

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

ЛЮБАШЕНКО ОЛЕСЯ ВАДИМІВНА

УДК 37.02.046.16:811.161.2

**ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ СТРАТЕГІЇ НАВЧАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
СТУДЕНТІВ НЕСПЕЦІАЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)

АВТОРЕФЕРАТ

дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Київ - 2008

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, Кабінет міністрів України.

Науковий консультант - доктор педагогічних наук, професор
Караман Станіслав Олександрович,
Київський міський педагогічний університет ім.
Б. Д. Грінченка,
завідувач кафедри
української мови і методики навчання.

Офіційні опоненти: доктор педагогічних наук, професор
Пентиліук Марія Іванівна,
Херсонський державний університет,
завідувач кафедри
українського мовознавства;

доктор філологічних наук, професор
Плющ Марія Яківна,
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова,
завідувач кафедри української мови;

доктор педагогічних наук, доцент
Симоненко Тетяна Володимирівна,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького,
завідувач кафедри методики викладання
та культури української мови.

Захист відбудеться 28 травня 2008 р. о 14 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.053.07 у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, за адресою: 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9.

З дисертацією можна ознайомитися у бібліотеці Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9).

Автореферат розісланий 25 квітня 2008 р.

Учений секретар
спеціалізованої вченої ради

Л.В.Кравець

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність та доцільність дослідження. Суспільно-економічні зміни, процеси глобалізації та розвиток інформаційного суспільства, мобільність ринку праці, зростання соціальної ролі особистості, швидка зміна техніки й інформаційних технологій в усьому світі вимагають удосконалення національної системи освіти, що передбачає її відповідність суспільним потребам, соціальним запитам та світовим стандартам.

Основні програмні документи: Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», Постанови Кабінету Міністрів України від 2.10.2003 «Про затвердження і функціонування української мови на 2004–2010 роки» та від 8.09.2004 «Про затвердження Державної програми розвитку вищої освіти на 2005–2007 роки», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Болонська декларація «Про європейський простір вищої освіти», а також створення Зони європейської вищої освіти – відкривають нові напрями для реалізації творчих можливостей студентів, розвитку їхнього особистісного потенціалу.

Вільне володіння державною мовою у фаховій комунікації є важливою умовою втілення соціально-педагогічної парадигми неперервної освіти, бо забезпечує доступ фахівця до наукових і культурних цінностей народу, формує усвідомлену мовну поведінку, є основою самореалізації, духовного й інтелектуального зростання особистості.

Сучасні навчальні методики мають вагомий матеріал для побудови теорії навчання української мови, завдяки ґрунтовним дослідженням: системності в навчанні (П. Анохін, Б. Ломов, В. Якунін), процесу формування комунікативних умінь та навичок у теоріях психології діяльності (Л. Виготський, П. Гальперін, І. Зимня, О. Леонтьєв, Н. Тализіна, С. Рубінштейн, Г. Костюк), дидактичного процесу у вищих навчальних закладах (Б. Ананьєв, Г. Єйгер, Г. Колшанський, Н. Кузьміна), навчання мови на засадах системності мовних явищ (Ф. де Соссюр, Б. де Куртене, В. Виноградов, О. Потебня, С. Семчинський, І. Кучеренко, О. Шахматов), явищ української мови методом комплексного аналізу (І. Білодід, Л. Булаховський, І. Вихованець, К. Городенська, А. Грищенко, М. Жовтобрюх, А. Загнітко, Л. Мацько, І. Огієнко, В. Русанівський, М. Плющ, Л. Тоцька), закономірностей набування мовної компетенції (О. Біляєв, М. Вашуленко, В. Мельничайко, М. Пентилюк, В. Плахотник), процесу навчання рідної мови (О. Горошкіна, Є. Дмитровський, Т. Донченко, В. Дудников, С. Караман, К. Плиско, Г. Онкович, Т. Симоненко, М. Стельмахович, І. Хом'як), лінгвометодичних засад навчання студентів-нефілологів (О. Митрофанова, К. Мотіна, Л. Паламар, Н. Суворова).

Незважаючи на прискорення трансляції результатів наукових досліджень у практику навчання, яке спостерігається в останнє десятиліття, проблема навчання української мови студентів-нефілологів не розв'язана остаточно. Суттєві суперечності зберігаються між:

- тенденцією до розширення завдань вищих навчальних закладів в умовах інтеграції до світового освітнього простору та відсутністю концептуальної платформи навчання української мови у дисциплінарному забезпеченні освіти студентів-нефілологів;
- педагогічними умовами навчання мови у вищих навчальних закладах та потребами в удосконаленні мовнокомунікативного потенціалу студентів;
- бурхливим розвитком лінгвістичних теорій (трансформаційної, функціональної, мовленнєвих актів) та відсутністю їх комплексного залучення до теоретико-методичного блоку навчання української мови студентів неспеціальних факультетів;
- широко впровадженими методиками засвоєння лінгвістичних знань і відсутністю методик системного керування операційно-функціональною частиною процесу навчання мови.

Моделі навчання у ВНЗ ґрунтуються на співдіяльності суб'єктів педагогічного дискурсу, яка складається з проектування і регулювання процесів засвоєння, керування процесом досягнення мети, інтеріоризації керованої діяльності, перетворення суспільних процесів пізнання в індивідуальні когнітивні процеси, формування особистості на етапах її розвитку. Навчання української мови у вищій школі – керований процес, який проектується спільно викладачами, студентами, керівництвом вищого навчального закладу. А тому його можна розглядати залежно від навчальної мети в аспекті загальних стратегій та конкретних навчальних тактик.

Стратегічні методики нині вже не належать до таких, що дискутуються у світовій навчальній практиці. Поняття «learning strategies» є базовим для дидактики у Сполучених Штатах Америки та Великобританії, методик, які втілюються в Римському університеті Ла Сап'енца, Університеті Варшава. Однак труднощі з визначенням стратегії як поняття певної наукової сфери завжди зумовлюються різними критеріями категоризації. Сьогодні більшість стратегічних концепцій, розроблених сучасною психолінгвістикою та педагогічною психологією, стосуються процесів користування мовою, а не онтологічного чи керованого оволодіння нею. Найпоширенішими у педагогічній психології є поведінковий підхід до диференціації стратегій (Дж.Нісбет), у річищі якого діяльність учнів і студентів розглядається за процесуальними характеристиками розв'язання навчального завдання, та комунікативний підхід, у якому стратегії є організаційним засобом комунікації (Р. Стенберг, Д. Міллер, О. Залевська, Н. Формановська, О. Іссерс). Спроби побудови цілісної стратегічної концепції у когнітивістиці, якою може

послугуватися лінгводидактика, належать Т. ван Дейку, Дж. О'Маллі, Дж. Рубін, Р. Оксфорд, Р. Еллісу.

Поняття «стратегія» в лінгводидактиці не достатньо чітко обґрунтоване як лінгводидактична категорія. Термін «навчальна стратегія» найчастіше тлумачать як індивідуальний стиль навчання, комунікативно-синтетичний або інтелектуально-аналітичний способи засвоєння видів мовлення (Дж. Каспер, Т. Роджерс, Р. ді П'єтро), а такожо як елемент програмованого навчання (С. Архангельський, В. Якунін). У лінгводидактиці вищої школи *лінгводидактична стратегія* як проектна ланка навчальної співдіяльності досі не має теоретичного обґрунтування та системного втілення в навчальний процес.

Саме такий стан розробки зазначеної проблеми вплинув на вибір теми дисертаційного дослідження «*Лінгводидактичні стратегії навчання української мови студентів неспеціальних факультетів вищих навчальних закладів*». **Актуальність теми** зумовлена об'єктивними потребами: створення лінгводидактичних стратегій на суб'єктно-діяльнісних засадах; уведення до складу елементів суб'єктно-діялісної парадигми стратегії, що в методологічному аналізі репрезентує зв'язки й відношення між іншими категоріями парадигми, побудови цілісної координованої системи навчання української мови на неспеціальних факультетах ВНЗ; вироблення конкретного методичного інструментарію та його застосування в лінгводидактиці вищої школи; розробки моделі формування змісту діяльності викладача та студентів відповідно до видів діяльності; вибору методів, засобів, форм засвоєння змісту навчального предмета; дидактичної моделі вивчення української мови, проектування комунікативних ситуацій у реальній професійній діяльності майбутнього спеціаліста; підвищення рівня керованості та навчально-методичного забезпечення взаємозв'язку усіх етапів навчального процесу; пошуку нових методологічних орієнтирів та шляхів здобуття інформації, перетворення культурної спадщини нації в освітній зміст.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації пов'язана з проблематикою наукової роботи кафедр української філології для неспеціальних факультетів, сучасної української мови Інституту філології, що входять до загального комплексного плану Київського національного університету імені Тараса Шевченка «Актуальні проблеми філології» (02 БФ 044-01; науковий керівник – доктор філологічних наук, професор Семенюк Г.Ф.), затверджена на засіданні Вченої ради Інституту філології (протокол № 3 від 15 листопада 2004 року) та узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології АПН України (протокол № 6 від 14 червня 2005 року).

Мета дослідження полягала в обґрунтуванні та розробці узагальненої цілісної системи діяльності суб'єктів навчання на основі дидактичних стратегій у процесі вивчення української мови у вищій школі з урахуванням

загальнопедагогічних, психолінгвістичних, методичних закономірностей формування діяльнісних умінь та навичок, мовної компетенції студентів.

Відповідно до об'єкта, предмета, мети було визначено основні **завдання дослідження**:

1) проаналізувати попередні та сучасні напрацювання з проблеми концепцій і структури змісту навчання української мови у вищих навчальних закладах;

2) з'ясувати сутність поняття лінгводидактичної стратегії на суб'єктно-діяльнісних засадах з урахуванням концепцій, гіпотез, методів психології, лінгвістики, психолінгвістики, дидактики, соціології, філософії;

3) встановити категоріальні характеристики лінгводидактичної стратегії та суб'єктні функції викладача і студента в процесі її побудови;

4) обґрунтувати структуру лінгводидактичної стратегії як проектної ланки навчального процесу та з'ясувати процесуальні й діяльнісні об'єкти проектування;

5) визначити типи лінгводидактичних стратегій навчання української мови у ВНЗ на неспеціальних факультетах;

6) розробити цілісну координовану систему навчання української мови студентів у парадигмі відношень між навчальним предметом і предметом навчання; навчальною співдіяльністю та суб'єктами, які здійснюють співдіяльність за проектом їхньої взаємодії;

7) експериментально перевірити ефективність навчальної співдіяльності в процесі реалізації лінгводидактичних стратегій української мови на неспеціальних факультетах ВНЗ.

Об'єкт дослідження – процес навчання української мови як неспеціальної дисципліни у вищих навчальних закладах.

Предмет дослідження – лінгводидактичні стратегії як методика проектування процесу навчання української мови студентів неспеціальних факультетів вищих навчальних закладів.

Концепція дослідження. Теоретичне і практичне вивчення проблеми дало змогу сформулювати *провідну ідею дослідження*: ефективність застосування стратегій у вищій школі зумовлюється тим, наскільки методологія та зміст навчання української мови на неспеціальних факультетах ВНЗ відповідають профільному спрямуванню, розвитку особистісної та фахової самореалізації студентів. Вивчення української мови у вищому навчальному закладі не лише майбутніми філологами, для яких вона є спеціальністю, але й студентами різних факультетів, відділень, фахових напрямків відкриває широку перспективу для розширення комунікативного репертуару в життєвій та професійній практиці. Особливий синтез лінгвістичних, психологічних та навчальних проблем лінгводидактика репрезентує в методиках навчання окремих мов. Специфічною особливістю навчання мови є одночасне існування її як предмета вивчення та комунікативного засобу засвоєння. Будь-яка

навчальна дисципліна має свою професійну мову, а мова професії є особливим предметом пізнання. Тому українська мова для студентів різних факультетів ВНЗ є експліцитним предметом засвоєння й імпліцитним комунікативним засобом навчально-пізнавальної діяльності.

Концепція лінгводидактичної стратегії навчання української мови враховує основні положення філософії педагогічної освіти і побудована на суб'єктно-діяльнісних засадах, згідно з якими стратегії є організаційним засобом комунікації.

Головна ідея та основні положення концепції зосереджені в загальній гіпотезі дослідження, яка ґрунтується на припущенні про зумовленість формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів неспеціальних факультетів ВНЗ змістом, формами, методами комплексного проектування діяльності суб'єктів навчання. Загальна гіпотеза конкретизована в низці часткових гіпотез:

- розвиток професійної мовнокомунікативної компетенції студентів неспеціальних факультетів ВНЗ сприятиме актуалізації мотивів саморозвитку, самореалізації, набуттю фахових знань;

- визначені лінгводидактичні стратегії успішно охоплюватимуть декілька рівнів суб'єктної співдіяльності у навчанні: прогнозування, цілепокладання, визначення змісту, вибір методів і форм діяльності, способів спілкування викладача і студента, контролю якості знань;

- проектування навчання у стратегіях сприятиме значному поліпшенню організації діяльності на різних етапах навчального процесу з необхідним передбачуванням перебігу діяльності: орієнтування, керування, регулювання, інтеріоризації керованої діяльності, посилення фактора розвитку видів мовленнєвої діяльності у загальній культурі особистості;

- якість методики стратегічного проектування навчання текстово-комунікативної діяльності залежить від побудови цілісної координованої системи тактик, яка забезпечує ефективну навчальну співдіяльність у процесі вивчення української мови на неспеціальних факультетах ВНЗ.

