

**JEZIK,
KULTURA I
KNJIŽEVNOST U
SUVREMENOM SVIJETU**
ZBORNIK RADOVA

**LANGUAGE,
CULTURE AND
LITERATURE IN
THE MODERN WORLD**
PROCEEDINGS



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET

Zagreb, 2015.

Sadržaj

Riječ urednika	9
I. IZVORNI ZNANSTVENI RADOVI	
Katica Balenović, Emina Perčec	
Učenikov međujezik u razrednoj interakciji u ranom učenju engleskoga kao stranoga jezika	13
Đuro Blažeka	
Derogacija kao najčešća semantička adaptacija hungarizama u donjomeđimurskom poddijalektu.....	27
Silvija Ćurak	
Govori slavonskoga dijalekta u našičkoj okolici	37
Дідук-Ступ'як Галина Іванівна	
Особливості реалізації лінгвометодичної інноваційної макротехнології „інтеракція різнотипових підходів“ до навчання мови як рідної і як державної.....	53
Kristina Giacometti	
<i>Prozor zelenog bljeska</i> Zvonka Todorovskog kao paradigmatički primjer fantastike sekundarnih svjetova.....	63
Kristina Giacometti, Irena Živoder	
Imagološke pretpostavke odabranih romana Tihomira Horvata: Funkcija autopredodžbi.....	79
Andrijana Kos-Lajtman, Ivana Buljubašić	
Romani Jasne Horvat kao (post)oulipovski narativi	93
Vladimir Legac	
Dvojezičnost hrvatskih Čeha i njihovi stavovi prema stranim jezicima i učenju stranih jezika	113
Milica Lukić, Vera Blažević Krezić	
Najstarije razdoblje hrvatske književno-jezične povijesti u osnovnoškolskim udžbenicima za više razrede.....	129
Jadranka Mlikota, Borko Baraban	
Uloga časopisa <i>Govori i piši hrvatski kako treba</i> (1925) u očuvanju hrvatskoga jezičnog identiteta.....	147
Ivana Olujić, Petar Radosavljević	
Tri bajaškoroške priče iz hrvatske – književni, kulturološki i jezikoslovni elementi..	165

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ ІННОВАЦІЙНОЇ МАКРОТЕХНОЛОГІЇ „ІНТЕРАКЦІЯ РІЗНОТИПОВИХ ПІДХОДІВ“ ДО НАВЧАННЯ МОВИ ЯК РІДНОЇ І ЯК ДЕРЖАВНОЇ

Сьогодні в загальноосвітніх навчальних закладах важливою проблемою, що вимагає постійної уваги, є проблема вдосконалення комунікативної освіти. Національна школа є однією з основних державних інституцій, що покликана розв'язувати завдання становлення і розвитку української мови. Завдання проблеми, поставленої у нашій статті, обумовлюються процесом реформування національної освіти, піднесенням ролі української мови і культури в суспільстві, які нерозривно пов'язані, адже загальна культура нації вирішальною мірою залежить від рівня володіння мовою та мовною культурою, тих важливих факторів, які бережуть і творять національну духовність й національну культуру.

Останнім часом у науково-методичних публікаціях учених та вчителів все частіше звертається увага на використання у шкільній практиці різноманітних підходів (системно-описовий, дискретний, комунікативно-діяльнісний, функціонально-стилістичний, компетентнісний, когнітивний, системно-синергетичний, диференційований) до вивчення української мови як рідної і як державної. Попри таке активне висвітлення проблема застосування ефективних підходів і, навіть, цілісної системи підходів, комплексу, до навчання української мови й надалі залишається відкритою, не дослідженою, що, відповідно, зумовило актуальність теми нашої статті. У зв'язку з цим сучасна школа потребує розробки і впровадження таких підходів до опанування мовно-мовленнєвим матеріалом, які би відповідали потребам розвитку висококультурної мовнокомунікативної особистості, сприяли розкриттю її духовно-емоційних, комунікативно-розумових здібностей (Красівський, 2007).

