

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

На правах рукопису

**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)

Дисертація  
на здобуття наукового ступеня  
доктора педагогічних наук

Науковий консультант –  
Караман Станіслав Олександрович,  
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2008

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	5
<b>РОЗДІЛ 1</b>	
<b>НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ НА ОСНОВІ СУБ'ЄКТНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ</b> .....	18
1.1. Суб'єктно-діяльнісний підхід як методологічна платформа навчання мови із залученням лінгводидактичних стратегій.....	18
1.2. Українська мова як мова навчання та дисципліна у вищій школі (історико-культурологічний аспект).....	32
1.3. Психолого-педагогічні умови навчання української мови на неспеціальних факультетах у вищому освітньому закладі (сучасний етап розвитку).....	45
1.4. Суб'єктна співдіяльність і навчальний процес .....	58
1.4.1. Суб'єктні функції викладача у лінгводидактиці вищої школи....	68
1.4.2. Особливості студентського контингенту як типу суб'єкта навчання .....	77
1.5. Визначальні особливості усвідомленого та керованого оволодіння українською мовою у вищому навчальному закладі .....	86
<b>РОЗДІЛ 2</b>	
<b>СТРАТЕГІЯ ЯК СТРУКТУРНА ОДИНИЦЯ ДИДАКТИКИ</b> .....	103
2.1. Визначення стратегій та їх типів у психолінгвістиці, педагогічній психології, дидактиці .....	105
2.2. Навчальна стратегія в системі лінгводидактики та методики навчання української мови.....	119
2.3. Лінгводидактична стратегія у ВНЗ: сутність і структура .....	125

## РОЗДІЛ 3

### **СТРАТЕГІЯ ЯК ПРОЕКТ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА НЕСПЕЦІАЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВНЗ .....133**

- 3.1. Процесуальні та діяльнісні об'єкти проектування стратегії навчання української мови у вищому навчальному закладі .....134
- 3.2. Текстово-комунікативна діяльність як дидактична мета у ВНЗ...144
- 3.3. Зміст навчання як об'єкт проектування в лінгводидактичній стратегії.....164
- 3.4. Вибір методів діяльності на основі актуалізації мотиваційного ресурсу студентів у стратегіях вивчення української мови.....175
- 3.5. Проектування діяльнісних операцій: програма тактик лінгводидактичної стратегії.....198

## РОЗДІЛ 4

### **ТИПИ ЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ СТРАТЕГІЙ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕСПЕЦІАЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....219**

- 4.1. Стратегії рецептивного мовленнєвого спілкування.....221
- 4.1.1. Організація навчання дидактичного слухання (аудіювання) і керованого розуміння мовлення. ....223
- 4.1.2. Стратегії оволодіння діяльністю читання з урахуванням фахових потреб студентів.....232
- 4.2. Лінгводидактичні стратегії продукування тексту.....245
- 4.2.1. Навчання репродуктивного та інтерпретаційного текстотворення .....250
- 4.2.2. Навчання контактної-комунікативної взаємодії у формі монологічних та діалогічних текстів .....261
- 4.2.3. Опанування стильових та жанрових видів продуктивного мовлення.....273

4.3. Стратегії формування дій зі зміни обсягу та структури тексту.....	295
--	-----

## **РОЗДІЛ 5**

<b>ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА НЕСПЕЦІАЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВНЗ ІЗ ЗАЛУЧЕННЯМ ЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ СТРАТЕГІЙ.....</b>	<b>311</b>
---	------------

5.1. Обґрунтування експериментальної методики та аналіз даних констатувального етапу.....	312
---	-----

5.2. Хід та результати експериментальної перевірки гіпотези дослідження.....	340
--	-----

5.2.1. Навчальна співдіяльність у процесі реалізації стратегій навчання української мови.....	342
---	-----

5.2.2. Оцінка ефективності навчання за експериментальною методикою.....	398
---	-----

<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>420</b>
----------------------	------------

<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>427</b>
---------------------	------------

<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....</b>	<b>432</b>
--	------------

## ВСТУП

**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. Леонт'єв, 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'єнца, 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 послуговуватися 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**:

- проаналізувати попередні та сучасні напрацювання з проблеми концепцій і структури змісту навчання української мови у вищих навчальних закладах;
- з'ясувати сутність поняття лінгводидактичної стратегії на суб'єктно-діяльнісних засадах з урахуванням концепцій, гіпотез, методів психології, лінгвістики, психолінгвістики, дидактики, соціології, філософії;
- встановити категоріальні характеристики лінгводидактичної стратегії та суб'єктні функції викладача і студента в процесі її побудови;
- обґрунтувати структуру лінгводидактичної стратегії як проектної ланки навчального процесу та з'ясувати процесуальні й діяльнісні об'єкти проектування;
- визначити типи лінгводидактичних стратегій навчання української мови у ВНЗ на неспеціальних факультетах;
- 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;

○ 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.

## РОЗДІЛ 1

### НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ НА ОСНОВІ СУБ'ЄКТНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

Теоретичні основи навчання української мови у вищій школі визначають систему знань про предметну галузь, яка досліджується. Основною методичною категорією в ній виступає підхід, що є тією потужною платформою, від якої відштовхується дослідник у процесі формулювання головних концептуальних положень на основі врахування багатьох психологічних, соціологічних, дидактичних, лінгвістичних факторів на різних рівнях організації навчального процесу. Увага до зазначених факторів спонукає визнати виняткову значущість комунікативного спрямування лінгводидактики, яке сформувалося на основі *суб'єктно-діяльнісного підходу*. Можливість об'єднання двох фундаментальних психолого-педагогічних категорій – суб'єктності та діяльності – є закономірним результатом сучасного методологічного осмислення педагогічних явищ.

#### **1.1. Суб'єктно-діяльнісний підхід як методологічна платформа навчання мови із залученням лінгводидактичних стратегій**

Суб'єктний підхід у педагогіці пов'язаний із поняттям розвитку особистості, хоча проблема розвитку часто підміняється завданням передавання (трансляції) знань. Однак особистісний розвиток як осердя суб'єктного підходу має глибший зміст і ширшу методологічну платформу. Суб'єктний підхід ґрунтується на розумінні дидактики як антропологічного знання. На цих засадах

педагогіка як наука постає інтегративним курсом, певним синтезом наук у галузі людинознавства.

Біля витоків антропологічної концепції у дидактиці стояв американський учений Дж. Дьюї, який розумів інтелектуальний розвиток особистості як нескінченний процес, що розгортається в освоєнні дійсності. Тому педагогіка свої категорії визначає, виходячи з інтересів, потреб і здібностей учнів. Дж. Дьюї вважав, що навчання потрібно будувати не як викладання, заучування та відтворення інформації, а як „відкриття” знань учнями. Він сформулював ідею опори навчання на безпосередній досвід та інтерес учнів. Навчально-пізнавальна діяльність є продуктивною в таких умовах і в таких навчальних ситуаціях, у яких учні не зможуть не навчитися. Тому суб’єкт такої діяльності – це „діяч, який мислить”. Процес навчання як певна форма життєдіяльності людини обіймає такі послідовні фази: відчуття труднощів, формулювання проблеми як суті труднощів, висування та перевірка гіпотез для подолання труднощів, висновки та діяльність відповідно до одержаних знань [150, с.17]. У радянський період розвитку вітчизняної педагогіки поширилася думка, що домінантна спрямованість ідей Дьюї на розкриття в навчанні особистісного потенціалу учня, на досягнення ним самоідентичності та самосприйняття (педоцентризм, у розумінні Дьюї) закладає ризик егоцентризму особистості. Але незважаючи на критиковані в радянський час ідеї педоцентризму, що належали Дж. Дьюї, його положення про активну пізнавальну діяльність сьогодні знову привертають увагу дослідників. І це цілком виправдано, адже головне завдання педагогіки – сприяти людині у визначенні її ставлення до себе, довкілля, своєї діяльності в суспільстві. Розв’язання цього завдання визначає зміст педагогічної діяльності.

Близькою до поглядів Дж. Дьюї є концепція А. Біне, за якою навчання є створенням способів діяти та мислити. Навчання для учня має бути стимулом діяльності, у якій би виражалися зміни та вдосконалення поведінки, прагнень, прискорення розвитку інтелекту [50, с.161]. Сьогодні такі положення є

засадничими для педагогіки, яку прийнято характеризувати як гуманістичну. Учень чи студент постає складною індивідуальністю, цілісністю, неповторною цінністю, що має потребу в самоактуалізації, реалізації особистісних можливостей на основі життєвого досвіду. Дидактичні пошуки Дж. Дьюї та А. Біне сприяли розвитку цього напрямку педагогіки, але з часом потребували якісного переосмислення, оскільки перебільшення ролі особистого досвіду учня не забезпечувало його актуального розвитку, на що, власне, і мав скеровуватися педагогічний процес.

Сучасним виміром антропоцентричної педагогіки є її особистісне орієнтування. У вітчизняній педагогіці воно склалося в цілісні системи С. Русової та В. Сухомлинського. С. Русова вважала первинним розвиток індивідуальності учня, його здібностей, самовиявлення, а завдання педагога вона розуміла як соціалізацію особистості. Вона визнавала індивідуальність учня віссю освітнього процесу, а тому можна вважати, що суб'єктність у її педагогічній системі була специфічною рисою комунікативного ставлення індивіда до оточуючого світу і рушійною силою соціального прогресу: „Для пізнання індивідуума має велике значення його здібність до самовиразу, бо сама особа є характерна реакція на соціальні подразники...Від соціалізації особистості залежить уся гармонія людських зносин” [378, с.142-143]. У В. Сухомлинського ідея особистості як суб'єкта діяльності втілена в принципах суб'єктивного світосприйняття та діяльнісних зусиль: „Суб'єктивний стан, який виражає ставлення людини до того чи іншого явища навколишньої дійсності, багато в чому визначається тим, наскільки значні його особисті зусилля, спрямовані на усвідомлення сутності цього явища” [411, с.134]. Особистісно-гуманний підхід як фундамент освіти і розвитку механізмів самореалізації учнів представив Ш. Амонашвілі. Підґрунтям його концепції є антропоцентризм, за допомогою якого автор розвиває основні принципи гуманного спілкування у навчальному процесі [10, с.186-193]. Гуманізм як стратегію навчально-виховного процесу тлумачать В. Головін, І. Зязюн, С. Гончаренко,

Ю. Мальований, вважаючи, що це зумовлює соціальний прогрес [117, С.7]. С.Вітвицька зазначає, що гуманізм у педагогіці одержав як філософське, так і психологічне тлумачення. У філософському плані гуманізм полягає у визнанні цінності людини як особистості, її права на вільний розвиток і вияв своїх здібностей, на гідне життя. У психологічному плані сутність гуманізму полягає в обумовленій моральними цінностями установці на врахування потреб інших, здатності до співчуття, співучасті й співпраці [102, с.74].

В останні десятиліття у цьому ж контексті освіту як формування і розвиток особистості тлумачать Д. Белухін, О. Бондаревська, М. Кларін, С. Подмазін, В. Сериков. Загалом, осмислення потреб людини у повному розкритті себе дало змогу вченим-педагогам Ш. Амонашвілі, І. Єрмаковій, О. Сухомлинській та психологам Л. Виготському, В. Давидову, Г. Костюку, Д. Ельконіну та іншим зробити висновок про сутність освіти як соціокультурного феномена.

Ключову роль в особистісно орієнтованому педагогічному процесі відіграє можливість вибору певних способів досягнення освітньої мети, яким студент або учень надає перевагу як суб'єкт діяльності. Таку здатність вільного вибору і відповідальності, які сприяють становленню зрілої особистості, С. Подмазін влучно назвав „тренуванням суб'єктності” [355, с.150]. Таким чином, суб'єктність визнається метою особистісно орієнтованої освіти: „найважливішим завданням сучасної системи освіти є розвиток суб'єктності особистості як основи здатності до суб'єктивної (виробництво індивідуально значимих цілей) та об'єктивної (отримання суспільно значимих цінностей) творчості” [355, с.160].

Суб'єктність навчання означає визнання учнів та студентів суб'єктами пізнавальної і предметної діяльності. Тому суб'єктність має тісний категоріальний зв'язок із поняттям діяльності: „суб'єктність – здатність до усвідомленого визначення цілей діяльності, уміння знайти адекватні щодо соціальних норм способи діяльності, уміння раціонально спланувати й

організувати свою діяльність задля досягнення результату, готовність нести відповідальність за результати цієї діяльності” [355, с.162] .

В основі діяльнісного підходу лежать ідеї активності суб’єкта в пізнанні та навчанні, в усвідомленій творчій діяльності. 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 шляхом спеціальних дій, і вже на їх основі будує картину світу. Свій внесок в осягнення когнітивної сфери людини, в якій головною складовою є мова, зробили Н. Хомський, Д. Слобін, Дж. Грін, які спробували встановити актуальні операції процесу навчання мови. За їхніми висновками, когнітивний процес визначається через деякі операції перероблення інформації, а операція в цьому контексті є деяким способом досягнення дидактичної мети. На думку Д. Слобіна, „мова не забезпечує готових „граток” , крізь призму яких дитина сприймає світ. Швидше, ці „гратки” створюються в процесі розвитку інтелекту, тобто в результаті дій дитини в докільці та інтеріоризації цих дій, що створюють операційні структури...Крім того, ми зовсім не нехтуємо можливістю зворотного зв’язку – впливу мови безпосередньо на операційні структури” [392, с.189]. Процес оволодіння мовою як окремий предмет дослідження представляє і Дж. Грін: „Доводиться перейти від опису того, що становить мовну активність носія мови, до гіпотези того, як він діє при застосуванні цієї мови” [392, с.224-225]. Внеском Н. Хомського у розвиток діяльнісного підходу в лінгводидактиці вважається визначення процесів, які відбуваються при застосуванні мовленнєвої здатності мовця в реальній мовленнєвій діяльності. Згідно з теорією Хомського, засвоєння мови – це не оволодіння окремими мовними елементами (звуками, словами і т. д.), а засвоєння системи правил формування усвідомленого висловлювання. Таким чином підтвердилася діяльнісна основа навчання мови [453]. Із цього часу пізнавальна діяльність, що здійснюється через психічні процеси уваги, пам’яті, уявлення, сприйняття, мислення тощо, почала слугувати базою для побудови

навчальних систем узагалі та навчальних систем мови зокрема. Когнітивні та діяльнісні категорії стали невід'ємною складовою дослідження процесу навчання; підхід до навчання як до навчально-пізнавальної діяльності став фундаментальним і традиційним.

Навчання як діяльність визнане рушійною силою розвитку особистості у працях Л. Виготського, Л. Занкова. Л. Виготський довів, що діяльність навчання виникає як відгук на суперечність між вимогами, які висуваються до учня, та його реальними можливостями, пов'язаними з рівнем розвитку його особистості. Вчений назвав „зоною актуального розвитку” той рівень розвитку, коли учень спроможний діяти без додаткових навчальних операцій, а „зоною найближчого розвитку” – той стан, у якому учень потенційно може засвоїти щось за умови застосування навчальних операцій. Діяльнісні категорії навчання Л. Виготський позначав як „функції, які дозрівають”: „Навчання повинно орієнтуватися на вже пройдені цикли розвитку, на нижчий поріг навчання, однак воно спирається не стільки на дозрілі, скільки на функції, які дозрівають” [105, с.250]. Щодо навчання мови Виготський сформулював положення про мовленнєві дії та операції, які перебувають одна з одною в ієрархічних відношеннях. Провідним його постулатом, прийнятим сучасною лінгводидактикою, стало тлумачення процесу мовлення як певної послідовності взаємопов'язаних фаз діяльності. Слідом за Л. Виготським, Л. Занков також твердив, що діяльність навчання веде за собою розвиток особистості, а отже, розвиток суб'єктності навчання є метою навчально-пізнавальної діяльності. Принципами такого навчання він вважав: провідну роль теоретичного знання, високий рівень труднощів у навчанні, швидкий темп засвоєння, усвідомлення суб'єктами навчання дидактичного процесу, цілеспрямований загальний розвиток особистості [170, с.323].

Питання про взаємозумовленість суб'єктності й діяльності постало як ключове в концепції теоретика харківської психологічної школи О. М. Леонтьєва. Він наголошував, що суб'єкт не може досліджуватися поза

межами діяльності, він не є лише її передумовою. Все, що стосується діяльності, однаковою мірою стосується її суб'єкта: „подальший аналіз руху діяльності...зумовлює необхідність уводити поняття конкретного суб'єкта, особистості як внутрішнього моменту діяльності. Категорія діяльності відкривається тепер у всій своїй справжній повноті, як поєднання обох полюсів – і полюса об'єкта, і полюса суб'єкта” [241, с.122]. Таким чином, можливість будувати процес навчання, розвиваючи суб'єктність у навчально-пізнавальній діяльності, було підкріплено теорією „діяльності–свідомості–особистості”. На цих засадах будували свої дослідження теоретики розвивального навчання В. Давидов та Н. Тализіна [127, с.3-15; 416]. Аналіз їхніх поглядів на процес навчання – розвитку особистості і ролі діяльності особистості в цьому процесі дозволив виділити основні положення суб'єктно-діяльнісної концепції:

- навчання і розвиток особистості перебувають у єдності, причому навчання стимулює розвиток;
- навчання для особистості є спонуканням до дій, які вдосконалюють мисленнєві процеси;
- учень чи студент повинен випробувати ті дії та операції, за допомогою яких знання складаються в систему ідей та понять;
- провідна роль навчання в розвитку особистості полягає у змісті засвоєних знань, похідними від яких є методи навчання, форми його організації.

Обґрунтована загальна суб'єктно-діяльнісна концепція сформувала русло для тих досліджень у психолінгвістиці та лінгводидактиці, предметом яких є мовленнєва діяльність та її навчання. Їх концептуальну єдність забезпечили праці М. Жинкіна, Б. Беляєва, І. Зимньої, Є. Пассова, О. Залевської, О. О. Леонтьєва, В. Красних, О. Земської. Узагальнюючи їхні висновки, можна твердити, що навчання мови у школі та вищому навчальному закладі відбувається шляхом усвідомленого і довільного здійснення певних операцій на рівні актуальної свідомості (тобто як діяльнісного акту) з подальшою автоматизацією і включенням у більш складні дії. У цьому, на наш погляд,



полягає діяльнісна основа лінгводидактики. Більшість авторів теорії мовленнєвої діяльності та теорії комунікації визнають пізнавальну діяльність єдиним засобом опанування мови. Зокрема у праці Ю. Сорокіна, Є. Тарасова, О. Шахнаровича „Теоретические и прикладные проблемы речевого общения” (1979) стверджується: „У значенні мовного знака фіксується не будь-яке знання, а тільки те, яке отримане у певній пізнавальній діяльності. Пізнавальна діяльність передбачає активність, що спонукається певною потребою, яка, в свою чергу, породжується іншою діяльністю. Інакше кажучи, пізнавальна діяльність здійснюється заради іншої діяльності, у більшості випадків пізнання пронизує систему практичної діяльності людини” [403, с.78]. Навчально-пізнавальна діяльність як одна з форм пізнавальної діяльності людини зосереджується в мовних знаках. Передовсім це стосується елементів рідної мови. Як зазначає І. Зимня, „значення слів рідної мови, що виступають єдністю „спілкування та узагальнення” опосередковують процеси відображення дійсності дитиною, специфічно людську абстрактно-логічну форму пізнавальної діяльності” [175, с.29]. Реалізація у вітчизняній психології та лінгвістиці діяльнісного підходу до розгляду мови як єдності мовленнєвої, мисленнєвої або текстової діяльності в загальній структурі особистості сприяла утвердженню діяльнісного підходу і в потрактуванні процесів оволодіння мовою, її навчання.

Результатом впливу психолінгвістичних діяльнісних концепцій на мовно-методичну сферу можна вважати положення, висунуте О. О. Леонтьєвим: „те, що в загальній психології називається операцією і дією, у психології навчання, дидактиці й методиці отримує назву відповідно – навичка та вміння. В оволодінні мовою, отже, це мовленнєві навички і мовленнєві вміння” [237, с.221]. Із цих позицій зміст навчання за суб’єктно-діяльнісного підходу складають мовні та мовленнєві знання, уміння, навички не стільки як результат, скільки як сама навчально-пізнавальна діяльність. Тому уточнимо, що цей зміст складають:

- знання (декларативні і процесуальні);

- уміння – дії;
- навички – операції.

Методика навчання мови отримала теоретичне обґрунтування того факту, що в кожного учня в процесі навчання формується свій специфічний метод розв'язання проблеми, виконання завдання, спосіб досягнення навчальних цілей, здійснення контролю та маніпулювання інформацією. Якщо протягом багатьох років методисти вивчали лише процес навчання, то розвиток когнітивістики змусив їх звернути увагу на діяльність засвоєння знань і визнати значущість тактик, механізмів і стратегій обробки навчального матеріалу учнями та студентами.

На засадах діяльнісного підходу Т. Донченко розроблено методику навчання української мови в середній школі. На її думку, „для вчителя важливо знати, що являє собою мовлення як вид діяльності, як відбувається процес породження та сприйняття висловлювання, щоб у процесі навчання врахувати педагогічні умови і засоби впливу на формування мовленнєвих умінь та навичок” [145, с.5]. Фази мовленнєвої діяльності було використано як системотвірний принцип побудови навчального процесу. Фаза орієнтування організовує процес визначення учнем умовних і реальних мовленнєвих ситуацій. Фаза планування мовлення забезпечує програму продукування висловлювання. Перехід від програми до дії складає третю фазу мовленнєвої діяльності. Фаза зворотного зв'язку, яка тлумачиться Т.Донченко як самоконтроль, полягає в „розгляді результату мовленнєвої діяльності з погляду відповідності мотиву меті висловлювання, темі, задуму, типу та стилю мовлення, особливостям аудиторії, адресата” [145, с.7] .

Діяльнісні категорії в системі навчання української мови залучає також К. Плиско [351]. Обґрунтовуючи системний підхід до навчання української мови, вона визнає за потрібне створювати моделі лінгводидактичних систем. В основу такого моделювання науковець покладає операційну базу, яка є необхідною для здійснення учнями навчально-пізнавальної діяльності.

Систематизацію навчання К. Плиско подає як певну діяльність, у якій діями є абстрагування, узагальнення, конструювання, встановлення відповідності тощо.

Отже, суб'єктно-діяльнісний підхід – це не поєднання двох традиційно визнаних підходів (суб'єктного та діяльнісного), а їх змістова і процесуальна інтеграція. Виходячи з 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, основними категоріями якого є діяльність та її виконавці-суб'єкти, діяльність навчання мови (зокрема у вищому навчальному закладі) ми розуміємо як *кероване* та *усвідомлене* (з позиції суб'єктів – викладача та студента) *оволодіння змістом навчання*, який обіймає мовні та мовленнєві знання, уміння (дії), навички (операції), а також *оволодіння методами навчання*. Формулу такої співдіяльності можна зобразити як сукупність дій суб'єктів у навчальному процесі (рис.1.1):

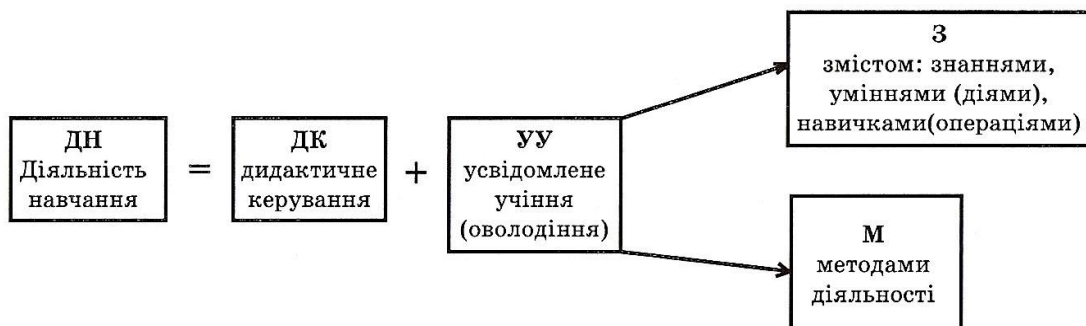


Рис.1.1. Співдіяльність керованого навчання мови

До опису поняття процесу навчання входять також категорії, пов'язані з перебігом такої діяльності у часі та за педагогічних умов (рис.1.2):

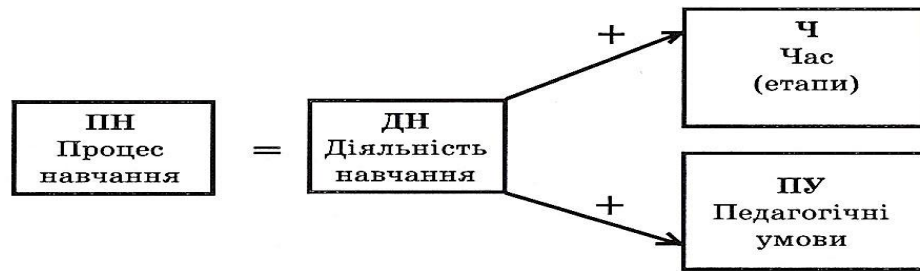


Рис.1.2. Процес керованого навчання мови

Іншими словами, дидактичний процес – це етапний перебіг співдіяльності суб'єктів навчання. Крім того, процес містить підготовчий етап, на якому здійснюється визначення цілей діяльності, розроблення та прийняття методів, а також підсумковий етап отримання інформації про досягнення цілей (зворотний зв'язок), корекції та оцінювання результатів діяльності.

Таким чином, суб'єктно-діяльнісний підхід дозволяє подолати деякі обмеження традиційної дидактики і розглядати навчання водночас як діяльність та процес, а також фіксувати відношення між їхніми суб'єктами. Цілісна координована схема навчання за таких умов має ознаки парадигми (рис.1.3), в якій розкривається та виявляється основне відношення між:

- навчальним предметом і предметом навчання;
- навчальною співдіяльністю: усвідомленим учінням та дидактичним керуванням;
- суб'єктами, які здійснюють цю співдіяльність: викладачем та студентом.



Рис.1.3. Навчання української мови у вищому начальному закладі на засадах суб'єктно-діялісного підходу

Репрезентуючи навчання у схематично-абстрактній формі, ми отримуємо можливість конкретизувати її категорії, які групуються навколо цього основного відношення і, таким чином, продемонструвати рух наукового пізнання від абстрактного до конкретного.

Представлена структура навчання ґрунтується на зв'язках та відношеннях фундаментальних категорій дидактики. Проте методика навчання окремого предмета передбачає конкретизацію тих елементів, які охоплюють складне системне ціле: „Будь-яка системна картина об'єкта, яка відображає одне з можливих його розчленувань, один знятий із нього „зріз” не може бути його цілісною картиною. Її цілісність може бути досягнута, вочевидь, у результаті складних операцій синтезу різних картин, різних системних уявлень про один і той самий об'єкт” [55, с.99]. Методика окремого предмета постає одним із таких „зрізів”, однією з таких картин, які синтезуються у систему дидактики. Тому важливим завданням є визначення елементів навчальної схеми, її категорій у межах кожного навчального предмета в конкретних педагогічних умовах перебігу навчального процесу. Такі категорії є одиницями аналізу навчальної співдіяльності як одного з видів людської практики. На думку Т. Дрідзе, „уже можна говорити про набір одиниць аналізу структури людської діяльності, що остаточно склався” [147, с.33]. Скористаємося номенклатурою одиниць аналізу діяльності, представлених Т. Дрідзе, серед яких [147, с.34]:

- предметна сфера та предмет діяльності, їх особливості та ознаки;
- умови діяльності;
- суб'єкти діяльності;
- мотиви і мета діяльності;
- інструменти (методи, прийоми);
- продукти і результати діяльності.

Інтерпретуючи їх у педагогічних умовах, визначимо одиниці (категорії) суб'єктно-діяльнісного аналізу навчання української мови у вищому навчальному закладі (таб.1.1):

Таблиця 1. 1

### Категорії суб'єктно-діяльнісного аналізу навчання української мови у ВНЗ

Одиниці аналізу діяльності (за Т.Дрідзе)					
Предметна сфера діяльності	Предмет діяльності	Умови діяльності	Суб'єкти діяльності	Мотиви та мета діяльності	Інструмент
↓	↓	↓	↓	↓	↓
Категорії навчання української мови у вищому навчальному закладі, що відповідають загальнодіяльнісним одиницям					
↓	↓	↓	↓	↓	↓
Українська мова	Мовні та мовленнєві знання, уміння (дії), навички (операції)	Педагогічні умови навчання	Викладач та студент	Навчальна мотивація та дидактична мета	Навчальні методи, прийоми та форми роботи на основі з'ясування мотивації навчання студента

Отже, до категорій, які становлять основу суб'єктно-діяльнісної схеми навчання української мови у вищому навчальному закладі, нами віднесено такі:

- 1) навчальний предмет – українська мова;
- 2) педагогічні умови навчання української мови у вищому навчальному закладі як неспеціальної дисципліни;
- 3) процес і співдіяльність навчання;
- 4) суб'єкти навчання, їх функціональне навантаження в навчальному процесі;
- 5) усвідомлене учіння та дидактичне керування оволодінням мовою.

Крім того, гіпотезу дослідження становить можливість уведення до складу елементів суб'єктно-діяльнісної парадигми лінгводидактичної стратегії, яка, на наше переконання, у методологічному аналізі посідає місце „координатора” зв'язків і відношень між іншими категоріями парадигми. Функція координації реалізується в стратегії настільки, наскільки вона здатна передбачити,

спроєктувати навчальну діяльність і навчальний процес. Якщо проект складено правильно, то за умов його точного виконання можна досягти необхідного результату в навчанні. Ідея системного проєктування діяльності і процесу навчання полягає в можливості трансформувати знання, вміння і навички, яких набувають студенти відповідно до поставленої дидактичної мети. З цього погляду, закономірності навчання відображаються у закономірностях реалізації проєкту.

Тому стратегію ми представляємо у співвідношенні з уже зазначеними категоріями: предметом і процесом навчання, співдіяльністю навчання та її суб'єктами, педагогічними умовами навчання. Отже, на структурному, проєктивному, процесуальному та об'єктному рівнях стратегія тлумачиться нами:

- 1) як структурна одиниця дидактики;
- 2) як проєкт дидактичного процесу та співдіяльності у навчанні (рис 1.4).



Рис. 1.4. Місце стратегії в структурі лінгводидактики

Об'єктами проектування лінгводидактичної стратегії є:

- 1) мовленнєва діяльність як дидактична мета навчання;
- 2) зміст діяльності навчання (знання, уміння - дії, навички - операції);
- 3) методи діяльності (на основі актуалізації мотиваційного ресурсу студентів);
- 4) програма тактик діяльності лінгводидактичної стратегії.

Складовими такої теоретичної презентації замкненого методичного циклу є категорії навчання української мови у вищому навчальному закладі.

## **1. 2. Українська мова як мова навчання та дисципліна у вищій школі (історико-культурологічний аспект)**

Навчальний предмет (навчальна дисципліна) є своєрідною проекцією наукового знання: „наука стає ним тоді, коли особливими способами, з точки зору дидактичних завдань, вона проектується на навчальний процес, тобто перетворюється на навчальний предмет” [129, с.440]. Таке перетворення має свої закономірності, які визначаються особливостями процесу засвоєння, можливостями навчально-пізнавальної діяльності та іншими чинниками. Українська мова як мова навчання та дисципліна у вищій школі пройшла складний шлях упровадження наукових знань у площину освіти, оскільки питання вивчення мови є не лише дидактичним, але й філософським, культурологічним, політико-правовим.

Дослідні галузі освіти і мови концентрують тисячолітній досвід роздумів над духовною культурою народів. Рідна мова є вихідним елементом загальної системи освітнього знання, бо завдяки їй таке знання взагалі отримує можливість акумулюватися та розвиватися. Питання навчання рідної мови в Україні тісно пов'язане з історією української культури, розвитком православ'я,



відстоюванням етнотрадицій, поглядами на стосунки різних мов в українському соціокультурному просторі. Тому, визначаючи місце української мови в системі освіти у різні періоди української історії, дослідник неодмінно сягає витоків писемності, історії наукової думки, самовизначення слов'ян, поступу від старослов'янської церковної книги до сучасного українського підручника. Історія ж української мови як мови навчання та дисципліни у вищій школі міцно пов'язана з історією тривалого мовноосвітнього процесу від давнини до сучасності.

Історико-генетичний аналіз проблеми української мови як предмета засвоєння у вищій школі, на нашу думку, спрямований 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.

Історія вищої освіти в Україні доводить пріоритетність рідної мови як незаперечної виховної цінності. Степан Сірополко у монографії „Історія освіти в Україні” відзначає, що утворення Київської держави відбувалося в багатомовному контексті. Проте той факт, що освіта в школі здійснювалася слов'янською (старослов'янською) мовою, яка була близькою до руської, а не латинською, як це було в школах Заходу, мав той позитивний наслідок, що освіта була доступна кожному [388, с.43].

Навпаки, щойно рідномовний ґрунт ставав недоступним для українців, обмежувалися і їхні освітні можливості. Так, у XIII – XVI столітті вищі верстви українського громадянства, з огляду на привілеї шляхетського стану, потрапляли під вплив польської культури і навчали дітей польської мови, залишаючи рідну мову та церковну школу для простого люду. Цей розрив між

верствами українського суспільства зумовив відсутність на той час середньої та вищої українських шкіл.

Один із членів Віленської колегії Петро Скарга у 1577 році намагався довести, що освіта „некультурною слов'янською мовою” не може виконувати своїх функцій, бо „тільки дві є мови, котрими розповсюджена і закріплена по всім світі віра свята...– мови грецька і латинська...Зі слов'янським язиком ніхто не може бути ученим” [388, с.62].

Така позиція давала змогу закликати до єднання з Римом і використовувати лише грецьку та латинську як мови навчання. Та прибічники національної школи й національної освіти активно відстоювали рідномовну основу педагогічного процесу. Серед них треба назвати князя Костянтина-Василя Острозького, котрий відіграв важливу роль у справі формування освітньої політики і практичної організації українського шкільництва. Довгий час не було одностайності у визначенні Острозької академії як вищого навчального закладу. Але мета навчання, склад викладачів у ній свідчать, що це була перша у східних слов'ян школа вищого типу [8, с.20]. З Острозької академії, при якій була друкарня і в якій, поряд з грецькою та латиною, викладалася й старослов'янська мова, вийшла перша граматика та три видання Часослова, що були підручниками для навчання грамоти. Зі створенням Острозької академії посилювався інтерес до використання народної розмовної мови в літературі, у тлумаченні текстів Святого Письма. Відомий полеміст Іван Вишенський, звертаючись до князя Острозького, радив книги всі друкувати старослов'янською мовою, а після церковних літургій тлумачити їхній зміст „по-простому” [125, с.165]. Це пов'язано з тим, що „Вишенський не тільки почував, що „словенський” язик і „простий” – то не все одно; він знав з досвіду, що простий народ не розуміє „словенського” язика, і для того радить допустити народний язик в проповідь і катехізацію” [449, с.212]. Свого часу старослов'янську мову, переваги якої були незаперечні для українців, порівняно з грецькою та латиною, І. Вишенський почав боронити від втручання так званої

„простої мови”, руської, вважаючи, що вона псує Святе Письмо. Уже в XVI ст. народна руська мова якісно впливала на старослов'янську, поповнюючи її лексичний склад та модифікуючи морфологічні форми. На думку І. Франка, І. Вишенський, „хоч і черпає повними пригоршнями зі скарбниці язика южноруського, то все-таки не може відважитися писати зовсім попросту, покинути церковнослов'янську основу”. Думки І. Франка багато в чому пояснюють неможливість позначення точки відліку, за якою можна виявити етапи впровадження української мови в культурний та освітній обіг, адже „сехитання між чисто народним і традиційно-церковним напрямом веде його до синкретизму язикового, котрий... є безмірно інтересний як образ того хаотичного стану, в яким находився наш язик в початку своєї літературної кар'єри, виломлюючись із обіймів церковщини” [449, с.211]. Ось чому на цьому етапі вивчення старослов'янської мови у вищих освітніх закладах було явищем прогресивним, хоча далі стало гальмівним для впровадження живої народної „руської” мови у сферу навчання.

У XVII ст. певний крок у становленні руської мови як мови навчання зробила Київська братська школа. І хоча навчали в ній грецької, латинської старослов'янської й польської, але не руської, а всі інші науки викладалися старослов'янською, проте учням дозволялося відповідати рідною розмовною мовою [388, с.88]. Взагалі, у програмах братських шкіл відводилося місце руській мові як рідній, але її вивчення не було цілеспрямованим до того часу, поки в Європі не запанували погляди Яна Амоса Коменського. У 90-і роки XVII ст. Київська колегія вже наближалася до рівня європейських академій університетського типу. 1701 року Петро I грамотою від 26 вересня підтвердив надані Київській колегії права вищого навчального закладу. У її граматичних класах студенти, крім слов'янської, латинської, грецької та польської мов, опановували й українську книжну (руську) мову [8, с.41].

XVIII століття в історії української освіти стало періодом державницьких заходів щодо русифікації шкіл, академій, університетів. 1764 року Катерина II

скасувала гетьманство в Україні; за її царювання було зруйновано Запорізьку Січ та введено кріпосне право. Вона проявила себе як рішуча прибічниця політики русифікації та централізації. У 1796 році Катерина II серйозно взялася за введення російської мови у „Малой Росії”. В Київській духовній академії декілька вчителів на вимогу митрополита Самуїла Миславського дотримуватися правил російської вимови та правопису написали заяву про відставку через нездатність подолати свою українську вимову [388, с.145]. С. Миславський хоча й належав до найбільш освічених митрополитів XVIII ст., але вперто провадив русифікацію в школі, зневажаючи етнокультурний ґрунт. Він наполягав, щоб русинська (українська) мова лишалася для побутового вжитку студентів, а російська набувала все більшого політичного значення у різних сферах життя. До Московського університету відряджалися викладачі для вивчення російської мови і її подальшого викладання в Україні.

Початок XIX ст. О. Сухомлинська визначає як перший етап „національного відродження” в педагогіці, пов’язаний із культурницькою та народницькою течіями [410, с.10]. Питання про мову навчально-виховного процесу поставало одразу ж із відкриттям вищих навчальних закладів. Уже з перших днів заснування Харківського університету, в 1805 році, виникло питання про мову викладання. Більшість професорів викладали іноземними мовами, але керівництво університету вимагало від них знання української мови.

Політика Російської імперії не завжди була відверто агресивною в обмеженні прав української мови у сфері освіти. Іноді російським імператорам навіть було вигідно наvertати українське населення в рідну мову, якщо цього вимагала політична ситуація. Олександр II у 1864 році видав статут, за яким у школах „руських парафій” греко-уніатської єпархії мовою навчання мала б бути не польська, а рідна, українська. Незважаючи на указ П. Валуєва, такий виняток було зроблено для Холмщини, щоб повернути її у православну віру [388, с.359]. Але українська мова не довго утрималася в статусі мови навчання, бо 2 березня

1865 року вийшов царський указ, за яким рідною мовою населення Холмщини було названо російську. К. Ушинський, педагог українського походження, став палким захисником української мови в школі. Він вважав шкідливою таку школу, в якій „дитину, яка не чула вдома жодного великоруського слова, починають у школі з першого дня калічити на великоруський лад, і добре було б, коли б ще на чисто великоруський, а то на той огидний жаргон, що виробляється в малоосвіченого малороса, який бажає говорити по-великоруськи”. Така школа не має користі, „бо не розвиває дитину на одному-єдиному плідному душевному ґрунті – на народному мовленні і на народному почутті, яке відбилось у ньому” [439, с.144].

У 1848 році в усіх навчальних закладах Галичини мовою навчання була німецька або польська. На домагання Головної руської ради австрійський уряд розпорядженнями від 4 грудня 1848 року та 8 січня 1849 року запровадив у середній школі українську мову як предмет навчання і погодився на викладання українською мовою інших предметів, якщо буде достатньо вчителів, які зможуть викладати їх. С. Сірополко зазначає, що усунення української мови із навчальних закладів часто залежало від самих українців. Учителі-українці не лише не дбали про те, щоб замінити німецьку мову українською, але й штучно вводили „церковнослов’янсько-великоруську тарабарщину”, що призвело в 1897 році до вилучення української мови з переліку обов’язкових предметів [388, с.545] .

До кінця ХІХ ст. українське громадянство не отримало української мови як мови навчання навіть у початковій школі, не говорячи вже про вищу. Основою навчання залишалися й російськомовні підручники або староруські чи старослов’янські. Учителі рідної мови у більшості своїй навчали української мови за підручниками зі старослов’янської. Такий підхід спричиняв зневажливе, погірдливе ставлення до живої української мови, чим обурювався Іван Франко: „Наша мова показалаь тим мономанам мовою хлопською, грубою, неспосібною до вищого образования... Люде, котрі не вміли двох строчок без блуду написати

якою-небудь живою бесідою, верещали щосили: „В адін час научим вас по-великоруськи”, – хоч практика показала, що самі вони й за двадцять літ по-великоруськи не навчилися” [450, с.98].

У Львівському університеті в цей час усі предмети викладалися латинською та німецькою. У 1848 році на його філологічному факультеті було створено кафедру української мови і літератури. Українська мова була мовою викладання кількох предметів, що означало початок фактичної націоналізації університету. Все це недвозначно свідчило про те, що Львівський університет призначався для українців, а Краківський – для поляків. Але поляки не могли примиритися з таким становищем і гаряче взялися до полонізації Львівського університету [388, с.566]. Цісарською постановою від 27 квітня 1879 року у Львівському університеті було встановлено польську мову як урядову.

Становлення української мови як мови навчання у вищій школі неможливо відділити від боротьби українців за вітчизняну науку, національну освіту, національну культуру взагалі. Період з 90-х років XIX ст. і до 20-х років XX ст. вважається етапом становлення національної системи освіти й виховання, внесення національного (етнопедагогічного) компонента в структуру педагогічної науки [410, с.11].

Напочатку XX ст. хвиля культурно-національного оновлення нарешті відчутно торкнулася вищої школи у мовному питанні. 1904 року Історичне товариство Нестора-Літописця в Києві організувало курс лекцій професора В. Перетца з історії української літератури. У 1905 році Київський та Харківський університети давали відповідь Комітету міністрів у справі обмеження українського слова [388, с.442]. Посилився рух за українську мову як мову освіти серед українського студентства. 16 жовтня 1905 року студентські збори в Київському університеті ухвалили домагатися створення кафедр української мови, літератури, історії, права з українською мовою викладання. Ухвала була передана ректорові М. Цитовичу за підписом 1400 студентів. Відмова ректора не зупинила студентів, до них приєдналися селяни й мешканці

інших міст. Громадянство Чернігова звернулося до професорської ради Київського університету з вимогою заснувати кафедри української мови, літератури, історії, етнографії та звичаєвого права. У 1906 році у Харківському університеті з ініціативи професора М. Сумцова розпочалося викладання українознавства. У цей самий час у Київському університеті українську літературу XIX ст. почав читати професор В. Перетц. Професори Харківського університету Д. Багалій, М. Сумцов, М. Халанський запропонували відкриття необов'язкових курсів для всіх факультетів з української літератури, мови, історії, етнографії, історії права [388, с.443]. В Одеському університеті 1907 року приват-доцент О. Грушевський розпочав читати курс історії України українською мовою. За викладання спеціального курсу з історії України українською мовою вчений одержав попередження від попечителя Одеського навчального округу. Студенти зустріли виклади вченого рідною мовою з великим зацікавленням, а місцева „Просвіта” вітала О. Грушевського як першого в Росії лектора української історії рідною мовою. Погрози звільнити з посади невдовзі були реалізовані, і вчений вимушено залишив стіни університету. Незабаром Міністерство освіти заборонило українську як мову викладання повсюдно. Проте національний рух студентства тривав. У червні 1908 року відбувся з'їзд молоді з нагоди 60-ліття Слов'янського конгресу в Празі. Українська секція внесла на розгляд з'їзду резолюцію, яку було ухвалено. В ній йшлося про українізацію всіх вищих шкіл на українській території, а передусім Київського, Харківського, Одеського університетів. Як перший крок такої українізації мало бути відкрито кафедри української мови, літератури та історії з викладанням предметів українською мовою у згаданих університетах. Крім цього, з'їзд домагався відкриття кафедри української етнографії в Петербурзькому університеті, де існували кафедри етнографії інших слов'янських народів [74, с.193-198].