Методологічною основою дослідження є філософські положення про діалектичне пізнання світу, єдність мови й мислення, форми і змісту; системний підхід як методологія пізнання педагогічних фактів, явищ, процесів, положення про мову як засіб спілкування та основні положення гуманістичної психології й педагогіки, когнітивної психології, комунікативної й когнітивної лінгвістики, спрямовані на особистісно орієнтований підхід у навчанні; принципи діяльнісного підходу, розроблені в теорії діяльності; дослідження вікової психології; концепція мовної освіти в Україні.

Для розв'язання завдань, досягнення мети, перевірки висунутої гіпотези розроблено програму дослідного навчання, яка охоплює **методи**:

- *теоретичні*: аналіз і синтез сучасних філософських, психолого-педагогічних, лінгводидактичних, лінгвістичних, психо- та соціолінгвістичних

теорій і гіпотез для визначення теоретико-методологічних засад дослідження й виявлення ступеня розробленості проблеми; узагальнення досвіду навчання української мови у вищій школі та формулювання гіпотези, метод категоріального моделювання;

- *емпіричні*: педагогічний експеримент, що містить констатувально-діагностичну та формувальну ланки, спостереження за діяльністю викладання української мови у ВНЗ та навчальною діяльністю студентів, анкетування, інтерв'ю, бесіди, тестування, аналіз письмових робіт студентів, усних текстів, методи експертної оцінки викладачів та самооцінки студентів.

- *методи статистичного аналізу*: аналіз критеріїв та параметрів ефективності навчання, обробка експериментальних результатів засобами математичної статистики за допомогою рейтингової шкали та формул рейтингового приросту.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося упродовж 2002 – 2007 рр. На різних етапах у ньому взяло участь 840 студентів першого та другого курсів неспеціальних факультетів ВНЗ та 120 викладачів університетів Києва, Черкас, Кривого Рогу.

Організація та етапи дослідження. Робота проводилася впродовж шести років у три етапи.

На першому етапі (2002 – 2003 рр.) було визначено об'єкт, предмет, мету й завдання дослідження, опрацьовано теоретичні джерела з педагогіки, лінгвістики, психолінгвістики, прагматики, лінгводидактики, з'ясовано методологічні засади дослідження, сформульовано та уточнено гіпотезу.

Другий етап (2003 – 2005 рр.) полягав в опрацюванні даних констатувального експерименту та підготовці матеріалів для здійснення формувальної ланки. Опубліковано низку наукових статей та навчально-методичних праць із проблеми дослідження.

На третьому етапі (2005 – 2007 рр.) проводилася експериментальна перевірка методики навчання української мови на неспеціальних факультетах ВНЗ із залученням лінгводидактичних стратегій. Узагальнені підсумки висвітлено в монографії «Лінгводидактичні стратегії: проектування процесу навчання української мови у вищій школі».

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що

- вперше проведено аналіз феномена лінгводидактичної стратегії як предметної галузі методики навчання на основі суб'єктно-діяльнісного підходу;

- розроблено концептуальне підґрунтя для цілісних координованих методичних систем на основі стратегічного проектування;

- визначено структуру стратегії та її місце в системі дидактичних категорій; виділено категоріальні характеристики лінгводидактичної стратегії та суб'єктні функції викладача і студента в процесі її побудови;

- обґрунтовано процесуальні і діяльнісні об'єкти проектування стратегії;

- уточнено концепцію текстово-комунікативної діяльності як мети навчання студентів неспеціальних факультетів;

- визначено типи рецептивних і продуктивних стратегій навчання української мови студентів неспеціальних факультетів вищих навчальних закладів;

- обґрунтовано теоретико-методичну систему конструювання дидактичних стратегій української мови у вищому навчальному закладі залежно від видів мовлення та діяльнісних процедур навчання з урахуванням різноманітних психолого-дидактичних факторів.

Теоретичне значення одержаних результатів полягає:

- у науковому осмисленні системи конструювання дидактичних стратегій навчання української мови студентів неспеціальних факультетів ВНЗ;

- у розвитку положень суб'єктно-діяльнісного підходу в лінгводидактиці як антропологічній галузі знань та у визначенні категорій суб'єктно-діяльнісного аналізу навчання української мови;

- у визначенні напрямів співдіяльності викладачів та студентів, в уточненні суб'єкт-об'єктних та суб'єкт-суб'єктних відношень у навчанні української мови на неспеціальних факультетах ВНЗ;

- у розкритті специфіки розвитку визначених мовнокомунікативних умінь студентів-нефілологів як результату спеціально організованої керованої текстово-комунікативної діяльності у галузі фаху;

- у визначенні методів, прийомів, форм роботи, які передбачають проектування діяльності у процесі оволодіння українською мовою нефілологами;

- у розробці лінгводидактичних стратегій як предметної галузі методики навчання української мови на основі суб'єктно-діяльнісного підходу;

- в обґрунтуванні цілісних координованих методичних систем на основі стратегічного проектування, ефективної концепції навчання української мови студентів неспеціальних факультетів ВНЗ.

Запропонована в дисертації методика навчання на основі лінгводидактичних стратегій розвиває структурну концепцію однієї з основних діяльностей – навчальної, організовує набування предметних знань та вмінь під час керованого оволодіння видами мовлення. Результати дослідження дали змогу виявити проблемне поле лінгводидактики, накреслити основні шляхи розвитку наукових підходів і можуть слугувати базою для подальшого вдосконалення теорії навчання мов у ВНЗ та методики навчання української мови.

Практичне значення дослідження визначається тим, що основні його теоретичні положення, висновки та рекомендації можуть бути використані в процесі викладання методики навчання української мови на неспеціальних факультетах інститутів, академій, університетів, для створення програм, підручників, посібників, розробки навчальних курсів ділової української мови,

фахового мовлення, сучасної української мови на неспеціальних факультетах ВНЗ. Матеріали дослідження доцільно використовувати викладачам методики навчання української мови у вищих закладах освіти та в системі післядипломної освіти вчителів.

Особистий внесок здобувача полягає: а) у самостійній розробці методики навчання української мови на неспеціальних факультетах ВНЗ, що відображається в авторських працях; б) у створенні лінгводидактичних стратегій навчання української мови на неспеціальних факультетах ВНЗ; в) у напрацюванні конкретного методичного інструментарію, його застосуванні у лінгводидактиці вищої школи та створенні дидактичної моделі навчання української мови за допомогою проектування комунікативних ситуацій професійної діяльності майбутнього фахівця; г) у безпосередній участі автора в організації та проведенні експерименту.

Вірогідність наукових результатів і висновків забезпечується: методологічним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; всебічним теоретичним аналізом проблеми, опорою на сучасні досягнення лінгвістики, лінгводидактики, психо- та соціолінгвістики, філософії, психології, дидактики; відповідністю використання методів дослідження його меті та завданням, експериментальною перевіркою розроблених положень і рекомендацій, якісним і кількісним аналізом одержаних результатів.

Апробація результатів дослідження. Різні тематичні аспекти дослідження було оприлюднено на: Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми металінгвістики» (Черкаси, 2001), Міжнародній науково-практичній конференції «Динаміка наукових досліджень» (Дніпропетровськ, 2002), Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми лінгводидактики вищої школи» (Черкаси, 2003), Міжнародній науковій конференції «Філологія в Київському університеті: історія та сучасність» (Київ, 2004), Міжнародній науковій конференції «Семіотика культури/тексту в етнонаціональних картинах світу» (Київ, 2004), Міжнародній науково-практичній конференції «Розвиток наукових досліджень, 2005» (Полтава, 2005), науково-практичній конференції «Гуманітарні проблеми становлення сучасного фахівця» (Київ, 2006), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Вища школа України: проблеми модернізації навчально-виховного процесу» (Черкаси, 2006), Міжнародній науковій конференції «Національна культура в парадигмах семіотики, мовознавства, літературознавства, фольклористики» (Київ, 2007), Міжнародній науково-практичній конференції «Наукові дослідження – теорія та експеримент 2007» (Полтава, 2007), XVI Міжнародній науковій конференції «Мова і культура» ім. проф. Сергія Бураго (Київ, 2007), Міжнародній науково-практичній конференції «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» (Рівне, 2007).

Упровадження результатів дослідження здійснювалося на базі історичного, юридичного, економічного, хімічного, геологічного, філософського факультетів та факультету кібернетики Київського національного університету імені Тараса Шевченка із залученням викладачів кафедри української філології для неспеціальних факультетів (довідка № 044/137-26), факультету фінансів та банківської справи, ресторанно-готельного та туристичного бізнесу, економіки, менеджменту і права Національного торговельно-економічного університету (довідка № 223/17), факультетів електроніки та інформаційних технологій Національного авіаційного університету (довідка № 194-12.01), Криворізького технічного університету, Криворізького факультету Запорізького національного університету (довідка № 033/1), із залученням викладачів кафедри методики викладання та культури української мови і студентів біологічного, історичного факультетів Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 175/ 01-11). Основні положення дисертації застосовано у викладанні курсів «Українська мова за професійним спрямуванням», «Ділове українське мовлення», «Українська мова (для студентів неспеціальних факультетів)», «Риторика», «Мова права», для написання підручників та посібників з лінгводидактики вищої школи. Положення, висновки й рекомендації, розроблені на основі узагальнення результатів дослідження, впроваджено в навчальний процес неспеціальних факультетів університетів України, апробовано на філософському факультеті Карлового університету (Прага), факультеті балто-слов'янської філології Будапештського університету імені Етвеша Лоранда, філософському факультеті Міланського державного університету.

Публікації. Результати дисертаційного дослідження відображено у 36-ти працях, з них: 1 монографія (одноосібно), 1 навчальний посібник, 29 статей у наукових журналах та збірниках наукових праць, з них 22 у фахових виданнях, 5 навчально-методичних програм та методичних рекомендацій.

Структура й обсяг дисертації. Логіку викладу і структуру роботи визначали мета й завдання дослідження. Дисертація складається зі вступу, п'яти розділів, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків. Зміст дисертації викладено на 474 сторінках (з них 408 сторінок основного тексту). У роботі вміщено 16 таблиць, 7 рисунків. Список використаних джерел складається з основних наукових праць, законодавчих документів, опрацьованих автором і використаних у процесі дослідження (усього – 555 джерел), з них 77 – іноземними мовами.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У вступі обґрунтовано актуальність теми, визначено об'єкт, предмет дослідження, концепцію, загальну та часткові гіпотези, окреслено мету, завдання роботи, основні теоретико-методологічні засади та практичне значення дисертації, викладено наукову новизну одержаних результатів, представлено термінологічний інструментарій, відображено зв'язок роботи із науковими програмами, планами, темами, наведено відомості про апробацію, впровадження та оприлюднення результатів наукового пошуку, їхню вірогідність.

У першому розділі **«Навчання української мови у вищому навчальному закладі на основі суб'єктно-діяльнісного підходу»** проаналізовано та обґрунтовано загальнотеоретичні питання, які висвітлюють суб'єктно-діяльнісний підхід у навчанні української мови на окремих факультетах ВНЗ, узагальнено психологічні, соціолінгвістичні, педагогічні фактори на різних етапах організації навчально-виховного процесу, визначено роль комунікативного спрямування лінгводидактики на основі суб'єктно-діяльнісного підходу.

Опрацювання теоретичних джерел з педагогіки, психолінгвістики, комунікативної лінгвістики й прагматики, лінгводидактики (Л. Виготський, Н. Хомський, Д. Слобін, Дж. Грін, К. Гаузенблаз, Г. П. Грайс, Л. Занков, О.М. Леонтьєв, О.О. Леонтьєв, М. Жинкін, Б. Беляєв, І. Зимня, О. Залевська, Є. Пассов, В. Красних, О. Земська, П. Гальперін, А. Петровський, І. Лернер, Д. Ельконін, Т. Дрідзе, М. Махмутов, Б. Ломов, Н. Кузьміна, В. Якунін, Н. Формановська, Л. Щерба, І. Огієнко, І. Вихованець, К. Городенська, Л. Мацько, С. Єрмоленко, М. Плющ, О. Біляєв, В. Мельничайко, Т. Донченко, М. Пентиліук, Л. Паламар, К. Плиско, С. Караман, О. Горошкіна та ін.) дало змогу з'ясувати суть суб'єктно-діяльнісного підходу, описати взаємопов'язані етапи і категорії діяльності в навчанні української мови та відношення між її суб'єктами; визначити об'єкти проектування лінгводидактичної стратегії, проаналізувати етапи розвитку теорії й методики навчання, особливості функціонування української мови як навчальної дисципліни вищої школи в синхронному та діахронному аспектах; визначити передумови залучення студента до активного оволодіння українською мовою в умовах обраного фаху.

Сучасним виміром антропоцентричної педагогіки є її особистісне орієнтування. У вітчизняній історії розвитку педагогічної думки створено цілісні підходи до побудови гуманно-особистісного фундаменту освіти і розвитку механізмів самореалізації учнів завдяки концепціям С. Русової, В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, стратегіям навчально-виховного процесу В. Головіна, І. Зязюна, С. Гончаренка, Ю. Мальованого та ін.

На основі аналізу теоретичних і практичних розвідок було встановлено, що суб'єктність навчання означає визнання студентів суб'єктами пізнавальної і предметної діяльності, тому суб'єктність має тісний категоріальний зв'язок із поняттям діяльності. В основу діяльнісного підходу покладено ідею активності суб'єкта пізнання та навчання як усвідомленої творчої діяльності. Зазначено, що діяльнісна концепція навчання почала формуватися на основі когнітивної психології, а точніше, відтоді, як для дослідників стало очевидним, що суб'єкт навчання не просто отримує інформацію за допомогою органів чуття, а виконує низку спеціальних дій і на їх основі будує картину світу. Свій внесок в осягнення когнітивної сфери людини, головною складовою якої є мова, зробили Н. Хомський, Д. Слобін, Дж. Грін, які встановили актуальні операції процесу навчання мови. За їхніми висновками, когнітивний процес визначається через деякі етапи перероблення інформації, а розумова операція в цьому контексті є способом досягнення дидактичної мети. У дисертаційному дослідженні за основу взято ті положення теорії Н. Хомського, що є внеском у розвиток діяльнісного підходу в лінгводидактиці і стосуються визначення процесів реалізації мовленнєвої здатності мовця в комунікації. Відтак невід'ємною складовою дослідження процесу навчання стали когнітивні та діяльнісні категорії; підхід до навчання як до навчально-пізнавальної діяльності в науці було визнано фундаментальним і традиційним.