Створення умов для формування такої україномовної духовно багатой компетентної особистості є одним із важливих завдань навчання української мови учнів загальноосвітніх шкіл, і його, на нашу думку, слід реалізувати через поєднання ряду підходів до вивчення української мови, які сприятимуть формуванню мовної свідомості та мовного смаку школярів, становленню у них уявлень про мислення і мовлення, світ, природу, суспільство; ознайомленню їх з основним культурним набутком рідного народу і людства, розвитку духовної сфери особистості, зокрема моральних переконань, відчуття прекрасного тощо.

Аналіз наукових джерел психології, психолінгвістики, мовознавства, педагогіки та лінгводидактики засвідчує, що в теорії та практиці навчання української мови накопичено певний досвід, що став основою модернізації навчально-виховного процесу формування мовнокомунікативної особистості. До цієї проблеми в методиці навчання української мови різних рівнів освіти на різних етапах вивчення зверталися З. Бакум, В. Бадер, А. Богуш, О. Біляєв, Л. Варзацька, М. Вашуленко, О. Глазова, Н. Голуб, О. Горюшкіна, Г. Дідук, Т. Донченко, В. Дороз, І. Дроздова, І. Зимня, С. Караман, О. Караман, Ю. Караулов, К. Климова, Л. Кратасюк, О. Кучеренко, О.О. Леонтьєв, Л. Мацько, В. Мельничайко, Г. Михайловська, А. Нікітіна, С. Омельчук, Н. Остапенко,

Л. Паламар, Є. Пассов, Е. Палихата, М. Пентилюк, О. Савченко, Т. Симоненко, Л. Скуратівський, І. Хом'як, О. Хорошковська, Г. Шелехова та ін.

Для розкриття суті нашого повідомлення вважаємо за доцільне вказати семантичну й дидактичну параметризації „інтерації“ та умови й обставини її застосування у педагогіці й методиці викладання мов.

Лінгвістичне тлумачення слова свідчить, що поняття „інтерація“ (*interaction* – взаємодія, взаємодіяння, співробітництво, кооперація) (Anthony, 1963) запозичене з англійської мови і увійшло в освітню систему як педагогічна взаємодія учасників навчально-виховного процесу, що спирається на їх діалогову позицію і відображене в різноманітних інтерпретаціях і стратегіях реалізації певного гармонійного діалогу між усіма учасниками навчального дискурсу. Інтерація може виявлятися у вигляді співробітництва, коли обидві сторони учасників доходять взаємної згоди у розумінні цілей спільної діяльності та шляхів її досягнення.

У сучасній педагогіці дефініція „інтерації“ пов'язана з технологіями інтерактивного навчання, яке передбачає, групове, групове вивчення матеріалу у співпраці, де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що роблять; рефлексують з приводу того, про що дізналися, що знають і вміють“ (Пометун і Пироженко, 2006: 13). Також взаємодія реалізується через інтерактивні навчальні технології, які ми визначили, як „мінітехнології“ та інтерактивні методи й прийоми навчання на уроках української мови і в позакласній роботі основної школи. У ході цього відбуваються зміни й у кожному із суб'єктів, і в тих об'єктах, на які спрямована взаємодія (Кремін, 2008). Тобто, інтерактивне навчання повністю базується на філософсько-методологічних положеннях новітніх підходів, які активно впроваджуються сьогодні в освітньому просторі в цілому і на уроках української мови зокрема.

Слід зазначити, що вчений-педагог О. Пометун розмежовує дві понятійні категорії: „інтерактивні методи“ і „методи інтерактивного навчання“, вбачаючи відмінність у змістовому наповненні слова „інтерактивні“: „говорячи інтерактивні методи“, слід наголошувати на якостях самого методу, пізнавальна діяльність учнів при цьому є вторинною, тобто, як тільки перестає працювати метод – учень перестає активно навчатися та взаємодіяти з іншими. Наприклад, інтерактивними методами є: „2+2=4“, „лови помилку“, „коло ідей“, „мікрофон“, „лінгвістична карусель“, „павутиння слів“, „сенкан“, „лінгвоестафета“, „взаємоперевірка“, „банк інформації“, метод масовки, метод створення ситуацій успіху, метод тренінгу, метод проєктів, кейс-метод, метод форуму, метод медіа-навчання, комп'ютерні методи тощо.