Переддень нових етапних перетворень української освіти настав після лютневої революції 1917 року в Росії. 3 – 4 березня 1917 року у Києві було

створено Центральну раду як представницький орган українських громадських організацій, а 6-8 квітня цього ж року учасники Українського національного конгресу висловилися за національно-територіальну автономію України, що дало підстави Центральній раді на чолі з М. Грушевським вважати себе парламентом України. На Першому українському педагогічному з'їзді 5 – 6 квітня 1917 року було висловлено пропозиції щодо організації Українського народного університету та Української академії наук. 10-12 серпня Другий педагогічний з'їзд розглянув питання про українізацію освіти в Україні. На ньому виступив Іван Огієнко із доповіддю „Рідна мова в школі” [8, с.120] .

Уперше українська мова як предмет, обов'язковий для усіх слухачів, була запроваджена після IV Універсалу (22 січня 1918 року), що ним була проголошена самостійність Української народної республіки. Міністерство освіти вирішило перетворити Український народний університет на державний, відкрити університет у Кам'янці-Подільському, заснувати кафедри українознавства у вищих освітніх закладах.

За часів Гетьманату було відкрито Педагогічну академію в Києві, яка згодом стала називатися Українська науково-педагогічна академія, що готувала вчителів українознавства для середніх шкіл. У Полтаві за участі місцевої „Просвіти”, відкрито Український історико-філологічний факультет, на базі якого в 1920 році утворено Інститут народної освіти. Випуск підручників українською мовою для початкових класів здійснювався мільйонними тиражами. Міністерство освіти оприлюднило закон про обов'язкове вивчення української мови та літератури у середніх школах [8, с.141]. Відомо, що кінець правління гетьмана П. Скоропадського позначився функціонуванням більше тисячі різних навчальних закладів. Улітку 1918 року діяли 64 вчительські курси, з них 59 – українською мовою, 5 – польською та єврейською [287, с.223]. Уряд гетьмана П.Скоропадського спрямував свою діяльність на розбудову національної системи освіти. Відкривалися нові навчальні заклади, у російськомовних навчальних закладах вводилися обов'язкові предмети:



українська мова, історія та географія України, історія української літератури. Російськомовні університети були оголошені 30 липня 1918 року державними. Хоча вони й не були українізовані повністю, але в них було відкрито кафедри української мови, історії та географії України.

Процес українізації навчальних закладів у добу Директорії відбувався майже так само, як за Центральної ради й Гетьманщини: найбільших успіхів було досягнуто на рівні початкової школи, певні труднощі виникали з українізацією середньої школи і дуже складно це питання розв'язувалося у вищих навчальних закладах. 11 січня 1919 року Директорія прийняла Закон про українську мову, а міністр освіти Іван Огієнко своїм наказом запровадив єдиний Правопис української мови.

Держави, що загарбували українські території, вважали своєю стратегічною метою встановлювати свою мову навчання. Щойно поляки зайняли Львів у 1919 році, було ліквідовано всі кафедри з українською мовою викладання у Львівському університеті [8, с.154]. Ставлення ж більшовицької влади до так званих старих університетів на центральних і східних землях України було вкрай неприязним і нагадувало ставлення чужинців. В українських університетах ліквідовувалися юридичні та історико-філологічні факультети, а на базі цих університетів створювалися інститути народної освіти (ІНО).

Та загалом 20-і роки ХХ ст. позначилися політикою українізації, в якій важливе місце посіли наркоми освіти В. Затонський, М. Скрипник та О. Шумський. Ухвалений „План українізації установ соціального виховання” передбачав ряд заходів, серед яких було викладання предметів українською мовою. Якщо викладачі україномовних закладів не знали мови, то вони були зобов'язані оволодіти нею протягом шести місяців. Для них організовувалися курси та гуртки. Упродовж року випускні класи педагогічних курсів мали українізуватися для забезпечення потреб народної освіти необхідними кадрами [287, с.268-269]. Державним посадовцям необхідно було отримати документ при Наркоматі освіти про знання української мови. Головним завданням цієї акції з

українізації було послуговування українською мовою в галузях культури, засобах масової інформації, державних установах, у системі освіти.

Незайве відзначити, що українська мова як предмет на цей час планується в навчальних програмах закладів вищої освіти, які перебувають за кордоном України, але в яких навчаються українські студенти – представники діаспори. Так, у Чехії, в м. Подебради, в Українській господарській академії було введено до загальноосвітніх курсів українську мову та історію України, які мали вивчати майбутні інженери, економісти, фінансисти. „На викладання цих предметів запрошено лекторський персонал з інших факультетів або окремо” [430, с.21]. Зокрема на агрономічно-лісовому факультеті необхідно було, крім прослуховування курсів, зазначених у плані, та їх екзаменування, скласти іспити з української мови та української історії або надати довідку про їх складання [430, с.25]. Від 1922 року лектором з української мови в цьому навчальному закладі працював Модест Левицький. Він же брав участь у роботі „Термінологічної комісії”, яку сенат академії утворив для наукового забезпечення українського фахового мовлення. Можна твердити, що така робота була однією зі спроб опрацювати термінологічне поле певної спеціальності засобами української мови, що є однією з дидактичних цілей її вивчення на неспеціальних факультетах ВНЗ у наш час. Специфіку української мови опановували майбутні правники та економісти Вищої торгівельної школи в Празі, адже на цей час частиною Чехії була Підкарпатська Русь, на території якої існувала мережа середніх та спеціальних навчальних закладів, де навчання проводилося українською мовою. Тому існувала потреба продовжувати навчання у вищій школі. В навчальному плані Вищої торгівельної школи українська мова вивчалася протягом двох семестрів по дві академічні години на тиждень у межах „Курсу української мови з практикумом”. Метою курсу було вивчення основ граматики та фахового мовлення у сфері торгівлі та економіки [492, с.54]. Студенти різних спеціальностей читали тексти таких українських часописів, як „Записки соціально-економічного відділу української академії

наук” (Київ), „Сільськогосподарська освіта” (Харків), „Господарство України: Українська кооперативна республіка” (Львів), а також мали змогу вивчати довідкову літературу, зокрема збірники статистично-економічних відомостей про сільське господарство і торгівлю в Україні. Методичним прийомом навчання було зіставлення різних функціональних стилів, тому, крім наукових та ділових текстів, студенти вивчали художню літературу на зразках творів Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки, В. Винниченка, М. Коцюбинського, Олександра Олеся, М. Вороного. Дидактичною метою визначався вихід за межі побутового мовлення та ознайомлення з ознаками різних стилів, які необхідно знати фахівцеві з вищою освітою.

У 1927 році вже були вагомими позитивні зміни й в українській видавничій галузі: більше половини книжок друкувалося українською мовою [287, с.270]. Але кульмінаційним у процесі українізації 20-х років можна вважати 1929 рік. За даними О.Субтельного, понад 80 % загальноосвітніх шкіл та 30 % вищих шкіл провадили навчання виключно українською мовою [408, с.338-339].

Проте 30-роки позначилися посиленням комуністичної ідеології в її радянському варіанті, яка спиралася на обов’язкове вилучення етнопедагогічної складової. Українська мова як головна національна цінність почала потерпати найбільше. На початку 30-х років вжито заходів щодо русифікації вищих навчальних закладів. Нові імпульси примусової русифікації з’явилися наприкінці 50-х років, коли Верховна Рада України „Законом про зміцнення зв’язків школи з життям” (1958 р.) фактично визнала другорядність української мови [8, с.209]. Починаючи з 1954 року, знання української мови перестало бути обов’язковою вимогою при вступі до вищого навчального закладу [217, с.285]. Статус української мови у вищих навчальних закладах у період з II пол. 1950-х рр. до початку 1960-х рр. постав одним з тих питань, навколо якого розгортався правозахисний рух. У Львівському політехнічному інституті в 1955–56 навчальному році із 557 викладачів лише 166 викладали українською мовою. На початку 50-х рр. у Київському медичному інституті з 50-ти кафедр викладання і

спілкування українською мовою здійснювалося на 45-ти. В Одеському університеті на українському відділенні філологічного факультету такі дисципліни, як історія КПРС, логіка, психологія, марксистська філософія, викладалися російською мовою [29, с.119]. У 1965 році на нараді ректорів вищих навчальних закладів України міністр вищої та середньої освіти Ю. Даденков оголосив вимоги щодо поступового переходу ВНЗ на українську мову навчання. Передбачалося запровадити вивчення української мови за факультативною формою навчання на молодших курсах. Підручники, наукові матеріали та міжуніверситетські збірники мали видаватися українською мовою. Навчальна програма повинна була містити необхідний мінімум з української мови для майбутніх фахівців з усіх спеціальностей [217, с.289-291]. Але запропоновані реформи було заборонено директивою з Москви.

Наслідком багатолітньої стратегії вилучення української мови із системи виховних чинників освіти стало знецінення рідномовного навчання у свідомості українців. Станом на 1987 рік в усіх обласних центрах і столиці України українські і змішані українсько-російські школи становили 28% від усієї кількості шкіл, а російські – 72 % [8, с.219].

Аж до періоду реалізації „Закону про мови в Українській РСР” (1990) жодних актуальних заходів щодо повернення прав української мови владою не вживалося. Та й після 1990 року кількість студентів перших курсів, які навчалися державною мовою, зростала вкрай повільно. Внаслідок суцільної русифікації шкіл усіх рівнів, яка здійснювалася впродовж багатьох років, виникли труднощі із забезпеченням викладання обов’язкових предметів студентам українською мовою. З 1992–1993 навчального року студенти вищих навчальних закладів мали вивчати українську термінологію обраної спеціальності. Для цього інститути, університети та академії спільно з Академією наук України розпочали створення українсько-російських та російсько-українських фахових словників [8, с.226]. 15 жовтня 1992 року створено постійні курси для вивчення української мови викладачами,

студентами, аспірантами, співробітниками вищих навчальних закладів. З 1 вересня 1993 року почали функціонувати кафедри українознавства. А. Алексюк представляє динаміку зростання кількості академічних груп, у яких викладання велося українською мовою. Лише за чотири роки, з 1989 до 1993 року, їх кількість зросла на 30 %. Отже, можна твердити, що, на жаль, ідеологічні та політичні фактори відіграли визначальну роль і спричинили кризові явища в національній системі освіти, підґрунтям якої є рідна мова.

Створення і функціонування самої системи освіти не досить для того, щоб вона вважалася національною. Як слушно зазначила О. Сухомлинська, „потрібна відповідна державна освітня політика, яка поступово переростає в ідеологію, де ідеї національної освіти та національного виховання посідають ключове місце, стають метою й завданням виховання” [410, с.97]. Освітня політика, що межує з ідеологією, дозволить повернути втрачене у розвитку процесу засвоєння рідної мови в середній та вищій школах. Українська педагогічна громада змушена була спрямовувати свої зусилля на боротьбу за українську мову як навчальний предмет і як мову освіти, замість того, щоб розвивати теорію і практику національної лінгводидактики. Зміна освітньої парадигми сьогодні можлива лише за умови конкретизації напрямків та методології, які не пов’язуються із боротьбою за виживання української мови у сфері навчання.

### **1.3. Психолого-педагогічні умови навчання української мови на неспеціальних факультетах у вищому освітньому закладі (сучасний етап розвитку)**

Теорія навчання у вищій школі, яка будується на даних практики дидактичного процесу, розвивається як закономірна система, що впливає на процес підготовки спеціалістів із вищою освітою. Виявлення закономірностей

навчально-пізнавальної діяльності у вищій школі необхідне для наукового пошуку і розв'язання прикладних завдань, які є необхідними для творчої професійної підготовки спеціалістів.

Навчальний процес у вищій школі – це не лише засвоєння інформації, вироблення умінь та навичок, а складна система організації і керування пізнавальною діяльністю студентів, різнобічного формування спеціаліста вищої кваліфікації. Умовою побудови теорії навчання у вищій школі є взаємозв'язок трьох складових: накопичення емпіричного матеріалу на основі оцінки практики в навчальному процесі, встановлення зв'язків між елементами навчальної системи, формування теоретичних, узагальнених відношень, які характеризують навчальний процес [20, с.44]. Крім того, теорія спирається на ряд загальнодидактичних *принципів*, таких як науковість, системність та систематичність, зв'язок теорії з практикою, усвідомленість навчання, доступність. Природно, що „принципи навчання як нормативні положення найбільш узагальненого ґатунку не вивчаються, а встановлюються, пропонуються, формулюються на основі попереднього вивчення; окремі принципи навчання встановлюються методиками” [218, с.125]. У поле зору дидактики потрапляють об'єкти, які описуються набором власне дидактичних понять.

Суб'єктно-діяльнісний підхід визначає той ракурс, у якому наукова і практична значущість методики забезпечує самовдосконалення особистості, задоволення її прагнення до розвитку. Від цього залежить формування самооцінки студента як фахівця в тій чи іншій галузі суспільної діяльності, оскільки основи формування закладено в самому процесі діяльнісного навчання та міжособистісного спілкування суб'єктів навчання.

Передумовою реалізації навчальних завдань в університеті є об'єктивна необхідність високого рівня організації різнофахової освіти. Однак професійне спрямування освіти аж ніяк не заперечує потреби ґрунтового загальнокультурного розвитку, формування гуманної, гармонійної, цілісної

особистості. Адже „перед системою освіти постає проблема досягнення оптимуму в підготовці кадрів – забезпечення їх високого професіоналізму й водночас такого набору фундаментальних знань гуманістичного характеру, які б давали випускникові професійну мобільність, можливість бути дійсно високоінтелектуальною людиною” [16, с.164]. Дисципліни мовного циклу посідають особливе місце в навчальному процесі, а українська мова є інструментом прилучення до духовних скарбів рідного народу і на сучасному історичному етапі стає основною мовою комунікації в науці та вітчизняному діловодстві. Вивчення сучасної української мови, ділового українського мовлення, фахової мови 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.

Українська мова як нефахова (загальноосвітня) дисципліна, що вивчається на різних природничих і гуманітарних факультетах інститутів та університетів, має ту особливість, що може бути як предметом, так і інструментом наукового й практичного пізнання майбутнього фаху для студентів. Основним практичним втіленням ідеї вивчення української мови на неспеціальних факультетах університетів та інших вищих навчальних закладів є формування творчого використання мови як засобу створення, вираження й повідомлення думок, як інструмента, за допомогою якого можна описувати нескінченну множину реальних та уявних ситуацій. А таке завдання вимагає певних узагальнень.

Розуміння сутності мови як діяльності й основної її функції – комунікації природно визначає аспектність цілей і завдань навчання. Сучасний процес вивчення рідної мови у вищому навчальному закладі має спиратися не на механічне тренування й повторення (зважаючи на те, що студенти в більшості своїй мають певний рівень мовних знань, підтверджений оцінкою у свідоцтві чи

атестаті), а повинна бути для них опануванням стратегій засвоєння мови. Тоді студенти зможуть спостерігати самотійно мовні факти (наприклад, читаючи книжку, звертати увагу на вживання слів, використання тропіки, побудову висловлювань), збирати ці факти і проводити між ними аналогії, критично оцінювати й узагальнювати матеріал спостереження, робити висновки й розвивати практичні навички.

Із позицій сучасної науки необхідним є подолання деяких суперечностей та стереотипів щодо розуміння української мови як навчального предмета, його наукового обґрунтування, практичної організації навчальних курсів. Сьогодні у зв'язку зі зміною концептуальної основи і розширенням цільових функцій дидактики української мови постає потреба суттєвої корекції деяких поширених методичних сценаріїв, підвалинами яких є стереотипні уявлення про лінгводидактичний процес у вищій школі. Зауважимо, що такі стереотипи закріпилися вже в добу переходу від екстенсивного до інтенсивного навчання, в нових психолого-педагогічних умовах міжособистісного діалогу суб'єктів навчання і тому демонструють децентрацію елементів педагогічної системи „у другому поколінні”. Назвемо ті з них, що викликають суперечності в умовах керованого цілеспрямованого навчання і на які викладачеві рідної мови у вищому освітньому закладі корисно було б звернути увагу.

*Стереотип перший:* формування технічної навички письма (або правопису) є достатнім задоволенням потреби студента у писемному мовленні як багатоконпонентному засобі спілкування. Головним, а часто єдиним критерієм успіхів учнів та студентів учитель чи викладач вважає грамотність, а мовні знання ототожнює із знанням орфографічно-пунктуаційних правил та їх використанням. На це скеровані типові дидактично орієнтовані інструкції, та й часто відверто закликають автори навчально-методичних видань для педагогів, статей у науково-педагогічній літературі. Л. Виготський порівнював таку позицію із розумінням музики лише як нотної грамоти і натисканням на клавіші у певний час у певному місці. Внаслідок цього, писемне мовлення, яке має



унікальний потенціал для вираження найскладнішої ієрархії смислів і побудови різностильових текстів, яке надає простір для творчих актів і слугує інструментом пізнання, натомість викликає у тих, хто навчається, своєрідну фобію письма. Це „застрашення” фіксується ще в середній школі (про що свідчать численні соціологічні дослідження) і закріплюється в інститутах та університетах. Не заперечуючи значення правописних норм та правил у становленні грамотності, маємо зробити поправку на динамічні процеси в українському правописі, зокрема у галузі перерозподілу відмінкових флексій, координації принципів засвоєння українською мовою іншомовних слів. Розуміння гнучкості правописних норм залежно від синхронного стану мови допоможе студентові перемогти суперечності, що виникають з урахуванням різних пропозицій нормативного характеру. Наприклад, за чинним українським правописом, назви міст *Нью-Йорк*, *Берлін*, *Париж* тощо мають уживатися із закінченням *-а* в родовому відмінку. Проте існує й така думка, що в сучасному писемному мовленні написання останніх із флексією *-у* не сприймається як ненормативне: „Такі написання не спотворюють типового образу української мови” [99, С.109]. Поширені в українській мові слова іншомовного походження, що за нормами належать до нульової відміни (не відмінюються), поступово набувають словозмінних характеристик і входять до відповідних іменникових відмін: *метро – метра, метром, на метрі, кіно – кіна, кіном, у кіні* [99, с.110]. Не применшуючи значення правописного компонента мовних знань, мають рацію науковці й практики, які застерігають від перебільшення його ролі у формуванні мовної особистості студентів.

*Стереотип другий:* заучування правил та набування декларативних знань ведуть до накопичення процедурних знань мови на рівні її володіння, тобто „заучувані” знання безпосередньо трансформуються у засвоєні знання, перехід мовної інформації у мовну компетенцію через так звану інтеріоризацію визнається незаперечним. Таке розуміння інтеріоризації притаманне багатьом викладачам та авторам методичних праць, які переконані в тому, що граматичне

правило зі свого зовнішнього стану через повторення і заучування прямо потрапляє у внутрішній план свідомості учня, сприяє автоматизації уміння, і далі може бути доведене до рівня навички. На вульгаризацію тлумачення феномена інтеріоризації звертають увагу психологи [21]. У висновках досліджень педагогічної психології наголошується, що при такому спрощеному трактуванні не розмежовується специфіка метамовних знань, що вербалізовані у вигляді мовних правил і віднесені до декларативних, і функціональних орієнтирів, що спрямовують мовленнєві дії, операції на знання процедурного характеру. Думка Л. Виготського про єдність зовнішньої і внутрішньої діяльностей ніяк не означає їх тотожності. „Процес інтеріоризації полягає в тому, що зовнішня діяльність переміщується у попередньо існуючий внутрішній план свідомості: це – процес, в якому цей внутрішній план формується” [241, с.114]. Отже, під час переходу знань із зовнішніх (експліцитних) у внутрішні (імпліцитні) відбувається складне інтегрування нової інформації в систему знань індивіда, а це викликає необхідність реорганізації та переструктурування системи, що вже існує. Якраз цим і пояснюється той факт, що граматику рідної мови на тлі активного практичного володіння цієї мови опанувати значно складніше, аніж граматику другої чи іноземної мови. Зокрема, прояви цього спостерігаємо у ситуації, коли відбувається ознайомлення студентів із різними поглядами на зв'язок речення й судження, зовнішніх синтаксичних ознак – предикативності і модальності. Усталеним є визначення речення як такого, що „виражає закінчену думку”. Тобто думка розглядається тільки у формі судження, логічний суб'єкт якого виступає у координативному відношенні з підметом, а логічний предикат – із присудком. Проте вчення О. Потебні, Л. Виготського, О. Лурія містять положення про кілька передетапів формування, і речення може відтворювати лише поняттєву структуру думки, а не її суб'єктно-предикативну основу [414, с.222]. Тому одну й ту саму думку можна висловити: *Настала чудова осіння пора. \ Як чудово! \ О-о-о!* Нова мовна інформація приводить студентів до висновку, що на формально-синтаксичному

рівні речення може не лише не мати граматичної основи у її узвичаєному вигляді (підмет + присудок), але й узагалі не містити членів речення (наприклад, якщо воно складається з вигуків, які не виступають членами речення за шкільною граматиною). Отримані експліцитні знання в цій ситуації мають інтегруватися в наявну систему знань, зумовити нові постулати для процедурних знань, перебудувати подальшу репрезентацію та активізацію знань обох цих типів, зокрема під час продукування висловлювань, в операціях синтаксичного аналізу та синтезу (що ми називаємо синтаксичним розбором речення), у використанні просодики мови. Цей приклад наочно демонструє, що просте додавання елементів мовних знань, їх „розширення” чи „поглиблення” формує нову стадію мовного розвитку і веде до нової внутрішньої організації. Тому спрощене тлумачення інтеріоризації зумовлює існування *третього стереотипу*: навчання рідної мови у вищому освітньому закладі – це поглиблене (або продовжене) вивчення мовних парадигм, засвоєних у середній школі. Не виступаючи проти терміна „поглиблене навчання”, хочемо зазначити, що в нашому розумінні поглиблене навчання не означає простого кількісного збільшення ресурсів, спрямованих на повторення, тренування, заучування. Адже вторинне опанування рідної мови, яке відбувається у вищому навчальному закладі, відрізняється від онтогенезного засвоєння її в дитинстві та керованого вивчення у школі передусім різними рівнями актуального усвідомлення та керованості. Іншими словами, вже сформоване вміння оперувати елементами внутрішньої програми висловлювання у ВНЗ має бути переведене на рівень свідомої граматико-синтаксичної реалізації і поставлене в залежність від умов комунікації (наукових, фахових тощо). Беручи до уваги те, що студент інституту чи університету перебуває в процесі формування власної специфічної системи мовних орієнтирів, поглибленість розуміється нами передовсім як стратегія інтрасуб’єктних форм мовленнєвої діяльності, а поглиблене вивчення – як становлення і розвиток дискурсивного мовленнєвого мислення. Виходячи з цього, створення навчального дискурсу є результатом міжсуб’єктної

комунікації, процесу мотивованого обміну навчальними текстами (викладацьким та студентським). У процесі навчальної комунікації студент долучається до смислового сприйняття, складовою якого є певна інформація, що формує його власну когнітивну базу. *Стереотип четвертий*: у руслі прогресивних тенденцій педагогіки співробітництва – взаємного сприяння суб'єктів навчання отриманню інтегрального ефекту у досягненні навчальної мети – виробилося, на нашу думку, хибне потрактування взаємодії між викладачем та студентом як рівноправної суб'єкт-суб'єктної діяльності. Постає питання: суб'єктами чого виступають два партнери педагогічного спілкування (учитель-учень, викладач-студент), які перебувають у взаємодії? В абсолютній суб'єкт-суб'єктній схемі обидва суб'єкти виступають як абстрактні і позадіяльнісні, а це позбавляє смислу саме поняття суб'єкта. Індивідуальна діяльність викладача (викладання) не є насправді цілком індивідуальною, а лише опосередковує навчально-пізнавальну діяльність (учіння) з предметом діяльності (мовним і мовленнєвим знанням). Процес педагогічного співробітництва (суб'єкт-суб'єктні відносини) є формою координації спільного відношення до предмета діяльності. Спільна діяльність викладача та студента заступає індивідуальну діяльність щодо її об'єкта. Така спільність (співробітництво) передбачає взаємну реконструкцію цілей один одного, їх прийняття і залучення до своєї емоційно-смислової сфери. Тому співробітництво аж ніяк не означає чогось на зразок благодійницької допомоги вчителя учневі, викладача – студентові. Навпаки, успішна навчальна діяльність пов'язана з наявністю спільних для двох сторін цієї діяльності узгоджених смислових фондів, спільної мети і мотиву. Взаємний обмін смислами та способами їх кодування є обов'язковим. У розвиток цієї думки скажемо, що це ж стосується і мотиваційних комплексів суб'єктів навчання. Мотивація пізнавальної діяльності студента обумовлює мотивацію викладання й обумовлюється нею водночас. Можливо, тому навчальні стратегії у зарубіжній дидактиці не розмежовуються на стратегії учіння та стратегії викладання, а

тлумачаться як єдині навчальні стратегії (learning strategies). На думку Р.Оксфорд, такі стратегії забезпечують участь у комунікації й побудові мовної системи. Вони мають свої категоріальні особливості, а саме: беруть участь у формуванні комунікативної компетенції, формують систему самоуправління, орієнтують на визначені проблеми, є специфічними діями, які виконуються у відповідь на ці проблеми, визначають когнітивні, афективні та соціальні аспекти розвитку особистості, спостерігаються й усвідомлюються [532]. Спільна суб'єкт-об'єктна діяльність викладача та студента передбачає певний перерозподіл функцій. Спільно-розподілена діяльність може сформуватися лише тоді, коли викладач, котрий керує процесом навчання, буде тонко відчувати й підтримувати всі прояви активності студента, передавати йому ініціативу, спрямовану на досягнення дидактичної мети. Тільки таке співробітництво є передумовою еволюції мовної особистості.

*Стереотип п'ятий:* навчання рідної мови у вищому навчальному закладі має відбуватися на засадах практицизму, який вимагає, щоб студента навчали лише тому, що буде безпосередньо використовуватися ним у професії. Тому аспектно (фахове) вивчення мови розуміється як ігнорування загальнолінгвістичної підготовки студента, як мінімальний відбір засобів мовлення для практичного використання в професії. Саме таке звуження аспектного навчання і викликає заперечення. Адже засвоєння мови фаху все одно спирається на принцип системності, і зміст такого навчання має концентричний характер. *Стереотип шостий:* процес вивчення рідної мови у вищому навчальному закладі цілком зводиться до оптимальної організації самостійної роботи студентів; за викладачем закріплюється функція одностороннього контролю за результатами навчальної діяльності. Однак навчальний дискурс – це завжди повноцінна двокомпонентна структура, яка реалізується у процесі переходу мовних характеристик викладацького дискурсу у мовні характеристики студентського дискурсу через його смислове сприйняття. Тому навчальні тексти (усні чи письмові) передбачають важливу

роль мовлення викладача, яке вводить наукову мову в контекст навчального спілкування. Це мовлення є конкретним і неповторним, на протипагу абстрактному науковому мовленню, бо за своєю природою є суб'єктивним, відбиває лінгвістичний та екстралінгвістичний досвід, ґрунтується на тих самих механізмах породження і сприйняття, що й мовлення студента. Тому інтеріоризація навчальної інформації, отриманої через мовлення викладача, відбувається по інших комунікативних каналах, ніж її опанування шляхом самостійної обробки абстрактно-наукових вербальних текстів. Адаже у спілкуванні реалізується не деяка абстрактна норма чи система функціонування мови, а ті її варіанти, які представлені у когнітивному просторі мовця. Інтеріоризація студентом уже інтеріоризованого мовного знання викладача є суттю комунікативно орієнтованого підходу в лінгводидактиці. Тому відмовлятися від безпосередньої вербальної трансляції мовної інформації в умовах навчальної ситуації означає нехтувати широкими можливостями творчої діяльності індивіда (як викладача, так і студента).

Є й інший аспект проблеми. Вищий навчальний заклад слугує для молоді людини сферою інтенсивного усвідомленого опанування іноземними мовами (окрім рідної), потреба в яких фіксується незалежно від обраного фаху. Останнім часом поступово усвідомлюється необхідність повернення до використання рідної мови як основи для порівняння і прогнозування можливих помилок при вивченні іноземних мов. Сьогодні методисти вже не так категорично відкидають використання рідної мови в іншомовному навчанні. Опора на рідну мову вимагає залучення понять рідної культури та особистого досвіду студента. Специфіка культури іноземної мови осягається через оцінку власних культурних надбань. Тому рідна мова посідає місце „генетики” мовних знань у мовній культурі особистості. Логіка розвитку методики викладання рідної мови у вищій школі передбачає принцип інтеґративності, входження до об'єктивної картини чужомовної дійсності через використання механізмів і кодів системи рідної мови. Це підтверджено досвідом кафедр та департаментів

зарубіжних ВНЗ, які надають можливість студентам різних спеціальностей вивчати українську мову. З 2002 року кафедра україністики Римського університету Ла Сап'єнца, яку очолює проф. Оксана Пахльовська, пропонує лекції української мови в курсах медіативної лінгвістики (культурно-комунікативний рівень) та в курсі „Українська мова”, який читає доктор Олена Пономарева. На факультеті філософії Міланського державного університету з 2004 року проф. Джованною Броджі започатковано курс української мови для студентів, що опановують інші мовні спеціальності. Таке „навантаження” вимагає відповідних лінгводидактичних стратегій рідної мови з урахуванням широкого спектра екстралінгвістичних факторів формування мовної особистості.

Іншим важливим моментом аналізу сучасного стану проблеми вивчення української мови у вищій школі є психологічні передумови введення студента в навчальний процес. Моделювання навчального предмета – це не лише відбір відповідного матеріалу із галузі наукових знань для досягнення освітньої мети, але й стимулювання пізнавального процесу, визначення його змісту, засобів логіки, предметної діяльності суб'єкта пізнання (учня, студента), його орієнтування у предметі пізнання. Українська мова для студентів є дисципліною, яку вони вивчали в школі, а отже мають сформований перцептивний образ, який впливає на ставлення та оцінку еквівалента цієї дисципліни в університеті. Говорячи про вивчення української мови у вищих навчальних закладах і середній школі, необхідно констатувати, що перехідна ланка між ними відсутня, і образ мови-кристала, який вважається завершеним після опанування шкільної програми, у ВНЗ піддається додатковому „шліфуванню” і „грануванню” або ж розбивається на дрібні „уламки” й „скельця”, руйнуючи системне уявлення у свідомості індивіда.

Навчання української мови у вищій школі відбувається найбільш ефективно лише в умовах свідомого адекватного орієнтування студентів у змісті й методах діяльності, що забезпечується багатьма засобами. Формування номенклатури

таких засобів неможливе без аналізу сприйняття навчального предмета в цілому як перцептивного образу (еталона). „Перцептивним еталоном називають зафіксоване в досвіді узагальнення перцептивних характеристик об’єкта, образу предмета” [457, с.68-80]. Перцептивний еталон навчального предмета є, по суті, сукупністю всіх знань, дій та емоційних переживань, пов’язаних із тим, що надає образ і в яких формах існує у попередньому суб’єктивному досвіді студентів. Зв’язок перцептивного образу взагалі і навчального предмета зокрема в діяльності є специфічним. Як відзначає П. Гальперін, не можна розглядати образ ситуації і її окремих компонентів (орієнтирів) поза тією реальною орієнтувальною діяльністю, до якої ці образи належать. Тому образ навчального предмета є результатом аналізу попередніх ситуацій з орієнтувальною діяльністю, що спирається на зазначені образи. П. Гальперін зазначає, що „ці образи виникають тому, що елементи тут не мають таких значень, які забезпечили б успішність дії в її колишньому вигляді, і дію доводилося б регулювати в ході її виконання [109, с.248]. Тобто ставлення до навчального предмета у вищому навчальному закладі певною мірою мотивується вибором системи орієнтування на той образ, що закріпився у попередньому досвіді.

Отже, момент виникнення вторинної потреби у вивченні рідної мови перебуває в абсолютній залежності від ситуації, яка її породжує, від уже наявного у студента індивідуального перцептивного образу навчального предмета. Ця ідея свого часу підтримувалася прихильниками гуманітарної педагогіки. Один із засадничих принципів „Системи педагогіки” В. Дільтея полягає в тому, що розуміння досягається за допомогою образів окремих речей. Цілісність образу, на думку Дільтея, продукується цілісністю попереднього досвіду людини і є її результатом: „Фундаментальне відношення зберігається – наш досвід є цілісним, він є складним, і ми шукаємо його складові, потім ми пов’язуємо їх для того, щоб досягнути прогресивних знань. Завдання сучасної педагогіки полягає в тому, щоб знайти методи, завдяки яким фахівці могли б досягнути репрезентації (якомога простішої) структури дійсності в її



внутрішньому взаємозв'язку” [499, с.217]. Кілька рівнів узагальнення смислового сприйняття індивіда зумовлюють диференційовані групи образів навчального предмета. Такими рівнями перцепції є емпіричний, абстрактний та ідеалізований. На емпіричному рівні це узагальнення означає, що певний знак віддзеркалює те, що було інтеріоризоване на онтогенетичному рівні. Тому на питання „Яким ви бачите образ української мови як навчальної дисципліни?” отримуємо відповіді, які формують понятійно-символьну групу: „калина”, „рушник”, „портрет Шевченка”, „книга”. На абстрактному рівні узагальнення наявності образу навчального предмета – української мови означає відображення об'єкта сприйняття у вигляді ментального тексту чи „у вигляді тексто-схеми (плану-замальовки) зі значущістю результату смислового сприйняття на рівні усвідомлення студентом тексту” [200, с.232-233]. Саме тому виникає суб'єктивно-знакова група образів предмета, серед яких: „милозвучність української мови”, „казка бабусі”, „мамина пісня”. На ідеалізованому рівні образ навчального предмета зринає в мовленнєвій свідомості студента як цілісна інформаційна ситуація і входить до функціонально-знакової групи: навчальний предмет „Українська мова” – це конкретні ситуації спілкування учителя й учня або учнів між собою на уроці. Такий аналіз підтверджує, що в усвідомленні цілісного образу предмета чи явища беруть участь і відчуття, й мислення, й емоції, й пам'ять. Ми переконані, що сприйняття чи несприйняття процесу навчання у вищому навчальному закладі зумовлена тим попереднім образом вивчення цього предмета, сформованим в середній школі. Тому мотиваційна актуалізація відбувається, так би мовити, не з чистого аркуша. Перцептивний образ предмета „Українська мова” відіграє суттєву роль у налаштуванні студента на активну навчальну діяльність у вищому навчальному закладі, а тому має діагностуватися і використовуватися як внутрішня установка особистості. Адже в кожному конкретному виді навчання вирішальне значення має урахування особистісних диспозицій студента, тобто його здатність сприймати той чи той навчальний

матеріал. Зокрема педагогам вищих навчальних закладів знайома проблема, пов'язана з відсутністю стійкої мотивації та особистісних установок студентів до поглибленого вивчення української мови. Розпочинаючи вивчення української мови в університеті, студенти, які опанували програму загальноосвітньої школи, у більшості своїй не виявляють пізнавального інтересу, вважають недоцільним продовжувати навчання мови на перших курсах університету. Ті ж із них, хто усвідомлює необхідність поглиблення мовних знань та вмінь, ставляться до мови лише як до засобу фахової комунікації: щоб спілкуватися, потрібно мати інструмент, необхідно знати мову. Небагато сьогоднішніх першокурсників виявляють розуміння того, що, крім визначальної ролі мови як засобу спілкування, вона має ще й виняткову мистецьку цінність, є джерелом задоволення духовних потреб людини.

Усунення дисбалансу між потребами і кадровими запитами суспільства та якісним рівнем їх забезпечення у вищій школі можливе за умови об'єктивного виявлення та наукового моделювання характеристик мовної особистості майбутнього фахівця, які проявляються у міжсуб'єктній співдіяльності навчання.

#### **1.4. Суб'єктна співдіяльність і навчальний процес**

Дидактика вищої школи вимагає від її дослідника переходу від опису емпіричних, причиново-наслідкових відношень у ній до узагальненого вираження закономірностей у навчанні. З іншого боку, теорія навчання у вищій школі розвивається не лише на ґрунті наукових узагальнень і раціональних практичних рекомендацій викладачам і студентам, але й має відповідати завданню вдосконалення функціональних ланок навчальної системи. Суб'єктно-діяльнісний підхід здатний забезпечити певну симетрію теоретичного

узагальнення та прагматичних потреб дидактики. Крім того, він убезпечує від абсолютизації діяльності і відриву її від функціональних рис тих, хто безпосередньо здійснює цю діяльність, – її суб'єктів. У дослідженні виходимо з необхідності максимального уточнення елементів суб'єктно-діяльнісної парадигми задля зіставлення їх із основними принципами побудови лінгводидактичної стратегії, того кола категорій, яке було окреслено в процесі представлення суб'єктно-діяльнісних основ навчання. Насамперед вважаємо за необхідне проаналізувати *навчальну діяльність* та *навчальний процес* як фундаментальні поняття лінгводидактики, а також сформулювати теоретичні засади потрактування цих понять.

*Навчальна діяльність* є основою процесу вивчення мови у вищому навчальному закладі з позицій суб'єктно-діялісного підходу. Вона покликана забезпечувати узагальнену та максимально повну систему орієнтирів, які потім організовано використовуються обома суб'єктами навчального процесу: викладачем та студентом. Навчальній діяльності притаманні усі загальні риси людської діяльності, але, поряд із цим, і специфічні особливості, що відрізняють її як конкретний вид. Слід узяти до уваги, що основна проблема такої діяльності полягає в її смисловій координації. Визначення суті діяльності посідає важливе місце у нашій концепції вибору та побудови лінгводидактичних стратегій у вищих закладах освіти.

Існує традиція тлумачити навчання як єдину діяльність її суб'єктів [218]. Смисловим фундаментом її теоретичного обґрунтування є положення про те, що діяльність викладача та студента (вчителя та учня) може бути описана за єдиною функціональною схемою, бо в навчанні кожний із них у певні моменти виступає суб'єктом керування стосовно іншого або ж до самого себе. Д. Леонт'єв запропонував за вихідну точку аналізу спільної діяльності навчання взяти структуру предметної діяльності, до якої входять:

S (суб'єкт) – А(діяльність) – О (об'єкт).

Така схема позначає вплив суб'єкта на партнера у спілкуванні як на об'єкт своєї діяльності. Однак дещо іншої інтерпретації зазнала ця схема у зв'язку з висунутим Б. Ломовим положенням про особливість спілкування як окремого виду діяльності. Діяльнісна схема Б. Ломова є відображенням суб'єкт-суб'єктних відношень у діяльності, яка є спілкуванням [248, с.252]:

$$S(\text{суб'єкт}) \leftrightarrow S(\text{суб'єкт}).$$

Оскільки навчальна діяльність є комунікативною, то така схема нібито задовольняє сучасний рівень розуміння педагогічної взаємодії. Проте поділяємо думку Д. Леонт'єва, який ставить під сумнів конкретність і смислову доцільність такої конфігурації. Адже „не існує суб'єкта без об'єкта і об'єкта без суб'єкта, отже, називаючи одне з понять, ми передбачаємо його зіставлення з іншим” [187, с.69]. І справді, категорії суб'єктності та об'єктності є опозиційно співвіднесеними. Отже, завжди постає питання, що тоді є об'єктом діяльності таких суб'єктів. Суб'єкт-суб'єктна парадигма може бути умовною, бо вона лише називає учасників діяльності і позбавляє її смислу, адже суб'єкт мислиться таким лише на противагу до об'єкта. Підтримку такого погляду висловив Д. Ельконін, який вважає навчання діяльністю „із самозмінювання”; її продуктом є „ті зміни, які відбулися в ході її виконання у самому суб'єкті”. У цьому полягає її основна особливість [473, с. 21]. Якщо продуктом навчання є зміни в самому суб'єкті, які відбуваються під час оволодіння певними способами дії, а не у зміні предметів, з якими діє суб'єкт, то об'єктом не може бути навчальна дисципліна. Дисципліна, яка вивчається, – не об'єкт його діяльності, а матеріал (як об'єкт вона виступає лише в діяльності спеціалістів, науковців, які її розробляють) [286, с.13].

Необхідність розвитку положень про діяльність-комунікацію і місця в ній суб'єкта та об'єкта завжди визнавали психологи і дидакти: „У зв'язку з тим, що систему „суб'єкт–суб'єкт–об'єкт” утворюють і суб'єкт-об'єктні і суб'єкт-суб'єктні стосунки, дослідження в такій системі демонструють необхідність поряд із розвитком теорії діяльності індивіда і теорії спілкування поставити

питання про розроблення теорії спільної діяльності (для випадків, коли в системі суб'єкт-суб'єктні відношення підпорядковуються суб'єкт-об'єктним)" [229, с.93].

Наслідком такого розширення наукових горизонтів у розв'язанні проблеми діяльності стало визнання тричленної формули, що описує діяльність як *співдіяльність* [243]

$$S (\text{суб'єкт}) \rightarrow O (\text{об'єкт}) \leftarrow S (\text{суб'єкт})$$

Трьохелементна структура співдіяльності є теоретичною платформою теорії поетапного формування розумових дій П. Гальперіна, бінарних систем дидактичних методів П. Лернера та М. Махмутова. Студент (учень) виступає не лише суб'єктом, але й об'єктом співдіяльності, а навчально-пізнавальною є лише така діяльність, за якої певні зміни в суб'єкті є не лише її результатом, але й відповідають спільній меті співдіяльності. В концепції А. Петровського така взаємозалежність позначається поняттям референтності: „Референтність виступає формою виявлення особливих суб'єкт-суб'єкт-об'єктних відношень, у яких зв'язок з „іншим” є посередницькою ланкою ставлення суб'єкта до значимого для нього об'єкта. Референтність визначає залежність суб'єкта від іншого суб'єкта” [344, с.183]. Навіть якщо „значущим об'єктом” діяльності студента є він сам, залежність від іншого суб'єкта (викладача) в досягненні навчальної мети обумовлюється природою навчальної співдіяльності.

Об'єднувальним началом співдіяльності є її мета – ті зміни, які виникають в особистості студента в результаті оволодіння матеріалом (наприклад, українським мовленням). Діяльність індивіда, не може бути цілком індивідуальною, тому що належить до системи зовнішніх зв'язків зі світом і системи стосунків з іншими людьми. Процеси спілкування і діяльності (в межах будь-якого дискурсу) є взаємопроникними. Тобто парадигма співдіяльності є замкненою: взаємодія суб'єктів опосередковується об'єктом, а суб'єкт-об'єктні відношення – другим суб'єктом. На таких позиціях, слідом за А. Петровським [344, с.252-254], ми розглядаємо діяльнісний підхід у лінгводидактиці. Уведені в

таку парадигму суб'єкт-суб'єктні відношення є формою координації її учасників і забезпечують інтеграцію діяльностей викладання та учіння у співдіяльність навчання.