Фундаментальні положення, прийняті сучасною лінгводидактикою, зокрема тлумачення Л. Виготським мовленнєвих дії та операції, які перебувають між собою в ієрархічних відношеннях, висновки Л. Занкова про навчальну діяльність як рушійну силу розвитку зумовили переосмислення ролі суб'єктності в навчанні. Питання про взаємозумовленість суб'єктності й діяльності постало як ключове в концепції теоретика харківської психологічної школи О.М. Леонт'єва, який наголошував, що суб'єкт не може досліджуватися поза межами діяльності, бо не є лише її передумовою. На його думку, потреба будувати процес навчання як розвиток суб'єктності у навчально-пізнавальній діяльності доведена в теорії «діяльності – свідомості – особистості». Обґрунтована загальна суб'єктно-діяльнісна концепція стала основою для досліджень у психолінгвістиці та лінгводидактиці, предметом яких була мовленнєва діяльність і її навчання. Їх концептуальну єдність забезпечили праці М. Жинкіна, Б. Беляєва, І. Зимньої, Є. Пассова, О. Залевської, О.О. Леонт'єва, В. Красних, О. Земської, О. Біляєва, М. Пентилюк, Т. Донченко та ін.

Узагальнюючи висновки науковців, доводимо, що навчання мови у вищому навчальному закладі відбувається шляхом усвідомленого і доцільного здійснення певних операцій на рівні актуальної свідомості (тобто як діяльнісного акту) з подальшою автоматизацією і виконанням більш складних дій. У цьому, на наш погляд, полягає діяльнісна основа лінгводидактики. Отже, суб'єктно-діяльнісний підхід – це не поєднання двох традиційно визнаних

підходів (суб'єктного та діяльнісного), а їх змістова і процесуальна інтеграція. З урахуванням цього можна стверджувати, що дидактика сьогодні має необхідні передумови для методологічної деталізації і реалізації в науково-дослідній практиці такого підходу.

На основі суб'єктно-діяльнісного підходу діяльність навчання мови (зокрема у вищому навчальному закладі) потрактована нами як *кероване та усвідомлене* (з позиції суб'єктів – викладача та студента) *оволодіння змістом навчання*, що поєднує мовні та мовленнєві знання, уміння (дії), навички (операції), а також *оволодіння методами навчання*. Формулу такої співдіяльності схематично представлено у розділі як сукупність дій суб'єктів у навчальному процесі (рис.1):

Рис.1. Співдіяльність керованого навчання мови

Для опису поняття процесу навчання виокремлено також категорії, пов'язані з перебігом такої діяльності у часі з урахуванням педагогічних умов (рис.2):

Рис.2. Процес керованого навчання мови

Доведено, що суб'єктно-діяльнісний підхід дає змогу подолати деякі обмеження традиційної дидактики і розглядати навчання одночасно як діяльність та процес, а також фіксувати відношення між їхніми суб'єктами.

Стратегію представлено у співвідношенні з визначеними категоріями: предметом і процесом навчання, співдіяльністю навчання та її суб'єктами, педагогічними умовами навчання. На проєктивному, процесуальному та об'єктному рівнях стратегію потрактовано як структурну одиницю дидактики і як проєкт дидактичного процесу.

У розділі обґрунтовано, що об'єктами проєктування лінгводидактичної стратегії виступають: мовленнєва діяльність як дидактична мета навчання; зміст діяльності навчання (знання, уміння – дії), навички – операції); методи діяльності (на основі актуалізації мотиваційного ресурсу студентів); програма тактик діяльності лінгводидактичної стратегії. Складовими такої теоретичної презентації замкненого методичного циклу є категорії навчання української мови у вищому навчальному закладі.

Проаналізовано складний шлях упровадження наукових знань у сферу освіти, який пройшла українська мова як мова навчання та дисципліна у вищій школі, оскільки питання вивчення мови є не лише дидактичним, але й філософським, культурологічним, політико-правовим. Тому навчальний предмет «українська мова» виділено як визначальну категорію суб'єктно-діяльнісної парадигми у її становленні і розвитку.

Питання навчання рідної мови в Україні тісно пов'язане з історією української культури, збереженням етнотрадицій, з урахуванням поглядів між різними мовами в українському соціокультурному просторі. У визначенні місця української мови в системі освіти різних періодів вітчизняної історії зосереджено увагу на питаннях витоків писемності, історії наукової думки, самовизначення слов'ян, поступу від старослов'янської церковної книги до сучасного українського підручника. Історико-генетичний аналіз проблеми української мови як предмета засвоєння у вищій школі спрямовано на виявлення: соціально-культурних умов формування мовного середовища навчання; ключових моментів історії становлення вищої освіти в Україні; мовної політики держав, що захоплювали українські землі; особливостей функціонування української мови як мови навчання, як навчальної дисципліни, як мови підручників, як мови педагогічної науки впродовж історичного розвитку.

Аналіз досягнень і недоліків у навчанні української мови нефілологів у ВНЗ дав змогу дійти висновку про те, що нині передумовою реалізації навчальних завдань в університеті є об'єктивна необхідність високого рівня організації різнофахової освіти. Однак професійне спрямування освіти аж ніяк не заперечує потреби загальнокультурного розвитку, формування гуманної, гармонійної, цілісної особистості. Дисципліни мовного циклу посідають особливе місце в навчальному процесі. Українська мова є інструментом долучення до духовних скарбів рідного народу і стає в Україні основною мовою комунікації в науці та діловодстві. Вивчення сучасної української мови, ділового українського мовлення, фахового мовлення створює для студентів унікальні можливості: здобути вправний засіб орієнтування у сферах офіційно-ділового писемного та усного спілкування, збагнути особливості мовної стилістики, специфіку використання різних мовних одиниць залежно від сфери та мети вживання, прилучитися до вироблення загальних мовних норм і стандартів, які перебувають на етапі становлення.

Розуміння сутності мови як діяльності й основної її функції як комунікації природно визначає аспектність цілей і завдань навчання. Українська мова як нефахова (загальноосвітня) дисципліна, що вивчається на різних природничих та гуманітарних факультетах інститутів, академій та університетів, є для студентів предметом і водночас інструментом наукового та практичного пізнання майбутнього фаху. Сьогодні зміна концептуальної основи і розширення цільових функцій дидактики української мови вимагає суттєвої корекції деяких поширених методичних сценаріїв, підвалинами яких є стереотипні уявлення про лінгводидактичний процес у вищій школі: спрямування на заучування правописних правил, набуття декларативних знань, обмеження мовлення науковим та офіційно-діловим стилями тощо. Відповідно до цього проектування дидактичного процесу передбачає розроблення моделі формування змісту діяльності викладача та студентів згідно з педагогічними

принципами вибору методів, засобів, форм засвоєння змісту навчального предмета без обмеження сфер спілкування.

У дослідженні уточнено елементи суб'єктно-діяльнісної парадигми, зіставлено їх із вихідними принципами побудови лінгводидактичної стратегії. На основі категорій, які були визначені в процесі представлення суб'єктно-діяльнісних засад навчання, проаналізовано *навчальну діяльність* та *навчальний процес* як фундаментальні елементи лінгводидактики. Прийнято тричленну формулу, що описує діяльність як *співдіяльність*: $S(\text{суб'єкт}) \rightarrow O(\text{об'єкт}) \leftarrow S(\text{суб'єкт})$, та трьохелементну структуру співдіяльності на основі теорії поетапного формування розумових дій П. Гальперіна, теорії референтності А. Петровського, бінарних систем дидактичних методів П. Лернера та М. Махмутова. Доведено, що парадигма співдіяльності є замкненою: взаємодія суб'єктів опосередковується об'єктом, а суб'єкт-об'єктні відношення – другим суб'єктом. Уведені в таку парадигму суб'єкт-суб'єктні відношення стали формою координації її учасників і забезпечили інтеграцію діяльностей викладання та учіння у співдіяльність навчання, спроектовану у лінгводидактичній стратегії.

Побудова стратегії вивчення мови ґрунтується на особливостях сприйняття та оброблення інформації, на використанні сформованих когнітивних субстратегій. У роботі описано конкретні цілі діяльності викладача, що забезпечуються розвиненими проєктивними та конструктивними вміннями, та найбільш раціональні види діяльності студентів, які сприяють успішному оволодінню мовою й методами її дослідження в межах короткотермінових навчальних курсів. З огляду на прийнятий у дослідженні суб'єктно-діяльнісний підхід визначено основні риси студентського контингенту як сукупного суб'єкта навчання, який характеризується професійною спрямованістю, сформованістю ставлення до майбутнього фаху. Вікові особливості студентів дають змогу інтенсивно регулювати, накопичувати, зберігати, структурувати знання й проєктувати діяльності.

На основі визначення навчання української мови у вищому навчальному закладі як *керованого оволодіння* зроблено висновок, що лінгводидактичну стратегію необхідно розробляти саме як інструмент керованої діяльності, яка розвиває здатність студентів до самоуправління в усіх конкретних формах навчально-пізнавальної діяльності: самостійного визначення дидактичної мети, розроблення алгоритмів, методів пошуку інформації для її досягнення, прийняття рішень та поведінкової самоорганізації, самоконтролю, комунікативної активності, що є надійним показником ефективності навчання.

У роботі запропоновано етапи навчання на основі стратегічного проєктування: обстеження мотиваційного ресурсу студентів, встановлення рейтингу мотивів залежно від ступеня досягнення особистісної зрілості; визначення можливостей використання в навчальному процесі життєвого досвіду студента, рівня набутих навичок та вмінь; стимулювання

відповідальності, інтернального контролю особистості за своїми вчинками, підтримка креативності як ознаки зрілої особистості студента.

Доведено, що теорія рідної мови, яка є частиною змісту керованого навчання, не змінює фундаментального принципу оволодіння мовою як діяльністю. Без вивчення теорії мови неможливо оволодіти писемним та усним мовленням у різних стилях та жанрах, як того вимагає програма вивчення української мови на різних факультетах вищих навчальних закладів.

У другому розділі «Стратегія як структурна одиниця дидактики» визначено категоріальні характеристики лінгводидактичної стратегії, подано оцінку типологій та класифікацій стратегій, пропонувані представниками різних наукових напрямків антропологічних знань, здійснено аналіз наявних сьогодні вітчизняних та зарубіжних досліджень з проблеми стратегій у психології, психолінгвістиці та дидактиці, який засвідчує неоднозначність тлумачення феномена стратегії та визначення тих чи тих типів стратегій з урахуванням усіх важливих зв'язків та параметрів.

У роботі зазначається, що поняття «стратегії» вперше було вжито щодо психологічних процесів Дж. Брунером у 1977 р., який запропонував використовувати його для опису сприйняття інформації як процесу категоризації на основі виділених ознак та пояснення психологічних явищ, наприклад психічних процесів сприймання, формування понять у свідомості людини. З часом відбувся перехід від розуміння стратегій як психічних процесів сприймання до розширеного їх розуміння в контексті когнітивних явищ (Л. Ітельсон, Р. Олівер). Термін «стратегія» почав використовуватися для будь-якої організованої послідовності цілеспрямованих дій, виконаних задля досягнення результатів (Д. Міллер, Ю. Галантер).

Одним із перших, хто розглянув стратегії більш узагальнено – як властивість когнітивних планів, що є організацією деякої послідовності дій з метою взаємодії, – був Т. ван Дейк. Стратегія, за Т. ван Дейком, має відношення до вибору дії, яка відповідає меті. Вчений тлумачить стратегію як деякий суб'єктивний план діяльності, яка є досить складною і новою, щоб реалізовуватись автоматично. Зарубіжна психолінгвістика та педагогічна психологія пропонують досить широкий спектр підходів до розуміння і класифікації стратегій у різних аспектах користування мовою, набуття мовних та мовленнєвих знань, оволодіння прийомами діяльності, мовної компетенції. Однак труднощі з визначенням стратегії як поняття певної наукової сфери завжди зумовлюються різними критеріями їх диференціації та категоризації.

Логіка подальшого аналізу досліджень проблеми вимагала звернення уваги на значення поведінкового критерію у механізмі формування навичок мовлення, який є вирішальним у стратегіях систематизації мовних явищ, контролю за мовленнєвими помилками, користування мовними засобами. За поведінковим критерієм Дж. Нісбет розмежовує основні стратегії, які спрямовані на вивчення матеріалу (стратегії запам'ятовування, розуміння,

продукування мовних одиниць та зв'язного тексту), і так звані стратегії підтримки, які впливають на мотивацію студента (дидактична гра, змагання). Конкретні дії в межах таких стратегій у науці названо тактиками: тактики віднесення дієслів до дієвідмін, тактики відмінювання кількісних числівників за типами, тактики побудови підрядних словосполучень зі зв'язком узгодження між головним та залежним словом. О. Залевська відносить усі стратегії користування мовою до двох груп: стратегії планування, до яких входять тактики семантичного спрощення та мовного спрощення, а також стратегії коригування, що включають передартикуляційний моніторинг та післяартикуляційний контроль. У дослідженнях Ю. Крижанської та В. Третякова удосконалено систему стратегій американських психологів Р. Стенберга і Д. Міллера, що ґрунтується на особливостях взаємодії партнерів у спілкуванні, коли один із учасників прагне контролювати ситуацію та керувати нею задля реалізації мети, не пов'язаної зі спілкуванням безпосередньо. У цьому випадку стратегії навчання мови репрезентовано з урахуванням незалежності мовного контексту.