В інтерактивному навчанні основою є активність учня, що складається не тільки безпосередньо методом, але й іншими чинниками, наприклад, освітнім середовищем, створюваним у цьому навчальному закладі. До таких методів інтерактивного навчання належать: створення ситуацій успіху, метод тренінгу, метод проєктів, кейс-метод, метод форуму, метод медіа-навчання, комп'ютерні методи тощо.

Педагогічні технології взаємодії (тут і далі термінами-синонімами будуть: *інтерація, взаємодія, поєднання* – авт. Г. Д.-Ст.) опосередковані спільною діяльністю учня з учнем, вчителя з учнями і засобами її застосування, за яких позиція учнів істотно змінюється, стає активною, суб'єктивно-діяльнісною або інтерсуб'єктною. Ці технології будуються на ґрунті ідентифікації себе, свого досвіду з досвідом „Іншого“, щоб вважатися спільнотою – „Ми“ (за Е. Гуссерлем) та на суб'єктно-суб'єктних стосунках, які описані раціональною антропологічною філософією.

Контекстом для розуміння фундаментальних основ інтерації є також філософські трактування про духовну сутність людини, про діалогічний спосіб її існування і виживання в історичному й культурному вимірах. Ці ідеї допомагають по-

новому відчуті людське в людині, взаємовідношення людини та реальності, вибудовуючи своєрідну діалогічну картину світу. Взаємодія людини із навколишнім середовищем і людьми дозволяє їй не лише актуалізувати свій внутрішній потенціал, але й поповнити його на структурному, змістовому, ціннісному й смислово рівнях. Уходження в цей процес робить можливим співставляти думки, почуття, емоції й вчинки індивідуумів у ході спілкуванні за різних обставин, що є квінтесенцією його самопізнання, саморегуляції, самореалізації.

Також для нашого дослідження важливим було з'ясувати й уточнити значення терміну „**підхід**“, потрактування якого є неоднозначним і багатогранним. Так, у філософії він розглядається у двох значеннях: 1) підхід як певний вихідний принцип, вихідна позиція, основне положення або переконання дослідника; 2) друге значення: підхід розглядається як напрямок вивчення предмета дослідження. Ці підходи мають загальнонаукове значення, застосовуються під час досліджень у будь-якій науці. Вони класифікуються за парними категоріями діалектики, що відображають полярні сторони, напрямки процесу дослідження: зміст і форма, історичне і логічне, якість і кількість, явище і суспільство тощо. Великий тлумачний словник сучасної української мови визначає „підхід“, як: 1) дію за значенням; 2) місце, по якому підходять, наближаються до чого-небудь; 3) сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на когось; 4) замасковані прийоми, виверти, до яких удаються з якоюсь метою (Бусел, 2003: 704).

За словами О. Кучая, „підхід відзначається певною ідеєю, концепцією, принципами і центрується на основних для нього категоріях“ (Кучай, 2009: 44-47).

Науковець З. Бакум вважає підхід „основним стратегічним напрямом, що охоплює усі компоненти системи навчання: його мету, завдання і зміст, шляхи і способи їх досягнення, діяльність учителя й учня, технології навчання, критерії ефективності навчального процесу, систему контролю“ (Бакум, 2012: 57-60).

У працях дослідника Е. Ентоні описано „підхід до навчання мови“ як „...сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених уявлень про природу мови і процес оволодіння нею“ (Anthony, 1963: 63).