Відповідно до цього використовуємо для навчального типу діяльності термін „розподілена співдіяльність” за аналогією до терміна психології „спільнорозподілена діяльність”, як його використовує С. Якобсон [474, с.41-59]. Таке уточнення терміна викликане тим, що на думку психологів, застосування терміна „спільна діяльність” у педагогіці не є коректним, він використовується переважно для визначення розв'язання партнерами одного й того ж завдання, а в системі навчання завдання педагога і того, кого він навчає, дещо відмінні. У навчанні „ми маємо справу не зі спільною, а з кооперативною діяльністю” [286, с.70], основна відмінність між якими полягає в тому, що суб'єкти діяльності розв'язують різні завдання для досягнення мети. Діяльність викладача не може розглядатися у відриві від суб'єкт-об'єктних відношень, адже вона просто не може здійснюватися, якщо не спрямована на студента. Навчально-пізнавальна діяльність завжди суб'єкт-об'єктна, особливо тоді, коли студенти аналізують самі свою роботу. Цей вид діяльності є самокерованою системою, має мету та логіку розвитку. І хоча її функціонування суттєво залежить від того, яка діяльність викладача нею керує, якими є методи навчання, не можна стверджувати, що застосовані викладачем методи цілком визначають її. Посередницькою ланкою виступає особистість студента (учня), його мотиви, інтереси, здібності. На користь терміна „розподілена співдіяльність” свідчить і те, що в навчанні здійснюється „взаємний обмін діяльностями, уявленнями, ідеями, установками, інтересами, розвивається система відношень „суб'єкт–суб'єкт”. Їх результат – не перетворений предмет (матеріальний чи ідеальний), а стосунки з іншою людиною, з іншими людьми” [249, с.7].

Слушно наголосити, що така співдіяльність – це не лише відношення між двома суб'єктами, але й спільне їхнє ставлення до реалізації мети. У цьому

процесі все одно відбувається спрямування діяльності на одного або іншого її учасника. Тобто навчально-пізнавальна діяльність студента спрямована на об'єкт – викладача так само, як педагогічна діяльність викладача спрямована на об'єкт – студента. Коли студент ставить запитання, відповідає на запитання, розв'язує навчальну проблему, у момент безпосереднього запиту-спілкування, викладач слугує для нього об'єктом діяльності.

Отже, навчальна діяльність, за умови врахування всіх поправок, все одно залишається суб'єкт-об'єктною, але важливо, щоб вона не обмежувалася лише цим відношенням. Мабуть, у цьому сенсі можна погодитися з думкою С. Подмазіна: „Розглядати учня як об'єкт не лише аморально, але й не істинно, оскільки особистість, в принципі, не може бути об'єктом, на який спрямовано педагогічний вплив” [355, с.134]. Маючи певне ставлення до діяльності, студент (учень) завжди виступає суб'єктом, навіть тоді, коли він цілком підпорядкований впливам педагога. Суб'єкт-суб'єктність розуміється як певна симетричність в умовах і здійсненні діяльності: „Симетричність найбільш повно реалізує суб'єкт-суб'єктну природу педагогічного процесу і характеризує рівноправність учителя та учня, вихователя та вихованця щодо виявлення своїх поглядів та можливості їх обґрунтування; відвертості, довіри, поваги в стосунках; визнання активної ролі кожного з партнерів” [12, с.32]. Об'єктність – передумова діяльності, але суб'єкт-суб'єктні відношення в педагогіці розуміються за певних умов сприйняття партнера діяльності як „значущого іншого”. Отже, „значущий інший” насправді стає своєрідним дзеркалом, у якому відображається сам індивід і все, що його оточує” [344, с.183]. Суб'єкт-об'єктність навчальної співдіяльності полягає у визнанні кожного з її учасників детермінантою певного навчального діяльнісного акту; водночас суб'єкт-суб'єктність означає, що діяльність має бути симетричною, „коли партнери стають рівними як вільні, унікальні і цінні один для одного суб'єкти” [344, с.32].

Отже, суб'єкт-суб'єктна діяльність є несамотійним елементом більш складної системи розподіленої співдіяльності. Навчання формує спільний фонд

смислів, які через співдіяльність регулюють процес засвоєння навчальної інформації. Ступінь прийняття спільної мети як студентом, так і викладачем залежить від наявності спільного фонду значень, де смисли і цінності суб'єктів навчання збігаються. Навчальний предмет може і повинен маркувати таку галузь, в якій кожний учасник діяльності після досягнення дидактичної мети розуміє смисл і цінність власних дій.

Одна з головних цілей навчання у ВНЗ полягає в умінні студентів переходити із статусу об'єкта в статус суб'єкта навчальної мовленнєвої діяльності, керувати за допомогою мовлення своєю діяльністю та діями інших, тобто здійснювати самокерування. Тому важливою рисою студента як суб'єкта такої діяльності є його активність, яка проявляється в самостійному та творчому ставленні до розв'язання завдань. Якщо самостійність характеризує його активність з погляду відносної незалежності від викладача, то творчість характеризує його можливості щодо здобуття оригінальних, нестандартних, несподіваних результатів, часто знайдених за допомогою здогадки та інтуїції. Про творчі ознаки діяльності свідчить його готовність безпосередньо виявляти активність і співвідносити власні дії зі змістом соціально значущих видів діяльності. Текстовий аналіз, синтез понять, проведення аналогій, а також чуттєве сприйняття художнього слова наближаються до наукового дослідження за використанням методів та логікою організації, де ступінь вияву суб'єктності є високим і побутує поняття „наукова творчість”.

*Навчальний процес* у вищій школі відображає у вихідних принципах навчання необхідні та найважливіші для теорії навчання змістові якості: узагальнення емпірики, методи, критерії аналізу та оцінювання явищ, прогнозування наслідків навчальної діяльності, проектування процесуальних ланок. Спираючись на висновки філософії, дидакти вважають процесом „явища, які тривають у часі і просторі, всередині яких відбувається зміна станів, яка, в свою чергу, приводить до змін у розвитку” [38, с.29]. У динаміці навчального процесу вищої школи відбуваються постійні зміни змісту, обсягу, напрямків,



завдань. Такий процес має системні характеристики: серед усіх динамічних систем виділяються системи типу „процес” [271, с.51]. Такі системи є засобом перетворення мети у результат, і в структурі цього перетворення функції системи є похідними від процесуальних закономірностей. Це цілком стосується і навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Характеристики навчання як дидактичного процесу є необхідними параметрами, за якими обраховується „поле координат” лінгводидактичної стратегії. У функціональному плані морфологічна структура системи „процес” має такий вигляд: суб’єкти навчання (викладач, студент), чітко уявляючи кінцеву мету навчального процесу (набуття знань, умінь та навичок студентами), встановлюють послідовність і порядок дій, необхідних для досягнення мети, іншими словами, визначають структуру процесу. Суттєву роль у навчальному процесі вищої школи відіграють: зміст навчання, викладацька та наукова діяльність, засоби навчання, форми і методи навчання, навчально-пізнавальна діяльність студента. Взаємозв’язок і єдність цих компонентів визначають структуру дидактичного процесу. Отже, процесуальні складові навчання залежать від змін його структури на етапах реалізації діяльності.

Розгортання процесу відбувається в напрямку змістового наповнення структурних елементів системи (дій розподіленої співдіяльності викладача та студента). Дидактичний процес – це процес розгортання в часі та за певних педагогічних умов системної розподіленої викладацької та студентської співдіяльності. Перебіг цього процесу має таку послідовність:

- 1) визначення цілей діяльності;
- 2) фіксування умов та часу розгортання діяльності;
- 3) розроблення і прийняття методів, форм, прийомів діяльності;
- 4) отримання інформації про ступінь досягнення цілей (зворотний зв’язок);
- 5) корекція методів діяльності відповідно до динаміки досягнення навчальних цілей;
- б) оцінювання результатів діяльності.

Такий підхід є вирішальною передумовою логічного обґрунтування дидактичної категорії „стратегія” і визначення дидактичних закономірностей її побудови. Практичне значення такого погляду на навчання – процес із системними характеристиками – полягає у можливостях використання стратегії як інструмента освоєння цього процесу.

Як структуру розподіленої співдіяльності, так і внутрішню будову навчального процесу конституують: його суб’єкти – викладач та студент, методи і засоби їхньої діяльності, предмет діяльності (система знань, умінь та навичок у контексті навчальної дисципліни), мета діяльності, спрямована на контрольований результат. Проте визначальною характеристикою дидактичного процесу є його етапність. Положення про те, що дидактичний процес розвивається як структурований і системний, не заперечує його ступеневості (етапності). Умовно розподіливши процес навчання на процеси викладання та учіння, що узгоджується з формулою розподіленої співдіяльності викладання та учіння, виділимо в ньому кілька етапів. *Етапами процесу викладання* доцільно визнати:

- прогнозування;
- урахування педагогічних умов та часу перебігу навчання;
- проектування навчальної системи;
- планування змісту й методів викладання;
- виклад навчальної інформації;
- керування засвоєнням та застосуванням знань, умінь та навичок;
- перевірку якості процесу засвоєння;
- аналіз і самодіагностику.

*Етапи процесу навчання студента* такі:

- прийняття навчального завдання;
- узгодження завдання з терміном та умовами виконання;
- сприйняття навчальної інформації;
- осмислення, розуміння, усвідомлення;

- запам'ятовування, закріплення, заучування;
- застосування знань;
- самоконтроль та самооцінка.

Кожний з етапів є ланкою, яка мотивується логікою навчального процесу. Прийняття навчального завдання забезпечує свідоме орієнтування у різних видах навчально-пізнавальної діяльності. Сприйняття навчальної інформації організовує збагачення свідомості студента новими уявленнями. Їх накопичення формує абстрактне мислення суб'єкта. Успіх на етапах процесу навчання (зокрема у сприйнятті навчальної інформації), є передумовою утворення необхідних зв'язків між новим матеріалом та досвідом студентів. Осмислення навчальної інформації як етап навчально-пізнавального процесу характеризується вищим рівнем узагальнення. В результаті діяльності на цьому етапі формуються поняття. Формування узагальнених понять здійснюється на основі суттєвих ознак. Зокрема так відбувається визначення частин мови, характеристика розрядів прикметників тощо. Етап осмислення пов'язаний із усебічним аналізом та синтезом навчального матеріалу, виявленням причиново-наслідкових зв'язків, постановкою запитань і пошуком відповідей на них, з'ясуванням незрозумілого, уточненням, конкретизацією, адже „знання, за якими не стоїть власна аналітико-синтетична, узагальнювальна робота думки, – це формальні знання” [326, с.126]. Етап закріплення, запам'ятовування, заучування необхідний для подолання нестійкого характеру щойно набутих знань, умінь та навичок. У лінгводидактиці цей етап часто організовується за допомогою завдань на запам'ятовування, повторення, переказування, складання плану тексту і вправ. Етап застосування виявляє, наскільки знання, вміння і навички інтеріоризовані студентом. Самоконтроль та самооцінка результатів навчання відбуваються шляхом застосування компенсаторних субстратегій. Проектування дидактичного процесу, так само як і проектування розподіленої співдіяльності навчання, є провідною функцією будь-якої дидактичної стратегії.

Отже, суб'єктно-діяльнісна основа навчання зумовлює розуміння того, що „навчальний процес загалом будується на функціонально-рольових відносинах (вчитель-учень), що забезпечують функціональну взаємодію партнерів і обмін інформацією” [12, с.42]. Наше тлумачення суб'єктності є передумовою визначення навчального процесу як перебігу співдіяльності суб'єктів навчання із його процесуальними характеристиками. За узагальнену формулу цього процесу ми приймаємо етапні ланки, визначені С. Подмазіним: орієнтація – цілепокладання – планування – організація – реалізація – контроль – корекція – оцінка. [355, с.162].

Конкретизовані характеристики навчання української мови у вищому освітньому закладі як процесу й розподіленої співдіяльності суб'єктів у дослідженні використано настільки, наскільки вони дають можливість побудувати зовнішнє об'єктивне утворення навчальної парадигми – лінгводидактичну стратегію. Таку ж доцільність матиме й аналіз суб'єктних функцій викладача та студентів, котрі виступають головними учасниками дидактичних відношень і носіями основних стратегічних функцій.

**1.4.1. Суб'єктні функції викладача у лінгводидактиці вищої школи.** Розподіл функцій у співдіяльності навчання сприяє цілковитій реалізації можливостей кожного суб'єкта діяльності. Функціональні позиції спільної діяльності навчання у вищій школі посідають її основні суб'єкти – викладач та студент. Консолідувальними чинниками в ній виступають: визначення мети діяльності, предмета та обсягу діяльності, вибір методів роботи учасниками навчального процесу, їх узгодження.

Особливе завдання вивчення курсу української мови у вищій школі полягає в розвитку керованого мовноосвітнього процесу, який розпочато в школі. Дидактичне керівництво цим процесом належить викладачеві, котрий повинен виходити з диференційного аналізу конкретних умов розвитку особистості у студентському віці, дослідження вихідних параметрів (рівня володіння мовою)

на основі засвоєння системи знань, вироблення вмінь, навичок та розвитку емоційної сфери молодого людини. Українська мова як дисципліна у вищому навчальному закладі відрізняється від шкільного предмета організацією навчання, адже студент здатний осягнути нову інформацію вже на основі набутого власного мовного досвіду. Для викладача, в свою чергу, викладання української мови у вищій школі означає збагачення та диференціювання методик навчання у напрямку розширення спектра видів мовленнєвої діяльності студентів. Загалом функції викладача визначаються імперативом дидактичної логіки, яка вимагає від нього, з одного боку, представляти предмет навчання в усій його складності, мобілізувати зусилля студента на пізнання та інтеріоризацію, засвоєння об'єктивних закономірностей того, що засвоюється. З іншого боку, викладачеві необхідно зробити предмет засвоєння більш доступним для студента, тобто перетворити його на навчальний матеріал. Така „подвійна” робота зумовлює реалізацію викладачем низки завдань у предметній та суб'єкт-суб'єктній сферах навчання. Отже, діяльність викладача у вищому навчальному закладі розглядаємо у зв'язку з реалізацією педагогічних завдань, пов'язаних з організацією предметного змісту навчальної діяльності та вибором форм діяльності студентів. Вона охоплює конструктивний, організаційний, комунікативний компоненти педагогічної системи, кожний із яких спрямований на розв'язання конкретних завдань, поставлених перед педагогом. Основні завдання, які педагог розв'язує в процесі навчання української мови у вищому навчальному закладі, можна поділити на три групи [286, с.73]: 1) пов'язані з побудовою моделі мовної особистості; 2) ті, що встановлюють основні етапи навчальної діяльності; 3) пов'язані з вибором послідовності реалізованих дій. Під час їх розв'язання викладач виявляє суть процесу засвоєння, способи, дії і шляхи керування таким засвоєнням. Програми тактик є результатом розв'язання третього типу педагогічних завдань. Керівна функція викладача потребує ще й визначення критеріїв, за якими можна встановити, чи успішно досягнуто

певного етапу навчальної діяльності, чи відповідає реальний процес прогнозу, чи реалізується стратегія результативно.

У лінгводидактиці побутує думка, що вищі рівні мовної особистості здатний сформувати викладач, який готовий розв'язувати такі завдання. Викладач має відходити від студіювання нормативно-граматичних відомостей, засвоєних у школі, і спрямовувати співдіяльність на продуктивне оперування суб'єктивними реальностями (переконанням, виявленням емоцій), опредмеченими у формах мовленнєвого твору [63, с.30-31]. Сьогодні, за даними педагогічної психології, викладачі в більшості випадків не знаходять найпростішого та оптимального шляху до вирішення конкретних педагогічних завдань передовсім тому, що викладачеві доводиться аналізувати ситуацію на основі неповної інформації. В умовах навчання у вищій школі діагностування особистості студента не проводиться системно, за спеціальними методиками, а здійснюється фрагментарно; викладач загалом просто покладається на свій комунікативний досвід і створює модель студента емпірично. З іншого боку, багато викладачів не користується науковими методами збирання інформації про студентів – учасників навчальної співдіяльності, бо не вміють їх практично застосовувати у короткий проміжок часу, відведений на вивчення дисципліни. Зокрема в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка більшість немовних факультетів планує на українську мову 36 практичних або 18 лекційних та 18 практичних годин із заліковою формою контролю. Діагностування особливостей мовної особистості студента вимагає не менше як 4 – 6 годин аудиторного часу, до якого входять анкетування, усна співбесіда, психологічний та лінгвістичний тести [286, с.74]. Рівень диференціації навчання без такого діагностування не може бути високим. Отже, діяльність викладача української мови у вищому навчальному закладі має ґрунтуватися на розвинених проєктувальних та конструктивних уміннях. Йому доводиться в межах короткотермінових навчальних курсів визначати найбільш раціональні види діяльності студентів, які сприяють успішному оволодінню мовою і

методами її дослідження. Крім того, викладачі повинні демонструвати вміння зіставляти навчальний матеріал з розвитком мовної особистості студента, враховувати реакцію студентів на педагогічний стиль і перебудовувати у зв'язку з цим свою діяльність. Тільки за таких умов викладання і навчально-пізнавальну діяльність можна вважати компонентами розподіленої співдіяльності як кооперативного виду діяльності в дидактиці.

Отже, постала необхідність ефективного педагогічного проектування курсу української мови у ВНЗ як дидактичного процесу, що передбачає розробку моделі формування змісту діяльності викладача та студентів згідно з педагогічними принципами, вибір методів, засобів, форм засвоєння змісту навчального предмета. Водночас дидактичне проектування у вищій школі покликане наблизити вивчення мови до комунікативних ситуацій у реальній професійній діяльності майбутнього спеціаліста. До конкретних форм проектування сьогодні відносять концепцію, план, програму. Лінгводидактична стратегія, яка, на нашу думку, є проектною моделлю процесу навчання, ґрунтується на певній концепції і містить програму тактик досягнення навчальної мети. Концепція в проектній діяльності викладача – „одна з форм, за допомогою якої викладено основну точку зору, провідний задум, вихідні теоретичні принципи побудови педагогічної системи” [38, с.110]. Призначення концепції – викласти теорію в конструктивному, прикладному вигляді. Концепція конкретного дидактичного процесу (зокрема, вивчення української мови в університеті) охоплює загальні теоретичні уявлення викладача про цей процес, цілі, принципи, зміст, методи, форми, а також матеріально-технічне та навчально-методичне забезпечення. Вона втілюється у формах документованого проектування, однією з яких є навчальний план.

Часто можна спостерігати, як викладач мови ретельно добирає матеріал з урахуванням найновіших наукових даних, заглиблюючись у теорію лінгвістики, але зовсім не приділяє уваги методиці представлення такого матеріалу, а тим менше – питанню доцільності його засвоєння студентом. Високий рівень

складності дисципліни у ВНЗ ніяк не замінює доступних методик презентації матеріалу і практичних засобів оволодіння ним. Поширеним явищем є зосередження університетського викладача на власній діяльності, коли його здатність до моделювання спілкування обмежується лише інформаційним аспектом. За висловом Ж. Кюв'є, така діяльність ґрунтується на принципі „метод – це я”. Це відбувається, якщо увага викладача в основному зосереджується не на процесі як об'єкті проектування, а лише на окремих педагогічних ситуаціях.

Проектування процесу неможливе без створення моделі студента – суб'єкта навчання. Модель мовної особистості є необхідним елементом системи мовної освіти. У руслі концепції навчання як співдіяльності викладачеві належить керівна функція у формуванні мовної особистості. Елементами такого керування, за В. Якуніним, є проектування, зміст навчання, прогнозування результатів, організація їх досягнення і контроль діяльності [475, с.41]. Зміст навчання становить інформаційну основу керування у педагогічних системах. Педагогічне прогнозування, яке здійснює викладач за умови залучення лінгводидактичних стратегій, полягає у передбаченні результатів їх застосування, виборі способів впливу на особистість студента. Організація навчання як контрольованого комунікативного процесу передбачає оцінювання та фіксування результатів навчальної співдіяльності.

Ще в 40-і роки двадцятого століття К. Левін виділив три основні стилі керівної діяльності викладача: авторитарний, демократично-колегіальний та вільний (ліберальний) [470, с.202]. Дослідження доводять ефективність демократично-колегіального стилю у досягненні високих результатів навчання як співдіяльності. Проте, як було зазначено, без системної діагностики єдиним шляхом продуктивної керівної діяльності викладача залишається спілкування, діалог. Такий підхід вимагає від педагога високого рівня педагогічної культури, яка, за О. Бодалєвим, зводиться до того, щоб відчувати партнерів спілкування й оцінювати їхню психологію, емоційно реагувати на їхню поведінку й емоційний стан, обирати той спосіб спілкування, який відповідає індивідуальним



особливостям комунікаційного партнера [65, с.75-79]. Крім цього, для викладача української мови у вищому навчальному закладі актуальною є необхідність діагностики рівня володіння мовою, адже навчання ґрунтується на матеріалі, засвоєному в середній школі. Залежно від ступеня володіння мовою, один і той самий зміст може мати різну точність, лаконічність, виразність, орфографічність, темп та ритмічність організації.

Такі вимоги, на нашу думку, суголосні з трьома компонентами діяльності викладача: дидактичним проектуванням, організацією дидактичного процесу, дидактичним аналізом. Найбільш результативний спосіб дидактичного аналізу – це контроль за результатами реалізації стратегії. Організація процесу вивчення української мови – це керування виконанням програми тактик мовленнєвої діяльності. Мета такого керування полягає:

- у формуванні нового виду мовленнєвої діяльності із заданими якостями (сприйняття та продукування фахових і наукових текстів);
- в удосконаленні тих видів діяльності, якими студенти вже володіють (ведення дискусії, бесіди, полеміки; створення опису, роздуму; доведення, спростування);
- у формуванні окремих елементів наявної діяльності із заданими показниками (уживання синонімів в описі, використання вставних одиниць мови у доведенні) [416, с.134].

Вибір виду діяльності визначається специфікою тих навчальних завдань, для розв'язання яких провадиться навчання. Але конкретний вибір керування і його спосіб здійснює суб'єкт-викладач.

Така модель навчання мови у вищому навчальному закладі відповідає принципам особистісно-діяльнісного підходу та положенню про навчання як розподілену співдіяльність. Конкретними діями – складовими діяльності викладача української мови – можна вважати:

- актуалізацію особистісних установок, цінностей, формування ціннісно-сміслових пріоритетів у змісті мовної дисципліни;

- передавання інформації, стимулювання пошукових прийомів студента щодо нової інформації, формування умінь і навичок;
- актуалізацію образів-вражень, пов'язаних із навчанням мови.

До об'єктивних чинників діяльності викладача належать цілі навчання, передбачений навчальним планом зміст діяльності, умови організації і відведена на вивчення предмета кількість годин. До суб'єктивних чинників належить рівень педагогічної майстерності, стиль викладання та комунікативні вміння. Урахування суб'єктивних та об'єктивних чинників оптимізує навчальний процес [196, с.62]. Керівна роль у процесі навчання належить викладачеві, а дидактико-логічний загальний зв'язок визначається діалектикою змісту, мети, методів та умов навчання. Якщо визнати, що навчання – діяльнісна система, то викладання є сукупністю дидактичних дій викладача, метою яких є навчально-пізнавальна діяльність студента. На практиці викладачі можуть спостерігати, як байдужість у ставленні до якогось предмета змінюється на стійку зацікавленість, якщо змінюється структура суб'єктивних умов чи з'являються нові об'єктивні чинники. Часом навіть зміна посібника чи підручника вирішальним чином впливає на мотивацію навчання.

Очевидно, що для застосування ефективних навчальних стратегій принципово важливим є педагогічне спілкування. Психологи твердять, що головним критерієм комунікативної компетентності педагога є збереження внутрішньої свободи партнера спілкування, яким є студент або учень [321, с.162-176]. Коли викладач взаємодіє зі студентом, він може наполягати на своєму, вимагати, виправдовуватися, запобігати, говорити тихо чи голосно. Але не це визначає якість спілкування і результативність реалізації стратегії. Спілкування, яке не порушує внутрішньої свободи обох партнерів і дозволяє цілком актуалізувати їхню індивідуальність, забезпечує взаєморозуміння і досягнення дидактичної мети.

Навчаючи студента, викладач навчається сам, адже для виконання багатьох дидактичних завдань необхідно „зрозуміти його позицію як суб'єкта учіння,

проникнути у внутрішній світ, оцінити його інтелектуальні можливості, а також ступінь правдивості, відвертості; пізнати характер спілкування в колективі, його внутрішні зв'язки, становище кожного в системі функціонально-рольових і міжособистісних стосунків, перспективи розвитку внутрішньоколективної комунікації” [12, с.43] Отже, співдіяльність обох суб'єктів навчання повинна задовольняти низку вимог: забезпечувати раціональне дидактичне передавання узагальненого досвіду від викладача до студента; сприяти кооперативним стосункам спілкування між викладачем і студентом, між студентами в групі; збагачувати досвід комунікації. Саме в процесі спілкування формуються проектні плани спільної діяльності, розподіляються функції викладача та студента. В процесі спілкування між ними здійснюється обмін інформацією (навчальною та особистісною), контроль і коригування дій. По суті, спілкування виконує роль організатора співдіяльності. Дидактична стратегія виступає координатором погоджених у спілкуванні рішень, принципів діяльності, спільної мети.

Своєю діяльністю, яка є керівною у процесі засвоєння, викладач сприяє перебігу цього процесу, та, зрештою, самостійному опануванню матеріалу студентами. Самостійність як така є заохоченням до діяльності: „якщо ми, педагоги, хочемо привчити дітей до оволодіння навчальними темами великого обсягу, то вірогідно, що у детальній розробці навчальних програм треба ширше використовувати такі внутрішні „заохочення”, як швидке усвідомлення та розуміння” [76, с.48]. Для студентів таким „заохоченням” є швидке переведення навчання в самостійну активну реалізацію їхніх життєвих програм, творчу діяльність. Тому „один із обговорюваних останнім часом прийомів вивчення складних розділів предмета полягає в тому, щоб ураховувати можливості тих, хто навчається, і створювати, разом з цим, можливості для повного прояву їхніх сил, щоб вони могли відчувати задоволення від напруженої й продуктивної діяльності. Хороші педагоги знають силу цього почуття” [Там само]. Викладач планує, організовує і спрямовує цю діяльність шляхом надання допомоги і

посередництва в навчанні, забезпечує усвідомлене долання студентами труднощів. Відомо, що усвідомлення труднощів, „якщо для їх подолання створено умови, викликає інтерес, стимулює пізнавальні зусилля і пізнавальну активність – дії, результатом яких виявляється не лише поява нових знань і способів діяльності, але й нового рівня розвитку” [295, с.64]. Кінцевий результат такої співдіяльності викладача та студента – усвідомлене і самостійне засвоєння, обопільна позитивна мотивація діяльності, пізнавальний інтерес.

Педагогічна діяльність у вищій школі пов’язана із застосуванням методик контролю навчально-пізнавальної діяльності, максимально економних у часі. Тестових методик контролю особливо потребують студенти молодших курсів, які відчують найбільші труднощі в ході самостійної підготовки до занять. Постійний контроль, до якого звикає старшокласник, у більшості ВНЗ змінюється на залікову та екзаменаційну сесію раз на півроку. Відмінність між систематичним шкільним контролем і обмеженою сесійною системою врахування успішності має бути подолана за рахунок тестових методик поточного оцінювання. Тоді продуктивні вимоги можуть бути доповнені системою заохочень та покарань у вигляді залікових одиниць, рейтингових позицій протягом семестру. Належні умови для їх застосування надає модульно-рейтингова форма організації навчання.

Загальна концепція побудови навчання із залученням лінгводидактичних стратегій є основою дидактичної творчості викладача – „діяльності із використанням різних способів відбору та структурування навчального матеріалу, методів його засвоєння учнями” [38, с.130]. Викладач у вищій школі має змогу реалізувати творчий підхід, комбінуючи та варіюючи педагогічні стимули дій, винаходячи та застосовуючи нові прийоми, створюючи ієрархію смислів навчального матеріалу. Проте який би вид діяльності не обрав викладач, головним у ній має залишатися мовлення студента як мета навчання; тоді знання предмета „Українська мова” буде міцним і функціонально спрямованим. Для цього викладачеві та студентам слід будувати навчальні стратегії таким

чином, щоб засоби мови, правила і принципи їх використовувалися в текстово-комунікативній діяльності, виводилися за вузьколінгвістичні рамки і слугували інструментом соціальної діяльності людини.

#### **1.4.2. Особливості студентського контингенту як типу суб'єкта навчання.**

Побудова стратегії вивчення мови ґрунтується також на контингентних особливостях сприйняття та оброблення інформації, на використанні сформованих когнітивних субстратегій, які водночас демонструють особливості пізнавальної діяльності студентів. Сучасний викладач має конкретні цілі – сформулювати в студентів вміння здобувати знання, стимулювати їхню потребу вчитися, забезпечувати їх пізнавальними засобами, необхідними для розвитку їхніх інтелектуальних здібностей [315, с.287]. Молодь, котра вступає до університету, має різний вік і різний життєвий досвід: абітурієнтами є не лише вчорашні школярі, але й люди, які мають досвід роботи на виробництві. „Студентський вік визнається періодом активного формування внутрішньої потреби особи зіставляти власні прагнення з інтересами суспільства” [Там само]. Найбільш фундаментальні узагальнення емпіричних досліджень про студентство як окрему соціально-психологічну і вікову категорію належить лєнінградській психологічній школі на чолі з Б. Ананьєвим. Її представники розглядають студентську особистість у трьох площинах: особистісній, діяльнісно-рольовій та процесуальній [226]. Такий аспектний аналітичний підхід дозволив визначити студентство як особливу соціальну категорію, соціальну спільноту, вікову групу. З цих позицій розглядають студентство О. Дмитрієв, О. Мороз, Г. Костюк, Н. Пасько, визначаючи його як соціально-професійну групу і враховуючи її особистісне місце у структурі держави, соціального знання, соціально-психологічних і політичних процесів. Крім вікових параметрів, студентів об'єднує домінантна єдність мети і завдань в оволодінні професією. Термін „контингент” (від латинського *contingentis* – той, що трапляється, зустрічається) [391, с.552], яким звично оперують у психологічних

і соціологічних науках, на жаль, рідко використовується в лінгводидактиці. Однорідність соціальної групи завжди є умовною, проте, на наше переконання, існують характеристики та закономірності, які дозволяють кваліфікувати студентство типом відносно однорідного соціуму з погляду фахового спрямування навчання. Відповідно до прийнятого в нашому дослідженні суб'єктно-діяльнісного підходу можна визначити головні риси студентського контингенту як сукупного суб'єкта навчання.

- Студента як суб'єкта навчання характеризує професійна спрямованість, сформоване ставлення до майбутнього фаху. У процесі вивчення рідної мови у вищому навчальному закладі теми спілкування мають забезпечувати поглиблення знань студентів про майбутню спеціальність.

- Студенти, порівняно з іншими соціальними та віковими групами, характеризуються високим освітнім рівнем, стійкою пізнавальною мотивацією. Розвинене мовлення забезпечується педагогічними умовами партнерства у спілкуванні. Врахування комунікативних та пізнавальних потреб студентів зумовлює вибір викладачем таких завдань, як аргументація, доведення, переконання, обґрунтування, що дозволяє на різному мовному матеріалі навчати висловлювати свою думку, погляди, оцінки, ставлення.

- Вікові особливості студентів найбільш інтенсивно дозволяють регулювати, накопичувати, зберігати, структурувати знання і проектувати їх у практичній діяльності.

Ефективна соціальна взаємодія між суб'єктами навчання у вищій школі неможлива без урахування особливостей мотивації навчання. У структурі творчої діяльності особистості, за вченням О.О. Леонтьєва, розрізняють ієрархію мотивів. У навчально-пізнавальній діяльності студентів домінують такі мотиви, як пізнавальний інтерес, вибір професії, можливість реалізації власних здібностей, творчості [260, с.35]. Від потужності й структури мотивації значною мірою залежить навчальна активність студентів та її результативність. Високий

рівень розвитку навчальної мотивації може компенсувати відсутність спеціальних здібностей студента.

Рейтинг мотивів зумовлений тим, що студент перебуває на важливому етапі становлення *зрілої* особистості. Феномен зрілої особистості є предметом акмеології – галузі знання, що стрімко розвивається сьогодні. Вона вивчає процес і результат досягнення людиною – суб'єктом та особистістю – „вершин” у діяльності. Для нас важливим є те, що на індивідному рівні поняття „дорослість” і „зрілість” не є синонімічними. Дорослість і суб'єктно-діяльнісна (професійна) зрілість можуть досягатися не одночасно. Тому неповна вікова дорослість студентів не означає, що вони не можуть під час навчання в університеті досягти суб'єктно-діяльної зрілості.

Як свідчать численні експериментальні опитування, передовсім студент актуалізує *мотиви саморозвитку*, самореалізації та фахового інтересу, на відміну від школярів, у яких такі мотиви тільки формуються. Потреба в саморозвитку та самоактуалізації – складова зрілої особистості. Ідея саморозвитку та самореалізації є надзвичайно значущою у багатьох сучасних концепціях особистості (А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм, О. Брушлинський, В. Зінченко). Вона посідає чільне місце в теорії гуманістичної педагогіки. Актуальна потреба у саморозвитку, прагнення до самовдосконалення є великою цінністю самі по собі і як показник особистісної зрілості. З прагненням до саморозвитку завжди пов'язані професійні успіхи, а навчання студентів відбувається в умовах здійснення професійного вибору. Можливості самореалізації студента розширюються у зв'язку з фаховою мотивацією, яка пов'язується зі здібностями молодшої людини, що забезпечують їй успіх у навчанні і професії. Більшість студентів визнають основним мотивом вибору професії власні здібності й нахили. Тому їх розвиток є пріоритетним завданням особистісної самореалізації. Дослідження, проведені соціологами Київського університету ім. Тараса Шевченка у вищих закладах освіти столиці, свідчать, що 48% студентів педагогічних факультетів Київського національного

лінгвістичного університету (460 осіб, 2002 р.) обрали варіант „власні здібності та нахили” серед запропонованих 10-ти варіантів відповіді на запитання „Що насамперед вплинуло на вибір вами університету для навчання?” [468, с.113]. Фах, обраний відповідно до здібностей, забезпечує основний мотив навчання – пізнавальний інтерес.

Отже, в умовах зреалізованого професійного вибору більшість студентів має потребу самостійного вибору навчального матеріалу, визначення режиму інформаційного пошуку, ступеня складності проблемних завдань. Студентська молодь перебуває в активній фазі акумулювання *життєвого досвіду* і використовує його, як джерело навчання. Готовність студентів до навчання є значно вищою, ніж у школярів, бо їхня пізнавальна потреба вже пов’язується з потребами розв’язання конкретних життєвих проблем. Тому сам студент відіграє провідну роль у визначенні цілей навчання. Студенти, на відміну від школярів, у більшості своїй мають життєвий план; вони прагнуть до апробації набутих нових можливостей, щоб бути компетентними в професії. Тому вони бажали б одразу застосовувати отримані знання, уміння й навички, а не накопичувати їх на майбутнє. Відповідальність є неодмінним елементом парадигми зрілості. З відповідальністю пов’язана не лише сутність буття зрілої особистості, а й успішність та способи її самоактуалізації. Проте відповідальність формується лише в адекватній діяльності, а формування відповідальності пов’язане із наданням особистості свободи у виборі та прийнятті рішень. Опитування студентів Київського національного університету імені Тараса Шевченка підтвердило, що проблему розвитку академічних свобод вони розуміють не стільки у студентському самоврядуванні, скільки у можливості вибору навчальних дисциплін, режиму відвідування лекцій та спілкування з викладачем, ступеня відповідальності [468, с.113-115]. У психології поширена концепція двох типів відповідальності: інтернального та екстернального характеру [364, с.131]. Інтернальний тип формується тоді, коли особистість здатна брати на себе відповідальність і контроль над ситуацією.



Така особистість має адекватну самооцінку, а низький бал, поставлений викладачем, вважає стимулом для власного вдосконалення і посилення підготовки. Екстернальний тип формується за умов, коли особистість звинувачує у всьому інших (викладача, однокурсників, керівництво навчального закладу) або життєві обставини і просто не вміє бачити себе як активного суб'єкта діяльності. Таким чином, інтернальність співвідноситься із соціальною зрілістю; ступінь інтернальної відповідальності може і повинен збільшуватися під час набуття фахових знань, умінь та навичок.

Аналітик творчої активності індивіда А. Адлер запропонував ідею „креативного Я” [376, с.386]. Згідно з нею, спосіб життя індивіда відповідає його творчим здібностям. Саме „креативне Я” є першопричиною, яка визначає розвиток соціальних інтересів, життєві цілі та способи їх досягнення. Активне втручання у спрямування своєї діяльності є системним чинником актуальної самореалізації, що, як ми переконалися, є характерною для студентського контингенту. Експериментальні дані свідчать, що студенти з високим рівнем креативності переважно досягають нового стійкого рівня у розв'язанні навчальних завдань, відзначаються високою продуктивністю та рефлексивністю. Студенти із середнім рівнем креативності демонструють помірну динаміку росту результативності. Низькокреативні студенти рідко досягають нового рівня розв'язання навчальних завдань [315, с.276]. Безперечно, для розвитку креативності необхідне нерегламентоване середовище з демократичними стосунками та зразок творчої особистості, яку для студентів може уособити викладач.

Усе це пов'язано з тим, що засвоєння соціального досвіду для студентів стає джерелом індивідуалізації їх особистостей; вони вже не тільки суб'єктивно засвоюють досвід, але й активно його перетворюють. Сучасна наукова парадигма процесу соціалізації особистості визначає, що студентська молодь є контингентом, який вступає у другу фазу соціалізації. „Соціалізація – це процес і результат засвоєння та наступного активного відтворення індивідом

соціального досвіду” [44, с.119]. На першому етапі соціалізації когнітивне навчання формує в людини узагальнений образ дійсності. Характер вторинної соціалізації визначається розподілом праці і відповідного їй соціального розподілу знань. Онтогенезні характеристики людини студентського віку свідчать про те, що вона в цьому періоді неодмінно набуває, щоправда, більшою чи меншою мірою, рис активного суб’єкта саморозвитку.

Відповідно до такого підходу соціалізація визначається як набуття специфічного рольового знання, коли ролі безпосередньо чи опосередковано пов’язані з розподілом праці. Щодо вивчення мови процес набуття рольових знань переходить у прагматичну площину.

Отже, студент як суб’єкт навчання є базовою категорією лінгводидактики в аспекті суб’єктно-діяльнісного підходу. У навчанні мови прийнято ототожнювати процес формування студента як суб’єкта навчання із процесом формування мовної особистості. Тобто категорія суб’єктності навчально-пізнавальної діяльності є відповідником категорії мовної особистості в контексті педагогічного дискурсу [192, с.251-265]. Тому діяльнісні параметри зрілості мовної особистості студента одночасно дають можливість визначити його вміння навчатися мови. Моделі навчання мови залишаються поза процесом навчання, допоки вони обмежуються рамками системних уявлень про саму мову і не забезпечують втручання у сферу мовної особистості. В науці звучать пропозиції визнавати за одиницю конструювання мовної особистості комунікативну роль [359, с.41]. За такого підходу одним з основних завдань лінгводидактики є врахування можливості комунікантів щодо реалізації ролей мовленнєвої взаємодії. Тому, згідно з класифікацією комунікативних ролей, студентський контингент перебуває на етапі становлення суб’єктності мовленнєвої діяльності і набуває досвіду володіння усім спектром ролей: статусних, позиційних, ситуаційних [505, с.15-20].

Засвоєння рідної мови дитиною відбувається здебільшого неусвідомлено, і метою дитини є не вивчення мови як такої, а орієнтування в життєвих ситуаціях,

успіх в іграх, конкурсах, розв'язання проблем за допомогою мови. Свідоме вивчення мови дорослим відбувається за допомогою презентації правил і через корекцію помилок, яких він припустився.

Специфіка студентського контингенту, з погляду оперативно-діяльнійної бази, якраз і полягає в тому, що молода людина ще здатна засвоювати мову онтологічним природним шляхом задля розв'язання інших завдань і водночас уже вміє усвідомлено відстежувати мовні структури і продукувати текст. Це другий, поряд з онтогенетичним, етап навчання мови, коли засвоєння нових елементів і всієї системи мови може бути не стихійним, як у дитинстві, а керованим та контрольованим, як у школі. Наступним етапом такого навчання є курс української мови у вищій школі.

Спробу розробити типологію етапів засвоєння мови у зв'язку з їхнім впливом на розвиток мовної особистості одним із перших здійснив Г. Богін [61]. У своїх роботах він зіставив етапи розвитку мовної особистості з готовністю до мовленнєвих актів. Зазвичай до п'ятнадцяти-шістнадцятилітнього віку людина досягає періоду активних формальних операцій. Саме на цій стадії становлення мовної особистості спостерігається прагнення до диференційованого використання засобів різноманітних мовних стилів. Подальший розвиток особистості в набутті мовної компетенції, за Богіним, вже не залежить від віку. Він більшою мірою пов'язаний із формуванням культури спілкування. Саме в цій точці вікової шкали молода людина вступає до вищого закладу освіти, де мовний розвиток сягає стадії усвідомленого вибору. Ця стадія забезпечує уміння використовувати стилістичні ресурси мови. Потенціал рідної мови використовується у мовленні фахового спрямування. На найвищому рівні адекватного синтезу людина набуває здатності досягати завдяки мовленню потрібних мовленнєвих ефектів: переконувати, спростовувати, зосереджувати увагу тощо [61, с.9-10]. Враховуючи це, вся структура мовної особистості [193, с.3-8] для студентського контингенту зазнає реконструкції: на вербально-семантичному рівні володіння українською мовою розширюється та

поглиблюється тезаурус за рахунок одиниць мови фахового спрямування; на когнітивному рівні такі його одиниці, як поняття, ідеї, концепти, впорядковуються у систематизовану картину світу, яка відображає ієрархію цінностей особистості. Треба сказати, що сучасні концепції особистісно орієнтованої освіти надають особливої ваги ціннісним аспектам пізнання. Навчання мови виконує роль освітнього знання, яке посідає одне з найвищих рейтингових місць у системі цінностей студента. Тому саме в період навчання у вищій школі когнітивний рівень структури мовної особистості передбачає значне розширення та перехід до поглиблених знань, матеріалом для яких стають самі процеси продукування мовлення. На прагматичному рівні, що включає цілі, мотиви, інтереси та наміри мовної особистості, відбувається закономірний перехід до мовленнєвої діяльності як інструмента соціалізації особистості.