Комунікативний підхід до визначення стратегій дав підстави тлумачити стратегії як аналог понять „мета комунікації” або „засіб організації комунікації”. У такому розумінні до стратегій відносять найближчі цілі (наприклад, отримувати інформацію, поділяти думку) та віддалені цілі (наприклад, спонукати до дії, коригувати комунікативний процес). Термін „стратегія”, на нашу думку, здатний охопити той денотат, складовими якого виступають розвиток, підтримка, самореалізація, адаптація, регулювання, контроль у процесі та діяльності навчання.

Встановлено, що стратегії виступають орієнтувальною основою діяльності набуття знань і здібностей суб'єктів, як стратегії інтеріоризації (перенесення у внутрішній план) та екстеріоризації (перенесення психічного змісту назовні, у комунікацію). Такі класифікації мають підґрунтям на теорію інтеріоризації, найповніше розроблену П. Гальперінім.

Спробу розробити цілісну стратегічну концепцію, якою може послуговуватися лінгводидактика вищої школи, здійснили Дж.О'Маллі, Дж. Рубін, Р. Оксфорд. Класифікація стратегій Р. Оксфорд узгоджується з тим, що її автор трактує мету навчальних стратегій мови як розвиток комунікативної компетенції людини. Такі стратегії допомагають студентам брати участь у комунікації й будувати особистісну мовну систему. Р. Оксфорд, як і Дж. Рубін, розподіляє всі стратегії на безпосередні та опосередковані. До безпосередніх, що одразу впливають на навчальний процес, належать стратегії запам'ятовування, когнітивні та компенсаторні. До опосередкованих належать афективні, пов'язані зі створенням позитивних чи негативних емоцій від навчання, та соціальні, що стимулюють спілкування студентів між собою та з викладачем.

У розділі зазначено, що найближче до розуміння категорії стратегії як лінгводидактичного інструмента, який можна виробляти й використовувати у педагогічних умовах, підійшов Р. Елліс. Він визначає стратегії як процеси, завдяки яким учень чи студент акумулює нові правила користування мовою та автоматизує набуті знання шляхом осмислення й оброблення сприйнятої навчальної інформації: спрощення інформації за допомогою набутого досвіду; вбудовування нового знання в ієрархію знань, умінь та навичок мовленнєвої діяльності. Психологи Г. Єйгер та І. Рапопорт розглядали стратегії як окрему предметну галузь методики навчання іноземної мови. Поняття стратегії, хоча й уживається в українській лінгводидактиці, проте не одержало чіткого обґрунтування як лінгводидактична категорія.

Український вчений О. Біляєв стояв на тих позиціях, що лінгвометодика впливає на дидактику в процесі свого виокремлення як наукової дисципліни, але має власний науковий зміст. Вона конкретизує, обмежує й визначає: варіанти розвитку мовної особистості засобами конкретної мови; вибір цілей навчання окремої мови залежно від рівня мовної особистості; вибір методів і прийомів навчання; шляхи подолання суперечностей між керованим і природним набуттям мовних та мовленнєвих знань окремої мови.

Спроби побудови окремих стратегій навчання української мови в школі були здійснені О. Біляєвим, Т. Донченко, С. Караманом, В. Мельничайком, М. Пентилюк, К. Плиско, І. Хом'яком та ін. На їхню думку, стратегічно-діяльнісний підхід сприяє збагаченню учнів мовними засобами. Такий процес здійснюється поетапно й обіймає формування мовної компетенції учнів шляхом засвоєння слів, їх значень та форм, граматичних конструкцій, умінь користуватися мовними засобами в мовленнєвій практиці.

У розділі стверджується, що лінгводидактична стратегія спроможна визначити та організувати практичну спрямованість цілей навчання української мови як засобу спілкування, вибір видів мовленнєвої діяльності, які мають бути засвоєні, кількісні і якісні характеристики навчального матеріалу, рівень володіння мовою, якого має бути досягнуто на розвинутому етапі навчання. Запропонований нами підхід до з'ясування суті стратегії як лінгводидактичного поняття ґрунтується на його структурності, тобто стратегія – структурна одиниця дидактики.

Для створення проєктивної методики навчання мови нами визначено функції стратегії у навчальному процесі, які полягають в унормуванні розподіленої співдіяльності суб'єктів навчання і спрямуванні її на ті навчальні цілі, які ставить програма перед певним курсом, факультетом, спеціальністю. Це читання та слухання текстів професійного спрямування і швидке одержання інформації з них, публічне мовлення на наукових конференціях, участь у дискусіях, тематичний діалог з колегами, використання мови для переконання співрозмовників, висловлювання своєї позиції, написання наукових робіт, складання офіційно-ділової документації.

У роботі представлено конкретні дії, які становлять стратегію в площині пізнання сприйнятого, що визначає операції. Довільність таких операцій завжди відносна, бо вони відповідають зразкам-еталонам, що містяться у свідомості людини. *Конструювання прогнозу-очікування* – необхідний компонент внутрішньої структури стратегії. Таке конструювання виявляється у сприйнятті інформації, яка відповідає вже сформованим зразкам-еталонам діяльності, і, навпаки, незасвоєнні того матеріалу, який цим еталонам суперечить. *Операційний компонент* стратегії є надзвичайно важливим для результативності всієї навчальної діяльності. Операції, обумовлені змістом, становлять ядро змістових програм. *Діяльнісна мета* – один із головних системотворчих компонентів стратегії. Визначення та формулювання кінцевого результату діяльності проходить через певні етапи. Діяльнісною метою вивчення української мови у ВНЗ з позиції суб'єктно-діяльнісного навчання є створення або сприймання тексту як комунікативний акт.

Суть педагогічного проектування полягає в тому, щоб створювати передбачувані варіанти майбутньої діяльності і прогнозувати її результат. Отже, об'єктом проектування є діяльність, точніше, навчальна співдіяльність викладача та студентів. З іншого боку, така діяльність є основою дидактичного процесу, а отже, проектування дає змогу передбачувати перебіг діяльності на етапах навчального процесу. Нами запропоновано розглядати **лінгводидактичну стратегію** як *проект навчального процесу з розподіленою співдіяльністю суб'єктів, який здійснюється за умов керованого усвідомленого оволодіння мовою для задоволення фахових потреб та запитів зрілої особистості, користування мовою як засобом спілкування, вираження та розуміння думок, відображення емоційного стану мовців.*

Зазначено, що хоча стратегія й має програмований характер, проте не може ототожнюватися із поняттям програми (як її розуміють при кібернетичному підході), супідрядної й орієнтованої на вид когнітивної діяльності. Зроблено висновок про те, що стратегія виступає проектом діяльності навчання як розподіленої співдіяльності його суб'єктів, враховує усі характеристики усвідомленої керованої діяльності. Такий проект є теоретичним описом (моделлю) можливого або ідеального перебігу навчальної діяльності, який дає можливість перетворювати організацію діяльності, яка дає ті чи ті результати, на прогностичний педагогічний акт.

У розділі доведено, що категорії лінгводидактики і методики – теорії окремого навчального предмета – перетинаються у точці здійснення навчальної діяльності (розподіленої співдіяльності). Тому актуальним є оволодіння методикою стратегічного проектування навчальної діяльності, оскільки стратегія здатна систематично та ієрархічно вибудувати знання, уміння і навички, які слід засвоїти, встановити зв'язок між вихідними мовними поняттями й умовами їх засвоєння, організувати порядок і форму їх уведення в компетенцію мовної особистості.

Різні підходи, правомірні у галузі дидактики та лінгводидактики, узгоджуються між собою. Проте їх огляд засвідчує, що в основному стратегіями вважають когнітивні або поведінкові структури; якщо ж і представляють стратегії як дидактичне поняття, то описують ним діяльність одного з суб'єктів навчання. Спільний для викладача і студентів процес вибору й побудови стратегій є актуальним завданням дидактики вищої школи на сучасному етапі її розвитку. Врахування проектних можливостей стратегій активізує системотворчий компонент об'єктивно заданого потенціалу студента і допомагає варіюєвати дії згідно з цілями навчання. Отже, лінгводидактична стратегія виконує системотворчу функцію у проектуванні навчання, що є основою пропонованої нами концепції стратегії як проектно-діяльнісного сегмента лінгводидактики та методики навчання української мови.

У третьому розділі «Стратегія як проект навчання української мови на неспеціальних факультетах ВНЗ» обґрунтовується побудова співдіяльності суб'єктів навчання на основі текстово-комунікативної діяльності з урахуванням мотивів навчання та методів їх підтримки в умовах комунікативної ситуації та педагогічного дискурсу загалом. У розділі стверджується, що в стратегіях навчання української мови у ВНЗ проектується мовлення у широкому спектрі фахових та наукових комунікативних ситуацій і диференційованих мовленнєвих дій у нових для студента сферах спілкування.

У розділі представлено проблему «діяльність-мета» в аспекті цілепокладання, яке в контексті стратегії пов'язується з усвідомленим плануванням та здійсненням навчальної співдіяльності. Спроектоване цілепокладання гарантує спрямування стратегії на чітко окреслений результат і мету навчання. На основі положення про навчання як розподілену співдіяльність її суб'єктів з'ясовано, що формування усвідомленої навчальної мети – це процес обопільний для педагога і тих, кого він навчає. Деформованість або несприйняття навчальних цілей є, на жаль, не єдиним чинником дезорганізації навчання, відсутності мотивації або викривлення її конфігурації. Відсутність суб'єктивного усвідомлення навчальної мети і результату, на який спрямовано діяльність, часто закорінена в особистісних мотивах студента. Низький рівень готовності до навчання спричинений несприйняттям стилю спілкування, нових методів та методик, комунікативними бар'єрами між студентами й викладачем.

Відсутність дидактичної концепції, яка б дала змогу охопити всі аспекти мовлення як мети навчання, зумовила необхідність пошуку опори у психологічних та психолінгвістичних теоріях, що є основою організації навчання мовленнєвої діяльності. Однією з констант є загальна теорія мовленнєвої діяльності, на якій ґрунтується методика навчання рідної мови. Тому в дослідженні методичних аспектів було проаналізовано сутність поняття «мовленнєва діяльність» у синхронному та діяхронному аспектах його репрезентації в науці.

Висновки про шляхи втілення думки в так зване розгорнуте висловлювання-текст, зроблені Ф. де Соссюром, Л. Блумфілдом, Б. де Куртене, оформились у концепції трансформаційної (Н. Хомський), відмінкової (Ч. Філлмор), функціональної (М. Холлідей) граматик, а також у теорію мовленнєвих актів (Дж. Остін, Дж. Сьорль). Праця Л. Виготського „Мислення і мовлення” стала вирішальним кроком до узагальнення та побудови лінгводидактичних моделей на основі положення про формування висловлювання як згорнутого діяльнісного акту. Внесок сучасної лінгвістики у вивчення механізмів мовленнєвої комунікації дав змогу виробити дидактичні засади оволодіння та користування мовою (О.О. Леонтьєв, В. Алпатов, Б. Бадмаєв, С. Лисенкова, А. Маркова, Д. Ельконін, В. Дудников, К. Плиско та ін.). Орієнтування на операційно-діялісну схему навчання можна вважати прогресивним, оскільки під час вивчення мови лише шляхом побудови її структурних моделей найчастіше лишаються поза увагою дидактичні моменти процесів, на основі яких здійснюються побудова і розуміння висловлювань.

Напрацьовано проект діяльності, у якому враховано: важливі чинники результативного навчання та кінцеві вимоги до певних видів мовленнєвої діяльності студента (швидкість, повнота, комплектація, композиція тощо); особливості розвитку кожного виду мовленнєвої діяльності; співвідношення і взаємозв'язок різних видів мовлення у навчальних та життєвих ситуаціях; послідовність представлення навчальних завдань; мету, зміст, умови опанування курсу української мови (згідно з навчальним планом факультету); фахові потреби та спеціалізацію студента.

Визначено етапи орієнтування, цілепокладання, планування та організації, контролю, коригування та оцінювання, що проектуються в лінгводидактичній стратегії. У зв'язку з цим з'ясовано об'єкти проектування лінгводидактичної стратегії: вид мовленнєвої діяльності (рецептивний чи продуктивний, в усній чи писемній формі), зміст діяльності (обсяг і типи знань, умінь і навичок), методи й форми роботи, прийоми, що підтримують мотивацію навчання, програма тактик, яка описує алгоритм орієнтувальних, виконавчих та контрольних операцій, що забезпечують досягнення навчальної мети.

Охарактеризовано комунікативність мовлення, яка забезпечується в стратегії зорієнтованістю методичної системи на комунікативну мету мовленнєвої діяльності, а також на деякі нелінгвістичні фактори, що сприяють формуванню висловлювання, тексту. На основі висновків Б. Ломова та Б. Ананьєва, розглядаються три групи функцій спілкування: *когнітивна*, пов'язана із взаємним обміном інформації; *емотивна*, спрямована на формування міжособистісного спілкування; *регулятивна*, яка полягає у керуванні поведінкою та співдіяльністю учасників спілкування.

