвідомлений та інтуїтивний підходи у навчанні мови: стилістичний аналіз зразка й наслідування йому. Найважливішою категорією стилістики є функціональні стилі – різновиди літературної мови, що обслуговують різні сторони суспільного життя. Стилі – це різні способи існування мови під час спілкування. Кожний стиль мови характеризується і своєрідним добором мовних засобів, і неповторним поєднанням їх один з одним. Стилі мови складаються під впливом різноманітних екстралінгвістичних факторів.

Перш за все стиль мови складається під впливом такого фактора як сфера спілкування, наприклад: наукова, публіцистична, офіційно-ділова, художня, побутова. Найважливішими стилеутворюваними факторами є мета спілкування і змістовність мовлення. Тож мета функціональної мови – відображення й осмислення професійної сфери життя у науковій формі, вираження професійного ставлення до дійсності. Зміст професійної мови відрізняється науковою термінологією, конкретністю, точністю тощо. Узагальнення життєвих явищ тут міститься у логічних висловлюваннях.

Стилі мови залежать і від умов спілкування. Одним із екстралінгвістичних факторів є адресат мови. У кожнім стилі, залежно від його призначення та інших факторів, відбувається добір мовних засобів і своєчасне їх об'єднання. Так, стильовими рисами професійної мови є науковість, логічність, конкретність та інші. Стилістичні риси створюються різними засобами мови і способами стилістичної організації мовлення. Учні знайомляться зі стилістичними засобами мови, стилістичними прийомами і різноманітними способами стилістичної організації мовлення. Вони вчаться розрізняти стилістичне й експресивне забарвлення мовних засобів. Стилістичне забарвлення пов'язане з віднесенням мовних засобів до того чи іншого стилю мови, експресивне – з виразністю та емоційністю висловлювання. Інколи стилістичне й емоційно-експресивне забарвлення може співпадати.

Під час утворення стилів бере участь і загальновживана (нейтральна) лексика, що вільно використовується у всіх різновидах мови. Тут особливо помітна роль мовленнєвої комбінаторики, специфічного поєднання слів у кожному стилі.

Зазначимо, що багато стилістичних засобів мови і навіть стилістичні прийоми використовуються у різних стилях мовлення, по-різному, функціонуючи в них, що «…навіть найспецифічніші для будь-якого стиля мовні засоби можуть уживатися в інших стилях» [13, с.19]. Функціональні стилі неоднорідні, у них виділяються перш за все підстилі – укрупнені різновиди функціонального стилю. Функціональні стилі і підстилі існують у певних формах, що мають свої стійкі ознаки.

Таким чином, доцільно послідовно працювати над розвитком мовлення, особливо монологічної, вихованням чуття мови, мовленнєвої культури учнів. Адже «…мова – духовне багатство народу», а «…мовна культура людини – це дзеркало її духовної культури» [24, с.201-202].

Під час визначення змісту роботи з розвитку зв'язного мовлення на уроках української мови не можна не враховувати того, що, коли дитина прийшла до школи, вона вже практично володіє рідною мовою. Проте її мова потребує удосконалення

в різних аспектах. Отже, слід визначити основні напрямки роботи з розвитку зв'язного мовлення.

По-перше, оволодіння нормами літературної мови (у шкільних програмах з української мови визначені лише ті нормативні правила, які, як показують спеціальні дослідження, або порушуються носіями рідної мови, або відносяться до безумовно прийнятих, або є комунікативно значущими, тому, що охоплюють велику групу мовних засобів або частотні в мові слова, словоформи, конструкції. Виголошені правила, правила слововживання, граматичні правила і т. ін. безумовно, ще й досі ні в програмах, ні в шкільних підручниках не представлені всі ті мовні норми, які потребують уваги на уроках української мови. Враховуючи мовну культуру класу, місцеві діалектні говірки, учитель-мовник повинен корегувати програму: виділити те, що потребує в конкретних умовах більше уваги; менше уваги приділити тим правилам, в яких учні не припускаються помилок, або не порушують певні норми; ввести матеріал, що відсутній у програмі.

На які ж основні поняття слід звернути увагу у першу чергу вчителям, що працюють у профільних ліцеях:

• чітка установка учителя на те, що учні повинні оволодіти нормами літературної мови, що це не менш важливе, ніж засвоєння норм грамотного написання. У мисленні учня (ліцеїста) повинні співвідноситися такі поняття, як культура загальна, культура мови, культурна людина. У кожного випускника повинно бути сформовано прагнення оволодіти правильною рідною мовою, її нормативною стороною як однією із складових того, що належить до поняття культура мови, культурна людина;

• осмислення ліцеїстами поняття норма як прийнятого у мові правила промови, слововживання і т. ін. й осмислення певної конкретної норми. У тих випадках, коли це можливо, необхідно пояснювати суть помилки. Якщо пояснення неможливе, то учитель повинен наголосити, що «так говорити не можна». Урахування необхідності повторювати правильний варіант промови слів, словоформ, слововживання,

щоб виробити потрібний автоматизм вимови. Як показують спеціальні дослідження, при наявності у ліцеїстів свідомої установки на засвоєння норми таких повторень може бути від 5-7 до 50-70 та 100-150 (мова йдеться про ті помилки, які вже давно ввійшли в мову учнів);

• цілеспрямована система вправ і мовних завдань, які забезпечують формування спочатку осмислених умінь, а пізніше – мовних навичок.

По-друге, збагачення словникового запасу й граматичної будови мовлення ліцеїстів. Зміст цієї роботи полягає не тільки в тому, щоб зробити мовлення точнішим, виразнішим, але й головне виховати в учнів профільних класів потребу добирати найбільш доречні для кожного конкретного випадку мовні засоби.

По-третє, навчання різним видам мовленнєвої діяльності:

• за смисловим сприйняттям тексту – навчання слуханню, читанню;

• за створенням тексту – усного чи письмового виду мовленнєвої діяльності.

Усі зазначені вище напрямки роботи з розвитку зв'язного мовлення взаємопов'язані, що находить своє відображення у практичній методиці.

Робота з розвитку зв'язного мовлення проводиться вчителями-словесниками на уроках мов (української, російської, англійської) та літератури (української, зарубіжної) упродовж всього курсу їх вивчення і на спеціальних уроках з розвитку зв'язного мовлення, де відпрацьовуються згідно з програмами певні комунікативно-мовні уміння (заняття з ділової англійської мови тощо). На цю роботу в середніх загальноосвітніх школах та навчальних закладах нового типу (ліцеях, гімназіях) програмою відводиться десь 11-20% навчального часу.

Робота з формування правильного та багатого мовлення пов'язана з вивченням основних мовних одиниць – таких, як звук, слово, словоформа, словосполучення, речення, що знаходить відображення в інших пунктах програми шкільних курсів з української, російської мов. Разом з тим, безумовно,

робота з формування правильного мовлення проводиться одночасно з розвитком певних комунікативних умінь, зазначених у розділі «Зв'язне мовлення» навчальної програми шкільних курсів з української, російської мов.

Отже, розвиток мовлення на уроках мови – це вся робота, яка проводиться словесниками спеціально й одночасно для того, щоб учні оволоділи мовними нормами (у вимові, наголосі, слововживанні, у побудові речень і т. ін.), а також уміння виражати свої думки в усній та писемній формах, користуючись мовними засобами відповідно з метою, змістом й умовами спілкування.

Тож, цілеспрямована і систематична робота з формування в учнів профільних класів зв'язного функціонального мовлення сприятиме не тільки підвищенню мовленнєвої культури й загального інтелектуального рівня, а й поліпшенню професійної підготовки.

Посилення уваги до професійно значущої лексики, до термінології у сучасному мовознавстві пояснюється прагненням глибше проникнути в мовленнєвий процес, специфіку використання цієї лексики. Усе це зумовлено й тим, що відкриття навчальних закладів з профільним напрямком навчання, що готують майбутніх студентів (у процесі безперервної освіти: ліцей – інститут), потребує серйозної підготовки, оволодіння учнями основами знань, особливо з профільних дисциплін.

Як підготувати грамотного, освіченого спеціаліста? Як покращити методичну роботу педагогічного колективу навчальних закладів нового типу? Саме такі питання вирішують сьогодні освітяни. І перші кроки вже зроблено: у навчальні програми введено нові профільні предмети – «Основи економічних знань», «Основи менеджменту» та ін.

Держава і нація без високого рівня освіти – суспільство без майбутнього. Саме тому виникнення навчально-виховних закладів різного типу, в тому числі й ліцеїв, – об'єктивна потреба подальшого розвитку суспільства.

Незважаючи на те, що нині спостерігається деяке зниження цінності освіти, посилення уваги до створення навчальних

закладів різних форм власності – зокрема державної, приватної та колективної – стало тенденцією і має свої ознаки.

Як специфічні навчальні заклади, ліцеї і профільні класи загальноосвітньої школи розв'язують чимало, властивих тільки навчальним закладам такого типу, завдань. А це потребує відповідної моделі навчання, яка має спрямовуватися на розвиток творчої особистості не в окремих її аспектах, як це здійснюється в інформаційній, розвивальній моделях, а в цілому, комплексно вирішуючи завдання професійної підготовки.

Працюючи над досліджуваною темою, ми виходили з того, що головною метою навчання є й формування в учнів високого рівня інтелекту, й розвиток особистісних якостей, оскільки значущість знань може бути усвідомлена лише особистістю розвиненою, якій властивий високий рівень мовної культури. Така модель навчання має бути спрямована на розвиток здібностей, інтересів, нахилів учнів.

Здійснення індивідуально-особистісного підходу до навчання учнів профільних класів найповніше реалізує творчий розвиток кожного з них з урахуванням різниці в інтелектуальній, емоційно-вольовій та дієво-практичній сферах психічного й фізичного розвитку. Індивідуально-особистісний підхід дає змогу створити програми власного розвитку особистості, варіювати часом, обсягом, складністю матеріалу, рівнем навченості учнів, а також навчання за особистим планом, обирати найбільш оптимальні для них методи, форми й режим навчання.

Індивідуально-особистісне навчання передбачає оптимізацію навчально-виховного процесу і ставить завдання глибокого вивчення особистісних якостей учнів профільних класів.

Профільне навчання у навчально-науково-виробничих комплексах за мету визнає розкриття індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної людини, її розвиток передовсім як індивіда, що наділений своїм власним, неповторним досвідом життєдіяльності. Ось чому головне завдання нашого дослідження спрямоване на максимальне

виявлення особистісних якостей учнів, їх інтелектуальний і мовленнєвий розвиток.

Найважливішим фактором побудови в Україні нової економічної системи є формування у населення економічного мислення, яке має сприяти оволодінню вимогами, цінностями та стандартами ринкової економіки. Слід зауважити, що ринкова економіка потребує спеціалістів із сформованим економічним мисленням, які володіють теоретичними знаннями і здатні застосовувати їх в адекватних умовах практики господарювання. Реалізації цієї мети сприяє системний підхід до економічної освіти. Тому принципово важливого значення набуває оволодіння економічними знаннями.

Навіть тим учням, які в майбутньому професійно не займатимуться економікою, необхідні знання її основ. Це допоможе орієнтуватися в економічному житті суспільства, приймати обґрунтоване рішення на основі економічного аналізу в повсякденному житті.

У навчальних закладах освіти нового типу, в тому числі і в ліцеях, профільних класах загальноосвітніх шкіл, необхідно формувати в учнів готовність до вибору й аналізу дійсності на базі глибоких знань. Зауважимо, що важливо не тільки дати учням певний обсяг економічних знань, сформувати в них уміння користуватися довідковою літературою, виробити навички економічного аналізу, пробудити в кожного інтерес до економіки як до навчального предмета, а також потребу у постійному вдосконаленні професійного мовлення.

Загальновідомим є те, що термінологічна лексика – основа мови, науки, виробництва, управління, основа вивчення будь-якого навчального предмета. Тому знання економічної лексики допоможуть учням не тільки у вивченні основ економічних знань як навчальної дисципліни, а й у подальшому оволодінні майбутньою спеціальністю, професійному вдосконаленні у процесі навчання у вищому закладі освіти та самостійній трудовій діяльності. Тож знання термінологічної лексики, оволодіння нею є необхідною умовою підготовки фахівців.

Професійна освіта, яка постійно вдосконалюється і змінюється в результаті прогресивних позитивних змін в суспільному житті, бере участь в безпосередньому оновленні соціально-економічних умов шляхом підготовки ліцеїстів до майбутньої професійної діяльності. Вона готує головні виробничі сили суспільства, від рівня підготовки яких залежить майбутнє нашої країни.

Вагомий внесок у розробку теоретичних основ трудової й професійної підготовки учнів зробили П.Атутов, С.Батишев, Д.Золотухін, А.Калініченко, Г.Левченко, Н.Ничкало, М.Тименко та інші.

Саме таку підготовку слід реалізовувати на основі принципів політехнічної освіти, поєднання трудового, економічного навчання з профорієнтаційною її спрямованістю.

Варто зазначити, що складовою частиною професійної освіти є економічне виховання учнів профільних класів, яке дасть нам змогу підготувати майбутніх професіоналів-економістів до життєдіяльності у складних сучасних соціально-економічних умовах переходу до ринкової економіки. У цьому питанні ми спираємося на результати досліджень Ю.Гільбуха, Б.Райзберга, Д.Рубінштейна, К.Макконнела, С.Брю, О.Гаврилишина, П.Енгстлера та інших.

Проблеми професійної підготовки, пошуки нових шляхів, форм і методів її організації певною мірою вже висвітлені у працях О.Горбатюка, Г.Левченка, Т.Морєвої, В.Полякова та інших. Удосконаленню форм, методів, прийомів у процесі навчання присвятили свої дослідження В.Бадер (граматико-стилістичний аналіз тексту як засіб розвитку зв'язного мовлення молодших школярів), А.Белошенко (здійснення індивідуального підходу до учнів під час формування умінь самостійно працювати над текстом художнього твору), О.Біляєв (лінгводидактичні основи сучасного уроку української мови в загальноосвітній школі), С.Караман (лінгводидактичні основи поглибленого вивчення української мови в ліцеях), П.Кордун (вивчення стилістики української мови в загальноосвітній школі), М.Пентилюк (теоретичні засади навчання стилістики в загальноосвітній школі) та ін.

Разом з тим аналіз педагогічної, психологічної, економічної, лінгвістичної, методичної літератури показав, що потребує окремого дослідження проблема формування функціонального мовлення учнів профільних класів під час вивчення економічних дисциплін з використанням інтеграційних зв'язків (на основі вивчення економічних дисциплін і циклу гуманітарних предметів: української, російської, англійської мов, ділової англійської мови та ін.).

Певні труднощі виникають у зв'язку з тим, що недостатньо розроблена в українській науці проблема різногалузевого термінознавства.

Відомо, що біля джерел українського різногалузевого термінознавства стояли І.Верхратський, В.Левицький, І.Франко. Як говорив Іван Франко, термінологія є наслідком того, що науковий пошук ведеться «…систематично, не міняючи нічого, що знаходить наше наукове поле» [35, с. 21].

Останнім часом все помітніше активізується опрацювання різнобічної лінгвістичної і лінгводидактичної проблематики, яка стосується «якості та виявів такого неповторного феномена, як українська мова» [1, с. 23].

Так, Є.Іванова аналізує лінгвістичну термінологію і її лексикографічну репрезентацію [11, с. 18]. Велика кількість досліджень, наукових праць з лінгвістичної термінології свідчить про значний інтерес і глибоке вивчення її (В.Білий, Б.Головін, С.Нікітіна, С.Шелов та ін.). Підвищений інтерес до лінгвістичного терміну зумовлений специфікою самої лінгвістики як єдиної науки, де об'єкт опису (мова) збігається із засобами, тобто з метамовою.

За останнє десятиріччя не тільки лінгвістична лексика є об'єктом наукових досліджень. Успішними пробами дослідити педагогічну лексику є дисертації М.Разумейко «Педагогічна лексика української мови» (1994 р.) [28] та Г.Бевз «Семантичні інновації, структурні моделі та функції педагогічної лексики» (1996 р.) [1].

На нашу думку, важливим є те, що наукові дослідження охопили лексику всіх виробничих сфер та галузей

суспільства. Так, граматичну термінологію дослідила Н.Москаленко, юридичну – Т.Ткаченко, філософську – Д.Кирик, суспільно-політичну – О.Аксенова, дипломатичну – Н.Поліщук, міфологічну – Н.Хобзей, ботанічну – Л.Москаленко, екзотичну – О.Павлушенко, спортивну – М.Паночко, хімічну – Г.Наконечна, медичну – О.Петрова, орнітологічну номенклатуру – І.Сокол, лісову і деревообробну термінологію – Н.Шило, назви сільськогосподарських знарядь праці – О.Пазяк, лексику шляхів сполучення – З.Вичко, лексику лікарських рослин – М.Фещенко, лексику вишивання, ткацтва, килимарства – В.Матвєєва, лексику гончарних промислів дослідила М.Кривчанська, лексику на позначення кольорів – О.Дзівак, рибальську лексику – М.Годована.

Як бачимо, серед цього досить широкого переліку проаналізованої лексики економічна свого місця не знайшла. Це поза всяким сумнівом негативне явище як у плані власне лінгвістичному, так і в соціальному, оскільки лінгвістична невивченість економічної термінології не дозволяє скласти цілісне уявлення про галузеву диференціацію лексики української мови взагалі. Важливим є і соціальний аспект – обмежене використання економічної лексики в суспільному житті, економічній освіті, економічному вихованні наших громадян.

Нині у багатьох країнах світу намітилася тенденція створювати для учнів можливості займати ініціативну позицію у навчальному процесі, а не просто вивчати матеріал, що пропонується для засвоєння. Так, Н.Пастушенко [22, с. 30-38] визначає два основні напрями нетрадиційного навчання: модернізацію традиційного навчання, інноваційний підхід до навчальної праці. Автор робить висновок, що нетрадиційне навчання характеризується двома орієнтирами в дидактиці: репродуктивним і пошуковим, причому перший зорієнтований на технологічний підхід до побудови навчання загалом. Інноваційні процеси з особливостями структури уроку, відповідними аспектами розробки системного підходу

до навчальної діяльності, з метою інтенсифікації навчання; наводить приклади нестандартних уроків М.Пентелюк [23, с. 62-69]. Водночас Т.Симоненкова [29] вважає, що сучасний урок української мови може бути радісним і цікавим для учнів, може розвинути творчий потенціал особистості, якщо процес навчання перевести на інноваційну основу шляхом перебудови педагогічної технології учителя-словесника і навчальної технології учнів; пропонує окремі методичні розробки своєрідних модифікацій традиційних повторювально-узагальнюючих уроків. О.Дорошенко [10, с. 32-38] розкриває два шляхи організації нестандартності на уроці: перший – організація нетрадиційних форм уроку, другий – використання творчих методів навчання.

З практичних позицій до вирішення даної проблеми підійшли такі дослідники, як І.Хомяк, Ю.Мальований, В.Римаренко, В.Загороднюк, Т.Донченко, Н.Комаренко, С.Вітрук, П.Щербань, В.Осадчук, Н.Токарева, Л.Шелестова, Б.Тушева, З.Слепкань, С.Павленко, В.Осинська.

За локальні зміни у педагогічній науці та практиці виступають прибічники модульно-розвивальної системи: А.Фурман, О.Уодод, Н.Ситнікова, Н.Прилуцька, М.Гриньова, О.Гладка, О.Гуменюк, О.Алтухова, Л.Павлова, С.Блуха, М.Кришталь, А.Алексюк, Є.Сковкін. Ця система на стадії експерименту досліджувалася і перевірялася на практиці під керівництвом А.Фурмана.

Розробляючи технології формування функціонального мовлення учнів профільних класів під час вивчення економічних дисциплін, ми дотримувалися як традиційних форм уроків, методів і прийомів, так і нестандартних, прагнучи довести доцільність і практичну значущість запропонованої нами технології.

Науковою базою процесу формування функціонального мовлення учнів профільних класів є загальний системний підхід до змісту та методів профільного навчання на основі інтеграції загальноосвітніх і профільних дисциплін. Що стосується теорії педагогічної інтеграції, то вона сформувалася на основі

проблеми загальнонаукової інтеграції, яку розробляли філософи Б.Аванесов, Н.Депенчук, М.Жуков та ін. Вони зокрема визначили, що педагогічна інтеграція – це створення нової системи наукових знань, в якій окремі елементи набувають специфічних властивостей, зумовлених цілісною системою процесу навчання. З цього випливає, що саме системний інтеграційний підхід у викладанні основ економіки та української, російської та англійської мов оптимально сприятиме процесу формування професійного функціонального мовлення учнів профільних класів, а також визначить основні теоретичні й практичні напрями розв'язання цієї важливої проблеми.

Вивчаючи загальноосвітні предмети, в тому числі й рідну мову, підлітки набувають систематичних знань з основ науки, переходять від емпіричних узагальнень до теоретичних. Під впливом змісту навчання, що набуває складнішого характеру, настають істотні зміни не лише в мотиваційній, а й в операційній сфері навчальної діяльності підлітків. Підвищується рівень абстрагування й узагальнення, формуються системи прямих і зворотних логічних операцій, необхідних під час аналізу та створення текстів, міркувань, умовиводів, що стають більш свідомими, обґрунтованими, логічно досконалішими й потрібними для написання зв'язних висловлювань, доповідей тощо.

Завдання навчальних загальноосвітніх закладів полягає в тому, щоб не лише дати учневі профільних класів певний запас знань, а й навчити його з максимальною віддачею користуватися всіма психічними функціями та процесами: увагою, пам'яттю, творчим і критичним мисленням. Під час формування їх функціонального мовлення ці психічні процеси відіграють вирішальну роль.

Як же визначаються ці поняття у фаховій літературі?

Мислення – вища форм відображення дійсності в психіці, ідеальна діяльність, результатом якої є об'єктивна істина. Практика життєдіяльності людини включає попереднє розв'язання реальних завдань у сфері психіки з оперуванням даними пам'яті, пошуком у разі потреби додаткової інформації.

Людське мислення базується на чуттєвому сприйнятті й постійно перебудовує його структуру. Мисленню людини притаманна власність хоч би незначного передбачення невідомого, внаслідок чого в ході розв'язання тих чи інших завдань виникає момент раптового розуміння, здогадки – інсайт. Основними формами процесу мислення є судження й міркування. Функції мислення різноманітні. У навчальному процесі реалізуються переважно такі функції, як розуміння (понятійна функція), функція розв'язання проблем і завдань, функція ціле утворення й рефлексивна. Діяльність мислення відбувається завдяки мислительним операціям і прийомам. Вихідними (загальними) операціями, що створюють передумови для інших мислительних операцій, є аналіз і синтез. Єдність аналізу і синтезу проявляється у порівнянні й систематизації об'єктів. Похідними від аналізу і синтезу є операції абстрагування та узагальнення. Прийом мислення – це система мислительних операцій, організованих для розв'язання конкретного завдання [7, с.207].

За конкретними ознаками (зміст, характер завдань, ступінь новизни) мислення поділяють на конкретно-ділове, наочно-образне, абстрактне; практичне і теоретичне; репродуктивне і творче. Педагогічний аспект формування мислення полягає у виявленні умов, конструюванні шляхів і засобів розвитку мислення учнів у навчально-виховному процесі.

Творче мислення ми визначаємо як прийом мислительної діяльності, що стимулює творчий підхід до розв'язання проблеми, нових творчих завдань і здобутків.

Критичне мислення, на нашу думку, – це прийом мислительної діяльності, що має місце на вищому етапі навчального процесу.

Пам'ять, за визначенням С.Гончаренка, – один з основних пізнавальних процесів, що включає закріплення, збереження і відтворення людиною її попереднього досвіду. Пам'ять є інформаційною основою всіх психічних процесів. За характером психічної активності, яка домінує в характері людини, пам'ять поділяють на моторну, емоційну, образну і словесно-логічну; за

тривалістю – на короткочасну й довгочасну. Вимоги практики привели до виділення оперативної пам'яті, що обслуговує поточну діяльність людини. Основними процесами пам'яті є запам'ятовування, відтворення й забування. Запам'ятовування буває мимовільним і довільним. Те саме стосується й відтворення. Забування буває тривалим і тимчасовим. Пам'ять слід тренувати з раннього дитинства. Є чимало способів тренування пам'яті: розподіл повторень, чергування запам'ятовування з пригадуванням, урізноманітнювання тренувальних навантажень, використання мнемонічних засобів розв'язання інтелектуальних задач тощо [7, с. 204].

Увага – форма психічної діяльності людини, що виявляється в її спрямованості й зосереджуваності на певних об'єктах при одночасному абстрагуванні від інших. Увага характеризує вибіркове ставлення до навколишнього світу, коли з великої кількості подразників свідомість виділяє один або кілька. Увага є необхідною передумовою ефективної діяльності людини, вона запорука успішного пізнання, навчання, праці. Розрізняють мимовільну, довільну й після довільну увагу [7, с. 337].

Увага – «…це зосередженість діяльності суб'єкта на даний момент часу на будь-якому реальному чи ірреальному об'єкті (предметі, події, образові, розмірковуванні і т. ін.)» [17, с.28-41].

У підлітковому віці спостерігається зростання в учнів обсягу уваги, її концентрації та стійкості. У них більше зростають можливості зосереджувати увагу на об'єктах, поданих не тільки наочно, а й уявно, мислено. Зростають можливості спрямування уваги на абстрактний об'єкт. Під час роботи над формуванням функціонального мовлення особливу увагу необхідно звернути на цей момент, оскільки не всі поняття дають можливість унаочнити навчальний матеріал, окремі визначення учні повинні не тільки зрозуміти і запам'ятати, а й довести, що вони володіють критичним мисленням.

Важливими умовами збудження і підтримки інтересу, а значить і уваги, до знань є:

• раціональний рівень складності завдань;

• чітка орієнтація на практичну значущість кінцевого результату;

• вдале застосування форм заохочення.

Слід пам'ятати, що розвиток пам'яті і мислення нерозривно пов'язаний з формуванням функціонального мовлення, що відбувається завдяки оволодінню багатствами рідної мови, її лексичними, граматичними і фонетичними засобами. Функціональне мовлення розвивається як: засіб спілкування з іншими членами суспільства; засіб набування знань; знаряддя утворення емоційних станів; засіб вираження емоційних станів і вольової регуляції поведінки.

Основним у мовному розвитку учнів профільних класів є вдосконалення вміння користуватися мовленням як засобом спілкування. Мовні акти стають більш контрольованими – учні прагнуть до нормативності мови; стають формою існування самосвідомості особистості. У цьому віці удосконалення процесу мовлення відбувається завдяки кількісному збагаченню словника; нагромадженню досвіду активного користування мовними категоріями; піднесенню виразності та зв'язності висловлювань; ускладненню вживаних синтаксичних структур; самостійному словотворенню, яке ґрунтується на поєднанні практично засвоєних слів і засобів словотворення; удосконаленню фонетичної сторони мовлення; читанню про себе, яке веде до підвищення продуктивності розуміння прочитаного, сприяє розвитку внутрішнього мовлення підлітка.