Згідно з основними вихідними положеннями інноваційних педагогічних технологій, дослідник Г. Селевко трактує „підхід“ як методологічну орієнтацію для вчителя-співпрацівника, партнера, що організовує учнів до використання певної характерної сукупності взаємопов'язаних ідей, понять і способів навчально-виховної діяльності (Селевко, 2006: 71).

В. Дороз подає підхід, як „загальну вихідну концептуальну позицію, яка є вирішальною в розгляді та визначенні інших підпорядкованих концептуальних положень, тобто – це стратегія навчання“ (Дрозд, 2009: 14). Підсумовуючи зазначене вище та враховуючи аналізи проведених різних досліджень, даємо своє розуміння цього поняття. На нашу думку, **підхід до вивчення мови є стратегічною концентричною системою, що включає в себе такі процесуально-змістові складники, як: закономірності, принципи, форми, способи, засоби, мінітехнології, методи і прийоми роботи з мовно-мовленнєвим матеріалом та контроль знань й умінь учнів, і які сприяють здійсненню навчально-виховної діяльності.**

Узагальнюючи висловлене попередньо, детально визначимо структурні ознаки методичного підходу, якими на нашу думку, є: 1) **функційність** (пов'язаний із виконанням певної діяльності, залежний від неї та від призначення); 2) **дієвість** (допомагає створенню і впровадженню у практику нових методів, локальних навчальних технологій, засобів навчання); 3) **адаптивність** (сприяє ефективному засвоєнню навчального матеріалу); 4) **динамізм** (цілеспрямований пошук нових рішень для розв'язання лінгвометодичних та лінгводидактичних проблем); 5) **поліваріантність**

(методичний інструментарій не є статика, його можна змінювати відповідно до навчально-виховних вимог, які лежать в основі (імперативи) певного підходу).

Із полісемантичного калейдоскопу наукових визначень доходимо до поняття своєї уніфікації терміну „**підхід**“: 1) він визначається певною науковою дією, концепцією і ґрунтується на певних основних категоріях-концептах. Так, наприклад, для **системного** підходу визначальною категорією є „система“, для проблемного підходу – „проблема“, відповідно до **компетентнісного**, який визначає результативно-цільову спрямованість навчання в ролі фундаментальних категорій виступають „компетенція“ і „компетентність“ у їх співвідношенні; відповідно, для **дискурсно-текстоцентричного** (дискурсного) – словами-маркерами будуть „текст“ і „дискурс“; **комунікативно-діяльнісного** – „комунікація-спілкування“ та „діяльність“; **соціокультурного** (лінгвокультурологічного, лінгвоконцептологічного) – „соціальність“ і „культура“, „лінгва“ та „концепт“.

Таким чином, основне протиріччя і парадокс феномена підходу складається з того, що він є присутнім у діяльності і мисленні як у рефлексивному, так і в нереліксивному вигляді. В періоди формування наукових (дидактичних, методичних) підходів слід усвідомлювати об'єкт наукового пізнання і особливо принципи, засоби, міні-технології, методи і прийоми, на які він – **підхід** [підкреслення наше – Д.-С.] – опирається і через які маніфестується.

Нормативною основою, вихідними положеннями лінгвометодичної макротехнології „Інтеракція різнотипових підходів“ до вивчення української мови, що служать для організації та проведення навчального процесу і які витікають із його закономірностей є **загальнодидактичні і специфічні (методичні) принципи**: науковості, врахування особливостей учнів, систематичності й послідовності, наочності, доступності, зв'язку теорії з практикою, свідомості, суб'єктивності, гуманітаризації, інтерактивності, адаптованості, креативності, комунікативності, варіантності, інтегрованості. Керуючись цими принципами, нами були з'ясовані найбільш доцільні для нашої макротехнології стратегії, тактики, локальні (міні-) технології, засоби, методи і прийоми. Поряд з традиційними (спостереження мовного матеріалу, робота з підручником, усний виклад вчителем матеріалу, бесіда, метод вправ) нами пропонуються інноваційні: інтерактивні методи, міні-технології й методи креативно-дослідного навчання, тестування, метод масвтики, метод відеотренінгу, метод ейдетики, метод комп'ютеризованого навчання.

