

DOI <https://doi.org/10.33989/pnpu.1235.c4120>

РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: МОВНА ОСОБИСТІТЬ І ДІАЛОГІЧНІ ПРАКТИКИ

Анотація. У статті здійснено теоретичне осмислення ресурсно-орієнтованого підходу до навчання української мови в контексті сучасної освітньої парадигми. Розкрито потенціал мовної особистості як ключового ресурсу освітнього процесу та окреслено роль діалогічних практик у формуванні комунікативної компетентності здобувачів освіти. Проаналізовано сучасні лінгводидактичні підходи, що актуалізують суб'єктність учня, його мовний досвід і ціннісні орієнтації. Обґрунтовано доцільність переходу від репродуктивних моделей навчання до діалогічно зорієнтованих форм організації уроку української мови. Запропоновано практичні моделі ресурсно-орієнтованого навчання, які сприяють розвитку мовної рефлексії, відповідального мовного вибору та стійкої мотивації до мовного саморозвитку.

Ключові слова: ресурсно-орієнтоване навчання, українська мова, мовна особистість, діалогічні практики, комунікативна компетентність, лінгводидактика.

Сучасна освітня парадигма орієнтована на переосмислення ролі навчальних ресурсів, суб'єктності учасників освітнього процесу та характеру їхньої взаємодії. У цьому контексті ресурсно-орієнтований підхід постає як методологія, що акцентує на потенціалах особистості здобувача освіти, її мовному досвіді, комунікативних можливостях і здатності до активної участі в діалогічному освітньому середовищі. Особливо продуктивним такий підхід є у сфері навчання української мови, де результативність освітнього процесу безпосередньо пов'язана з формуванням мовної особистості та розвитком комунікативної компетентності.

Ресурсно-орієнтоване навчання української мови передбачає відхід від репродуктивних моделей засвоєння знань і перехід до таких форм організації освітнього процесу, які активізують внутрішні мовні ресурси здобувачів освіти, стимулюють мовленнєву ініціативу, рефлексію та відповідальний мовний вибір. У цьому зв'язку особливого значення набувають діалогічні практики, що забезпечують взаємодію учасників навчання на засадах партнерства, відкритості й співтворчості та створюють умови для динамічного розвитку мовної компетентності.

Попри зростання інтересу до компетентнісних та інноваційних освітніх технологій, проблема осмислення ресурсно-орієнтованого підходу до навчання української мови крізь призму мовної особистості та діалогічної взаємодії залишається недостатньо систематизованою в сучасних лінгводидактичних студіях. Це зумовлює потребу теоретичного узагальнення відповідних підходів і виявлення їхнього дидактичного потенціалу в контексті сучасного освітнього простору.

Метою наукової розвідки є теоретичне обґрунтування ресурсно-орієнтованого підходу до навчання української мови й аналіз ролі мовної особистості та діалогічних практик у забезпеченні динаміки освітнього процесу. У межах визначеної мети зосереджено увагу на виявленні дидактичного потенціалу мовних, текстових і комунікативних ресурсів, а також на окресленні ефективних моделей їх актуалізації в сучасному освітньому середовищі.

Наукова новизна дослідження полягає в комплексному осмисленні ресурсно-орієнтованого навчання української мови крізь призму мовної особистості як ключового освітнього ресурсу. Ресурсність мовної освіти в лінгводидактичному контексті розглядаємо як динамічний процес актуалізації внутрішніх мовних, комунікативних і ціннісних потенціалів здобувачів освіти. Важливою вбачаємо систематизацію типів діалогічних практик і обґрунтування їхньої ролі у формуванні відповідального мовлення та стійкої мотивації до мовного саморозвитку.

Теоретична цінність наукової розвідки полягає в поглибленні уявлень про ресурсно-орієнтований підхід як методологічну основу сучасної лінгводидактики, а також у розширенні поняття мовної особистості як інтегрального результату навчального процесу. Отримані результати уточнюють роль діалогічної взаємодії в мовній освіті та сприяють міждисциплінарному поєднанню лінгвістичних, педагогічних і аксіологічних підходів.

Методична й практична цінність полягає в можливості використання запропонованих моделей ресурсно-орієнтованого навчання в практиці викладання української мови в закладах загальної середньої, фахової передвищої та вищої освіти. Описані діалогічні практики, текстоцентричні й проєктні формати можуть бути використані під час розроблення навчальних програм, конспектів уроків, навчально-методичних посібників, а також у системі підвищення кваліфікації педагогів.

У сучасній лінгводидактиці виразно посилився інтерес до таких моделей навчання, де «ресурс» розуміють не вузько (як підручник чи цифровий сервіс), а як сукупність умов і засобів розвитку здобувача освіти: комунікативних, когнітивних, культурних, текстових, цифрових і соціальних. Цей вектор узгоджується з компетентнісною парадигмою та з нормативними документами, що орієнтують освітній процес на індивідуальну освітню траєкторію здобувача освіти й формувальне оцінювання як інструмент відстеження поступу та особистісного розвитку (Державний стандарт базової середньої освіти, 2020).

Останні наукові розвідки засвідчують потребу діалогізації навчання в межах компетентнісної освітньої парадигми. У цьому руслі Н. Бондаренко розгортає аргументацію на користь діалогової моделі, в якій домінує взаємодія та співтворчість учня й педагога, а «діалог» осмислюється як ядро особистісно орієнтованого навчання й ефективний механізм формування предметної та ключових компетентностей (Бондаренко, 2023).

Паралельно відзначимо актуалізацію проблеми мовної особистості як цільового результату навчання української мови: у педагогічних і

лінгводидактичних публікаціях її пов'язують із гуманізацією освіти, розвитком риторичної культури, ціннісних орієнтирів, здатністю до відповідального мовлення в публічному просторі. У фахових збірниках, присвячених методам компетентнісного навчання, проблема мовної особистості поставлена як стратегічна й міждисциплінарна (лінгвістика + педагогіка + риторика), що потребує відповідних технологій навчальної взаємодії та добору «ресурсів» уроку (Бондаренко, 2023).

Ресурсно-орієнтований підхід у сучасній педагогіці формується на перетині компетентнісної, особистісно зорієнтованої та гуманістичної освітніх парадигм. Ключовим принципом такого підходу є розуміння ресурсу не як сукупності зовнішніх дидактичних засобів, а як багатовимірного потенціалу особистості здобувача освіти, що актуалізується у процесі навчальної взаємодії. У лінгводидактиці це означає переорієнтацію з передачі нормативного знання на розвиток мовленнєвих, когнітивних і ціннісних потенціалів мовної особистості.