Таким чином, враховуючи мотивацію навчання, розвиток операційної сторони навчальної діяльності, розвиток пізнавальних процесів на даному етапі вікового розвитку, навчальний процес слід сконцентрувати саме на розвитку професійного мовлення в усіх його видах і формах.

У процесі роботи з розвитку професійного мовлення учні профільних класів оволодівають комплексом умінь щодо сприймання чужого мовлення, відтворення готових текстів різних стилів, створення власних висловлювань.

У процесі дослідження ми спиралися на загальновизначені методичні принципи розвитку зв'язного мовлення учнів: єдність

розвитку мовлення і мислення; зв'язок усного і писемного мовлення і першочерговий розвиток усної форми (І.Синиця); зв'язок роботи з розвитку мовлення з вивченням теоретичних розділів шкільної програми; єдність розвитку українського і російського мовлення учнів (О.Біляєв, В.Мельничайко); зв'язок розвитку мовлення з вивченням літератури та інших предметів.

Розвиток та формування навичок і вмінь зв'язного мовлення здійснюється завдяки системі попередніх вправ, серед яких Л.Варзацька [3, с. 104] виділяє такі основні чотири групи: інформаційно-змістові; структурно-композиційні; лексико- граматико-стилістичні; редагування. Дослідниця класифікує вправи за розвитком найважливіших умінь зв'язного мовлення. Водночас О.Біляєв, В.Мельничайко визначають такі види мовленнєвих вправ [2, с. 156]: спостереження та аналіз мовних одиниць у зв'язному тексті; аналіз текстів різних типів і стилів мовлення; стилістичне експериментування (синонімічні заміни у тексті); конструювання різних мовних одиниць (за моделями, схемами); конструювання зв'язних висловлювань (творчі роботи); редагування чужого і власного висловлювання (робота з чернеткою). В основу класифікації поклали спосіб діяльності учнів.

Розвиток професійного мовлення передбачає виконання різних вправ. Визначаючи типологію вправ, Т.Ладиженська, розмежовує поняття «завдання» і «вправа». Вправа, на її думку, планомірно зорганізоване повторне виконання дії (розумової чи практичної) з метою оволодіння ним чи підвищенням його якості [14, с. 43]. Такий розподіл пов'язаний з тим, що у процесі мовленнєвої діяльності завжди присутній творчий елемент. Намагаючись створити більш повну типологію вправ з розвитку зв'язного мовлення, Т.Ладиженська враховує зміст і спосіб діяльності учнів:

1. Аналіз готового матеріалу.

1.1. Спостереження за спеціально підготовленими питаннями і завданнями.

1.2. Виділення (впізнання) і характеристика (аналіз) потрібних елементів.

1.3. Порівняння, зіставлення явищ мови.

1.4. Аналіз тексту з точки зору співвідносності використаних у ньому мовних засобів із завданнями, умовами, змістом повідомлення.

2. Перетворення певного мовного матеріалу.

2.1. Мовний експеримент.

2.2. Синонімічні заміни мовних явищ.

2.3. Побудова різних одиниць мови (за опорними елементами і запропонованими моделями, схемами).

2.4. Поширення вихідного матеріалу.

2.5. Стислий переказ тексту.

2.6. Редагування.

3. Складання висловлювання (або його частин).

3.1. Вибір мовних засобів або типів мовлення відповідно до теми і ситуації спілкування.

3.2. Конструювання елементів висловлювання з урахуванням запропонованої мовленнєвої ситуації.

3.3. Складання плану і робочих матеріалів до твору на задану тему (у визначеному або обраному стилі мовлення).

Отже, однією з умов ефективності розвитку професійного мовлення учнів профільних класів є створення системи мовленнєвих ситуацій (див. рис. 3.1.) у процесі побудови зв'язних висловлювань.

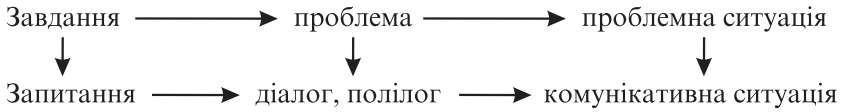


Рис. 3.1. Комунікативна ситуація

Мовленнєва ситуація – це засіб, який допомагає ввести учня в ситуацію живого природного спілкування й спонукати його до конкретного висловлювання, близького до того, що буває в дійсності.

У мовному спілкуванні беруть участь мовець, адресат мовлення (реальний чи потенційний, один чи декілька), наявний зміст повідомлюваного, а також мета спілкування.

Ці паралінгвістичні об'єкти впливають на лінгвістичні: вони обумовлюють вибір стилю, типу, композиції, мовних засобів комуніканта.

Е.Палихата класифікує мовленнєві ситуації діалогічного мовлення на природні (реальні) і уявні (навчальні) [24, с. 33]. В основу типології мовленнєвих ситуацій (за О.Леонтьєвим) покладено співвідносність їх структурі комунікативної діяльності [15, с. 64]. Береться до уваги, наскільки сукупність мовленнєвих ситуацій активізує мотиваційну, змістову та операційну сторони процесу творення тексту на всіх його етапах (під час орієнтування, планування, реалізації, контролю).

На основі цього Л.Варзацька виділяє два типи мовних ситуацій:

• перший тип – це мовленнєві ситуації, зорієнтовані на етап формування авторського задуму;

• другий – мовленнєві ситуації, що вводять автора у лабораторію народження думки.

Ситуації першого типу мають на меті викликати внутрішню потребу висловити свої думки і почуття, формують чіткі уявлення про обставини та співбесідників. Цей тип мовленнєвих ситуацій, в свою чергу, включає два основних підтипи, а саме:

1) ситуації, що стимулюють бажання висловитись (створюючи їх, учитель повинен одухотворити зміст навчання та взаємини у шкільному колективі. Успіх у створенні таких ситуацій залежить від психологічного зв'язку між учителем та учнями, від емоційного настрою, від якості контакту);

2) ситуації, що викликають зриме уявлення про адресата мовлення (створюються вони завдяки різним видам словесних роз'яснень).

Отже, сучасна лінгводидактика наголошує на необхідності організації активної діяльності учителя і учнів. Необхідними умовами якої є спілкування, пізнання і праця, оскільки лише у процесі пізнання і праці забезпечується активне засвоєння знань, формується особистість учня, збагачується словник, підвищується рівень мовленнєвої культури. Не слід забувати й про те, що навчальна діяльність – це психологічний процес,

який включає в себе сприйняття, розуміння, осмислення, узагальнення, закріплення, використання. Важливими складовими пізнавального процесу є увага, відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення (насамперед критичне), уявлення.

Врахування всіх цих аспектів забезпечує успішне навчання учнів профільних класів різних видів мовленнєвої діяльності у процесі формування функціонального мовлення.

3.2 ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ – ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ ФОРМУВАННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ І ЛІЦЕЇСТІВ

Що ж таке критичне мислення? Це питання ставлять зараз усі, хто прагне робити свою справу добре, творчо, з натхненням, повною віддачею. Дати визначення цьому терміну складно: є забагато параметрів – умінь, видів розумової діяльності тощо, того, що він у собі містить. Спробуємо поступово проаналізувати й визначити роль і значення критичного мислення для школярів у процесі навчання російської мови.

У фаховій літературі зустрічається чимало визначень, навіть часто зовсім протилежних. Проте між тим, це явище повинно бути зрозумілим й однаково доступним всім. Ось чому ми вважаємо, що це визначення повинно бути чітким, зрозумілим, досить гнучким.

Перш за все необхідно проаналізувати деякі види розумової діяльності, котрі визначити як критичне мислення неможливо. Спочатку треба зрозуміти, що запам'ятовування це не є критичне мислення.

Запам'ятовування – це найважливіша мислительна дія, без якої навчальний процес не є можливим, однак від критичного мислення воно відрізняється. Простий приклад, який досить часто наводиться у фаховій літературі, і ми з цим згодні. У комп'ютера пам'ять значно краще, ніж у людини, однак ми розуміємо, що його здатність запам'ятовувати не є мисленням. Інколи й сьогодні ми зустрічаємося у шкільній практиці з тим,

що вчителі надають перевагу саме пам'яті, умінню запам'ятовувати, ніж критичному мисленню.

Девід Кустер, професор, викладач американської літератури, Хоуп-колледж, Холланд, штат Мічіган, США, визначає інший вид «некритичного мислення», без якого не може бути навчального процесу, пов'язаний з розумінням складних ідей. На уроках з гуманітарних, точних дисциплін учням доводиться добре думати, «працювати головою», щоб зрозуміти матеріал. Отже, **розуміння** – мислительна операція, коли відбувається складний інтелектуальний процес, але й це не є критичне мислення. Саме тому, що ми працюємо над пізнанням чужої ідеї, наше власне мислення на цьому етапі є пасивним. А критичне мислення може відбуватися вже тоді й саме тоді, коли нові, вже зрозумілі ідеї перевіряються, оцінюються, розвиваються, удосконалюються або ж змінюються й використовуються.

Проте слід наголосити на тому, що запам'ятовування фактів і їх розуміння є необхідною умовою для критичного мислення, а самостійно вони, навіть у своїй сукупності, критичним мисленням не можуть бути.

Третій вид мислення, до якого не підходить визначення «критичне», – це **творче** або **інтуїтивне мислення**. Мозок спортсмена, художника, музиканта також виконує дуже складну роботу, проте самі вони цього навіть не помічають. Як правило, такі мислительні процеси залишаються підсвідомими.

Не можна уявити собі будь-якого митця, котрий, перш ніж почав би створювати шедевр мистецтва, ставив би собі запитання: «Чи слід починати саме в цей час?», «Чи у цьому місці це треба роботи?», «А може взагалі треба відкласти на півгодини?», «А може на завтра?», «Як би вчинив на моєму місці хтось інший?».... Отже, беручи до уваги складні мислительні операції, вони не усвідомлюють їх повністю. І хоч цей процес можна віднести до досить складних мислительних операцій, проте критичним його визнати не можна.

Девід Кустер наголошує, що це визначення складається з п'яти пунктів: самостійним, індивідуальним, оригінальним, незалежним, інтуїтивним.

Як правило, критичне мислення є самостійним. За умов, що заняття відбудеться на принципах критичного мислення, кожний формулює свої ідеї, оцінки, переконання незалежно від інших. Ніхто інший не може думати критично за нас. Ми робимо це виключно самостійно для себе. Відтак, мислення може бути критичним тільки тоді, коли воно носить індивідуальний характер. Учні повинні мати можливість досить вільно думати й самостійно з'ясовувати навіть дуже складні питання.

Критичне мислення не обов'язково повинно бути зовсім оригінальним: адже ми маємо право взяти до уваги думку іншої людини як власну, тобто ми її поділяємо. Це не обов'язково неправильно чи погано, адже людина думала й вирішувала, чи співпадає її точка зору з тією іншою, тобто він приймав власне рішення самостійно. А це і є, на нашу думку, найважливіша риса критичного мислення – **самостійність**.

Основою критичного мислення є інформація. Вона створює умови й мотивацію, без чого людина не може мислити критично. Щоб дійти будь-якого висновку, породити певну складну думку, необхідно проаналізувати чимало інформації, ідей, фактів, теорій, концепцій тощо. Ось чому дуже важливо навчити критичному мисленню. І це лише незначна частина багатоаспектної роботи педагога.

Критичне мислення, на думку Д.Клустера, – це система мислительних стратегій і комунікативних якостей, що дозволяє ефективно взаємодіяти з інформаційною реальністю.

Є. Геніке, Є. Трифонова дають таке визначення **критичного мислення** як це процес розгляду ідей з багатьох точок зору, відповідно до їх смислових зв'язків, та порівняння їх з іншими ідеями [5, с.34].

Вони вважають, що **освітні технології розвитку критичного мислення** – система навчальних стратегій, методів і прийомів, спрямованих на розвиток критичного мислення учнів.

Загальним для всіх навчальних стратегій є побудова освітнього процесу на основі трьох фаз: виклик – реалізація смислу (осмислення) – рефлексія. Технологія розвитку критичного мислення має на меті аутентичні цілі діагностики

й наслідування певним умовам комунікації та поведінки: повага до особистості дитини, прийняття різних думок, облік індивідуального стиля навчальної діяльності, готовність йти на виправданий ризик.

В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка знаходимо пояснення автора: «Мислення поділяють на конкретно-дійове, наочно-образне, абстрактне; практичне і теоретичне; репродуктивне і творче» [7, с. 208].

Мислити критично слід навчати учнів вже з молодших класів. Навіть у першокласників накопичений вже певний життєвий досвід, певні знання. Ось чому ми маємо вчити їх мислити критично вже в цьому віці. У своїй пізнавальній діяльності вони кожний новий факт критично сприймають, обмірковують. Саме завдяки критичному мисленню традиційний процес пізнання набуває індивідуальності й стає осмисленим, неперервним і продуктивним.

Критичне мислення починається з питання й роз'яснення проблем, котрі необхідно розв'язувати. Допитливість характерна для всіх живих істот. Ми спостерігаємо за цим у малечі навіть частіше, ніж у старшокласників. І це підкреслює мінуси нашої шкільної освіти – «вчити навпаки». Ось чому першорядне завдання кожного учителя-словесника полягає в тому, щоб допомогти учням роздивитися й захотіти розв'язати безкінечну кількість проблем.

Критичне мислення потребує й переконливої аргументації. Критично мисляча людина знаходить власне рішення проблем і підкріплює це рішення обґрунтованими аргументами. Вона може бути впевненою і в тім, що існують й інші варіанти розв'язання цієї ж проблеми, і буде прагнути довести, що одне з цих рішень є більш правильним, логічним, раціональним, ніж інші.

Зі шкільної програми учні пам'ятають просту послідовну схему будь-якого роздуму: теза, основне положення (аргументація, головним її змістом є ствердження); докази, аргументи, висновки. Якщо учень критично мислить, ним не можна маніпулювати, його думку слід поважати.

Філософ Х. Арендт наголошує на тому, що критичне мислення є соціальним, тобто будь-яка думка перевіряється, обговорюється, доводиться у колективі. Саме тому педагоги, що працюють в руслі критичного мислення, завжди повинні використовувати на своїх заняттях різноманітні види парної, групової роботи, включаючи дебати, дискусії, різні види письмових робіт учнів. У навчальному процесі учитель по суті вирішує не тільки завдання конструювання особистості учня, а й процес учіння, процес пізнання. Окрім того, вчителеві доводиться значно більше приділяти уваги виховному аспекту: виробленню у школярів таких якостей, що є необхідними для продуктивного обміну думками: терпимості, умінню слухати інших, відповідальності за власну точку зору, поваги до інших, толерантності тощо.

Таким чином, педагогам доводиться значно наблизити навчальний процес до реального життя, змінити його на краще. І насамперед це повинні зробити вчителі-словесники – така специфіка мови й мовлення.

І для того, щоб ми могли наблизити всі ці ідеї до життя, маємо віднайти реальну відповідь на таке просте й дуже складне запитання: якнайкраще, якнайшвидше перетворити теоретичні знання й уявлення про критичне мислення у повсякденну шкільну практику? Як допомогти старшокласникам взяти на себе відповідальність за день, що буде завтра? Як переконати більшість педагогів залишити традиційне навчання й перейти до прогресивного, щоб воно відповідало вимогам сьогодення. Головне їх завдання віднайти вже сьогодні нові шляхи й тим самим змінити свою діяльність, щоб підготувати майбутніх громадян України до життя, виховати інформованих, здатних віднайти своє місце в житті й спрямувати свої ідеї й енергію на розбудову нової держави. Відповіді на ці запитання ми можемо знайти у застосуванні методик розвитку критичного мислення учнів профільних класів при формуванні функціонального мовлення на уроках з російської мови.

Ми поділяємо думку більшості дослідників і вважаємо альтернативним рішенням впровадження на уроках мови

насамперед освітньої технології розвитку критичного мислення через читання й письмо.

Останнім часом пропонується чимало технологій впровадження різних методів (стратегій) читання, наприклад: *читання з зупинками,* яке передбачає зосередитися саме на тих «логічних зупинках», які для себе визначив учень. Це можуть бути прості запитання за змістом тексту: де відбуваються події? що буде далі? чим закінчиться сюжет? А можуть «зупинками» стати частини структури твору.

Школярі, що уміють критично мислити, володіють різноманітними засобами інтерпретації й оцінки інформаційного повідомлення, здатні виділяти в тексті протиріччя й типи присутніх у ньому структур, аргументувати свою думку, беручи до уваги не тільки логіку, а й уяву співрозмовника. Такі учні відчувають впевненість у роботі з різноманітними типами інформації, можуть ефективно використовувати найрізноманітніші ресурси. На рівні цінностей, учень, що критично мислить вміє ефективно взаємодіяти з інформаційним простором, принципово сприймаючи багатополярність навколишнього світу, можливість співіснування різноманітних думок у межах загальнолюдських цінностей.

Коли сьогодні ми говоримо про якість освіти, то дуже часто розуміємо під цим надійність сформованих характеристик, адекватність отриманої освіти сучасним соціально-економічним умовам, облік змін цих умов, котрі можуть відбуватися в майбутньому, наявність деяких додаткових параметрів, котрі підвищують гідність освіти (це може бути й додаткова освіта і т. ін.). На нашу думку, формування критичного мислення передбачає створення базового ставлення до себе й світу, що ми розуміємо як варіативну, самостійну, осмислену позицію. Така позиція значно підвищує надійність освіти – тому, що вона стає усвідомленою і рефлексивною та підвищує комунікативний потенціал особистості.

Яким чином ми розглядаємо критичне мислення як освітню технологію? У чому ж полягає специфіка освітньої технології розвитку критичного мислення?

По-перше, навчальний процес базується на науково-обґрунтованих закономірностях взаємодії особистості та інформації. По-друге, фази цієї технології (виклик, осмислення, рефлексія) інструментально забезпечені таким чином, що викладач може бути максимально гнучким й аутентичним кожній навчальній ситуації в будь-який момент часу: йдеться про різноманітні візуальні форми й стратегії роботи з текстом, організації дискусій і процесу реалізації проектів. По-третє, стратегії технології дозволяють все навчання проводити на основі принципів *співробітництва, сумісного планування й осмислення.*

Термін «технологія» – це не алгоритмічна заданість, механічність, – це відкрита система стратегій, що обумовлює процес формування самостійного, критично мислячого спеціаліста.

На думку Є.Геніке, Є.Трифонової, характерними особливостями розвиненого критичного мислення є: уміння оцінювати, відкритість новим ідеям, власна думка і рефлексія власних критичних суджень. Сьогодні критичне мислення ми сприймаємо і як додаток до творчого мислення.

Уся освітня технологія розвитку критичного мислення засобами читання й письма базується на дослідженнях психологів, що займаються вивченням закономірностей і механізмів процесів пізнання, а також психологією ефективного навчання. Ми пропонуємо ознайомитися з трьома фазами (адаптація за Н.Сандерсом), на яких базується ця освітня технологія.

Термін «фаза» вказує на нечіткість меж закінчення одного етапу пізнання.

Перша фаза – фаза виклику.

Ця фаза передбачає реалізацію суб'єктами освітнього процесу наступних завдань:

• самостійна актуалізація знань і смислів з поданої теми. Необхідно пояснити, що від учителя вимагається саме організація процесу відтворення знань і смислів, які мають учні, у зв'язку з матеріалом, що вивчається;

• пробудження пізнавальної активності у зв'язку з темою, що розглядається. Іноді цього можна досягти шляхом включення учнів у формулювання гіпотез, припущень; інколи – шляхом формулювання проблемного питання, або ж – шляхом організації роботи в навчальних групах. На сьогодні існує багато підходів для того, щоб зацікавити темою учнів. Цей інтерес створює нібито «інформаційну пустоту», яку хочеться заповнити;

• самостійне визначення учнями напрямків у вивченні теми. Ці варіанти слід обговорити, проаналізувати. Адже критично мисляча людина, перш за все є самостійно мислячою.

Друга фаза – фаза реалізації смислу (або осмислення).

На першій фазі роботи з інформацією учень створює для себе смисл: «Що це означає для мене?», «Навіщо це мені?». На другій фазі необхідно реалізувати цей смисл в певній навчально-пізнавальній діяльності. На цій фазі вирішуємо два основні завдання:

• організація активної роботи з інформацією. Якщо учень на першій фазі зміг сформулювати свою особисту мету у вивченні матеріалу, то на другій фазі він підкоряє роботу цій меті;

• самостійне зіставлення виучуваного матеріалу з уже відомою інформацією, думками. Уже давно в психології навчання описана важливість переживання е*фекту придбання, засвоєння досвіду*. У пізнавальній сфері, особливо у профільних класах, не завжди просто сформулювати, «що саме я зрозумів», «що придбав у процесі роботи». Багато прийомів запропонованої технології спрямовані на створення зазначеного ефекту. Він є своєрідною підтримкою для розвитку мислительних навичок.

Третя фаза – фаза рефлексії.

Рефлексію ми розуміємо як «вибудовування» нового досвіду, нових знань у системі особистих смислів. Тобто, третя фаза спрямована на те, щоб новий матеріал став для учня «своїм» у повному розумінні цього слова. Для цього необхідно:

• самостійно систематизувати новий матеріал;

• визначити напрямки для подальшого вивчення теми.

Які ж освітні технології ми пропонуємо використовувати на заняттях з російської мови у профільних навчальних закладах?

У процесі роботи учня з новою інформацією використовуються наступні прийоми: читання тексту з зупинками, маркування тексту символами, укладення таблиць тощо. Розглянемо зазначені прийоми.

1. Читання із зупинками

Розвиток критичного мислення не може бути ціллю в точному розумінні цього слова, але може бути орієнтиром, на який спрямовані навчальні стратегії. Отже, познайомимося більш детальніше з однією з них.

У методичній літературі можна зустріти термін «*повільне читання*», опис якого частково торкається опису цієї стратегії. Під «читанням із зупинками» розуміємо спеціально розроблену стратегію розвитку критичного мислення. Така стратегія використовується для пробудження інтересу учнів до читання як процесу. В основі цієї стратегії лежать спостереження за процесом читання учнів, котрі володіють культурою читання, навичками критичного мислення. Вони читають з перервами для внутрішніх дискусій, поміток, запитань, критичних «висловлювань» про себе. Багато з них навчилося робити це стихійно.

Схема реалізації зазначеної стратегії має такий вигляд:

1. *Я*кщо у Вас не одразу щось вийшло або Ви не змогли щось сприйняти, то так і треба говорити. Ваш виступ повинен бути не надто довгим – не більше трьох-чотирьох хвилин. Розповідь може бути про сюжет або іншу інформацію, проте ніяк не може бути описом Ваших почуттів тощо. Адже слід пам'ятати про вікові особливості: запам'ятовуються саме ті моменти, факти, котрі діти могли б легко «приміряти» до себе, до свого життя.

3. Зупинимося на головному. Учитель, як ведучий цього діалогу з текстом, заздалегідь виділяє в тексті дві-три зупинки – в залежності від розміру тексту (він повинен бути за обсягом до п'яти-семи сторінок). Під час цих зупинок учитель ставить запитання, котрі б спонукали школярів до критичного мислення. Питання необхідно продумати заздалегідь. Не слід забувати й

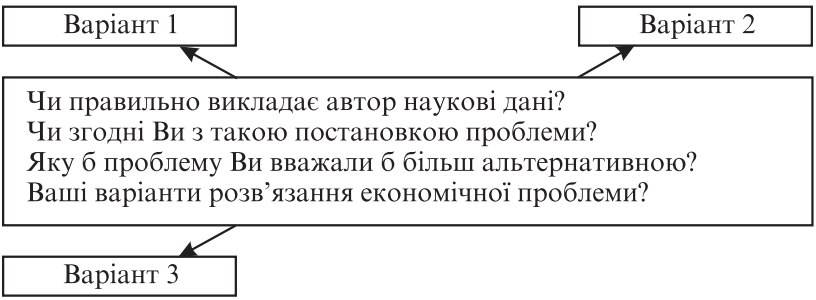
про навчальні цілі. Паралельно (за необхідності) слід пояснювати незнайомі слова, трактувати їх лексичне значення, етимологію. Після 1-2 зупинок можна використовувати прийом.

«Дерево передбачень». І. Загашав пропонує такий варіант цього прийому:

На – лініях з'єднання – школярі записують пояснення своїх версій, і таким чином, вони вчаться аргументувати свою думку, пов'язувати свої припущення з поданим текстом.

4. У кінці роботи з текстом учитель пропонує учням на вибір дві-чотири цитати (або прислів'я, вислови), пов'язані із змістом тексту, які б відображали різні підходи до інтерпретації тексту. З обраних і записаних висловів можна запропонувати написати есе. Усі подібні письмові роботи, міні-словники, малюнки тощо варто збирати в «Портфоліо» – спеціальну папку, яку б можна було використовувати для спостереження за інтелектуальним ростом учнів у аспекті розвитку критичного мислення.

Пропонуємо у процесі формування функціонального мовлення учнів профільних класів застосовувати такі ж форми роботи. Наприклад:



2. Самостійне читання як вид індивідуальної роботи

Учні звикли до поверхового читання, читання «за діагоналлю». У профільних класах ми готуємо їх до майбутньої діяльності, а тому повинні починати з елементарного: вчити вдумливо читати. Технологічна карта такого уроку нічим не відрізняється: 3 фази (виклик, осмислення, рефлексія). Вдумливе читання передбачає використання цілого спектру мислительних операцій. Запропоновані прийоми допоможуть учням не тільки вдумливо прочитати текст, запам'ятати його зміст, а й сформулювати свою думку про що йдеться в тексті. Паралельно вчимо школярів складати «кластери»: написати в центрі тему, проблему; під час наступного читання – дописувати навколо цих слів ті слова, вислови, які асоціюються у зв'язку з подальшим читанням і роботою над поданим текстом.

Необхідно вчити також робити маркування тексту – «інсерт», який передбачає ставити такі позначки на полях:

«**V**» – те , що учневі відомо;

«**-**» – те, що суперечить його уяві про зміст тексту;

«**+**» – те, що є для нього цікавим і несподіваним;

«**?**» – те, що зацікавило учня, і він хоче про це дізнатися більше.

Якщо таке читання викликає труднощі, можна запропонувати учням поєднувати індивідуальну роботу з консультаціями або ж груповою роботою. Так, ми можемо запропонувати скласти загальний банк ідей, проаналізувати варіанти кластеру.