Навчальний потенціал цієї лінгводидактичної технології зумовлює необхідність реалізації її не лише на спеціальних уроках розвитку мовлення, а й на заняттях опрацювання мовного матеріалу.

Сучасний стан вивчення рідної мови передбачає навчання мови і мовлення не за допомогою окремих ізольованих речень, а на основі текстів різних типів і стилів, котрі насичені вербальними символами національно-культурної самоідентифікації або концептами національної культури та елементами автохтонності, автентичності або прецедентності.

З огляду на це важливо, щоб у процесі застосування комунікативно-діяльнісного, особистісно зорієнтованого, соціокультурного (лінгвокультурологічного, лінгвоконцептологічного), дискурсно-текстоцентричного, компетентнісного підходів до вивчення кожної мовної теми використовувати різновидові вправи, що сприяють організації навчальних дій у процесі аналізу або трансформації навчального матеріалу, формуванню комунікативної, мовної, мовленнєвої, соціокультурної та прагматичної компетенцій у школярів 5-9 класів. Використовуючи різноаспектні системи вправ, можна вибрати найбільш ефективні і необхідні для вивчення й закріплення конкретної теми. Залежно від цього пропонуємо вводити в навчання **вправи неоднорідного**

характеру: пробні, вступні, тренувальні (за зразком, за інструкцією, за завданням), аналітичні (класифікаційні, що сприяють з'ясуванню мовних явищ у тексті; вибіркові), синтетичні (трансформаційні, що вимагають самостійного продукування), мовленнєві (пов'язані з аналізом, абстрагуванням, узагальненням, лінгвістичним експериментуванням текстового матеріалу) й передкомунікативні, комунікативні, лінгвостилістичні, ситуативно-мовленнєві, комплексні, диференційовані, креативно-творчі, когнітивні (пізнавальні), вправи дослідницького характеру, лексико-граматичні і правописні.

Ці вправи пропонуємо будувати на матеріалі зв'язних текстів автохтонного типу, орієнтовані тематика яких представлена у новій програмі з рідної мови. Приклад реалізації макротехнології „Інтерація різнотипових підходів“ пропонуємо розглянути на основі виконання комплексної комунікативно-ситуативної вправи із різноплановими завданнями, які ілюструють поєднання традиційних (системно-структурного, лінгвістично-описового, функціонально-стилістичного) та інноваційних (комунікативно-діяльнісного, ситуативного, дискурсно-текстоцентричного, особистісно орієнтованого, компетентнісного та соціокультурного) підходів у процесі вивчення теми „Твірна і похідна основа“ з розділу „Будова слова. Орфографія“ у 5 класі на етапі закріплення вивчення нового матеріалу із застосуванням інтерактивної мінітехнології „рольова гра“ (спільна дія учнів – робота в групах).

Школярі класу поділені на комунікативні групи, у яких розподілені ролі екскурсантів і екскурсоводів.

Комплексна комунікативно-ситуативна вправа 1

Уявіть, що Ви – екскурсовод і маєте описати присутнім у краєзнавчому музеї походження малого герба України – тризуба й такий експонат, як козацьку люльку, використавши у ході цього пропонувані тексти та підкреслені слова, що є культурологічними символами української нації. Подумайте, до якої частини мови вони належать. Здійсніть їх аналіз за будовою. По можливості дослідіть твірну і похідну основи. Поясніть правопис цих слів. За допомогою тлумачного словника з'ясуйте незрозумілі слова. Дайте заголовок до кожного з текстів. Сформулюйте головну думку цих висловлень. Вкажіть їх стиль і тип мовлення. Встановіть мовні засоби зв'язку речень у тексті. За яких обставин спілкування можете обговорювати ці теми?

Зразок

Текст 1

Люлька в козака служила не тільки знаряддям для куріння. Вона була предметом гордості і навіть високозначущим символом козацької честі.