Для з'ясування змісту навчання як об'єкта проектування в лінгводидактичній стратегії у розділі розкриваються підходи до організації навчання української мови у вищому навчальному закладі, які не лише

розширюють обсяг знань із граматики та орфографії, але є розвивальними в діяльнісному аспекті. З огляду на це побудовано цілісну модель навчання студентів мови з урахуванням всіх аспектів навчальної комунікації з метою:

- вдосконалення професійної підготовки, пошуку необхідної фахової інформації;
- застосування знань у розв'язанні пізнавальних та практичних завдань;
- передавання знань іншим (у текстах доповідей, статей, лекцій, діалогічних формах мовлення тощо);
- використання знань у формах іншої діяльності (ігрової, трудової тощо);
- порівняння, корекції, виявлення хибних поглядів (як інструмент розвитку мислення).

Оперативною частиною стратегії визначено *програму тактик*, яка може створюватися у вигляді алгоритму операцій на основі чіткого усвідомлення кінцевої дидактичної мети у двох напрямках: перший – це логіка алгоритму функціонування, спрямованого на оброблення навчальної інформації, змісту навчання і процес засвоєння; другий – спрямованість на спостереження та коригування результатів використання алгоритму функціонування. Зазначено, що процес навчання не може бути цілком алгоритмізовано, оскільки неможливо дати алгоритми створення усіх типів висловлювань і текстів, а також шляхів їхнього сприйняття. Тактики, послідовність яких зазначено в програмі, дають можливість організувати й дисциплінувати дії та операції студентів на різних рівнях рецептивного та продуктивного мовлення й охоплюють:

- орієнтувальні тактики, до яких входять формулювання завдання і його сприйняття, постановка й усвідомлення навчальної проблеми, аналіз і сприйняття навчальної ситуації;
- виконавчі тактики, до яких входять дії й операції виконання завдання та корекція навчально-пізнавальної діяльності;
- контрольні тактики, до яких входить перевірка результатів, оцінка.

Грунтовний аналіз висновків психології та лінгвістики про сутність і структуру мовленнєвої діяльності дав змогу твердити, що саме мовленнєва діяльність, яка формує нормативно-ціннісний комплекс мовної особистості, переводячи явища реальної дійсності в свідомісний план, має бути предметом цілепокладання в навчанні української мови у ВНЗ. Мовленнєва діяльність як мета навчання має свої характеристики, притаманні студентові, що перебуває на етапі фахового становлення особистості; вона відповідає його потребам і запитам, ціннісним пріоритетам. Описано характерні ознаки мовлення, проєктованого в стратегіях: текстова специфіка мовлення, комунікативний потенціал різностильових і різножанрових текстів, доцільність продукування та сприймання навчальних текстів студентами в умовах спілкування.

Охарактеризовано мовленнєву діяльність як *текстово-комунікативну*. Виявлено відмінні ознаки навчального тексту поряд із текстами

функціональних та індивідуальних стилів мови. Навчальні тексти створюють студент і викладач, виступаючи одночасно авторами власних наукових текстів та інтерпретаторами чужих наукових текстів, використаних у навчальних цілях. Навчальні цілі водночас програмують тематику, форму та наповнення навчальних текстів. Кожний такий текст містить ознаки наукової комунікації: відповідає вимогам лаконічного та зрозумілого викладу, точності, інформативності, має стабільну логіко-смыслову структуру. Визначено комунікативно значущі параметри ситуації мовленнєвого спілкування, комунікативно-рольовий аспект статусів і програм мовленнєвої поведінки кожного з учасників спілкування.

Розглянуто види мовленнєвої діяльності як компоненти цілей, а не змісту навчання, які не суперечать замкнутому циклу суб'єктно-діяльнісної системи навчання, що розпочинається метою і завершується перевіркою результатів її досягнення. Доведено, що у проєктивній концепції лінгводидактичної стратегії вид мовленнєвої діяльності як мета забезпечує прогнозований перехід від спонтанного користування мовою до усвідомлення мовленнєвих форм і системного володіння ними. Спроектовано різновиди текстово-комунікативної діяльності:

- рецептивна діяльність сприйняття та розуміння тексту;
- продуктивна текстотворча діяльність;
- трансформаційні дії та операції з текстом (редагування, доповнення, стиснення, зміна стилю).

В основу зазначених різновидів діяльності покладено комунікативний акт, який формується на основі одиниць тезауруса, граматичних категорій і висловлювання як втілення мисленнєво-мовленнєвих дій та операцій.

У розділі стверджується, що співвідношення типів знань важливе у визначенні змісту програми, методів, прийомів діяльності. Представлено засоби підтримки позитивної мотивації студентів неспеціальних факультетів, що входять до стратегії. Дидактична стратегія як певний системотворчий інструмент діяльності організує мотиваційне забезпечення пізнання через відповідну програму тактик.

На базі загальної мотивації навчальної діяльності (особистісно-престижної, професійної, наукової, пізнавальної та утилітарно-прагматичної) виявлено різне ставлення до навчальних предметів. Позитивна мотивація навчання української мови підтримувалася лінгводидактичною стратегією у таких напрямках: актуалізація пізнавального інтересу, особистого престижу, професійного становлення, потреб наукової діяльності. Обґрунтовано вибір методів, які підтримують *професійну* мотивацію студентів і водночас стимулюють навчання різних видів мовлення, передбачуваних стратегією: написання службових листів, документів, репортажів, проведення екскурсій, інтерв'ю з фахівцем, підготовка теле- та радіопередач із фахової проблеми. Методи підтримки *мотивації наукової діяльності* використовувалися в стратегіях письмово-

монологічного мовлення: інформаційний пошук, теоретичний аналіз та експеримент. Результатом застосування таких методів стали студентські тексти у жанрах оглядових, теоретичних та експериментальних наукових статей, бібліографічних та реферативних оглядів, анотацій.

У четвертому розділі **«Типи лінгводидактичних стратегій вивчення української мови студентів неспеціальних факультетів вищих навчальних закладів»** обґрунтовується лінгводидактична стратегія як проект навчальної діяльності, яка здатна впорядкувати перехід від попереднього етапу накопичення мовного матеріалу до введення його у нові сфери мовного спілкування. Аналізуються рецептивні та продуктивні стратегії цілісного тексту, який функціонує в комунікативній сфері майбутньої професії студента.

Розроблено методику побудови і використання рецептивних стратегій з метою розширення індивідуального тезауруса студента. Доведено, що елементи тезауруса студента зумовлюють оновлення схеми висловлювань в усній мовленнєвій діяльності. У процесі читання та аудіювання вони закладаються в довготермінову пам'ять, а в говорінні виражаються в уміннях варіювати висловлювання залежно від комунікативного завдання. Тому кореляція між рецептивним мовленням та його продуктивним видом відбувається на рівні тезауруса, стереотипів висловлювань, які забезпечують повноцінне сприйняття та створення текстів.

Визначено такі цілі діяльності аудіювання під час оволодіння українською мовою на неспеціальних факультетах ВНЗ: розуміння і сприйняття основного змісту тексту; розуміння і сприйняття тексту загалом; виділення незрозумілого в тексті; з'ясування структури тексту; сприйняття тексту як основи для висловлення власної думки, доповнення, творчого використання прослуханого в продуктивних видах мовлення. Зокрема у стратегії *слухання з метою з'ясування структури тексту* спроектовано *зміст діяльності*: пошук невідомих слів, термінів, понять, аналітико-синтетичні вміння відносити мовні одиниці до певних мовних систем (лексико-семантичної, синтаксичної тощо), навички зосередження уваги на окремих елементах мовлення, підготовка до енциклопедичного пошуку та складання словника тексту. Визначено *методи, прийоми і форми роботи*: лекційне повідомлення про композиційне оформлення текстів доповіді, промови, службового листування, службової інструкції тощо; пошук інформації в підручнику; завдання на поділ тексту на розділи, параграфи, пункти; вправи на формулювання назв підрозділів тексту; конкурси на введення в текст вставних одиниць, що вказують на джерело інформації (*на мою думку, на переконання вченого, за свідченням автора*) або на логічну впорядкованість тексту (*по-перше, по-друге, наприкінці*), вправи та конкурси на запам'ятовування структурних частин тексту, опитування та обговорення.

У розділі вказується, що навчання професійному читанню українських текстів у вищій школі має бути спрямоване на розвиток операцій аналізу та

синтезу, розчленовування висловлювань на окремі компоненти, уміння визначати незнайому мовну форму за окремими диференційними ознаками (суфіксами, морфологічними категоріями). Рецептивні навчальні стратегії читання залежать від мети діяльності: оглядове читання задля сприйняття теми, основної думки, даних, викладених у тексті; ознайомлювальне читання задля сприйняття цілісного тексту й розуміння всього його змісту; дослідницьке читання задля вивчення всіх змістових і композиційних характеристик тексту, а також його насиченості різними мовними одиницями; виразне читання задля створення необхідного емоційно-сміслового впливу на партнера спілкування. Так, у *стратегії оглядового та ознайомлювального читання* спроектовано *зміст діяльності методи, прийоми і форми роботи*: фронтальна бесіда для з'ясування основного змістового наповнення тексту, вправи на визначення ключових слів та запам'ятовування змісту, завдання на встановлення контексту за ключовим словом, змагання на швидкість сприйняття основного змісту тексту, вправи на формулювання заголовку тексту, конкурси на уважність, формулювання запитань до тексту, побудова схематичного зображення тексту за ключовими словами тощо.

Обґрунтовано основні продуктивні стратегії навчання текстотворенню, спрямовані на побудову семантичного плану тексту, який складається з елементів загальних знань про ситуацію, елементів моделі тексту, комунікативного контексту, вербальних засобів організації тексту та норм їх залучення, процедури управління процесом текстотворення.

Зроблено висновок про те, що побудова стратегії навчання студентів текстотворення залежить від: репродуктивного чи інтерпретаційного характеру тексту; безпосередньої контактної-комунікативної форми його реалізації (діалогу чи монологу); жанру та стилю мовлення, в якому такий текст має створюватись; усної чи писемної форми тексту певного жанрово-стильового різновиду (таб.1).

Таблиця 1

Дидактичні стратегії текстотворення

Зауважено, що специфікою лінгводидактичної стратегії є комплексність використання діяльнісних і мовленнєвих засобів для досягнення навчальної мети. Послідовність дій та операцій тактично вмотивована, але комбінації певних умінь та навичок можуть бути спрямовані одночасно на створення репродуктивного чи інтерпретаційного тексту, монологу чи діалогу, а також різних жанрових різновидів тексту у різних функціональних стилях. Розповідати, пояснювати, описувати, запитувати, знайомитися, розпочинати й завершувати розмову, стверджувати, доводити, спростовувати, підводити

підсумки, виголошувати промову, складати резюме, створювати протокол тощо – усе це є одночасно результатом діалогічних і монологічних інтеракцій, інтерпретаційного і репродуктивного текстотворення. Тому не можна вважати, що вибір якихось тактик забезпечує лише один певний вид продукування тексту. Отже, зміст навчання в продуктивних стратегіях співвідноситься одночасно з різними видами мовленнєвої діяльності.

За критеріями репродукування та інтерпретації основними типами текстової діяльності визначено *повідомлення, опис та пояснення*. Це певною мірою узгоджується із традиційними в дидактиці формами текстотворення: описом, розповіддю, роздумом.

Найбільш повно контактано-комунікативна діяльність реалізується в діалогічній формі. Оскільки в мовному спілкуванні головною є дія у відповідь на іншу мовленнєву дію, то спілкування завжди є взаємодією. Дія у відповідь не завжди може бути зовнішньо оформлена (як це буває в безпосередньому діалозі), але мовлення завжди орієнтоване на чиєсь сприйняття і розуміння (навіть у монології). Тому будь-який письмовий *монологічний текст* (наприклад наукова стаття) має, як і репліка діалогу, установку на відповідну реакцію читача. Стратегії *діалогічного спілкування* побудовані на умовах збігу особистісних смислів, інтересів його учасників. Виявлено, що навчальний діалог – це ситуація міжсуб'єктного спілкування з метою розв'язання навчальних проблем та пошук особистісного смислу, який міститься в навчальному матеріалі.

Зазначено, що продукування тексту певного жанру вимагає від студента послідовної логічної діяльності, аналітико-синтетичних дій, які проявляються на різних рівнях: у відборі лексики, продумуванні композиції, смислового наповненні жанрової форми, зіставленні текстів різних стилів (у тому числі й художнього) та створенні їх із використанням термінів, сталих словосполучень, тропіки, образності, експресивності та конотації як ресурсів мовлення.

Значну частину розділу присвячено стратегіям, які забезпечують накопичення мовленнєвого досвіду із доповнення тексту мовними одиницями, розширення, відновлення, уведення елементів, необхідних для змістового завершення тексту, скорочення висловлювань чи тексту загалом (компресії), заміни одних одиниць іншими.

Для навчання дій та операцій *доповнення і відновлення* пропущених одиниць у навчальній практиці запропоновано системне використання клоуз-текстів у тактиках: оброблення смислової інформації попередніх та подальших частин тексту, акцентування уваги на пропущеному сегменті; аналізу граматичної схеми висловлювання, що містить пропуск; віднайдення в індивідуальному тезаурусі за допомогою субстратегій пам'яті вербальних елементів, смислового сполучуваності яких є найбільш вірогідною у певному тексті; граматичного впорядкування цих елементів і введення їх до граматичної схеми відрізка тексту.