Під час повторення постановки розділових знаків при прямій мові пропонуємо самостійно прочитати текст, зробити його інсерт, записати речення й схеми до них в зошит, а потім пояснити постановку розділових знаків при прямій мові. Наприклад:

«**?**» О значенни экономики в жизни великих людей

«**+**» Древнегреческий философ Цицерон утверждал: «Если бы я мог вернуть и прожить заново неразумно растраченные годы, то все периоды ясного сознания посвятил бы не рифмованию, а эссе на темы политической экономии».

«**+**» Марк Твен считал: «Знания политэкономии – первооснова умелого руководства государством. Мудрейшие люди всех времен посвятили этому предмету все величие своего гения, жизненный опыт, познание».

«**V**» Жорж Сименон говорил: «Я давно предвидел,что настанет день, когда политическая экономия станет во главе всех наук».

Якщо цей текст зацікавив учнів, можна запропонувати такі запитання:

– Чия думка Вас найбільше вразила?
– Висловіть свою точку зору.
– Які висловлювання Ви можете додати?
– Чому Ви обрали навчання саме у профільних класах?
– Чого чекаєте від майбутньої професії?
– Як плануєте здійснити свої мрії?

3. Читання у парах

Читання у парах можна використовувати у процесі профільного навчання. При цьому слід пам'ятати, що цей вид групової роботи необхідно використовувати, якщо текст складний для сприйняття, ускладнений або перевантажений фактичним матеріалом. Дон Денсеро пропонує стратегію читання у парах, яка передбачає виконання певної ролі: доповідача, який уважно читає текст, узагальнює його й переповідає його партнеру; респондента, який сам читає частину статті, уважно слухає доповідача, ставить йому запитання. А потім учні міняються ролями.

Можна запропонувати групам читати свою частину тексту, мінятися ролями, а потім виконувати ті ж самі завдання: читати текст, узагальнювати, ставити запитання, аналізувати тощо. Ці завдання необхідно й ускладнювати: зробити стислий переклад, брати участь в дискусії, проводити презентацію тощо.

Групова робота «кутки» сприяє виникненню різних думок, дебатів, пошуку конструктивних істин. Цей метод використовують, як правило, після читання тексту, проведення лекції або перегляду фільму. Учитель або учні пропонують теми для обговорення. Потім проводять такі види роботи:

крок 1 – презентація теми для обговорення;
крок 2 – розподіл ролей;
крок 3 – індивідуальна робота;
крок 4 – публічна промова або захист своєї думки;
кроки 5, 6, 7 – слухання й аналіз думки інших учнів;
крок 8 – можливість змінити власну думку після обговорення теми;
крок 9 – добір доказів, аргументів до власної позиції.

4. Робота з текстом на уроках російської мови

4.1. Робота з інформаційним текстом

Передбачає технологічну карту уроку з трьох фаз: виклик (мозковий штурм, укладення кластера), осмислення (використання інсерту); рефлексія (повернення до кластера).

Якщо клас має середній рівень підготовки, можна запропонувати роботу у парах або в групах.

Під час повторення або закріплення матеріалу на уроках з російської мови у профільних класах пропонуємо використовувати різні види диктантів: перевірний, пояснювальний, тестовий, диктант-переклад тощо.

Диктант-переклад

Уперше за багатовікову історію існування України її народ має змогу будувати свою соціально-економічну систему, визначати і втілювати в життя свою внутрішню та зовнішню політику, приймати свої закони, творити свою культуру; відновлювати традиції своїх предків, запозичувати нинішній передовий досвід розвинутих країн світу.

Український народ любить і вміє працювати. Україна – найбагатша чорноземами країна світу, її надра багаті великою кількістю корисних копалин. Але впродовж багатьох століть громадяни України не мали змоги працювати на себе. Самостійно обирати модель соціально-економічного розвитку.

Завдання 1: перекладіть текст, зробіть його інсерт, допишіть ваші роздуми з приводу записаного.

Мозкова атака: запишіть, будь ласка, за п'ять хвилин усе, що ви думаєте про соціально-економічну систему України й український народ. Важливо записати усе, що ви

думаєте. Немає значення, чи правильно те, що ви думаєте, чи ні. Складіть ваш список. Оберіть собі партнера для обговорення, запитайте в нього, що він з цього приводу думає. Після закінчення обговорення пропонуємо групам поділитися своїми думками.

Завдання 2: опрацюйте статтю, зробіть її інсерт. Роздаємо текст статті всім учням для прочитання й маркування статті.

Після обговорення статті, повертаємося до результатів групової «мозкової атаки». Необхідно порівняти, у чому була згода, в чому виявилися суперечливі думки. Обговорюємо суперечливі думки та можливості їх узгодження за допомогою інших джерел. Позитивним є те, що учасники мають власну позицію, відстоюють її, доводять переконливі докази, вчаться обґрунтовувати свою думку, бути толерантними у спілкуванні.

Диктант

«Деньги – это древняя реальность или лучше сказать древнее техническое средство предмет в..жделения и вн…мания много веков они (не)переставали уд…влять людей.

Разумется деньги были признаком (так (же) как и причиной) изменений и переворотов в денежной экономике. Они (не) отделимы (от) того движения которое ее порождало и создавало… В старину на Западе деньги слишком часто ра…матривались сами по себе а определения им давались путем сравнения.

Между 15 и 18 веками на огромных пространствах правилом оставался прямой обмен. Но всякий раз когда это требовалось на помощ… ему в качестве самого первого усовершенствования пр…ходило обращение так сказать примитивных денег «(не) соверше…ой монеты» всех тех раковин каури и прочих которые однако (не) соверше…ы лишь в наших глазах; экономические системы которые их воспринимали практически (не) могли выдержать иных денег.

Денежные системы это языки они призывают к диалогу они делают его возможным. Они существуют лиш… (по) стольку (по) скольку существует последний» (Ф.Бродель).

***Завдання 1**:* запишіть текст, вставте пропущені літери й розділові знаки, поясніть їх постановку; зробіть інсерт тексту; які роздуми викликав у вас цей текст?

Мозкова атака: запишіть за п'ять хвилин те, що ви думаєте про грошові системи. Складіть ваш список. Оберіть собі партнера для обговорення, запитайте, що він з цього приводу думає. Після закінчення обговорення пропонуємо групам поділитися своїми думками.

Завдання 2: напишіть статтю, зробіть її інсерт, складіть ваш список та обговоріть його зі своїм партнером.

4.2. Робота з публіцистичним або художнім текстом.

Технологічна карта такого уроку буде дещо іншою. Виклик – виділення версій, пов'язаних з розвитком сюжету; осмислення – зіставлення версії з новим фрагментом тексту; рефлексія – висунення нової версії розвитку сюжету.

Текст краще розбити на частини, між якими слід проводити зупинки в читанні та бесіді. Як підсумок пропонуємо заключну бесіду, де було б зроблено узагальнення, як варіант – дібрати епіграф до тексту тощо.

На уроці з української (російської або англійської) мови під час закріплення матеріалу можна запропонувати творче завдання – роботу з текстом публіцистичного стилю:

Сьогодні підприємець – це необхідний суб'єкт ринкових відносин. Адам Сміт вважав, що підприємець, який має на меті свої власні інтереси, часто більш дієво служить інтересам суспільства, аніж тоді, коли свідомо намагається служити їм.

Сучасне виробництво вимагає від працівників певного рівня загальної освіти та професійної підготовки. Ось чому з'явилися навчальні заклади нового типу: гімназії, ліцеї і т. ін., де можна отримати освіту, яка відповідає вимогам сучасного підприємництва.

Змінилися часи, змінилися суспільні умови – повинні відбутися зміни й у методиці навчання мови майбутніх громадян. Тоталітарному режимові потрібні були передусім ідеальні виконавці спущених згори інструкцій.

Інакше в світі з ринковими відносинами: де кожен думає сам за себе.

Таким чином, особливої ваги набуває вміння мислити, тобто вичленовувати й аналізувати явища, помічати в них суттєве, самостійно робити певні висновки, давати оцінку й приймати своєчасні виважені рішення.

Завдання: прочитайте текст; зробіть його інсерт; продумайте, який заголовок можна до нього дібрати; які основні проблеми закладені в його зміст; які з них є більш вагомими?

Мозкова атака: дайте відповіді на запитання:

– Чи існує в нашій країні проблема вивчення рідної мови?

– Яка мова є для Вас рідною?

– Чи обов'язково людині досконало знати кілька мов?

– Скільки слов'янських мов ви знаєте?

Методика проведення такого уроку передбачає процес керованого читання. Спочатку школярі читають, а потім їм пропонується залучитися до процесу обговорення: що зроблено самостійно, як це вплинуло на них, що пропонують зробити з метою аналізу власного досвіду.

Зупинка 1. Коли учні закінчили читати, вчитель пропонує учням відповісти на наступні запитання:

Рефлексія

– Про що дізналися?

– Що побачили або відчули в своїй уяві?

– Чи важлива тема обговорюється? Чому?

Актуалізація

– Чому Ви так думаєте? *(Інтерпретація.)*

– Які питання виникли у Вас?

Методика взаємних запитань може бути також застосована у роботі з усім класом. Один з шляхів – це прочитати класу один або два абзаци тексту, потім учні зупиняються, закривають книжку та по черзі ставлять вчителеві різні запитання. Далі вони продовжують читати нову частину та міняються ролями. Вчитель ставить декілька запитань учням (запитання мають бути пов'язані не тільки з фактами, а й з тим, що стосується концепцій та взагалі цієї теми).

Зупинка 2. Усвідомлення тексту.

Зупинка 3. Аналіз орфограм і пунктограм.

Важливо навчити школярів бути готовими зустріти в тексті якісь специфічні елементи та бути готовими застосувати критичне мислення під час читання. Необхідно також готувати учнів прогнозувати, міркувати, стимулювати їх до активної співпраці.

Розуміння є процесом міркування над смислами, як вкладеними автором, так і сконструйованими читачами. Чим більш різноманітними, вільними та критично осмисленими є породжені читачем значення, тим більш міцною, розвиненою і красномовною стає конструкція.

Слід наголосити на тому, що застосування цієї методичної структури має циклічний характер: актуалізація передбачає підготовку до усвідомлення змісту, потім до рефлексії, яка породжує нові запитання, отже, й нову актуалізацію.

Доречним буде застосування багаторівневого опитування: буквальні запитання, які передбачають відтворення фактичної інформації; запитання на переформулювання, які вимагають від учня подати інформацію в іншій, новій формі; запитання на витлумачення, які спрямовані на пошук зв'язків між ідеями, фактами, визначеннями тощо.

Позитивним і доречним буде використання методики «реакція читача», що активізує до жвавої реакції учнів і може призвести до різноманітних дискусій. Вони будуть працювати більш ефективно, що допоможе їм здобувати майбутню професію.

Ми впроваджували методику поєднання ідей і розбудови тексту (Дженні Л. Стіл, Куртіс С. Мередит, Чарльз Темпл), яка передбачає постановку запитань на застосування існуючих знань, аналітичні запитання (логічні, дослідницькі), запитання на синтез (неординарні), запитання на оцінку. Діалог, породжений внаслідок таких запитань, відкриває перед учнями можливість висловити свою власну думку й вислухати інших, а також породжує нові ідеї та уявлення.

Розвитку критичного мислення учнів профільних класів сприяє й застосування чотириступеневої моделі розуміння (модель Сандерса), яка працює в ситуації сприйняття нового змісту. Це глобальне (загальне) розуміння, розуміння із витлумаченням, особисте розуміння й критичне розуміння.

На уроці з російської мови, цей текст можна використати й з метою розвитку зв'язного мовлення під час роботи над публіцистичним стилем.

Крім зазначених завдань, можна запропонувати мовний аналіз тексту; укласти до цього тексту міні-словник; розповісти про розвиток мов в Україні тощо.

Зразок тримовного міні-словничка (ми взяли найпростіші приклади для загальних тем):

Абонемент – абонемент – subscription.

Абонент – абонент – subscriber.

Авансирование – авансування – advance.

Демпинг – демпінг – dumping.

Деньги – гроші – money, currency.

«Дерево решений» – «дерево рішень» – decision tree.

Дивиденд – дивіденд – dividend.

Ключові терміни та їх ретельний переклад є завжди важливим, оскільки неправильне трактування будь-якого терміну призведе до грубих фактичних помилок.

Напишіть твір-мініатюру, наведіть відомі вам висловлювання про мову.

Зразок. Мова – коштовний скарб народу.

Учитель-словесник має зважати на необхідність поєднувати мовну, мовленнєву підготовку з профільною – у нашому випадку – економічною. Тому необхідно урізноманітнювати завдання, наприклад:

Завдання 1. Спишіть, поясніть правопис слів.

Підприємцем, як і лікарем чи вчителем, може бути не кожна людина. Світова практика свідчить, що лише 5% дорослого населення країни має хист до підприємницької діяльності й може досягти успіхів на цій ниві.

Але економічні знання потрібні не тільки бізнесменам, банкірам, менеджерам. Вони необхідні кожному. Ці знання допомагають правильно будувати бюджет сім'ї, здійснювати розумний вибір при купівлі товарів та отриманні послуг, формувати економічне мислення.

Завдання 2. Спишіть, зробіть переклад; визначте, до якого стилю відноситься текст.

Мовна культура – це живодайний корінь культури розумової *(В.О.Сухомлинський)*. Недаремно В.Сухомлинський порівнює навчання, розумову діяльність із вогником, який треба берегти, підтримувати, захищати.

Отже, треба працювати над збагаченням словника, вихованням чуття мови, мовленнєвої культури.

Завдання 3. Доберіть професійні слова та терміни для словникового диктанту на тему: «Человек и экономика». («Макроэкономика», «Микроэкономика», «Менеджмент», «Маркетинг»).

Завдання 4. Укладіть словник до розділу: «Вступ в економічну теорію».

Завдання 5. Укладіть словник до теми: «Малый и большой бизнес. Кооперативные и государственные предприятия».

Завдання 6. «Кто быстрей, кто правильней!»

Доберіть якомога більше слів, в яких перший корінь був би «макро-» (макроэкономика, макросреда…) або «мікро-» (микромаркетинг, микрорешение, микросреда…).

Завдання 7. «Кто быстрей, кто правильней!»

Придумайте якомога більше слів на -ція: акция, миграция, облигация…

Завдання 8. «Кто быстрей, кто правильней!»

Випишіть з словників терміни з коренем «брутто-» (брутто, брутто-доход, брутто-«кэш-флоу», брутто-прибыль, брутто-продажи, брутто-проценты, брутто-ставка…).

Завдання 9. «Добери словечко!»

Утворіть словосполучення з прикметником «золотий», поясніть їх лексичне значення (золота акція, золота валюта, золотий запас…).

Завдання 10. Подумай та поясни!

Значення економічних термінів: «макулатура», «мультиплікатор», «бики», «гастролер», «динамітчик», «дно».

Завдання 11. Прокоментуйте значення словосполучень!

Валюта мягкая, валютная «змея», валютная блокада, «дешевые деньги», «дойная корова», «дорогие деньги», «дуэль шумная», «желтое обязательство», «жирный кот», «живой мертвый».

Завдання 12. Прокоментуйте значення словосполучень!

«Желтое обязательство», «жирный кот», «зеленые деньги», «защищенный медведь», «издержки «меню», «мягкие доллары», «мягкое приземление», «рейд на рассвете», «рынок-кладбище».

Завдання 13. «Кто быстрей, кто правильней!»

Поясніть значення слів-термінів, перевірте їх за словником.

«Налетчик», «морщина», «овца», «пирамида», «пуля», «радуга», «растворение», «твист», «трофеи», «хвост», «ящик», «яма».

Ці завдання можна використовувати й під час проведення групових форм роботи. Чарльз Темпл, Джені Л. Стіл, Куртіс С. Мередіт подають таке визначення: «Груповим є навчання, коли учні працюють разом, у парах чи невеликих групах, спільно вирішують проблему, аналізують спільну тему або приходять до порозуміння заради створення нових ідей, нових комбінацій або чогось зовсім нового». Ми вважаємо, що при цьому підвищується рівень мотивації до профільного навчання, рівень адаптації та підвищення психічного здоров'я, підвищення позитивної самооцінки й розвитку соціальних навичок тощо. Базовими елементами групового навчання в профільних класах, на нашу думку, є позитивна взаємозалежність, підтримка й взаємодія учнів у прямих контактах, персональна звітність, навички особистого спілкування.

Під час виконання цих завдань ми рекомендуємо використовувати метод кубування (Кован та Кован), який полегшує розгляд різних сторін теми. Цей підхід передбачає використання кубика із написаними на кожному його боці

вказівками щодо напрямку мислення та письма (опишіть, порівняйте, встановіть асоціації, проаналізуйте, знайдіть застосування матеріалам, запропонуйте аргументи «за» або «проти»). Кубик можна зробити з невеличкої коробки, з довжиною ребра від 15 см до 20 см.

Вчителі проводять учнів крізь процес «кубування», пропонуючи їм викласти на папері власні думки на пропоновану тему протягом короткого часу (2-4 хвилини). Спочатку слід дати тему, а потім запропонувати учням поміркувати й *описати її,* тобто уважно розглянути об'єкт та описати, що вони бачать – колір, форму та інші ознаки. Зробивши спостереження, учні записують їх на папері протягом визначеного часу. Вказівки на гранях куба є такими:

Опишіть це. Розгляньте уважно об'єкт (можливо, лише уявний) та опишіть, що ви бачите, зазначаючи колір, форму та розміри.

Порівняйте це. На що це схоже? Від чого це відрізняється?

Встановіть асоціації. Про що це змушує вас думати? Що спадає вам на думку у зв'язку з цим? Це можуть бути схожі, або не схожі речі, місця, люди. Звільніть вашу уяву і подивіться, які асоціації у вас виникають у зв'язку з об'єктом.

Проаналізуйте це. Скажіть, яким чином це зроблено. Вам не обов'язково це знати. Ви можете це вигадати.

Знайдіть застосування цьому. Яким чином це може бути застосовано?

Запропонуйте аргументи «за» або «проти» цього. Займіть певну позицію. Використовуйте повний діапазон аргументів: від логічних до безглуздих.

Навчальна технологія, яка передбачає залучення студентів до постановки різного роду запитань про проблему. Запитання співвідносяться з рівнями запитань за системою Блума.

Робота у парах дає змогу працювати й над методом передбачення. Учитель може запропонувати такі види роботи: скласти резюме, обговорити з партнером, збір даних, інтерв'ю, дослідження, вільне письмо (записати своє враження), круглий стіл, незалежне розслідування.

• «Семейное потребление и накопление: сколько денег следует откладывать?»

• «Рациональный потребительский бюджет или социально зрелая семья»

• «Кого и как следует защищать от инфляции?»

• «Международные отношения»

• «Как сделать гривну конвертируемой?»

Розробленою нами методикою передбачено проведення занять у формі рольової гри: «Менеджер», «Фабрика іграшок», «Успіх», «Професіонал», «Реклама» та ін. Можна запропонувати і завдання, які виконуються у формі ділової зустрічі, прес-конференції, брифінгу тощо. Вчитель заздалегідь пропонує учням завдання: скласти запитання (можна дати індивідуальні, групові завдання). Наприклад: Які види цінних паперів ви порадили б купити своїм батькам, друзям, знайомим? Чому цінні папери називаються «фіктивним капіталом»? У чому недоліки і проблеми функціонування ринку цінних паперів в Україні?

Усі зазначені прийоми розвитку критичного мислення в учнів профільних класів можуть бути втіленими у різні види навчальної діяльності, однак найкращим для учнів є письмова робота, де процес мислення стає передбачуваним і доступним для вчителя. Той, хто пише, завжди активний, мислить самостійно й користується всім багажем знань. Він вибудовує достойну аргументацію для підкріплення своєї думки. Хороша письмова робота містить у собі пошук вирішення певної проблеми й передбачає відповідь для читачів. Крім того, вона за своєю природою носить соціальний характер, тому що той, хто пише, завжди орієнтується на читача.

Для учнів письмо – дуже важка частина навчального процесу. Слід наголосити, що саме письмове мовлення відіграє найважливішу роль у розвитку критичного мислення. Учень фіксує думку, читає, корегує, доповнює… Однак, більшість педагогів, розуміючи важливість письма, все ж добровільно йдуть на збільшення навантаження для себе. У ході роботи, яка

передбачає застосування «мозкової атаки», «вільного письма», редагування й публікації, тобто оприлюднення створеного тексту, – учитель може інструктувати своїх учнів, допомагаючи їм справлятися з важким завданням. Для школярів важливим є те, що учитель ставиться до їх роботи з інтересом і повагою, і що вони отримали можливість поділитися своїми думками з однокласниками, іншими учителями, батьками і навіть з людьми, котрих зовсім не знають.

Необхідно на уроках з російської мови вчити дітей писати. Для цього необхідно пропонувати цікаві теми, демонструвати хороші зразки, вчити їх бачити якість, красу й точність слова, виробити навичку редагування тексту.

Учням необхідно запропонувати алгоритм створення письмового тексту: інвентаризація (збір матеріалу: інформації, власних думок), написання чорнового варіанту, редагування тексту, публікація власних матеріалів, складання таблиці, виконання за зразком:

Частина 1 – Які Ви докази маєте?
Частина 2 – _____
Частина 3 – _____
Вільні відгуки
Дискусія або обмін думками за зразком:
Дискусійна сітка

Так	Ні

Можна запропонувати й такі види письмової роботи, які передбачають творчі завдання, наприклад: напишіть мініатекст, висловивши свою думку про те, котра ідея була найкращою; складіть у послідовності інструкції (методичні рекомендації) щодо виконання певного письмового завдання; зробіть нотатки; спілкуйтеся між собою, використовуючи стратегію «запитання-відповідь»; напишіть власні думки про

те, що вивчали на уроці; як і де можна застосувати засвоєні поняття; напишіть, на які запитання хотіли б отримати відповідь від вчителя найближчим часом.

Отже, ми переконані, що письмо – найбільш ефективний засіб розвитку критичного мислення.

Технологічна карта уроку з письма: виклик – інвентаризація; осмислення – написання чорнового варіанта тексту, його правка; рефлексія – редагування й видання.

Писемна творчість на уроках з російської мови – це завжди рефлексія. Важливо учневі обрати цікаву для нього тему та записати свої думки. Після завершення роботи учитель може запропонувати відповісти на такі запитання: Чому саме цю тему Ви обрали? Які почуття викликають ці спогади? Що зараз думаю з приводу написаного? Цікавим є прийом написання того, що «побачили як у дзеркалі» у власному творінні.

На нашу думку, необхідно використовувати наступні прийоми для розвитку навичок писемного мовлення: нарис на основі інтерв'ю, письмо на час, правка, редагування, публікація або усне прочитання свого твору в авторському виконанні. Вчителі російської мови можуть дещо ускладнити завдання у класах профільного навчання, наприклад: пояснити жанрові особливості нарису, створення «власного» тексту, твір-опис, твір-роздум, написання синквейнів.

Використовуючи методику Є. Геніке, Є.Трифонової, ми пропонували учням написати **сенкен (п'ятирядок).** Ми ставили за мету сформувати у школярів здатність узагальнювати й систематизувати інформацію, помічати складні ідеї, відчувати, уявляти й формулювати їх декількома словами. Це є дуже важливою навичкою для ретельного обміркування на основі глибокого розуміння речей. **Сенкен** – це вірш, який синтезує інформацію і факти у стисле висловлювання, що описує чи віддзеркалює тему.

Слово «**сенкен**» походить від французького слова «п'ять» і передбачає вірш з п'яти рядків.

Сенкени можна складати, використовуючи таку форму:

Тема *(іменник)* _____

Опис *(прикметник)* _____

Дія *(дієслово)* _____

Ставлення *(фраза)* _____

Перефразування сутності _____

Перш ніж застосувати методику сенкена, необхідно пояснити, як складати такі вірші, дати зразок або пригадати, що вони вивчали на уроці літератури. Потім запропонуйте учням або групі (на їх вибір) скласти сенкен. Цей метод роботи може бути використаним і як вид творчої роботи.

Складання сенкена може виявитис для учнів складним, саме тому доцільним є поділ на групи або пари. Запропонуйте тему для «вірша», сприяйте об'єднанню зусиль учнів під час вибору кращого зразка, складанні одного спільного вірша. Це може спричинити обговорення, чому вони написали те або інше, що підштовхне їх до подальших розмірковувань та критичного аналізу теми. Отже, ця методика вимагає від учнів вміння вислухати інших та здатності відбирати з роботи, виконаної іншими, думки, з якими учасники погоджуються. Вірші, написані в парах або групах, можна подати для обговорення в класі. Добре б було презентувати складений у парі вірш на слайді. Це може викликати нову дискусію.

Доречним є використання методики вільного письма. Отже, після закінчення обговорення, запрошуємо учасників написати на вільну тему про те, що спадає їм на думку про поданий вірш. Якщо є час, попросимо бажаючих прочитати твори для всієї групи.

У своїй роботі ми використовували і взаємне навчання, яке як і методика взаємних запитань дає можливість учням побути в ролі вчителя та керувати процесом навчання: читання, письма тощо.

Взаємне навчання ми практикували у групах від чотирьох до семи учнів. Ці учні мають копії того ж самого тексту і по черзі виступають у ролі вчителя. Ця роль вимагає від них

виконання п'яти завдань. Після того, як учні прочитали абзац (як правило мовчки), один з них виступає в ролі вчителя:

- аналізує те, що тільки-но було прочитано;
- ставить два-три запитання по змісту і отримує відповіді учнів;
- пояснює ті моменти, які інші учні не зрозуміли;
- висловлює передбачення про те, що буде говоритися у наступному абзаці;
- дає завдання кожному прочитати наступний абзац.

5. Домашнє завдання

Це важливий етап уроку. Учням можна запропонувати найрізноманітніші завдання: доповнити банк ідей, складання варіанту тексту, його редагування, написання твору, фіксація матеріалу з теми у вигляді власних висновків, складання схем тощо. Можна давати й різноманітні завдання для самостійного опрацювання.

Учитель може проводити й різноманітні самостійні або рейтингові контрольні роботи різного рівня, наприклад:

Варіант А.

1. Правильно розставити наголос у словах:

артель, артикул, аргументарий, ариал, документ, договор, лизинг, прирост, процент *– 3 бали.*

2. Записати словосполучення зі словом «дерево»:

(«дерево целей», «дерево решений», «дерево задач», «дерево целей и задач») *– 2 бали.*

3. Пояснити такі економічні висловлювання:

«джентельменское соглашение», «дорогие деньги», «дуэль шумная» *– 5 балів.*

4. Дати словникову статтю до поданих слів, словосполучень:

мультипликатор, «морщина», префикс, привелигированные акции *– 5 балів.*

(*Примітка.* Ми навели приклад рейтингової контрольної картки із завданням для занять з російської мови. Тож, приклади й оцінка – російською мовою). Оцінка кожного завдання передбачається у балах: наприклад: 5 балів, а поряд учитель повинен поставити в балах свою оцінку, на яку заслуговує учень: теж 5 балів, або 4 бала, 3, 2.