Запорожці знали два види довготривких люльок: коротенькі люльки, що їх козаки називали „носогрійками“, і люльки спільнотовариські, з триаршинними чубуками у довжину. Спільнотовариські люльки вживалися запорожцями за часів спокою або під час довгих стоянок.

У походах козаки курили з носогрійок. Ці люльки вироблені з вогнетривкої чорної або червоної глини, випалені у земельних печах, покриті зверху різномастою сумішшю. Вони були зручними у дорозі і менше витрачали тютюну (за О. Воропасем).

Текст 2

За Київської Русі тризуб стає великокнязівським знаком. Згодом ця високозначима ознака карбується і на срібних монетах київського князя Володимира Святославича. На них зображено з одного боку портрет володаря, а з іншого – тризуб і високоякісний напис „Володимир на престолі, а це його серебро“.

Існує близько сорока версій, які пояснюють походження тризуба. Найбільш розповсюджений пояснює тризуб як первісне рибальське знаряддя, яке згодом стає символом влади. Це – знак трьох природніх стихій: повітря, води і землі (за В. Сергійчуком).

Таким чином, створюються об'єктивні умови для розгляду мовних явищ у їх взаємозв'язках, у контексті словесної творчості. Зв'язний текст при цьому виступає засобом створення мовленнєвих ситуацій, активізації пізнавальної діяльності учнів. До кожного блоку уроків, об'єднаних спільною соціокультурною темою, добираються тематично близькі тексти з прецедентними феноменами. Робота над змістом, структурою, мовним оформленням цих текстів дає змогу розв'язати низку комплексних завдань, зокрема, вивчати конкретні мовні явища, розвивати словесну творчість дітей у руслі пропонованої теми одночасно і на матеріалі уроку розвитку зв'язного мовлення або формування комунікативно-мовленнєвих умінь. У наведених вище текстах – опис предметів (люльки і тризуба).

Тематика текстів прецедентного характеру складена так, щоб рідне слово стало засобом прилучення школярів до духовної культури народу. „Тільки засвоївши думку й почуття, що створили форми мови, дитина справді опанує цю форму і в цій формі дістає ключ до скарбниці народного духу“ (Сухомлинський, 1977: 195).

Тексти слугують своєрідним емоційно-образним унаочненням для пізнання законів мови і є національно-культурними виявами комунікації. Завдяки цьому розвивається думка, активізуються бажання вчитися. Ефективне засвоєння мовної і мовленнєвої теми безпосередньо залежить від опори на текст, всебічного і послідовного використання його культурологічних, розвивальних і дидактичних функцій.

Освітнє наповнення технології „Інтерація різнотипових підходів“ представляє система текстів і усних висловлювань, зміст яких у своїй основі спирається на вже засвоєні учнями відомості з різних предметів (історії, географії, літератури, іноземних мов, предметів мистецького циклу та ін.) і концентровано віддзеркалює національну культуру українського народу, а також кращі зразки світової літератури.

Взаємозв'язок комунікативно-діяльнісного, соціокультурного, дискурсно-текстоцентричного, особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів допомагає у формуванні мовних, мовленнєвих та комунікативних умінь і навичок в учнів. Ми пропонуємо вивчати граматичні, правописні норми на основі текстів різних жанрів, стилів і типів. Текст, будучи одиницею мовлення, сприяє розкриттю конкретної тематики, що містить певну пізнавальну проблему, в основі якої лежить суперечність між життєвим досвідом учнів і відомостями, що відображені у змісті текстів.

Відповідно до вимог Стандарту освіти України (2011 р.) та нової програми Прічної школи учні повинні вміти слухати текст і розуміти його, усвідомлювати тему та основну думку, логіку викладу, провідний тип мовлення (розповідь, опис, роздум), стиль мовлення, особливості авторського стилю; відтворити почуте в переказі з урахуванням його виду та особливостей типу і стилю мовлення; запам'ятовувати конкретні факти, послідовність викладу матеріалу, підбирати репліки і будувати діалоги. Під час роботи над переказами у 5-х класах автори підручників і методичних рекомендацій до них основну увагу приділяють структурі тексту, логічному і мовному оформленню. Увага учнів і вчителя сконцентровується на вирішенні питань: вміння розкрити тему і основну думку, передати з точністю матеріал і т. п.