Ключову роль в особистісно орієнтованій лінгводидактиці відіграє організація діяльності у вигляді стратегій, що дозволяють студентові вибрати певні, цінні для нього способи досягнення навчальної мети. Це може бути вибір завдання за складністю чи видом роботи, чи формою підготовки, що „не порушуючи хід пізнання, дозволяє суб’єктові учіння усвідомити процес суб’єктного вибору, відповідальність за цей вибір і результат діяльності” [355, с.150]. Отже, стратегії вивчення української мови у вищому освітньому закладі мають організувати процес досягнення навчальної мети, спираючись на контингентні особливості студентів як суб’єктів навчання. Тому ідеальна структура навчальної діяльності студента, складовими якої є усвідомлення мети і бажаних результатів мовлення, оцінка умов і термінів вивчення мови, оволодіння мовними знаннями, мовленнєвими уміннями та навичками і контроль за його результатами, перебудова та корекція навчання, формується на основі особистісних ознак зрілості студента. Така взаємозалежність вимагає введення до проекту лінгводидактичного процесу, який втілюється у стратегії, необхідних етапів:

- *обстеження мотиваційного ресурсу студентів*, встановлення рейтингу мотивів залежно від ступеня досягнення особистісної зрілості. Програми тактик для студентів із високим рейтингом успішності спираються на потребу цих студентів у якісному оволодінні фахом, а отже, в освоєнні мовленнєвих умінь, які забезпечать професійне пізнання та втілення знань у практику. Для слабких студентів із ситуативними мотивами, яким важливо уникнути осуду та покарання за погане навчання, використовуватимуться тактики, спрямовані на самоактуалізацію за рахунок мовленнєвих знань, умінь та навичок;

- *визначення можливостей використання в навчальному процесі життєвого досвіду студента, рівня набутих навичок та вмінь*. Навчальний та мовленнєвий досвід може трансформуватися в умовах практичних завдань, бути об'єктом систематизації та теоретичних обґрунтувань. Стратегії спрямовують на реконструкцію наявної попередньої мовленнєвої підготовки. Оскільки курс середньої школи з української мови забезпечує первинні рівні елементарної та інтеріоризованої операційної системи мовлення (за Г. Богіним), то педагогічні прийоми, які є актуальними на початкових стадіях, не можуть застосовуватись у програмі тактик для студентів;

- *стимулювання відповідальності, інтернальний контроль особистості за своїми вчинками*. Відповідальність у навчанні свідчить про чітку соціальну орієнтацію студентів, позитивну шкалу цінностей. Тенденція до особистої відповідальності за результат навчання – міцне підґрунтя продуктивного розвитку мовної особистості;

- *підтримка креативності – ознаки зрілої особистості*. В процесі реалізації лінгводидактичних стратегій креативність мовної особистості завжди забезпечує плідний результат, який виявляється у тому, що стратегії розуміння завжди отримують свій продуктивний корелят, а знання, уміння та навички легко поширюються з одного виду мовленнєвої діяльності на інший, з одного рівня володіння мовою на інший. Завдяки креативності структура мовної

особистості збагачується такими елементами, як мовленнєва та мовна компетенції.

Лінгводидактика як антропологічне знання вимагає технологічного розрахунку стратегій, у яких мають бути закладені виміри того контингенту, в межах якого ці стратегії мають забезпечити навчальний результат. Проте відносна однорідність студентського контингенту все одно не заперечує індивідуальності й суб'єктивності мовної особистості, яка повинна виявлятися на всіх трьох рівнях володіння мовою: вербально-семантичному, когнітивному та мотиваційному.

### **1. 5. Визначальні особливості усвідомленого та керованого оволодіння українською мовою у вищому навчальному закладі**

Визнання суб'єктних функцій викладача та студента у макроструктурі процесу та діяльності навчання вимагає уточнення визначальних особливостей викладання та учіння у сфері лінгводидактики. За І. Ільєсовим, однією з таких особливостей є „керована взаємодія” [182, с.124, 126]. З огляду на це учіння як діяльність суб'єкта-студента „характеризується наявністю ознак керування пізнавальними процесами, яке полягає не лише в певній організації дійсності, але й у способах діяльності щодо цієї дійсності” [182, с.32]. Викладання як діяльність суб'єкта-викладача забезпечує керування діяльністю студента відповідно до його пізнавальних потреб і мети навчання – оволодіння мовою.

Поняття *оволодіння* мовою і вивчення мови об'єднуються як позначення процесів, які мають у результаті деякий продукт: засвоєне та вивчене. Оволодіння мовою веде до володіння нею, яке, в свою чергу, охоплює і знання, і користування мовними одиницями, і координування їх одна з одною, і їх композиційну організацію [168, с.91]. Крім того, оволодіння мовою тлумачиться

як форма розвитку особистості, що супроводжує соціальний її розвиток і не припиняється із досягненням біологічної зрілості [94, с.44].

Вивчення української мови у вищих навчальних закладах, представлене в навчальних планах такими дисциплінами, як „Фахове мовлення”, „Українське ділове мовлення”, „Українська мова (за професійним спрямуванням)”, „Сучасна українська мова”, здійснюється в умовах, коли студент уже має досвід керованого оволодіння рідною мовою в школі, але не виробив умінь спілкуватися у різних ситуаціях, писати й говорити засобами різних стилів та жанрів, не набув навичок вільної комунікації у професійній сфері, виразного, логічного мовлення. Щоправда, маючи оцінку за предмет „Українська мова” у шкільному атестаті, студенти мають так звану „ілюзію засвоєння”, явище, яке часто потрапляє у поле зору педагогів і психологів [46, с.118]. Повноцінне оволодіння мовою – це „оволодіння усіма її сторонами – формою, значенням, уживанням у різних видах мовленнєвої діяльності” [292, с.38]. Тому не можна констатувати, що на момент вступу студента до вищого навчального закладу таке оволодіння відбулося.

Репрезентація навчання української мови у вищому навчальному закладі як керованого оволодіння мовою спирається на той факт, що мовні знання, уміння та навички здатні набуватися упродовж життя. З фізіологічної точки зору володіння мовою свідчить про те, що в корі великих півкуль мозку сформувався динамічний стереотип. Формування цього стереотипу вимагає відносно тривалого періоду часу, протягом якого людина навчається мови. Цей період називається періодом оволодіння або навчання, яке проходить як самонавчання (онтогенезний тип оволодіння) та керованого навчання (у школі, вищому навчальному закладі). Насправді знання мови може означати просто володіння мовою, хоч володіння мовою не можна все-таки інтерпретувати як існування готової системи правил, яку людина свідомо використовує в процесі мовлення. Кероване навчання української мови як рідної починається з того часу, коли утворилася первинна мовна база і є передумови для усвідомленого засвоєння

нових мовних форм. Це засвоєння може бути самокерованим процесом, наприклад, коли індивід навчається у відповідному комунікативному середовищі, де люди повсякдень спілкуються певною мовою. Але засвоєння може бути й керованим зовні процесом, як це відбувається в умовах навчання рідної мови у середньому або вищому навчальному закладі. Тут треба говорити про другий, поряд з онтогенетичним, етап навчання мови, коли засвоєння нових елементів і всієї системи мови є не стихійним, як у дитинстві, а керованим та контрольованим. Таким чином, процедури і процеси засвоєння рідної мови перебігають на двох етапах: онтогенетичному та керованому. Виникає питання: що таке є розширення або поглиблення володіння мовою на керованому етапі її засвоєння (а саме так визначається мета курсів української мови в університетах), якщо людина знає її з дитинства і вивчає у школі? Чи тільки збільшення словникового запасу, збагачення граматичними формами, чи формами складного речення, чи все-таки комплексне переструктурування мовленнєво-мисленнєвої діяльності студента? Відповідь на ці запитання залежить від розуміння суті процесу оволодіння мовою, що є метою керованого навчання.

Процес оволодіння, як правило, описується у педагогічній психології через категорію *засвоєння* – переведення дії із зовнішнього плану у внутрішній (інтеріоризацію). Цій проблемі присвячено фундаментальні праці Л. Виготського, В. Зінченка, в яких детально представлено процес формування і структури виконавчої дії. Основні стадії переходу від зовнішніх дій у внутрішні, від практичної діяльності до мисленнєвої було досліджено під керівництвом П. Гальперіна. Висновки цих досліджень засвідчили, що мовленнєва діяльність, як і будь-яка інша, засвоюється через психологічні процеси формування розумових дій. Закономірності засвоєння мовлення – це „об’єктивно набута залежність результатів опанування мовлення від ступеня розвитку творчомовленнєвої системи людини, її артикуляційного апарата, мовленнєвих механізмів мозку” [441, с.20]. Такими закономірностями визнано залежність



засвоєння від здатності розуміти лексичне та граматичне значення слів, від уміння відчувати виразні конотації лексичних, граматичних, фонетичних мовних значень; від запам'ятовування традиції сполучення мовних одиниць у мовленнєвому потоці та мовних норм, від зіставлення писемного мовлення з усним; від темпу збагачення мовлення, який прискорюється залежно від удосконалення творчо-мовленнєвої системи учня, студента [433, с.20-24].

Вузьке психологічне розуміння поняття *засвоєння* ґрунтується на тому, що в навчальній діяльності засвоєння знань є безпосереднім продуктом, а в інших видах діяльності (ігровій, професійній) – результатом другорядним. Поняття *засвоєння знань* вужче за поняття *навчальна діяльність*, оскільки останнє передбачає засвоєння не лише знань, а й розумових дій, на основі яких, власне кажучи, і здійснюється засвоєння знань [286, с.11]. Поняття *засвоєння* та *оволодіння* є взаємо визначеними; у вигляді формули їх можна представити: „засвоєння – це розуміння плюс запам'ятовування, оволодіння – засвоєння плюс застосування знань на практиці” [271, с.124].

Більш широке дидактичне тлумачення засвоєння ґрунтується на тотожності оволодіння і так званого повного засвоєння: оволодіння дорівнює повному засвоєнню. Такий підхід було запроваджено Б. Блумом. Згідно з його висновками, проблема повного засвоєння багато в чому залежить від умов, які створено в навчанні, щоб дати можливість суб'єктам учіння опанувати матеріал. Б. Блум [489] помітив, що більшість учнів досягають посередніх результатів у навчанні, якщо його педагогічні умови однакові для всіх. Якщо ж ці умови оптимізувати залежно від рівня здібностей, шкільної підготовки студентів, то досягнути високих результатів мають можливість усі. Таку методику повного засвоєння розробляли послідовники Б. Блума – Дж. Блок, Л. Андерсон. Керування засвоєнням фактично полягає у створенні диференційованих умов відповідно до потенційних можливостей студентів засвоювати, а також у спрямуванні всієї навчально-пізнавальної діяльності на кінцевий результат.

Кероване оволодіння українською мовою у вищому навчальному закладі оптимально здійснюється, якщо і викладач, і студент адекватно оцінюють ступінь засвоєння знань та розвитку навичок, знають, як відбувається засвоєння мовних одиниць і автоматизація дій із ними. Для цього одиниці мови мають бути тісно пов'язані з їхнім функціонуванням у мовленні. Характер дій із мовним матеріалом визначається видом мовленнєвої діяльності, у якій ці дії здійснюються, незалежно від того, чи це діяльність рецептивна (аудіювання або читання), чи продуктивна (у писемній та усній формі). Підхід до навчання з позицій керованого оволодіння визнає діяльність механізмом навчання і дозволяє розглядати її як процес керування розвитком особистості. Керівні функції належать або викладачеві, або безпосереднім впливам деякого „узагальненого” вчителя (автоматичного керівника), за допомогою різних технічних засобів, або ж як самокерування [46, с.118]. Такий підхід, обґрунтований у роботах Б. Ананьєва, П. Анохіна, Б. Ломова, Н. Кузьміної, В. Якуніна, до певної міри долає функціональні суперечності між віковими можливостями студентів та їхнім мовленнєвим потенціалом.

Місткість „керування” в навчальному процесі зумовлює розв'язанням кількох важливих завдань: визначення об'єктів керування, прийняття рішень щодо застосування способів і прийомів, виконання прийнятих рішень. Якщо в процесі керування не реалізуються ці три функції, то цілеспрямованість і доцільність усього процесу не є гарантованою [20, с.143]. Кероване оволодіння в лінгводидактиці дозволяє відповісти на ряд дидактичних питань:

- яким шляхами здійснюється процес оволодіння мовою?
- які існують методи організації процесу оволодіння?
- якими є кінцеві та проміжні цілі цього процесу?
- чи існують уніфіковані тактики діяльності засвоєння мови?
- який обсяг навчальної інформації необхідний для вільного здійснення мовленнєвих актів?

- яким чином провадиться контроль повноти, комплектації, правильності мовлення?

Якщо кероване оволодіння означає діяльність під керівництвом викладача або навчальної системи (комп'ютерної або методичної програми), то воно має забезпечувати усвідомлену практичну діяльність, яка разом із безпосереднім інтуїтивним мовним чуттям, сформованим шляхом онтогенезного самонавчання, відповідає психологічним закономірностям мовленнєвої діяльності [41, с.17].

Розробка методики засвоєння мови ґрунтується не лише на зазначених закономірностях, але й спонукає до встановлення закономірностей керованої діяльності з оволодіння мовленням у його рецептивній та продуктивній сферах.

*У рецептивній сфері* мовлення керування здійснюється:

- процесом акустико-артикуляційного сприйняття мовленнєвих одиниць;
- лексико-семантичним сприйняттям одиниць мовлення;
- граматичним оформленням мовлення;
- смисловим сприйняттям висловлювань;
- сприйняттям і розумінням цілісного повідомлення.

Керування *продуктивною сферою* мовлення відбувається як вироблення умінь говоріння та письма, серед яких:

- адекватне втілення смислу у мовленнєву форму (смислове розгортання);
- регулювання та коригування висловлювань;
- стимулювання мовленнєвої активності співрозмовника;
- прогнозування реакцій мовця [389, с.98].

Методичні види керування визначаються за різними параметрами. За участю суб'єкта-викладача види такого керування можна поділити на три рівні:

- рівень *повного* („жорсткого”) керування, на якому завдання визначають вибір і використання конкретних мовних і мовленнєвих засобів;
- рівень *часткового* керування, на якому відсутня модель комунікативної ситуації;

- рівень *мінімального* керування, на якому завдання лише окреслюють сферу можливого застосування мовних і мовленнєвих засобів, але сам вибір їх визначається самими студентами так само, як і лінія та форма їхньої мовленнєвої поведінки (стиль, жанр мовлення) [295, с.129-130].

За ступенем вираження безпосереднього зворотного зв'язку в діяльності суб'єктів навчання керування може бути розімкненим та замкненим [46, с.122]. Так, нові для студента операції добору термінології, аргументації, простеження індуктивної логіки фахового тексту вимагають *розімкненого керування*, бо помилки, яких студент припускається під час створення тексту, можуть просто виправлятися викладачем без пояснення причин їх появи, якщо не ставиться завдання діагностики тих проміжних ланок процесу засвоєння, якими помилки зумовлені. У цьому випадку керування здійснюється лише викладачем-суб'єктом, без установа безпосереднього зворотного зв'язку з іншим суб'єктом розподіленої співдіяльності – студентом. Цілісне *замкнене керування* передбачає відстеження основних етапів засвоєння і виявлення недоліків, спільну корекцію процесу оволодіння мовою. Найпростішими формами такого керування є опитування, з'ясування повторюваності помилок, виконання додаткових вправ. Із цього випливає, що керування в навчанні має, крім зазначених діяльнісних ознак, особливі характеристики комунікативної взаємодії між суб'єктами, що здійснюється в процесі розв'язання дидактичних завдань і реалізується за допомогою педагогічного спілкування. Основними комунікативними характеристиками керування у вищому навчальному закладі є задана послідовність навчального матеріалу та забезпечення зворотного зв'язку у спілкуванні викладача і студента. У практиці навчання його суб'єкти часто обмежуються лише першим компонентом керування. Внаслідок цього комбінації навчального матеріалу у підручниках, посібниках та навчальних програмах не дають очікуваного результату в засвоєнні, оскільки не передбачено зворотного зв'язку, за допомогою якого здійснюється педагогічне спілкування.

Розуміння навчання української мови у вищому навчальному закладі як керованого оволодіння дозволяє зробити висновок, що лінгводидактична стратегія має розроблятися саме як інструмент такого керування. Керована діяльність розвиває здатність студентів до самоуправління у всіх конкретних формах навчально-пізнавальної діяльності, як-от: самостійне визначення дидактичної мети, розроблення алгоритмів, застосування методів пошуку інформації, прийняття рішень і поведінкова самоорганізація, самоконтроль, комунікативна активність. Ступінь розвитку такої здатності можна вважати надійним показником ефективності навчання. 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 потребує програма вивчення української мови на різних факультетах вищих навчальних закладів. Теорія мови забезпечує усвідомлене ставлення до різних фактів мови, контроль за недоліками мовлення. Проте граматику у вигляді теоретичних знань не означає практичного володіння мовою, адже ніхто не розмовляє, свідомо застосовуючи граматичні правила. Способом усвідомленого застосування теоретичних знань можна лише навчатися формувати уміння та навички користування мовою у різних мовленнєвих ситуаціях. З'ясувавши це, можемо з упевненістю твердити, що кероване оволодіння рідною мовою у вищому навчальному закладі має відбуватися на основі стратегій, які можуть одночасно залучити навички вже сформованого у студента сприйняття й продукування мовленнєвих одиниць, які він отримав у дитинстві шляхом онтогенезного навчання та у школі на попередніх етапах керованого оволодіння мовою. Такі стратегії повинні передбачати творчий пошук нових текстових структур.

Крім того, успішність керованого оволодіння мовою або повного її засвоєння, що передбачено у лінгводидактичній стратегії, багато в чому залежить від усвідомлення мети та засобів її досягнення суб'єктами навчання. Усвідомлена навчально-пізнавальна діяльність є передумовою ефективності

стратегії як інструмента керованої діяльності. Гіпотеза про необхідність залучення цілісних стратегій вивчення української мови у вищих навчальних закладах ґрунтується на визнанні необхідності усвідомлення того, які дії доводиться виконувати студентіві задля досягнення навчальної мети. Стратегії, які є за своєю суттю керівними, вимагають від нього певного відчуження, виходу за межі навчальної ситуації, потребують не лише знання операційних кроків, а й свідомого здійснення цілісного пізнавального процесу.

Усвідомлена мовленнєва діяльність є метою керованого навчання. Тому у психолого-педагогічних дослідженнях діяльності мовлення відчутне прагнення накреслити шляхи раціоналізації навчання, забезпечити готовність учнів та студентів до відповідних мовленнєвих актів. Усвідомлення є необхідною характеристикою оволодіння мовою у розробці ефективної методики вивчення мовної дисципліни. Оскільки мовлення має дві складові – зовнішню (мовну) та внутрішню (сміслову), то усвідомлення в процесі спілкування зосереджується або на формі, або на смислі мовлення. В процесі онтогенезного розвитку дитині доводиться усвідомлювати як смисл, так і формальні засоби мовлення. Однак до початку керованого навчання у школі дитина, як правило, оволодіває основними мовленнєвими формами. Онтогенезний період (період самонавчання) розвиває в дитині здатність до мовлення лише в рамках конкретної ситуації. Дитина не здатна будувати текст, який містить смисл, що не стосується безпосередньо ситуації. Лише кероване усвідомлене навчання розвиває здатність планувати мовленнєву діяльність, не пов'язану із актуальною ситуацією. Тому під час навчання в школі дитина навчається, за словами Л. Виготського, „усвідомлювати, що вона робить, і, як наслідок, довільно оперувати власними вміннями. Її вміння переводяться із несвідомого автоматичного плану у план довільний, умисний, свідомий” [14, с.269]. Отже, характеризуючи кероване навчання, Виготський увів три характеристики навчально-пізнавальної діяльності: довільність, умисність та усвідомленість. Саме їх формування відбувається у процесі керованого навчання мови у середній школі та

продовжується і вдосконалюється у вищій школі. За наявності цих характеристик мовленнєву діяльність можна вважати опанованою (засвоєною).

*Довільність*, слідом за О. О. Леонтьєвим, тлумачимо як здатність студента до вибору в результаті орієнтування у мовленнєвій ситуації. Вибір полягає у здійсненні певної операції або нездійсненні її. *Умисність* ми розуміємо як здатність студента (учня) вибрати з можливих операцій потрібну в конкретних умовах. *Усвідомленість* ми розуміємо передовсім як з'ясування мети дії чи операції і прийняття рішень відповідно до неї [237, с.158]. Констатувати зазначені параметри мовлення (умисність, усвідомленість, довольність) можна лише на основі смислового зв'язного мовлення і тексту як його реалізації. Адже „свідомою операцією ми називаємо тільки такий спосіб дії, який сформувався шляхом перетворення у ній попередньо усвідомленої цілеспрямованої дії” [242, с.21]. У навчанні мови мають відбуватися процеси: осмислення та перетворення мовленнєвого досвіду під впливом засвоєваних знань про мову; наповнення матеріалом мовленнєвого досвіду й конкретизація знань (за Л. Божович). Побудова навчальних систем рідної мови має бути спрямована на поступово підвищений рівень усвідомлення мовних одиниць. За О. М. Леонтьєвим, розвинене комунікативне вміння формується на взаємопов'язаних рівнях: психолінгвістичному, неврологічному та рівні усвідомлення, а втілюється як ієрархія рівнів: рівень висловлювання – рівень зв'язного мовлення – актуальне усвідомлення мовленнєвої діяльності. Усвідомлюваність – основна і важкодосяжна складова мовних знань, оскільки вона передбачає представлення у свідомості студента мети комунікативного акту, здатність приймати рішення в ході його виконання, не чекаючи кінцевого результату, і його відповідність поставленій меті. Усвідомлене комунікативне вміння є, на наш погляд, одним із важливих кроків до досконалого володіння рідною мовою.

Навчання забезпечує основний комплекс мовно-теоретичних знань, основи мовленнєвих вмінь, які з усвідомлених поступово стають несвідомими, або, як ще їх визначають, інтуїтивними. Учень вже не зосереджує свідомісні зусилля у

доборі слова, граматичної форми, у побудові речення українською мовою. Ці процеси здійснюються на основі мовного чуття, сформованого більшою чи меншою мірою. Вектор усвідомлення спрямовується на *смісл висловлювання та операційну систему мовленнєвої діяльності*. Адже „під час вивчення граматики рідної мови ...операції стають предметом усвідомлення, і – через цей рівень – предметом потенційної свідомості (свідомого контролю). При цьому учень не лише усвідомлює, але й узагальнює явища рідної мови, організує їх у систему”[292, с.7].

Навчання української мови у вищій школі – це розвиток пізнавальної діяльності студентів за принципом усвідомленості, яка характеризує не лише зміст навчання, а й діяльність з організації самого процесу навчання. Отже, усвідомлене засвоєння у дидактиці має принципове значення: існує дидактичний принцип, який вимагає усвідомленого засвоєння знань учнями і студентами. Якщо розуміти навчально-пізнавальну діяльність як керовану та усвідомлену, то в ній визначають три ступені усвідомленості. Перший ступінь – це використання для аргументації вибору дії інформації з дисципліни, що вивчається (студент добирає правильні дієслівні форми для написання заяви, бо він володіє парадигмою дієслівних форм української мови). Другий ступінь усвідомленості констатується тоді, коли для вибору дії залучаються знання з інших дисциплін (галузей, наук). Наприклад, студент уточнює назву тексту наукової доповіді „*Конфесійна диференційованість релігійної культури*”, для чого потрібні знання не лише мовних норм формулювання назви тексту, але й спеціальні знання. Третій ступінь усвідомленості використовує широкі міжпредметні зв’язки, що допомагають якнайкраще виконати навчальне завдання. Наприклад, студент зіставляє й порівнює процес визначення будови слова з математичними операціями [46, с.82]. Уявлення про ступені усвідомленості дає можливість викладачеві заздалегідь передбачити потенціал засвоєння у визначенні змісту навчання. Крім того, ступені усвідомленості



діагностуються, а отже, надають можливості для використання їх в експериментальній роботі.

Усвідомлення *мовленнєвої діяльності* в межах курсів української мови, орієнтованих на майбутній фах, відбувається в умовах довільності та навмисності вибору (за О. О. Леонтєвим). Виконуючи навчальні завдання, студент обирає:

- відповідати на питання або не відповідати;
- яким чином відповідати та виконувати завдання;
- які слова та граматичні конструкції вживати;
- які стильові засоби побудови тексту обирати;
- як будувати композицію тексту;
- як оптимально реагувати на зауваження;
- як проводити корекцію мовлення.

Усвідомлення *смислу* відбувається безпосередньо: студент не обмірковує правил побудови висловлювання, лексико-граматичного оформлення тексту, а усвідомлює їх смисловий компонент. Проте задати необхідні та достатні значення мовних одиниць, безперечно, можна. Адже вивчення мови – це не лише вивчення її засобів, але поглиблення знань про смисл слова, висловлювання, тексту. Вивчати смисл мовних одиниць не означає програмувати та систематизувати назви предметів, дій, ознак та визначати поняття, які позначаються цими назвами. У момент досягнення студентського віку людина вже має певну, опосередковану її досвідом, систему категоризації смислів. Тому, визначаючи смисл мовної одиниці, викладач має змогу лише відкоригувати знання про неї та вміння користуватися нею в мовленнєвій ситуації. Не давати категоріальну систему смислів одиниць мови, а коригувати їх шляхом аналізу, синтезу, узагальнення та інших логічних операцій – такі керівні операції мають бути визначальними в діяльності викладача, який організує усвідомлення смислу.

Крім усвідомлення смислу та діяльності мовлення, важливе значення мають характеристики свідомісного контролю мовлення, який здійснюється в процесі навчання. Як уже зазначалося, контролювання свідомістю діяльнісних операцій та смислу мовлення у вищій школі (як і в середній) є керованим і відбувається в процесі іншої діяльності – навчально-пізнавальної. Тут варто визначити співвідношення цих двох діяльностей для реалізації дидактичної мети. Щоб операції могли контролюватися свідомістю і вважатися усвідомленими, вони повинні стати предметом цілеспрямованої діяльності. Цю цілеспрямованість мовленнєвій діяльності надає інша діяльність – навчально-пізнавальна. Тому контекстність мовленнєвої діяльності в умовах керованого навчання є очевидною.

Реалізація принципу усвідомленості в опануванні студентами навчального матеріалу стає прозорою і зрозумілою, якщо брати до уваги чуттєву основу свідомості. Вимога усвідомленої мовленнєвої діяльності не означає, що студент, зрозумівши мовні норми та правила, має застосовувати їх на практиці дискурсивно-логічним, контрольованим свідомістю шляхом. Тут варто зважати на три рівні усвідомлення, як їх визначає О. М. Леонт'єв: актуальне усвідомлення, свідомий контроль та неусвідомлене. Ці висновки було зроблено на основі відкриття механізму функціонування мовлення М. Жинкіним. Він довів, що у процесі засвоєння мови формуються два різні скоординовані механізми: стабільно закріплені стереотипні центри і динамічні зв'язки, які зумовлюють їх рух у потрібний момент [164, с.26-38]. Тому навчання мови є дуже складним завданням, оскільки воно повинно сформувати стабільний, постійний і стійкий механізм у вигляді автоматизованих зв'язків (навичок), які дозволяють вже без участі свідомості виконувати безпомилково операції інтонування, вибору лексики, побудови висловлювань і при цьому виробити в учня чи студента динамічний компонент мовлення, який полягає в усвідомленому використанні знань і мовленнєвих умінь для здійснення конкретного акту мовлення.

Завдяки онтогенезному засвоєнню української мови та її керованому навчанню в середній школі, ряд операцій мовленнєвої діяльності в студентів перебуває на несвідомому рівні. Зовсім не обов'язково усі операції робити свідомими; не всі операції, які належать до неусвідомлених, можуть бути усвідомлені взагалі. Навички оформлення змісту за допомогою орфоепічних норм, членування фрази, інтонування, оформлення відмінкових, родових, числових відношень, синтаксичної композиції характеризуються відсутністю спрямування свідомості на виконання дії. П. Гальперін, пропонуючи теорію поетапного формування розумових дій, накреслив ті рівні, які дозволяють вибудовувати дії на орієнтувальній основі і контролювати їх свідомістю, а також ті, на яких предметна дія стає цілком внутрішнім надбанням людини і не потребує свідомісного контролю та алгоритмізації [109, с.236-277]. Вироблення навичок розв'язання комунікативних завдань (у тій своїй частині, в якій їх принципово можливо сформулювати), самостійного й вільного комбінування одиниць мовлення для вираження нового змісту є одним з найскладніших завдань лінгводидактики.

Індивідуальна мовна свідомість, яка забезпечує успішну практику мовлення, часто не піддається вербальному опису. Завдання згадати правило і пояснити за допомогою нього орфограму часто руйнує вже сформовану навичку. Якщо запропонувати студентам пояснити, яке правило змусило написати *о* замість *і* у словах *зори* – *зір*, більшість із них не дадуть відповіді і відчуватимуть невпевненість у подальшому написанні орфограм такого типу. Це лише доводить, що за умови володіння рідною мовою, усвідомлення і вербальне озвучення граматичного правила часто має шкідливий ефект. Починаючи в дитинстві самонавчання української мови з довільної неусвідомлюваної практики, носії мови здатні дійти цілком органічно до усвідомленого володіння системою мови. Але кероване усвідомлення мовних правил не обов'язково забезпечує їх інтуїтивне застосування в процесах реценції та продукування мовного тексту. Ця суперечність була помічена і педагогами, і психологами: з

одного боку, вимога усвідомленості має бути поширена на результат усякого навчання, з іншого боку, велика кількість знань, умінь і навичок, набутих у результаті керованого навчання у школі або вищому навчальному закладі, „не повинні назавжди залишатися актуально усвідомлюваними, не повинні захарашувати свідомість” [242, с.24]. На наше переконання, баланс усвідомлених дій та неусвідомлених навичок забезпечується вибором навчальних стратегій.

На момент вступу до вищих навчальних закладів українське мовлення на рівні найпростіших текстових структур у студентів є вже сформованим і становить значний набір неусвідомлюваних умінь та навичок. Проте актуалізується потреба „нового погляду” на них за допомогою усвідомлення та логічного міркування. Деякі лінгводидакти вважають, що його підпорядкування логічному мисленню може відбуватися лише опосередковано, через *чуття мови*. Тобто усвідомлену мовленнєву діяльність не слід розуміти як постійний логічний контроль над мовленнєвими актами, навпаки, їх здійснення має відбуватися на основі чуття мови: „це чуття мови також має розумітися як чуттєве відображення мови, тобто як сукупність відчуттів, які безпосередньо відображають ті зв’язки та відношення, які характерні для мови як складної об’єктивної системи засобів взаємного спілкування людей” [41, с.58-59]. Безпосередньо відчуються людиною, однак не усвідомлюються: зв’язки та відношення між словами та їх денотатами, відображеними у свідомості через уявлення і поняття; внутрішні системні зв’язки мови, зокрема між граматичними та лексичними одиницями; міжсистемні зв’язки однієї мови з іншими мовами. Великий комплекс таких зв’язків утворює чуття мови, як ми його розуміємо. Практичне володіння мовою, на нашу думку, передбачає наявність мовного чуття, яке контролюється свідомістю лише опосередковано – через діяльність. Оскільки сама свідомість людини має чуттєву основу, то лінгводидактика повинна враховувати мовне чуття при визначенні навчальних цілей: „інтуїтивний характер справжнього володіння мовою, яке обумовлюється

чуттям мови, є цілком незаперечним фактом” [41, с.19]. І той викладач, який ігнорує цей факт, ніколи не зможе домогтися володіння мовою від своїх учнів чи студентів.

Щоправда, часто, засвоюючи лише мовні правила, учні та студенти звикли бачити лише формальний бік мови, не застосовуючи її як засіб спілкування, який чуттєво сприймається, а не лише осмислюється: дещо „ми можемо лише відчувати, тільки переживати безпосередньо і взагалі не усвідомлювати; але ми ніколи не можемо усвідомлювати того, що безпосередньо нами не переживається” [41, с.69].

Натомість мовне чуття, яке заступає усвідомлення і допомагає володіти мовою, зовсім не повинно абсолютизуватися у процесі керованого оволодіння мовою. Інтуїтивне оформлення висловлювання, добір лексичних одиниць, використання граматичних засобів зовсім не означає, що можна інтуїтивно вивчити явища омонімії та синонімії, інтуїтивно розрізняти історичні та позиційні чергування, інтуїтивно будувати текст анотації, службової записки, доповіді на конференції.

У висновку зазначимо, що будь-яка стратегія є організацією співвідношення між *усвідомленою навчально-пізнавальною діяльністю, усвідомленою системою мовно-теоретичних знань та системою неусвідомлених навичок мовлення*. Реалізується така стратегія однаковою мірою за допомогою алгоритмічних кроків та мовного чуття.

Адекватне співвідношення усвідомленого та неусвідомленого, інтуїтивне використання умінь та навичок у доборі мовних одиниць, організація творчих дій у продукуванні найширшого спектра текстових структур – усе це може проектуватися в навчальних стратегіях. Стратегії можуть бути дидактичними та суто мовленнєвими, а отже, й усвідомленість можна вважати характеристикою як навчально-пізнавальної діяльності, так і мовленнєвої. Проте далеко не все, що в навчально-пізнавальній діяльності сприймається її суб’єктом, актуально

ним усвідомлюється, а „тільки те, що входить до складу діяльності як предмет тієї чи іншої дії,... як її безпосередня мета” [242, с.13]. Тому лінгводидактична стратегія може організовувати усвідомлену діяльність як мету навчання на певних етапах навчального процесу і формулювати її як завдання, в діяльнісних категоріях.

Отже, усвідомлена діяльність є цілеспрямованою діяльністю: актуально усвідомлюється те, що стає предметом цілеспрямованої активності суб'єкта навчання, що посідає структурне місце мети внутрішньої або зовнішньої дії в системі навчально-пізнавальної діяльності. Тоді лінгводидактичні стратегії організовуються передусім навколо навчальної мети, яку вони фіксують. Успішними в царині української лінгводидактики можна вважати ті стратегії, які здатні зробити українську мову фактом індивідуальної свідомості суб'єкта навчання.

## РОЗДІЛ 2

### СТРАТЕГІЯ ЯК СТРУКТУРНА ОДИНИЦЯ ДИДАКТИКИ

В основі концепції лінгводидактичних стратегій є актуальний нині, єдиний підхід до навчання, який ґрунтується на сутнісному дидактичному відношенні – єдності викладання та навчально-пізнавальної діяльності (учіння). Ця єдність визначає й організує всю систему дидактичних відношень та забезпечує її цілісність. Педагогічний процес здійснюється в цілеспрямованій діяльності суб'єктів навчання, яка тлумачиться нами як розподілена співдіяльність. Дидактичне відношення виникає тоді, коли керована та усвідомлена діяльність спрямовується відповідно до розробленого й узгодженого проекту. Взаємозв'язок елементів системи наукових знань про діяльність у навчальному процесі – це необхідна умова розвитку лінгводидактики, методики вивчення окремих мов, концепції лінгводидактичних стратегій.

Визнання за дидактикою права на власні поняття й категорії обумовлене її статусом теоретичної педагогічної дисципліни. Як зазначає В. Краєвський, „можна попередньо виокремити такі основні, вихідні дидактичні категорії: навчання, викладання, учіння – і, крім цього, поняття, які також виражають сутність навчання: навчальна діяльність, навчальна дія, метод навчання, процес навчання, проект навчання, навчальна ситуація” [218, с.121]. До того ж у системі наукового знання мають відобразитися суб'єкт-об'єктні та суб'єкт-суб'єктні характеристики учня (або студента) та вчителя (або викладача) в їх розподіленій співдіяльності. Таке відображення об'єктів педагогічної дійсності, які входять до кола дидактики, має окреслену поняттєво-категоріальну базу. Таким чином, дидактика ґрунтується на певній кількості вихідних детермінованих положень, для яких уводяться поширені обґрунтування, які закріплюють і розгалужують

методологічний фундамент цієї галузі наукового знання. На нашу думку, категорія лінгводидактичної стратегії як феномена, що має суб'єктно-діяльнісні характеристики, є необхідним елементом розширення методологічної системи дидактики, методики, лінгводидактики (таб.2.1).

Таблиця 2.1

### Категоріальні характеристики лінгводидактичної стратегії

Суб'єктні характеристики	Процесуальні характеристики	Організаційно-діяльнісні характеристики			Цілепокладальні характеристики
Визначає функції суб'єктів навчання	Ґрунтується на: *особливостях предмета навчання; *перцептивно-му образі навчального предмета; *педагогічних умовах навчання; *розгортанні етапів навчання	Організує зміст діяльності навчання, визначає співвідношення знань, умінь та навичок	Забезпечує мотивацію навчання	Визначає методи і програму тактик діяльності	Передбачає досягнення дидактичної мети

Дослідження і побудова лінгводидактичних стратегій у вищому навчальному закладі є актуальним напрямком, оскільки він забезпечує розв'язання конкретних дидактичних завдань і наукового пізнання загалом, які неможливо розглянути у всій різноманітності форм і функцій теорії та практики навчання без уведення нових категорій та понять у загальну методологічну систему. Потракування поняття „стратегія” і вживання терміна на його позначення мають свою традицію у різних сферах науки. Гіпотези щодо їх місця



в діяльності, спроби типологій та класифікацій пропонуються представниками різних наукових напрямків антропологічних знань.

### **2.1. Визначення стратегій та їх типів у психолінгвістиці, педагогічній психології, дидактиці**

Формування і розвиток нової освітньої парадигми пов'язані з пошуком нових підходів, які забезпечують певний перерозподіл предметів наукових досліджень. Такі науки, як лінгвістика, фольклористика, філософія, педагогіка, психологія, соціологія, гармонізують наукові предмети, взаємодіючи в багатовимірному полі антропології. Саме цілісний антропологічний підхід дозволяє використовувати поняття, термінологію різних наукових дисциплін через дотичні сегменти, які пов'язані з галуззю антропології. Приймаючи гуманне спрямування сучасної дидактики, маємо погодитися із необхідністю гармонізувати понятійний апарат різних сфер знань, які досліджують діяльність особистості в напрямку досягнення різних цілей. Термін „стратегія”, на нашу думку, потенційно здатний охопити той денотат, складовими якого виступають розвиток, підтримка, самореалізація, адаптація, регулювання, контроль у процесі та діяльності навчання.

Існує достатньо розроблений загально філософський та логіко-методичний підхід до визначення понять, що охоплює сукупність процедур, згідно з якими воно відбувається. Однією з вимог до такого визначення є наявність адекватного терміна, який відображає зміст поняття. Термін „стратегія” первинно належав до сфери військової діяльності й утворений поєднанням основ двох грецьких слів : ago – вести, діяти; stratos – військо. Військова стратегія забезпечує теоретичні основи планування, підготовки і ведення військових операцій, визначає напрямки реалізації тактик оперативних дій [103, с.711]. Упродовж тривалого часу терміном „стратегія” послуговуються політологи та економісти.

Економічні та політологічні стратегії становлять комплекс компонентів, до яких належать мета, зміст, обсяг інформації, яку необхідно використати задля досягнення мети, причиново-наслідкові зв'язки та план дій, а також засоби забезпечення реалізації стратегії. У словнику іншомовних слів за редакцією Л. Пустовіт зазначено: „Стратегія – це мистецтво керівництва чим-небудь, що ґрунтується на правильних і довготривалих прогнозах” [393, с.863]. Аналіз існуючих сьогодні вітчизняних та зарубіжних досліджень з проблеми стратегій у психології, психолінгвістиці та дидактиці свідчить про неоднозначність тлумачення феномена стратегії, про використання різних підстав для виділення тих чи інших типів стратегій, про відсутність єдиної несуперечливої їх класифікації, в якій можливо було б врахувати всі важливі зв'язки й параметри. Поняття „стратегія” настільки багатозначне, що використовується в конкретних дослідженнях у різних інтерпретаціях. Тобто не можна стверджувати, що, вивчаючи стратегії, усі дослідники вивчають один і той самий предмет.

Поняття стратегії вперше було вжито щодо психологічних процесів Дж. Брунером у 1977 році, який запропонував використати його для опису сприйняття інформації як процесу категоризації на основі виділених ознак і обґрунтував необхідність уживання саме цього терміна тим, що він передбачає необхідність вибору, селективність ознак та адекватність категорії сприймання об'єкта. Вчений вважав, що „стратегія – це деякий спосіб набування, зберігання та використання інформації, що служить для досягнення певних цілей у тому сенсі, що він має призвести до певних результатів” [77, с.136-137]. Відтоді стратегію почали розуміти як спосіб опису та пояснення психологічних явищ, наприклад, психічних процесів сприймання, формування понять у свідомості людини (Л. Ітельсон, Р. Олівер). З часом відбувся перехід від розуміння стратегій як психічних процесів сприймання до розширеного їх тлумачення в контексті когнітивних явищ. Термін „стратегія” почав використовуватися для будь-якої організованої послідовності цілеспрямованих дій, виконаних задля досягнення результату (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 Тейн ван Дейк [83, с.259-336]. Стратегія, за Т. ван Дейком має відношення до вибору дії, яка відповідає меті, що має бути досягнена. Тому стратегія у його тлумаченні – це деякий суб'єктивний план здійснення діяльності, яка є досить складною і новою, щоб реалізовуватись автоматично. Він представив стратегічну теорію розуміння, яка виникає на основі когнітивних та комунікативних стратегій. Мовні стратегії він дослідив у плані організації розуміння висловлювань і назвав серед них семантичні, стилістичні, риторичні, граматичні, які дозволяють людині брати участь у процесах комунікації [84].

Стратегії важко визначати та класифікувати передусім тому, що такі терміни, як „процес виконання”, „програма дій”, „мікростратегії”, „макростратегії” по-різному тлумачаться прихильниками різних наукових підходів. Проте доцільно зосередити увагу на розумінні стратегії саме як поняття, яке тією чи іншою мірою дотичне до процесів усвідомленого користування й керованого оволодіння мовою. 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.

Так, найпоширенішими у педагогічній психології є *поведінковий підхід* до диференціації стратегій, за яким діяльність учнів, студентів розглядається за процесуальними характеристиками розв'язання навчального завдання [478; 481; 484; 491; 506; 515; 522] та *комунікативний підхід*, за яким стратегії є організаційним засобом комунікації [511; 513; 540; 546; 549; 554].

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 стратегії підтримки, які впливають на мотивацію учня чи студента (дидактична гра, змагання) [528, с.24-28]. Поведінковий критерій покладено в основу визначення стратегій як механізму формування навичок мовлення [553]. До них належать: стратегії систематизації мовних явищ, стратегії контролю за мовленнєвими помилками, стратегії користування мовними одиницями. Конкретні дії в межах таких стратегій іменуються 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. Стратегії навчання мови обираються з урахуванням незалежності мовного контексту, який досягається за допомогою певних граматичних способів. У педагогічному дискурсі стратегії сприйняття і створення висловлювання передбачають діяльність поза реальним контекстом спілкування. Більшість із того, про що йдеться на шкільних заняттях, і те мовлення, яке тренується і здійснюється на них у навчальних завданнях, перебуває поза реальною ситуацією. Тому лінгвістичний контекст в процесі навчання мови заміняє реальну життєву ситуацію. А отже, стратегії навчання не тільки організують діяльність мовлення, але й компенсують реальну мовленнєву ситуацію її навчальною моделлю. Це стосується і вивчення мови у вищому навчальному закладі, де мовлення має здійснюватися на основі моделювання професійних ситуацій, які гіпотетично можуть виникнути в дійсності. Така незалежність мовного контексту може забезпечуватися його імітацією в рольових іграх, дискусіях.

За комунікативного підходу стратегії потрактовуються як аналог понять „мета комунікації” або „засіб організації комунікації”. У такому розумінні до стратегій слід відносити найближчі цілі (наприклад, отримувати інформацію, поділяти думку) та віддалені цілі (наприклад, спонукати до дії, коригувати комунікативний процес). Кінцеві цілі перетворюються на реалізаційні плани комунікації, які визначаються характеристиками процесу говоріння, зворотними

реакціями на висловлювання учасників комунікації, використанням пропозицій, запропонованих іншими учасниками, характером стосунків партнерів спілкування, узагальненими характеристиками мовленнєвого спілкування, в тому числі репертуаром мовленнєвих ролей [438]. Для таких досліджень характерне представлення стратегій як послідовності дій, що реалізуються комунікантами, як, наприклад, у працях Ю. Крижанської та В. Третьякова. Вони розвивають систему стратегій американських психологів Р. Стенберга і Д. Міллера [519], що ґрунтується на особливостях взаємодії партнерів у спілкуванні. У комунікації один із учасників прагне контролювати ситуацію та керувати нею задля реалізації мети, не пов'язаної зі спілкуванням безпосередньо. Цим учасником виступає викладач („контролер”), який спілкується зі студентом і змушує його відповідати на запитання, щоб виробити навички усного мовлення. Інший учасник займає позицію слухача, завданням якого є розуміння („зрозуміння”) вимог та позиції партнера. Таким учасником здебільшого є студент. Автори вказують, що аналіз взаємодії стосунків суб'єктів-„контролерів” та суб'єктів-„зрозумільців” дозволяє знайти закономірності появи узгоджених мовленнєвих реакцій мовців [222, с.158]. Частиною стратегії „контролера” є прагнення змусити партнера прийняти свій план взаємодії, своє розуміння ситуації, тоді як стратегія „зрозумільців” демонструє прагнення адаптуватися до стилю спілкування партнера. Орієнтування мовця на контроль передбачає встановлення і диктування правил взаємодії, а орієнтування на розуміння передбачає пристосування до правил спілкування, визначених контролером. Неважко застосувати таку модель спілкування у навчальному дискурсі і визначити обидва типи стратегій як стратегії комунікативної взаємодії в навчанні.