Як логічне продовження всієї системи роботи можна запропонувати написання рефератів, доповідей, (за навчальною програмою), письмових робіт: це можуть бути твори-мініатюри, твори-роздуми, розгорнута відповідь на проблемне питання, стаття в газету чи журнал, замітка тощо. Ми пропонуємо теми рефератів, які б показали знання з економіки, і рівень мовленнєвої культури, мовну підготовку з української чи російської мови. Це такі теми: «Может ли в рыночной экономике отсутствовать деление общества на богатых и бедных?», «Если бы я был предпринимателем, какую форму предприятия я выбрал бы (индивидуальное предприятие, товарищество с полной ограниченной ответственностью, кооператив, корпорация) и почему она лучше других?», «Почему в обществе действует закон убывающей предельной полезности».

Наведемо приклад конспекту уроку з російської мови студентки 5 курсу Пройчевої Інни для учнів загальноосвітньої школи.

Тема: Простое и составное глагольное сказуемое.
Тип: Урок-исследование.
Цель:
1) образовательная:
- обобщить и закрепить знания учащихся о грамматической основе в предложении;
- исследовать виды сказуемого (простое и составное глагольное);
- сформулировать теоретические положения о простом и составном глагольном сказуемом.

2) развивающая:
- развивать способность сравнивать языковые явления и делать самостоятельно выводы;
- совершенствовать диалогическую речь, умение аргументировать свою точку зрения, приводить примеры;
- развивать умение вести дискуссию;
- развивать в себе умение быть толерантным по отношению к своим оппонентам.

3) воспитательная:

- воспитывать уважение к иному мнению, любовь к науке, формировать критическое мышление, воспитывать чувство вежливости.

Оборудование: таблица (можно нарисовать на доске), учебник, плакат «Главные и второстепенные члены предложения».

Ход урока

1. Актуализация опорных знаний

Беседа:

– Какой раздел мы с вами изучаем? Что он изучает? *(синтаксис – это раздел о языке, который изучает строение словосочетания и предложения)*

– Что такое грамматическая основа? Из чего она состоит? *(грамматическая основа – это подлежащее и сказуемое, состоит из главных членов предложения)*

– Что такое подлежащее? Чем оно может выражаться в предложении? Приведите примеры. *(подлежащее – это главный член предложения, который может выражаться существительным, прилагательным, причастием, числительным, инфинитивом)*

– Что такое сказуемое? Чем оно может выражаться в предложении? *(сказуемое – это главный член предложения, который может выражаться существительным, прилагательным, инфинитивом).*

2. Вызов. Парная мозговая атака

Слово учителя:

Ребята, мы с вами вспомнили, о чем говорили на предыдущем уроке – о подлежащем. И если на прошлом уроке вы были активными слушателями, то сегодня мы будем настоящими исследователями.

• Работа с таблицей.

Слово учителя:

Сегодня мы попытаемся провести собственное исследование на тему «Виды сказуемого. Простое и составное глагольное

сказуемое». Начертите в тетрадь таблицу с двумя колонками. Первую мы с вами заполним вместе, а вторую вы заполните самостоятельно.

1. Моя гипотеза	Объясните, какое сказуемое может быть простым, а какое – составным глагольным	Примеры
2. Обсуждение 1 (Работа в паре или в группе)	Обсудите свою гипотезу с соседом или в группе, выберете на ваш взгляд самую приемлемую	Примеры
3. Мои наблюдения	После комментированного диктанта (на примере выделенных грамматических основ) сделайте свои выводы о видах сказуемых. Изменилась ли ваша точка зрения? Как?	Примеры
4. Обсуждение 2 (Работа в паре или в группе)	Обсудите с соседом или группой пункт 3, выберите на ваш взгляд самый верный ответ	Примеры
5. Выводы	После дискуссии в классе запишите правило о простом и составном глагольном сказуемом	Примеры

• Комментированный диктант.

(Ученики записывают предложения в тетрадь, выделяют грамматическую основу, определить лицо, число, время, наклонение сказуемого, из чего состоит).

1. У каждого есть или будет **немало** заветных дорог.

2. По реке и кустам **начинает** шуметь **редкий** теплый дождь.

3. Еще я долго буду петь.

4. Он хотел дышать чистым воздухом будущих городов, шумных от листвы и **детского** смеха.

5. Мы должны были **пересечь** луговой остров шириной в шесть километров.

6. На р**ассвете** был туман.

– Определить орфограмму в выделенных словах.

3. Дальнейшее целеполагание. Дискуссия с классом

– Прокомментируйте результат обсуждения в паре или группе.

– Аргументируйте свою точку зрения с помощью предложений, записанных в тетрадь. (Класс приходит к единой точке зрения, записывает ее в пункт 5. Учитель направляет учеников при формулировании правил, корректирует работу учащихся).

4. Домашнее задание и инструктаж к нему

– Выписать из художественной литературы или составить самостоятельно 5 предложений с простым глагольным сказуемым и 5 предложений с составным глагольным сказуемым.

5. Подведение итогов

Беседа с учениками:

– Совпала ли ваша гипотеза с гипотезой соседа, группы? Какие возникли трудности?

– Как повлияло обсуждение в паре, в группе, в классе на вашу точку зрения? (вывело из затруднения или завело в тупик. Почему?)

– Просмотрите еще раз свою таблицу. Проанализируйте, как менялось ваше мнение относительно объекта исследования на уроке.

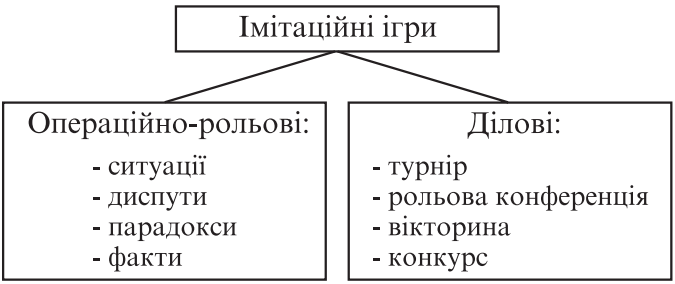
Студентка проводила урок з російської мови у профільному класі гуманітарного спрямування, під час проходження педагогічної практики в ЗОШ № 3 м. Бердянська.

Хід розкриття поставлених проблем сприймався учнями належним чином. Студентка залучала їх до активної роботи, протягом уроку формувала критичне мислення. Повно й уміло практикантка розкрила перед учнями процес наукового пізнання й створила умови для творчого мислення.

Важливого значення набуває використання нетрадиційних підходів до проведення ігрових занять. Нами розроблено методику проведення ігор, до яких залучалися завдання з

розвитку монологічного мовлення учнів з елементами роздуму: «Чи корисне суспільству безробіття?», «Чи можу (хочу) я бути підприємцем?» тощо. Слід зазначити, що робота над розвитком монологічного мовлення – процес тривалий і дуже копіткий. Пропонуємо учням скласти промову за поданими словами, наприклад на такі теми: «Комерційні банки нашої області, які основні напрями їх діяльності?», «Наше місто: про що свідчить статистика: про кризу та застій?, чи про розвиток та стабілізацію?». Виконуючи завдання, учні звертаються до словничка професійної лексики.

Проведення імітаційних ігор на уроці



Це можуть бути як операційно-рольові, так і ділові ігри. До операційно-рольових ми відносимо: ситуації, диспути, протиріччя, парадокси, факти; до ділових – турнір, рольова конференція, вікторина, конкурс.

Окрім традиційних типів уроків, доцільно використовувати й нетрадиційні (урок-дискусія, урок-взаємонавчання, урок-дослідження).

Технологічна карта уроку-дискусії може мати такий вигляд: виклик – «об'ємні» (проблемні) питання; осмислення – перехресна дискусія; рефлексія – написання есе. Технологічна карта урок-взаємонавчання дещо інша: виклик – гра «Чи вірите Ви, що…», «Чи може бути таке…»; осмислення – стратегія «Зигзаг»; рефлексія – підсумкове завдання (скласти зведену таблицю, накреслити схеми). Стратегія «Зигзаг» передбачає роботу у групах. Зазвичай учитель пропонує етапи її проведення – кроки. Перший крок – розподіл матеріалу між

членами групи; другий – вивчення матеріалу експертною групою й підготовка його презентації; третій – усі повертаються у свої групи з метою взаємонавчання й перевірки; четвертий – індивідуальна й групова звітність.

Ми не наводимо прикладів, оскільки урок з російської мови може лише включати в технологічну карту дискусію як фрагмент, етап заняття.

Технологічна карта уроку-дослідження може бути такою: виклик – парна мозкова атака, осмислення – заповнення таблиці з графами «Знаю – хочу знати – дізнався», рефлексія – подальше цілевизначення.

Конспект уроку російської мови
в 11 класі з економічним профілем навчання
(з російською мовою навчання)

Тема уроку: Совершенствование знаний, умений и навыков пользования справочной литературой.

Мета заняття: удосконалити уміння та навички грамотного письма, збагатити словник учнів економічною термінологією, виробити вміння та навички користуватися словниками, довідковою літературою.

Хід уроку

1. Повторення

Для повторення учитель пропонує учням виконати тестовий диктант.

У тексті диктанту учні мають вставити усі пропущені орфограми та пунктограми. Учитель двічі читає кожне окреме речення, а потім – текст повністю. Диктант було виконано за 10 хвилин. Перевірила роботи колегія неформальної оцінки – студенти педагогічного університету, для яких ліцей є творчою лабораторією удосконалення педагогічної майстерності. Триває перевірка диктантів, а учні пригадують (**мозкова атака**), у яких країнах і коли було таке явище.

Після цього проводилася **презентація** нового словника. Завдяки цьому нестандартному виду роботи учні отримують максимум інформації про нові видання в галузі економіки.

Так можуть бути використані не тільки словники, а й довідкова література.

І як продовження розмови – робота з картками, де надруковано текст **творчого диктанту**. Учням пропонується виконати таке завдання : у першій частині тексту (1–ий абзац) дописати найважливіші, на їхню думку, терміни, які треба пояснити учням під час вивчення економіки. У другій частині (2-ий абзац) дописати ті слова, які потребують досконалого пояснення, витлумачення із звертанням до етимологічних джерел. Ці терміни учитель має пояснити у подальшій роботі. (Під час роботи з картками учні можуть користуватися словниками).

Крім того, виконується і **редагування**: знайти у тексті мовну помилку та виправити її.

Наведемо текст творчого диктанту:

«Словарь предназначен прежде всего биржевым работникам, полезен преподавателям, читающим учебные курсы по организованным товарному и фондовым рынкам, студентам, изучающим эти дисциплины, а также всем, кто хочет знать точное научное толкование понятий:..

Английские эквиваленты, данные в словаре к каждому слову, – одно из достоинств словаря. Но жаль, что не приводится этимология и «место рождения» слов, понятий, терминов, начиная с самого слова «биржа» – откуда оно пошло, от итальянцев, французов или голландцев? И вообще полезно и интересно знать, кто породил слова… (В.Корельский)»

Лексична робота.

На попередніх заняттях ми пояснювали вже значення багатьох термінів. З якої мови запозичено слово «биржа», що воно означає? Учні відповідають, що це слово прийшло з німецької мови і має дослівний переклад – «кошелек». Крім того, учні вирішують: використовувати запозичені слова чи українські та російські відповідники.

Перш ніж виконати лексичну роботу, учні пригадують шляхи поповнення термінологічної лексики, наводять приклади слів українського походження, запозичення з

грецької мови, латини, а також з англійської, французької, італійської мов.

Лексико-семантичну роботу учні виконують в групах: кожній групі дається по 12 карток. На 6-ти з них – надруковані слова-терміни, а на 6-ти інших – словникова стаття до кожного з цих слів, тільки вона дається без заголовку. Завдання: хто швидко та правильно згрупує ці картки: термін і його лексичне значення. Наприклад: «автократия» – (от греч. autokrateia – самодержавие, самовластие) – способ, стиль управления экономикой, предприятием, основанный на сосредоточении власти в руках одного лица».

Елементи змагання та гри допомагають учням і працювати, і не дуже втомлюватися.

Підсумки: група, яка першою виконала завдання, читає свій варіант, всі перевіряють, погоджуються чи не погоджуються: щось доповнюють, змінюють.

Далі учитель пропонує учням пригадати, як утворюються слова-терміни, проводиться **аналіз професійно значущих слів та термінів на словотворчому рівні**. І знову виконуються завдання в групах – **словниковий аукціон**: хто швидше та правильніше запише слова, які утворилися за допомогою інтернаціональних компонентів, макро-, брутто- тощо. Кожній групі роздають картки, які мають такий вигляд:

Словарный аукцион

Макро	безработица
Брутто	экономика
Моно	среда
Транс	доход
Квази	сертификат
Макро	проценты
Брутто	полия

Учні записують слова «макроэкономика, брутто-доход, монополия, транссертификат, квазибезработица, макросреда, брутто-проценты». Виконуючи всі ці завдання, вправи, учні користуються такими словниками, як: «Краткий экономический словарь».

Підводяться підсумки тестового диктанту, а також роботи в групах. Заняття майже закінчено, тому можна ще пограти. Пропонується нове завдання: запишіть професійно значущі слова, які закінчуються на -ція: «акция, ассоциация, интенсификация, конкуренция, кооперация» тощо.

Після відпочинку знову серйозна праця. Всі отримують картки з текстом для виконання **диктанту-перекладу**. Наводимо текст: *«Мовна культура – це живодайний корінь культури розумової. Недаремно В.О. Сухомлинський порівнює навчання, розумову діяльність із вогником, який треба берегти, і підтримувати, і захищати. Отже, треба працювати над збагаченням словника, вихованням чуття мови, мовленнєвої культури»*. Після запису диктанту, учитель пропонує виразно прочитати текст спочатку українською мовою, потім – варіанти перекладу, який редагується всіма учнями.

Підводяться підсумки заняття. Учитель коментує оцінки (крім оцінок за тестовий диктант, який роздали всім учням для виконання роботи над помилками вдома), дякує всім за роботу, бажає, щоб той «вогник розумової діяльності», про який говорить В.Сухомлинський, не згорів ніколи, щоб учні пам'ятали, що розумова діяльність – процес тривалий, безперервний, що всім треба постійно працювати над своїм мовленням.

Отже, процес формування функціонального мовлення, як ми переконалися, складний і тривалий. На підставі проведеного експерименту, вважаємо, що організовувати навчальну діяльність учнів профільних класів доцільно, використовуючи основні дидактичні принципи: свідомості, активності, самостійності, мотивації, позитивного ставлення до навчання, а насамперед впровадження методики розвитку критичного мислення. Процес формування функціонального мовлення пропонуємо здійснювати за такими основними напрямками: оволодіння нормами літературної мови; збагачення словникового запасу; навчання різних видів мовленнєвої діяльності, на основі збагачення, уточнення й активізації словника учнів профільних класів, удосконалення звуковимови і граматичного ладу

мовлення, роботи над виробленням умінь створювати власні зв'язні висловлювання. Водночас формування функціонального мовлення пропонуємо розглядати на різних рівнях, а саме: рівень промови, словниковий, морфологічний, синтаксичний рівні, рівень тексту. Результативність у роботі дали не тільки традиційні методи і прийоми, а й запропоновані нами інноваційні, засновані на методиці інтеграції навчальних предметів. При цьому зростає практична направленість викладання мов, а також предметів економічного циклу. Навчання різних видів мовленнєвої діяльності пов'язане з основними психічними процесами. Формування функціонального мовлення – складова процесу навчання (розумової діяльності) в цілому. Процес навчання, як частина цілісного педагогічного процесу, передбачає тісний зв'язок з викладанням. Результатом такої взаємодії стає засвоєння, яке включає сприйняття, розуміння, критичне осмислення, узагальнення, закріплення, використання. Набуті в результаті такої взаємодії уміння і навички забезпечують міцність, глибину, усвідомленість знань, уміння використовувати їх у практичній діяльності. Наша методика передбачає застосування пояснювально-ілюстративного і проблемного, звичайного і програмованого. Застосування різноманітних методик сприяє розвитку необхідних для спеціаліста якостей, таких як увага, сприйняття, пам'ять.

Врахування вікових індивідуальних особливостей учнів, тісного співробітництва і взаємодії викладачів різних дисциплін сприяло успішному формуванню функціонального мовлення ліцеїстів в обох його формах – усній і писемній. Розроблену й апробовану нами систему вправ і завдань, систему мовленнєвих ситуацій, широке застосування рольових і ділових ігор розглядаємо як єдиний комплекс, що здатний забезпечити основне завдання професійної підготовки, складовою якого є функціональне мовлення й критичне мислення. Запропонована нами методика інтеграції під час вивчення економічних дисциплін передбачає також і використання умінь і навичок учнів профільних класів з інформатики. Використання інтеграційних зв'язків підвищить рівень ефективності роботи.

Розв'язання сучасних завдань підготовки спеціалістів економічного профілю зумовлює необхідність пошуку нетрадиційних підходів, нових форм організації навчання, що є об'єктивною закономірністю, яка зумовлюється сукупністю факторів: інтенсивним розвитком економічної теорії, інформаційних технологій у всіх сферах людського буття; оновленням філософії сучасної освіти; необхідністю підвищення відповідальності учнів профільних класів за майбутню професійну діяльність; спрямування педагогічного колективу на формування в учнів готовності до творчого здобуття професії та активної роботи в умовах ринкової економіки.

Теоретичний аналіз проблеми дозволив обґрунтувати положення про те, що важливим чинником підготовки майбутнього економіста є функціональне мовлення учнів профільного класів, яке розглядається нами як складова його фахових якостей. Функціональне мовлення ми визначаємо як мовленнєву діяльність, яка передбачає вільне володіння спеціальною економічною термінологією в умовах навчання, наближених до професійної мовленнєвої діяльності. Результати дослідження свідчать, що поєднання фундаментальних знань з економіки з функціональним мовленням дає учням профільних класів таку освіту, яка дозволяє їм здійснити особистісне та професійне самовизначення, самореалізацію.

Вивчення стану досліджуваної проблеми на практиці свідчить про те, що формуванню функціонального мовлення учнів під час вивчення економічних дисциплін не приділяється належної уваги, і як результат – недостатньо розроблені основи організаційної (для вчителів) та навчальної (для учнів профільних класів) діяльності з цього напрямку; умови та форми її функціонування, оцінки ефективності тощо. Аналіз чинних навчальних програм та підручників дає підстави для висновку щодо недостатньої спрямованості навчально-виховного процесу на оволодіння учнями економічною термінологією. Труднощі під час застосування перекладних та оригінальних підручників у навчальній практиці пов'язані з неусталеністю вітчизняної економічної термінології.

Запропонована та експериментально перевірена методика викладання інтегрованих мовних ресурсів, що базується на використанні інноваційних методів розвитку професійного мовлення й критичного мислення з урахуванням системи фахових знань дає можливість виробити уміння й навички володіння економічною термінологією, економічним змістом навчальних дисциплін в умовах, наближених до професійної діяльності, що сприяє формуванню професійної мобільності економіста-фахівця.

Запропонована та експериментально перевірена авторська методика формування функціонального мовлення учнів побудована на основі принципів гуманізації, гуманітаризації, диференціації, індивідуалізації, інтегрованого підходу, наступності, а також з урахуванням специфіки навчального закладу економічного профілю. Характерні особливості запропонованої методики полягають в організації навчання майбутніх фахівців-економістів в умовах, наближених до їхньої мовленнєвої професійної діяльності на засадах саморозвитку, самореалізації особистості, варіативності авторської системи навчання, профілізації навчального закладу.

Узагальнені результати експериментальної роботи свідчать про ефективність запропонованої методики формування функціонального мовлення, критичного мислення в ліцеях економічного профілю. Розроблена система поетапного формування професійного функціонального мовлення, критичного мислення – як науково обґрунтована комплексна програма взаємодії викладача та учнів у навчальному процесі – базується на використанні інноваційної технології, основу якої становлять методи з розвитку критичного мислення, що забезпечують формування особистісно-, професійно- та соціально-значущих якостей майбутнього фахівця-економіста. Як свідчать результати дослідження, використання навчально-методичного комплексу інноваційних технологій, його впровадження у процесі вивчення «Основ економічних знань» дозволяє здійснити перехід до відмінних від традиційних форм організації мовленнєвої професійної діяльності учнів та сприяє

соціальній адаптації, їх навчанню в інших ланках неперервної професійної освіти економічного профілю.

Проведене дослідження ми розглядаємо як завершений етап роботи, який не вичерпує всіх питань проблеми формування функціонального мовлення учнів профільних класів при вивченні економічних дисциплін. Проблеми ці об'ємні і різноманітні, тому в нашому дослідженні могла бути розглянута тільки певна частина даної проблеми, яка сприяє ефективності процесу формування функціонального мовлення підлітків у профільних класах ЗОШ та ліцеїв, що підтверджує необхідність продовження наступних досліджень у цій галузі.

Дослідження не претендує на вичерпне розв'язання проблеми розвитку критичного мислення у процесі формування професійного функціонального мовлення й критичного мислення учнів профільних класів під час вивчення економічних дисциплін. Питання ці об'ємні та різноманітні, тому в нашому дослідженні могла бути розглянута тільки певна частина цієї проблеми, яка сприяє ефективності процесу формування критичного мислення, функціонального мовлення підлітків у профільних класах загальноосвітніх шкіл та ліцеїв, що підтверджує необхідність продовження наступних досліджень у цій галузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Бевз Г. О.* Семантичні інновації, структурні моделі та функції педагогічної лексики: Дис… канд.філ.наук. – Вінниця, 1996. – 180с.

2. *Беляев А.М.* Лингводидактические основы современного урока украинского языка в средней школе: Дис… докт. пед. наук. – К., 1984. – 371с.

3. *Варзацька Л.О.* Навчання мови та мовлення на основі тексту. – К.: Рад. школа, 1986. – 106 с.

4. *Васильева М.П.* Формирование коммуникативных умений как компонента педагогической культуры будущего учителя: Дис.… канд. пед. наук.: 13.00.01. – Харьков, 1996. – 181 с.

5. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. – Том 1 /Сост. Е.А.Генике, Е.А.Трифонова // Под общ. ред. Л.И. Семиной. – М.: Узд-во «Бонфи», 2002. – 239 с.

6. *Гозман Л., Эткинд А.* От культа власти с власти людей. – Нева, 1989, № 7. – С. 156-179.

7. *Гончаренко С.У.* Український педагогічний словник. – К.: «Либідь», 1997. – С. 208, 247, 337.

8. *Грановская Р.М.* Элементы практической психологии. – Л.: ЛГУ, 1988. – 565 с.

9. *Данилин К.Е.* Видеотренинг. Теория. Стенограмма лекции в МГУ. Март 1989 г.- 120с.

10. *Дорошенко О.А.* Нестандартність при вивченні української мови в середній школі //Дивослово. – 1990. – №2. – С.32-38.

11. *Иванова Е.Ю.* Лингвистическая терминология и ее лексикографическая репрезентация. Автореферат дис. … канд. фил. наук. – Л., 1988. – 18с.

12. *Кан-Калик В.А.* Основы профессионально-педагогического общения. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.

13. *Козаков В.А.* Самостійна робота студентів як дидактична проблема: наукове видання – препринт. – К.: НМК ВО, 1990. – 62 с.

14. *Ладыженская Т.А.* Речь. Речь. – М.: Педагогика, 1990. – С. 47.

15. *Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969. – С.64.

16. *Маршалл Д.* Новый век против Евангелия. – Заокский, Источник жизни, 1995. – 157 с.

17. *Маркова А.К.* Психология усвоения языка как средства общения. – М.: Педагогика, 1974. – 239 с.

18. *Мозгов И.Е.* Фармакология. – М.: Колос, 1979. – 416 с.

19. *Мольц М.* Я – это я, или как стать счастливым. – СПб, Лениздат, 1992. – 173с.

20. *Моляко В.А.* Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Рад.шк., 1983. – 101 с.

21. *Опарин А.А.* Древний мир и библейская хронология – Харьков, Факт, 1998. – 175 с.

22. *Пастушенко Н.* Нетрадиційне навчання і викладання української літератури // Дивослово. – 1998. – № 2. – С.30-38.

23. *Пентилюк М.* Особливості технології уроку мови // Дивослово. – 1998. – №4. – С.62-69

24. *Полихата Е.* Формування діалогічного мовлення в учнів середніх класів// Дивослово. – 1995. – № 2. – 240 с.

25. *Потебня А.А.* Мысль и язык. – К.,1993. – С.98.

26. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб./ Укладач С.У.Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Вища шк.., 2000. – 380 с.

27. Психология диалога и общения учителя и учащихся: Сб.научн.трудов. – Т.1 /Кировоградский пед.ин-т им. В.К.Винниченко, Ин-т психологии АПН Украины, О-во психологов Украины. Редкол: Г.В.Дьяконов /отв.ред./ и др. – Кировоград, 1993. – 113 с.

28. *Разумейко М.С.* Педагогічна лексика української мови: Дис… канд.філ.наук. – К., 1994. – 180с.

29. *Розенталь Д.Э., Теленкова М.А.* Словарь-справочник лингвистических терминов. – М.: Просвещение, 1976. – С. 541.

30. Семинар с доктором медицины Милтоном Г. Эриксоном. / Редакция и комментарии Дж.Г.Зейга; Пер. с англ. Т.К.Кругловой. – М.: Класс, 1994. – 336 с.

31. *Стіл Дж., Мередіт К., Темпл Ч.* Методична система «Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів» (Підготовлено для проекту «Читання ти письмо для розвитку критичного мислення»)/ Посібники I-YIII. – Науково-методичний Центр розвитку образногомислення «Інтелект», 1998 р.

32. *Теплов Б.М.* Способности и одаренность. / Избр. труды, Т.1. – М., 1981. – 134с.

33. Критический обзор принципов эволюции и христианства. – Стефанус, 1995. – 279 с.

34. *Фейербах Л.* Предварительные тезисы к реформе философии. Избр. философ. произведения: в 2-х т. – М., 1955, т.1. – С. 131.

35. *Франко І.* З поля нашої науки. – К., 1967, т. 42. – ч. 2. – С. 169.

36. *Цигульська Т.Ф.* Загальна та прикладна психологія. Як допомогти собі та іншим: Навчальний посібник. Рекомендовано Міністерством освіти України. – Київ.: Наукова думка, 2000. – 191 с.

37. *Berne E.* Games people play. – Harmondsworth Penguin, 1975. – P.208.

38. *Brown, S.I., & Walter, M.I. (Eds.).* The art of problem posing (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1990. – P.154.

39. *Dean J.* Does astrology need to be true? Part II: The answer is No. – The Skeptical Inquirer, II, 1987. – P.102.