У наукових розвідках останніх десятиліть ресурсно-орієнтований підхід пов'язують передусім з ідеєю суб'єктності учасників освітнього процесу. У концепції особистісно орієнтованого виховання І. Бех наголошує, що ефективність навчання забезпечується за умови переходу від об'єктного педагогічного впливу до суб'єктної позиції учня, здатного до саморефлексії й саморозвитку. У такій парадигмі ресурсом освітнього процесу постає власний досвід здобувача освіти, його мовна практика, індивідуальні смисли та комунікативні потреби (Бех, 2008).

Теоретичним підґрунтям ресурсно-орієнтованого навчання української мови є уявлення про мовлення як форму соціально зумовленої взаємодії, у межах якої формується мовна свідомість і комунікативна компетентність особистості. В українській педагогічній науці послідовно утверджується підхід, згідно з яким ефективне навчання реалізується через активну взаємодію та діалогічне спілкування, що сприяють особистісному розвитку учня. Так, О. Пометун і Л. Пироженко, визначаючи сутність інтерактивного навчання, наголошують, що

«інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу», а інтерактивне навчання постає як «спеціальна форма організації пізнавальної діяльності» (Пометун, Пироженко, 2004, с. 7), що безпосередньо ґрунтується на комунікативній активності учасників освітнього процесу.

У цьому ж концептуальному руслі Н. Бондаренко зазначає, що «компетентісна освіта розглядає особистість як продукт і результат діалогічного спілкування, тобто як інтерсуб'єктне утворення, де діалог – ядро процесу особистісно орієнтованого навчання» (Бондаренко, 2023, с. 13). У межах комунікативної лінгвістики мовна взаємодія тлумачиться як складний багаторівневий процес спілкування, що охоплює не лише вербальні засоби, а й контекстуальні, соціальні та психолінгвістичні чинники. У сучасній українській мовознавчій науці комунікативну лінгвістику трактують як «напрям сучасної лінгвістики, пов'язаний із міжособистісними процесами спілкування з використанням живої природної мови та урахуванням усіх складників комунікації» (Бацевич, 2004, с. 26).

Важливою тенденцією сучасних українських лінгводидактичних досліджень визначено осмислення ресурсно-орієнтованого підходу крізь призму мовної діяльності як простору самореалізації особистості. У працях останніх років акцентовано, що мовленнєва компетентність формується не стільки через засвоєння готових мовних моделей, скільки через включення здобувача освіти в різноманітні комунікативні ситуації, наближені до реального соціального й культурного досвіду. Так, у дослідженнях, присвячених упровадженню компетентісного навчання української мови в умовах Нової української школи, підкреслюється значення тексту як базового навчального ресурсу, у зв'язку з цим текстоцентричний підхід визначено як «спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток мовленнєвих умінь та навичок на текстовій основі» (Галаєвська, 2017, с. 69). У цьому контексті ресурсом навчального процесу постають індивідуальні читацькі, мовленнєві та культурні стратегії учнів, які

активізуються через інтерпретацію, обговорення, аргументацію та спільне конструювання смислів.

Окрему увагу в сучасних наукових розвідках приділено діалогічним практикам як механізму актуалізації особистісних ресурсів мовної особистості. Українські дослідники наголошують, що діалог у навчанні української мови виконує попри основну комунікативну також і ціннісно-формувальну функцію, що сприяє розвитку критичного мислення, мовленнєвої відповідальності та культури публічного висловлення. На думку О. Васьківської, «вміння діалогічного спілкування можуть забезпечити особистості комфортне функціонування в соціумі» (Васьківська, 2016, с. 82). Саме тому «педагог як організатор навчального процесу має застосовувати методику зближення і налагодження співпраці з учнем, іноді перебираючи на себе різні соціальні ролі, щоб виявляти деякі внутрішні проблеми розвитку особистості у процесі ведення навчального діалогу» (Васьківська, 2016, с. 82). У межах ресурсно-орієнтованого підходу діалог постає як форма педагогічної взаємодії, у якій поєднано когнітивні, емоційні та соціальні ресурси учасників освітнього процесу. Саме через діалогічні навчальні ситуації: дискусію, проблемне запитання, спільне творення тексту – зреалізовується перехід від репродуктивного засвоєння мовних норм до розвитку мовної особистості, здатної усвідомлено й етично діяти в сучасному комунікативному просторі.

Як бачимо, комунікативно-діяльнісний і взаємодійний підходи забезпечують перехід від традиційних форм навчання до сучасних освітніх моделей, у яких знання та мовленнєві навички конструюються в процесі співтворчості учнів і вчителя та актуалізації особистісних ресурсів мовної діяльності.

Ресурсно-орієнтований підхід також тісно пов'язаний із концептом навчання через взаємодію. Дослідники підкреслюють, що діалогічне навчання активізує внутрішні ресурси учня, формує мотивацію до мовленнєвої діяльності та сприяє розвитку критичного мислення. Діалог визначають ефективним

інструментом формування комунікативної компетентності, оскільки передбачає не відтворення зразків, а їх осмислення й варіативне використання у власному мовленні (Бондаренко, 2019).

У лінгводидактичному вимірі ресурсно-орієнтований підхід реалізується через зміну ролі вчителя української мови: від носія «єдино правильного» знання – до фасилітатора мовної діяльності, організатора діалогічного простору. Відповідно змінюється й статус навчального матеріалу: текст, правило, вправа перестають бути самоціллю, натомість стають засобом актуалізації мовного досвіду учнів.

Показовою є організація роботи з публіцистичними або художніми текстами у ресурсно-орієнтованій логіці. Традиційна модель передбачає аналіз мовних явищ за зразком «знайдіть – поясніть – відтворіть». Натомість у діалогічно зорієнтованому форматі учням пропонують:

- сформулювати власні запитання до тексту;
- висловити оцінні судження щодо мовного вибору автора;
- співвіднести мовні засоби з власним комунікативним досвідом.

У такій моделі текст стає ресурсом діалогу, а не виключно об'єктом аналізу; мовна норма – предметом осмислення, а не механічного засвоєння.

Отже, теоретичні засади ресурсно-орієнтованого підходу в навчанні української мови ґрунтуються на ідеях діалогічності мовлення, суб'єктності учня та цінності індивідуального мовного досвіду. Саме в цій парадигмі створюються умови для формування мовної особистості як активного учасника освітнього процесу, здатного до відповідального, свідомого й творчого мовлення.