З'ясовано, що важливим видом діяльності, яка проектується у стратегії, є відновлення тексту за попереднім стислим варіантом, наприклад за конспектом. Творчий компонент такої діяльності виявляється в суб'єктивній оцінці законспектованого змісту і залежить від рівня сформованості інтерпретаційних умінь студента. *Згортання та скорочення* потребує попереднього членування тексту на частини, а також визначення їх смислової вагомості чи другорядності. Причому завданням для студентів є збереження рівня інформаційної місткості тексту та логічних зв'язків у ньому. Дії *заміни та перебудови* мовних одиниць у текстово-комунікативній діяльності підпорядковані меті спілкування і мотивуються розширенням чи згортанням тексту, реалізуються зокрема у виправленні помилок чи композиційних недоліків. Тому виконання завдань та вправ на заміну й перебудову мовних одиниць спроектовано в стратегії як етап аналітико-синтетичної діяльності, в ході якої опрацьовується лінгвістичний матеріал тексту, його змістова насиченість, з'ясовується необхідність уведення одного елемента замість іншого. Зокрема у стратегії *дидактичного редагування* спроектовано *зміст діяльності*: знання, мовних норм (орфоепічних, орфографічних, пунктуаційних тощо), пригадування правописних правил, а також оформлення заголовків, пунктів, підрозділів; знання правил позначення цифр та знаків у текстах; оформлення таблиць, запам'ятовування коректурних знаків для виправлення текстових оригіналів; навички диференціювання помилок (лексичних, фразеологічних, морфологічних, синтаксичних, пунктуаційних, стилістичних); тренування політерного, поскладового читання, зчитування та звіряння копій текстів, навички фіксування помилок у тексті, що аудіюється. Визначено *методи, прийоми й форми роботи*: завдання на виправлення помилок за коректурними знаками, гра «Перехресне читання», метою якої є взаємоперевірка коректури один в одного, конкурс «Уважний коректор»; вправи на складання статистичного звіту помилок у тексті, завдання записати прослуханий діалог, вправи на пунктуаційне оформлення цитат, посилань; диктант на правопис власних назв у документах та наукових текстах; рейтингові оцінки складності текстів щодо їх редагування, змагання на швидке виправлення помилок, гра «Творче редагування» з метою висловлення порад письменнику; змагання на урізноманітнення лексики тексту.

Доведено, що стратегії й тактики навчання текстових перетворень упорядковують процеси мовленнєвого планування у комплексній діяльності конспектування, анотування, редагування за допомогою стискання, згортання, розширення, ускладнення та зміни текстових одиниць.

П'ятий розділ **«Експериментальне дослідження навчання української мови на неспеціальних факультетах ВНЗ із залученням лінгводидактичних стратегій»** розкриває зміст і програму експерименту. Проаналізовано результати дослідного навчання.

Критеріями, які дозволяють узагальнити та класифікувати дидактичні явища на констатувальному етапі, було визнано процесуальні та змістові

характеристики навчання української мови як неспеціальної дисципліни у вищих навчальних закладах: умови перебігу навчального процесу, стан мотивації навчання, попередній рівень текстово-комунікативної діяльності, сформованість проектно-діяльнісних умінь та навичок.

На констатувальному етапі з'ясовано умови перебігу навчання української мови на неспеціальних факультетах вищих навчальних закладів; оцінювався рівень мотивації навчання української мови у студентів першого та другого курсів; проводилося контрольне тестування з метою виявлення рівня володіння українською мовою на початку експерименту, а саме сформованості вмінь сприймати та створювати текст, а також здійснювати текстові перетворення; перевірялася сформованість умінь проектувати, програмувати, реалізувати кроки, задані алгоритмом.

Систематизація отриманих експертних оцінок викладачів університетів Києва, Кривого Рогу, Черкас підтвердила тенденції та суперечності організації вивчення української мови у вищій школі, якими зокрема визнано:

- скорочення навчального часу на опанування української мови, що не перевищує 54 години;
- вузький спектр обов'язкових та факультативних курсів;
- стильове обмеження змісту предмета (спрямування на офіційно-діловий стиль української мови, ігнорування необхідності оволодіння науковим, публіцистичним, розмовним, конфесійним та художнім стилями);
- недостатня забезпеченість аудиторним фондом для проведення індивідуальних занять.

Під час експерименту виявлено, що навчання української мови у вищому освітньому закладі має ряд мотиваційних проблем, пов'язаних із соціально-психологічними стереотипами у ставленні студентів до української мови як навчальної дисципліни, уявленнями про лінгводидактичний процес та психологічними особливостями сприйняття її студентами. Визначено низку організаційних проблем, що позначаються на продуктивності оволодіння мовою та формуванні мовної особистості майбутнього фахівця: значне обмеження матеріалу, передбаченого для опанування української мови навчальними планами природничих та гуманітарних нефілологічних факультетів, недостатня кількість навчальних годин для вивчення української мови, обмеження змісту курсів діловим чи науковим стилем.

Констатувальний етап показав рівні сформованості текстово-комунікативної діяльності студентів, що брали участь в експерименті: високий рівень (48 – 40 балів) – 16,2 %, середній – (36 – 28 балів) – 37,5 %, низький – (24– 16 балів) – 44,6%, незадовільний (12 – 0) – 1,7%.

Констатація рівня сформованості умінь проектувати, програмувати, реалізувати кроки, задані алгоритмом, була необхідною для побудови та реалізації лінгводидактичних стратегій як спільної діяльності суб'єктів навчання. Показником сформованості діяльнісних умінь і навичок було

прийнято ефективний спосіб розв'язання різних типів завдань, хід послідовного виконання яких розглядали як процес становлення діяльності. Із 240 осіб, яких було протестовано, 186 (77,5%) продемонстрували результат 16 балів або 12 балів (із 24 можливих), що відповідає *середньому* та *низькому* рівню операційно-діяльнісної сформованості в навчанні.

У процесі реалізації стратегій перевірка параметрів правильності відбувалася з використанням традиційних і експериментальної методик та порівнянням результатів навчання за ними. На цьому етапі було сформовано вибірки. Вибірка з метою застосування статистичного апарата для формувального експерименту становила 24 студенти в контрольній групі та по 24 студенти у двох експериментальних групах. Така кількість вважається репрезентативною, оскільки дає змогу проводити більш точні спостереження, організуючи в межах цієї кількості студентів лонгitudні дослідження (наприклад, багаторазове опитування кожного п'ятого студента протягом тривалого часу). До експериментальних груп студенти добиралися таким чином, щоб попередній середній рейтинговий бал групи становив не більше 80 (із 100 можливих). Для контрольної, навпаки, – не менше 85,5. Динаміка рейтингового бала за цими параметрами обраховувалася залежно від максимально можливого сукупного рейтингового бала вибірки із 24 студентів, що приймався за 100 % .

Розділ відображає формувальний етап експерименту та оцінку його результатів. Метою формувального етапу було отримання відповідного відтворюваного факту ефективного навчання із залученням проєктивної діяльності у стратегіях. Зважаючи на широту охоплення експерименту (840 студентів та 120 викладачів), використовувалася змішана методика експериментальної роботи: на різних етапах було використано константний та традиційний експериментальні методи.

Змістом формувального експерименту була перевірка гіпотези про ефективне оволодіння українським мовленням на основі проєктування навчальної співдіяльності у вигляді лінгводидактичних стратегій. Критеріальна модель була використана на основі положень Богіна-Рапопорта і ґрунтувалася на потрібній класифікації критеріїв: 1) мова складається з одиниць фонетики, лексики та граматики (з відповідною семантикою); 2) користуючись мовою, людина слухає, читає, пише, говорить або суміщає зазначені види діяльності; 3) мовленнєва готовність реалізується в операціях, які мають ознаки правильності, швидкості, насиченості, вибору, адекватної комплектації.

Така модель дала можливість систематизувати вірогідні дані формувального експерименту на основі аналізу усього комплексу параметрів. Основні критерії, за якими визначалася ефективність навчання української мови та її діяльнісні характеристики, відповідали параметрам ефективності: рівень знань, необхідних для текстово-комунікативної діяльності (P3); рівень сформованості умінь і навичок текстово-комунікативної діяльності в

різновидах мовлення (РУН); мотивованість діяльності (МД); рівень реалізації програми тактик (РПР).

Рис. 3. Критеріальна модель ефективності навчання за умов залучення лінгводидактичних стратегій

Рівень знань (РЗ) перевірявся шляхом опитувань, відповідей за картками, у яких студенти виявляли знання основних фахових понять і термінів, а також розуміння граматичних зв'язків мовних елементів. Уміння й навички тексто-комунікативної діяльності (РУН) перевірялися шляхом оцінювання процесів сприйняття та продукування текстів: швидкості, повноти, адекватності добору мовних одиниць. Тому діяльнісний рівень у критеріальній моделі навчання, створеній за Г. Богіним, визначався так само за п'ятьма параметрами. Параметр *правильності* показував дотримання деякого набору правил та мовних норм (лексичних, орфоепічних, орфографічних тощо), що дало змогу оцінювати грамотне сприймання та продукування тексту. Фіксування цього рівня відбувалося в опитуваннях правил орфографії і пунктуації, під час перевірки завдань на словозміну та слововживання в українській мові, шляхом виправлення помилок у текстах, які створювали студенти. Параметр *швидкості* опису, роздуму, підхоплювання реплік діалогу, вдумливого читання позначав початок інтеріоризації мовленнєвих дій. Швидкість вибору комунікативного варіанту мовлення, жанрово-стильового різновиду тексту, перевірялася в певній ситуації спілкування й оцінювалася як показник сформованості мовленнєвих навичок. Параметр *насиченості* продуктивної тексто-комунікативної діяльності перевірявся в текстах, які створювали студенти. Насиченість в рецептивних видах діяльності не є видимою; отже, було взято до уваги той ефект (інформативний, розвиваючий, емоційний), який прочитаний чи прослуханий текст справляв на студента. Рівень насиченості визначався готовністю студента використовувати масиви потенційних мовленнєвих актів. Параметр *вибору* корелював з механізмом прийняття рішень в умовах нової

мовленнєвої ситуації. Критичні зауваження студента щодо змісту і форми сприйнятого тексту, а також вибір і комплектування у продюкованих текстах вважалися показовими для цих параметрів і використовувалися в експериментальних обрахунках. Для перевірки добору потенційних елементів тексту виконувалися вправи та закриті тести. В межах параметра *адекватної комплектації* перебував діапазон мовних засобів та комунікативних прийомів, відповідність тексту до ситуації спілкування, гнучкість варіювання елементів тезауруса в різних жанрово-стильових різновидах, вміння емоційно вплинути на співрозмовника, редакторські можливості, які демонстрував студент. Оволодіння цим рівнем означало сприймання та продукування не лише текстових смислів, але й використання засобів тональності, «партитурної» організації тексту, художньо-образного оформлення мовлення.

У розділі визначено критерії РЗ та РУН за їх сумарним показником, який представлено 48-ма балами. Значущість впливу організації навчання на рівень знань та операційно-діяльнісних умінь студентів виявилася позитивною, перевищила критичне значення статистичного критерію χ^2 -квадрат (6,63) і склала 8,61. Отже, це дало підстави вважати отриманий результат значущим і стверджувати, що різницю в діапазонах балів зумовлює застосування проєктивного навчання як організаційно-методичної системи стратегій засвоєння видів мовлення.

Для порівняння результатів навчання української мови, яке здійснювалося за методикою стратегічного проєктування, обраховувався середній бал виборок за критеріями ефективної співдіяльності. За даними визначення критеріїв ефективності щодо рівнів знань та діяльнісних умінь (РЗ та РУН) середній бал виборок становив (з максимальних 48): контрольної – 26,4, I експериментальної – 32,8, II експериментальної – 36,29.

За результатами оцінювання мотивації діяльності (МД) середній бал становив (з максимальних 24): у контрольній групі – 15,5, у першій експериментальній – 19,08, у другій експериментальній – 19,5.

Показники проєктивних умінь студентів (РПР) відобразилися в середньому балі виборок (з максимальних 24) таким чином: у контрольній – 14,7 у першій експериментальній – 16,2, у другій експериментальній – 15,8.

За показниками РЗ, РУН, МД, РПР було вибудовано загальну порівняльну діаграму середнього бала виборок, яка відображає результати експериментального навчання (рис.4). Процес експериментального навчання був спрямований на формування умінь і навичок користування мовою як засобом спілкування на основі узагальнення мовних явищ та усвідомлених мовленнєвих дій та операцій з текстом. Таке навчання передбачало оволодіння видами мовлення за допомогою дидактичних стратегій, які в мовній свідомості студента відігравали роль проєктно-орієнтованих програм задля досягнення навчальної мети.

Рис. 4. Загальна порівняльна діаграма ефективності оволодіння видами мовлення в ході експериментального навчання

Підтверджено, що навчання студентів української мови у вищій школі (за умови засвоєння основних мовленнєвих дій та операцій онтологічним шляхом та в середній школі) є етапом формування вищих рівнів мовленнєвої здатності особистості. Експериментальне навчання виявило:

- формування вищих рівнів мовної здатності під час стратегічного проектування діяльності потребує актуалізації попередніх рівнів мисленнєво-мовленнєвої діяльності. Така актуалізація здійснювалася шляхом повторення, вправ, завдань, які потребують залучення субстратегій пам'яті студента;

- програми тактик, спрямовані на розвиток операційно-діяльнісних знань, умінь і навичок, залучення субстратегій володіння мовою (оперативної пам'яті, використання стереотипних висловлювань, механізмів мовного прогнозування тощо), операцій аналізу й синтезу, дій відтворення, сприймання та продукування текстів, здійснення еквівалентних заміन у текстових трансформаціях реалізуються як єдине ціле і лише в комплексі виявляють рівень володіння українською мовою. Тактики корекції визначалися характером тих відомостей, які отримують викладач і студент за допомогою контролю в процесі зворотного зв'язку. Корекція здійснюється не лише з урахуванням помилок, яких припускаються студенти у виконанні завдання, але й причин, які їх породжують. До них віднесено:

- по-перше, недостатній рівень пояснення завдання та його сприйняття студентом;

- по-друге, недостатнє опрацювання алгоритму дій та операцій;

- по-третє, психологічні причини (відволікання уваги, несприятливе емоційне тло навчання, помилкове розуміння навчальної інформації).