Відбір дидактичного матеріалу та різні види роботи з ним мають допомогти дітям усвідомити мову як матеріал передачі думки й змісту, відчути красу слова, виховати потребу в творчості, прагнення до точності, виразності, образності власного мовлення, намагання додержуватися норм у використанні мовних одиниць різних рівнів мовної системи, бажання навчитись майстерно оперувати мовою.

Кожен урок української мови – складна, цілісна, динамічна система змісту навчального матеріалу й організації роботи з ним, яка насамперед спрямовується на засвоєння матеріалу, зазначеного в темі уроку. Мета уроку й мета організації уроку – різні за обсягом поняття. Мета уроку збігається з метою навчального процесу в цілому. Модель уроку рідної мови має забезпечити реалізацію комплексу навчальних цілей, формування всебічнокомпетентної національно-мовної особистості. Реалізація навчальних цілей великою мірою ще залежить від вибору дидактичних засобів. Як правило, при цьому не йдеться про підручники, посібники та про засоби наочності, які містять лише інтерпретований дидактичний матеріал. Тому насамперед слід враховувати принципи відбору і використання дидактичного матеріалу.

Навчання рідної мови ефективно, якщо на кожному уроці засвоюються мовні й мовленнєві знання, формуються комунікативно-мовленнєва, лінгвістична, соціолінгвістична, прагматична компетенції, які за Загальноєвропейськими Рекомендаціями мовної освіти слід дотримуватися у ході вивчення викладання і оцінювання мов.

Учні одержують зразки комунікативно досконалої мови й навчаються доцільно і правильно використовувати засоби мови для побудови власних висловлювань, а також набувають найрізноманітніших загальнонавчальних умінь.

Рідній мові належить особлива роль у вихованні школярів. Відповідно, застосування інноваційної макротехнології „Інтерація різнотипових підходів“ до вивчення української мови активно сприяє їх гармонійному всебічнокомпетентнісному україномовному духовно багатому формуванню. Згадаймо, як зазначав В. Сухомлинський: „Від культури слова до емоційної культури, від емоційної культури до культури моральних почуттів і моральних відносин – такий шлях до гармонії знань і моральності“; „Убогість слова – це убогість думки, а убогість думки веде до моральної, інтелектуальної, емоційної, естетичної товстошкірості“ (Сухомлинський, 1976: 57).

У запропонованій нами моделі уроку поряд із традиційними методами вивчення української мови слід застосовувати і новітні, які сприятимуть реалізації вказаної макротехнології.

Модель уроку української мови із залученням інноваційної лінгвометодичної макротехнології „Інтерація різнотипових підходів до вивчення української мови“ нами сьогодні бачиться така: визначення мети організації уроку → аналіз-відбір класичних та інноваційних підходів навчання → аналіз навчального матеріалу → визначення проміжних цілей → відбір дидактичного матеріалу → визначення супровідних цілей → планування видів діяльності і навчальних дій → побудова, завдань → організація виконання завдань і відповідно видів діяльності і навчальних дій → самооцінювання навчальної діяльності (рефлексія) → результати.

Отже, основна суть макротехнології „Інтерація різнотипових підходів до вивчення української мови“ полягає не у відтворенні опрацьованого матеріалу на уроці за зразком чи виконанні традиційних мовленнєвих завдань (репродуктивних, творчих), а у продукуванні власних ситуативних висловлювань для вираження особистих думок і почуттів у процесі живого обговорення із застосування елементів інтерактивного навчання.