У сучасній лінгводидактиці поняття **мовної особистості** посідає центральне місце, оскільки воно інтегрує мовні знання, мовленнєві вміння, комунікативний досвід і ціннісні орієнтації суб'єкта мовлення. У контексті навчання української мови мовна особистість постає не як фінальна ланка освітнього процесу, а як його активний суб'єкт, через якого розгортається динаміка мовної взаємодії та навчальної діяльності.

У межах ресурсно-орієнтованого підходу мовна особистість здобувача освіти перебуває в центрі навчального процесу. Основну увагу зосереджено на актуалізації вже наявного мовного досвіду, інтуїтивного чуття мови та попередніх комунікативних практик із поступовим їх розвитком і впорядкуванням. Важливим є й те, що мовна особистість формується в умовах діалогічної взаємодії. Адже саме в діалозі відбувається усвідомлення мовного вибору, розвиток аргументації, здатність до мовленнєвої відповідальності. У дидактичному вимірі це означає, що урок української мови повинен створювати ситуації, у яких учень ініціює мовлення, оцінює, погоджується або заперечує, формулює власну позицію.

За визначенням зарубіжних дослідників, ресурсно-орієнтоване навчання постає як цілісна освітня філософія й методологія викладання, що спрямована на досягнення навчальних та інформаційних цілей і формування інформаційної грамотності через активну роботу з різноманітними ресурсами. У такій моделі учні виступають активними суб'єктами освітнього процесу: вони використовують широкий спектр навчальних матеріалів для опрацювання, дослідження та виконання завдань, передбачених навчальною програмою (Sikstrom, Westerlund, 2001). За таких умов учитель, виступаючи джерелом знань, постає насамперед мотиватором й посередником пізнавальної діяльності: він ініціює та спрямовує пошук інформації, підтримує творчі підходи до розв'язання навчальних проблем, поєднує традиційні методи з цифровими засобами та виступає фасилітатором, який допомагає учням самостійно конструювати знання й розвивати рефлексію. Унаслідок цього ресурсно-орієнтований підхід активізує як зовнішні (дидактичні, цифрові, текстові), так і внутрішні (мотиваційні, комунікативні, когнітивні) ресурси мовної особистості й сприяє формуванню особливої культури навчання – такого освітнього середовища та внутрішньої настанови, що заохочують до активного, усвідомленого й продуктивного пізнання.

Особливого значення набуває робота з темами, що передбачають оцінне мовлення (наприклад, аналіз публіцистичного тексту або мовних явищ у сучасних медіа). У ресурсно-орієнтованій моделі учням пропонують не готову інтерпретацію, а запрошують до обговорення:

- *Які мовні засоби автор використовує для впливу на читача?*
- *Чи є цей мовний вибір переконливим для вас? Чому?*
- *Як би ви інакше сформулювали цю думку?*

У такій ситуації активізується і знання мовних норм, і особистісний мовний досвід учня, його здатність до рефлексії та відповідального мовлення. Мовна особистість постає як активний учасник комунікації, а не як пасивний виконавець навчальних інструкцій.

Отже, у ресурсно-орієнтованому навчанні української мови мовна особистість функціонує як ключовий освітній ресурс. Саме через її актуалізацію, підтримку й розвиток забезпечується динаміка навчального процесу, формування стійкої мотивації та готовність до повноцінної мовної діяльності в різних комунікативних ситуаціях.

Центральне місце, як на нас, в ресурсно-орієнтованому навчанні української мови посідають **діалогічні практики**, оскільки саме вони забезпечують актуалізацію мовних ресурсів особистості та динаміку освітнього процесу. У сучасній лінгводидактиці діалог слугує не допоміжною формою роботи, а базовим принципом організації навчання, що передбачає рівноправну взаємодію учасників, відкритість до різних мовних позицій і спільне конструювання знань.

У межах ресурсно-орієнтованого підходу діалогічні практики спрямовані на реалізацію таких дидактичних завдань:

- активізацію внутрішніх мовних ресурсів здобувачів освіти;
- залучення особистісного досвіду до аналізу мовних явищ;
- формування відповідального ставлення до мовного вибору.

У навчанні української мови доцільно виокремити кілька типів діалогічних практик, кожна з яких виконує специфічну дидактичну функцію.

Навчальний діалог зорієнтований на спільне осмислення мовного матеріалу та передбачає відкриті запитання, варіативність відповідей і можливість обговорення мовних альтернатив. Це неформалізоване, але структуроване мовленнєве середовище, у якому здобувачі освіти виступають і респондентами, й ініціаторами мовної дії. До прикладу, під час вивчення синонімічних рядів учні зіставляють мовні варіанти, обґрунтовуючи вибір того чи того слова залежно від комунікативної ситуації (наприклад: «*просити*», «*звертатися*», «*благати*» – у яких ситуаціях звучить переконливіше?). Урок можна структурувати як інтерактивний простір: спершу індивідуальний вибір слова, далі парне порівняння з поясненням, і лише потім – групове узагальнення критеріїв доречності.

На уроці з теми «*Різновиди звертань у мовленні*» діалог може розпочинатися із запитання: «*Чи завжди форма звертання вказує на повагу?*» – і далі переходити в моделювання реальних мовленнєвих ситуацій. Учні порівнюють етикетні й експресивні форми звертань (наприклад: «*пані Оксано*» та «*ей, ти!*»; «*Юрчику*» та «*Юрію*»), оцінюють, у якій ситуації звертання може мати іронічне, саркастичне чи зневажливе забарвлення. Ефективним є прийом «перевернутий діалог», коли учитель спершу озвучує реакцію адресата, а учні моделюють, що саме йому сказали.

Під час роботи з публіцистичними текстами учням пропонують обговорити такі аспекти: «*Які мовні конструкції автор використовує для впливу на читача?*», «*Чи сприймаєте ви цей вплив як переконливий?*». Це активізує в них спостереження за риторичними засобами (риторичні запитання, повтори, анафора, емоційно забарвлена лексика) й формує критичне мислення. Методично це реалізується через техніку так званих текстових зон впливу: учні позначають у тексті конструкції, які, на їхню думку, мають впливову силу, і пояснюють чому.

На уроках редагування тексту діалог може ґрунтуватися на ситуації: «*Чи можна замінити це слово іншим без втрати змісту?*» – з подальшою аргументацією лексичних і стилістичних правок. Ефективним є метод «редакторський поєдинок»: двоє учнів пропонують альтернативні варіанти, а клас обговорює їх, зважуючи точність, стилістичну нейтральність або емоційний ефект.

Описані типи навчального діалогу, актуалізуючи мовні ресурси учня, формують здатність до мовленнєвої аргументації, моделювання ситуацій, контекстуального аналізу, що є ключовими елементами компетентнісного підходу в навчанні української мови.