40. *Ennis R.* Critical Thinking and the Curriculum. – National Forum, 1985, 61 (1). – P.231.

41. *Ennis R.* A taxonomy of critical thinking disposition & abilities / Critical Thinking & learning. – Montclair, 1992.

42. *Feldman R.* Essentials of understanding psychology. – New York, 1994.

43. *Hitler A.* Mein Kampf. – Munchen: Verlag Franz Eher Nachfolger, 1933.

44. *Kitchener, K.S. & King P.M.* (1989) The reflective judgment model: Ten years of research. In M.L.Commons, C.Armon, L.Kohlberg, et al. (eds.), Beyond formal operations III: Models and

methods in the study of adolescent and adult thought. – New York: Preager.

45. *Kuhn, T.* Unanswered questions about science. In R.D.Tweney, M.E.Doherty, & C.R.Mynatt (eds.) On scientific thinking. – New York: Columbia University Press, 1981.

46. *Parlett M., Page F.* Gestalt Therapy / Individual Therapy. W.Dryden (ed.) – Open University Press, 1990, P.175-198.

47. *Paul, Richard W.* Critical Thinking: Fundamental to education for a free society. – Educational Leadership, 1984, September, 4-14.

48. *Ruggiero V.* Teaching Thinking across the curriculum. – New York, Harper and Row, 1983.

49. *Schmidt J. A.* Older and Wiser? A longitudinal study of the impact of college on intellectual development. – Journal of College Student Personnel, 1985, 26, p. 388-394.

50. *Sinnott, J.D. (Ed.).* Everyday problem solving: Theory and application. New York: Morrow, 1989.

51. *Wade C., Tavris C.* Psychology. – Harper and Row, 1990. 692 p.

Розділ 4

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Удовиченко Г.А.

4.1. МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНЦІЯ УЧНІВ – ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ ТА КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Радикальні зміни, які відбуваються у сучасному вітчизняному освітньому середовищі і віддзеркалюють тенденції розвитку світової освіти, особливо акцентують необхідність переорієнтації шкільного навчального та виховного процесу на забезпечення умов формування учня-громадянина розвинутого демократичного суспільства, якому притаманна динаміка соціального прогресу, прискорене зростання інформаційного потоку і, відповідно, барвисте різноманіття теорій, напрямків, ідей, поглядів. У таких умовах на перше місце виходить здатність і готовність людини аналізувати отриману інформацію, перевіряти та переосмислювати її, самостійно встановлювати істину, приймати рішення й аргументовано захищати свою позицію. Інформація засвоюється і переробляється у процесі комунікації (тобто у процесі спілкування один з одним, читання текстів тощо), отже, успішність комунікації все більше залежить від уміння організовувати адекватно цілям спілкування мовну і немовну поведінку школяра, тобто володіння комунікативною компетенцією, що є, на сьогодні пріоритетною метою навчання іноземної мови в загальноосвітній школі [2].

За визначенням Великого тлумачного словника української мови «компетенція» визначається як «…добра обізнаність із чимось… [3, с.445], а у Словнику іншомовних слів компетенція (лат competentia, від comprto – взаємно

прагну, відповідаю, підхожу) – коло повноважень якої-небудь логалізації, установи або особи; коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід» [20, с.345].

У розробках російських науковців, на нашу думку, заслуговують на увагу тлумачення поняття компетенції І.Зимньої, А.Хуторського, С.Шишова та В.Кальней. Так, у свої дослідженнях І.Зимня визначає компетенцію як таку, що базується на знаннях, інтелектуально- і особистісно-обумовлену соціально-професійну життєдіяльність людини [9, с.20].

За визначенням А.Хуторського, компетенція – це володіння відповідними знаннями і здібностями, що дозволяє обґрунтовано стверджувати про цю сферу, й ефективно діяти в ній. Одночасно вчений зазначає, що поняття компетенції ширше, ніж поняття знання, уміння, навички; воно містить їх у собі [23, с.107-114].

Педагоги-дослідники С.Шишов та В.Кальней вважають, що компетенція – це здатність (уміння) діяти на основі набутих універсальних знань [25].

Українські вчені по-різному тлумачать поняття компетенції. Найбільшого поширення у вітчизняній науковій літературі набуло визначення компетентності як «…сукупності знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [4, с.22].

О.Пометун розглядає компетенцію як результативно-діяльнісну характеристику освіти [12, с.18]. Академік В.Бондар під компетенцією розуміє здатність особистості застосовувати засвоєнні знання, навчальні вміння й навички, а також способи діяльності у відповідних життєвих ситуаціях для розв'язання практичних і теоретичних задач [2, с.250].

Що стосується визначення поняття «комунікативна компетенція», то певні досягнення в трактуванні цієї дефініції зробили такі вчені, як Є. Верещагін, О. Гаврилюк, Л. Жумаєва, В.Костомаров, Н.Присяжнюк, Н.Шмарова та ін.

За Н. Хомським «комунікативна компетенція» – це здібність, необхідна для виконання певної мовленнєвої

діяльності рідною мовою. Німецькі вчені Б. Крафт і К. Менг пояснюють комунікативну компетенцію як «…специфічну систему різних видів уживаних значень», лише частково усвідомлених індивідом, що є предметом осмислення, розмови й регулюють «інтеракційну діяльність мовленнєвого спілкування» [14,с. 29].

Г. Китайгородська, автор інтенсивного методу навчання іноземної мови, вважає, що «комунікативна компетенція» – це здатність брати участь у реальному спілкуванні іноземною мовою. Слід зауважити, що галузь «Мови і літератури» (іноземна мова) оперує терміном компетенції, а не компетентності, що є на сьогодні предметом дискусій.

У слов'янській лінгводидактиці термін «комунікативна компетенція» ввів учений М. В'ятютнєвий, і трактує його як здібність задовольняти власні інтелектуальні потреби [19, с.14].

Враховуючи зазначене вище, ми вважаємо, що комунікативна компетентність є показником поінформованості суб'єкта спілкування у сфері комунікації, задовільного оволодіння певними правилами, нормами поведінки, спілкування.

Отже, комунікативна компетенція – це здатність людини до спілкування в одному або декількох видах мовленнєвої діяльності, яка є набутою у процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання.

Важливим елементом комунікативної компетенції є комунікативні уміння, сформовані на основі мовних знань і навичок, а також соціокультурні знання, навички і вміння.

Н. Ануфрієва [7, с.339] вважає, що комунікативну компетенцію характеризують такі здібності особистості, як:

1) здатність робити соціально-психологічний прогноз ситуації, в якій відбуватиметься спілкування, тобто здатність людини передбачати події;

2) здатність соціально й психологічно програмувати процес спілкування, зважаючи на своєрідність комунікативної ситуації;

3) вміння «вживатися» в соціально-психологічну атмосферу комунікативної ситуації, тобто робити правильну оцінку позитивних і негативних аспектів ситуації спілкування;

4) здатність здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування в певній комунікативній ситуації (організація уваги партнерів, стимулювання їх комунікативної активності, управління процесом спілкування).

Автор словника базових методичних термінів В.Ульріх, вважає, що комунікативна компетенція складається з:

а) лінгвістичної компетенції (здатність розуміти/ висловлювати велику кількість правильно побудованих речень за допомогою засвоєних правил);

б) вербально-коґнітивної компетенції (здатність запам'ятовувати, групувати, актуалізувати в пам'яті знання, фактичні дані, застосовуючи мовні позначення);

в) вербально-комунікативної (здатність враховувати під час спілкування контекстуальну доречність мовних одиниць);

г) метакомпетенції (розуміння та знання понятійного апарата) [19, с.17-24].

Отже, перелічені складові комунікативної компетентності загалом становлять комунікативний потенціал особистості, який характеризує її комунікативні можливості та визначає якість, успішність її спілкування в різних сферах життєдіяльності.

Комунікативна компетенція, за визначенням Ю.Ніколаєвої, складається з:

- мовленнєвої компетенції;
- мовної (лінгвістичної) компетенції;
- соціокультурної компетенції;
- соціолінгвістичної компетенції;
- країнознавчої компетенції;
- стратегічної компетенції;
- дискурсивної компетенції [5, с.13] .

Так, *мовленнєва компетенція* ґрунтується на чотирьох видах компетенції, тобто в учнів мають бути сформовані вміння з чотирьох видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння читання та письмо.

Мовна компетенція охоплює лексичну, граматичну, фонологічну та орфографічну компетенції. Це означає, що учні мають здобути відповідні мовні знання, сформувати конкретні мовленнєві навички.

Соціокультурна компетенція складається з таких видів компетенції, як країнознавча та лінгвокраїнознавча, тобто учні мають здобути відповідні країнознавчі знання (з історії, географії, економіки, державного устрою та культури країни) та лінгвокраїнознавчі (знання особливостей мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування).

Проте слід зазначити, що швидкість та якість формування комунікативної компетенції значною мірою залежить від рівня сформованої навчальної компетенції.

Дискурсивна компетенція – це здатність користуватися нормами мови для побудови власного висловлювання, логічного за формою і змістом.

Стратегічна компетенція припускає здатність відбирати і використовувати найефективніші стратегії для вирішення різних комунікативних задач.

Отже, першою змістовою лінією є мовленнєва компетенція (мовленнєві вміння); другою – мовна компетенція (мовні знання та мовленнєві навички); третьою – соціокультурна компетенція (лінгвокраїнознавчі та країнознавчі знання).

Важливим елементом мовленнєвої компетенції є вміння, формування яких неможливе без оволодіння мовним матеріалом (фонетичним, лексичним, граматичним). Проте лише знання мовного матеріалу не може забезпечити формування мовленнєвих умінь, необхідні ще і навички володіння цим матеріалом для породження і розпізнавання інформації. Мовленнєві навички є складовою частиною мовленнєвих умінь. Формування комунікативної компетенції тісно пов'язане із соціокультурними та країнознавчими знаннями.

Розглянемо більш детально мовленнєву компетенцію учнів як одну із передумов формування навичок іншомовного спілкування та критичного мислення.

Зважаючи на те, що іноземна мова у будь-якому закладі освіти вивчається з метою формування навичок спілкування в усній та писемній формах, перебудова навчання іноземних мов у середніх закладах освіти, як зазначено у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, повинно концентруватися на вдосконаленні навчання видів мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, аудіювання, письмо) [8]. Таке навчання зводиться до формування мовленнєвої компетенції у цих видах, оскільки через таку компетенцію здійснюється мовленнєва комунікація.

Знання мови складається з опанування чотирьох видів мовленнєвої діяльності, що, на думку І. Зимньої, включає мову й мовлення як засоби її реалізації [10]. У процесі виконання мовленнєвих дій, які є одиницями мовленнєвої діяльності, формуються навички, а в процесі виконання мовленнєвої діяльності формуються вміння. С.Рубінштейн вказує на те, що засвоєння системи знань, поєднане з оволодінням відповідними навичками, – це основний зміст та найважливіше завдання навчання [18].

Як зазначає С. Гончаренко, вміння – це «…засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій, який забезпечує сукупність набутих знань і навичок» [4, с.58].

Відповідно до чотирьох видів мовленнєвої діяльності у школярів повинні бути сформовані чотири основні вміння: говоріння (в діалогічній та монологічній формах), письма, аудіювання й читання, а також мовленнєві навички.

Як відомо, навичкою називають будь-яке «…психічне новоутворення, завдяки якому індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, з належною точністю і швидкістю, без зайвих витрат фізичної та нервово-психічної енергії» [16, с.98], дію, доведену в результаті багаторазових, цілеспрямованих вправ до досконалого виконання [18]. Як зазначає Ю.Пассов, щоб досягти «рівня навички», мовленнєва дія має стати автоматизованою, стійкою, гнучкою, одночасно свідомість не повинна бути спрямована на форму виконання [14]. Усі навички формуються поетапно. Під час навчання іноземних мов повинні бути сформовані граматичні, лексичні,

перцептивні, слухові, каліграфічні, орфографічні, орфоепічні навички.

Таким чином, іноземна мова стає одночасно і засобом отримання професійної інформації, і засобом здійснення комунікації. Але про ефективну комунікацію можна говорити, коли людина правильно сприйняла або передала інформацію. У зв'язку з цим все частіше можна чути, що комунікативна мовленнєва компетенція результативна лише в тому випадку, якщо людина володіє критичним мисленням. Проте, поза увагою науковців все ще залишається проблема формування комунікативної компетенції учнів на уроках іноземної мови через розвиток критичного мислення.

Критичне мислення, на думку науковців (Т.Воропай, А.Тягла, Д.Дьюи, Дж.Стіл, К.Мередіт, Ч.Темпл, С.Уолтер), це універсальна, проникаюча, «надпредметна» технологія, тобто підходить будь-якому вчителю, на будь-якому предметі і дає стабільні результати. У наш час відбувається активне упровадження концепції критичного мислення на уроках іноземної мови.

Яким чином забезпечити розвиток критичного мислення на уроках іноземної мови? Адже оволодіння іноземною мовою через специфіку цього предмета вимагає певного об'єму «зовні заданої», керованої репродуктивної навчальної діяльності. Проте навчання іноземної мови завжди відрізнялося від інших предметів творчим характером, більшою спрямованістю на створення власних мовних продуктів. Поза сумнівом, це вимагає від учнів критичного й креативного мислення. Критичне мислення на уроках іноземної мови варто розглядати як розвиток у дітей здатності до практичної діяльності через серію логічних висновків на основі аналізу інформації.

Вивчення іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах є, по-перше, могутнім фактором розвивального впливу на дитину в цілому, по-друге, – засобом удосконалення таких комунікативних умінь, як чітке оформлення думки, формулювання запитання, ведення діалогу, по-третє, – потужним джерелом нової соціокультурної інформації, яка

потребує з боку дитини постійного аналізу, порівняння, оцінювання тощо. Поєднання цих трьох чинників зумовлює суттєві можливості іноземної мови у формуванні критичного мислення дитини. Уміння реалізувати такий виховний потенціал іноземної мови під час навчання дітей шкільного віку залежить значною мірою від урахування вчителем індивідуальних психологічних і вікових особливостей дітей, володіння педагогічними закономірностями й дидактичними прийомами розвитку критичного мислення.

З-поміж різноманітних психологічних умов, які супроводжують процес навчання іноземної мови дітей шкільного віку, до числа таких, що можуть сприяти формуванню критичного мислення, слід віднести наступні.

По-перше, *уміле інформаційне мотивування діяльності* завдяки новизні та евристичності матеріалу, який підлягає осмисленню. Слід враховувати, що школярам, особливо молодшим притаманне палке бажання вчитися, пізнавати щось нове. Відкриття перед ними можливостей іноземної мови як нового засобу спілкування, ознайомлення з соціокультурними реаліями інших країн розвиває здатність засвоювати та переробляти нову інформацію, сприяє усвідомленню тієї істини, що існують різні способи мислення, різні шкали оцінювання предметів і явищ.

Важливо формувати у дітей ставлення до інформації, не як до кінцевого, а як до відправного пункту пізнавальної діяльності. Адже навіть молодшим школярам накопичений життєвий досвід дозволяє порівнювати й аналізувати, наприклад, стереотипи поведінки людей у рідній та іноземній культурі, правила етикету, культурні звичаї та традиції. Учитель має завжди пам'ятати, що саме завдяки критичному мисленню процес пізнання набуває індивідуальності, осмислюється кожною дитиною з позицій її досвіду.

Наступною психологічною умовою є *переконливість аргументування*, оскільки критично мисляча людини усвідомлює, що існують й інші варіанти вирішення певної проблеми і старається довести, що обране нею рішення є

достатньо логічним і раціональним. Центром аргументування виступає твердження, яке спирається на низку аргументів, кожен з яких підкріплюється певними доказами. Аргументація має значення, якщо вчитель спрямовує учнів на врахування можливих контраргументів. Визнання інших поглядів тільки посилюватиме аргументацію. Навчальні мовленнєві ситуації, які є важливою складовою процесу навчання іноземної мови, дозволяють ставити перед учнями досить різноманітні пізнавальні, соціальні, моральні, етичні та інші проблеми, до розв'язання яких необхідно підходити аргументовано, щоб створити сприятливе підґрунтя для формування критичного мислення.

По-третє, важливо досягати *усвідомлення дітьми власної позиції* на стільки, щоб вони могли піддати сумніву як власну аргументацію, так і аргументи інших сторін. Таким чином забезпечується гнучкість мислення. Слід зважати й на те, що у шкільному віці формується особистісне ставлення до речей і процесів, яке зберігається протягом усього життя, тому важливо, щоб це ставлення було гнучким, критичним і самокритичним, а не догматичним і зашкарублим. Заохочуючи дитину до критичності мислення, не слід змішувати це поняття з «критиканством» – дріб'язковою упередженою критикою, яка переслідує насамперед мету не встановлення істини, а просто критики заради критики, знаходження вад.

До важливих педагогічних умов формування критичного мислення слід віднести такі:

1. Соціологізація навчально-виховної діяльності. Критичне мислення є за природою явищем соціальним, оскільки воно передбачає обмін думками, порівняння аргументації, дискутування, оцінювання власної позиції очима інших людей тощо. У кінцевому результаті кожна критично мисляча людина орієнтується на певну спільноту, виходить з певної системи соціальних цінностей і ставить більш широкі цілі, ніж суто конструювання власної особистості. Учні у своєму соціальному розвитку знаходяться ще на початковому етапі формування таких особистісних характеристик, які дозволяли б усвідомити

себе у процесі спілкування з іншими: бути самокритичними, толерантними, уміти сприймати критику, слухати інших, співпрацювати, не бути агресивними тощо. Тому важливою педагогічною умовою формування критичного мислення учнів є створення атмосфери зацікавленості і доброзичливої співпраці на уроці, активне залучення дітей до парної і групової роботи.

2. Демократичний характер педагогічного спілкування і свобода слова. Досягнення на уроці демократичних стосунків між більшістю і меншістю під час обговорення певної проблеми, є дієвим гарантом існування критичного мислення. Ті обставини, що школярі є особливо чутливими до думки вчителя і схильними приймати його думку як єдино правильну, доводить важливість перетворення спілкування в класі у лабораторію демократичного діалогу.

3. Самостійність, індивідуальність мислення. Мислення може бути критичним тільки тоді, коли воно має індивідуальний характер. Це не означає, що у навчанні дитини мислити самостійно пріоритетним має стати оригінальність думки, її несхожість з уже існуючими. Навпаки, для розвитку позитивної самооцінки дитини шкільного віку надзвичайно важливим є відчуття, що вона в результаті самостійного пошуку прийшла до висновку, який приймається як правильний і іншими членами колективу: однокласниками, учителем, батьками. Критично мисляча людина часто поділяє думку інших. До того ж, бережливе ставлення суспільства до «вічних» моральних істин, які визначають межу між добром і злом, порядністю і непорядністю, забезпечує таку важливу складову його розвитку, як наступність.

4. *Розвиток пізнавального інтересу.* Учням різного віку притаманна допитливість: помічаючи щось нове, вони обов'язково хочуть дізнатися, що це таке. Але справжній пізнавальний процес характеризується намаганням людини, яка його здійснює, вирішувати пізнавальні проблеми та відповідати на запитання, які виникають в силу її власних інтересів і потреб. На думку Д.Дьюі, критичне мислення виникає тоді, коли у полі зору учнів з'являється певна проблема,

фокусування пізнавального інтересу, на якій стимулює природну допитливість і змушує шукати її вирішення. Ситуативно-тематична побудова змісту шкільного курсу іноземної мови дозволяє вчителеві під час підготовки до занять спершу самому визначати коло вартих обговорення проблем, а згодом, коли учні набудуть певного досвіду розв'язання таких проблем, допомагати їм самостійно аналізувати, які проблеми те чи інше явище породжує. Наприклад, під час обговорення традиційної теми «Wether (Погода)» школярам цілком доступно проаналізувати іноземною мовою проблеми, викликані дощем. Завдяки критичній спрямованості мислення рутинне «школярство» перетворюється на цілеспрямовану, змістовну, особистісно зоорієнтовану діяльність, у процесі якої діти здійснюють реальну інтелектуальну роботу та знаходять відповіді на життєві запитання.

5. Активізація процесу пізнання, яка характеризує критичне мислення, відбувається також у під час організації навчальних досліджень, наприклад країнознавчого характеру; розвитку інтелектуальних вмінь учнів під час розв'язання різноманітних лінгвістичних загадок; формування комунікативних вмінь з використанням інтерактивних технологій, зокрема ситуативних діалогів, дебатів, рольових ігор, проектних завдань.

Одним з них є активне використання читання та письма. Письмове мовлення, яке розглядається сучасною шкільної програмою з іноземної мови як невід'ємний компонент мовленнєвої компетенції учнів, робить видимим процес викладу думок. Читаючи текст, учень має можливість проаналізувати логіку викладу і зробити для себе певні висновки. Навіть нескладні тексти для читання, спеціально підготовлені вчителем і запропоновані школярам, можуть спонукати до постановки й обговорення запитань, які стимулюють критичне мислення, наприклад: яка інформація у тексті є найбільш важливою, що можна було б вилучити з тексту без порушення аргументації, чи можна поміняти місцями абзаци тексту, не порушуючи логіку подій, тощо. У процесі ж власної продуктивної письмової діяльності учень

мислить самостійно, користуючись накопиченим багажем іншомовного матеріалу, формулює свою особисту думку й аргументує її відповідно до поставленої мети. Письмове мовлення завжди носить соціальний характер, оскільки воно розраховане на певного читача. Існує навіть спеціальна технологія розвитку критичного мислення через читання та письмо, яку започаткували американські педагоги Дж.Стіл, К. Мередіт, Ч.Темпл, С.Уолтер [24].

Таким чином, говоріння, читання та письмо є не тільки метою, але водночас інструментами, за допомогою яких учитель може розвивати навички критичного мислення учнів. Ці три види мовленнєвої діяльності мають першочергове значення, оскільки вони надають інформацію про здатність учня мислити критично, а також є необхідними показниками для оцінювання учнів відповідно до програми навчання.

Важливо також постійно підтримувати зворотній зв'язок з учнями. У роботі з учнями доцільно після виконання завдання не тільки вербально оцінювати академічні досягнення, але й обов'язково обговорювати успіхи учнів у спілкуванні, цікавитися, як вони збираються діяти надалі у цьому напрямку, чітко доводити до їх відома, що саме, як і чому буде оцінюватися наступного разу.

Отже, на нашу думку, технологія критичного мислення на уроках іноземної мови вирішує такі навчальні завдання:

- формування лінгвістичних здібностей;
- усвідомлення учнями мовних явищ;
- створення ситуацій спілкування;
- індивідуалізація роботи на уроці та позаурочний час;
- підвищення активності учнів;
- інтенсифікація навчання;
- створення умов для самостійної роботи;
- сприяння виробленню навичок самооцінки;
- створення комфортного середовища для навчання.

В основі технології розвитку критичного мислення лежить базова модель, що складається з трьох фаз:

- фаза виклику *(evocation);*
- фаза осмислення *(realization of meaning);*
- фаза рефлексії *(reflection).*

Перша фаза (**виклик**) орієнтована на актуалізацію наявних знань, формування особового інтересу до отримання нової інформації та ціннісного відношення до предмета. Оскільки поєднуються індивідуальна та групова форми роботи, то участь школярів в освітньому процесі активізується. Дитина ставить перед собою запитання «Що я знаю?» з цієї проблеми, формується уявлення «Про що хочу дізнатися?». Таким чином, здобуті раніше знання виводяться на рівень усвідомлення. Тепер вони можуть стати базою для засвоєння нових знань, що дає учням можливість ефективніше пов'язувати нову інформацію з раніше відомою і свідомо, критично підходити до розуміння нової інформації.

Головним завданням другої фази (**осмислення**) є активне отримання інформації, співвідношення нового з вже відомим, систематизація, аналіз власного розуміння. Учень дістає можливість задуматися про природу об'єкту, що вивчається, у міру співвідношення старої і нової інформації вчиться формулювати питання, визначає власну позицію. Під керівництвом вчителя і за допомогою своїх товаришів учень відповідає на ті запитання, які сам поставив перед собою на першій стадії. На стадії осмислення, коли учень вступає в контакт з новою інформацією або ідеями, читаючи текст, проглядаючи фільм, прослуховуючи лекції, він вчиться відстежувати своє розуміння і не ігнорувати пропуски, а записувати у вигляді запитань те, що не зрозумів для з'ясування в майбутньому. Кожен висловлюється про те, як він здогадався про значення слів, які орієнтири допомогли йому в цьому, що, навпаки заважає для розуміння. Такому самоаналізу потрібно обов'язково навчати дітей. Подальше формування й закріплення знань відбувається в інших формах навчання. У груповій роботі повинні бути присутні два елементи – індивідуальний пошук

та обмін ідеями, де особистий пошук неодмінно передує обміну думками.

Третя фаза (**рефлексія**) спрямована на підсумок і систематизацію нової інформації, вироблення власного ставлення до навчального матеріалу та формулювання запитань для подальшого просування в інформаційному полі. На цій стадії учні думають про зв'язок з тим, що вони вивчали на уроці, закріплюючи нові знання, активно перебудовують свої уявлення з тим, щоб включити в них нові поняття. Остання стадія рефлексії – творче застосування здобутих знань, сформованих умінь і навичок. Отже, реалізується ще один критерій ефективності інноваційного процесу. Формується особа, яка здібна до безперервного навчання, самоосвіти. Аналіз власних розумових операцій складає серцевину цієї фази.

Наведено приклад уроку англійської мови для учнів 9 класу за темою «В.Шекспір – видатний англійський письменник», який побудований на базовій моделі розвитку критичного мислення «Виклик – Осмислення – Рефлексія».

Тема: «William Shakespeare, the greatest English writer»

Цілі уроку:

• *практична:*
  - формувати англомовну комунікативну компетенцію учнів за темою "Writers - William Shakespeare".

• *освітня:*
  - поглибити знання учнів про відомого англійського письменника В. Шекспіра.

• *розвиваюча:*
  - розвивати навички критичного мислення, здогадку, довільну увагу, мовленнєву реакцію.

• *виховна:*
  - виховувати інтерес, повагу і толерантність до культури народу, мова якого вивчається;
  - розвивати естетичні смаки учнів, любов до літератури.

Тип уроку: комбінований.

Час проведення: 45 хвилин.

Обладнання: портрет, схема, таблиця, роздавальний матеріал.

Хід уроку

Початок уроку

Teacher: Hi everybody! How are you ? Today we are beginning to study a big theme "Writers" in which we'll study writers' lives and creative works.

So, what English writers do you know?

(Pupils answer).

Teacher: It's right and as you guessed today we'll have a talk about William Shakespeare.

Основна частина уроку

Teacher: Before we start talking about W. Shakespeare, please, read the following quotations about books, translate and say if you agree or disagree with them.

"Reading is to the mind what exercise is to the body".