Вивчення української мови за створеною макротехнологією забезпечує інтенсивніший порівняно з традиційним розвиток мовнокомунікативної особистості, де поєднано класичні (традиційні) та новітні підходи до реалізації навчальної мети. Вважаємо, як і більшість наших колег-однодумців, що інтерактивне навчання істотно впливає на мотив навчальної діяльності, оскільки сприяє урізноманітненню навчальних дій, що в свою чергу запобігає втомі, викликає інтерес, активізує діяльність учнів і, як

показали результати педагогічного експерименту, підвищує ефективність навчальної діяльності.

Література

- Anthony, E. M. (1963). *Approach, method and technique*. London.
- Андрущенко, В. П. і В. С. Лутай (2004). Філософія освіти в сучасній Україні: стан та перспективи розвитку. *Вища освіта України*, № 4.
- Бакум, З. (2010). Навчання української мови в старшій школі: реалії та перспективи. *Рідна школа*, № 7-8.
- Балла, М. І. (2000). *New English-Ukrainian Dictionary*. Київ: Чумацький шлях.
- Бахтін, М. М. (1996). *Проблема тексту у лінгвістиці, філології та інших гуманітарних науках: досвід філософського аналізу*. Львів: Літопис.
- Бим-Бад, Б. М. і А. В. Петровский (1996). Образование в контексте социализации. *Педагогика*, № 1.
- Бусел, В.Т. (2003). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ: ВТФ „Перун“.
- Варзацька, Л. і Л. Кратасюк (2006). *Інтерактивні технології в системі особистісно зорієнтованої освіти*. Бібліотечка „Дивослова“, № 4.
- Гершунский, Б. С. (1998). *Философия образования для XX века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций)*. Москва: Совершенство.
- Дороз, В. (2009). Сучасні культурологічні підходи до навчання учнів-білінгвів другої мови. *Українська мова і література в школі*, № 7.
- Краевский, В. і А. Хуторской (2007). *Дидактика и методика: учебное пособие*. Москва: ИЦ „Академия“.
- Кремень, В. Г. (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.
- Кучай, О. (2009). Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти. *Рідна школа*, № 11 (959).
- Пометун, О. І. і Л. В. Пироженко (2006). *Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід*. Київ: А.П.Н.
- Селевко, Г. К. (2006). *Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т.* Москва: НИИ школьных технологий.
- Сухомлинський, В. О. (1976–1977). *Вибрані твори*: В 5-ти т. Київ: Рад. школа.
- Шинкарук, В. І. (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.

PECULIARITIES OF APPLICATION OF LINGUISTIC, METHODOLOGICAL AND INNOVATIONAL MACRO-TECHNIQUE 'INTERACTION OF VARIOUS APPROACHES' TO TEACHING UKRAINIAN AS A STATE LANGUAGE AND MOTHER TONGUE

Summary

We found out that transformational processes in education, caused by the present-day problems, globalization and thoughtlessness of miscellaneous societies, have necessitated application of progressive approaches which provide a transfer from a 'cognitive' to 'activity' teaching paradigm, based on the students' formation of communicative skills so that they can speak in different speech situations.

According to the time requirements, we presented a linguistic, didactic system of macrotechnique application of innovative approaches to teaching Ukrainian as a state language and mother tongue at school in order to change the value-semantic settings while working on speaking topics and to develop communicative skills in speaking and writing. Interaction of various aspects of language learning is based on classical approaches, namely, systematic and descriptive, functional, anthropocentric, general pedagogic, level-based, stylistic and psychologic.

To effectively master the language, we offer a combination of competentive, individually-oriented, communication and activity, discourse text-centered and socio-cultural (linguo-conceptual) approaches based on interactive, creative and experimental teaching, using traditional and innovative forms, mini-technologies, methods, strategies, tactics, techniques and means; tests of varying difficulty and for different activities, tasks and exercises that are based on precedent texts of different types and genres of speech discourse, in which information and cognitive national matrix is embedded.

Key-words: macrotechnique, interaction of various approaches, creative research teaching, information and cognitive national matrix.