У радянський період розвитку вітчизняної педагогічної психології сформувалася традиція кваліфікувати діяльність викладача або учня (студента) як стратегію. Термін „стратегія” іноді вживався як синонім до діяльності: стратегії викладача – з одного боку та стратегії учня (студента) – з іншого [330].

Тепер цей підхід підтримується тими авторами, які процес навчання репрезентують як два діяльнісні процеси: когнітивний – студента та інформативно-контролюючий – викладача. Стратегії, що виступають орієнтувальною основою діяльності набуття знань і здібностей учнів, іноді представляють як стратегії інтеріоризації (перенесення у внутрішній план) та екстеріоризації (перенесення психічного змісту назовні, у комунікацію)[406, с.474-480]. Такий підхід зумовлений розвитком теорії інтеріоризації, яка найповніше розроблена П. Гальперінім. Стратегії інтеріоризації організують одночасне накопичення знань та прийомів оперування ними. Саме оволодіння цими прийомами є стратегічною метою. До тактик реалізації стратегій інтеріоризації входять: ознайомлення учнів чи студентів із способами оперування знаннями, тренування дій розумової діяльності на різноманітному матеріалі, перенесення опанованих прийомів на розв'язання нових завдань. Таким чином, формування прийомів розумової діяльності здійснюється внаслідок реалізації стратегій інтеріоризації: засвоєння змісту дій (прийомів), самостійне застосування дії, перенесення вмінь у нову навчальну ситуацію. Зворотний процес екстеріоризації, яку організують процеси розуміння, є представленням думки у формі соціально відтворюваної структури. Це відбувається в комунікації партнерів спілкування. Тому стратегії екстеріоризації співвідносні із комунікативними стратегіями, які традиційно виділяє педагогічна психологія. Цикл розвитку діяльності (діяльності навчання зокрема) складається з послідовної інтеріоризації та екстеріоризації матеріалу. Поряд із цим у навчанні реалізуються стратегії осмислення помилкових дій – стратегії рефлексії. Рефлексія спрямована на пошук причин помилок і труднощів (зокрема у побудові діалогу, в описі предмета чи явища, у переказуванні тексту тощо), внаслідок якого студент (учень) доходить висновку про невідповідність засобів розв'язання рівню складності завдання. Інтуїтивне розв'язання через здогадку має характер компенсаторної стратегії. У багатьох класифікаціях рефлексивні та компенсаторні стратегії ототожнюються. Стратегії у розумінні

вибору одного з можливих варіантів навчальних дій індивіда, змушеного вирішувати, які альтернативні дії доступні і які є більш ефективними за певних умов, описуються В. Якуніним [475].

На означення типу діяльності одного із суб'єктів навчання вживається й словосполучення „проблемні стратегії” [406, с.480]. Навчання, яке здійснюється з використанням проблемного методу, має таку послідовність дій: практична діяльність (наприклад, написання тексту-переказу), фіксування труднощів, які виникли під час написання; створення проблемних завдань, які екстеріоризують труднощі, що виникли; усвідомлення і рефлексія помилок, проектування нових дій і їх реалізація.

Якщо поняття „стратегії” тлумачиться як вивідне від уявлень про шляхи продукування мовлення, то двома її основними різновидами визнаються стратегії репродукування і стратегії досягнення результатів. У таких класифікаціях поняття стратегії є терміном когнітивістики і належить до моделі процесу творення мовлення з урахуванням прагматичних принципів Г.П. Грайса. [123, с.217-237]. У стратегії сприйняття та продукування мовлення мовні ресурси використовуються як неусвідомлені, інтеріоризовані; комунікативні стратегії вимагають більшої міри усвідомлення, оскільки мовлення в них служить засобом орієнтування в комунікативній ситуації. Але можна погодитися з висновком Р. Елліса, що стратегії оволодіння мовою, по суті, є стратегіями виконання завдань сприйняття та продукування текстів [501].

Як бачимо, більшість стратегічних концепцій, розроблених сучасною психолінгвістикою та педагогічною психологією, все ж стосуються процесів користування мовою, а не її оволодіння чи керованого оволодіння. Усі стратегії користування О. Залевською віднесено до двох груп: стратегії планування, до яких входять семантичне спрощення та мовне спрощення; а також стратегії коригування, що включають передартикуляційний моніторинг та післяартикуляційний контроль [168, с.337].

Проте процес навчання, який, як ми доводимо, не може бути забезпечений тільки когнітивними стратегіями, потребує розроблення дидактичних стратегій, які організують свідоме досягнення навчальних завдань. Поняття „дидактичної стратегії” уводилося С. Архангельським, який розвивав концепцію програмованого навчання. На його переконання, управління навчанням має вигляд стратегії: „Дидактична стратегія розглядається як система керівництва та управління в їхніх головних та загальних напрямках, виходячи з цілей та завдань навчання. На основі теорії навчання дидактична стратегія визначає порядок здійснення всіх завдань у взаємозв'язку засобів, форм, методів навчання, наукової роботи викладачів і студентів. До дидактичної стратегії введено: організацію і формування навчального процесу, побудову системи (програми) передбачуваного перебігу навчання, постановку конкретних навчальних та наукових завдань і очікування їх розв'язання” [20, с.365]. Така позиція відображає розуміння стратегії як системи керівництва навчальним процесом, „керівним органом якої виступає викладач, що організує та контролює навчально-пізнавальну діяльність” [20, с.364]. Стратегія, таким чином, виступає засобом управління, необхідним викладачеві для складання навчального плану та програмування педагогічного процесу.

Хоча поняття стратегії й уживається в лінгводидактиці, але не одержало чіткого обґрунтування як лінгводидактична категорія. Проте спроби побудови цілісної стратегічної концепції, якою може послуговуватися лінгводидактика (і зокрема у вищій школі), все ж здійснювалися. Правомірно віднести до них системи стратегій Дж. О'Маллі, Дж. Рубін, Р. Оксфорд.

За Дж. О'Маллі, прийнято виділяти такі основні типи навчальних стратегій:

- когнітивні стратегії, які безпосередньо пов'язані з маніпулюванням навчальним матеріалом, засвоєнням та його трансформацією. В основі когнітивних стратегій лежать ментальні процеси, які безпосередньо спрямовані на опрацювання навчальної інформації, забезпечення її засвоєння, зберігання та відшукування в пам'яті. Вони обіймають тактики студентів під час виконання



навчальних завдань на трансформацію мовного матеріалу (перебудуйте речення, збагатіть висловлювання епітетами);

- метакогнітивні стратегії, які визначають обмірковування процесу навчання, його планування, контроль за розумінням чи продукуванням мовлення на етапах його здійснення, самооцінку результатів навчання. Ці стратегії вимагають виходу студента за межі власних інтелектуальних процесів. Такі стратегії передбачають усвідомлення того, що виконує суб'єкт навчання, й актуалізують його здатність відстежувати і свідомо регулювати використання тактик у різних навчальних ситуаціях. Знання про те, як і чого навчається студент у певний момент, належать до метакогнітивних усвідомлених знань. Отже, метакогнітивні стратегії пов'язані з осмисленням навчального процесу, плануванням пізнавальної діяльності, керуванням розумінням та продукуванням текстів і їх оцінкою;

- соціально-емоційні стратегії, під якими розуміють безпосереднє спілкування, взаємодію, постановку запитань, групову роботу. Ці стратегії пов'язані з колективною навчальною діяльністю [529, с.21-46].

За Дж. Рубін, стратегії навчання поділяються на дві загальні групи: безпосереднього впливу на навчання та опосередкованого впливу на навчальний процес. До перших належать:

- стратегії з'ясування / підтвердження (наприклад, коли студент потребує проілюструвати положення прикладами, надати зразки використання слова у певному лексичному значенні);

- моніторинг (перевірка власних письмових робіт та виправлення помилок однокурсників);

- заучування (словникові диктанти, вправи з орфограмами та пунктограмами);

- здогадка чи індуктивне виведення (наприклад, встановлення первинного значення слова через значення кореневої морфеми; встановлення значення неповного речення з контексту);

- дедуктивне міркування (порівняння форм слова, спосіб формулювання визначення дієслова за аналогією до попереднього визначення іменника);
- практичні стратегії (перекази, творчі роботи, експериментальні завдання). До опосередкованих стратегій віднесено спілкування в групі, тьюторську допомогу, аудіювання, перегляд тематичних телепередач, тобто такі, що цілком залежать від умов та форм співпраці на занятті [538].

Класифікація стратегій Р. Оксфорд узгоджується з тим, що її автор трактує мету навчальних стратегій мови як розвиток комунікативної компетенції людини. Такі стратегії мають допомогти студентам брати участь у комунікації і будувати мовну систему. Вона називає дванадцять особливостей стратегій вивчення мови, серед яких: внесок стратегій у формування комунікативної компетенції студента, акумулювання в стратегіях когнітивної, афективної та соціальної складових, здатність стратегій простежуватися й не простежуватися, можливість навчання стратегій. Р. Оксфорд, як і Дж. Рубін, поділяє 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.

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 вже набуті норми шляхом осмислення й оброблення сприйнятої навчальної інформації; спрощення інформації за допомогою набутого досвіду; вбудовування нового знання в ієрархію знань, умінь та навичок мовленнєвої діяльності [501].

Застосування стратегій у процесі керованого оволодіння мовою у середній та вищій школі спрямоване на передбачуваний кінцевий продукт навчальної діяльності – висловлювання, текст. Тому, на думку Л. Клінберга, „дидактична

стратегія навчання мови ґрунтується передовсім на комунікативній та прагматичній функції мови” [199, с.142]. Мовлення має форму висловлювання-тексту, що створюється або сприймається в спілкуванні і призначений для спілкування. Такий текст має характер готового кліше, яке засвоюється й відтворюється в мові цілісно, без структурного добору (на зразок уживання стійких словосполучень, усталених початків та закінчень службової записки, оформлення творів епістолярного жанру тощо) або творчої інтерпретації засвоєних текстових зразків, творчого мовлення. В обох випадках стратегії навчання, по суті, є стратегіями керованого оволодіння мовленням у вигляді висловлювань, текстів. Уже набуті стратегії користування мовою, яким приділено значну увагу в зарубіжній та вітчизняній психології, виконують супровідні функції і виступають субстратегіями. Отже, субстратегії користування вже набутим мовленнєвим досвідом у процесі побудови дидактичних стратегій оволодіння мовою є доповнювальними, допоміжними, підпорядкованими, супутніми, суміжними. Зокрема такими є субстратегії пам’яті, оскільки свого часу певні мовні елементи заучувались, а потім відтворювалися чи імітувалися в мовленні. Наприклад, студентам першого курсу університету слід пригадати матеріал шкільної програми, що стосується використання вставних одиниць у мовленні, перш ніж виконувати завдання написати службового листа. Тобто їм необхідно скористатися субстратегіями пам’яті. Крім цього, оволодіння так званим творчим мовленням (за Р. Еллісом) вимагає стратегій продукування тексту, побудованих на гіпотезі тексту – передбаченні його структури, змісту, композиції, мовних засобів, що мають бути вжиті в ньому. Перевірка гіпотези може здійснюватися *рецептивно*, через аналіз сприйнятої від викладача інформації (викладач розповідає правила оформлення службової записки, а студенти сприймають і нотують основні моменти); *продуктивно*, через створення висловлювання, тексту (студенти подають зразки текстів, самостійно опрацювавши навчальну інформацію); *метамовним шляхом*, через обговорення питань із викладачем, постановку

запитань, пошук додаткової інформації в підручнику тощо; *інтерактивно*, у процесі комунікації, коли помилки у створенні такого тексту зумовлюють незрозуміння його співрозмовником або спотворення смислу.

Основні механізми реалізації лінгводидактичної стратегії виділено О. О. Леонтьєвим завдяки дослідженню процесу переходу від мовленнєвої програми до її реалізації у мовному коді [239, с.21-28]. Він визначив ряд механізмів, що забезпечують таку реалізацію, як-от:

- вибору лексичних одиниць;
- програмування висловлювання;
- граматичного прогнозування;
- добору та зіставлення синтаксичних варіантів;
- закріплення та відновлення граматичних еталонів.

Керуючись цією послідовністю механізмів, Г. Богін здійснив спробу побудувати лінгводидактичні стратегії як параметричні полікомпонентні моделі діяльності, у яких відобразилися: по-перше, найважливіші мовні рівні (фонетика, граматики, лексика), по-друге, основні складові мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання, письмо, читання), по-третє, рівні мовленнєвої здатності, особистісні рівні готовності до мовленнєвої діяльності [62, с.3].

Спробу репрезентувати комунікативну стратегію як окрему предметну галузь методики навчання іноземної мови здійснено вітчизняними психологами Г. Єйгером та І. Рапопортом [156]. Їм вдалося успішно застосувати у навчанні іноземних мов методи алгоритмічного оволодіння узагальненими способами дії, які до цього використовувалися лише в навчанні предметів з розвиненою абстрактною системою моделювання (математика, фізика, логіка). При цьому лінгвістичні поняття було репрезентовано за допомогою закріплених у свідомості студента образами рідної мови, що дало змогу здійснювати орієнтувальні тактики в чужомовній дійсності. У схемах різноманітних сполучень вербальних елементів, які засвоювали студенти під час навчання, напрацьовувалася оперативна здатність будувати план пошуку відповідних

мовних одиниць за моделями рідної мови. До загальної схеми діяльності було введено оволодіння граматичною дією, засвоєння готового граматичного матеріалу ( афікси, артиклі тощо), граматичні узагальнення. Перенесення дії з однієї мови на іншу проектувалося за визначеною заздалегідь системою орієнтирів.

Більшість із зазначених концепцій стосуються засвоєння другої мови, але всі автори стверджують, що кероване засвоєння рідної мови не відрізняється від нього на рівні концептуальних засад побудови процесу засвоєння, хоча й має відмінності на рівні тактик. Стратегіями вивчення рідної мови часто називається деяка узагальнена система дидактичних орієнтирів. Так, Л. Айдаровою [4, с.45] із числа таких стратегій було названо: широке теоретичне орієнтування в матеріалі рідної мови та забезпечення подальшого мовленнєвого розвитку особистості. Незважаючи на те що зазначені стратегії розглядалися автором у процесі навчання молодших школярів, все ж їх дослідження має узагальнений характер і стосується системно-комунікативних ознак мови, парадигма якої може бути представлена учням будь-якого віку.

Спроби побудови окремих стратегій вивчення української мови в школі було здійснено Т. Донченко, К. Плиско. Стратегічно-діяльнісний характер має процес „збагачення учнів мовними засобами” [145, с.10]. Такий процес здійснюється поетапно й обіймає: збагачення мовної компетенції учнів словами, їх значеннями і формами; збагачення граматичними конструкціями; формування вмінь користуватися мовними засобами в мовленнєвій практиці. Навчання створення тексту теж має діялісну специфіку, бо є „організацією найрізноманітніших дій, спрямованих на усвідомлення структури та змісту тексту в їх єдності, добору мовних засобів, що відображають його цілісність, зв'язність, варіантність, підпорядкування цієї роботи комунікативній діяльності...” [145, с.20].

Деякі види навчально-пізнавальної діяльності школярів, визначені К. Плиско як „постановка й виконання програмованих завдань”, „постановка й

виконання алгоритмічних завдань”, „постановка й розв’язання проблемних питань і завдань”, „організація і проведення самостійного спостереження й аналізу мовного матеріалу”, „самостійний вибір мовних засобів при конструюванні мовного матеріалу” тощо [352, с.188-198], по суті, можна розглядати як тактики стратегії керованого оволодіння мовою.

Дослідження різних учених, представників різних дидактичних напрямків у галузі стратегій користування і засвоєння мови, безперечно, дають результати, які узгоджуються між собою. Проте їх огляд свідчить, 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 таких стратегій є актуальним завданням дидактики вищої школи на сучасному етапі її розвитку. На наш погляд, виходом із цієї ситуації є врахування проектних можливостей стратегії. Останнім часом з’явилися окремі спроби тлумачити стратегію як інструмент проектування педагогічного процесу. Поділяючи думку В. Асеева про єдність змістової та динамічної сторін особистості, В. Безрукова кваліфікує стратегії як системотвірні компоненти проектування педагогічного процесу, різновидами яких є змістові та динамічні стратегії [38, с.123]. Змістова стратегія проектує зміст, методи і форми становлення і розвитку необхідних рис особистості учня чи студента. Мета і дидактичні завдання при цьому приймаються як об’єктивно задані. Педагог шляхом залучення таких стратегій шукає способи впливу на особистість згідно з поставленими навчальними та виховними цілями. Динамічна стратегія враховує системотворчий компонент об’єктивно заданих можливостей студента і, відштовхуючись від них, варіює цілі навчання. Таким чином, дидактична стратегія виконує системотворчу функцію у проектуванні навчання. Такий підхід є близьким до пропонованої нами концепції стратегії – проектно-діяльнісної складової лінгводидактики та методики навчання української мови.

## 2. 2. Навчальна стратегія в системі лінгводидактики та методики навчання української мови

Аналіз генези дидактики й лінгвометодики показує, що „виникнення дидактики було пов’язано з обґрунтуванням принципів навчання мов, і впродовж тривалого часу джерелом загальнодидактичних положень було переважно навчання цього предмета” [218, с.205-206]. Сучасна лінгводидактика постала як відносно самостійна педагогічна дисципліна внаслідок зростання та абстрагування її теоретичного рівня порівняно з методикою, яка досліджує закономірності, що виявляються в навчанні конкретного предмета (однієї мови). Тобто лінгводидактика – це теорія мови як „функції розвитку людської особистості”; до кола її проблем входить оволодіння будь-якою мовою, незалежно від того, рідна це мова чи друга, чи іноземна” [63, с.3]. У лінгводидактиці формулюються основні положення, правила, концепції навчальної діяльності із засвоєння мови. Нею встановлюється зв’язок навчального процесу із закономірностями розвитку психічної діяльності учнів, студентів, із загальними методами та прийомами наукового дослідження, теорією інформації, кібернетикою, теорією керування, теорією систем, рівнями пізнання. Але окремі мовні методики не можуть будуватися лише на теорії мови, вони навіть більшою мірою використовують дані самого процесу набування людиною мовних та мовленнєвих знань.

Тому людина – мовна особистість – є центральним поняттям лінгводидактики. Прикладна мета лінгводидактики полягає в удосконаленні структури мовної особистості засобами кожної окремо взятої мови. Досягнення цієї мети відбувається як реалізація окремої мовної методики. До фундаментальних понять такої методики Л. Федоренко відносить: закономірності засвоєння мовлення, принципи навчання мови, розвивальний потенціал мовного середовища, засоби навчання мови [441, с.18]. Проте

розгорнута характеристика цих понять дає підстави відносити їх до узагальнених лінгводидактичних категорій. Закономірностями засвоєння мови визнаються об'єктивні залежності, які встановлені за допомогою аналізу досвіду навчання мови та даних інших наук (лінгвістики, психології). Із закономірностей впливають принципи методики навчання. Вони спираються на розвивальний потенціал мовного середовища, який вважається оптимальним, якщо його компоненти доступні впливам викладача-методиста і використовуються із залученням різних засобів навчання. До таких засобів належать: конкретний мовний матеріал, трансформований у навчальний матеріал, методи і прийоми навчання, навчальні мовленнєві дії (вправи), організаційні форми навчальної роботи. Їх доповнюють матеріальні засоби навчання (посібники, наочність, технічні засоби, навчально-контрольні прилади) [441, с.19]. Те, що є наслідком узагальнень багатьох окремих методик навчання мов, входить до сфери лінгводидактики, підтверджується співвіднесеністю із психолінгвістичними факторами розвитку мовленнєвої діяльності. Найчастіше такими факторами виступають: сама мова, рівень володіння мовою, соціолінгвістичний фактор, який визначає ролі мовців, афективний фактор, що забезпечує варіантність висловлювання у зв'язку із його експресивним забарвленням, індивідуальні відмінності мовленнєвого досвіду мовної особистості, мовленнєвий контекст, який визначає розвивальний потенціал мовного середовища та конкретну мовленнєву ситуацію [327, с.34-35]. Неважко помітити, що загальнометодичні (лінгводидактичні) принципи, визначені Л. Федоренко, залежать від факторів, які в психолінгвістиці визначають операційний склад володіння та оволодіння мовою.

Методика української мови є безпосереднім відображенням тих принципів і закономірностей, які вже набули узагальненого характеру і є предметом вивчення лінгводидактики: „мета методики полягає в „переведенні” теоретичних положень, загальнодидактичних закономірностей у площину конкретних педагогічних явищ” [167, с.46]. Зв'язок між лінгводидактикою і



методикою окремої мови має ознаки взаємодії двох систем наукового знання та наукової діяльності: „Методика спирається на визначення дидактикою мотивів, змісту, мети навчання, методів, структури уроку і та ін.” [144, с.4]. Співвідношення загальнометодичного і конкретнометодичного досліджувалося В. Краєвським, Б. Беляєвим, О. Біляєвим, К. Плиско, В. Мельничайком, С. Караманом, Т. Донченко, М. Пентиліюк. У результаті аналізу навчальних закономірностей було зроблено висновок про те, що лінгвометодика впливає на дидактику в процесі свого виокремлення як наукова дисципліна, але має власний науковий зміст. О. Біляєв вважав, що 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.

Однак у різних мовах наявні різні лінгвістичні орієнтири, і цілеспрямоване їх формування, а також створення механізмів оперування ними в процесі навчання становить мету методики вивчення окремої мови. Якщо лінгводидактика прагне до створення єдиних наукових універсалій, то будь-яка уніфікація окремих методик навчання мови порушує природний процес пізнання, в якому студент усвідомлює особистісне „я”. Крім того, характер предмета методики є особливим, адже для методиста мова – це не лише засіб спілкування, засіб розумової діяльності, а й предмет дослідження. Водночас предмет навчання для нього – не лише мовні знання і вміння, а забезпечення учнів, студентів інструментом спілкування [292, с.12]. Отже, „при визначенні цілей слід враховувати, що мовленнєве спілкування, або мовленнєва діяльність, будучи об’єктом, виступає не тільки метою, але й засобом навчання” [295, с.58]. Прогресивні тенденції у рідномовному розвитку особистості полягають у переміщенні акцентів з теоретико-лінгвістичного знання студента на його

діяльнісний мовленнєвий розвиток, на здатність ефективно сприймати і створювати текст.

Специфічні закономірності і принципи навчання окремої мови сприяють обґрунтованості і змістовному збагаченню лінгводидактики, надають їй матеріал для теоретичних узагальнень. На наше переконання, категорії лінгводидактики і методики – теорії окремого навчального предмета – перетинаються у точці здійснення навчальної діяльності (розподіленої співдіяльності). Тому актуальним є засвоєння методикою стратегічного підходу до проектування навчальної діяльності, оскільки стратегія здатна систематично та ієрархічно вибудувати знання, уміння та 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.

Кожне особливе явище всередині кожної групи взаємопов'язаних, але відмінних за сутністю явищ має не тільки низку спільних рис, а й цілком відчутну різницю. Тому хибним є ототожнення стратегії і „методики в методиці”. Думка про необхідність виділення в межах предметних методик окремих методик, якими описуються аспекти мови, лунала ще в 60-і роки. Б. Беляєв пропонував виділяти методику навчання лексики, граматики, пояснення нових слів. Він вважав, що можна говорити „про методику навчання усного мовлення, методику навчання читання або методику навчання рецептивного володіння мовою (слухання і читання) і про методику навчання продуктивного володіння мовою” [41, с.203-204]. На наш погляд, за такого підходу методика предмета втрачає свій зміст і ототожнюється з методами навчання (методи вивчення лексики, граматики тощо) або з рецептивними та продуктивними стратегіями навчання.

Б. Беляєв наголошував, що в методичних вказівках та історико-методичних працях ототожнюються методи дослідження процесу навчання мови і методи практичного здійснення цього процесу. Навчання ставить за мету опанувати вербальне спілкування, а предметна методика прагне встановити закономірності

навчання цієї мови [41, с.201]. У предметній методиці розробляються прийоми й методи навчання основних аспектів мови (фонетичного, граматичного, синтаксичного) та основних видів мовленнєвої діяльності (рецептивного та продуктивного мовлення).

Методика української мови у вищому навчальному закладі має свої закономірності розвитку. Сучасний соціальний запит обумовлює постановку перед вищим навчальним закладом завдань цілеспрямованого навчання студентів ґрунтовних умінь: будувати мовленнєвий твір, створювати текст, який має задані мовностилістичні ознаки і характеризується досить високим рівнем експресивного впливу на читача або слухача. Це завдання настільки складно розв'язується педагогічною практикою, наскільки легко декларується в нормативних документах. Проблема полягає в тому, що студент має співвідносити запрограмований у тексті смисл (рецептивний вид мовленнєвої діяльності) із способами його опрідметчування (продуктивний тип мовленнєвої діяльності). Це одне з найскладніших співвідношень мовної особистості. Тому організація такої діяльності вимагає серйозного проєктивного етапу, реалізованого в навчальній стратегії.

У психолінгвістичних дослідженнях, де поняття стратегії вживається досить часто, йдеться не про закономірності навчання мови, а про її засвоєння мовною особистістю. Тому стратегії інтерпретуються як плани когнітивної діяльності, користування мовними одиницями, володіння мовою. Для створення повноцінної методики мови необхідно знати механізми її засвоєння. Л. Щерба трактував „методику викладання іноземних мов як прикладну галузь загального мовознавства” [469, с.7] і допускав вилучення методики з дидактики як технічного додатка до загального мовознавства. Подолання таких крайнощів у підходах зумовило визначення релевантних відношень між навчанням (або дидактичними проблемами) і мовою. Такими відношеннями визнаються: 1) мова як предмет навчання – у колі питань лінгводидактики, до якого належать безпосереднє навчання мови (рідної, іноземної); навчання усіх інших дисциплін

за допомогою мови, передавання і засвоєння професійної мови; навчанні літератури; 2) мова як первинний комунікативний засіб навчання – у колі питань мови навчання і дидактичних мов; 3) мова дидактики – у колі лінгвістичних проблем членування теоретичного і метатеоретичного змісту дидактики, його накопичення і передавання [199, с.144]. Методика відображає закономірності первинних ланок навчання мови – безпосередніх процесів співдіяльності викладача та учня (студента) в опануванні конкретної мови.

Функція стратегії полягає в унормуванні розподіленої співдіяльності суб'єктів навчання і спрямуванні її на ті навчальні цілі, які ставить програма перед певним курсом, факультетом, спеціальністю. Адже для студентів-хіміків, геологів, кібернетиків метою є використання української мови у сфері, пов'язаній із майбутньою спеціальністю та професійними інтересами. Головне завдання їх – читання та слухання текстів за спеціальністю і швидке одержання інформації з них, публічне мовлення на наукових конференціях, участь у дискусіях, грамотний діалог з колегами, використання мови для переконання співрозмовників, висловлювання своєї позиції, написання наукових робіт, складання офіційно-ділової документації. Але було б хибним обмежувати мету навчання лише текстово-комунікативною діяльністю в окремих стилях мови, адже освіченій людині необхідно володіти всіма видами мовленнєвої діяльності, опанувати засоби різних функціональних стилів (у тому числі публіцистичного, художнього). Тоді українська мова для фахівця буде інструментом не лише професійної, але всебічної освіти, його інтелектуального та емоційного розвитку. 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 відібраного навчального матеріалу, рівень володіння мовою, якого має бути досягнуто на розвинутому етапі навчання.

Стратегія покликана конкретизувати завдання і цілі навчання, узгодити з навчальними цілями необхідну діяльність з накопичення знань, вироблення

умінь та навичок, аудіювання, читання, писемного та усного мовлення, упорядкувати, за словами В. Давидова, відбір і координацію „наукових понять, спроектованих на навчальний процес, виявити ті предметні та розумові дії учнів, за допомогою яких ці поняття засвоюються, і які, в свою чергу, при цьому формуються” [129, с.442].

У загальному пізнанні дидактичного процесу за наявності одних і тих самих об’єктів кожна наукова галузь по-своєму відображає й моделює їх, приймаючи за вихідні різні аспекти цих об’єктів. Різні підходи до інтерпретації предмета лінгвометодики обумовлений різними системами організації знань у цій галузі. Проте, керуючись діяльнісним принципом, ми визнаємо, що усвідомлена співдіяльність суб’єктів навчання не може здійснюватися без стратегічного етапу, на якому визначаються закономірні зв’язки між усіма елементами дидактичної парадигми.

### **2. 3. Лінгводидактична стратегія у ВНЗ: сутність і структура**

Запропонований нами підхід до з’ясування суті стратегії як лінгводидактичного поняття ґрунтується на визнанні його структурності, тобто стратегія – структурна одиниця дидактики. З огляду на це необхідно встановити її рівні відповідно до розуміння особистісно орієнтованого суб’єктно-діяльнісного підходу освіти як взаємодії особистості викладача та особистості студента.

На зразок того, як атом складається із значущих частин, так стратегія має обов’язкові компоненти. Стратегію складають конкретні дії, кожна з яких має пізнавальну площину, яка 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. Надмірна емоційність викладача може негативно вплинути на процес засвоєння матеріалу, якщо студенти вважають її не відповідною до цього типу знань. Наприклад, у студентському середовищі емоційні реакції викладача на зміст очікуються на етапі сприйняття авторського тексту, однак заперечуються в аналізі мовностильових особливостей тексту. Анкетування студентів філософського та географічного факультетів Київського національного університету імені Тараса Шевченка показує, що емоційні реакції на етнонім „Україна” при вивченні лексико-граматичних розрядів власних та загальних назв не відповідають студентським еталонам операцій засвоєння граматичних категорій. Еталони очікувань, які сформовані у викладача як реакція на емпіричні операції студентів, також можуть відрізнятися від наявних зразків таких операцій, сформованих у студентів. Швидкість пошуку незнайомих слів в українському тексті може бути значно нижчою від тієї, на яку очікує від студентів викладач. Проте причину такої розбіжності слід вбачати не у відсутності знань, а в слабкому володінні операцією пошуку, еталон якої сформований у студентів. *Операційний компонент* стратегії є надзвичайно важливим для результативності всієї навчальної діяльності. Ототожнюючи стратегії з програмами, В. Плавич поділяє їх на формальні та змістові залежно від характеру детермінації кожної наступної операції. Якщо кожний довільно обраний крок діяльності визначається формально-логічними підставами, то це програма формальна. Операції, обумовлені змістом, становлять ядро змістових програм. Кроки-операції поєднуються у блоки, для яких керівним є певний принцип. Сукупність таких операцій визначає стратегію діяльності [349, с.95].

*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. Проте така стратегічна мета потребує дій та операцій, які б

організували досягнення проміжних дидактичних цілей. Наприклад, для студентів немовних факультетів такими цілями є розуміння та вживання кличного відмінка, оскільки цього вимагають такі жанри наукового стилю, як промова, доповідь, а також такі жанри офіційно-ділового стилю, як заява, службовий лист. Діяльнісні цілі можуть бути сформульовані для них таким чином:

- зрозуміти історичну природу кличного відмінка в українській мові;
- з'ясувати відмінності кличного відмінка від інших відмінків;
- визначити особливості його функціонування щодо лексико-граматичних розрядів істот та неістот;
- запам'ятати закінчення іменників у кличному відмінку, відповідно до відміни та групи іменників;
- відтворити запам'ятовану інформацію у практичних завданнях та вправах;
- прогнозувати вплив кличного відмінка на синтаксичну побудову речення.

Важливою складовою стратегії є її *пізнавальний зміст*. Змістова мета є конкретним об'єктом пізнання. На прикладі опанування словоформ у кличному відмінку таку мету доцільно подати у вигляді висновків, що мають зробити студенти:

- форми називного та кличного відмінків є синонімічними відмінковими формами, об'єднаними єдиною парадигмою;
- іменник у називному відмінку є назвою суб'єкта (особи, істоти, предмета, про кого або про що йдеться);
- іменник у кличному відмінку є назвою суб'єкта, кому адресується висловлювання або кого спонукають до чогось;
- іменники у називному відмінку позначають реального суб'єкта дії, а іменники в кличному відмінку часто маркують потенційного суб'єкта дії;

- називний та кличний відмінки є незалежними прямими, на відміну від інших відмінків, синтаксично та морфологічно залежних від інших слів;
- флексії кличного відмінка вказують на семантико-синтаксичні відношення таких слів до інших компонентів речення.

Організація стратегії передбачає ієрархію дій, які закріплюються у системі знань студента: диференціювання, ототожнення, визначення спільного й відмінного між поняттями. На наступному операційному етапі відбувається встановлення: обсягу поняття, причиново-наслідкового зв'язку між значеннями та категоріями, належність до певної частини мови та її лексико-граматичний розряд, а також особливості правопису слова. Саме таким чином здійснюється засвоєння правопису великої літери у власних назвах, які вживаються, наприклад, у текстах цивільно-правових документів, у службовому листуванні. На підготовчому етапі викладач має пояснити, що правопис власних назв здійснюється на основі родо-видової залежності слів. Поняття з більш узагальненим лексичним значенням у лінгвістиці є родовим, а поняття, йому підпорядковане, – видовим. Родові поняття узагальнюють множину об'єктів, а видові – виділяють окремий об'єкт як підмножину. У назві „*місто Київ*” поняття *місто* є родовим по відношенню до поняття *Київ*. Велика літера позначає лише видові об'єкти. Тому одиничні посади в державі, назви держав пишуться з великої букви.

Суперечність змісту завдання та форми його репрезентації викладачем може бути стимулом для аналізу не окремого мовного об'єкта, а всієї множини об'єктів. Операція порівняння виділеного поняття з інформацією, що зберігається в пам'яті, повинна забезпечувати:

- визначення категоріальної належності понять;
- встановлення родо-видової залежності;
- формулювання висновку (правила написання великої літери);
- перенесення ознак, виділених завдяки порівнянню, на інші подібні об'єкти.



До стратегічного ядра також входить *спосіб спрямованої трансляції* навчальної інформації, який розглядається нами як *комунікація* з присвоєнням (інтеріоризацією) смислів. Елементи системи знань є дотичними один до одного так, що створюють „спільний канал зв'язку” [271, с.55]. Компоненти стратегії одночасно взаємодіють з багатьма іншими, а отже, канал зв'язку (або шлях комунікації) виникає як спільний для них. Вербальне спілкування має такі універсальні якості і, незалежно від різноманітних трансформацій мови, впливає на пізнавальний процес через взаємодію семантичної та синтаксичної структури висловлювання, загальні закономірності мовленнєвого спілкування, закономірності побудови тексту, співвідношення мовної прагматики. Тому вербальне спілкування – системотвірний чинник дидактичної стратегії, який трансформує смислові сфери учасників комунікації.

З огляду на зазначене можемо зробити висновок, що стратегія як лінгводидактичне поняття охоплює декілька рівнів суб'єктної взаємодії в навчанні:

- прогнозу;
- дій та операцій;
- цілепокладання (рівень навчальної мети);
- визначення змісту навчання;
- вибір способів діяльності та способів спілкування викладача та студента.

У цьому розумінні стратегія представляє проект навчання, ті ресурси і той результат, які очікуються в навчанні. Як стверджує В. Якунін, „стратегія може характеризуватися повнотою або мірою, якою вона забезпечує досягнення мети, релевантністю – відповідністю цілям, мірою надлишковості – наявністю ресурсів і можливостей для досягнення цілей та ефективністю, яка вимірюється, або кількістю витрат для отримання результату, або ж результатом, отриманим за умов певних витрат” [475, с.57].

Якщо тактика враховує контекст конкретної ситуації, то стратегія будується на основі врахування всього набору можливих ситуацій і проектує узагальнений

зразок (еталон) діяльності. Як вважає В. Плавич, „за багатьма своїми ознаками стратегія нагадує дії, які можна уявити як різновид своєрідної послідовності запрограмованих кроків, обумовлених суб'єктом у залежності від цільових настанов і своїх власних уявлень” [349, с.95]. Такі ознаки стратегії, як передбачуваність і запрограмованість послідовних кроків, цілком відповідають виділеним Є. Машбіцем специфічним особливостям практичної моделі об'єкта в дидактиці, яка позначається поняттям „проект” [286, с.158]. Це дозволяє нам зробити висновок про те, що *навчальна стратегія є реалізацією проектних можливостей лінгводидактики.*

До недавнього часу поняття „проект” традиційно пов'язувалось із підготовчими етапами суто виробничої діяльності. Згодом ідеї проектування значно вплинули на розвиток теорії педагогічної психології. Ця тенденція чітко простежується у вітчизняній та зарубіжній психології. Американський психолог Р. Глейзер підкреслював, що в проектуванні здійснюється перехід від пояснювальної науки до нормативної [286, с.161]. За такого підходу можна твердити, що більшість досліджень у педагогічній психології так чи інакше мали дотичність до проблеми проектування. Адже дослідники, які пропонують ефективну систему навчання, швидше займаються проектуванням, а не теорією, яка могла б з'ясувати природу і зміст досвіду, накопиченого в навчальних закладах. Щоправда, більшість досліджень, у яких ішлося про свідоме проектування навчального процесу, проведено з вихідних концептуальних позицій програмованого або комп'ютерного навчання [416]. Теоретичне проектування в педагогіці оформилося в самостійну галузь протягом останніх десятиліть. Традиційно вона іменується „проективною педагогікою” [38]. 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 включеною до дидактичного процесу, а отже, проектування дозволяє передбачувати перебіг діяльності на етапах

навчального процесу. **Лінгводидактична стратегія** – це 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. До такого проекту належать:

- вид мовленнєвої діяльності як дидактична мета (усне та письмове мовлення, перетворення висловлювань і текстів, рецептивне чи продуктивне мовлення);
- зміст діяльності або її результат (знання, уміння-дії, навички-операції);
- методи і прийоми навчання, спрямовані на мотиваційну підтримку діяльності;
- склад навчальних дій та операцій і порядок їх виконання.

Слід зазначити, що хоча стратегія й має програмований характер, проте не може ототожнюватися із поняттям програми, як її розуміють за кібернетичного підходу. Кібернетичний підхід до навчання збагатив дидактику ідеями керованої діяльності та програмованого навчання, хоча „програмоване навчання як розроблення науково обґрунтованих принципів керування процесом навчання становить лише частину проблеми побудови науково обґрунтованого навчального процесу” [416, с.11]. Програмоване навчання пов'язане із складанням узгоджених проектів навчання. Проте, на відміну від дидактичної стратегії, програма керує навчанням як процесом засвоєння, саме цей процес виступає об'єктом керування, а чинниками його розвитку є структурні елементи процесу навчання. Іншими словами, програма, яка орієнтується на вид когнітивної діяльності, є супідрядною для стратегії, що орієнтується на вид мовленнєвої діяльності. Стратегія виступає проектом діяльності навчання як розподіленої співдіяльності його суб'єктів, а тому враховує усі характеристики усвідомленої керованої діяльності. Ми погоджуємось із В. Бліновим, що „такий проект не може бути нічим іншим, як теоретичним описом (моделлю)

можливого або ідеального перебігу навчальної діяльності” [56, с.65]. Він дає змогу перетворювати організацію діяльності, яка дає ті чи ті результати, на прогностичний педагогічний акт.

У висновку зазначимо, що завдяки проєктивній сутності стратегії можна оцінити якість навчання не за його результатом, а за потенціалом реалізації, за прогнозованим продуктом проєкту. Якщо визнати, що завданням методики навчання української мови є пошук найбільш раціональних шляхів оволодіння мовленнєвими діями з використанням необхідних мовних одиниць, то проєктивну функцію цього процесу виконує навчальна стратегія. Тоді її результатом буде узагальнене теоретичне уявлення про ступінь наближення навчальної діяльності, яка планується, до оптимальної, продуктом якої у врешті-решт є навчена людина (особистість).

Із поглибленням методологічного пізнання педагогічного процесу виокремлюються закономірності, які правочинні у сфері дидактики, лінгводидактики, методики окремої мови. До власних закономірностей предметної методики вивчення мови належить відношення між видом мовленнєвої діяльності та навчальною стратегією, яка проєктує таку діяльність-мету. Тому „методологічний образ” структури лінгводидактики є неповним без урахування закономірностей предметної методики, у якій проєктивно-діяльнісну функцію забезпечує й реалізує лінгводидактична стратегія.

Отже, у повному розкритті об’єкта вивчення і визначенні об’єктів проєктування стратегія, як будь-який проєкт, забезпечує системну організацію навчальної співдіяльності, є інструментальним засобом передбачення взаємодії глибинних міжособистісних стосунків суб’єктів навчання. Вона здатна перетворити індивідуальні діяльності у розподілену співдіяльність, яка регулюється спільним смисловим фондом, навчальною метою, узгодженою системою тактик.

### РОЗДІЛ 3

## СТРАТЕГІЯ ЯК ПРОЕКТ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА НЕСПЕЦІАЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВНЗ

Проект навчального процесу з розподіленою співдіяльністю суб'єктів навчання будується на основі уявлень про комунікацію з урахуванням мотивів її навчання та методів їх підтримки, а також за умов комунікативної ситуації та педагогічного дискурсу в цілому. Стратегія навчання української мови у ВНЗ повинна спроектувати діяльність, яка відрізняється від тієї, що провадилася в середній школі, оскільки шкільне навчання в основному передбачало накопичення мовного матеріалу і вироблення умінь та навичок грамотного мовлення в найбільш поширених комунікативних ситуаціях. 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. Тому якісний проект такого навчання повинен задовольняти низку вимог і враховувати чинники результативного навчання, серед яких:

- кінцеві вимоги до певних видів мовленнєвої діяльності студента (швидкість, повнота комплектації, композиція тощо);
- особливості розвитку кожного виду мовленнєвої діяльності (після засвоєння програмового матеріалу середньої школи та з урахуванням особливостей студентського віку);
- співвідношення та взаємозв'язок різних видів мовлення у навчальних та життєвих ситуаціях;
- послідовність представлення навчальних завдань, „логіка” навчального процесу;

- час та умови опанування курсу української мови (згідно з навчальним планом факультету);
- фахові потреби та спеціалізація студента.

Стратегічне проектування можна розподілити на декілька сегментів, виокремивши в ньому певні об'єкти процесуального та діяльнісного характеру. Тож для побудови і використання лінгводидактичних стратегій у вищому навчальному закладі, які ми тлумачимо як проектні утворення, необхідно визначити діяльнісні та процесуальні об'єкти, які будуть відображені в навчальній стратегії.

### **3.1. Процесуальні та діяльнісні об'єкти проектування стратегії навчання української мови у вищому навчальному закладі**

Стратегічне проектування дидактичного процесу на високому рівні узагальнення може бути логічно виправдане й раціональне в теоретичному та методологічному відношеннях тільки тоді, коли воно розглядається як сукупність конкретних процесів навчання. Опанування і викладання кожного навчального предмета постає системою типу „процес”. Ці системи, на відміну від головного інтегративного процесу навчання, спрямовують діяльність суб'єктів навчання, їхні розумові, чуттєві і практичні зусилля на розв'язання завдань курсу, дисципліни. Загальний процес навчання – це вид координації всіх конкретних предметних систем. Тому лінгводидактичні стратегії обираються і будуються із урахуванням ряду чинників, які є впливовими саме для конкретного „малого” процесу навчання (зокрема української мови) в університеті, інституті, академії.