"I would sooner read a time-table or a catalogue than nothing at all".

"Old wood best to burn, old wine to drink, old friends to trust, and old authors to read".

(Pupils answer).

Teacher: And now let's become acquainted with new words which will help us understand the text. I'll write down them on the blackboard.

English Renaissance
a play
playwrights
a tragedy
a comedy
a sonnet
a poem
an epitaph
to found
native
an education
to be fond of
poor

(After writing and translating the words the pupils repeat them loudly in order to practice their pronunciation).

Teacher: Now, please, take your pens and write down word-combinations with them one by one.

Pupils read these word-combinations aloud (an interesting play, to found the town, a native house, a high education, to be fond of animals, the poor student).

Teacher: Tell me, what do you know about W. Shakespeare?

Do you know any of Shakespeare's plays?

Do you like to read them?

Are his plays just as relevant today as they were in the sixteenth century?

(Pupils answer).

Teacher: Let's read a text about the famous English writer.

William Shakespeare was born in April 1564 in Stratford-upon-Avon, England and died on May 3, 1616 (N.S.). He was an actor, a playwright and a poet. Many people believe he was the greatest writer in the English language. He was good at describing human nature. The English Renaissance is often called "the age of Shakespeare." He also wrote 154 sonnets, two poems, and some shorter poems. Shakespeare wrote his works between 1588 and 1613. He lived only 52 years.

Shakespeare was born in Stratford-upon-Avon, England, inApril 1564, the son of John Shakespeare, a glove-maker, and of Mary Arden. William Shakespeare probably attended the Stratford grammar school, which provided an intensive education in Latin grammar and literature.

Shakespeare married Anne Hathaway on November 28, 1582. There appears to have been some haste in arranging the ceremony: Anne was three months pregnant. On May 26, 1583 Shakespeare's first child, Susanna, was baptised at Stratford. A son, Hamnet, and a daughter, Judith, were baptized soon after on February 2, 1585.

In 1596 Hamnet died. Because of the similarities of their names, some suspect that his death inspired Shakespeare's The Tragical History of Hamlet, Prince of Denmark.

At the age of 21 William left Stratford for London to join a company of actors. William Shakespeare lived and worked in London for 25 years. By the end of the 16th century William Shakespeare and his friends had enough money to build their own theatre – the Globe.

In all Shakespeare wrote 37 plays, 2 long poems, a sonnet cycle of 155 small pieces,

William Shakespeare had a natural gift for comedy, In his comedies "Two Gentlemen of Verona", "As you Like It", "The Twelfth Night" William Shakespeare describes the adventures of young men and women, their love, friendship, happiness.

Shakespeare's tragedies "King Lear", "Othello", "Romeo and Juliet" depict noblemen who opposed evil in the world. Since they were written there has never been a time when at least some of Shakespeare's plays were not staged.

Shakespeare died in 1616, on April 23. He remained married to Anne until his death and was survived by his two daughters Susannah and Judith. Susannah married Dr John Hall, and later became the subject of a court case.

William Shakespeare is buried in Holy Trinity Church in Stratford-upon-Avon.

According to legend, unpublished works by Shakespeare may lie inside his tomb, but no-one has ever verified these claims, perhaps for fear of the curse included in the quoted epitaph.

In England and other countries it is the highest honour for an actor to be invited to play in a comedy or a tragedy by Shakespeare. In the last 35 years all the plays by W. Shakespeare have been filmed. Since 1879 Shakespeare's Festival has been held every year at Stratford-upon-Avon.

Teacher: Look through the text and say if the following statements are *True* or *False*.

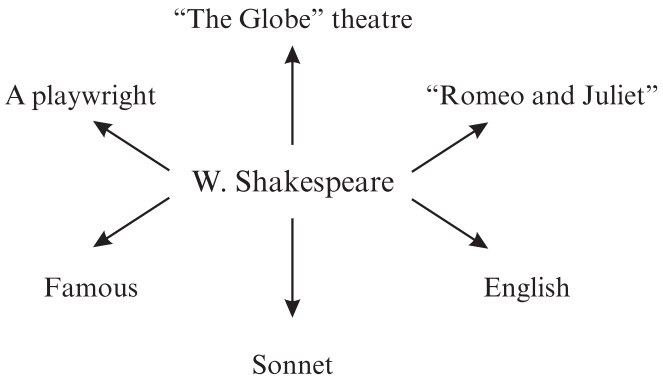
1. William Shakespeare was born in 1954 in Stratford-upon-Avon.
2. At the age of twenty he married Anne Hathaway.
3. A few years later he moved to Briton.
4. Shakespeare wrote 37 plays and 154 sonnets.
5. His most famous plays are the four great tragedies – Othello, Macbeth, Hamlet, and King Lear
6. He also wrote comedies.
7. His plays have been translated into several different languages.
8. Modern directors always do the plays in modern dress.
9. Romeo and Juliet was the basis for the musical Westside Story.

Teacher: Please, make a table of three columns "I've known", "I've not known", "It's interesting for me" using the text about W. Shakespeare.

I've known	I haven't known	It's interesting for me
William studied at a grammar school	William's father was rich man	William was fond of English folk-songs and ballad
He founded the theatre himself	William knew Latin very well	The name of Shakespeare's theatre was "The Globe" because of was round
William played the main parts in the plays	William's first work was to look after horses	

Compare your table with your neighbours'. What difference have you noticed? In what column?

Teacher: Let's draw an outline and try to write down your associations of Shakespeare.



Teacher: Answer my questions.

Who was William Shakespeare? When and where was he born? At what age did he get married? Who was his wife?

Where did he move a few years later to?

What was his job?

How many plays and sonnets did he write?

What are his most famous plays?

Did William Shakespeare write any comedies?

When and where did he die?

Are his plays just as relevant today as they were in the sixteenth century? Why?

Teacher: Tell about William Shakespeare and his works using the questions as a plan.

Заключна частина уроку

Teacher: What do you think about the writer's life? Was it interesting? (P.It's interesting; his life was so unpredictable and successful at the same time). Give the examples.

Teacher: What have we done today?

Do you agree that Shakespeare's plays are just as relevant today as they were in the sixteenth century?

Comparison:

Do you know any of Shakespeare's plays?

Have Shakespeare's works been translated into Ukrainian?

Who is the most famous writer in Ukraine?

What do you know about him/her?

Teacher: Now, I see that you know so much about this great English writer, I'd like you to write at home a report about the Shakespeare's creative work. I hope you could add something interesting and useful to your "treasure boxes of intellect". Was today's lesson useful for you? Which activities did you like? I'm very grateful to you for your work. Your marks are...

Протягом першої фази уроку (виклику), використовуються вправи, які спрямовані на актуалізацію наявних знань, формування особистісного інтересу учнів до отримання нової інформації та ціннісного відношення до предмета. Оскільки поєднуються індивідуальна та групова форми роботи, то участь учнів у освітньому процесі активізується. Школярі ставлять перед собою запитання «Що я знаю?» з теми уроку, одночасно формується уявлення, чого ж він не знає «Про що хочу дізнатися?».

Головним завданням другої фази уроку (осмислення) є активне здобуття інформації, співвідношення нового з вже відомим, систематизація, аналіз власного розуміння. Учень має можливість замислитися над природою об'єкту, що вивчається, співвіднести здобуту раніше інформацію й нову, вчиться формулювати запитання, визначає власну позицію. Під керівництвом вчителя і за допомогою своїх товаришів учень відповідає на ті запитання, які сам поставив перед собою на першій стадії.

Третя фаза уроку (рефлексія) спрямована на підсумок і систематизацію нової інформації, вироблення власного відношення до матеріалу, що вивчається, і формулювання запитань для подальшого просування в інформаційному полі. Учні висловлюють свої думки (усно і письмово) та аналізують власні відповіді.

Отже, технологія розвитку критичного мислення на уроках іноземної мови:

- підвищує ефективність сприйняття інформації учнями;
- збуджує інтерес учнів як до матеріалу, що вивчається, так і до самого процесу навчання;
- спонукає відповідально ставитися до самоосвіти;
- формує вміння співпрацювати з іншими;
- підвищує якість навчання учнів;
- спонукає стати людиною, яка вчиться протягом всього життя.

Вчитель за цієї технології має можливість:

- створити у класі атмосферу відвертості та відповідальної співпраці;
- використовувати модель навчання і систему ефективних методик, що сприяють розвитку критичного мислення і самостійності у процесі навчання;
- стати вчителем, який уміє грамотно аналізувати свою діяльність;
- стати джерелом цінної професійної інформації для інших вчителів.

Таким чином, технологія критичного мислення дозволяє досягти таких освітніх результатів як: уміння працювати з інформаційним потоком, що збільшується і постійно оновлюється, в різних освітніх галузях; уміння висловлювати свої думки (усно і письмово) зрозуміло, впевнено та коректно по відношенню до оточуючих; уміння формувати власну думку на основі осмислення різного досвіду, ідей і уявлень; уміння вирішувати проблеми; самостійно займатися своїм навчанням (академічна мобільність); співпрацювати у групі; вибудовувати конструктивні взаємостосунки з іншими людьми.

4.2. ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Національна доктрина розвитку освіти України ставить перед освітянами завдання формування творчої соціально-активної особистості. З цією метою сьогодні активно здійснюється модернізація освітньої діяльності у контексті глобалізації та інтеграції, з огляду на приєднання України до Болонського процесу. Усе це вимагає пошуку та освоєння нових освітніх технологій, прогресивних педагогічних ідей, форм і методів навчання.

На сучасному етапі реформування освіти однією з найбільш ефективних і тих, що відповідають вимогам суспільства у третьому тисячолітті, зарекомендувала себе технологія особистісно-орієнтованого навчання, у центрі якої – особистість дитини, учня, студента з її потребами, інтересами, життєвими орієнтирами. Особистісно зорієнтована технологія як дієвий засіб самопізнання та морально-духовного збагачення особистості базується на принципах співробітництва, гуманізації, урахування вікових особливостей, поєднання універсального (загальнолюдського) і національного. В особистісно зорієнтованій системі освітній процес розглядається як участь у самопізнанні та самореалізації особистості. Тому зрозуміло, що головним принципом у проектуванні нових технологій повинна стати активність самого учня. Такий підхід суттєво змінює функції та форми організації навчального процесу, відмовляючись від формального повідомлення та перевірки знань і звертаючись до виявлення особистісного досвіду учнів щодо змісту матеріалу.

Беручи до уваги специфіку дисципліни «Іноземна мова», (навчання носить практичний характер, має комунікативну спрямованість), на уроках необхідно створити умови для вибору мовленнєвої поведінки, самостійного розв'язання завдань, міркування щодо способу вирішення проблем і прийняття рішення. Таким чином, у контексті особистісно зорієнтованого

навчання переосмислюється і статус вчителя, зростають вимоги до його організаторських, конструктивних і комунікативних вмінь. Перед учителем постає завдання створення максимально сприятливих умов для самореалізації, самовираження кожного учня через мову [1, с. 61].

Сучасний педагог повинен вміти знаходити оптимальні варіанти керівництва пошуковою активністю, пов'язані із змістом, формами, методами та засобами. Серед них особливе значення для вчителя іноземних мов має функціонування навчальних мовленнєвих ситуацій, що обумовлює розвиток внутрішніх проблемних ситуацій кожного учня та проблемно-пошукового діалогу, у межах якого моделюється ситуація пошуку знань, відбувається спілкування, формується власна позиція. Обов'язковою вимогою відбору таких ситуацій є врахування вікової динаміки розвитку пізнавальної активності учнів, їх інтелектуального рівня й особистих якостей. Учитель також повинен пам'ятати про необхідність надання допомоги кожному учню в конкретній навчальній ситуації, застосовуючи прямі та непрямі засоби впливу на активність учня *(Т.Олейник)*.

Недостатня увага до ініціативи та творчого підходу стала причиною розуміння учнями та вчителями успішного навчання як запам'ятовування і відтворення інформації (знань, фактів). Проте успішне навчання – це активне навчання, співробітництво, у процесі якого виникають оригінальні ідеї, фломуються гіпотези, розв'язуються проблеми на основі обговорення і вибору між запропонованими ідеями. Зрозуміло, що учні, залучені до процесу активного навчання на достатньо високому рівні, відчувають задоволення від навчання, крім того зростають їхні можливості засвоєння навчального матеріалу. Тому вчитель повинен сприяти формуванню в учнів усвідомлення того, що саме через відкритий діалог вони вчаться знаходити рішення, вдосконалювати ідеї, втілювати їх на практиці, що є необхідним людині сучасного суспільства. Завданням педагогів стає розробка та використання різноманітних прийомів роботи щодо створення демократичної атмосфери та відвертого діалогу, коли враховуються будь-які учнівські ідеї та думки, цінуються самостійні міркування.

Створити таке навчальне середовище допомагає проектна методика, групове навчання, рольова гра, дискусія, дебати тощо. Вивчення іноземних мов безпосередньо пов'язано з формуванням когнітивних здібностей учнів, тому на кожному уроці мають місце «прийоми, застосування яких шліфує розумові здібності учнів і поступово формує в них досвід пошукової діяльності» (С.Рогова). Сучасні підручники з англійської мови, наприклад, містять завдання типу *matching* (співвіднесення однакових елементів), *comparing* (порівняння, зіставлення), *ranking* (ранжування предметів, дій, висловлювань за певними ознаками), *sequencing* (встановлення логічної послідовності дій), *information gap* (усунення інформаційного дисбалансу), *jigsaw* (застосування прийому «мозаїка»), *tables* (класифікація прочитаної або прослуханої інформації за певними ознаками з використанням графічних організаторів), *writing activity* (написання твору, есе, анотування прочитаного або прослуханого) тощо.

Зазначені методи та прийоми дозволяють вчителеві іноземної мови комплексно реалізовувати основні професійні функції (С.Ніколаєва): комунікативно-навчальну, виховну, розвивальну, освітню. На заняттях створюються умови для застосування сучасних принципів і методів навчання мов, вирішуються завдання морального та культурно-естетичного виховання учнів, розвивається їх емоційна й інтелектуальна сфери, розширюється світогляд.

Цікавим поєднанням елементів особистісно-орієнтованного навчання, комунікативної методики та діяльнісного підходу до навчання іноземних мов є проект «Читання та письмо для критичного мислення» розроблений методистами університетів Сполучених Штатів Дж.Стілом, К. Мередітом і Ч. Темплом. Ефективність технологій критичного мислення теоретично обґрунтована та практично доведена спеціалістами різних галузей знань.

Потік інформації у сучасному світі настільки багатий, що людина, яка не навчиться орієнтуватися з ним, не зможе скористатися необхідною інформацією як для особистісних, так і для професійних цілей. А реформа системи освіти спрямована

саме на те, щоб школа сьогодні забезпечила підготовку учнів до успішного та продуктивного життя в майбутньому. Критичне мислення як «сприйняття ідей та аналіз висновків, зіставлення їх з протилежними думками, розробка системи доказів на підтримку відповідної думки та обрання певної позиції» (Дж. Стіл, К. Мередіт, Ч.Темпл), не формується автоматично або засобами окремої навчальної дисципліни. Це повинен бути систематичний процес критичного аналізу та критичної рефлексії в межах шкільної освіти, учням необхідно мати досвід отримання інформації, її обробки та створення власних ідей.

Технологія розвитку критичного мислення успішно зарекомендувала себе як у курсах природничо-математичного циклу, так і гуманітарного. У процесі ж навчання іноземних мов ми маємо ситуацію, коли існуючий досвід навчання збагачується новими прийомами та стратегіями. Для вчителів іноземних мов ця технологія не є абсолютно новим: специфіка дисципліни «Іноземна мова» (вивчення мови як засобу спілкування та наявність чотирьох видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання, письмо) передбачає роботу з різноманітною інформацією, її аналіз, обговорення, створення на основі почутого або прочитаного власного продукту у вигляді монологічного або діалогічного висловлювання в усній чи письмовій формах.

На нашу думку, активне впровадження технології розвитку критичного мислення на заняттях з іноземної мови дозволить будувати навчальний процес на сучасних освітніх принципах і зробити процес навчання процесом поєднання нового з відомим, коли, реконструюючи свої знання та погляди, учні створюють широку основу для досягнення довгострокового розуміння нової інформації.

Для підвищення якості навчання іноземних мов і формування критичного мислення учнів у процесі роботи з дидактичними матеріалами ми відібрали найбільш цікаві прийоми та стратегії. Зупинимося детальніше на їх змісті та практичних прикладах застосування з урахуванням триступеневої методики «актуалізація – усвідомлення – рефлексія».

Прийом **«мозкова атака» (*brainstorming activity*)** використовується на стадії актуалізації, яка вимагає перегляду наявного знання з певної теми, зацікавлення учнів та постановки мети для пошуку. Учням пропонується укласти списки того, що вони знають або думають щодо предмету подальшого обговорення. «Мозкова атака» може проводитися в індивідуальному, парному або груповому режимах з фіксуванням ідей на дошці, постерах, у зошитах. Обов'язковою умовою прийому є прийняття всіх ідей незалежно від їхньої коректності. На цьому етапі важливо, щоб вчитель утримувався від висловлення власних коментарів якомога довше і дав можливість висловити свої думки учням. Роль учителя – спрямовувати роботу, прислухаючись до учнівських ідей.

Прийом «мозкова атака» можна поєднати із складанням ***кластеру*.** Ця стратегія ускладнює процес генерації ідей, оскільки вимагає від учнів встановлення зв'язків між ними. Перед учнями постає завдання не лише укласти список, а й певним чином поєднати його окремі пункти. На початковому етапі навчання англійської мови, коли словниковий запас учнів ще незначний, учитель може скористатися малюнками, з яких учні відберуть ті, які, на їхню думку, пов'язані з темою, що вивчається. Відібрані ілюстрації школярі оформлюють у вигляді колажу, записують свої ідеї та репрезентують кластер.

Варіацією кластеру є стратегія ***класифікаційний огляд*,** що також залучає учнів до впорядкування ідей, які виникли в результаті мозкової атаки, і створює підгрунтя для нового розуміння проблеми. Класифікаційний огляд більш важливий як процес, аніж як результат. Учням пропонується записати ідеї, що виникли в наслідок «мозкової атаки», в таблиці за відповідними класами. Іноді під час цього процесу учні вбачають необхідність у зміні назв класів. Обговорення та дебати, допомагають створити схему, на основі якої можна розвивати нове мислення учнів. Звичайно, не існує єдиного правильного способу класифікувати інформацію: класифікація буде змінюватися від групи до групи. Наприклад, під час

обговорення традицій святкування Різдва в Британії, ідеї учнів можна класифікувати наступним чином:

CHRISTMAS TRADITIONS				
Symbols	Decorations	Food	Presents	Festivals

Близьким до «мозкової атаки» є прийом ***«знаю – хочу знати».*** На початку вивчення нової теми з метою актуалізації набутих знань вчитель пропонує учням заповнити таблицю, у першій колонці якої вони записують все, що знають з теми уроку, а у другій – про що ще хотіли б дізнатися. Це дуже ефективний прийом навчання, у результаті якого учні перевіряють свої знання, продумують тему, над якою починають працювати, і таким чином встановлюють рівень власного знання.

На стадії виклику також використовується прийом ***прогнозування***, що має декілька варіантів реалізації:

1. Передбачення за допомогою ключових висловлювань: вчитель записує на дошці ключові слова або словосполучення і пропонує учням здогадатися, якій темі буде присвячено заняття або про що йтиметься у тексті.

2. Таблиця передбачення: перед тим, як прочитати або прослухати нову інформацію, учні фіксують у першому стовбчику таблиці свої ідеї щодо змісту (для прогнозування звертаються до назви тексту або ключових слів); отримавши інформацію, у другому стовбчику учні коментують свій прогноз.

3. Перегляд ключових термінів: учні намагаються встановити зв'язок між термінами або словами на дошці/ постері та пояснюють свій вибір.

Стадія усвідомлення характеризується більш складними для виконання завданнями та займає основну частину уроку. На цій стадії учні переходять до безпосереднього ознайомлення з інформацією та її обробкою. ***Метод позначок,*** коли на полях тексту учні ставлять «**V**» для підтвердження знайомого матеріалу, «**+**» – для позначення нового, «**?**» – з метою пошуку додаткової інформації, дозволяє зробити процес читання усвідомленим і вдумливим, спрямувати учнів на розуміння

прочитаного та перевірку запропонованих на стадії актуалізації ідей. Кількість та якість позначок залежить від власного знань читача та рівня розвитку його мислення. Тому обговорення позначок, виявлення спільного й відмінного є не менш важливою складовою зазначеного прийому. Обговорення може бути організовано як у парах, так і в групах. Для унаочнення створюється таблиця позначок:

V	+	?

Щоденник подвійних нотатків має вигляд аркушу, поділеного навпіл: ліворуч учні занотовують ті факти, які їх найбільше вразили під час читання або сприйняття інформаціїї (або ці факти якимось чином пов'язані з їхнім особистісним досвідом); праворуч розміщується коментар такого вибору. Стратегія щоденника, як і метод позначок, передбачає обов'язкове обговорення результатів роботи. Метою роботи є навчання учнів виділяти з потоку інформації особистісно значущу, доносити її до інших учасників процесу комунікації, аргументувати свій вибір і позицію. Додамо, що для уроків іноземної мови організація ефективного спілкування є принципово важливою: учні самостійно добирають необхідні для оформлення власних думок лексичні одиниці, граматичні структури, певні розмовні фрази та кліше, продумують логіку висловлювання, вчаться дотримуватися етикету спілкування тощо.

Для більш детального розуміння учнями змісту прослуханого або прочитаного застосовується стратегія ***порушеної послідовності***. З метою актуалізації уваги до певних фактів учитель на етапі підготовки до аудіювання, роздає учням картки з твердженнями, датами або ключовими словами, дає завдання спрогнозувати послідовність, у якій вони з'являться в тексті. Після прослуховування інформації учні перевіряють правильність виконання завдання і готують пояснення.

Прийоми та методи технології критичного мислення, що працюють на розвиток вмінь зіставляти, аналізувати, оцінювати,

допомагають також оптимізувати розвиток діалогічної компетенції учнів, які вивчають іноземну мову. Наприклад, стратегія ***рейтингу*** (*What's Your Rating?*) базується на обговоренні у парах запропонованої ситуації шляхом порівняння зі стандартом, прийнятим у суспільстві. Учні, оцінюючи власні звички, погляди, порівнюють їх з думками інших, позначають результат порівняння за допомогою шкали цінностей (*bad – neutral – perfect*) і конструюють різні типи мікродіалогу, враховуючи структуру: *встановлення контакту – висловлення позицій – завершення контакту.*

Технологія ***етапів*** (Мілестон) розвиває в учнів вміння визначати послідовність дій у процесі вирішення проблеми крок за кроком, планувати діяльність. Наприклад, учні отримують завдання визначити, як досягти високих результатів у спорті:

Use the Milestones scheme and discuss the ideas with your partner in the form of a dialogue.

1-2-3-4-5

train hard	**decide on a sport**
volunteer to coach	**participate in**
to join a university	**win a sports competition**
children's team	**to take up professionally**
team...	**scholarship to college**

Якщо учні вперше працюють за цією технологією, то схема етапів може бути запропонована вчителем. Після обговорення в парах етапів розв'язання задачі та їх ранжування учні репрезентують діалоги, аргументуючи свої позиції.

Вміння зіставляти та робити оцінні судження розвиває прийом ***«сходинка пріоритетів»*** (*Priority Ladder*): учні визначають особисті пріоритети серед об'єктів, явищ, цінностей і розташовують їх на відповідних щабелях. Результатом роботи в парах є мікродіалог за схемою:

- мій перший/ другий/ третій вибір;
- пояснення мого вибору;
- приклад.

Example: **Decide on your priorities among the following notions: *sport, money, education, friends, family, work*. Compare your priorities with your partner in the form of a micro-dialogue.**

Очікувана відповідь учнів (фрагмент):

A – My first choice is sport, because .... And what's yours?

B – It's ..... and why did you choose money for the second place?

Парна стратегія ***«думай – ділися думками з партнером»*** (Каган) також носить комунікативний характер і стимулює спілкування іноземною мовою. У залежності від рівня володіння учнями англійською мовою, їхніх інтересів вчитель добирає тему чи проблему для індивідуального обмірковування. Вона має бути цікавою, наприклад, «молодіжна мода» та «дрескод», «живе спілкування» або «Інтернет», «подорож навколо світу» тощо. Учні кілька хвилини обмірковують, а потім 3-5 хвилин спілкуються в парах. Ця стратегія потребує невеликої кількості часу, але є досить ефективною і може бути використана як на початку вивчення нової теми з метою актуалізації знань, так і у процесі розгляду її складових або підтем.

Ще одним різновидом організації парної роботи на уроках англійської мови є прийом ***«склади резюме – поділися з партнером».*** На відміну від попереднього прийому він застосовується після обговорення теми або змісту прочитаного/прослуханого матеріалу. Перед учнями ставиться завдання стисло (3-4 речення) записати основний зміст тексту, а потім у парах обговорити, акцентцючи увагу на подібності й відмінності в думках. На кожну частину роботи відводиться не більш як 2-3 хвилини. Завдання можна ускладнити: після обговорення пари складають спільне резюме та презентують його класу.

До письмових стратегій розвитку критичного мислення також відноситься метод ***ґронування.*** На думку Дж. Стіла, К.Мередіт, Ч.Темпла, ґронування є «…потужним інструментом для залучення до процесу письма учнів, неохочих писати. Ґронування – це стратегія, яка допомагає тому, хто пише, краще зрозуміти самого себе, свої знання, переконання щодо теми». Метод працює як в індивідуальному, так і у парному або груповому режимах навчання. На дошці або аркуші паперу записується центральне слово (тема), учні починають складати асоціативний кущ – ґроно. Зафіксувавши всі можливі ідеї щодо запропонованої теми, учні встановлюють зв'язки між поняттями.

Для того, щоб отримати якісні результати навчання за поданою методикою, вчителю необхідно продемонструвати зразки та дібрати цікаві для учнів теми ґронування. Як правило, ця стратегія застосовується на заключних уроках, коли вже накопичено достатньо інформації про предмет і учні вже добре орієнтуються в обраній темі. Завдяки стратегіїї ґронування в учнів розвиваються такі важливі вміння, як самооцінка та самоаналіз: у процесі роботи над асоціативним кущем кожен учень демонструє рівень засвоєння навчального матеріалу з теми.

З метою розвитку творчих здібностей учнів на уроках іноземної мови використовується прийом ***сенкена***. Якщо учням складно виконати це завдання індивідуально, вони можуть поділитися на групи або пари. Сенкеном називається вірш, перший рядок якого має містити слово, що позначає тему (іменник), другий – це опис теми, який складається з двох слів (два прикметника), третій рядок називає дію, пов'язану з темою, і складається з трьох слів (дієслова), четвертий рядок є фразою, яка складається з чотирьох слів і висловлює ставлення до теми, почуття, останній рядок складається з одного слова – синоніма до першого слова, у ньому висловлюється сутність теми, підводиться підсумок.