Проблемний діалог активізує пізнавальну діяльність і критичне мислення. Основою цього типу діалогу слугує мовна або комунікативна проблема, що не має однозначного розв'язання й потребує багатопозиційного аналізу. Такий діалог передбачає попри пошуку відповіді ще й формування обґрунтованої позиції, здатної витримати критику. Так, аналізуючи тексти сучасних медіа, учні обговорюють доцільність уживання запозичень, стилістичну виправданість експресивної лексики, вплив мовних засобів на сприйняття інформації. Методично це може реалізовуватись через техніку «позиційного трикутника», де кожна група представляє окрему точку зору (за, проти, умовно), після чого – колективне переосмислення.

На уроці з теми «*Суржик: мовна норма чи побутова звичка?*» учням пропонують дискусійне завдання: «*Чи припустимо вживати елементи суржику в художньому або публіцистичному тексті?*». Це питання розгортає мовну рефлексію та міжкультурну оцінку мовних явищ. Один варіант реалізації – робота з фрагментами текстів українських письменників, в яких використано діалектизми або суржик: учні оцінюють, чи є це авторським прийомом, чи порушенням норми.

У межах теми «*Мова ворожнечі в соціальних мережах*» учасники освітнього процесу влаштовують обговорення навколо запитання: «*Де межа*

між різкістю висловлювання і мовною агресією?». Тут працює метод «анонімного кейсу»: учням подають реальні, але знеособлені дописи й просять оцінити їх за шкалою агресивності, аргументувати межу припустимого. Такі дії формують етику спілкування і (що не менш важливо) правову обізнаність щодо мовленнєвих прав і відповідальності.

На занятті, присвяченому модернізації правопису, дискусія може базуватися на запитанні: *«Чи має школа навчати альтернативних правописних форм?»* – що спонукає до зваженого обговорення між традицією, реформаторством і соціальною доцільністю. Діалог організують у формі «лінгвістичного форуму»: учні озвучують позиції філологів, письменників, медійників, критично осмислюючи, як зміни в правописі впливають на ідентичність, зв'язок поколінь, доступність мови.

Кожен з таких прикладів умовжливоює сприйняття учнями мови не як абстрактної системи правил, а як активний механізм суспільної взаємодії, у якому вибір слова, форми чи структури пов'язаний із етичними, соціальними й культурними наслідками. Проблемний діалог формує в учнів уміння працювати з неоднозначністю, приймати мовне рішення на основі аргументів, а не інструкцій.

Рефлексивний діалог спрямований на усвідомлення власного мовного досвіду й розвиток мовної самостережливості. Цей тип діалогу реалізується через запитання, що зосереджують увагу не на правильності, а на процесі формулювання думки, виборі засобів і комунікативному результаті: *«Що було складним у формулюванні цієї думки?»*, *«Які мовні засоби виявилися найпереконливішими?»*, *«Як змінилася моя позиція в процесі обговорення?»*. Такі практики формують мовну самосвідомість, здатність аналізувати власне висловлювання як цілісну комунікативну дію. Наприклад, після монологу, дискусії або спонтанної відповіді вчитель пропонує учням заповнити коротку мовну анкету-рефлексію з відкритими питаннями: *«Де в моїй відповіді була пауза і чому?»*, *«Чи був мій вислів завершеним і переконливим?»*. Такий інструмент

допомагає фіксувати внутрішні мовні труднощі та оцінювати результат. Під час парної роботи над текстами учні можуть ставити одне одному уточнювальні запитання: *«Що ти хотів підкреслити цим словом?»*, *«Чи не можна сформулювати це чіткіше?»*.

У процесі роботи з чернетками ефективною є методика «двох виділень»: учні маркують слова чи конструкції, які були обрані несвідомо (за звичкою), і ті, що є виваженими й стратегічними. Обговорення цих маркувань у групі дозволяє виявити індивідуальні мовні стереотипи, оцінити ефективність і точність вислову. Під час вивчення особливостей офіційно-ділового стилю в межах теми *«Заява. Супровідний лист»* доцільно провести колективну рефлексію за алгоритмом: *«Що у моєму тексті є надлишковим?»*, *«Чи дотримано логіки оформлення?»*, *«Які формулювання звучать формально, але не точно?»*. На рівні методичної організації такі діалоги можуть реалізовуватись як «рефлексивне коло» наприкінці уроку, де учні коротко озвучують мовні відкриття чи труднощі, або у форматі рефлексивного щоденника, в який занотовують ключові фрази уроку й емоційне сприйняття власного мовлення. Усе це формує у здобувачів освіти стійку звичку до мовного аналізу, чутливість до стилістичних нюансів і відповідальність за ефекти власної мовленнєвої дії. Показовою, до прикладу, є робота з теми *«Оцінна лексика в публічному мовленні»*, що відкриває широкі можливості для впровадження рефлексивного та проблемного діалогу. У традиційній парадигмі ця тема часто реалізується у формі репродуктивного аналізу лексичних засобів. Натомість у ресурсно-орієнтованій моделі учням доцільно запропонувати діалогічне завдання, побудоване на спільному дослідженні тексту, обміні інтерпретаціями та мовному виборі, що враховує досвід, позицію й мовну чутливість кожного учасника.

Навчальний діалог можна вибудувати навколо таких дій:

- визначити оцінні слова в тексті (наприклад, *«безпрецедентний»*, *«ганебний»*, *«успішний»*, *«жальогідний»*);

- обговорити вплив емоційно-оцінних лексем на адресата, зокрема – як зміщується фокус сприйняття залежно від маркера ставлення автора;
- зіставити тональність різних фрагментів, де одне й те саме явище описано у схвальному або критичному ключі;
- запропонувати альтернативні формулювання з іншим ступенем експресивності (наприклад, замінити «ганебний» на «сумнівний», «радикальний» на «рішучий»).

Окремим етапом уроку може бути читання вголос уривка з подальшою рефлексією: «Як ви почувалися, промовляючи ці слова?» або «Чи ви погоджуєтесь із тональністю тексту?» Це виявляє інтерпретаційні ресурси учнів та формує критичне ставлення до маніпулятивного мовлення в медіа, політичному чи рекламному дискурсі. Завершальним елементом може стати спільне переписування фрагмента тексту з різними комунікативними установками: нейтральною, оцінною, сатиричною, що актуалізує здатність до стилістичного контролю й підсилює відповідальність за мовне висловлювання.