Інтерпретація для умов навчання української мови у ВНЗ схеми навчального процесу, розробленої С. Подмазіним [355, с.162-163] на основі

теорії П. Гальперіна, дозволила нам визначити етапи дидактичного процесу і прийняти їх для стратегічного проектування.

На етапі **орієнтування** проектується залучення мотивів діяльності та позитивна установка на навчання, спрямування студентів у цілісному навчальному курсі української мови, залучення мовленнєвого досвіду студентів, набутого в попередньому вивченні мови у школі.

На етапі **цілепокладання** проектуються особистісно значущі цілі діяльності, потреби опанування 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). Вибір пропонується також у способах фіксування навчального матеріалу (у конспектах, схемах, таблицях, тезах), а також за допомогою диференційованих (за рівнями складності і формами виконання) завдань для роботи в аудиторії та самостійної роботи.

На етапі **контролю, коригування та оцінювання** передбачається, що студенти беруть участь у взаємоконтролі, виправленні помилок, осмислюють причини недоліків роботи. Порівняння результатів діяльності відбувається згідно з еталонними зразками виконання завдань або щодо рівня досягнення мети навчання.

Окремо наголосимо, що з позицій суб'єктності навчання дидактичний процес – це ланка суспільного пізнавального процесу, спрямованого на створення особистістю картини світу. Суб'єктність у процесі вивчення мови розвивається за рахунок найбільш повного інформування студентів про хід вивчення предмета, про терміни, цілі, зміст і форми, а також критерії контролю та оцінки. Суб'єктна участь у процесі досягається завдяки наданим студентові

можливостям вибору методів і форм діяльності, послідовності операційних кроків, оцінюванні цієї діяльності та діяльності педагога.

Отже, процесуальні етапи навчання, які має спроектувати лінгводидактична стратегія, такі (таб. 3.1):

Таблиця 3.1

### Процесуальні етапи, що проектуються в лінгводидактичній стратегії

Орієнтування (використання досвіду вивчення української мови в школі й перцептивного образу навчального предмета, створення педагогічних умов позитивного сприйняття навчання української мови, залучення емоційних реакцій студента)
Цілепокладання (визначення навчальної мети, ближніх та кінцевих цілей)
Планування (врахування часу, навчальних годин, виділених на засвоєння української мови в навчальному плані, забезпечення дидактичним матеріалом та доступ до навчальної інформації)
Організація діяльності (методи, прийоми, що спираються на підтримку позитивної мотивації навчання, форми навчання)
Здійснення діяльності (орієнтувальний етап, виконавчий етап, контрольний етап)
Оцінювання, підведення підсумків, зіставлення результату з метою.

Одним із найважливіших стратегічних чинників процесу навчання є *соціальні стосунки* його суб'єктів, які також мають бути враховані у побудові конкретної лінгводидактичної стратегії. Вони реалізуються через співвідношення індивідуального та колективного в процесі засвоєння знань, а також через прийоми дидактичної комунікації та кооперації. Дидактичний процес є одним з процесів формування особистості. Як і всі педагогічні процеси, дидактичний процес – це передавання „стосунків між суспільством та індивідом, первинного суспільного регулювання засвоєння важливих у соціальному аспекті ідей, поглядів, норм поведінки, перетворення соціально значущих цінностей на структуру особистості індивіда” [199, с.56]. Крім того, розробляючи стратегії, треба пам'ятати, що навчання у вищій школі є типом



професійного навчання на основі середньої освіти, а тому вимагає модифікацій дидактичного процесу у зв'язку з опануванням спеціальності.

Потрактування характеру співдіяльності навчання як керованої та усвідомленої дозволяє нам проектувати її спільне смислове поле через основні складові діяльності навчання української мови у вищому навчальному закладі.

Зазначимо, що навчання як розподілена співдіяльність виступає інструментом освоєння іншої діяльності – мовленнєвої. З цього погляду влучною буде парадоксальна, на перший погляд, ідіома: „діяльність із опанування діяльності”. Навчально-пізнавальна діяльність виступає знаряддям для діяльності мовлення. З іншого боку, вона виступає об'єктом керованої діяльності викладання-учіння. Внаслідок такого обґрунтування підходу до визначення відношень між учасниками навчально-пізнавального процесу, схема діяльності навчання в лінгводидактиці, на нашу думку, виглядатиме так (рис.3.1):

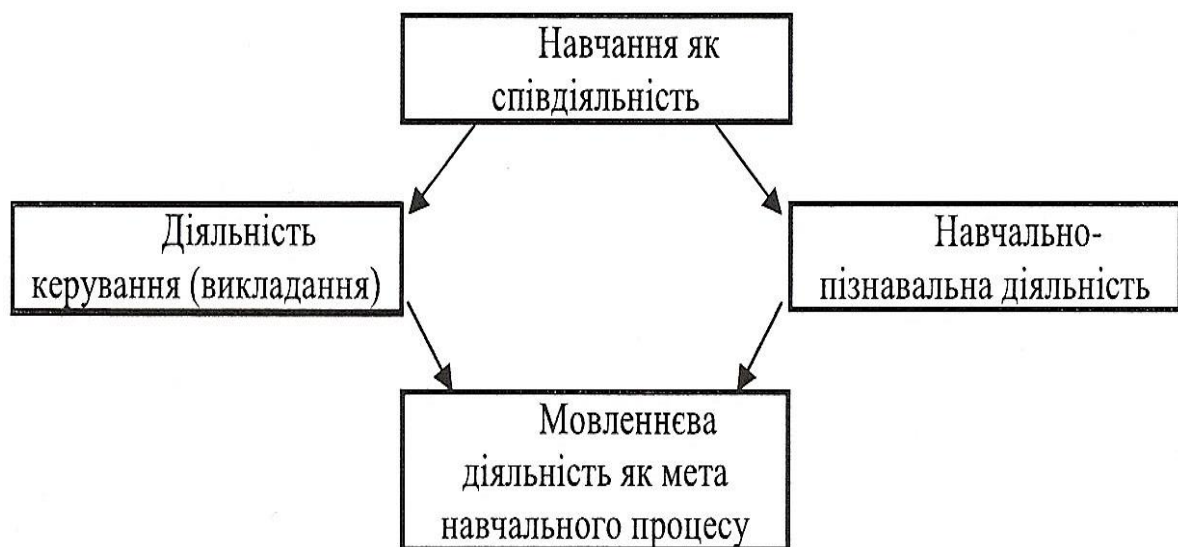


Рис. 3.1. Розподілена співдіяльність навчання мови

Діяльнісні об'єкти, які спроектовано в лінгводидактичній стратегії, такі (таб. 3.2):

- 1) вид мовленнєвої діяльності: рецептивний чи продуктивний, в усній чи писемній формі;
- 2) зміст діяльності (обсяг і типи знань, умінь і навичок);

- 3) методи і форми роботи, прийоми, що підтримують мотивацію навчання;
- 4) програма тактик, яка описує алгоритм орієнтувальних, виконавчих та контрольних операцій, що забезпечують досягнення навчальної мети.

Таблиця 3.2

Діяльнісні об'єкти проектування лінгводидактичної стратегії

Вид мовленнєвої діяльності	Зміст діяльності (знання, вміння, навички)
Методи діяльності і мотиваційна підтримка	Програма тактик

Проектування *змісту* навчання у лінгводидактичній стратегії відбувається у кількох напрямках: оволодіння системою знань і оперування ними, оволодіння системою дій та прийомів навчальної роботи (вміння та навички), розвиток, коригування мотивації навчання; оволодіння способами управління навчально-пізнавальною діяльністю та контролем над нею. Така схема потенційно можливої співдіяльності суб'єктів навчання описує зміст української мови як навчального предмета. Цей зміст постійно перебуває в полі зору методистів та лінгвістів і часто ототожнюється зі змістом всього процесу навчання. Однак зміст мови як навчального предмета – це зміст рідномовного навчального матеріалу, який обумовлений метою навчання і знаходить свою опредмечену форму в засобах навчання. Така позиція відповідає положенню загальної дидактики: змістом кожного навчального предмета є знання, вміння та навички, а також досвід творчої діяльності [48, с.35].

До змісту навчального предмета входить усе те, чому слід навчити, а неодмінним компонентом цього змісту є мовний матеріал (фонетичний, морфологічний, лексичний тощо), засвоєння якого передбачається в межах даного курсу української мови у вищому навчальному закладі, а також результати процесу пізнання щодо визначення граматичних категорій, законів морфонологічних модифікацій, синтаксичного ладу речення. І хоч навчальний процес прийнято кваліфікувати як процес пізнання, передусім у такому процесі відбувається суб'єктивне повторення вже пройденого шляху, пізнання вже пізнаного світовою науковою думкою. Загалом, науково-практична діяльність студентів виходить за межі такого „повторного” проходження, бо часто є справжнім когнітивним процесом, який пропонує відкриття і вдосконалення вже освоєного. Але й тоді, коли студенти навчаються шляхом повторення уже здійснених, об'єктивних процесів пізнання, такі процеси є синтезом наявних і нових знань, об'єктивного і суб'єктивного. Тому науковий зміст перетворюється на дидактичний у тому випадку, коли предмет, представлений наукою, є предметом навчального процесу. У процесі навчання у вищому навчальному закладі здійснюється генетичний перехід від наукової проблеми до постановки дидактичної проблеми (завдання) шляхом викладання (керування навчально-пізнавальною діяльністю) та засвоєння. Репрезентування будь-якого предмета науки у вигляді знань, умінь та навичок, які необхідно засвоїти студентів, проектується стратегією як певний когнітивний шлях, як перетворення загальнонаукових знань у навчальний матеріал. Вирішальним фактором такого перетворення наукового предмета на дидактичний є його передавання з метою засвоєння.

Знання постають результатом процесів пізнання, а вміння та навички – результатом тренувальних процесів. Стратегії передбачають усвідомлення студентами результатів своєї навчально-пізнавальної діяльності. Якість дидактичного процесу залежить від того, наскільки такі результати є для них потрібними, необхідними і привабливими.

Навчальна інформація сприймається найбільш активно, коли у студентів простежується потреба в її сприйнятті та опрацюванні. Навіть один і той самий зміст навчального предмета однакового ступеня складності й однакового обсягу засвоюється по-різному, залежно від способу його репрезентації та інтересу студентів. Відомо, що важливу роль в оформленні текстів наукового стилю відіграють стандартизованість та вибір жанру, передбаченого у конкретних умовах спілкування. До особливостей синтаксичного оформлення тексту цього стилю необхідно віднести наявність аналітичних конструкцій, часте вживання стійких словосполучень, розгорнутої системи вставних елементів, синтаксичну повноту оформлення висловлювання, насиченість термінами. Щоб викласти студентам особливості складних речень у науковому стилі і їх лексичне оформлення, в експериментальному навчанні використовують різні типи презентації навчального матеріалу, зокрема лекцію і проблемне завдання. Причому, формулюючи проблемне завдання, викладач ставить студентів до відома, що складання наукового повідомлення необхідне їм для виступу під час круглих столів. Навчальна мета представляти власне наукове повідомлення зумовлює усвідомлений характер діяльності з вивчення синтаксичних конструкцій, оскільки наукове повідомлення виявляється не просто навчальним матеріалом, а особистісно мотивованою потребою. Очевидно, що навчальний процес здійснюється більш активно, коли презентація навчального матеріалу проводиться у вигляді проблемних завдань. Але більшою мірою активізується його перебіг, коли проблеми мають мотиваційну основу: керівна функція мотивації реалізується в активній зацікавленій діяльності. Проектуючи методи, прийоми і форми роботи, спрямовані на позитивну мотивацію навчання, слід пам'ятати про виняткову важливість цієї складової навчальної співдіяльності. Адже деякі дослідники взагалі виділяють мотивацію як окремий етап дидактичного процесу, у результаті якого навчальна діяльність набуває для індивіда особистісного смислу і перетворює задану іззовні мету на внутрішню потребу особистості [46, с.97]. Залучаючи стратегії продукування текстів,

пов'язаних із майбутньою спеціальністю, необхідно враховувати, що мотивація не виникає самовільно, а її успішне підтримування – ознака активної діяльності й майстерності педагога.

У контексті розподіленої співдіяльності стратегії виступають інструментом спрямування діяльності на *навчальну мету* і прогнозований результат. Значною мірою ефективність стратегії залежить не лише від урахування функціональних та змістових закономірностей навчання української мови у вищій школі, але й від конкретно визначеної та сприйнятої обома суб'єктами навчання дидактичної мети, якою виступає мовлення. Його характеристиками є текстовість та комунікативність.

Комунікативність мовлення забезпечується в стратегії зорієнтованістю методичної системи на комунікативну мету мовленнєвої діяльності, а також на деякі нелінгвістичні фактори, що беруть участь у формуванні висловлювання, тексту. Таким нелінгвістичним фактором є форми участі суб'єкта в ситуації спілкування. Вони спричиняють різні види спілкування, зокрема проаналізовані Ю. Крижанською та В. Третьяковим [222, с.156-158]. Серед них – псевдовідповідний тип ведення спілкування, під час якого кожний з учасників має свою програму тактик. Це відбувається в іграх, етикетних ситуаціях. Асиметрично-відповідне спілкування виникає, коли один з учасників (викладач) має план діяльності, а інший (студент) реагує на його ініціативу. Це можна спостерігати в типових навчальних ситуаціях, коли викладач вимагає виконання навчальних завдань від студентів. Реактивно-відповідний тип спілкування виникає у спонтанному мовленні, непідготовленій бесіді, суперечці, коли партнери реагують на репліки, зауваження один одного, не маючи заздалегідь створеного плану взаємодії. Взаємно-відповідний тип спілкування є найбільш бажаним у навчанні, оскільки передбачає наявність стратегічного плану діяльності для кожного із учасників спілкування.

Хоча спілкування і навчальну співдіяльність не можна ототожнювати, не варто заперечувати, що спілкування є суттєвою складовою цієї діяльності й

відіграє в її організації провідну роль, особливо в навчанні мовлення. Щоб зрозуміти роль цієї складової, треба вбачати в ній засіб керування, адже таке спілкування підпорядковане навчальним цілям. У навчанні використовуються „засоби та способи, характерні для спілкування, і сама діяльність будується за законами спілкування” [249, с.10]. Спрямованість педагогічного спілкування на досягнення навчальної мети у вигляді спілкування надає йому специфічних рис, бо є інструментом діяльності керування. Наявність сформованих комунікативних умінь є необхідною передумовою успішного навчання і компонентом педагогічної майстерності. Як стверджує Т. Левченко, „оптимальне педагогічне спілкування передбачає високий рівень розвитку комунікативних умінь учителя, а саме: вміння керувати власною поведінкою; адекватно моделювати особистість того, хто навчається; стримувати власні амбіції і бажання, що можуть не збігатися з бажаннями інших; оптимально будувати своє мовлення в психологічному плані мовленнєвого спілкування; здатність учителя до соціальної перцепції (читати по обличчях), гностичні уміння, пов’язані з оперуванням інформацією; вміння спостерігати, переключатися на інші дії” [233, с.409].

Навчання, метою якого є мовленнєве спілкування, має чітко виражений регулятивний аспект. Кожний із суб’єктів діяльнісної взаємодії водночас є об’єктом керування (регулювання), а мовлення є для кожного із суб’єктів чи то безпосереднім сигналом, який керує діями, чи то зворотним сигналом, яким повідомляє про ефект керівного сигналу [389, с.96]. Це цілком узгоджується з висновками Б. Ломова та Б. Ананьєва, котрі виділяють три групи функцій спілкування: когнітивну, пов’язану із взаємним обміном інформації; афективну, спрямовану на формування міжособистісних стосунків; регулятивну, яка полягає у керуванні поведінкою та співдіяльністю учасників спілкування. Усі ці функції, що реалізуються в спілкуванні, виступають у єдності. Регулятивні функції спричиняють порушення комунікативної рівноправності в окремі моменти навчального спілкування, оскільки один із його суб’єктів (наприклад,

викладач) має на меті отримати потрібну інформацію від студента і є суб'єктом керування, тоді як інший (студент) надає інформацію відповідно до запитань чи завдань викладача, виступаючи в цей момент об'єктом керування.

Зауважимо, що особливістю проектування мовлення як мети навчання є необхідність оволодіння всіма її видами (аудіювання, діалогічне та монологічне продукування тексту, читання), а також вивчення мовних явищ не лише з метою практичного використання у повсякденному житті, але й для накопичення мовних та мовленнєвих знань, умінь та навичок з професійною метою.

Стратегія-проект передбачає *програму тактик*, яка може створюватися у вигляді алгоритму операцій на основі чіткого усвідомлення кінцевої дидактичної мети. Психологи наполягають на універсальності побудови будь-якого виду діяльності, у тому числі й керівної, вводячи до її системи мотиви, цілі, програму, інформаційну основу, прийняття рішень, вироблення професійно значущих якостей [455, с.33]. Зважаючи на це, стратегії оволодіння мовою узгоджуються з ієрархією значень та операцій у мові, з механізмами побудови й розуміння висловлювань, з осмисленням семантики, синтактики і прагматики мови, що є її семіотичними характеристиками. Проектування програми тактик відбувається у двох напрямках. Перший – це логіка алгоритму функціонування, який спрямовано на оброблення навчальної інформації, змісту навчання і процес засвоєння. Другий спрямований на спостереження та коригування результатів використання алгоритму функціонування. У такий спосіб студент навчається не лише виконавчим, а й контрольним діям.

Тактики формуються на основі здатності відстежувати й усвідомлено регулювати оволодіння мовою в конкретних мовленнєвих ситуаціях. З позицій усвідомленого оволодіння мовою вони передбачають:

- постановку й обмірковування завдання, ситуації, проблеми;
- побудову плану та операційного алгоритму діяльності;
- контроль за розумінням та продукуванням мовлення у конкретних операціях ;

- оцінку та самооцінку результатів виконання завдання.

Тактики складають певну програму реалізації усіх функцій розподіленої співдіяльності навчання, і до них належать оптимальні способи виконання окремих видів діяльності.

Сама побудова навчальної стратегії, як показує практика, є для студентів цікавим і важливим етапом навчального процесу, тому що навчання української мови сприймається ними як самостійна, організована відповідно до мети навчання діяльність, результати якої є прогнозованими, успішність – закономірною, а помилки й недоліки можуть ліквідуватися усвідомлено, як результат деякої неузгодженості між метою та діяльністю задля її досягнення.

### **3. 2. Текстово-комунікативна діяльність як лінгводидактична мета у ВНЗ**

Визначення мовленнєвої діяльності у ролі об'єкта проектування в межах лінгводидактичної стратегії у ВНЗ має два аспекти, розглянувши які, можна досягнути керованості та усвідомленості в навчальному процесі: що є мовленнєва діяльність і яким чином вона може бути результатом цілепокладання в навчанні. Проблема „діяльності-мети” постає в аспекті цілепокладання, яке у контексті стратегії пов'язане з усвідомленим плануванням та здійсненням навчальної співдіяльності. Спроектоване визначення мети гарантує спрямування стратегії на чітко окреслений результат: визначившись із поняттям мовленнєвої діяльності, легко проектувати її як мету навчання.

Цілепокладання є рушійною силою будь-якого типу діяльності. Невизначеність цілей у навчанні є деструктивним фактором навчального процесу; не усвідомлюючи, навіщо і для чого вивчати певний дисциплінарний курс, виконувати проблемне завдання чи вправи, студент втрачає основні



мотиви навчання, а також не здатний планувати самостійну навчальну діяльність, частка якої є більш ваговою у вищих навчальних закладах, порівняно із середніми. Такі дисципліни, як сучасна українська мова, фахова мова, ділове мовлення, дозволяють дослідити всю глибину питання готовності особистості не стільки до сприйняття нових знань, що завжди має незаперечний особистісний смисл, а саме до поглиблення та вдосконалення набутих знань та вмінь. Значною мірою успіх вивчення зазначених дисциплін залежить саме від з'ясування навчальних цілей, аналізу наявного рівня мовних знань, виокремлення потрібного та необхідного для суб'єкта учіння, тобто від успішного процесу цілеутворення та цілепокладання в навчанні.

Цілепокладання як процесуальний компонент навчання знайшло достатнє теоретичне висвітлення в роботах О. Арсеньева, М. Кларіна, О. Тихомирова. Однак процес цілеутворення є залежним від конкретної навчальної ситуації, видів діяльності, програм, методів, організації навчання, навчальної системи; він може здійснюватися самостійно тим, хто навчається, або разом із викладачем. Визначальним для цілепокладання є рівень розвитку певних сфер особистості: пізнавальної, емоційно-ціннісної, психомоторної. Це було враховано ще в середині минулого століття американським ученим Б. Блумом у нині широковідомій таксономії навчальних цілей [489]. Так, до цілей пізнавальної особистісної сфери належать знання фактів, термінології, класифікацій, критеріїв та методів досліджень певної галузі знань, а також загальних понять, теорій, концепцій та принципів, необхідних для пояснення і тлумачення наукових явищ. Важливе місце у таксономії цілей посідають інтерпретація понять, вибір правил користування методами досліджень. Водночас метою навчання є логічні операції у визначеній галузі знань, як-от: аналіз та встановлення зв'язків між елементами, формулювання принципів організації наукових систем, синтез елементів у нові структури. Більш значущим рівнем розвитку особистості є цілепокладання для творчої переробки набутих знань, вироблення власного плану навчальної діяльності, продукування нових

наукових знань, тобто творчо-винахідницький рівень пізнавальної діяльності, на який сьогодні спрямовано більшість дисциплінарних курсів університетів.

Оскільки формування цілеутворення в навчанні передбачає завжди декілька цілей і є багатокомпонентним, то чітке розмежування першочергових і подальших, кінцевих і проміжних цілей учіння й викладання є необхідним для особистісного балансу в навчанні, що дає студентам задоволення від вивчення конкретної дисципліни, науки в цілому. Спостереження доводять, що багатокомпонентність цільових утворень у навчанні нерідко викликає певний дисбаланс таких компонентів у свідомості студента. Ставлячи перед собою віддалені цілі самовдосконалення, студенти часто не в змозі визначити цілі першочергові, підкріплені дієвими мотивами. Невизначеність ближніх цілей („що саме потрібно мені для самовдосконалення”) негативно впливає на мотивацію учіння в цілому. На думку Б. Блума, „якщо відсутня цілісна структура цілей”, то „немає спрямовальної сили для ефективної навчально-пізнавальної діяльності”, тому „недостатньо сформована структура цілей вимагає управління процесом цілепокладання” для підтримки і збереження мотивації [489, с.34 ].

Визначення мети залежить від методів навчання. Часто методи дискусії, диспуту, дидактичної гри (в класифікації Ю.Бабанського вони отримали назву методів стимулювання діяльності) допомагають конкретизувати і, головне, усвідомити, „привласнити” ближні дидактичні цілі для досягнення кінцевих цілей самовдосконалення, реалізації здібностей і можливостей студентів. Ставлячи завдання розв’язати навчальну проблему як ближню мету за допомогою методу професійної гри, суб’єкти навчання тим самим демонструють можливості досягнення високого рівня професійних знань як мети кінцевої. Взаємозумовленість проектної сутності стратегії та цілепокладання в навчанні полягає в узгодженні дидактичних цілей із внутрішніми запитами та потребами студентів, у перетворенні інтеріоризованих навчальних цілей в індивідуальні цілі суб’єктного розвитку.

На основі положення про навчання як розподілену співдіяльність її суб'єктів твердимо, що формування усвідомленої навчальної мети має бути процесом обопільним для педагога і тих, кого він навчає. Для забезпечення ефективності такої спільної діяльності цілі курсу, програми мають бути чітко визначені, обсяг матеріалу окреслений і доступний для студентів, послідовність навчальної роботи узгоджена із початковим рівнем мовних знань та кінцевим результатом, якого прагнуть студенти та викладач. Окрему цінність становить практична необхідність і можливість використовувати мову в майбутній фаховій діяльності.

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 викладача і студента, часто закорінена в особистісних установах та емоційних змінних особистості студента, а низький рівень готовності до навчання часто спричинений несприйняттям стилю спілкування, нових методів та методик, комунікативними бар'єрами між студентами й викладачем.

Від обраних у процесі навчання цілей залежить вид мовленнєвого досвіду студента. В акті спілкування можуть бути виділені ті чи ті цілі, незважаючи на те що вони не завжди свідомо обмірковуються. Неусвідомлені цілі мовленнєвої поведінки, які систематизують мовний досвід людини є так само потужними рушіями спілкування, як і цілі неусвідомлені. Безперечно те, що в процесі керованого навчання мета взаємопов'язана з параметрами особистості студента (бажаннями, мотивами, потребами), і саме вона визначає вибір ситуації для навчання мовлення. Тому реалізація навчальної мети стимулюється тими соціально-психологічними умовами, які спроектовано в стратегії навчання.

Отже, актуалізація мотиваційних ресурсів поглибленого вивчення дисциплін, основи яких сьогоднішні студенти опановували ще в середніх навчальних закладах, відбувається насамперед завдяки оптимальному вибору та

вдалому регулюванню різних видів навчальних цілей. Такі дисципліни, як українська мова, ділове українське мовлення, фахова мова, фахова риторика, потребують насамперед переформатування цілей, отриманих з попереднього досвіду студентів, узгодження навчальної мети із внутрішніми запитами молодої людини, створення умов навчально-пізнавальної діяльності відповідно до обраних та скоригованих цілей. Під час розроблення зазначених навчальних курсів слід враховувати і те, що українська мова є елементом соціально-культурної системи суспільства, тому й система навчальних цілей має бути зорієнтована не лише на індивідуальні навчальні запити особистості, але й на загальний духовний запит і перспективу його повноцінної реалізації в суспільстві.

Правильно організована навчальна діяльність полегшує студентові перехід від одного виду діяльності до іншого. Завдяки цьому, мовленнєва діяльність, досвід якої він отримує в процесі навчання, входить до інших видів діяльності, тобто суспільно-виробничої чи пізнавальної. Сьогодні в дидактичний ракурс потрапляє мовленнєва діяльність як самостійна діяльність, щоправда, з усіма особливостями, які виокремлюють її, а саме: мотивованістю, цілепокладанням, предметністю і структурністю. Але навіть стислий аналіз визначень і тлумачень мовленнєвої діяльності засвідчує, що в ній можна виявити певні аспекти, які перебувають поза межами сучасної „чистої” лінгвістики. Проте деякі дидактичні проблеми, на наше переконання, знаходять своє розв’язання саме за умов розширення теоретичної платформи і переходу від вузьколінгвістичної точки зору до загальнодіяльнісного ракурсу. Результативність вивчення мови часто обумовлюється специфікою навчальної мети: чи буде вона орієнтуватися на абстрактну мовну структуру, чи визначатиметься сукупністю конкретних мовленнєвих ситуацій – мовленнєвою діяльністю. Адже різні випадки користування мовою ніяк не вичерпуються реалізацією комунікації, як це стверджується в багатьох методичних працях. Навіть у звичайній мовленнєвій практиці комунікативний аспект мовленнєвої діяльності часто поступається

використанню мови в некомунікативних (наприклад інтелектуальних) актах. Тому ми вважаємо логічним виділити ту основну ознаку мовленнєвої діяльності, яка охоплювала б усі варіанти цієї діяльності, всі потенційно можливі мовленнєві ситуації. Визначившись із такою характеристикою, ми спростимо проектування мети у процесі навчання мови задля конкретизації тактичних завдань її засвоєння.

Отже, навчальна мета – один із важливих об'єктів проектування у лінгводидактичній стратегії. Суб'єктно-діяльнісний підхід передбачає визнання мовленнєвої діяльності метою навчання, а методика навчання мови у вищому навчальному закладі потребує систематизації поглядів на мовленнєву діяльність і визначення її місця в навчальному процесі. Обираючи мовленнєву діяльність об'єктом навчальної стратегії, ми змушені констатувати, що відсутність сьогодні такої дидактичної концепції, яка б дозволила охопити всі аспекти мовлення як мети навчання, обумовлює необхідність шукати опору у психологічних та психолінгвістичних теоріях, які б стали основою організації навчання мовленнєвої діяльності. Однією з таких підвалин є загальна теорія мовленнєвої діяльності, яка все більше впливає на методику навчання рідної мови. Тому в дослідженні методичних аспектів нам доводиться сягати теоретичних основ самого поняття „мовленнєва діяльність” у синхронному та діахронному ракурсах його репрезентації в науці.

Первинно мовленнєва діяльність належала до царини лінгвістики. Щоправда, сьогодні лінгвістика не виробила завершеної теорії, яка змогла б пояснити механізм мовленнєвої діяльності. На думку Г. Колшанського, пошуки шляхів розв'язання цієї проблеми від Гумбольдта до теперішнього стану науки спрямовані на те, щоб пояснити мову передовсім як органічний і функціональний засіб у відповідності між мовною формою і змістом, який передається цією формою в процесі спілкування [206]. Отже, лінгвістика теоретично обґрунтовує нерозривний зв'язок мови та мислення як єдиний мовленнєво-мисленнєвий процес. Унаслідок цього лінгводидактика як

фундаментальна основа методики, в якій досліджуються закономірності засвоєння мови, визначає зміст курсу на основі лінгвістичних досліджень [395], але має невизначений сегмент дидактичної мети. У зв'язку з цим постають питання: на що саме має орієнтуватися навчальний процес? чи має він спрямовуватися на оволодіння структурою мови, складом її елементів, так званою потенційною мовою? чи повинні бути метою навчання закономірності побудови усвідомлених висловлювань, прагматичне втілення мови? чи можна поставити за мету навчання мовленнєву діяльність в цілому? Ці питання є досить категоричними для розроблення стратегій вивчення української мови в інститутах та університетах, де більшість вітчизняних студентів мають засвоєний курс української мови в загальноосвітній школі чи середньому спеціальному закладі. Тому можливість визначення мовленнєвої діяльності як об'єкту стратегічного проектування дотичне до проблеми визначення самої мовленнєвої діяльності як лінгвістичного, психолінгвістичного та лінгводидактичного поняття.

Мовленнєва діяльність, згідно з ідеєю Л. Щерби, – це один з аспектів мовних явищ. У його статті „Про потрійний аспект мовних явищ і про експеримент у мовознавстві”(1965) серед зазначених у назві аспектів виділено: мовленнєву діяльність, мовні системи та мовний матеріал. Мовленнєва діяльність охоплює процеси говоріння та розуміння й обумовлюється комунікативною потребою особистості. З цього погляду, терміни „мовленнєва діяльність” і „мовлення” є синонімами, а до понять, що ними позначено, входять *говоріння* та *сприйняття тексту*. Мовленнєва діяльність, спрямована на продукування або сприймання тексту, несе в собі зміни мовної системи особистості. Така концепція була розвинена І. Зимньою, яка, встановлюючи зміст мовленнєвої діяльності, зазначала, що в такому тлумаченні „мовленнєва діяльність” як процес взаємодії з іншими людьми є „ширшим поняттям щодо „говоріння”, яке розглядається як вид мовленнєвої діяльності” [175, с.35]. У психолінгвістичній літературі термінами „мовлення” і „говоріння”

позначаються цілком тотожні об'єкти або говоріння визнається складовою мовлення як цілісного процесу спілкування. Часто говоріння визначається як процес фонації, звучання. Слід зазначити, що зміст поняття „мовленнева діяльність” часто варіюється навіть у визнаних авторитетів. М. Трубецької визначає мовленнєву діяльність як те, що „об'єднує мову і мовлення”, які можуть розглядатися як дві взаємопов'язані сторони одного явища – „мовленнєвої діяльності” [427, с.7].

Залежно від підходів до породження й смислового сприйняття мовлення більшу або меншу увагу дослідники приділяють розрізненню понять „мова”, „мовлення”, „мовленнева діяльність”. Аналізуючи різні типи вербального мислення, І. Горелов та К. Седов пропонують як різновиди мовлення розмовний діалог, письмове мовлення і усне спонтанне монологічне мовлення, називаючи їх одночасно типами мовленнєвої діяльності або мовленнєвої комунікації, тим самим зближуючи названі поняття. Перший тип функціонує в ситуації, коли учасники розуміють висловлювання одразу, „з півслова”, спираючись на загальну комунікативну ситуацію. „У такому *типі комунікації* немає потреби використовувати розгорнуті, граматично досконалі конструкції. Такий *різновид мовлення* близький до внутрішнього мовлення” [118, с.81]. Наступний тип – писемне мовлення – характеризується тим, що не має додаткових невербальних способів передавання інформації і може спиратися лише на найповніше використання граматичних засобів мовної комунікації. Особливим видом мовленнєвої комунікації визнано усне монологічне мовлення (публічне мовлення). Маючи всі інформативні можливості, що ґрунтуються на невербальних компонентах мовлення, воно вимагає від мовця високого рівня зв'язності і цілісності мовленнєвого твору. Крім того, такий тип передбачає наявність у мовця добре сформованого апарата внутрішнього мовлення, який дозволяє швидко перетворювати думку у словесний текст. Автори концепції визнають, що „заявлені види мовленнєвої діяльності та мовленнєвої поведінки”

[Там само] не обмежуються трьома описаними вище різновидами, тож вони стверджують дифузність мовленнєвої діяльності та мовленнєвої поведінки.

Як зазначав О. О. Леонт'єв, ще Ф. де Соссюр тлумачив мовленнєву діяльність як єдність мови і мовної здатності, за якої мовленнєва діяльність, що включає мову і мовну здатність, протиставлена до мовлення як потенція і реалізація [240, с.13]. У межах соссюрівського бінарного розуміння будували лінгвістичні теорії Л. Єльмслев, О. Єсперсен, Ш. Баллі, О. Реформатський, Г. Колшанський. Лінгвістична традиція потрактування мовлення як діяльності зумовила посилену увагу лінгводидактів до компонентів мовлення як мети навчання.

Здебільшого мовлення, чи мовленнєва діяльність, осмислюється сучасною наукою в двох напрямках. Перший представляє мовленнєву діяльність як своєрідний „просторово-часовий континуум говоріння” [240, с.18]. Представники другого напрямку тлумачить мовленнєву діяльність як сукупність процесів, об'єднаних загальним спрямуванням на досягнення певного результату, „який є водночас об'єктивною спонукою цієї діяльності” [104, с.269]. Саме такий підхід передбачає включення мовленнєвої діяльності в загальну систему діяльності людини. Тоді мовленнєва діяльність розглядається з урахуванням усіх об'єктивних і суб'єктивних чинників, які визначають поведінку мовця. Більше того, сама по собі мовленнєва діяльність як така не існує у відриві від інших видів діяльності. Її можна уявляти системою мовленнєвих дій, що включені до іншої діяльності: теоретичної, інтелектуальної, практичної. Як твердить О. О. Леонт'єв, „мовлення не заповнює собою всього діяльнісного акту” [240, с.27]. Вчений вважає, що в центрі уваги науковців має перебувати не сукупність мовленнєвих актів, а система дій – мовленнєва діяльність. Це твердження дало початок дискурсивному підходу до аналізу мовленнєвої діяльності, розвиненому пізніше Ю. Карауловим, Т. Ніколаєвою, В. Карасиком. О. О. Леонт'єв окреслив конфігурацію цього підходу таким чином: мова як предмет – мова як процес –



мова як здатність. Це і є, на думку О. О. Леонтьєва, „частини мовленнєвої діяльності” [240, с.28]. Процес спілкування не встановлює відповідності між мовленням і навколишнім світом, а реалізує її між конкретною мовленнєвою ситуацією та діяльністю, тобто, з одного боку, між змістом, мотивом і формою цієї діяльності, а з іншого боку, між структурою й елементами висловлювання. Мовленнєвий акт поєднує мовленнєву діяльність з іншими видами діяльності людини. У теоріях Ф. де Соссюра й О. О. Леонтьєва є певна відповідність, яку вдало підкреслила В. Красних: мова-предмет у О. О. Леонтьєва відповідає поняттю, позначеному *Langue* у Соссюра, так само, як мова-процес відповідає *Parole*, а мова-здатність – те саме, що у Ф. де Соссюра *Faculte du Langage*, і мовленнєва діяльність – *Langage* [221, с.88].

Діяльнісний підхід до мовлення виявився досить плідним, оскільки дозволив О. О. Леонтьєву визначити місце мовлення в загальному контексті інтелектуального акту, розглянути структуру мовленнєвої дії за аналогією з фазами діяльності, визначити його операційну структуру й основну характеристику – цілепокладання. Найбільш важливими для процесу оволодіння мовою, яка вивчається, є орієнтування в умовах діяльності, типи операцій, розроблення плану відповідно до результату орієнтування, реалізація цього плану та контроль. Суперечність полягає в тому, що об’єктом навчання виступає те ж мовлення, але визначене тепер уже як мовленнєва діяльність. О.О.Леонтьєв також визнає певну умовність визначення мовлення як діяльності: „Мовлення входить як складова в діяльність більш високого рівня. Мовлення – це зазвичай не замкнутий акт діяльності, а лише сукупність мовленнєвих дій, що мають власну проміжну мету, підпорядковану меті діяльності як такій” [240, с.25]. Запропонована О. О. Леонтьєвим теорія мовленнєвої діяльності сьогодні залишається найміцнішим фундаментом для різногалузевих наукових досліджень, зокрема для побудови лінгводидактичних систем.

Дещо інше тлумачення мовленнєвої діяльності запропоновано І. Зимньою; вона представляє мовленнєву діяльність щодо процесу створення та сприймання

повідомлення. І. Зимня репрезентує мовлення не як вираження думки або навіть спілкування, а як спосіб формування і формулювання думки за допомогою мови в процесах говоріння (усного чи писемного) та слухання (аудіювання та читання) [175, с.55]. Така позиція дозволяє чітко розмежувати поняття мовлення, мовленнєвої діяльності та мовленнєвої поведінки. Згідно з такою концепцією, поняття мовленнєвої поведінки є більш широким: „у мовленнєвій поведінці проявляється вся сукупність мовленнєвих дій і мовленнєвої діяльності людини” [175, с.52]. У мовленнєвій діяльності науковець розрізняє засоби (мовну систему) і спосіб формування та формулювання думки (мовлення). Відповідно до цього, мова і мовлення вводяться до системи мовленнєвої діяльності. Зауважимо, що ідея такого введення належала Ф. де Соссюру.

Отже, видами мовленнєвої діяльності І.Зимня називає говоріння, слухання, читання і письмо. Крім того, вона зазначає, що до опосередкованих типів мовленнєвої діяльності можна віднести міркування та переклад повідомлення з однієї мови на іншу. За такого підходу лінгводидактика має керуватися принципами пріоритетності навичок, адже її основним завданням виступає вироблення системи навичок говоріння та слухання, а не система інтелектуальних умінь.

Висновки про шляхи втілення думки в так зване розгорнуте висловлювання-текст були зроблені Ф. де Соссюром, Л. Блумфільдом, Б. де Куртене й 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” [105] стала вирішальним кроком до узагальнення та побудови лінгводидактичних моделей на основі постулату про формування висловлювання як згорнутого діяльнісного акту. Внесок сучасної лінгвістики у вивчення механізмів мовленнєвої комунікації дозволив виробити дидактичні засади оволодіння та користування мовою як мовленнєвою діяльністю (О. О. Леонт'єв, В. Алпатов, Б. Бадмаєв, С. Лисенкова, А. Маркова, Д. Ельконін,

В. Дудников, К. Плиско). Орієнтування на операційно-діяльнісну схему навчання можна вважати прогресивним ще й тому, що під час вивчення мови лише шляхом побудови її структурних моделей найчастіше лишаються поза увагою дидактичні моменти реальних процесів, на основі яких здійснюються побудова і розуміння висловлювань, що описуються цими моделями.

Підсумовуючи висновки психології та лінгвістики про сутність і структуру мовленнєвої діяльності, можемо зробити висновок, що саме вона має бути предметом цілепокладання в навчанні української мови у ВНЗ. Адже вона формує нормативно-ціннісний комплекс мовної особистості, переводячи явища реальної дійсності у свідомісний план. Мовленнєва діяльність як мета навчання має свої характеристики, притаманні студентів, котрий перебуває на етапі фахового становлення особистості; вона відповідає його потребам і запитам, ціннісним пріоритетами. Такими характеристиками є текстова специфіка мовлення, оскільки студенти прагнуть опанувати сприйняття та створення текстів, пов'язаних зі спеціальністю, а також комунікативний потенціал різностильових та різножанрових текстів. Продукування та сприймання навчальних текстів студентами має відбуватися в умовах спілкування, в ході комунікативної діяльності. Тому мовленнєва діяльність як мета стратегії навчання української мови у ВНЗ може бути охарактеризована як *текстово-комунікативна*. Текст є одним із способів репрезентування комунікації як процесу. Підхід до тексту як продукту діяльності передбачає його розгляд як діяльності, що має свої цільові прагматичні установки. Комунікативний статус тексту дозволяє визначати його як засіб здійснення спілкування, тому *текстово-комунікативна діяльність*

- є значущою для суб'єкта навчання в пізнавальному та емоційному відношеннях;
- дозволяє особистості долучатися до інших видів суспільної діяльності;
- стимулює розвиток мовної особистості.

Визначаючи текстово-комунікативну діяльність як мету, яка проектується в лінгводидактичній стратегії, виділимо її основні особливості. За Т. Дрідзе, текстова діяльність є „вид особистісної активності, що включає вербальні і невербальні інтелектуально-мисленнєві операції” [147, с.45]. Водночас текст тлумачиться не як одиниця мови, а як одиниця спілкування. Він постає елементом комунікативної системи поряд з іншими комунікативними одиницями, серед яких слово в індивідуальному тезаурусі та висловлювання – смисловий блок, оформлений за допомогою граматичних категорій. Тому діяльність продукування та сприймання тексту ґрунтується на елементах, вибудуваних в ієрархічному порядку (рис.3.2):

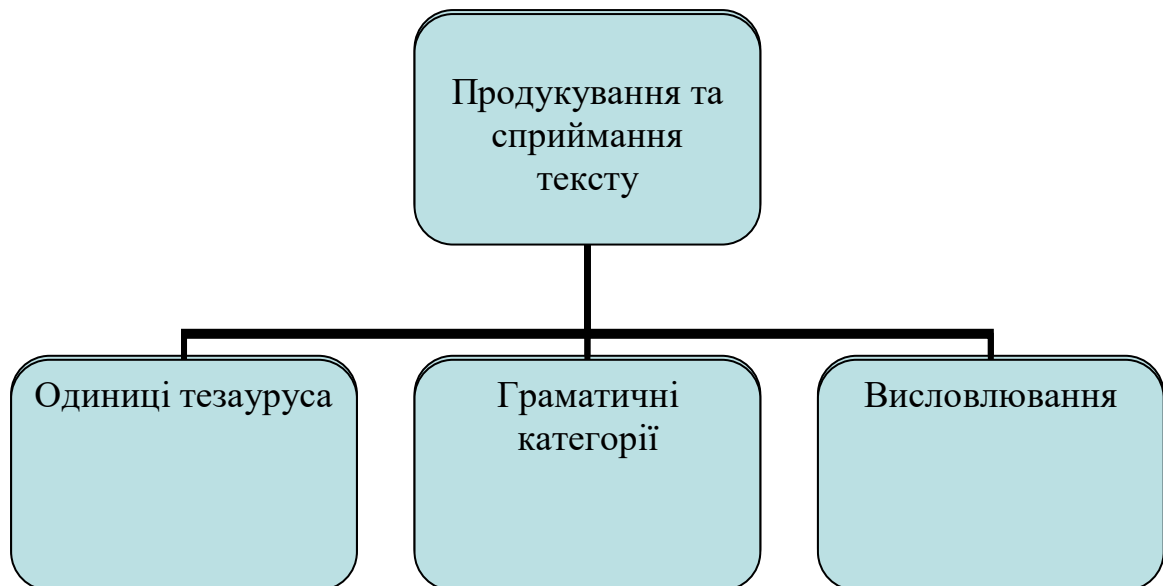


Рис.3.2. Елементи діяльності сприймання та продукування тексту

З огляду на таку ієрархію елементів текстово-комунікативної діяльності, сам навчальний текст ми вважаємо *одиницею організації дидактичного матеріалу*, для якої характерні: *комплексність, семантико-синтаксична побудова, комунікативність, яка проявляється в обов'язковому комунікативному завданні, співвіднесеність із реальною мовленнєвою ситуацією, достатній ступінь узагальнення (типовість)*. Текст як продукт діяльності – це втілення психологічного змісту діяльності, це її предмет, засоби,

спосіб, індивідуальні особливості мовця, умови спілкування і характер впливу на співрозмовника. У тексті актуалізуються три плани висловлювання: предметний, смисловий та план мовного оформлення. Такий текст „є досить повною і складною об’єктивацією предмета мовлення – думки і водночас опосередкований мовою процес відображення дійсності” [175, с.179]. Отже, текст як продукт мовлення індивіда об’єктивно показує не лише сам предмет мовлення, але й засоби мови, спосіб мовлення, формування й формулювання смислу в процесі мовлення. Проте головною його ознакою є те, що він визначається одним предметом, однією метою мовлення, думкою, яка реалізує задум мовця. Таке розуміння поняття „текст” суголосне з визначенням, яке пропонує семіолог Р. Барт, автор концепції транслінгвістики. Посилання на ідеї Р. Барта є традиційним у лінгвістиці тексту, так само, як і на ідеї М. Бахтіна. Отже, за Р. Бартом, „визначимо його (текст – О.Л.) як будь-який закінчений відрізок мовлення, який є певною єдністю змісту і передається із вторинними комунікативними цілями, що має відповідну до цих цілей внутрішню організацію...” [33, с.443-444]. Єдність смислу і форми як основну ознаку тексту підкреслює К. Гаузенблаз. Він вважає текст поєднанням „мовних засобів, які використовуються в мові”. Таке поєднання „забезпечується їх розміщенням один за одним і їх відношенням до сумарного смислу” [110, с.63-64].