Ефективне проектування діяльності обумовлюється організацією матеріалу у вигляді навчальних текстів, побудованих на семантико-синтаксичній основі, яким притаманні: комунікативність (наявність комунікативної мети), інформативність (мотивована фахом студентів, їхніми інтересами, рівнем спеціальних знань), співвіднесеність із реальною ситуацією вживання текстових висловлювань, достатній ступінь узагальнення та типовості змісту, але водночас придатність для творчої інтерпретації.

Отже, підсумки експерименту засвідчили, що ефективність оволодіння мовою залежить від організаційно-методичної системи лінгводидактичних стратегій, яку доцільно впроваджувати в навчальну практику вищої школи.

ВИСНОВКИ

У дослідженні здійснено аналітичний огляд і теоретичне узагальнення здобутків сучасної лінгводидактики у галузі навчання студентів української мови та запропоновано новий концептуальний підхід до проблеми стратегічного проектування навчальної співдіяльності на неспеціальних факультетах ВНЗ. У зв'язку з відсутністю єдиної концептуальної платформи навчання української мови щодо дисциплінарного забезпечення освіти студентів-нефілологів та ефективних методик системного керування операційно-функціонального блоку в навчанні здійснено спробу синтезувати концепції, гіпотези, методи психології, лінгвістики, психолінгвістики, дидактики, соціології, філософії для вироблення конкретного методичного інструментарію та його застосування в лінгводидактиці вищої школи. Основні положення комплексного аналізу проблеми дослідження та науково-теоретичні результати стали основою методики стратегічного проектування навчання української мови студентів неспеціальних факультетів ВНЗ.

Дослідження лінгводидактичного процесу у вищій школі здійснено на засадах суб'єктно-діяльнісного підходу. Стверджено можливість об'єднання двох фундаментальних психолого-педагогічних категорій – суб'єктності та діяльності, що є закономірним результатом сучасного методологічного осмислення навчального процесу на основі суб'єктно-діяльнісного підходу. До категорій, які становлять основу суб'єктно-діялісної схеми навчання української мови у вищому навчальному закладі, віднесено: навчальний предмет – українську мову; психолого-педагогічні умови навчання української мови у вищому навчальному закладі як неспеціальної дисципліни; процес і співдіяльність навчання; суб'єктів навчання і їх функціональне навантаження в навчальному процесі; усвідомлену навчально-пізнавальну діяльність та дидактичне керування.

Визначено, що діяльність навчання мови у вищому навчальному закладі полягає в керованому та усвідомленому (з позиції суб'єктів – викладача та студента) оволодінні змістом навчання, яке охоплює мовні і мовленнєві знання, уміння (дії), навички (операції), а також оволодіння методами навчання.

Доведено доцільність уведення лінгводидактичної стратегії до категоріального складу елементів суб'єктно-діялісної парадигми у вищій школі, яка реалізує проектування процесу навчання студентів полягає в можливості трансформувати знання, вміння і навички відповідно до поставленої дидактичної мети, зумовленої закономірностями навчання з погляду реалізації проекту – лінгводидактичної стратегії.

З'ясовано, що визначальну роль в особистісно орієнтованій лінгводидактиці відіграє організація діяльності відповідно до стратегій, які дають змогу студентові вибирати певні, цінні для нього як суб'єкта діяльності, способи досягнення навчальної мети. Визначено об'єкт проектування –

навчальну співдіяльність викладача та студентів, що входить до дидактичного процесу як така, що є проєктованою, керованою і дає змогу передбачувати всі етапи навчального процесу.

У результаті історико-культурологічного аналізу виявлено, що українська мова як навчальна дисципліна у вищій школі є вихідним елементом загальної системи освітнього знання, завдяки якій таке знання взагалі отримує можливість акумулюватися та розвиватися, а тому в методичному аспекті має специфічні закономірності становлення, які визначаються особливостями процесу засвоєння, можливостями навчально-пізнавальної діяльності та соціально-культурними чинниками. Доведено, що вивчення сучасної української мови, ділового українського мовлення, фахової мови за пропонованою методикою створює для студентів неспеціальних факультетів ВНЗ унікальні можливості: здобути уміння і навички орієнтуватися у сферах офіційно-ділового писемного й усного спілкування, опанувати особливості мовної стилістики, специфіку використання різних мовних одиниць залежно від сфери і мети вживання, долучитися до вироблення загальних мовних норм і стандартів, які перебувають на етапі становлення. На основі розуміння навчання української мови у вищому навчальному закладі як керованого оволодіння зроблено висновок про те, що лінгводидактична стратегія має розроблятися саме як інструмент такого керування. Керована діяльність розвиває здатність студентів до самоуправління у всіх конкретних формах навчально-пізнавальної діяльності, зокрема: самостійне визначення дидактичної мети, створення алгоритмів, вибір методів пошуку інформації для її досягнення, прийняття рішень та поведінкової самоорганізації, самоконтролю, комунікативної активності. Ступінь розвитку такої здатності можна вважати надійним показником ефективності навчання.

Конкретизовано характеристики навчання української мови у вищому навчальному закладі як дидактичного процесу з розподілом співдіяльності суб'єктів, що дає можливість побудувати зовнішнє об'єктивне утворення навчальної парадигми – лінгводидактичну стратегію. Запропоновано такий вид навчальної діяльності позначати терміном «розподілена співдіяльність», оскільки діяльність викладача не може розглядатися у відриві від суб'єкт-об'єктних відношень і спрямована на студента. Результати дисертаційного дослідження переконливо доводять, що навчально-пізнавальна діяльність завжди суб'єкт-об'єктна. Цей вид діяльності є самокерованою системою за метою й логікою розвитку, хоча її функціонування суттєво залежить від того, яка діяльність викладача нею керує, якими є методи навчання. На користь терміна «розподілена співдіяльність» свідчить той факт, що в навчанні здійснюється взаємний обмін діяльностями, уявленнями, ідеями, установками, інтересами, розвивається система відношень «суб'єкт – суб'єкт», яка є несамостійним елементом більш складної системи розподіленої співдіяльності. Ступінь прийняття спільної мети як студентом, так і викладачем залежить від

наявності обопільних дій, із спільним фондом смислів і цінностей. Розподіл функцій у співдіяльності навчання сприяє цілковитій реалізації можливостей кожного суб'єкта діяльності. Консолідаційними чинниками лінгводидактичної стратегії виступають: визначення мети діяльності, предмета та обсягу діяльності, вибір методів роботи учасниками навчального процесу, їх узгодження. Успішними в царині методики української мови можна вважати ті стратегії, які здатні зробити українську мову фактом індивідуальної свідомості суб'єкта навчання.

Стратегія як лінгводидактичне поняття охоплює декілька рівнів суб'єктної взаємодії в навчанні: прогнозування дій та операцій, цілепокладання (рівень навчальної мети), визначення змісту навчання, вибір способів діяльності і спілкування викладача і студента. У цьому розумінні стратегію потрактовано як проект навчання, мотиваційних ресурсів і того результату, який очікується. На етапі орієнтування проектується залучення мотивів діяльності, мовленнєвого досвіду студентів, набутого в попередньому вивченні мови. На етапі цілепокладання проектуються особистісно значущі цілі діяльності, потреби в опануванні мови для використання майбутнім фахівцем. На етапі планування студенти залучаються до підготовки та складання алгоритму роботи і його обговорення, уточнення, коригування. На етапі організації виконання плану діяльності студентам надаються варіанти вибору способів навчальної діяльності (письмово чи усно, індивідуально чи в групі, в узагальненій формі чи на конкретних прикладах тощо). На етапі контролю, коригування та оцінювання здійснюється зіставлення результатів навчання із визначеною дидактичною метою.

Мотиваційна основа навчання студентів у вищій школі виражає систему відношення до навчання як засобу досягнення професійного становлення, а також рівень ставлення студентів до різних дисциплін, які тією чи іншою мірою забезпечують комплекс знань, умінь (дій) і навичок (операцій) і можуть бути використані у фаховій діяльності. У стратегічно організованій методиці навчання української мови нефілологів до мотиваційних ресурсів належать: усвідомлення дидактичних цілей навчання (оволодіння видами мовлення); усвідомлення теоретичної та практичної значущості знань (загальний розвиток мовної особистості студента); емоційно-прагматичний компонент засвоєння навчального матеріалу (насолада від вправного володіння мовою, задоволення пізнавального інтересу, емоційний аспект художнього стилю); розуміння перспективних напрямків розвитку наукових понять (стимулювання наукового і творчого пошуку студентів у розв'язанні лінгвістичних та соціолінгвістичних проблем); професійне спрямування навчальної діяльності (сприймання і продукування фахового тексту); використання проблемних завдань і ситуацій у навчальній діяльності.

Лінгводидактична стратегія як проект передбачає *програму тактик*, репрезентовану у вигляді алгоритму операцій на основі чіткого усвідомлення

кінцевої дидактичної мети стосовно операційної частини лінгводидактичної стратегії, тобто алгоритму навчальних дій та операцій на *орієнтувальному, виконавчому та контрольному* етапах. Стратегії навчання у вищій школі передбачають проектування мовлення у широкому спектрі фахових та наукових комунікативних ситуацій, використання диференційованих мовленнєвих дій для практичної мети залучення студента до нових для нього сфер спілкування, а також мають чітко окреслені *об'єкти проектування*, які моделюються в категоріях діяльності: *вид мовленнєвої діяльності* (рецептивний чи продуктивний), *усна чи писемна форма мовлення*; *зміст діяльності* (обсяг і типи знань, умінь і навичок), *методи і форми роботи, прийоми*, що підтримують мотивацію навчання. Проективна сутність стратегії дає змогу оцінити якість навчання не тільки за його результатом, а й за потенціалом реалізації, за прогнозованим продуктом проекту.

Аналіз теоретико-методологічних розвідок передував визначенню типів лінгводидактичних стратегій навчання української мови студентів неспеціальних факультетів вищих навчальних закладів. Зокрема було визначено: 1) рецептивні стратегії *слухання* (з метою розуміння основного змісту, розуміння тексту загалом, з метою визначення незрозумілого і з'ясування структури тексту, критичне слухання з метою висловлення власної думки), *читання* (ознайомлювального, детального, виразного, дослідницького, з вивченням структури тексту та засобів його оформлення); 2) продуктивні *стратегії текстотворення* (репродуктивного та інтерпретаційного продукування тексту, діалогічного та монологічного контактнo-комунікативного текстотворення, створення тексту в жанрово-стильових різновидах); 3) *трансформаційні стратегії* (зміни обсягу та структури тексту, жанрово-стильові перетворення тексту, дидактичне редагування).

Експериментально підтверджено необхідність компонентного і рівневого аналізу діяльності студентів та критеріальної моделі ефективності навчання. Доведено, що проектні потужності стратегії залежать від багатьох чинників, зокрема від рівневої готовності до вивчення певного курсу в студентській групі; типу сприйняття інформації (аналітичного, синтетичного, інтуїтивно-чуттєвого, раціонально-логічного); наявності чи відсутності мотиваційної упередженості або негативних стереотипів вивчення української мови, сформованих у середній школі; активної, пасивної чи нейтральної мотивації навчання загалом; наявності чи відсутності компетенції студента у певній галузі знань; рівня інтелектуальної активності; бажання самоактуалізації, прагнення успіху в навчанні; характеру суб'єктивного очікування результату навчання.

Перевірено успішність проектування всіх об'єктів стратегії, до яких віднесено: вид мовленнєвої діяльності, зміст діяльності, методи і мотиваційну підтримку, реалізацію програми тактик. Визначені критерії ефективності навчальної співдіяльності забезпечили можливість статистичного

підтвердження гіпотези в експериментальному режимі. Для порівняння результатів навчання української мови, яке здійснювалося за методикою стратегічного проектування, обраховувався середній бал виборок за критеріями ефективної співдіяльності.

Розроблена й апробована методика стратегічного проектування тексто-комунікативної діяльності дає змогу побудувати цілісну координовану систему, яка здатна забезпечити ефективну співдіяльність у процесі навчання української мови на неспеціальних факультетах ВНЗ і є для студентів цікавим і важливим етапом навчального процесу, сприймається ними як самостійна діяльність, організована відповідно до мети, результати якої є прогнозованими, успішність – закономірною, а помилки й недоліки можуть усуватися усвідомлено.

Накреслений у дослідженні проектний напрям навчання може бути реалізований і втілений у багатьох дидактичних моделях із позицій нових стратегічних і тактичних рішень у лінгводидактиці вищої школи.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографія

1. Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії: проектування процесу навчання української мови у вищій школі: Монографія.– Ніжин: Аспект-Поліграф, 2007. – 296 с.

Навчальні посібники, програми

2. Любашенко О. В. Українська мова. Активні методи і форми навчання у вищій школі: Навчальний посібник. – К.: «ТОВ УВПК Екс. об.», 2005.– 144 с. (Гриф МОН України).

3. Любашенко О. В. Ділова українська мова. Програма та методичні рекомендації для студентів біологічного факультету на засадах модульно-рейтингової системи навчання. – К.: ІЗМН, 2002. – 24 с.

4. Любашенко О. В. Навчальна програма та методичні рекомендації з курсу «Методика викладання української мови та літератури у вищій школі» – К.: Вид.- полігр. центр «Київський університет», 2003.– 12 с.