Отже, робота з оцінною лексикою не обмежується завданнями з визначення стилістичних засобів – вона трансформується у взаємодійну ситуацію мовного вибору, де кожен учень, демонструючи знання, здійснює мовну дію в соціальному контексті як носій особистісної та ціннісної позиції.

Діалогічні практики в ресурсно-орієнтованому навчанні української мови забезпечують поєднання доступності, діалогу й динаміки освітнього процесу. Вони створюють умови для активного мовлення, сприяють формуванню комунікативної компетентності та дозволяють розглядати урок української мови як простір співтворчості й мовного саморозвитку.

Ресурсно-орієнтований підхід у навчанні української мови реалізується і на рівні методологічних декларацій, і через конкретні **освітні моделі**, що трансформують традиційний урок у динамічний простір мовної взаємодії. Ключовою ознакою таких моделей є зміщення акценту з відтворення знань на

активне використання мовних, культурних і особистісних ресурсів здобувачів освіти.

Ефективність навчання мови зростає за умов інтеграції когнітивного, комунікативного й аксіологічного компонентів. Саме ресурсно-орієнтований підхід дозволяє синхронізувати ці складники, перетворюючи мовну освіту на процес формування мовної особистості. Реалізація зазначених принципів у практиці навчання української мови зумовлює звернення до моделей, що забезпечують активну мовну взаємодію та актуалізацію особистісних ресурсів здобувачів освіти.

Модель 1. Діалогічно орієнтований урок української мови

Модель діалогічно орієнтованого уроку ґрунтується на організації навчального матеріалу у формі відкритого мовного діалогу: вчитель подає зміст теми не як завершену істину, а як питальний простір, у межах якого учні можуть вільно висловлювати, обґрунтовувати та переосмислювати власні мовні уявлення. Цей тип уроку передбачає співтворчість, коли учасники освітнього процесу у процесі засвоєння мовних норм осмислюють їх у контексті життєвого досвіду, мовленнєвих ситуацій, стилістичних умов, адресної мовленнєвої поведінки. Така модель зреалізовується в системі демонстрації знань, у процесі якої відбувається формування комунікативної відповідальності, коли мовний вибір учня базується на особистісних мотивах і соціальних уявленнях про доцільність вибору тих чи тих мовних засобів спілкування.

Базовим принципом діалогічно орієнтованого уроку є проблематизація мовного матеріалу: тема постає через запитання, суперечність або варіативність. Наприклад, під час опрацювання теми «*Мовна норма і мовний вибір*» здобувачам освіти пропонують зіставити нормативні й варіантні форми (напр., *український / україністичний, десяток учнів / десятеро учнів, через інтернет / інтернетом*), обґрунтовуючи їхню доречність залежно від мети мовлення, ситуації спілкування, статусу адресата. Важливим етапом є робота з контрастивними прикладами з медіа, соцмереж, шкільного середовища, де форми вжито з різними

стилістичними й емоційними ефектами. Ключовими запитаннями уроку можуть бути: *«Яку форму ви обрали б для публічного виступу?»*, *«Який варіант відповідає ситуації офіційного звернення?»*, *«У яких випадках варіантна форма виглядає природніше?»* Такі запитання стимулюють учнів до лінгвістичної рефлексії та розвитку соціолінгвістичного чуття.

Ресурсом у цій моделі виступають:

- індивідуальний мовний досвід – мовленнєва практика учнів у сім'ї, соцмережах, освітньому середовищі, на вулиці чи в публічному просторі;
- здатність до аргументації – учні оперують поняттями стилістики, ситуаційної доцільності, регістрів мовлення, формулюють оцінки;
- уміння слухати та переглядати власну позицію – важлива навичка міжособистісного діалогу, яка формується через взаємопереконання, уточнення й контрприклад.

Урок, побудований за цією моделлю, може включати поетапну діалогічну структуру:

1. Вступний виклик – проблемне питання, що викликає подив або сумнів (*«Чи завжди мовна норма – це обов'язково?»*).
2. Індивідуальна рефлексія – письмова або усна відповідь на запитання.
3. Парна мовна дія – обговорення мовних прикладів і пошук обґрунтувань.
4. Групове обговорення – фіксація колективного рішення або мовної позиції (наприклад, створення плаката з мовними альтернативами).
5. Рефлексивне коло – підсумкове запитання: *«Що змінилося у вашому баченні норми?»*, *«Яке мовне рішення ви вважаєте найбільш доречним?»*.

Ця модель дозволяє інтегрувати мовну, риторичну, етичну й соціальну складову уроку. Засвоюючи правила, учень перевіряє їх на практиці, моделює мовну поведінку в умовах відкритої комунікації, навчається адаптувати своє мовлення до різних контекстів, комунікативних ситуацій тощо.

Структурні компоненти діалогічно орієнтованого уроку української мови та їхній дидактичний потенціал узагальнено в табл. 1. Запропонована схема демонструє взаємозв'язок між етапами уроку, ресурсами мовної особистості та типами діалогічної взаємодії, що забезпечують формування відповідального мовного вибору й комунікативної рефлексії здобувачів освіти.

Таблиця 1

Діалогічно орієнтований урок української мови (Модель 1)

Компонент моделі	Зміст / організація	Ресурси (внутрішні / зовнішні)	Діалогічні практики (тип)	Приклади завдань	Оцінювання (формуваль-не)	Очікуваний результат для мовної особистості
Вступний виклик	Проблемне запитання / суперечність / варіативність норми	внутрішні: досвід, інтуїція, мовна чутливість; зовнішні: приклади з медіа/побуту	проблемний діалог	«Чи завжди норма обов'язкова?», «Яка форма доречніша для публічного виступу?»	«вхідний квиток»: коротка письмова позиція	мотивація, настанова на мовну рефлексію
Індивідуальна рефлексія	Усна/письмова відповідь, фіксація власної позиції	внутрішні: самоспостереження; зовнішні: чек-лист аргументів	рефлексивний діалог (внутрішній)	«Чому я обрав/ла цей варіант?»	самооцінка за критеріями (доречність, точність)	відповідальний мовний вибір
Парна взаємодія	Порівняння відповідей, взаємні уточнення	внутрішні: уміння слухати; зовнішні: картки «поясни-переконай»	навчальний діалог	«Переконай партнера: чому твій варіант сильніший?»	взаємооцінювання (що вдалось / що уточнити)	аргументація, комунікативна гнучкість
Групове узагальнення	Колективне рішення / «плакат альтернатив»	внутрішні: співпраця; зовнішні: дошка, спільний документ	навчальний + проблемний	класифікація варіантів за стилями/ситуаціями	рубрика оцінювання (логіка, доречність, доказовість)	соціолінгвістичне чуття, етика мовлення
Рефлексивне коло	Підсумкові питання про зміну позиції	внутрішні: метамовлення; зовнішні: рефлексивна анкета	рефлексивний діалог	«Що змінилося в моєму розумінні норми?»	«вихідний квиток»: 1 теза + 1 приклад	стійка мовна самосвідомість

Отже, діалогічно орієнтований урок – це ефективний майданчик для смислової взаємодії, у якій мовна норма живе в дії, а мовлення постає як соціальний акт. Такий формат відповідає гуманістичним засадам НУШ, орієнтується на учнівську суб'єктність і сприяє формуванню мовної, соціокультурної та комунікативної компетентностей.