Для репрезентації основ організації стратегій сприймання та продукування навчальних текстів у лінгводидактиці уточнимо, що наше розуміння ключового поняття тексту збігається з тлумаченням Р. Барта: „Текст розглядається як простір, як процес значення в дії, загалом, як сам процес формування смислу, „означування”, текст підлягає спостереженню не як застиглий, закінчений продукт, а як його виробництво, задіяне в інших текстах...” [32, с.420]. Крім того, для нас надзвичайно важливим є визнання можливостей тексту як „поля методологічних операцій” [Там само], які можливо обирати, розглядати й оцінювати як дидактичну мету.

Навчальний текст відрізняється від текстів функціональних та індивідуальних стилів мови не лише композиційними мовними особливостями, але й специфікою функціонування, оскільки обслуговує науково-навчальну сферу спілкування і вирізняється серед інших наукових підстилів стереотипністю мовленнєвих операцій. Навчальні тексти створює і студент, і викладач, виступаючи одночасно авторами власних наукових текстів та інтерпретаторами чужих наукових текстів, використаних у навчальних цілях. Навчальні цілі, у свою чергу, програмують тематику, форму та наповнення навчальних текстів для зближення суб'єктів навчання у рамках навчальної парадигми. Кожний такий текст містить ознаки наукової комунікації: відповідає вимогам лаконічного та зрозумілого викладу, точності, інформативності, має стабільну логіко-сміслову структуру.

Продуктування тексту викладачем та його сприйняття студентом є дидактичною метою застосування стратегії і має свої змістові та процесуальні особливості. Будь-який текст в умовах педагогічного дискурсу не матиме того природного контексту, який супроводить його в комунікативній ситуації. Отже, передусім ми приймаємо спрямування стратегії на навчальний вид тексту за основну умову її застосування в дидактичному процесі.

Сутнісна ознака навчального типу тексту – його орієнтованість на комунікативну мету. Створення навчального тексту відбувається за умов задоволення низки вимог, що відображають „окремі особливості конкретного випадку, проте можуть фіксувати і загальні, суттєві для цілого класу явищ” [315, с.291]. Навчальний текст, який демонструє рівень володіння українською мовою, має специфіку функціонування, яка задається: суспільно-комунікативною установкою мети, предметом, змістом комунікації, темою; комунікативною ситуацією, яка формується як виступ на семінарі, діалог з викладачем, відповідь на питання, участь у колективному обговоренні тощо. Ці параметри навчального тексту визначають основи стратегії, спрямованої на

досягнення навчальної мети. Проте йому, як і будь-якому тексту, притаманні ознаки, що їх визначає лінгвостилістика. Серед них:

- цілісність (когерентність), яка передбачає єдність змісту, ідеї, теми, комунікативного наміру, структурних та формально-граматичних компонентів;
- зв'язність (когезія) логічних причинно-наслідкових відношень змісту, асоціативних та образних елементів, композиції і структури;
- членованість композиційного, формального та концептуального, смислового характеру;
- лінійність, яка організує дискретні мовні одиниці у послідовність мовного викладу і спрямовує континуум тексту в певному напрямку;
- інформативність або здатність представляти екстралінгвістичні знання [285, с.222 - 224].

Текстова діяльність, задана такими характеристиками її кінцевого продукту, є впорядкованим набором дій та операцій, які зумовлюють уведення тексту в процес спілкування.

Текстово-комунікативна діяльність, у нашому розумінні, передбачає розгляд взаємодії синтаксичних, семантичних, прагмалінгвістичних і композиційних особливостей з точки зору суб'єктно-діяльнісного підходу. Оскільки в тексті як одиниці мовлення представлена система функціонально-лінгвістичних характеристик мовленнєвої діяльності, то в ньому відображаються комунікативно значущі параметри ситуації мовленнєвого спілкування, комунікативно-рольовий аспект статусів і програм мовленнєвої поведінки кожного з учасників спілкування. Якщо використовувати лише власне мовні категорії і не виходити за межі закритої мовної системи, слід визнавати, що спілкування здійснюється шляхом лінійної послідовності мовних знаків, що мають певне значення і поєднані за певними граматичними правилами таким чином, щоб відношення між мовними знаками, залученими до цієї системи, були зрозумілими. Тоді послідовність таких знаків, яка називається реченням, конструє смислове наповнення акту спілкування. Якщо це так, то

зміст, наче мозаїка, збирається з елементів, якими оперує певна мова, а саме – з мовних значень. Комунікація засобами мови є не щось інше, як обмін цими значеннями, поєднаними в ланцюги речень. Проте, як зазначав Е. Бенвеніст, речення є не просто довшим і більшим за слово – воно комплексно втілює значення слів, які до нього увійшли. Хоча речення реалізується в словах, але слова є не просто відрізками речення, бо смисл речення поширюється на всю сукупність компонентів у ньому. Та й визначення речення, як правило, відбувається не лише на основі лінгвістичних критеріїв і завжди пов'язується з думкою, судженням, мисленням. З появою речення людина, як зазначав Е.Фромм, вступає „у світ мови як діяльності спілкування”[42, с.451]. Мова в цьому випадку є засобом здійснення діяльності спілкування. Тому стратегія спілкування – це своєрідна творча організація мовленнєвої поведінки з метою досягнення мовленнєвої мети; вона не обмежується суто лінгвістичними характеристиками.

Проблема формування усвідомлених комунікативних умінь студентів насправді має значно глибше підґрунтя, ніж суто лінгвістичне, оскільки сягає фундаментальних питань взаємовідношень мови із свідомістю, дійсністю та мисленням, яке, за О. М. Леонтьєвим, є процесом свідомого відображення дійсності. Тому наукові підходи до її розв'язання принципово не обмежуються дослідженням одного з аспектів природи комунікації (лінгвістичного, психологічного, соціологічного, педагогічного), а, навпаки, повинні мати комплексний та багатополосний характер.

Отже, розробляючи стратегію навчання мови, ми визнаємо її метою мовленнєву діяльність як єдність дій, що забезпечують реалізацію функцій мови: емотивної, пізнавальної, конотативної тощо. Спілкування при цьому виступає узагальненою формою відображення дійсності в усіх типах мовленнєвої діяльності. Це є суголосним із думкою Л. Виготського: „вищі, притаманні людині форми психологічного спілкування можливі тільки завдяки



тому, що людина за допомогою мислення узагальнено відображає дійсність” [104, с.50].

Педагогічний дискурс при цьому обумовлює в такій діяльності функції її суб’єктів (викладача та студента), хронотоп, цілі, цінності, жанри, тексти та орієнтує на опанування мовленнєвою діяльністю для узагальнення результатів пізнання та спілкування. Кероване навчання мови у вищому навчальному закладі відбувається в межах певного набору навчальних ситуацій, у яких відбувається спілкування. Коли мову репрезентовано як засіб спілкування, то передусім мається на увазі, що в ній безпосередньо відображається і закріплюється узагальнений відбиток дійсності. У цій своїй якості мова виступає у двох аспектах: соціальному та індивідуальному. Індивідуальний аспект пов’язаний із розумінням мови як знаряддя інтелектуальної діяльності, де і спостерігається залучення мовленнєвої діяльності до контексту діяльності іншого виду, зокрема навчальної. Оскільки інтелектуальний акт людини має три етапи: орієнтування в умовах задачі і вироблення плану дій, виконання визначеного плану, співвіднесення отриманого результату з метою діяльності, – то і внутрішня структура мовленнєвої діяльності організується за фазним принципом, як те довів О. М. Леонт’єв. Ця структура має спонукально-мотиваційну, орієнтувально-дослідницьку та виконавчу фази [242]. Суть соціального аспекту мовленнєвої діяльності визначається оволодінням суспільно-історичним досвідом людства, формою існування якого є мова. Ось чому, на нашу думку, ця точка єдності спілкування й узагальнення в мовленнєвій діяльності у концепції І. Зимньої зміщена в бік комунікативних координат, і саме тому види мовленнєвої діяльності представлено лише як говоріння (письмо) і слухання (читання). У будь-якому разі, навчання мовленнєвої діяльності повинно передбачати подальший вихід студента за межі ізольованої дидактичної ситуації і можливість цілеспрямовано використати набуті знання, вміння та навички у сферах інших діяльностей.

Очевидно, варіантом розв'язання цього завдання є проектування процесу оволодіння мовленнєвою діяльністю, у якому, з погляду психологічних закономірностей володіння та оволодіння мовою, є складові: забезпечення навчальних мовленнєвих ситуацій, відповідно до модулів, тем, розділів; спосіб презентації мовного матеріалу і спосіб організації тренінгу, спрямованого на закріплення засвоєних знань, контроль та оцінка результатів. Крім того, дидактика української мови у вищій школі має враховувати той факт, що операції засвоєння стають предметом актуальної свідомості студента, а відтак предметом свідомого контролю. Його мовленнєва діяльність передбачає усвідомлення й узагальнення мовних явищ, а також їх системне сприйняття.

Види мовленнєвої діяльності, як ми те доводимо, мають розглядатися як компоненти цілей, а не змісту навчання. Такий підхід може бути незвичним, оскільки цілі навчання зазвичай представляються дидактами як дещо абстрактне. З іншого боку, таке розуміння не суперечить замкнутому циклу суб'єктно-діяльній системі навчання, який розпочинається метою і завершується перевіркою результатів її досягнення. 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. Передбачення всіх різновидів текстово-комунікативної діяльності, яка є метою лінгводидактичної стратегії, є надзвичайно складним завданням. Однак, зважаючи на основні види мовлення, які виділяє психолінгвістика, у стратегії мають проектуватися такі її різновиди:

- рецептивна діяльність сприйняття та розуміння тексту – слухання (аудіювання), читання;
- продуктивна текстотворча діяльність говоріння, письма;
- трансформаційні дії та операції з текстом (редагування, доповнення, стискання, зміна стилю).

В основу зазначених різновидів діяльності покладено комунікативний акт, який формується на основі одиниць тезауруса, граматичних категорій та

висловлювання і є втіленням мисленнєво-мовленнєвих дій та операцій з ними. Цей висновок зроблено на основі положення Т. Дрідзе про те, що текст це „деяка система смислових елементів, які функціонально (тобто для конкретної мети спілкування) поєднані в єдину замкнену ієрархічну комунікативно-пізнавальну структуру загальною концепцією або задумом (комунікативним наміром) суб'єктів спілкування” [147, с.71]. Оскільки навчання є комунікативним процесом, то в його основі – породження, сприймання й трансформування навчальних текстів, а також обмін ними у процесі у безпосередніх контактних формах діалогу та монологу.

Текст сприймається і створюється студентом як результат комунікативного акту. За допомогою індивідуального словника-тезауруса та особистісних смислів, оформлених за допомогою граматичних категорій і втілених у висловлюванні, студент має змогу прийняти ту чи іншу інформацію, відобразити емоцію, волевиявлення відповідно до специфіки спроектованої текстово-комунікативної діяльності. Розподілена співдіяльність суб'єктів навчання продуктивно здійснюється лише тоді, коли викладачем та студентами визначено, усвідомлено та інтеріоризовано дидактичну мету. Якщо такою метою є мовленнєва діяльність, то лінгводидактична стратегія буде реалізуватися відповідно до когнітивних та комунікативних потреб студентів і набуде для них особистісного смислу. Стратегія, крім того, здатна спроектувати структуру епізоду спілкування, яка визначається особливостями мовленнєвої поведінки учасників комунікації, формами залучення студентів до спілкування (рецептивними та продуктивними), комунікативними ролями, початком і завершенням комунікативного акту, мірою впливу на партнерів у мовленні, змістовою та формальною організацією текстів. Для досягнення навчальної мети необхідно передбачити знання, уміння-дії та навички-операції, які має засвоїти студент у в процесі вивчення мови і які складають зміст розподіленої співдіяльності навчання.

### 3. 3. Зміст навчання як об'єкт проектування в лінгводидактичній стратегії

Питання про те, яким чином слід вивчати українську мову у вищому освітньому закладі, щоб навчання не лише розширювало обсяг знань із граматики та орфографії, але було розвивальним як у специфічно мовному, так і в особистісному аспектах, залишається відкритим. Аналіз змісту чинних програм навчальних курсів інститутів, університетів, академій і розроблення експериментальної програми з української мови дозволили зробити висновок, що в її основі повинна бути діяльність суб'єкта, яка має на меті оволодіння мовленням шляхом застосування багатоцільових навчальних стратегій. Означення вихідних цілей та співвідношення знань, умінь і навичок мовлення має значення не лише для цілісності навчальних курсів, але й для спрямування діяльності студента. Тому оформлення і структурування змісту під впливом специфіки самої діяльності має бути науково обґрунтованим. Оскільки наше дослідження спирається на діяльнісну концепцію навчання, а „його основа – цілісний пізнавальний опис, який має охоплювати зміст у реальних формах його існування в навчанні” [218, с.76], то науковим обґрунтуванням для проектування навчання у вигляді стратегії є відображення навчального процесу як єдиного цілого у сукупності всіх його компонентів. Відповіддю на такий запит є цілісна модель навчального процесу, осердям якого є зміст навчання.

Останнім часом у вітчизняній та зарубіжній лінгводидактиці активно здійснюються спроби побудувати цілісну модель навчання мови, яка б урахувала всі аспекти комунікації на основі знань, умінь та навичок партнерів спілкування. Суб'єктно-діяльнісний підхід зумовлює суттєву корекцію у потрактуванні цих понять, оскільки за такого підходу вони тлумачаться як *знання про здатність діяти, уміння діяти та навички діяти*. Набуті мовні та

мовленнєві знання можуть прислужитися майбутньому фахівцеві у таких формах діяльності:

- вдосконалення своєї 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, тобто як інструмент розвитку мислення.

У лінгвістичній галузі така діяльнісна модель змісту навчання ґрунтується на понятійному та функціональному підходах. На противагу структурально-класифікаційному підходу, який здебільшого демонструє шкільна граматики і в якому основний акцент ставиться на мовній формі висловлювання (речення), у вищих навчальних закладах організація мовного матеріалу провадиться на основі понятійного та функціонального підходів. Одиницею відбору та організації навчального матеріалу, як і побудови всього навчального процесу, за таких підходів визнається або значення мовного явища в контексті, або його функція [548]. Проте практика доводить, що жоден з цих підходів, ізольований та абсолютизований, не здатен забезпечити комплексного формування мовленнєвих умінь та навичок. Мовна форма, функція в мовленні і значення в контексті будь-якого мовного явища можуть враховуватися повністю за діяльнісного підходу, який одиницею навчального матеріалу визнає саму дію, трансформовану в уміння та навичку. Якщо традиційно зміст навчання української мови задається як сукупність знань, умінь та навичок, то, згідно з діяльнісною концепцією, у вищому навчальному закладі мова як навчальний предмет має на меті сформувати уміння і навички як здатність діяти, здійснювати операції в предметній галузі. Накопичення знань не становить остаточної мети навчання, а є лише проміжним етапом вироблення вмінь та

навичок. Тому, слідом за О.О. Леонтєвим, ми визначатимемо уміння як „здатність здійснювати дію за оптимальними її параметрами, тобто так, що здійснення цієї дії відповідає меті та умовам її перебігу” [236, с.58]. Уміння вимагає розвитку та формування навичок. Навичку ми розглядаємо як здатність здійснювати певним чином ту чи іншу діяльність неусвідомлено, автоматизовано. Це „дії, які виконуються у певній діяльності, завдяки багаторазовим повторенням стають автоматичними і чиняться без усвідомленого контролю” [101, с.355]. Сформованість навички діяльності найчастіше свідчить про досягнення навчальної мети, але такої сформованості недостатньо для спілкування. Мовленнєві уміння – „не лише надбудова над навичками” [292, с.10]. Повноцінне спілкування неможливо здійснювати без орієнтування в умовах спілкування, які змушують конструювати мовлення щоразу по-різному.

Таким чином, до змісту навчальних дисциплін „Фахове мовлення”, „Українське ділове мовлення”, „Українська мова (за професійним спрямуванням)”, „Сучасна українська мова”, які впроваджуються в інститутах та університетах, мають входити дії *із розуміння, розпізнавання та вживання мовних одиниць у висловлюваннях та текстах, а також сприймання та продукування цілісних висловлювань (текстів) у комунікативних актах* залежно від тієї ситуації спілкування, яка може виникнути в реальному житті. Це дозволяє позбутися недоліків структурально-класифікаційного підходу, який змушує накопичувати типологічні характеристики граматичного матеріалу у відриві від мовленнєвого контексту. Дії як зміст навчання не дозволять порушувати норми мови через багатозначність мовних явищ, як це спостерігається за понятійного підходу, а також убезпечать від вад функціонального підходу, який вимагає групування лексико-граматичного матеріалу лише на основі його функцій у мовленні. Лінгводидактичні стратегії, за допомогою яких ми вважаємо за доцільне будувати навчальний процес у вищій школі, надають студентові перелік цілей та дій, які на основі знань

поступово переводяться на рівень умінь та навичок (автоматизованих операцій). Наприклад, дія з розпізнавання та використання мовного явища в мовленні є усвідомлюваною, поки вона перетвориться на навичку й увійде до складу мовленнєвих умінь. Одні й ті самі мовні та мовленнєві факти на різних етапах оволодіння мовою мають різний смисл для студента. Спочатку вони цілковито усвідомлюються і є предметом діяльності. Це спостерігається, коли перед студентами ставиться завдання утворити висловлювання з бажальною модальністю. Пізніше такі дії тільки контролюються і включаються у більш складну систему діяльності уже як окремі дії, як, наприклад, під час виконання завдання на створення тексту з різними видами модальності, представленими у висловлюваннях. Нарешті дії автоматизуються, якщо студент уже не міркує над правильністю побудови тексту, а лише над його змістом [292, с.8]. Більш складна за ієрархією діяльність – це діяльність спілкування. Будь-яка складна діяльність, зокрема і мовлення, вимагає системи взаємопов'язаних умінь та навичок. Навички й уміння некоректно зараховувати до складу змісту навчання, якщо його одиницю становить дія. Їх можна вважати складовими дії у контексті діяльності. Знання, уміння та навички як елементи діяльності забезпечують студентів вихід за межі навчальної ситуації, бо тоді абстрагована система граматики постає для нього у безпосередньому досвіді власної діяльності.

Розвиток граматичних умінь складає основу творчо-мовленнєвої системи людини. Вони виникають разом зі становленням мовленнєвих механізмів мозку. Ступені розвитку цих механізмів – уявлень, уяви, мислення, пам'яті – водночас визначають ступені здатності опановувати лексичні значення в мові, засвоювати її синтаксичне конструювання. Фонологічна система рідної мови засвоюється одночасно з розвитком емоційної сфери людини, але „розвинений інтелект здатний усвідомити почуття” [441, с.32] і на основі такого усвідомлення сформував відповідні уміння: розрізняти, розпізнавати, інтонаційно наголошувати. Серед умінь, які мають сформуватися в процесі навчання, виділяють первинні, які не автоматизовані, але можуть автоматизуватися до

рівня навичок, та вторинні, які мають ознаки творчості і принципово не можуть перетворюватися на навички [445, с.82].

Знання як „результат процесу пізнання дійсності” є її „відображення у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій” [395, с.58]. У такому визначенні уявлення представлено як форму репрезентації знань. Однак психологи пропонують розмежовувати знання – феномени, що формуються інформативними одиницями, є об’єктивними, аксіоматичними, позбавленими конотації, і уявлення – феномени, що представлені образами, є суб’єктивними, оцінними [221, с.159]. Вочевидь, у лінгводидактиці слід оперувати поняттям „індивідуальні знання” – деякі інформаційно-змістові одиниці, сукупність яких утворює структуровану та ієрархічну систему, засвоєну індивідом у процесі пізнання. З іншого боку, знання – це результат і продукт діяльності: „знання можна ідентифікувати, коли вони виявляються у вигляді вміння виконувати відповідні розумові або фізичні дії” [101, с.353]. Отже, знання, що розглядаються нами як етап розвитку вмінь та навичок мовленнєвої діяльності, неоднозначно визначаються в лінгвістиці та дидактиці.

Мовні знання прийнято зіставляти з немовними, прагматичними та фоновими. Мовні та немовні знання розрізняються за змістом: знання про ситуацію і знання про мову. Для створення тексту доповіді з фахового питання, крім лексико-граматичних знань, слід мати ще й знання про сам предмет доповіді (енциклопедичні знання), а також знання про ситуацію, яка становить зміст тексту. До цієї ж системи слід включати й ілокутивні знання, які розкривають мету використання мовленнєвих творів. На думку О. Романова, мовні знання репрезентуються на рівні граматичної і, ширше, мовної компетенції, енциклопедичні знання вказують на принципи поєднання смислів у тексті, тоді як ілокутивні знання є знаннями про цілі певних мовленнєвих актів і комунікативно-соціальні наслідки їх здійснення [373, с.130-131]. Мовні знання мають входити до системи контекстно-дискурсних знань студента. Дослідження психологів доводять, що для індивіда мовні та немовні знання зливаються в



одну мовленнєво-мисленнєву єдність, що узгоджується з положеннями, висловленими Т. ван Дейком і В. Кінчем щодо побудови моделей розуміння зв'язного тексту. Немовні знання розуміються як „знання про дискурс” [82, с.153-280]. На жаль, хоча знання як зміст діяльності оволодіння рідною мовою у вищому навчальному закладі й розподіляються на мовні й немовні, але на практиці вони рідко пов'язуються із контекстно-дискурсними знаннями, необхідними для успішного спілкування.

У сучасній лінгводидактиці вищої школи актуальним є забезпечення функціонування різних типів знань і формування способів оперування ними в мовленнєвій діяльності. Видами знань найчастіше визнають основні терміни й поняття, факти щоденної дійсності та наукові факти, основні закони науки, теорії, знання про способи діяльності, методи пізнання й здобуття знань – методологічні знання, оцінні знання [445, с.82]. З огляду на це, знання, які мають освітню функцію, поділяють на теоретичні (поняття, системи понять, абстракції, теорії, гіпотези, методи науки) та фактичні знання (знаки, букви, географічні назви, історичні дати). Крім того, серед знань, які повинні засвоїти учні або студенти, виділяють знання способів діяльності, оформлені у вигляді правил. Визначення методичного руху та обсягу навчальної інформації неодмінно потребує врахування умов, за яких вона буде опрацьована й перетворена на знання студентів. Тому теорія навчання вищої школи містить положення про перехід навчальної інформації в знання. Адже передана педагогом або іншим суб'єктом інформація може перетворитися на знання або ні, залежно від того, наскільки дидактично підготовлені умови такого перетворення. У вищій школі перетворення інформації, поєднання набутих та нових знань відбувається як певна комплектація їх типів. При цьому суттєвою ознакою цієї комплектації є оптимальне співвідношення різних типів знань.

У навчальному процесі співвідношення типів знань важливе у визначенні змісту програми, методів, прийомів діяльності. Диференціація вивченого та засвоєного знання пов'язується з працями Е. Бялисток, яка будує модель

оволодіння мовою на можливості взаємодії експліцитного (вивченого) та імпліцитного (засвоєного) знання [488]. Імпліцитне знання розуміється як інтуїтивне, вироблене мовним чуттям, яким неодмінно оперують студенти, що мають досвід керованого оволодіння українською мовою. Експліцитні знання – це усвідомлені й вербально сформульовані правила, закономірності, мовні явища. Обидва типи знань можуть формуватися в результаті керованого навчання в школі, інституті, університеті. В імпліцитних знаннях накопичується „інтуїтивна інформація”, якою оперують студенти, у той час як експліцитну інформацію „вміщує” усвідомлене знання про мову, тобто правила та закономірності, що формулюються вербально [504, с.151-152]. Носії мови меншою мірою спираються на експліцитні знання, ніж на імпліцитні, і звертаються до експліцитних знань, лише стикаючись із труднощами в мовленні: при доборі потрібних синонімів, при виникненні сумнівів щодо орфограм, при ідентифікації смислів слів, при виборі стилістичних засобів оформлення тексту.

Можливість переходу вивченого знання у засвоєне традиційно, слідом за Б. Беляєвим, розглядається як взаємовідношення знань та навичок. Б. Беляєв принципово наполягає на тому, що мовні знання здатні переходити у первинні вміння, які через активну мовленнєву практику формують мовленнєві навички, а на їх основі напрацьовуються вторинні уміння мовлення [41, с.29]. Створювати текст промови, доповіді, статті, анотації, протоколу, інтерв'ю, висловлювання в дискусії за наданим алгоритмом можна лише завдяки первинним умінням, бо уміннями можна назвати дії, які виконуються вперше і з цілковитим усвідомленням. Але мовлення, яке прийнято вважати вторинним умінням, ґрунтується більшою мірою не на знаннях, а на навичках. Навички – дії, які виконуються без усвідомлення, є компонентами мовленнєвих умінь [Там само]. Від мовних знань можливий перехід лише до первинних умінь, а мовленнєві навички набуваються у вправах, мовленнєвій практиці. Уміння застосовувати знання у мовленні не означає володіти мовою і досягати дидактичної мети.

Якщо студенти знають семантичні та стилістичні різновиди синонімів і суть явища полісемії, це навряд чи допомагає їм збагатити спектр мовних одиниць у живому, продуктивному, творчому мовленні. Тому теоретичне вивчення української мови і набуття експліцитних знань недоцільне, якщо вони домінують на заняттях і якщо студенти не поставлені в умови практичного їх використання. З іншого боку, хибним у визначенні співвідношення між знаннями, уміннями і навичками є дисбаланс у бік навичок, які мають вироблятися повторенням і вправами. Головною вимогою навчального процесу, яку слід задовольнити, є набуття знань не для збільшення їхнього обсягу, а для використання в навчальній та суспільній діяльності, для їх застосування. Навчання та подальша професійна діяльність неможливі без оперативного і свідомого використання засвоєних знань. Тому засвоєні знання мають бути зрозумілі, мати науковий та практичний сенс для застосування. Студенти, що опанували курс української мови в школі, мають навички усного мовлення, письма та читання. У процесі сприймання та продукування текстів під час навчання у вищій школі студенти стикаються з новим для себе змістом і новими мовними формами, що пов'язано із фаховим спрямуванням мовлення. А отже, навички слід відпрацьовувати в царині інтонації мовлення (виразного читання), логічних наголосів, які забезпечують змістову акцентуацію, розширення спектра мовленнєвих формул, комбінування висловлювань з певною прагматичною метою.

З погляду закономірностей процесу засвоєння, типи знань визначають як безпосередні та опосередковані (доведені) [20, с.231]. Безпосередніми визнаються такі знання, в яких сукупність сприйняття, уявлення, судження і поняття виявляється у спостереженні предмета вивчення, завдяки чуттям та мисленнєвим узагальненням. З іншого боку, опосередковані знання формуються на основі доведень. Безпосередні та доведені знання у навчальному процесі завжди перебувають у взаємозв'язку. Доведені знання є узагальненням одиничних ознак у судженнях. Без синтезу безпосередніх та доведених знань

навчання є обмеженим і взагалі не може бути інструментом формування творчого мислення студентів, таких його проявів, як самостійність, ініціативність, критичність, аналітична оцінка, оригінальність. Розвиток цих якостей мислення у вищій школі обумовлюється усією системою набуття знань.

З погляду володіння та оволодіння рідною мовою, співвідношення знань здебільшого окреслюють як декларативні та процедурні. Відмінність між цими типами знань пояснюється тим, що перші – знання про щось, а другі – про те, як це зробити. Декларативні мовні знання набуваються в результаті цілеспрямованого навчання, увага в якому сфокусована на формальних ознаках мови; вони мають метамовні риси. Процедурні знання набуваються через природну та навчальну комунікацію. Шкільне навчання української мови пропонує учням метамовні знання і вербальні описи дій, які слід виконати для застосування декларативних знань: „Підготуйте роздум дискусійного характеру на учнівські листи. Висловіть своє міркування з приводу порушеної в листах проблеми. Скористайтесь матеріалом поданої нижче тексту довідки” [391]. Такі інструкції можна використати лише в тому випадку, коли учні вже мають процедурні знання і досвід виконання таких дій. Якщо таких знань немає, то ці вимоги не будуть виконані успішно, бо знання має бути представлене у формі, яка відповідає шляхам його використання. Іншими словами, за відсутності процедурних знань в учнів виникнуть запитання: як підготувати роздум? як надати йому дискусійного характеру? яким чином використати матеріал довідки? Значно легше відповісти на запитання: що таке дискусія? що таке твір-роздум? що таке довідка? Для відповідей на ці запитання необхідне лише декларативне експліцитне знання, яке видобувається з пам’яті та не має зв’язку з операціями застосування і з контролем над ними. Відсутність алгоритму виконання зазначеного завдання пояснюється просто: процедурні знання складніше представити викладачеві і засвоїти учневі, бо вони завжди співвідносяться з конкретним діяльнісним контекстом („ми вже виконували такі завдання”).

Іншим варіантом представлення процедурних знань є надання еталона продукту діяльності – тексту чи висловлювання. Щоб керування навчально-пізнавальною діяльністю здійснювалося студентами самостійно, слід інформувати їх про еталонне виконання, надаючи їм можливість перевіряти та коригувати свої дії у виконанні вправ, написанні текстів, їх інтонаційному оформленні. Завдяки еталонам-зразкам здійснюються самоконтроль засвоєння, самокорекція (виправлення помилок), самокерування діяльністю. Всі розмірковування про необхідність самостійної роботи учнів та студентів не матимуть прикладного результату, якщо їх систематично не навчати самоконтролю та самокорекції навчально-пізнавальної діяльності як через надання еталонів-зразків мовлення, так і через логічні операції та самооцінювання. У збагаченні процедурних знань міститься ключ до вміння самонавчатися.

Якщо вважати, що у вищій школі відбувається поглиблене навчання української мови, то його завдання полягає у збагаченні мовлення студентів граматичними, синтаксичними, стилістичними засобами, вивченні закономірностей мови та формуванні практичних умінь розв'язувати завдання сприймати і продукувати тексти, пов'язаних із фаховим спрямуванням. Треба визнати, що для цього необхідні метамовні знання з різних галузей лінгвістики. Такі знання потрібні й на рівні текстів, що відображають рівень знань національної культури, конкретні етнокультурні реалії, тематичний матеріал з лінгвокраїнознавства. До метамовних знань, необхідних студентові для володіння мовою, можна зарахувати: знання про комунікативні ситуації, в яких використовуються певні мовні форми (діалог із підлеглим, запрошення на ювілей, бесіда з колегою), знання про мовні одиниці та типові помилки (наприклад, про чергування закінчень –у та –ові іменників чоловічого роду другої відміни в давальному та місцевому відмінках однини), знання про стильову належність висловлювання та його прагматичну мету (як запитати про термін відпустки, доповісти про недоліки громадської роботи). Отже,

лінгводидактична стратегія не може формувати окреме знання, а лише систему знань, яка забезпечує водночас і структуру дисципліни, яка вивчається.

Розуміння системності знань, а не окремих фактів, орфографічних правил, стилістичних норм, дозволяє свідомо напрацьовувати навички та вміння, за допомогою яких активно використовуватиметься „зрозуміле” знання. Якщо „попереднє навчання повинно полегшувати наступне, то воно має робити це, даючи учневі загальну картину, у якій, наскільки це можливо, доступно виражені відношення між явищами” [76, с.15]. Знання, уміння та навички як явища педагогічного процесу становлять системний комплекс, який дає змогу узагальнювати на основі того, що вже вивчено, і застосовувати ці узагальнення до того, що буде вивчатися далі. Набуті знання, не вбудовані в загальну структуру знань особистості, вірогідно, дуже швидко будуть забуті, бо непов’язаний ряд фактів дуже погано утримується в пам’яті.

Система знань, умінь та навичок постійно підлягає перебудові під час навчання. Навчання означає введення нової інформації та нових процедур, які мають бути певним чином організовані. Інтегрування нових декларативних та процедурних знань у загальну систему знань студента викликає необхідність часткових її змін, реорганізацію. Просте додавання елементів неможливе, бо кожна нова стадія мовного розвитку призводить до нових форм її внутрішньої організації. Функціонування системи знань видозмінюється у зв’язку зі зміною її елементів. У кібернетиці, яка визначає закономірності керованих процесів, такий факт перебудови системи визначався б правилом: кожна зміна у змісті, формі, дії будь-якого провідного компонента системи навчального процесу викликає необхідність функціональної та змістової зміни всіх інших провідних компонентів системи [20, с.159]. Будь-яка інформація, що надходить у процесі навчання, вимагає сумісності з уже набутими базовими знаннями. „Базові знання, інформація, нові знання – все це об’єднується в результаті свідомого активного процесу мислення, яке відбувається не шляхом простого додавання

старих і нових повідомлень, а способом складного синтезування багатьох складових пізнання, як безпосередніх, так і опосередкованих” [20, с.183].

Діяльнісний підхід не може охопити усіх аспектів навчання, тому незаперечним є його особистісне спрямування. Знання як ідеальне утворення не може безпосередньо передаватися одним суб’єктом іншому, а має бути вироблене самим суб’єктом у результаті його власної діяльності. Зведення навчальних цілей до накопичення декларативних знань, умінь та навичок обмежує потенціал мови як засобу освоєння нових напрямків життєдіяльності людини, зокрема пов’язаних з її професійним становленням. Необхідно враховувати, що навчання мови має вплив на різні сфери особистості:

- мотиваційно-ціннісну, бо розвиває її у ставленнях, переконаннях, інтересах;
- пізнавально-логічну, оскільки удосконалює систему понять про навколишній світ і сукупність логічних операцій, методів, прийомів пізнавальної діяльності;
- практичну, бо забезпечує можливість орієнтуватися в ситуації, використовувати мову для розв’язання практичних завдань [227, с.12].

Тому суб’єктно-діяльнісні основи набуття знань, умінь та навичок мовлення не можуть утворювати якоїсь замкненої системи поза загальним процесом формування мовної особистості, її ціннісних орієнтацій, цілей, мотивів, здібностей, стереотипів поведінки.

### **3. 4. Вибір методів діяльності на основі актуалізації мотиваційного ресурсу студентів у стратегіях вивчення української мови**

Необхідними об’єктами проектування в лінгводидактичній стратегії є методи співдіяльності суб’єктів навчання: викладача та студента. Неодмінною умовою результативності цих методів є залучення мотиваційного ресурсу

студентів, оскільки основою діяльності є її мотиваційна база. 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) та навичок (операцій), які можуть бути використані у фаховій діяльності.

Із суб'єктно-діяльнісних позицій будь-який процес розвитку особистості, що реалізується в діяльності, починається з освоєння мотиваційної сфери цієї діяльності. Позитивна мотивація означає, що певна діяльність має для особистості смисл. Педагогічна майстерність викладача завжди ґрунтується на діагностуванні діяльнісних мотивів, що допомагає правильно вирішити, як забезпечити навчання, гарантує студентові високий рівень успішності. Сучасні підходи до організації педагогічного процесу ґрунтуються на глибинному дослідженні пізнавальних актів та їх рушійних сил. Теорія пізнання і вивчення мотиваційних процесів діяльності допомогли усвідомити суть навчання як єдність двох підпроцесів: учіння (діяльності учня, студента, слухача) і викладання (діяльності викладача). Теорія стимулювання-мотивації репрезентує мотиви як складні психічні явища, які не можуть бути константними, а формуються і видозмінюються під впливом стимулів. Це формування та видозміна можуть бути забезпечені лише обопільними зусиллями суб'єктів навчання за допомогою позитивної мотивації студентів та її стимулювання у викладацькій діяльності. Навчальна інформація стає надбанням свідомості студента лише в процесі мислення. Отже, активне мислення – запорука результативності навчання, але не єдина, оскільки процес навчання має етапний характер і є системою ланок: сприймання — осмислення — інтеріоризації — застосування — аналізу та синтезу — оцінки діяльності. Отже, активізація пізнавальної діяльності на кожному етапі перебігу когнітивних процесів якраз і є передумовою міцних і глибоких знань. Проте змусити активно сприймати, активно осмислювати, активно засвоювати неможливо; суб'єкт навчання



повинен сам цього захотіти, тобто іншими словами, актуалізувати в системі діяльності її провідні мотиви. Тому підтримання і формування позитивної навчальної мотивації вимагає від педагога відповідей на питання: „Яким чином студент має захотіти засвоїти навчальну інформацію (здивуватися, поміркувати, знайти суперечність, знайти спільне у різних об’єктах, виявити власне „я”, взяти участь у конкурсі, дискусії, грі, отримати схвалення, заохочення тощо)? Для цього доцільно залучити стратегічно важливий потенціал особистості – її діяльнісну мотивацію.

Мотивацією в педагогічній психології позначають актуальний стан мотивів діяльності, в результаті якого навчання набуває для учня чи студента певного особистісного смислу. Вона відображає „метапотреби” самоактуалізації людини [274, с.7]. З іншого боку, термін „мотивація” має збірне значення. Ним позначається „сукупність спонук, які викликають активність людини і призводять до здійснення певних дій, які визначають загальну спрямованість особистості” [40, с.67]. Логічно передбачити, що окремо взята спонuka до діяльності, обумовлена наявністю потреби, може розглядатися як мотив. Тоді сукупність стійких мотивів, які організують діяльність особистості, слід вважати особистісною спрямованістю [Там само]. Функціональний характер мотивів у становленні особистості виявляється в тому, що вони розширюють можливості засвоєння й оволодіння, раціоналізують способи досягнення пізнавальної мети [215].

Дидактична стратегія передбачає залучення мотивів діяльності студентів за їх функціями. Мотивам належить *спонукальна та спрямувальна функції*. Це проявляється у підвищенні активності навчальної діяльності, якщо вона спрямована на потрібний для студента об’єкт. Мотив має *організувальну, (структурувальну, або керівну) функцію* щодо діяльності. Ця функція проявляється в продуктивності постановки проміжних дидактичних цілей, а також у мірі відображення процесу розв’язання навчальних завдань у мовленнєвих (вербальних) формах [422, с.54]. Це простежується в тому,

наскільки сприяє важливість кінцевого результату навчання більш ретельному аналізу дидактичної ситуації, спонукає студента вербалізувати дії та операції (наприклад, коментувати добір лексичного матеріалу для тексту визначеної тематики), змушує його критично оцінювати результат роботи. О. М. Леонтьєв виділяв також *смыслеобразующую* функцію мотиву: спонукою слугує те, що набуває особистісного смислу для людини, перетворює її діяльність на свідому [241, с.233]. П. Зінченко твердить: залежно від того, „якого смислу набуває об’єктивний зміст завдання, цей зміст може посідати різне місце в структурі діяльності” [177, с.250]. Крім того, психологи виділяють ще ряд власне поведінкових мотивів особистості.

Мотивація є внутрішньою рушійною силою дій, тому її стимулювання, використання і керівництво нею неодмінно враховується в лінгводидактичній стратегії. Така позиція ґрунтується на розумінні мотивів як спонук внутрішніх і зовнішніх. Якщо навчання значуще для студента, і таким чином задовольняється його пізнавальна потреба, то йдеться про внутрішню мотивацію. Якщо для особистості важливі інші потреби навчання у вищій школі, наприклад, соціальний престиж, матеріальні блага, які забезпечує професія, то йдеться про зовнішні, соціально значущі мотиви. Від мотивації залежить активність студентів у роботі, ступінь стійкості пізнавального інтересу, наполегливості у розв’язанні навчальних завдань. Отже, структура навчальної мотивації багатозначна і багаторівнева. Студенти навчаються краще чи гірше залежно від того, чи захоплює їх зміст навчання й саме пізнання (пізнавальна мотивація), чи прагнуть вони суспільного схвалення й самоствердження (широкі соціальні мотиви), чи мають вони потребу наукового пошуку (мотивація наукової діяльності), чи керує ними інтерес до матеріальних благ, які дає професія (утилітарні мотиви). Кожний різновид мотивів може мати в загальній структурі мотивації домінантне або підрядне значення і таким чином обумовлювати міру досягнення навчальної мети.

Класичний закон Єркаса – Додсона, сформульований кілька десятиліть тому, встановив залежність ефективності будь-якої діяльності, зокрема й навчальної, від сили мотивації [181, с.299]. Із нього випливає: чим сильніша мотивація, тим вищих результатів може досягати людина в діяльності (рис. 3.3).

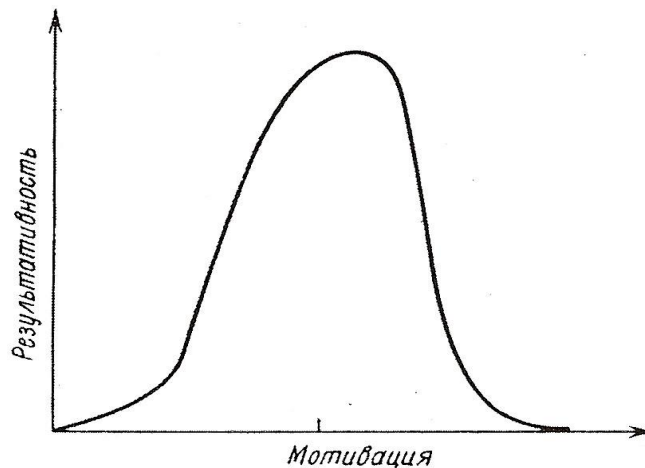


Рис.3.3. Залежність результатів діяльності від сили мотивації

Щоправда, зазначений закон не поширюється на внутрішню пізнавальну мотивацію, яка справедливо вважається найбільш впливовою у сфері навчально-пізнавальної діяльності. Прагнення до пізнання й розуміння – базова когнітивна потреба в структурі особистості. Реалізація цієї потреби не зводиться лише до набуття певної інформації і, отже, не задовольняється діяльністю передавання знань від учителя до учня, від викладача до студента. Особистість прагне також до розуміння, систематизації, аналізу фактів, виявлення зв'язків між ними, побудови системи цінностей. Навчальні стратегії у вищій школі передусім передбачають застосування методів стимулювання когнітивної мотивації, аби спонукати ті види діяльності, які доступні студентам. Крім навчальної, це наукова, професійна діяльності та розвиток творчих здібностей.