Тема для сенкена обирається спільна для всіх учнів за матеріалами прочитаного або прослуханого тексту для подальшого обговорення складеного «резюме». На виконання завдання відводиться час до 7 хвилин. Метою складання сенкена є розвиток вмінь читати, слухати, виділяти головне, визначати власну позицію щодо отриманої інформації. Сенкен спонукає учнів до міркувань і критичного аналізу теми. Вірші, складені в парах, можна запропонувати для обговорення в класі. Наведемо приклади сенкенів до тем «Books and Reading» і «The World Around»:

Books	Ocean
For kids and grown-ups	Blue, bottomless
Teach, educate, give pleasure	Roars, boils up, groans
Exciting new world	And you feel awed
Wisdom	The deep

Для розвитку критичного мислення на уроці ефективним є прийом ***вільного письма.*** Етап рефлексії триступеневої методики критичного мислення передбачає написання десяти- або п'ятихвилинних есе, які дозволяють учням узагальнити, що було корисного на уроці, які види роботи були цікавими та сподобалися найбільше, що нового вони дізналися і як можна використати знання на практиці. У результаті застосування прийому вільного письма вчитель отримує можливість зворотнього зв'язку: есе надає інформацію про те, яка інтелектуальна атмосфера панувала в класі, та допомагає у плануванні наступних занять. У роботі з молодшими школярами використовується прийом психомалюнку, що дає можливість розкрити розуміння абстрактних понять, внутрішній світ дітей через зорові образи. Наприклад, учні отримують завдання намалювати «добро», «зло», а потім пояснити свої малюнки.

Необхідно зазначити, що на всіх етапах методики розвитку критичного мислення активно використовуються такі «графічні організатори», як понятійна таблиця, таблиця «Так-Ні», діаграма Вена, дискусійна сітка тощо. Вони є різновидами наочності, яка стимулює процес мислення і використовується під час опитування. Так, *понятійна таблиця*, якщо вона з'являється на етапі актуалізації, допомагає учням зорієнтуватися у напрямках, за якими буде організовано подальше обговорення теми, або на які саме аспекти необхідно звернути увагу під час читання/аудіювання тексту. Наприклад, понятійна таблиця за темою «Travelling. Means of Transport»:

	Speed	Price	Comfort	Availability
A train				
A plane				
A car				
A ship				

На етапі усвідомлення учні порівнюють виділені ознаки, вносять у таблицю можливі варіанти відповідей упродовж всієї

дискусії. Якщо вчитель використовує цю стратегію після обговорення теми, понятійна таблиця виступає в ролі ефективного засобу організації інформації, підсумку спілкування, а також схемою для вільного письма.

Таблиця «Так-Ні» – це багатоцільовий графічний організатор для запису бінарних (так/ ні, за/проти, або порівняння/контраст) відповідей на дискусію. Наприклад, після отримання інформації стосовно введення форми у навчальних закладах, учні в парах можуть сконструювати таблицю «Так-Ні», де в лівій частині розміщено перелік доказів «*за ідею»,* а у правій записуються всі докази «*проти ідеї*». Наприклад:

Yes	No
Students should be clean and wear suitable clothes. Uniform is serviceable. Better and more expensive clothes of your group mate make you feel inferior.	The way of dressing expresses the individuality of a person. Dress code rules are ridiculous. The way one dresses reflects every time a new image.

На прикінці уроку протягом декількох хвилин учні порівнюють свій матеріал з матеріалом іншої пара. Учитель може керувати складанням таблиці «Так-Ні», над якою працює цілий клас.

Організувати дискусію з проблеми тексту допомагає графічний організатор ***дискусійна сітка.*** Учні малюють сітку із запитанням у центрі, залишаючи вільне місце ліворуч для стверджувальних аргументів і праворуч для негативних відповідей:

Yes	Is television destroying the art of conversation?	No
_____		_____
_____		_____
_____		_____

Пари учнів складають список аргументів «за» та «проти» проблеми, записують їх до схеми, обговорюючи з іншими

парами протягом 8-10 хвилин, додаючи нові докази, які постали після обговорення. Кожна група наприкінці дискусії робить висновки щодо своєї позиції. Інший варіант: запросити учнів написати у вільній формі за 10 хвилин те, що вони думають про проблему.

Діаграма Вена будується за допомогою двох або більше великих кіл, що частково накладаються одне на одне так, що посередині утворюється спільний простір. Вона може бути використана для розмежування спільного та відмінного.

У процесі порівняння життєвого шляху та наукових відкриттів Ісака Ньютона та Альберта Ейнштейна учитель дає завдання учням побудувати діаграми Вена. Учні складають перелік фактів і подій про кожного вченого окремо, порівнюють інформацію, заповнюють частини діаграми, акцентуючи увагу на спільному та відмінному.

Albert Einstein Born in the family of a businessman in Germany Works on the special and general theory of relativity A Nobel Prize in physics	Unsociable character Great discoveries World recognition Important contribution into physics	**Isaak Newton** Born in the family of a farmer in England Experiments on the nature of light The laws of Motion and Gravitation *The Principia* and *Opticks*

Пропонуємо зразки уроків англійської мови з використанням технологій розвитку критичного мислення учнів.

План-конспект уроку
11 клас

Тема: «Environmental protection»

Цілі:

1) розвиток:

- вмінь монологічного та діалогічного мовлення з використанням технологій критичного мислення, навичок вести бесіду та готувати повідомлення;

2) розширення:

- знань учнів про проблеми навколишнього середовища у світі і в Україні;

3) виховання:

- дбайливого ставлення до навколишнього середовища, екологічної свідомості з метою раціонального використання природних ресурсів.

Обладнання: комп'ютерна презентація (MS PowerPoint 2003), проектор, екран, анкети.

Час проведення: 45 хвилин.

Тип уроку: комбінований.

Схематичний план уроку

1. Початок уроку. Організація класу. «Мозкова атака».	- 2 хв
2. Підготовка учнів до діалогічного мовлення за темою заняття.	- 5 хв
3. Виконання вправ на закріплення тематичних ЛО. Класифікаційна таблиця.	- 4 хв
4. Читання тексту з метою вилучення конкретної інформації.	- 3 хв
5. Робота в парах. Обговорення прочитаного.	- 4 хв
6. Читання з метою отримання додаткової інформації для обговорення. Взаємне навчання.	- 8 хв
7. Заповнення анкети.	- 1 хв
8. Групова робота. Рольова гра	- 16 хв
9. Підсумки уроку. Повідомлення домашнього завдання.	- 2 хв

Хід уроку

Етап. Прийом	*Зміст роботи*
Етап 1. Початок уроку. Організація класу. Прийом: «мозкова атака».	T: Good morning, dear friends. Nice to see you. Hope you are well. You are ready to start our lesson, aren't you? Well, so we'll begin. The problem to be discussed today is "Environmental Protection". I want you to make a list of facts and terms you think of when you hear the words "ecology" and "environment". In 3 minutes discuss your list with your partner.
Етап 2.Підготовка учнів до діалогічного мовлення за темою заняття. Прийом: відповіді на запитання вчителя.	T: On this slide you can see our planet with all its problems: overpopulation, water pollution, air pollution, vanishing animals and disappearing plants, energy crisis, problems with natural resources use. So the Earth is a big planet with big problems. You can't solve them alone, but there are things you can do to help it. Please, look at *slide 1* and then answer my questions. T: What water resources do you know? Ps: T: Can you name the ecological problems connected with water resources and their use? Ps: T: What are the consequences of air pollution? Ps: T: Are they really serious or not? Why do you think so? And give your reasons. Ps: T: Thanks, well done. Do you think it is true that many kinds of animals and plants can vanish? What is your attitude to this fact, and who is to blame?

Етап. Прийом	*Зміст роботи*
	Ps: T: We know that natural resources may be exhaustible and inexhaustible. Soil, water, plants, animals, minerals are exhaustible. Sun energy, wind energy, tides and ebbs are inexhaustible. And what is the situation with natural resources in this country? Ps:
Етап 3. Виконання лексичних вправ. Прийом: класифікаційна таблиця.	T: Thanks for your answers. And now I would like to give you another task. Please, look at *slide 3* and sort out the words in the word-box into two categories: ecological problems and reasons. (Учні виконують завдання протягом 4-х хвилин у своїх зошитах). T: And now let's go through your answers. Name them one by one. Ps: T: You are really trying hard. Now one more lexical exercise. Look at the screen and match the words with their definitions (*slide 4*). Keys: 1-c; 2-e; 3-f; 4-a; 5-b; 6-d.
Етап 4. Читання тексту з метою вилучення конкретної інформації. Прийом: самостійне читання тексту учнями.	T: And now look at *slide 5*. Skim through the information to get the main idea of the content. Get ready to discuss it. (Text "Do you know that…30 years ago")
Етап 5. Робота в парах. Обговорення прочитаного.	T: Make up microdialogues expressing your attitude to the information above. Use these useful conversational phrases.

Етап. Прийом	*Зміст роботи*
Прийом: складання мікродіалогів з використанням наданих фраз.	I'm horrified I'm terrified I'm frightened How awful/ sad That's terrible/ too bad I'm shocked It's a disaster Sounds awful That's good That's interesting That's great That's terrific
Етап 6. Читання з метою отримання додаткової інформації для обговорення. Прийом: взаємне навчання.	T: Please, look at the map of Ukraine (*slide 6*). There you can see the regions of ecological danger in this country. Let's read the text passage by passage. (Один з учнів підсумовує те, що тільки що було прочитано, ставить два чи три запитання про абзац і отримує відповіді учнів, пояснює ті моменти, які інші учні не зрозуміли; висловлює передбачення про те, що буде говоритись у наступному абзаці; дає завдання іншому учню прочитати наступний абзац.) ECOLOGICAL PROBLEMS IN UKRAINE The Sea of Azov is now a zone of ecological catastrophe. The sea's salinity has increased by more than 40 per cent since the 1950's. The great enterprises of metallurgical industry in its basin provide the Sea of Azov with 1 million tons of toxic waste a year. As a result the total number of fish decreased by 6 times during the last 30 years. The Dnipro has been the main river of Ukraine for centuries. But nowadays people have nearly destroyed its ecosystem. The

Етап. Прийом	Зміст роботи
	water is polluted greatly with the industrial waste, and it contains a lot of radioactive elements, because of the electric power stations near it. As a result the inhabitants of the Dnipro are dying. This river has lost the ability to self-purify. The great number of recreation centers on the beaches of the Black Sea influenced the ecological situation in this region. The wastes of people's activity are thrown away to the sea, and they have already led to the extinction of this sea's inhabitants. The constant growth of concentration of radioactive and poison elements in water is also observed. And the problem of oil spill doesn't improve the situation either. More than 5 thousand industrial enterprises are situated in Donetsk region. It is also a region of intensive agriculture. As a result the soil is polluted with great amount of fertilizes, metals and pesticides. The enterprises of this region contribute to the air pollution 70% of the whole amount every year. The most polluted cities of this region are Donetsk, Horlivka, Dnipropetrovsk, Mariupol and Luhansk. The Carpathian Mountains are the «lungs» of Europe. 1/3 of all the forests in Ukraine are situated here. But now they are being more and more destroyed by people's activity. Another negative factor is chemical pollution caused by the great industrial centers around the mountains. Because of acid rains plants and animals in this region are facing extinction.

Етап. Прийом	Зміст роботи
	Not long ago Mykolaiv region became a territory of ecological danger as well. An epidemic of an unknown disease began here without any visible reasons. The scientists stick to the idea that it was caused by the toxic wastes of the depositary of the rocket ammunition. And now the soil and the water in Mykolaiv region are infected with the poison substance. There is no effective remedy to this disease. The only way-out is to leave the territory. 0n April 26th, 1986 a horrible accident occurred at the Chernobyl nuclear station. There was a nuclear reactor explosion which had far reaching consequences. The pollution influenced the air, land and water of Ukraine. Radiation made nearly 100 settlements uninhabitable and affected more than 2,000 settlements. The great territory became unsafe for human activity and food production for more than 8,000 years. Ps: And now we can draw the conclusion that there are four main problems in Ukraine. They are deforestation in the western part, radiation in the north, industrial pollution in the east and water pollution in the south. Today we'll try to consider the reasons for the polluted environment and to find some suitable solutions. Our plants and factories put their waste materials into the water and atmosphere and pollute the environment. There is so much traffic in big cities that we must pay attention to the protection of our nature and people's health.

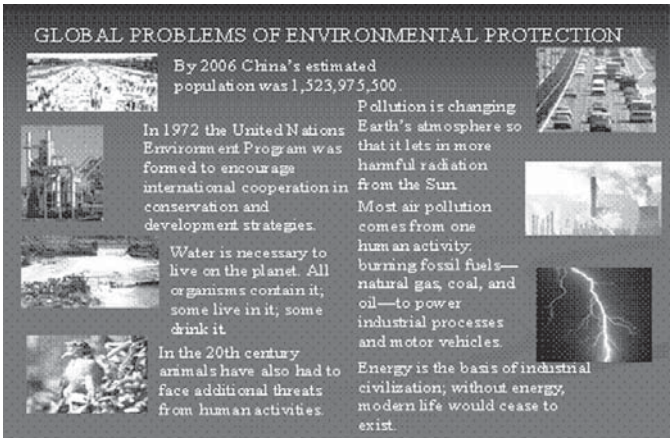
Етап. Прийом	*Зміст роботи*
	The accident at the Chernobyl nuclear power station in April 1986 caused radioactive contamination of a vast area around the station. More than 100, 000 Ukrainian citizens were evacuated from the town of Chernobyl and other areas around the reactor site. The whole territory of Ukraine is the zone of ecological danger. The whole country except some small places in the Carpathian mountains, central Podillya, Poltava region and eastern part of Vinnytsa region can be characterized as polluted and much polluted. And 15 % of the territory is a region of ecological catastrophe. It's dangerous for people to live there.
Етап 7. Заповнення анкети.	T: We talk a lot about environmental protection, and how "green" are you? To find it out I'd like you to do a pop quiz: Do you worry about the environment? 1. Imagine that you are on a holiday abroad. You have eaten chocolate, but there is no rubbish bin to throw the paper. What do you do? a. keep the paper in your pocket; b. throw it on the ground. It is not your fault there aren't enough rubbish bins; c. it depends. If there a lot of rubbish on the floor, you might drop it incidentally. 2. On the way home you are very thirsty. What do you buy? a. something in a non-recyclable plastic bottle; b. something in a glass bottle or aluminum can; c. something in a carton.

Етап. Прийом	*Зміст роботи*
	3. If you lived near a beach, how would you react if a fast food restaurant opened near the beach? a. be pleased, but also worry about the rubbish on the beach; b. be pleased. Now you can eat hamburgers on the beach; c. you never eat at fast food places because there is too much packaging. 4. You have bought some things in the shop. The shop-assistant wants to pull all things into the plastic bag. What do you say? a. no, thank you. (You have brought your own bag from home); b. nothing. (You let him or her put things in the bag); c. it depends if you can carry the things easily without a bag. 5. There are some flies in your bedroom. They are annoying you. What do you do? a. try to kill them with a newspaper; b. try to kill them with a horrible-smelling aerosol; c. hit the air with a newspaper so they live you alone. 6. You are writing a letter to a good friend. You have made several mistakes and need to cross things out. What do you do? a. start the letter again on another piece of paper; b. continue writing; your friend will excuse your mistakes; c. continue to write, but if you make any more mistakes, start again.

Етап. Прийом	*Зміст роботи*
	Add up your score: 1. a=3 b=1 c=2 2. a=1 b=3 c=2 3. a=2 b=1 c=3 4. a=3 b=1 c=2 5. a=2 b=1 c=3 6. a=1 b=3 c=2 **Answer:** 6–9: You do not worry about the environment at all! You think pollution is someone else's problem, not yours. You think recycling and saving resources are too time-consuming. 10–14: You care about the environment and you have some good habits which help save it. However, there are probably a few other things you could do. 15–18: You definitely care about the environment. You think about it when you make everyday decisions. If more people in the world were as good as you, the planet would have fewer problems.
Етап 8. Групова робота. Прийом: рольова гра.	T: I think the seriousness of the problem under discussion is quite obvious. Let's form four groups. Each group takes one card with the task (*slide 7*) and uses the given words and word-combinations in their reports. Time – 3 minutes. *Possible answer:* As you see we are a group of ecologists and it's our work and our duty to solve ecological problems. We must admit that pollution is spread due to toxic wastes produced by chemical plants and intensive

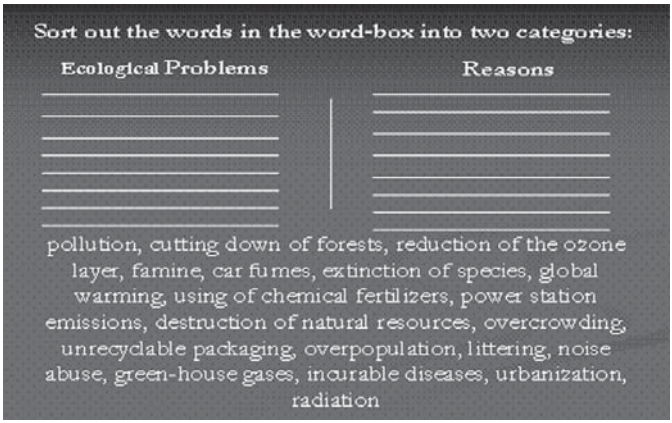
Етап. Прийом	*Зміст роботи*
	agriculture. The climate also changes. It becomes warmer due to the so-called greenhouse effect. The problems of the environmental protection have become of vital importance lately. The Earth is surrounded by a blanket of invisible gases with names like carbon dioxide that act just like greenhouse. The sun shines in, and the blanket of gases traps the heat like a roof, keeping it close to the planet. That's good – we can't live without warmth, but if the earth's temperature gets hotter by just a few degrees, it could change the weather all over the planet. Every person can help stop the greenhouse effect by using less energy, protecting and planting trees and by recycling.
Етап 9. Підбиття підсумків. Домашнє завдання.	T: Well, we have done a lot today. Your reports were quite interesting and informative. Your home assignment will be connected with the matters we discussed. You are to write an article to a local newspaper on an ecological issue that you think to be most burning.

Slide 1



Slide 2

Slide 3



Slide 4

Give definitions to the following words, matching columns A and B:

A	*B*
1. biodegradable products	a) a tropical forest with tall trees in rainy parts of the world
2. a pollutant	b) the science of how living things are related to the environment
3. a habitat	c) materials that can be destroyed biologically
4. a rainforest	d) a place where garbage, trash, litter are stored
5. ecology	e) a substance that pollute the environment
6. a landfill	f) a natural home of a plant or an animal

Slide 5

Do you know that…
30 years ago

25 years ago 16 million tons of carbon dioxide (CO_2) which causes the "greenhouse effect" were released into the air by motor vehicles and industry annually.

24 years ago 23 million tons of CO_2 were released and all the time the ozone layer, which protects the earth is being destroyed by CFC (chlorofluorocarbon) gases.

In 1974 56 million tons of fish were taken from the earth's oceans. Since then the number of fish taken from the oceans has risen to 90 million tons a year.

In 1975 there were two million African elephants. This year the number of African elephants has fallen 500.000. The elephant is now one of thousands of endangered species which are threatened.

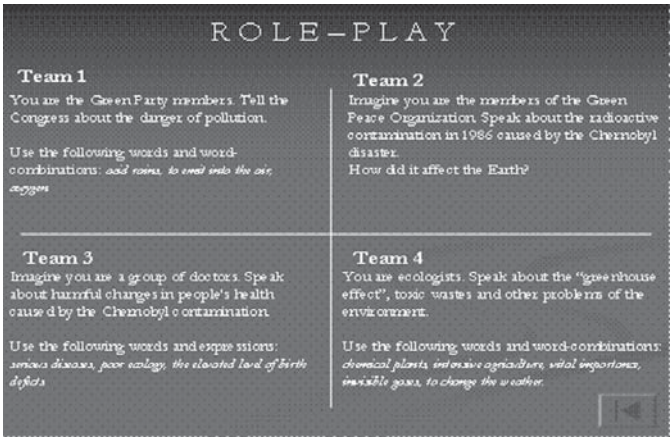
25 years ago 100.000 sq. km. of the earth's rain forests were lost each year.

In 1974 the earth's population was 384 million people. The earth's population is now over 6 million. Each year it rises by 95 million.

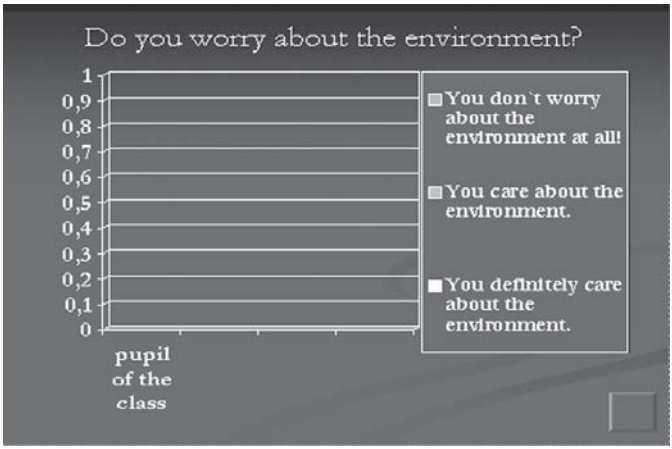
Slide 6

GLOBAL PROBLEMS IN UKRAINE

Slide 7



Slide 8



План-конспект уроку
10 клас

Тема: «British painting»

Цілі:

1) практична:

- навчити учнів вживати нові ЛО на понадфразовому рівні в усній та письмовій формі;
- удосконалювати навички діалогічного та монологічного мовлення;
- удосконалювати навички пошукового читання.

2) освітня:

- поглибити і закріпити знання учнів з живопису Великої Британії;
- ознайомити з естетикою культури Британії.

3) розвиваюча:

- розвивати критичне мислення учнів;
- естетичне сприйняття;
- розвивати мовну здогадку та мовленнєву реакцію.

4) виховна:

- виховувати в учнів почуття прекрасного, шанобливого ставлення до іншої культури.

Обладнання: комп'ютерна презентація (MS PowerPoint 2003), проектор, екран, репродукції, фотографії художніх галерей світу.

Час проведення: 45 хвилин.

Тип уроку: комбінований.

Схематичний план уроку

1. Початок уроку. Організація класу. Класифікаційна таблиця.	- 4 хв
2. Закріплення ЛО за темою заняття.	- 4 хв
3. Парна робота. Розвиток зв'язного мовлення.	- 4 хв
4. Читання тексту з розумінням основного змісту. Метод позначок.	- 6 хв
5. Групова робота: читання текстів з метою вилучення конкретної інформації.	- 15 хв
6. Розвиток діалогічного мовлення.	- 10 хв
7. Підбиття підсумків. Домашнє завдання.	- 2 хв

Хід уроку

Етап. Прийом	*Зміст роботи*
Етап 1. Початок уроку. Організація класу. Прийом: класифікаційна таблиця, бесіда.	T: Good morning, pupils! Today we are going to speak about the arts, painting in particular (*slide 1*). I think that you know a lot about the famous British artists and their works, but I'd like to enlarge your knowledge about this subject. Let's define things which generally come under heading of the arts. Your first task is to find the keyword and match the words referring to it. Make a classification chart. **Novels** **Literature** **Drama** **Performing Arts** **Music** **Poetry** **Dance** **Cinema** **Architecture** **Theatre** **Fine Arts** **Painting** **Ballet** **Sculpture** (The key words are *Literature, Performing Arts, Fine Arts*)
Етап 2. Закріплення ЛО за темою заняття. Прийом: індивідуальне читання, здогадка, читання нових ЛО про себе і вголос; демонстрація репродукцій і семантизація нових ЛО.	T: And now read the following statements and say which branch of the arts these people are talking about: 1. It was a strong cast but the play itself is weak. *(Theatre)* 2. Animation doesn't have to be just Disney you know. *(Cinema)* 3. It was just a pure movement with very exciting rhythms. *(Dance)* 4. It doesn't have to rhyme to be good. *(Poetry)* 5. Her design for the new shopping centre won an award. *(Architecture)*

Етап. Прийом	Зміст роботи
	6. The first chapter was boring, but it got better later. *(Literature)* 7. I was falling asleep by the second act. *(Theatre)* T: Look at the following pictures and tell me what kinds of painting you see? Let's read the names of the kinds of painting and try to remember them: *icon painting* — *seascape painting* *still life painting* — *landscape painting* *genre painting* — *cityscape painting* *animal painting* — *fresco* *portrait painting* T: Tell me, please, where you can see the works of art? Look at the following pictures and say what gallery or museum you see and where it is?

The Louvers The Tretyakov Gallery The Tate Gallery The National Art Museum The National Gallery The Hermitage	is	in	St. Petersburg London Paris Moscow Kyiv

Етап 3. Парна робота. Прийом: думайте/працюйте в парах/обмінюйтесь думками	T: There's such an English saying: Art is long, life is short. Write down in your workbooks if you agree at it (2 min.). And now make pairs and exchange your ideas (2 min.).
Етап 4. Читання тексту з розумінням основного змісту.	T: Read the texts about the two world-known London art galleries and complete the table:

V	+	?

Етап. Прийом	*Зміст роботи*
Прийом: метод позначок, відповіді на запитання вчителя.	The National Gallery and the Tate Gallery London is famous for its art museums and galleries. Of all London's great art collections two should be mentioned, the National Gallery and the Tate Gallery. What do you know about them? The National Gallery houses one of the finest collections of masterpieces in the world. In 1824 the government bought the collection of pictures accumulated by John J. Angerstein. The specially built gallery in Trafalgar Square was opened in 1838. It was visited by newly crowned Queen Victoria. The main collection of more than 2,000 pictures is arranged chronologically. Italian painting includes works by Botticelly and Leonardo da Vinci. Paintings of the Dutch and Flemish schools include the works by Rembrandt, Rubens and Van Dyck. The art collection includes works by Velasquez and Goya, Manes and Renoir. British paintings include selection from Hogarth to Turner. Admission is free. The Tate Gallery houses the national collection of British works of the 16-20th centuries. Sir Henry Tate, a sugar magnate, offered to finance the building of a new gallery. He donated his own collection of 64 paintings. The British works begin with *"Man in a Black Cap"* painted by John Bettes in 1545. Hogarth, Blake, Turner and Constable are particularly well presented. There is a collection of kinetic and optical art. The Tate Gallery has two distinct directions: British painting and a modern foreign collection.

Етап. Прийом	Зміст роботи

(Учитель викликає 2-3 учнів прокоментувати відповіді у таблиці.)