Модель 2. Текстоцентрична ресурсна модель

У межах цієї моделі текст, будучи предметом аналізу, постає як комунікативний простір, у якому реалізуються мовні, когнітивні, соціокультурні й емоційні ресурси учня. Як багатовимірне освітнє середовище, текст, з одного боку, містить мовні одиниці для спостереження, з іншого – фіксує позицію автора, інтенції, ціннісні орієнтири та культурні коди. Робота з текстом організовується не як репродуктивне зчитування інформації, а як співтворчий процес занурення в зміст, стиль, контекст і мовну тональність, що дає змогу учневі стати активним інтерпретатором, а не пасивним споживачем змісту.

Текстоцентричний ресурс активізується у роботі з різними типами текстів: художніми, публіцистичними, мемуарними, есеїстичними, інституційними, гібридними медіатекстами. Наприклад, аналіз епістолярних жанрів (листів, щоденників, спогадів) дає змогу поєднати лексико-граматичний аналіз із реконструкцією мовної ситуації: *«Яка інтонація закладена в цьому зверненні?»*, *«Чому автор обирає саме ці граматичні форми?»*, *«Що ці мовні вибори говорять про емоційний стан мовця?»*.

У роботі з публічними зверненнями чи виступами (зокрема, у межах сучасного політичного або медійного дискурсу) учні аналізують мовні засоби впливу, риторичну стратегію, експресивні засоби – і водночас оцінюють етичний вимір мовлення, розмірковують над тим, як слово впливає на суспільні настрої, довіру, маніпуляцію.

Окреме місце посідає порівняльний аналіз текстів різних стилів: скажімо, повідомлення в месенджері, фрагмент газетної колонки й офіційне звернення щодо одного й того ж питання. Така робота виявляє стилістичні відмінності, рівні формальності, приховану оцінність, ілюструє, як змінюється зміст залежно від форми. Це дає змогу учням побачити мову як динамічну систему варіативності, а не лише набір правил.

Текстоцентрична ресурсна модель сприяє розвитку таких ключових умінь:

- дискурсивного аналізу, що охоплює інтеграцію лексики, синтаксису, модальності, стилістики й інтенції автора, а також оцінку цілісного комунікативного впливу тексту;
- інтерпретації мовної позиції автора – учень навчається читати між рядками, виявляти підтексти, риторичну впливу, тональність, приховані зміщення смислу;
- мовної рефлексії, тобто вміння осмислити лише текст і себе як мовного суб'єкта в комунікативному просторі, оцінити, як змінюється сприйняття залежно від способу подання інформації.

Ресурсами такого уроку виступають насамперед тексти, але також важливим ресурсом є учень як носій досвіду, як читач, інтерпретатор, мовна особистість. У зв'язку з цим доцільно зауважити, що текст у мовній освіті виконує функцію попри пізнавальну ще й ціннісно-орієнтаційну функцію. У цьому форматі важливою є інтерсуб'єктивна взаємодія: учні діляться власними сприйняттями, культурними асоціаціями, аргументують свої висновки, формують множинність тлумачень. Завдання можуть варіюватися: *«Перепиши цей фрагмент як офіційний виступ»*, *«Як би звучала ця думка в сучасному медіа?»*, *«Який підтекст закладено в емоційній тональності цього речення?»*, *«Що ви хотіли б сказати авторові цього тексту?»*.

З метою систематизації дидактичних можливостей текстоцентричної ресурсної моделі доцільно представити її структурні параметри в узагальненому вигляді (табл. 2).

Таблиця 2.

Текстоцентрична ресурсна модель (Модель 2)

Параметр	Сутність у моделі	Текст як ресурс	Діалогічні практики	Типові дії учня	Продукт діяльності	Компетентнісні результати
Вихідний принцип	Мова вивчається через текст і як текстова подія	художній / публіцистичний / епістолярний / медіатекст / інституційний	навчальний діалог (інтерпретаційний)	ставить запитання до тексту, висловлює версію, уточнює	«карта смислів» / нотатки читача	дискурсивне мислення, інтерпретація

Аналітичний фокус	Поєднання лексики, синтаксису, модальності, інтенції	«зони впливу» (лексеми, повтори, риторичні питання)	проблемний діалог	доводить, що саме «працює» на переконання	маркований текст + коментар	критичне мислення, медіаграмотність
Порівняльний блок	Один зміст – різні стилі / реєстри	повідомлення в месенджері ↔ колонка ↔ офіційне звернення	навчальний + проблемний	порівнює тональність, формальність, оцінність	таблиця стилістичних відмінностей	стилістична компетентність
Трансформація	Переписування з іншим комунікативним наміром	нейтральний ↔ оцінний ↔ сатиричний варіант	навчальний діалог (редакторський)	редагує, добирає синоніми, змінює синтаксис	2–3 версії фрагмента	мовна гнучкість, відповідальність
Ціннісний вимір	Текст як носій позиції й культури	культурні коди, етичні маркери, адресність	рефлексивний діалог	співвідносить з власним досвідом, формує позицію	«лист авторові» / мініесе	ціннісні орієнтири, мовленнєва етика

Таблиця 2 відображає функціонування тексту як багатовимірного освітнього ресурсу, окреслює типи діалогічних практик та компетентнісні результати, що формуються в процесі інтерпретаційної та аналітичної діяльності учнів.

Отже, текстоцентрична ресурсна модель дозволяє вивчати мову через текст, а також вивчати текст як живу мовну подію, у якій розгортається мислення, ідентичність, комунікація. Такий підхід інтегрує мовну освіту з риторичною, соціокультурною й етичною компетентністю, відповідаючи запитам Нової української школи на цілісне формування мовної особистості, здатної до відповідального мовлення в публічному просторі.