5. Любашенко О. В. Методика викладання фольклору. – К.: ІЗМН, 2000. – 34 с. (у співавторстві з О. П. Івановською; автором розроблено методичну концепцію вивчення окремих тем курсу)

6. Любашенко О. В. Ділова українська мова. Програма та методичні рекомендації до курсу для студентів економічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К.: Вид.-полігр. центр «Київський університет», 2002. – 14 с. (у співавторстві з Г. К. Доридор ,

Л. О. Ткаченко ; автором розроблено методичну концепцію вивчення окремих тем курсу).

7. Любашенко О. В. Історія української літератури другої половини ХІХ століття. Методичні рекомендації. – К.: Вид.-полігр. центр «Київський університет», 2002.– 22 с. (у співавторстві з Н. М. Гаєвською; автором розроблено методичну концепцію вивчення окремих тем курсу).

Статті у наукових виданнях

8. Любашенко О. В. Формування навчальних цілей у процесі викладання української мови в університетах // Педагогіка: Зб. наук. ст. – К.: КНУКіМ, 2002. – Вип. 7. – С.82 – 87.

9. Любашенко О. В. Засоби реалізації комунікативного потенціалу студентів у процесі вивчення мов у вищих навчальних закладах // Проблеми освіти: Науково-методичний збірник. – К.: Науково-метод. центр вищої освіти, 2003.– Вип.30. – С.195 – 202.

10. Любашенко О. В. Методи актуалізації мотиваційного ресурсу студентів (на засадах когнітивного підходу) // Нові технології навчання: Науково-методичний збірник. – К.: Науково-метод. центр вищої освіти, 2005. – Вип.40. – С.146 – 155.

11. Любашенко О. В. Функціональні суперечності навчання рідної мови у вищому освітньому закладі // Наука і сучасність: Збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – Т.47.– С.147 – 153.

12. Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії у контексті інноваційних технологій // Нові технології навчання: Науково-методичний збірник. – К.: Науково-метод. центр вищої освіти, 2005. – Вип.41. – С.42 – 51.

13. Любашенко О. В. Роль перцептивного образу навчального предмета у педагогічному процесі вищої школи // Наука і сучасність: Збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – Т.49.– С.75 – 81.

14. Любашенко О. В. Лінгвокультурна складова дидактичної стратегії вивчення граматичних категорій української мови // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: Збірник наукових праць. – К.: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2005. – №3. – С.200 – 208.

15. Любашенко О. В. Співвідношення знань, умінь та навичок у процесі керованого оволодіння українською мовою у вищому навчальному закладі // Наука і сучасність: Збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – Т.54. – С.67 – 75.

16. Любашенко О. В. Студентський контингент як чинник визначення та конструювання лінгводидактичних стратегій в університеті // Духовність

особистості: Методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць. – Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2006. – С.94 – 102.

17. Любашенко О. В. Функції викладача у проектуванні лінгводидактичного процесу у вищій школі // Нова педагогічна думка. – 2006. – №2. – С.24 – 27.

18. Любашенко О. В. Концепція керованого оволодіння українською мовою як основа лінгводидактичної стратегії // Наука і сучасність: Збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006.– Т.53. – С.56 – 64.

19. Любашенко О. В. Навчання української мови як співдіяльність // Українська мова і література в школі. – 2006. – №2. – С.4 – 8.

20. Любашенко О. В. Діяльнісні засади побудови стратегії діалогічного мовлення // Науковий вісник Чернівецького університету: педагогіка і психологія. – Чернівці: Рута, 2006. – Вип.308. – С.52 – 59.

21. Любашенко О. В. Рецептивні стратегії читання у навчанні української мови // Педагогічний пошук: Науково-методичний вісник. – 2006. – №3. – С.68 – 71.

22. Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії продукування тексту // Молодь і ринок. – 2006. – №3. – С.44 – 48.

23. Любашенко О. В. Усвідомлена навчально-пізнавальна діяльність у процесі залучення метакогнітивних стратегій навчання української мови // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Рівне: РДГУ, 2006. – Вип. 33. – С.112 – 116.

24. Любашенко О. В. Українська мова як мова навчання та дисципліна у вищій школі (історико-культурологічний аспект) // Українська мова і література в школі. – 2006. – №7. – С.39 – 42.

25. Любашенко О. В. Позитивна мотивація студентів як основа побудови стратегій вивчення української мови у вищому навчальному закладі // Педагогічний пошук: Науково-методичний вісник. – 2007. – №1. – С.68 – 71.

26. Любашенко О. В. Психолінгвістичні та лінгводидактичні підходи до визначення навчальної стратегії // Освіта Донбасу. – 2007. – №4. – С.48 – 53.

27. Любашенко О. В. Текстово-комунікативна діяльність студентів як об'єкт лінгводидактичної стратегії // Молодь і ринок. – 2007. – №7. – С.58 – 62.

28. Любашенко О. В. Навчання української мови на засадах суб'єктно-діяльнісного підходу // Вища освіта України: Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Рівне: РДГУ, 2007.– Т.3. – С.146 – 150.

29. Любашенко О. В. Стратегії навчання жанрово-стильових форм українського мовлення // Проблеми освіти: Науково-методичний збірник.– К.:

Інститут інноваційних технологій і змісту освіти освіти, 2007.– Вип.53. – С.118 – 125.

30. Любашенко О. В. Аналіз звертання як синтаксичного компонента речення в контексті логіко-операційної діяльності // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка: Літературознавство. Мовознавство. Фольклористика. – К.: Вид.-полігр. центр «Київський університет», 2000. – Вип. 9. – С.51 – 54.

31. Любашенко О. В. Комунікативна функція вокативних синтаксем у структурі українського речення // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка: Літературознавство. Мовознавство. Фольклористика. – К.: Вид.-полігр. центр «Київський університет», 2001.– Вип.10. – С.58 – 62.

32. Любашенко О. В. Моделі комунікативно-функціональних конструкцій як елементи фольклорної поетики у народних думках // Література. Фольклор. Проблеми поетики: Збірник наукових праць. – К.: Вид.-полігр. центр «Київський університет», 2002. – Вип. 11.– С.37 – 42.

33. Любашенко О. В. Прагматичний потенціал комунікативного акту і знак ситуації в українській мові// Мовні і концептуальні картини світу: Збірник наукових праць. – К.: Вид.-полігр. центр «Київський університет», 2004. – Вип.12. Ч.2. – С.15 – 18.

34. Любашенко О.В. Режим актуалізації мотиваційного ресурсу студентів у процесі вивчення української мови у вищих навчальних закладах // Студії з україністики: Збірник наукових праць: Лінгвістика та лінгводидактика. – К.: Міжнародна школа україністики НАН України, 2004. – Вип. 6. – С.232 – 244.

35. Любашенко О. В. Навчання рідної мови як кероване формування комунікативних умінь// Мовні і концептуальні картини світу: Збірник наукових праць. – К.: Вид.-полігр. центр «Київський університет», 2004. – Вип.14. Кн.2. – С.268 – 273.

36. Любашенко О. В. Усвідомлена мовленнєва діяльність у процесі вивчення української мови у вищій школі // Студії з україністики: Збірник наукових праць: Скарби культури – безсмертя нації. – К.: Міжнародна школа україністики НАН України, 2007. – Вип. 7. – С.309 – 316.

АНОТАЦІЯ

Любашенко О.В. Лінгводидактичні стратегії навчання української мови студентів неспеціальних факультетів вищих навчальних закладів. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова). – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2008.

Дисертація є теоретико-педагогічним обґрунтуванням навчання української мови україномовних студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ шляхом побудови лінгводидактичних стратегій на суб'єктно-діяльнісних засадах. На основі висновків досліджень у різних галузях антропологічних знань було синтезовано концепції, гіпотези, методи психології, лінгвістики, психолінгвістики, дидактики, соціології, філософії для вироблення конкретного методичного інструментарію та його застосування в лінгводидактиці вищої школи.

Навчання української мови на неспеціальних факультетах у вищій школі розглядається як керований процес, який системно проектується спільно викладачами та студентами в аспекті загальних стратегій та конкретних навчальних тактик залежно від навчальної мети.

Основною метою навчання української мови студентів-нефілологів у ВНЗ визначено текстово-комунікативну діяльність, яка проектується в лінгводидактичній стратегії. Запропоновано методику навчання як реалізацію рецептивних стратегій: дидактичного аудіювання, читання, навчання репродуктивного та інтерпретаційного текстотворення, монологічних та діалогічних текстів, опанування стильовими та жанровими різновидами мовлення, трансформацій тексту з урахуванням фахових потреб студентів.

Ключові слова: лінгводидактична стратегія, програма тактик, суб'єктно-діяльнісний підхід, текстово-комунікативна діяльність, системне проектування, види мовлення, мовленнєві дії.

АННОТАЦІЯ

Любашенко О.В. Лингводидактические стратегии изучения украинского языка студентами неспециальных факультетов высших учебных заведений. – Рукопись.

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения (украинский язык). – Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова, Киев, 2008.

Диссертация является теоретико-педагогическим обоснованием обучения украинскому языку украиноязычных студентов путем построения лингводидактических стратегий на субъектно-деятельностных принципах. Автор использовала выводы исследований в разных отраслях антропологических

знаний, осуществила попытку синтезировать концепции, гипотезы, методы психологии, лингвистики, психолингвистики, дидактики, социологии, философии для разработки конкретного методического инструментария и его использования в лингводидактике высшей школы.

Изучение украинского языка на неспециальных факультетах в высшей школе рассматривается как управляемый процесс, который проектируется совместно преподавателями и студентами в аспекте общих стратегий и конкретных учебных тактик в зависимости от учебной цели. Идея системного проектирования деятельности и процесса обучения заключается в возможности трансформировать знание, умение и навыки, которые приобретают студенты в соответствии с поставленной дидактической целью. С этой точки зрения закономерности учебы отображены в закономерностях реализации проекта – стратегии в соотношении с предметом и процессом учебы, совместной учебной деятельностью ее субъектов, педагогическими условиями обучения. В работе конкретизированы характеристики усвоения украинского языка студентами, определен деятельностный механизм учебы, рассмотрен процесс управления развитием личности, проанализированы пути самообучения, которые отвечают психологическим закономерностям речевой деятельности.

Функция стратегии заключается в нормировании распределенной совместной деятельности субъектов обучения и направлении ее на те учебные цели, которые ставит программа перед определенным курсом, факультетом, специальностью. Главное задание их – чтение и слушание текстов по специальности и быстрое извлечение информации из них, публичное вещание на научных конференциях, участие в дискуссиях, грамотный диалог с коллегами, использование языка для убеждения собеседников, высказывания своей позиции, написания научных работ, составления официально- деловой документации.

Определяя тексто-коммуникативную деятельность как цель, которая проектируется в лингводидактической стратегии, автор выделила ее основные особенности. Учитывая иерархию элементов тексто-коммуникативной деятельности, сам учебный текст представлен единицей организации дидактичного материала, для которой характерны: комплексность, семантико-синтаксическое построение, коммуникативность, которая проявляется в обязательном коммуникативном задании, соотносительность с реальной речевой ситуацией, достаточная степень обобщения (типичность). Согласно проективной концепции дидактической стратегии, объектами проектирования являются речевая деятельность как цель, знание, умения (действия) и навыки (операции), которые получают непосредственную детализацию в программе тактик, а также методы, приемы и формы работы, которые поддерживают мотивацию студента. С учетом основных видов речи, которые выделяет психолингвистика, в стратегии проектируются такие ее разновидности: рецептивная деятельность восприятия и понимания текста – слушание

(аудирование), чтение; продуктивная текстообразующая деятельность говорения, письма; трансформационные действия и операции с текстом (редактирование, дополнение, сжатие, изменение стиля).

В основу отмеченных разновидностей деятельности положен коммуникативный акт, который формируется на основе единиц тезауруса, грамматических категорий, высказывания, воплощения речевых действий и операций с ними.

Ключевые слова: лингводидактическая стратегия, программа учебных тактик, субъектно-деятельностный подход, текстово-коммуникативная деятельность, системное проектирование, виды речи, речевые действия.

SUMMARY

Liubashenko O.V. The Linguistic-didactical strategies of studies of Ukrainian language to students on the unspecial faculties of higher school. – The Manuscript.

The Thesis for gaining the scientific degree of the Doctor of Pedagogical Sciences in the speciality 13.00.02 – Theory and Methods of Studies of Ukrainian Language.– National Taras Shevchenko University of Kyi , Kyiv, 2008.

The dissertation is the theoretical pedagogical ground of studies of the Ukrainian language of students, whose native language is Ukrainian and they don't obtain the philological specialities. The way is to build the linguistic-didactical strategies on the principles of the subjective activity. The author has used the conclusions of researches in the different fields of anthropological knowledge, carried out an attempt to synthesize conceptions, hypotheses, methods of psychology, linguistics, psycholinguistics, didactics, sociology, philosophy to produce of concrete methodical tools and their usage in didactics of higher school.

The studies of Ukrainian on the unspecial faculties in higher school are examined as the guided process which is systematically designed both by teachers and students in the aspect of general strategies and concrete educational tactics, depending on an educational purpose.

The basic purpose of studies of the Ukrainian language of students (non philologists) of higher school defines the text-communicative activity which is designed in the didactical strategy. There were proposed the methods of studies as realization of receptive strategies of didactics listening, reading, studies of reproductive and interpretative text formation, monologue and dialogic texts, the mastering of stylish and genre varieties, broadcasting, transformations of texts taking into account the professional necessities of students.

Key words: linguistic-didactical strategy, the programme of tactics, subjective activity approach, text-communicative activity, speech kinds, speech acts.

Підписано до друку 23.04.2008р.
Формат видання 145х215 мм.
Тираж 100 прим.
Надруковано ТОВ «Олександріна»
м. Київ, вул. Антоновича, 180
тел. (044) 521-00-74.