T: Please, answer my questions:

- What did you learn about these galleries?
- Why are they so famous?
- Would you like to visit these galleries? Why?

Етап 5. Читання текстів з метою вилучення конкретної інформації. Прийом: пошук інформації у тексті, обговорення у групах, доповідь з використанням опори, заповнення таблиці.

T: Let's make four groups and work with the texts that you have been given. Your task is to give characteristics of these painters using the words and word combinations on the screen (*slides 2-4*). Each of you has to complete the table:

	Thomas Gainsborough	Joseph Turner	William Hogarth	John Constable
Date of birth				
Genre of painting				
Famous works				
General impression				

Thomas Gainsborough

Gainsborough was born a portraitist and a landscape painter. Each of Gainsborough's portraits is distinct and individual. His special insight into psychology of women makes him essentially a woman's painter. His *"Duchess de Beaufort"* is one of the most fascinating of his works. He adored blue colours which belonged essentially to his spirit. Gainsborough never painted out-of-doors: he painted his landscapes from memory when he returned from his walk. In his late work *"The Market Cart"* painted in 1786-1787, that is shortly before Gainsborough's death, the season is autumn, and the picture is penetrated by the

Етап. Прийом	Зміст роботи
	richness and warmth of colour of this season, by its scents of drenched earth and marshy undergrowth. Gainsborough is the purest lyricist of English painters.
	Joseph Turner
	Another famous English painter was Joseph Turner, whose business was to paint the light. He proved that with the help of the light it is possible to show qualities of any subject. Turner was a representative of Romanticism. The description of nature dominated his paintings. In his works he was especially attracted to the scenery of mountains and to those rivers, lakes and coastal sites which would allow him to explore the broad and luminous effects of the sky reflected in water.
	One of Turner's earliest paintings *"The Shipwreck",* 1805, shows his absorption with the sea and especially the sea as it affected ships.
	But a picture shown seven years later "*The Snow Storm"* 1842, which now seems one of his most original paintings, was not so warmly greeted. Here he had gone a bit too far ahead of his time for his experiment. *"The Snow Storm",* though even to modern eyes not immediately obvious to read, is an attempt to convey the material power of the flurries of snow, sprays and wave. In his investigation of colour he anticipates in some degree the practice of impressionists. In *"The Snow Storm"* he anticipates purely abstract painters of the 20^{lh} century.

Етап. Прийом	*Зміст роботи*
	William Hogarth William Hogarth was one of the greatest English artists and a man of remarkably individual character and thought. He observed both high and low life with a keen and critical eye. To his paintings he added the elements of satire and caricature. His art was a reflection, an interpretation and a commentary on the social condition of his time. In portraiture Hogarth displays a great variety and originality. His people are no longer static; he caught between this movement and the next. The most important thing for him was to go straight to the heart of his model's character. Beauty, goodness, intelligence, gentility, timidity, pride, stupidity can all be seen in Hogarth's works. The charms of childhood, the ability to compose a vivid group, a delightful delicacy of colour appear in *"The Graham Children*" of 1742. The canvas is alive because of the swiftness of the artist's vision, and expression. Like everything which came from Hogarth it is his own and uninfluenced. John Constable John Constable was the first English landscape painter to be free from Dutch influence. He was born at Eats Bergholt on the Suffolk side of the surrounding scenery, its luxuriant meadows, its woods and rivers became the subject matter of his painting. It was his desire not merely to paint "portraits of places" but to give a true and full impression of nature, to paint light, dews, breezes, bloom and freshness.

Етап. Прийом	*Зміст роботи*
	Constable saw the lovely greens in nature and painted them as he saw them. To accomplish his aim of rendering the living moving quality of nature, he used broken touches of colour. He would build up the fresh blues and greens of nature. The sparkles of light and colour and the deliberate roughness of texture broke with the tradition of smooth painting. Constable's picture *"Noon (The Hay Wain)"* which was exhibited at the Louvers in 1824, had an immediate and lasting effect on French art. His pure and brilliant colour was a revelation to French painting. Though he did not exclude dark tones from his palette, the greater depth and liveliness of the colour scale opened a new horizon to landscape painters when Constable discovered the effects of coloured patches placed densely side by side on the canvas. It was Constable's habit to make large preparatory sketches for his pictures of special importance. There is a great difference between the sketches and the picture painted in the studio. The sketches were done directly from nature. (Учні працюють у групах, шукаючи необхідну інформацію. Групи по черзі презентують британських художників. Кожен учень повинен зафіксувати інформацію у вигляді таблиці.)
Етап 6. Створення учнями діалогів за зразком у ситуації	T: Make pairs. Read the examples of the dialogues and make your own ones using the table. Exchange your impressions. Each pair

Етап. Прийом	*Зміст роботи*
«Impressions of a picture». **Прийом:** презентація діалогів-зразків та ознайомлення з мовленнєвими фразами «Expressing likes and dislikes»; робота у парах і створення власних діалогів.	has a copy of a famous painting. Say what you like in this picture and what you dislike in it. Why? **1**. - **Isn't that lovely?** - **What a dull** picture! **Why, there's no colour** in it. - That a dull picture! **Why, it's beautiful, it's perfect,** if it had any more colour it would be wrong. - But I don't think so. Each to our own opinion, dear Simon. - ... Forgive me, darling. To lose my temper because you **didn't like** that picture, how childish! - Yes, you were funny; I have never seen you like that before, quite a baby, Simon. If I really thought you liked that thing, Simon, I'd begin to wonder at your taste. - But I did like it. I haven't seen a picture for years I have liked so much. **2**. They paused before the prizewinner. - **I think that one's got something.** For once I believe that I'd agree with the judges. - I hate it like hell. - What don't you like about it? - Everything. To me it's just phoney. No pilot in his senses would be flying as low as that with thermo-nuclear bombs going off all around. - It's got good composition and good colouring. - Oh, sure. But the subject's phoney.

Етап. Прийом	*Зміст роботи*

Expressing likes	Expressing dislikes
I like ... very much indeed. I (really) enjoy... I've always liked/ loved... There's nothing I like/ enjoy more than ... I'm (really) very fond of... ... is (really) terrific/ great, etc. It's too lovely for words.	(I'm afraid) I don't like ... I've never liked ..., I'm afraid. ... is not one of my favourite ... I (really) hate... I think ... is pretty awful/ really unpleasant. I'm not (really) very keen on ... ... is ghastly/ rubbish. I can't say ... appeals to me very much. I must say I'm not too fond of ...

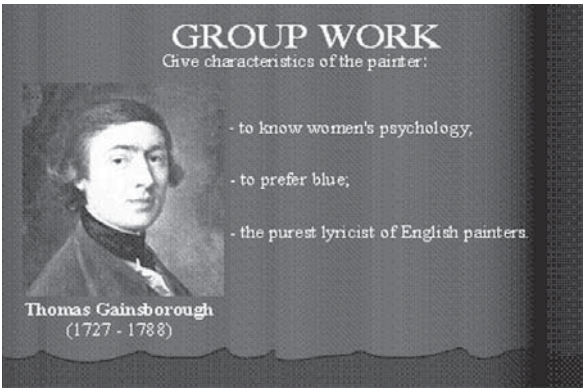
(Пари готують діалоги і по черзі презентують їх.)

Етап 7. Підбиття підсумків. Домашнє завдання.
Прийом: вільне письмо.

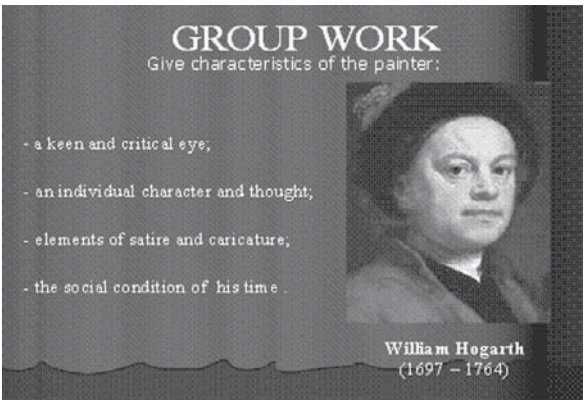
T: Today we talked about British painting. You worked very well and, I hope, learned a lot. I think that it was interesting for you to discuss arts. At home, please, write a paragraph about the British painter whose works and manner appeal to you most. Explain your choice.

Slide 1

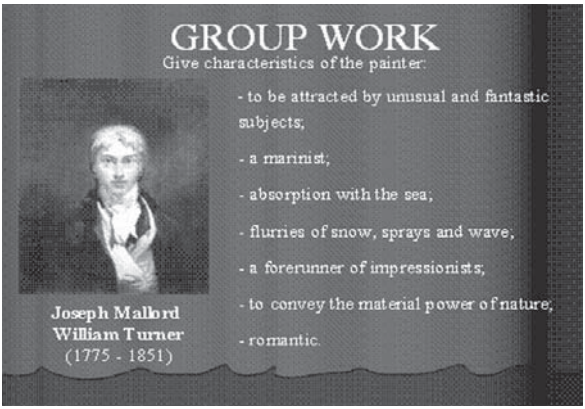
Slide 2



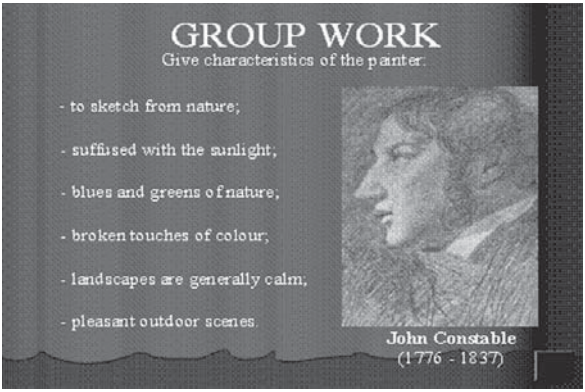
Slide 3



Slide 4



Slide 5



Комунікативний характер зазначених стратегій найбільш повно відповідає вимогам до сучасного уроку іноземної мови. Процес формування критичного мислення стає органічною частиною навчального процесу, створюючи сприятливі умови не лише для вивчення англійської мови, а й для самореалізації та творчої активності учнів, що є головним завданням вчителя на сьогодні.

Методична структура «актуалізація – усвідомлення – рефлексія» дозволяє вчителеві індивідуалізувати роботу на уроці й у позаурочний час, сприяє підвищенню активності учнів, допомагає організовувати самостійну роботу, слугує інтенсивному навчанню іноземних мов. Можна стверджувати, що всі стратегії розвитку критичного мислення пов'язані з активним обговоренням інформації, стимулюють учнів мислити творчо та шукати відповіді на власні запитання, створюють підґрунтя для міркування над особистісними цінностями. У ході виконання завдань, що передбачають прийняття певної позиції, обов'язково створюється атмосфера взаємоповаги до мовленнєвих партнерів, розуміння і продуктивної взаємодії.

Практично доведено, що у процесі навчання іноземних мов стратегії критичного мислення сприяють усвідомленню мовних явищ, розвиткові лінгвістичних здібностей, автоматизації мовних і мовленнєвих дій, створенню ситуацій спілкування, формуванню навичок самооцінки та взаємооцінки.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Авдєєва І.М.* Критичне мислення як системний фактор неперервної освіти // Постметодика. – 2002. – № 2-3 (40-41). – С. 3-4.

2. *Бондар В.І.* Дидактика. – К., Либідь, 2005. – С. 250.

3. Великий тлумачний словник української мови / Уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. – К., Ірпінь, ВТФ «Перун», 2004.- С. 445.

4. *Голобородько О.* Особистісно-орієнтовані технології навчання іноземних мов // Тези доповідей міжнародного форуму «Мовна освіта: шлях до євроінтеграції». – Київ, 2005. – С.61

5. *Гончаренко С.У.* Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 375 с.

6. Державний освітній стандарт з іноземної мови (загальна середня освіта) 2-12 класи: Проект.- 2-га ред. / Під кер. С.Ю.Ніколаєвої.- К.: Ленвіт, 1998.- 32 с.

7. *Дьюи Д.* Психология и педагогика мышления. – М., 1997. – 137 с.

8. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.

9. Загальноевропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

10. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

11. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

12. *Касьяненко М.Д.* Педагогіка співробітництва. – Київ, 1993. – 320 с.

13. *Клустер Д.* Что такое критическое мышление? // Русский язык. – 2002. – №29. – С.5-8.

14. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: досвід та українські перспективи // Під заг. ред. О.В. Овчарука. – К., 2004. – 112 с.

15. *Менг К.* Онтогенез речевого общения // Психолого-пед. вопросы развития речи в детском саду / Под ред. Ф.А. Сохина и О.С. Ушаковой. – М.: АПН СССР, 1987. – С. 29.

16. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах/ Кол. авторів під керівн, С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

17. *Пассов Е.И.* Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Рус. язык, 1977. – 216 с.

18. *Пєхота О.М.* Особистісно-орієнтована освіта і технології / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. - Київ: Видавництво «Віпол», 2000. – С. 274-297.

19. Психологічний словник / За ред. В.І. Войтюка. – К.: Вища школа, 1982.– 346 с.

20. *Пуховська Л.П.* Сучасні дослідження в галузі педагогічної освіти у країнах західної Європи / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна. – Київ: Видавництво «Віпол», 2000. – С. 565-589.

21. *Роман С.В.* Методика навчання англійської мови у початковій школі. К.: Ленвіт, 2005. – 208с.

22. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973.– 423 с.

23. *Симоненко Т.* Професійна комунікативна компетенція вчителя-словесника: сутність, структура, критерії, поняття // Рідна школа. – 2004. – № 9. – С. 12-24.

24. Словник іншомовних слів / За ред. О.С. Мельничука. – К., 1974. – С. 345.

25. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів. Навчальний посібник // За ред. д-ра пед. наук О. А. Дубасенюк. – Житомир: держ. пед. ун-т, 2001 . – 192 с.

26. *Тягло О.В.* Критичне мислення як освітня інновація // Вісник Університету внутрішніх справ. – Харків. 1997. – Вип. 2. – С.229-232.

27. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 107-114.

28. *Чарльз Темпл, Джінні Стіл, Курт Мередіт.* Методична система «Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів» (Підготовлено для розвитку критичного мислення) / Посібник I-IV, Науково-методичний Центр розвитку критичного та образного мислення: «Інтелект», 1998. – 32 с.

29. *Шишов С.Е., Кальней В.А.* Мониторинг качества образования в школе. – М., 1999. – С. 85.

30. *Oleinik T.* Teacher Students' Researches on Cognitive Activity with Technologies. Proceedings of CERME-1. – 1998. – 9 p.

Висновки

Різні релігійні та культурні спільноти сьогодні переймаються проблемою: якими уміннями й навичками, рисами характеру має володіти сучасна людина, щоб не бути знівельованою особистістю й одночасно набувати нових рис, необхідних для підвищення її конкурентоспроможності в сучасному світі. Вихід вбачається науковцями у зміні технократичного та людиноорієнтованого підходу.

Для сьогоднішнього випускника загальноосвітнього навчального закладу важливо володіти вмінням мислити, здобувати й переробляти інформацію, аналізувати ситуацію, адекватно оцінювати результати, бути завжди зрозумілим у викладі своїх думок людям, які його оточують, уміти конструктивно взаємодіяти з іншими.

Сформовані навички критичного творчого мислення забезпечують прийняття найбільш оптимальних рішень, відкритість новим ідеям і знанням, розв'язання проблемних завдань, формулювання висновків, прийняття рішень. Це потребує дисципліни розуму, що означає здатність аргументувати власну думку, переконувати в її правильності, слухати та розуміти позицію партнера, поставивши себе на його місце, оцінювати власні ідеї: їх істинність чи хибність, раціональність чи нераціональність; порівнювати озвучені ідеї (гіпотези), оцінювати їх і обирати оптимальну.

Уміння мислити й конструктивно взаємодіяти з іншими необхідні особистості для досягнення успіху в соціумі. Якщо учитель будує кожний урок мови як урок мислення-спілкування, де істина постає як суперечка про істину, тобто як проблемно-пошуковий діалог, то здійснюється інтелектуальне виховання особистості. У процесі такого виховання формується інтелектуальна культура школяра, що передбачає розв'язання учителем таких завдань, як: розвиток в учнів понятєвого мислення, якостей мислення, а саме – гнучкості, дивергентності, глибини критичності й самостійності; вміння аналізувати ситуацію, планувати свої дії, адекватно оцінювати результати,

самостійно добувати та опрацьовувати інформацію, конструктивно взаємодіяти з іншими.

На сьогодні у відомих джерелах спостерігаємо різноваріантні визначення поняття «критичне мислення». Зокрема, науковці В.Попков і А.Коржуєв [Попков В.А., Коржуев А.В. Дидактика высшей школы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2001. – 136с.] зазначають, що йдеться не про мислення як таке, а про «критичний стиль мислення» у значенні наявності міцних навичок оцінювально-рефлексивної діяльності, у процесі якої людина чітко контролює свою активність, усвідомлюючи підстави, правила і схеми, якими вона в цей час керується. Д.Халпері також розглядає оволодіння критичним мисленням як набуття компетентності щодо процесу мислення та його реалізації, зважаючи на системи вищих індивідуальних і суспільних цінностей та ідеалів. Науковці особливо наголошують на тому, що рух сучасних суспільств від індустріальної до пост-індустріальної стадії зробить нераціональним догматичний стиль мислення, а тому лише критичний стиль дає можливість орієнтуватися у вирі непередбачуваних процесів й успішно діяти навіть під час поглибленої інформаційно-технологічної революції.

Ми погоджуємося з думкою вітчизняних науковців Л.Києнко-Романюк, О.Неприцького, К.Корсака, які стверджують, що за такого розуміння поняття «критичне мислення» в разі раціонально-наукового підходу до впровадження й використання критичного стилю мислення не повинно викликати загрози знецінення накопичених науками знань, їх відкидання й відмова від подальшого використання. Для формування в учнів навичок критичного мислення не варто піддавати огульній критиці наукові знання, а, навпаки, активно впроваджувати їх у комплекс дисциплін, наприклад, у країнах Заходу воно скеровується на формування відповідального та політично активного громадянина сучасного демократичного суспільства, і з цією метою введено навчальний предмет «Громадянська освіта».

Критичний стиль мислення передбачає наявність знань про закони діяльності мозку людини, механізми та правила сприймання, переробки інформації, алгоритмів формування висновків тощо. У цьому випадку критичний стиль мислення навіть можна вважати вищою формою наукового мислення (особливо, якщо він буде нерозривно пов'язаний з використанням оновленої системи цінностей і цивілізаційних пріоритетів, що отримала назву «біоетики»).

Порушення балансу між догматичним і критичним мисленням веде до зниження загального рівня знань і неадекватного розуміння та реактивної (замість проактивної) реакції на суспільні процеси. Особистості з такими недоліками стають придатними до маніпуляцій. Цьому можна запобігти, якщо інтенсифікація інтелектуального зростання засобами формування критичного мислення в учнів буде базуватися на наукових дослідженнях у загальноосвітній школі. А в навчально-виховному процесі будуть використані досягнення наук про людину – від генетики й етології до нейромолекулярної біології та теорії інформації.

Наші дослідження з впливу критичного мислення на світогляд, осмислення особистісного призначення, вироблення життєвої концепції й життєвого кредо, формування мовної та мовленнєвої компетенцій учнів показали, що за умов впровадження на уроках мови технології формування критичного мислення відбуваються зміни в самоідентифікації, ціннісних орієнтаціях, постановці цілей та методах їх досягнення.

Так, першим блоком світоглядних питань визнано проблему ідентифікації, йдеться про те, яку спільноту індивід або група вважають своїм «соціумом», яким чином самовизначаються, які характеристики вважають «своїми», тобто такими, що належать їм та їхнім групам, де межі цієї спільноти та як «кожен» пов'язаний з «іншими». Якщо звернутися до розподілу за національними, релігійними, расовими, політичними, статевими тощо ознаками, то індивід матиме чіткий набір установок, що характеризують його

приналежність до певної групи. За цих обставин, учителеві важливо дбати, щоб стереотипи не породжували фанатизм і тенденційне ставлення до дійсності. Критичне мислення має змушувати індивіда завжди шукати інший варіант, тобто окрім спільних ознак членів «ми» та відмінних «вони» варто спонукати учнів за допомогою методу зіставлення (прийомів порівняння й протиставлення) знаходити відмінності серед «своїх» і спільне з «чужими». Це безперечно підвищує конкурентоспроможність окремого індивіда в сучасному світі. Не маючи стереотипів ставлення до оточуючого світу, він швидко реагує на всі зміни, максимально використовує інформацію, має навички міжкультурного, міжособистісного спілкування. Формуючи на уроках мови уміння й навички нового способу мислення в дитячому, юнацькому віці, ми спонукаємо їх до ранньої соціалізації.

Проте спостерігаємо, що різкий індивідуалізм особистості, яка критично мислить, може підірвати традиційні моральні устої суспільства. Тому наступною проблемою були ціннісні орієнтації учнів. Ми з'ясували, що розвиток критичного мислення розвіює у свідомості індивіда традиційні, релігійні, етнічні, національні ціннісні орієнтації, спрямовані на підвищення конкурентоспроможності певних спільнот в Україні. Яким чином вберегти молодь від кризи ціннісних орієнтацій? На нашу думку, такими орієнтирами можуть стати цінності сучасного демократичного суспільства: толерантність, стабільний розвиток, дотримання прав людини, тобто ті цінності, які сприяють виживанню та розвитку всього людства.

Розвиток критичного мислення на уроках мови за допомогою технології життєтворчих проектів є підготовкою учнів до життя в громадянському суспільстві, де терпимість і співпраця стають необхідними атрибутами існування соціуму взагалі. У педагогічній технології життєтворчих проектів на перший план уроку висувається життєтворча (виховна) мета. Плануючи урок, учитель визначає очікувані результати роботи з проектування (конкретні якості характеру, компетенції

особистості, здібності, здатності учнів, які мали б бути сформовані й виявлялися школярами в реальному житті). Аналіз наведених життєтворчих проектів засвідчив реалізацію очікуваних результатів уроків. Комплексне впровадження педагогічної технології життєтворчих проектів у процесі навчання української мови й літератури в 10-12 класах дозволяє сформувати в учнів життєву компетентність.

Учні усвідомлюють неможливість існування приписів на всі випадки життя, розуміють, що необхідно мислити, і до того ж самостійно, – не помиляється лише той, хто нічого не робить. У помилці немає трагедії, вона стає лише одним з варіантів навчання. Негативний результат сприймається також як результат, який допомагає в пізнанні світу. Учні ставлять собі певні цілі, але вже інакше реагують на їх досягнення. Цей процес не породжує творчої депресії через відсутність результатів, до яких треба було прийти, постановка цілей стає контрольованим процесом. У випадку, коли мета не досягається, то переглядаються й коригуються методи її досягнення. Це створює світогляд успішної особистості, яка не має соціальних страхів невдач. У процесі ранньої соціалізації особистості, на нашу думку, це дуже важливий психологічний захисний механізм сучасної людини.

Яким чином у межах технології розвитку критичного мислення можна забезпечити формування демократичних цінностей у підростаючого покоління? Хочемо звернути увагу на те, що кожен із співавторів, розглядаючи процес формування критичного мислення за певних умов (кроскультурного навчання державної мови учнів національних спільнот; застосування педагогічної технології життєтворчих проектів на уроках рідної мови; формування функціонального мовлення учнів профільних класів; формування іншомовної мовленнєвої компетенції), неабияку роль відводить соціокультурним темам усних і письмових висловлювань, які мають важливе значення у формуванні демократичних цінностей. Гуманізація освіти є найкращим орієнтиром у виборі тематики. Навіть мова спілкування під

час розвитку критичного мислення має своє значення, наприклад, українська мова – мова спілкування на державному рівні між представниками різних національних спільнот; українська мова – рідна мова більшої частини населення України; російська мова – рідна мова російської національної спільноти; англійська мова – мова спілкування на міжнародному рівні.

Таким чином для запобігання можливих негативних наслідків необхідно брати до уваги виховання демократичних цінностей, спрямовувати учнів на дотримання принципів співпраці, толерантності. Тому вважаємо, що лише за умов одночасного розвитку в учнів мислительних процесів, мовної та мовленнєвої компетенцій і виховання ціннісних орієнтацій можемо застосовувати технологію розвитку критичного мислення на уроках мови.

Важливо, щоб формування моральних устоїв, збереження духовних цінностей стало однією із складових розвитку критичного мислення учнів на уроках будь-якої мови. Адже критичне мислення – це не просто мисленнєвий процес, подібний до логічних, аналітичних та інших процесів. Це мислення, яке розвиває не лише вміння аналізувати, робити висновки, аргументувати тощо, а ще й формує громадянську позицію, духовну наповненість особистості, а від форм і методів розвитку критичного мислення учнів залежить, якою буде позиція підростаючого покоління, громадян України, світового товариства: відповідальною, толерантною, моральною чи нігілістичною, егоцентричною.

Проведені дослідження, безумовно, не вичерпують проблему формування критичного мислення учнів загальноосвітньої школи. Перспективними й актуальними можуть бути дослідження технології перманентного розвитку критичного мислення у студентської молоді протягом усього навчання в закладах освіти I–IV рівнів акредитації.

В.Ф. Дороз

Відомості про авторів

Дороз В.Ф. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики навчання мов Інституту філології Бердянського державного педагогічного університету

Романова Л.Я. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики навчання мов Інституту філології Бердянського державного педагогічного університету

Ярова О.Б. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов для неспеціальних факультетів Інституту філології Бердянського державного педагогічного університету

Нищета В.А. – старший викладач кафедри теорії та методики навчання мов Інституту філології Бердянського державного педагогічного університету

Удовиченко Г.А. – викладач кафедри теорії та методики навчання мов Інституту філології Бердянського державного педагогічного університету

Колективна монографія

**В.Ф. Дороз, Л.Я. Романова,
О.Б. Ярова, В.А.Нищета, Г.А. Удовиченко**

Формування критичного мислення учнів на уроках мови

Головний редактор **Задворний С.В.**

Комп'ютерна верстка **Гілінської К.П.**
Дизайн обкладинки **Тищенко В.В.**

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру видавців
ДК № 1957 від 27.09.2004 р.
Тел./факс (044) 411-43-97, 331-45-38, 237-59-92
E-mail: osvita2005@ukr.net; www.osvitaua.org.ua

Підписано до друку 21.07.2008 року. Формат 60x84/16
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 21. Вид. обл. арк. 14,2
Наклад прим.

Видавництво «Освіта України» запрошує авторів до співпраці з випуску видань, що стосуються питань управління, модернізації, інноваційних процесів, технологій, методичних і методологічних аспектів освіти та навчального процесу у вищих навчальних закладах. Надаємо усі види видавничих та поліграфічних послуг.