Модель 3. Проєктно-ресурсна ресурсна модель

Проєктна діяльність у ресурсно-орієнтованому навчанні української мови відкриває широкі можливості для мобілізації як індивідуальних, так і колективних ресурсів учасників освітнього процесу. Вона спрямована не лише на засвоєння мовного матеріалу, а й на його смислове, емоційне та соціокультурне проживання, тобто на включення мови у сферу досвіду, дії та комунікативного вибору. У проєктній моделі навчання учень виступає не пасивним реципієнтом знань, а ініціатором, дослідником, комунікатором і творцем смислів, який осмислює мову як інструмент не лише навчання, а й

самовираження, взаємодії, впливу на середовище. Саме така позиція здобувача освіти має на меті розвивати здатність до самостійної діяльності, про що наголошується у сучасних дослідженнях, де проєктне навчання розглядається як педагогічна технологія, яка сприяє формуванню в учнів уміння самостійно здійснювати пошук, аналіз і систематизацію інформації, планувати й реалізовувати конкретні дії для досягнення поставленої освітньої мети (Аніщенко та ін., 2019).

Проєкти на зразок *«Мова мого міста»*, *«Оцінна лексика в сучасних медіа»*, *«Мовна біографія родини»*, *«Як говорить наше покоління»*, *«Українська мова у вуличному просторі»*, *«Мовна карта мого району»* демонструють потенціал цього формату. Вони поєднують дослідницький компонент (опитування, спостереження, робота з текстами та аудіовізуальними джерелами), комунікативний (інтерв'ю, обговорення, презентації, виступи, організація обміну думками), а також творчий (створення буклетів, інфографіки, шкільних відеопроектів, постів, репортажів або подкастів). Така діяльність дозволяє інтегрувати мовні знання з публічною комунікацією, риторичною практикою й соціальною активністю.

Під час реалізації проєктів учні розвивають навички збору, систематизації, аналізу мовного матеріалу, навчаються аргументовано пояснювати власні спостереження, оцінювати мовне середовище, визначати маркери стилістичної та соціальної доцільності. У процесі такої діяльності розвиваються дослідницькі навички, оскільки проєктне навчання ефективно сприяє формуванню в здобувачів освіти дослідницьких навичок, оскільки передбачає планування, аналіз та систематизацію матеріалу, критичне мислення, колективну роботу в групі та презентацію результатів власних досліджень. Наприклад, у проєкті *«Мовна біографія родини»* учні виявляють і коментують мовні відмінності різних поколінь в родині, рівень вживання української мови, суржику, діалектизмів, вивчають історії мовного вибору в сім'ї, проводять порівняльні інтерв'ю з рідними. У межах проєкту *«Мовна карта школи»* школярі аналізують

стенди, графіті, оголошення, усні фрази у шкільному просторі, коментуючи мовну норму, а також інтонаційне навантаження, візуальну стилістику, мовленнєвий тон тощо.

Особливістю проєктно-ресурсної моделі є вихід за межі класної ситуації: проєкт триває в міжурочний або змішаний час, передбачає індивідуальне або групове планування, взаємодію з мовцями поза шкільним середовищем, рефлексивний аналіз результату. Учні вчаться презентувати результати публічно: у вигляді відео, постеру, мініконференції, виставки, цифрового колажу, шкільного вебресурсу. Цей формат розвиває мовну, організаційну, міжособистісну, креативну і ціннісну компетентності. Він забезпечує перенесення мовних дій із підручника в реальне життя, дозволяє учневі відчувати мову як живу соціальну силу, що працює в публічному, культурному, побутовому й міжпоколінньому просторах. Проєктно-ресурсна модель формує гнучке мовне мислення, навички інтерпретації, самостійного пошуку й відповідального публічного мовлення та відповідає викликам сучасної гуманістичної освіти, орієнтованої на діалог і змістовну участь кожного здобувача.

Узагальнення практичного досвіду дає підстави виокремити такі основні результати впровадження цієї моделі:

- підвищення мотивації до вивчення української мови через включення учнів у змістовну й суспільно значущу діяльність;
- розвиток мовної самосвідомості, здатності до самооцінки мовлення, переосмислення мовного досвіду родини, громади, середовища;
- формування діалогічної культури спілкування, що ґрунтується на слуханні, аргументації, мовленнєвій повазі до іншого;
- інтеграція мовних знань у реальні комунікативні ситуації, що забезпечує перехід від формального засвоєння до свідомого використання мови в публічному просторі.

Проектно-ресурсна модель навчання української мови передбачає поетапну організацію мовної діяльності, у межах якої інтегруються дослідницькі, комунікативні та творчі ресурси здобувачів освіти. Узагальнення її структурних компонентів, ролей учасників освітнього процесу та очікуваних результатів подано в табл. 3.

Таблиця 3.

Проектно-ресурсна модель (Модель 3)

Етап проекту	Зміст діяльності	Ресурси (джерела / інструменти)	Діалогічні формати	Роль учня	Артефакт / продукт	Критерії оцінювання
Ініціація теми	Вибір проблеми й мети («Мова мого міста», «Оцінна лексика в медіа»)	опитування, спостереження, тексти, аудіо/відео, інтерв'ю	проблемний діалог («за / проти / умовно»)	ініціатор, постановник / питань	паспорт проекту	актуальність, чіткість мети
Планування	Розподіл ролей, методів, термінів	план-графік, чек-листи, шаблони інтерв'ю	навчальний діалог (кооперативний)	організатор / координатор	план дослідження	реалістичність, логіка
Збір матеріалу	Польова робота: мовні практики, середовище, свідчення	анкети, фотофіксація, скріншоти, записи	навчальний діалог (інтерв'ю)	дослідник, інтерв'юер	корпус прикладів	етичність збору, репрезентативність
Аналіз і інтерпретація	Класифікація, пояснення, висновки	таблиці, категорії (норма / варіант / оцінність / стиль)	проблемний + рефлексивний	аналітик, інтерпретатор	аналітична довідка	аргументованість, точність термінів
Презентація	Публічний захист, дискусія	постер, інфографіка, подкаст, відео, сайт	публічний діалог / форум	комунікатор, мовець	фінальний продукт + виступ	ясність, переконливість, мовна культура
Рефлексія	Осмислення досвіду й мовного зростання	щоденник, анкета рефлексії	рефлексивний діалог (коло)	рефлексант	«що змінилось у моїй мовній поведінці»	самооцінка, прогрес, відповідальність

Проектно-ресурсний формат оновлює зміст навчання, трансформує роль учня в освітньому процесі, забезпечуючи йому можливість бути дослідником, автором, мовцем, співрозмовником і представником власної культури через мову.

Для цілісного осмислення потенціалу запропонованих моделей ресурсно-орієнтованого навчання української мови доцільно здійснити їх порівняльний аналіз. Узагальнювальну характеристику моделей, їхні домінуючі ресурси, типи

діалогічних практик та очікувані результати представлено в табл. 4. Такий синтетичний огляд дає змогу простежити взаємодоповнюваність моделей і визначити сфери їхнього оптимального застосування в сучасному освітньому процесі.

Таблиця 4

Порівняльна матриця моделей ресурсно-орієнтованого навчання української мови

Критерій	Модель 1. Діалогічно орієнтований урок	Модель 2. Текстоцентрична ресурсна модель	Модель 3. Проектно-ресурсна модель
Дидактична домінанта	Діалог як механізм засвоєння норми й формування позиції	Текст як комунікативна подія й простір смислів	Діяльність / проект як соціальна практика мовлення
Центральний ресурс	Мовний досвід учня + аргументація	Текст (жанрова різноманітність) + інтерпретація	Соціокультурне середовище + дані / матеріал + взаємодія
Провідні діалогічні практики	навчальний / проблемний / рефлексивний діалог	інтерпретаційний / редакторський / проблемний діалог	публічний інтерв'ю, діалог, дискусія, «форум»
Типові завдання	обґрунтувати вибір форми; зіставити варіанти; мовні «кейси»	«зони впливу»; стилістичні трансформації; порівняння стилів	опитування/спостереження; збір корпусу; інфографіка / подкаст
Роль учителя	фасилітатор діалогу, модератор позицій	куратор читання й інтерпретації, організатор аналізу	менеджер процесу, консультант, координатор груп
Роль учня	співрозмовник, аргументатор, суб'єкт вибору	читач-інтерпретатор, редактор, аналітик дискурсу	ініціатор, дослідник, автор продукту, публічний мовець
Формувальне оцінювання	рубрики аргументації, взаємооцінка	рубрики інтерпретації/аналізу, портфоліо читача	критерії продукту, захист, самооцінка процесу й внеску
Очікуваний результат	відповідальний мовний вибір, комунікативна гнучкість	дискурсивна компетентність, стилістичне чуття	автономія, мотивація, мовна самосвідомість у соціумі
Найкраще «працює» для тем	норма / варіантність, етикет,	стилі, риторика, оцінність,	мовне середовище, медіамова, мовна біографія, мовна карта

	редагування, правописні дискусії	медіатексти, епістолярій	
Ризики/обмеження	потребує культури дискусії; можливі «домінанти» в групі	ризик формалізації аналізу; потрібен добрий добір текстів	часоемність, організаційна складність, нерівний внесок
Компенсаторні рішення	правила діалогу, ролі, таймінг, «тихі» формати рефлексії	короткі тексти, робота фрагментами, чіткі інструменти	чіткі ролі, проміжні дедлайни, матриця внеску

Отже, ресурсно-орієнтоване навчання української мови забезпечує поєднання мовної теорії та практики, сприяє формуванню активної мовної особистості й відповідає сучасним викликам освітнього простору. Запропонований підхід обґрунтовано як ефективний засіб подолання репродуктивних моделей навчання та активізації мовленнєвої діяльності здобувачів освіти. Його методологічна цінність полягає в інтеграції особистісно зорієнтованих, компетентнісних та діалогічних освітніх практик. Практичні результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення методики навчання української мови, оновлення шкільних програм, розроблення навчальних матеріалів, систем оцінювання та побудови індивідуальних освітніх траєкторій.

Особливу увагу варто зосередити на розробленні відкритих ресурсно-орієнтованих завдань, які дають змогу учням демонструвати мовну креативність, рефлексивність, стилістичне чуття й соціальну відповідальність у мовленні. Також перспективним є дослідження потенціалу цифрових ресурсів – інтерактивних платформ, мультимедійних вправ, онлайн-портфоліо – як інструментів підтримки мовної автономії. Водночас актуальним напрямом є аналіз функцій дискурсивних ресурсів (медіатекстів, блогів, звернень, діалогових кейсів) у формуванні мовної гнучкості, соціального інтелекту та міжкультурної компетентності учнів. Подальші студії можуть закласти підґрунтя

для створення цілісної моделі ресурсно-діалогічного мовного навчання, здатної відповідати реаліям сучасної освіти та запитам учнівства.

Література

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: навч. посіб. Київ : Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2008. 280 с.
3. Бондаренко Н. В. Традиційні методи навчання мови як ресурс діалогізації освітнього процесу. *Методи компетентнісного навчання української мови : зб. матеріалів круглого столу, присвяченого пам'яті чл.–кор. НАПН України, д-ра пед. наук, проф. О. М. Біляєва (28 вер. 2023, м. Київ)*. Київ: Педагогічна думка, 2023. С. 12–18.
4. Васьківська О. Дидактичні аспекти формування у старшокласників умінь діалогічного спілкування. *Український педагогічний журнал*. 2016. №2. С. 82–87.
5. Галаєвська, Л. В. Текстцентричний підхід до формування мовленнєвих умінь і навичок учнів та його реалізація в підручнику української мови. *Проблеми сучасного підручника*, (19), 68–79. URL: <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/269> (дата звернення – 6.02.2026).
6. Державний стандарт базової середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України № 898 від 30 вересня 2020 р. «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти», яка затверджує Державний стандарт базової середньої освіти. Київ: Кабінет Міністрів України, 30.09.2020. Режим доступу: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/?utm_source=chatgpt.com. Дата звернення: 29.01.2026.
7. Пометун, О. І., Пироженко, Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник / за ред. О. І. Пометун. Київ: Видавництво А. С. К., 192 с.

8. Sikstrom I. E., Westerlund M.-A. Umeå, Sweden – Saskatoon, Canada: Resource-Based Learning Study Tour. A Report of a Study Tour of Saskatoon School Libraries. Umeå (Sweden); Saskatoon (Canada), 2001. 98 p.

***Abstract.** The article provides a theoretical analysis of the resource-oriented approach to teaching the Ukrainian language within the framework of the contemporary educational paradigm. It highlights the linguistic personality as a key educational resource and examines the role of dialogic practices in developing learners' communicative competence. The study reviews current linguistic and didactic approaches that emphasize learner subjectivity, linguistic experience, and value-based orientations. The relevance of shifting from reproductive teaching models to dialogically oriented forms of Ukrainian language instruction is substantiated. Practical models of resource-based learning are proposed, aimed at fostering linguistic reflection, responsible language choice, and sustainable motivation for language self-development.*

***Key words:** resource-based learning, Ukrainian language, linguistic personality, dialogic practices, communicative competence, language didactics.*