Щодо соціально значимих мотивів, то закон Єркаса-Додсона регламентує залежність між діяльністю та її спонуканими. Прямий зв'язок зберігається лише до деякого оптимального рівня. Якщо після його досягнення сила мотивації збільшується, то ефективність діяльності починає спадати. Іншими словами,

надмірне стимулювання мотивів першості, самоствердження у навчанні або навчання за винагороду призводить з певного моменту низьку результативність діяльності студентів. З'являється спокуса уникнути глибокого пізнання предмета й „обійтися” поверховими уявленнями про нього. Тоді відповідями на запитання „навіщо вивчати мову?” є такі: „щоб скласти іспит”, „щоб написати контрольну”, „щоб виконати тести”, „щоб отримати високий бал”.

Педагогічна психологія встановила також відсутність прямої залежності між інтелектуальним фактором та ефективністю навчання. У Санкт-Петербурзькому державному університеті під керівництвом А. Реана було проведено експеримент. Протестувавши за шкалою загального інтелекту групу студентів, педагоги зіставили отримані дані із рівнем успішності, використавши для цього процедуру кореляційного аналізу Спірмена [365, с.58]. Виявилось, що немає значущого зв'язку інтелекту з успішністю ні в межах окремих предметів, зокрема рідної мови, ні в межах загального блоку гуманітарних дисциплін. Для окремого предмета коефіцієнт кореляції становив + 0, 232, а для гуманітарного блоку + 0, 158, тоді як значущим для п'ятивідсоткового рівня вважається > 0, 274. Це є свідченням того, що сильні та слабкі студенти відрізняються переважно не рівнем інтелекту, а мотивацією навчальної діяльності. Більше того, наявна диспропорція між внутрішніми й зовнішніми мотивами. Сильні студенти, як правило, розвивають внутрішню когнітивну мотивацію: вони прагнуть до глибокого дослідження предмета, орієнтовані на отримання міцних професійних знань та практичних умінь. Зовнішні ситуативні мотиви характерні для слабких студентів: уникнути покарання за погане навчання, не бути позбавленим стипендії тощо. Позитивна пізнавальна мотивація відіграє роль компенсаторного фактора у разі браку професійних здібностей студента чи недостатнього рівня знань, умінь та навичок. Студент, який бажає вчитися і має посередні інтелектуальні показники, швидко розвиває їх і досягає більш вагомих навчальних результатів, ніж здібний студент зі слабкою мотивацією діяльності.

Проблемою дидактики завжди визнавалося забезпечення стійкості мотивів, адже ситуативні мотиви слугують спонукою навчальної діяльності лише на короткий термін і за обмежених умов. Стійкість мотивів визнається прямо пропорційною до наявності таких факторів-мотиваторів [273]:

- зміст навчального матеріалу;
- організація навчальної діяльності (прийоми, методи);
- колективні форми навчання;
- оцінка результатів навчання;
- стиль педагогічної діяльності.

Крім того, авторитетною є думка про те, що стійка мотивація навчання обумовлена усвідомленими цілями навчально-пізнавальної діяльності. П. Зінченко вважає, що навчання найбільш продуктивне, коли такою метою визнається сам зміст навчання, який перебуває у зв'язку з методами, за допомогою яких досягаються цілі. Ілюструючи цю думку, він наводить чотири наслідки реалізації мотивів діяльності у запам'ятовуванні навчального матеріалу, що може бути корисним у залученні субстратегій пам'яті [177, с.250 - 252]. Перший наслідок: у запам'ятовуванні головну роль відіграє відношення мотиву до завдання; це відношення формується в конкретному виді діяльності учня або студента. Наслідок другий: чим ближчі за змістом зв'язки між мотивом і завданням, тим ефективніше свідоме запам'ятовування. Третій наслідок: поряд із силою мотиву велике значення має його смисл для учня чи студента, адже від цього залежить, чи матиме певне дидактичне завдання якесь значення для особистості, наприклад, як стимул пізнавального чи особистісного мотиву. Наслідок четвертий: саме мотив, який обумовлює смисл розв'язання завдання для учня або студента, викликає зміни у структурі його діяльності: значення мотивів визначається тим, „наскільки вони сприяють такій перебудові діяльності, за якої її предмет може посісти місце основної мети цієї діяльності” [177, с.251]. Отже, можна стверджувати, що від мотивації залежить

переструктурування співдіяльності обох суб'єктів навчання у вищому навчальному закладі.

Для навчального процесу у вищій школі суттєвим є з'ясування того, які мотиви спрямовують навчальну діяльність студентів як домінантні, а які виступають другорядними у певні моменти життя, і чи дозволяють вони усвідомити значення дидактичного завдання, виробити стратегію оптимальних дій. Часом важливим є з'ясування конкретних причин, що викликають активність навчальної діяльності. Дослідження, проведені на матеріалі українських університетів, показали, що провідними навчальними мотивами студентів є: пізнавальний, професійний, особистого престижу та утилітарно-прагматичний (отримання диплома) [260, с.33-42]. На різних курсах роль домінантних мотивів змінюється. На першому курсі навчальна діяльність мотивується престижем (утвердженням себе в статусі студента) та професійними потребами (задоволенням запиту професійних знань). Пізнавальний мотив більше проявляється на другому та третьому курсах. Поряд із ним провідне місце посідає мотив престижу. На старших курсах пізнавальний мотив витісняється утилітарно-прагматичними потребами. Особистісний розвиток студентів потрапляє в залежність від мети отримання диплома. У сильних студентів професійний, пізнавальний та широкий соціальний мотив (престижу) виражений більш сильно, ніж у слабких. Натомість діяльність останніх спонукається швидше утилітарно-прагматичним мотивом. Крім цього, спостерігається нестійкість мотивів діяльності студентів: вони виникають, коли з'являється проблема (зокрема перед сесією, тестами, конференцією), і згасають, коли її вирішено.

Така картина свідчить про необхідність стимулювання *когнітивної (пізнавальної) мотивації*. Адже саме пізнавальний інтерес є вираженням спрямування свідомості людини, оскільки в ній містяться взаємопов'язані системи відображення дійсності [20, с.218]. Якщо такий взаємозв'язок існує, процес пізнання перебігає активно, якщо він порушений або відсутній, то

інтерес до навчання слабшає чи зникає зовсім. Дидактична стратегія як певний системотворчий інструмент діяльності організує мотиваційне забезпечення пізнавальної діяльності через відповідну програму тактик. Якщо така програма розробляється в курсі вивчення української мови, то до неї слід уводити:

- усвідомлення дидактичних цілей навчання (оволодіння видами мовлення);
- усвідомлення теоретичної та практичної значущості знань (загальний розвиток мовної особистості студента);
- емоційний компонент засвоєння навчального матеріалу (насолода від вправного володіння мовою, задоволення пізнавального інтересу, емоційний аспект художнього стилю);
- демонстрація перспективних напрямків розвитку наукових понять (стимулювання наукового та творчого пошуку студентів у розв'язанні лінгвістичних та соціолінгвістичних проблем української мови);
- професійне спрямування навчальної діяльності (сприймання та продукування фахового тексту);
- використання проблемних завдань та ситуацій у навчальній діяльності.

Певні мотиви навчання внутрішньо пов'язані з основними життєвими відношеннями людини, з її потребами і прагненнями, які цими відношеннями визначаються. Завдяки їхній соціальній значущості, вони набувають спонукальної сили. Сукупність таких мотивів становить *соціальну мотивацію особистості*. Такі мотиви мають суспільне значення, вони виражають прагнення заслужити схвалення та увагу оточуючих, повагу та авторитет серед товаришів, вони безпосередньо пов'язані з процесом соціалізації особистості. У результаті такої діяльності все, що пов'язане з суспільною її оцінкою, стає мотивом, який спонукає цю діяльність. Л. Божович назвала такі мотиви „широкими соціальними мотивами, оскільки вони виходять за межі самого навчального процесу і пов'язані з тими широкими життєвими стосунками, в які вступає дитина завдяки навчанню” [66, с.66]. У вищій школі студент сприймає

навчання як суспільно необхідну діяльність. Потреба самореалізації особистості породжує мотиви змагання, конкуренції, бажання посісти певне місце в колективі. У лінгводидактичній стратегії підтримка таких мотивів відбувається завдяки проектуванню колективних форм діяльності, порівняльних оцінок результатів навчання, рейтингу студентів.

Навчальний предмет може оцінюватися студентом в аспекті важливості його для професійної підготовки. Значна частина студентів переконана, що українська мова та загальноосвітні дисципліни не наближають, а віддаляють їх від оволодіння професійно важливими знаннями та навичками. Не випадково, що процент „відсіву” студентів на перших курсах, коли саме на ці дисципліни припадає значна частка навчальної діяльності, є досить високим. Однак відповідне сполучення типологічних особливостей мовленнєвої діяльності сприяє виявленню здібностей студентів в обраній професії, вправне мовлення забезпечує задоволення фахом і підкріплює мотив вибору професії, перетворюючи його на стійкий мотив. З огляду на це, проектування позитивної *фахової мотивації* є передумовою професійно спрямованої навчальної діяльності студентів, особливо на неспеціальних факультетах вищих навчальних закладів. Мотивація в оволодінні українською мовою для студентів неспеціальних факультетів сприяє поступовому долученню їх до кола професійних інтересів, якому притаманна „своя” мова спілкування. Мова права, історичних чи природничих наук є критерієм престижу професійної компетенції, формує тематику мовлення та ракурс сприйняття інших галузей знань.

У природних умовах спеціалісту доводиться розв’язувати проблеми та приймати рішення, пов’язані з професією. Лінгводидактична стратегія дає можливість формувати мовленнєве забезпечення (мовленнєві навички та вміння), напрацьовувати та приймати рішення у конкретних ситуаціях. Значні результати у підтриманні цього типу мотивів дають методи ділового спілкування та ділової гри. Мовлення в цих випадках є тим критерієм, за яким

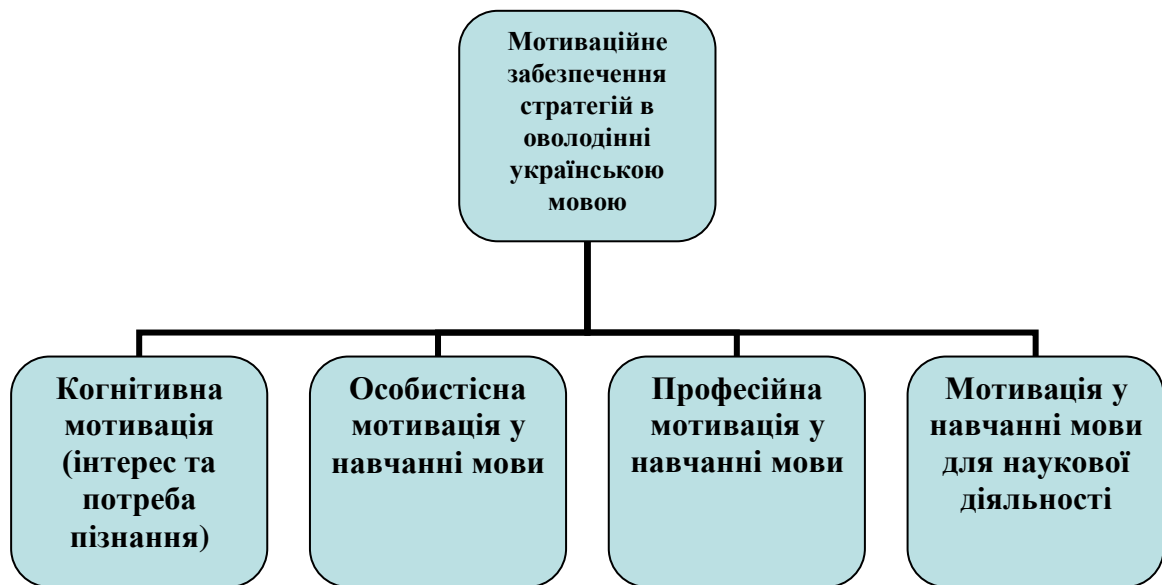


можна оцінювати навички та вміння майбутнього спеціаліста, його здатність творчо мислити, приймати самостійні рішення, залучати досвід інших галузей знань.

Мотиви *наукової діяльності* студентів, як правило, пов'язані з прагненням зробити свій внесок у розв'язання загальносоціальних та загальнонаціональних проблем. Крім того, вони є спорідненими з пізнавальною та особистісною мотивацією. Така спорідненість впливає з переліку внутрішніх спонук, які змушують студента займатися науковою роботою. До них відносять:

- прагнення до пізнання і створення чогось нового;
- бажання зрозуміти якесь явище самостійно і „відкрити очі” на його існування іншим;
- інтерес до конкретного питання в науці;
- бажання принести користь своїм відкриттям людству;
- прагнення розв'язати конкретне народногосподарське завдання;
- ідея залишити „слід в історії” завдяки публікації своєї роботи;
- досягнення певного соціального статусу (отримання наукових звань);
- самореалізація та здійснення творчого пошуку;
- самоствердження у зв'язку із престижністю наукової роботи в суспільстві [181, с.281].

На базі загальної мотивації навчальної діяльності (особистісно-престижної, професійної, науково-діяльнісної, пізнавальної та утилітарно-прагматичної) проявляється різне ставлення до навчальних предметів. Позитивна мотивація навчальної діяльності з опанування української мови має підтримуватися лінгводидактичною стратегією у таких напрямках: актуалізація пізнавального інтересу, особистого престижу, професійного становлення, потреб наукової діяльності (рис.3.4):



*Рис. 3.4. Мотиваційне забезпечення стратегій оволодіння українською мовою*

Отже, мотивація навчання – це своєрідний синтез різноманітних, індивідуально значущих спонук, які викладачеві слід підтримувати, зберігати і розвивати. Визначаючи навчання української мови у вищій школі як усвідомлену та керовану співдіяльність, яка вимагає від її суб’єктів знання операційних кроків і уявлення про цілісний пізнавальний процес, слід визнати, що стратегії оволодіння мовою мають забезпечувати і відповідний рівень усвідомлення мотивів такої діяльності. Усвідомлення мотивів навчання мови можна забезпечити за рахунок чіткого розуміння мети спілкування. У різних типах лінводидактичних стратегій мета спілкування може формулюватися як функціональна та об’єктивна. Від цього залежатиме і мотивація навчально-пізнавальної діяльності. Усвідомлені цілі спілкування, що їх визначають психологи [181, с.210], ми вважаємо засобами актуалізації пізнавальних та широких соціальних мотивів навчання мови (мотиваторами). Серед них:

- формулювання запитань і відповідей для орієнтування в комунікативній ситуації;
- пошук партнера для бесіди, спільної гри, розв’язання фахового питання, взаємодії (діалогічне мовлення);

- пошук співчуття, емоційного відгуку, схвалення, поради (монологічне мовлення);
- самовираження (продукування усних та письмових текстів різних стилів);
- залучення інших до власної системи цінностей (пояснення, навчання, перетворення текстів, редагування);
- корекція думки партнера у спілкуванні (дискусія, диспут, інші полілогічні форми мовлення).

Таким чином, джерелом комунікативно-мовленнєвої активності студентів є усвідомлення цілей спілкування та інтересу до цієї форми діяльності. Вивчення і використання мотивів навчання становить підготовчий етап дидактичного процесу; стимулювання і підтримання позитивної мотивації здійснюється за допомогою конкретних *методів* діяльності педагога і самих студентів.

Розуміння методу залежить від тлумачення процесу та діяльності навчання. Безперечно, І. Лернер мав рацію, коли твердив: „Існуюча номенклатура методів, з усією значущістю її історичної ролі, не має єдиного теоретичного обґрунтування, і тому вона не піддається чіткій класифікації. Саме тому всі спроби класифікування методів не виявились бездоганними з позицій теорії класифікації” [245, с.27]. У двадцяті роки минулого століття вважалося, що осердям навчального процесу є діяльність учня, тому завдання педагога – пристосовуватися до неї. Отже, методи навчання ототожнювалися з методами учіння і називалися: трудовий, практичний, лабораторний, евристичний та дослідницький [244, с.24]. З оформленням концепції навчання як передавання знань найбільш суттєвою характеристикою навчального методу почало вважатися джерело знань. Тоді виділилися методи розповіді викладача, лекції, роботи з підручником, застосування наочності. Такий підхід поширився до середини п'ятдесятих років минулого століття. Проте вже в цей час висловлювалася думка, що в класифікаціях методів навчання не можна обмежуватися якоюсь однією ознакою, а слід враховувати їх систему. У

шістдесяті роки поширення набула точка зору на навчання як спільну діяльність викладача та учня (студента). Модифікації цього підходу були спрямовані на співвіднесення методів викладання та учіння [244]. У 70-ті та 80-ті роки ХХ ст. було запропоновано ідею комплексного підходу до методів навчання і здійснено спроби класифікувати їх на основі історико-логічного підходу [7] та поєднання перцептивного, логічного, гностичного і кібернетичного підходів [23]. Сьогодні загально визнаною є теза про те, що класифікації методів навчання залежать від критеріїв та параметрів їх визначення і часто не досить повно узгоджуються одна з одною. У сучасній дидактичній літературі називаються такі методи навчання:

- за джерелами передавання і характером сприйняття інформації: словесні, наочні, практичні (Є. Перовський, Є. Голант);
- за основними дидактичними завданнями: методи оволодіння знаннями, формування умінь та навичок, застосування знань, умінь та навичок (М. Данилов, Б. Єсіпов);
- за характером пізнавальної діяльності: пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемний, частково-пошуковий, дослідницький (І. Лернер, М. Махмутов);
- за характером впливу на пізнавальну діяльність: методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності, методи її стимулювання та мотивації, контролю та самоконтролю в навчально-пізнавальній діяльності (Ю. Бабанський) [445, с.122].

Крім цих класифікацій, дидактичними методами визнаються: методи керованої та самостійної роботи, порівняння, спостереження, експериментальні методи, логічні методи, аналітичні та синтетичні, індуктивні та дедуктивні; методи дидактичного сприяння (викладення навчального матеріалу, закріплення, перевірки).

Ми вважаємо, що педагогічна інтерпретація методів навчання має бути здійснена на основі суб'єктно-діяльнісного підходу, оскільки він здатен

забезпечити звернення до внутрішньої природи методу і характеру проектування діяльності навчання у стратегіях. З цього погляду в основу визначення методу закладається відповідність між метою і характером діяльності, спрямованої на досягнення цієї мети. Отже, метод – спосіб реалізації діяльності, який найбільше відповідає поставленій меті [48, с.38]. Це визначення є найбільш узагальненим та універсальним для всіх видів діяльності. Методи навчання можна розглядати у вигляді моделі організації та перебігу навчальної співдіяльності. В. Краєвський зазначає: „У дидактиці викладання та учіння абстраговані від їх індивідуальних агентів, з самого початку, у вихідній точці теоретичного аналізу, існують у єдності, це два основні компоненти навчання” [218, с.122]. До змісту такої моделі методу входять: мета вивчення навчального предмета, матеріал (теми), засвоєння конкретних предметних одиниць (зокрема мовних одиниць), форми і засоби вираження навчальної інформації, діяльнісно-операційна складова [20, с.357].

Механізми зв'язку між методами викладання й учіння мають складний характер, зумовлений мотиваційним компонентом діяльності. Адже методи, передбачені викладачем, знаходять своє вираження в тому, як учні чи студенти додатково визначають навчальну спонуку, як ведуть пошуки розв'язання навчального завдання, як планують і контролюють правильність рішень [206]. Тому механізми зв'язку між методом і діяльністю будуються на принципах організованого стимулювання мотивів діяльності. Педагогічні стимули, спрямовані на актуалізацію мотивів, на які спирається певна стратегія навчання, ґрунтуються на трьох принципах застосування.

1. Принцип резонансу: більш правильно й швидко сприймаються ті стимули, які відповідають потребам і цінностям особистості (наприклад, стимулювання інтересу до культурних цінностей нації, з якою мовна особистість ідентифікує себе).

2. Принцип захисту: стимули, які суперечать морально-етичним нормам, прийнятим особистістю, а також очікуванням суб'єкта навчання є потенційно

ворожими, не сприймаються, піддаються коригуванню (наприклад, стимули авторитарного керування).

3. Принцип сенсильності: стимули, які загрожують цілісності особистості і які можуть спричинити серйозні порушення у її психічному функціонуванні, розпізнаються швидше, ніж інші (наприклад, посилення на авторитети певної конфесії) [364, с.62].

Зазначені стимули передусім впливають на ту частину навчально-пізнавальної діяльності, яку прийнято називати орієнтувальною. Результативними є стимули пізнавального інтересу у лінгвокультурній площині, які групуються за принципом резонансу. Так, етимологічний аналіз таких слів, як „відцуратися”, „калина”, „область”, „батьківщина”, „дідизна”, здатний стимулювати інтерес до походження і генетичних зв'язків на початковому етапі сприйняття матеріалу. Корінь слова „калина” є похідним від -kaľ- – „мокра земля, болото, драговина” [154, с.350] або від -kel- – „горіти”, споріднених з російськими словами „раскаленный”, „окалина” [270, с.81]. Суперечність, що впливає з розбіжності значеннєвого тлумачення слова, є передумовою формулювання проблемного завдання, метою розв'язання якого є розуміння й усвідомлення генетичної сув'язі лексичних одиниць української мови. Спорідненість слів „волость”, „волочити”, „область” (від obvlasti – обволокти) демонструє культурологічний аспект мовного навчання, бо так можна пояснити студентам звичай обволочення плугом родової землі або подвір'я. Словотвірний розбір слова „відцуратися” може супроводжуватися розповіддю про язичницьких богів, серед яких особливе місце посідав Цур, або Чур, – дух межового вогню. Його закликали наші пращури, щоб захистити себе чи своє поле від нечистої сили, для відмежування та оборони за допомогою вогню. Такі завдання на етапі усвідомлення навчальної інформації забезпечують „ухоплення” точного значення, перенесення набутих знань у новий контекст, тлумачення і зіставлення об'єктів, простеження послідовностей і причинно-наслідкових зв'язків, передбачення кінцевих результатів.

Втрата інтересу до навчання студентами-старшокурсниками, про яку йшлося вище, є результатом деструктивної мотивації, а отже, недостатньої уваги до діяльнісних спонук студентів з боку педагогів. Іншими словами, викладачеві не достатньо знати „добре свій предмет і доступно викладати його”, як зазначав К. Ушинський. Зазвичай потрібна ще й попередня спонукальна робота, щоб утримувати рівень студента як суб'єкта учіння, зберегти або підвищити рівень навчально-пізнавальної мотивації, а вже потім керувати процесом навчання. До того ж, вища освіта вимагає від викладача інтенсивної діяльності у зазначених напрямках, бо час, відведений для опанування кожного курсу часто нетривалий. Сумнівним, на наш погляд, є й вибір між „ідеєю про те, що навчання – це розвиток, що йде зсередини, і воно ґрунтується на природних здібностях” та думкою про те, що „навчання це формування, яке йде іззовні і є процесом подолання природних здібностей і заміщення їх навичками, набутими під зовнішнім тиском” [539]. Успішне навчання відбувається лише в результаті активної співдіяльності обох суб'єктів навчання, кооперації зовнішніх і внутрішніх стимулів.

Сила впливу того чи іншого стимулу, передбаченого навчальною стратегією, відображається на привабливості навчальної діяльності для студента, на закріпленні вміння та навички. Тому стимулювання позитивної мотивації проектується в навчальній стратегії як окремий метод діяльності.

Обираючи методи для певної лінгводидактичної стратегії, суб'єкти навчання тим самим досягають важливі закономірності її функціонування. Методи, які відіграють стимулювальну роль у лінгводидактичній стратегії, повинні залучити внутрішню мотивацію навчання і спонукати до мовленнєвої дії. Серед методів *стимулювання когнітивної та соціальної мотивації* слід назвати навчальну дискусію, створення ситуації успіху в навчанні, дидактичної гри, проблемного навчання, опори на особистий досвід студента. Стимулювальну роль у підтриманні позитивної мотивації мають похвала, моральне та матеріальне заохочення, покарання, змагання, вплив присутності

інших та громадської думки. Так, наприклад, заохочувальну функцію *змагання* було визнано ще Я. А. Коменським. Перебування студентів у контакті з іншими породжує мотиви встановлення першості, активізує діяльність, яка цю першість забезпечує. Проте навчальна стратегія має враховувати, що метод змагання є результативним лише тоді, коли студентам відомі навчальні результати інших.

У процесі експериментальної роботи зі студентами молодших курсів факультетів кібернетики, фізичного і радіофізичного факультетів, розробляючи стратегії усного мовленнєвого навчання, ми використовували рейтингові таблиці успішності студентів під час складання різних типів фахових текстів. Окремі студенти, орієнтуючись на середньогрупові результати, намагалися досягнути результату не нижче середнього, щоб не потрапити до рейтингової частини, яка позначалась як „Низька результативність”. Інші обирали орієнтиром для досягнень успішність найближчого студента за рейтинговим списком. Найбільш відчутно метод змагання стимулює соціальні мотиви тих студентів, які мають розвинений престижно-мотиваційний потенціал та професійний запит.

Стимульні *функції присутності* інших людей по-різному виявляються у сфері навчання мови. Прості і міцні мовленнєві уміння та навички, які набувалися студентами у школі (наприклад, у запитаннях, запереченні, створенні текстів-описів) у присутності інших людей реалізувалися краще, ніж більш складні за координацією, які засвоювалися вже у вищому навчальному закладі (наприклад, ведення наукової дискусії, участь у полеміці). Проте „ефект присутності” має різний вплив на студентів з різною діяльнісною мотивацією. У студентів з переважними утилітарними мотивами навчання спостерігається гальмування навчальної активності в умовах „аудиторії”, у присутності інших.

*Методи створення ситуацій успіху в навчанні* пов'язані з тим, що значний вплив на силу і стійкість мотивів має успішність самої діяльності студентів. Неуспіх у навчанні, який повторюється часто, викликає в студента відчуження діяльності, і, навпаки, успіх заохочує, дає відчуття задоволення, стійкого



позитивного ставлення до діяльності. Шляхом залучення методів створення ситуації успіху в навчанні стратегія формує самооцінку студента, а отже, сприяє широкій соціальній мотивації навчання. Позитивно впливає на мотиваційну сферу студентів регулярна констатація їхніх досягнень, відкрита диференціація групи за „кількістю витрачених зусиль”, вияв довіри, підбадьорення, підтримка. Адже, за даними анкетування, проведеного серед студентів різних курсів, найбільше цінуються такі комунікативні риси викладача, як дотримання суверенітету студента, толерантність, вияв симпатії, коректний тон спілкування, повага до власної думки студента, тактовне виправлення помилок. Вочевидь, названо усі ті компоненти, що забезпечують рівноправне співробітництво.

Результативність *методів морального заохочення* часто обумовлюється громадською думкою. Ставлення до української мови в суспільстві є тим вагомим фактором, який відчутно впливає на навчальну діяльність студентів. Адже привабливість предмета навчання визначається його сприйняттям у суспільстві. Тому студенти більш активно включаються в мовленнєву діяльність, яка означена громадською думкою як потреба і схвалюється суспільством. Зокрема це стосується ведення ділової документації та публічних виступів українською мовою.

Методами, які підтримують *професійну* мотивацію студентів і одночасно стимулюють навчання різних видів мовлення, передбачуваних стратегією, є написання службових листів, документів, репортажів, проведення екскурсій по аудиторіях факультету, інтерв'ю з фахівцем, підготовка теле- та радіопередач із фахової проблеми, яка відома студентам і до якої вони можуть самостійно дібрати інформацію. Методи підтримки *мотивації наукової діяльності* використовуються в стратегіях письмово-монологічного мовлення. Це інформаційний пошук, теоретичний аналіз та експеримент. Результатами таких методів можуть бути тексти у формі оглядових, теоретичних та експериментальних наукових статей, бібліографічних та реферативних оглядів, анотацій. Стратегія допомагає студентові, який прагне бути науковцем,

усвідомити і конкретизувати свій інформаційний запит і тим самим зробити продуктивним не лише сам науковий пошук, але і його мовленнєве втілення – текст. Крім того, стратегія навчання мовлення передбачає, що студент завдяки їй опанує такі види наукової діяльності, як аналіз наукових концепцій і теорій, оцінка і критика наукових положень, виділення та постановка нерозв'язаних проблем, пояснення, доведення.

Розробка стратегій, здійснювалась нами на основі досить відомої серед дидактів таксономії навчальних цілей Б. Блума [489]. Зокрема він виявив, що для застосування знань необхідно домагатися реалізації таких цілей, як практичне використання інформації, залучення теоретичних методів, теорій та концепцій в умовах практичних завдань, а також інтерпретувати інформацію залежно від напрямку практичної діяльності. У таксономії цілей в емоційній сфері студента важливе місце посідають бажання долучитися до пізнавальної діяльності, бути задоволеним діяльністю та її результатом. Результат діяльності суб'єкта учіння прийнято розглядати у двох площинах: пізнавальній та емоційно-ціннісній. Результативний аспект учіння у пізнавальній площині регулюється за допомогою контролю та оцінювання успішності. Якщо умови навчання, засоби, прийоми будуть варіюватися у диференційованому навчанні з урахуванням особистісних диспозицій студентів та стимулюванням його мотиваційного потенціалу, то навчальний матеріал буде засвоєний у повному обсязі всіма суб'єктами учіння (таб.3.3). Тому проєктивні можливості стратегії в цьому аспекті залежать від навчальних цілей.

Будуючи лінгводидактичну стратегію, слід зважати, що на всіх етапах навчально-пізнавальної діяльності рушійну мотиваційну роль відіграє активне запитання, оскільки відповідь на нього задовольняє особистісну потребу успіху студентів. Ще в 60-і роки минулого століття в методиках викладання мов як іноземних широко використовувались ідеї М. Кона і Дж. Мітчела та створена ними система різнорівневих запитань, спрямованих на досягнення навчальних цілей [543].

Таблиця 3.3

**Стратегія як проект методів і форм навчання, які актуалізують  
мотиваційний ресурс студента  
(на основі таксономії навчальних цілей Б. Блума)**

<b>Етапи навчально- пізнавальної діяльності</b>	<b>Навчальні цілі</b>	<b>Методи, форми, прийоми, що актуалізують пізнавальну та особистісну мотивацію</b>
Сприйняття	Виявлення наявних уявлень та асоціацій з об'єктами вивчення, створення образного ряду, залучення фантазії, залучення немовних засобів (образотворчих, схематичних) для представлення об'єктів	Лекція з елементами дискусії, фронтальна бесіда, запитання на пригадування, завдання на створення асоціативних та образних ланцюгів, завдання на уяву та ілюстрування, конкурси на уважність, ефект парадоксу, демонстрація суперечностей
Осмислення	Розуміння навчальної інформації, „ухоплювання” значення, тлумачення, пошук прихованого значення, класифікаційна діяльність, визначення категорій об'єктів вивчення, встановлення їхніх зв'язків з іншими об'єктами	Завдання на „швидке реагування”, на побудову об'ємних класифікацій, евристична бесіда, прийом „крок за кроком”, метод подвійної інтерпретації.
Інтеріоризація	Способи використання набутих попередньо знань у новому контексті, передбачення висновків, пошук закономірностей	Лекція-програма дій, рольова гра, евристична бесіда, дискусія, завдання на формулювання законів за принципом „якщо, ...то”
Застосування	Використання набутих знань за зразком та різними способами, вироблення умінь та навичок, самостійна частково-пошукова і творча діяльність	Проблемні завдання на розв'язання суперечності багатьма способами, ділові ігри за моделями: „Конференція”, „Інтерв'ю”, „Редколегія” тощо; круглий стіл, метод „інтелектуального штурму”, скорописні змагання, методи проведення лекцій та семінарських занять самими студентами

## Продовження таблиці 3.3

Аналіз та синтез	Зіставлення, проведення аналогій, поділ на частини за різними принципами, ідентифікація компонентів цілого, об'єднання знань з різних галузей і тем	Проблемні завдання на пошук спільного і відмінного, причини та наслідків, дискусія, диспут, дидактична гра, конкурс на обґрунтування власної думки
Оцінка діяльності	Оцінка висновків, теоретичної вагомості та практичної користі нових знань, умінь та навичок, доведення і спростування, виявлення хибних способів діяльності, „робота над помилками”	Метод особливої довіри, прийом різнокольорової оцінки, рейтингові оцінки, метод винагороди та заохочення

До процесу повного засвоєння тем (наприклад, у межах курсу „Мова права”) мають входити такі типи запитань, які є першочерговими дефіцитними стимулами пізнавального процесу, зокрема (в дужках представлено один з варіантів запитання):

- запитання, спрямовані на розвиток уміння визначати (Які ознаки має морфема як значуща одиниця слова?);
- запитання на вміння розмірковувати (За яким критеріями можна розподілити займенники української мови, що вживаються в професійному спілкуванні?);
- запитання на емоційний відгук (Як впливають на професійне спілкування слова з експресивно-оцінним значенням: „одне питаннячко”, „виникла проблемка”?);
- запитання на застосування знань у новій ситуації (Які типи складних речень найчастіше зустрічаються в текстах судочинства?);
- запитання на тлумачення фактів (Чому слова *присяжний*, *універсал*, *губернатор*, *духівниця* не можна вважати історизмами?);
- запитання на виявлення власної точки зору (З чим пов'язане повернення у загальнонародний ужиток архаїзмів та історизмів?);

- запитання на аналіз та синтез (Як можна оцінювати правничий текст з погляду правильності мовлення?);
- запитання на виявлення причиново-наслідкових зв'язків (Як пов'язані поняття норми і літературної мови?);
- запитання на творчий розвиток ідей (Чому світова спільнота прагне до уніфікації юридичних термінів?).

Однак, безперечно, головною ознакою відсутності деструктивних факторів навчання та наявності у студена позитивної мотивації пізнання є його бажання самостійно поставити запитання. Різномірні запитання здатні забезпечити актуалізацію діяльнісних мотивів, оскільки існує чинник неприйняття інформації, яка надходить іззовні. І, навпаки, інформація, здобута внаслідок самостійного пошуку, завжди позитивно оцінюється суб'єктом навчання. У цьому аспекті корисними для активної навчально-пізнавальної діяльності є розгорнуті алгоритмічні та логіко-операційні структури, введені в контекст проблемних завдань та евристичних бесід.

У висновку зазначимо, що проект актуалізації мотиваційного ресурсу студентів за допомогою методів і форм навчання під час вивчення тем та розділів курсу української мови є лише етапом у створенні багаторівневої системи мотивованої навчальної діяльності. Кожний етап, кожний метод, прийом, форма роботи вимагають урахування багатьох чинників педагогічної взаємодії.

Мотиваційна основа побудови стратегій української мови є суттєвою детермінантою навчальної діяльності студентів у вищій школі. Методи стимулювання позитивної мотивації визначають швидкість та ефективність залучення студентів до цієї діяльності. Жодний із компонентів навчальної системи не може бути належним чином оцінений та розроблений у відриві від діяльності. Отже, стратегія як проект діяльності встановлює зв'язок між мотивацією діяльності та методами її підтримки.

Урахування обопільності процесу навчання і результатів дослідного навчання дає змогу констатувати, що значний потенціал становить бажання викладача переглядати методики роботи, залучати інноваційні структури до змісту навчання, освоювати технологічно збагачені програми. Ця діяльність є теж частиною лінгводидактичної стратегії і має стимульно-мотиваційний план, оскільки мотивація педагогічної діяльності, створення сприятливих умов для творчості педагога – це зворотний бік прогресу або регресу у формуванні та підтриманні мотивів навчання студентів.

### **3. 5. Проектування діяльнісних операцій: програма тактик лінгводидактичної стратегії**

У межах прийнятої стратегії формується програма, яка є набором необхідних заходів для досягнення мети. Рівень стратегії відрізняється від тактичного рівня якісно складнішою і багатоплановою організацією діяльності. Опис стратегії співдіяльності навчання та тактик її реалізації – це два напрямки аналізу, які взаємодоповнюють один одного. Стратегічна програма тактик, на наше переконання, цілком реально може бути перенесена з психологічної у дидактичну площину. У педагогічній психології поширене тлумачення когнітивної карти, або операційної схеми [271, с.394], – структури, що дозволяє суб'єктові пізнання бачити домінуючі аспекти дійсності. Якщо за допомогою когнітивної карти можна спрямовувати пошук інформації, то програма тактик лінгводидактичної стратегії дає змогу вивчати саму дослідницьку активність. Стратегія забезпечує паралельність двох процесів: пошуку змісту та навчання пошуковим операціям. Проектуючи програму тактик, студенти мають змогу, разом з опануванням змісту навчання, оволодівати методологією досягнення навчального результату.

Програма тактик стосується операційної частини лінгводидактичної стратегії і є відповідним алгоритмом навчальних дій та операцій. Як твердить В. Блінов, „очевидним є те, що навчальна дія не існує ізольовано, а пов’язана з іншими, утворюючи своєрідні „молекули”. Кожна з таких молекул виникає різним шляхом і є деякою підмножиною з усієї множини навчальних дій” [56, с.61].

Поняття методичної тактики уводилося дидактами, котрі розвивали концепцію програмованого навчання. У їхньому розумінні методична тактика є поняттям, яке найбільше стосується керівної діяльності викладача: „Методична тактика встановлює порядок і засіб провадження кожного конкретного акту навчання, залежно від різних ситуацій, визначає характер дій педагога і студентів у певних умовах, здійснює заміну одних засобів, форм та методів іншими, більш доцільними, а також указує на способи оперативного керівництва навчальним процесом, у тому числі самостійною роботою студентів” [20, с.365]. Як бачимо, тактика у цьому розумінні є набором певних педагогічних прийомів, які „відображають методичний досвід, професійну компетенцію і здоровий глузд педагога, діалектичне розуміння сутності програмованого процесу і його психолого-педагогічного обґрунтування” [20, с.366]. З погляду розуміння діяльності навчання як розподіленої співдіяльності її суб’єктів, ми вважаємо *тактиками дії та операції, необхідні для виконання навчального завдання чи розв’язання проблеми і спроектовані в стратегії спільно викладачем та студентами*. Отже, тактики становлять операційну основу лінгводидактичної стратегії і є одним з об’єктів її проектування.

Поняття мовленнєвої дії і навчальної дії у лінгводидактичній стратегії співвідносяться як мета і шлях її досягнення. *Програма тактик є узагальненим варіантом дій та операцій, до якого уводяться типові випадки їх застосування*. Програма тактик як об’єкт лінгводидактичної стратегії проектується як узагальнений варіант множини зразків дій та операцій, один з яких суб’єкти

навчання повинні вибрати відповідно до педагогічних умов, рівня мотивації, навчальної мети.

Отже, програма тактик охоплює операційно-діяльнісну частину навчання, яка має бути спроектована в стратегії. І. Ільєсов здійснив огляд різних варіантів представлення цієї частини навчання в авторських концепціях [182, с.76]. Усі вони групуються в певні операційні блоки, до яких належать:

- розуміння і заучування (Я. А. Коменський);
- поглиблення (ясність, асоціації, система) і метод (Й. Гербарт) ;
- знаходження знань і їх закріплення (В. Дістервег) ;
- отримання інформації, узагальнення і закріплення (К. Ушинський) ;
- отримання інформації, обробка і застосування (П. Каптерев) ;
- встановлення зв'язків і їх зміцнення (Е. Торндайк) ;
- селективне сприйняття інформації, кодування, збереження і використання (Р. Гегні) ;
- сприйняття, розуміння, виконання, перевірка (О. М. Леонт'єв);
- з'ясування, орієнтування, відпрацювання (П. Гальперін);
- сприйняття, осмислення, закріплення, оволодіння (С. Рубінштейн);
- засвоєння, пояснення, закріплення в дії (О. Кабанова-Меллер) ;
- сприйняття, пошук, заучування (Л. Ітельсон);
- усвідомлення засобів і тренування (Г. Щедровицький);
- когнітивне засвоєння дій і практичне їх застосування (В. Шадриков).

Такі блоки можуть містити уточнену послідовність дій та операцій, побудовану за ієрархічним принципом.

Щоб з'ясувати, що саме має містити програма тактик лінгводидактичної стратегії, слід згадати ті операції, які психологи відносять до орієнтувальної частини навчання. Ці операції було представлено вітчизняним психологом П. Гальперіном, який запропонував теорію поетапного формування розумових дій і визначив послідовність операцій у когнітивній діяльності дитини (онтогенезному варіанті навчально-пізнавальної діяльності). Основний зміст



концепції П. Гальперіна викладено у досить відомих роботах, зокрема в статті „Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий” (1966) [109]. Ми зупинимося лише на тих положеннях, які впливають із його концепції і безпосередньо стосуються дидактичної сфери.

У навчальній діяльності П. Гальперін виділив орієнтувальну частину, яка відповідає за процес навчання та якість його результатів. Орієнтувальна частина має характер інструкції, яку суб’єкт використовує для досягнення мети. Через певний час для дитини інструкція, яка є зовнішнім засобом організації діяльності, стає непотрібною, вона організує свою діяльність завдяки розумінню смислу кожної із власних дій. На цьому етапі вчитель (інструктор) може вимагати від неї коментування кожного кроку розв’язання задачі, перекладу, написання переказу. Наступний – „етап зовнішнього мовлення”, коли треба оголосити власні дії у потрібній послідовності. Останнім є етап „дій у прихованому мовленні”. У такий спосіб досягається „дисциплінованість мислення”, яка забезпечує процеси поетапного формування розумових дій. Орієнтувальну діяльність П. Гальперін вважає особливою формою предметної діяльності суб’єкта. На кожному етапі у відповідь на орієнтувальну частину діяльності виникає її виконавча частина [109]. Шкільне навчання мови більше спрямоване на той зміст, що конституює онтогенезні знання, надбання граматичних навичок, адже шкільне навчання дає можливість оволодіти писемним мовленням. Крім того, змінюється тип навчання, яке з несвідомого переходить в усвідомлене.

Гнучкість орієнтувального блоку навчання української мови у ВНЗ протистоїть стандартизації умов навчання (жорсткій кількості годин, виділених навчальним планом на курс української мови, обмеженим формам сесійного контролю тощо). Прихильники жорстких правил обмеження навчального процесу вдаються до програмування навчання за правилами, які регламентують дії педагогів у біхевіористському ключі [198]. Проте, незважаючи на критику, деякі з них доцільно використовувати для того, щоб зробити керованим та

усвідомленими не лише мету і результати навчання, а й самі операції діяльності. Отже, проектуючи програму тактик, доцільно керуватися такими правилами:

1) правило еквівалентної практики, за яким умови навчання й очікувані дії студентів у процесі навчання цілком відповідають очікуваним діям у реальній мовленнєвій ситуації (Таке правило діє при застосуванні методу дидактичної гри, яка імітує реальні умови комунікації, різні професійні, побутові ситуації);

2) правило аналогічної практики, яке дає можливість тренувати операції, подібні, але не ідентичні у реальних комунікативних ситуаціях (Таке правило застосовується під час виконання вправ та завдань, що передбачають розвиток навичок мовлення);

3) правило знання результатів, суть якого полягає в негайному повідомленні результатів дій, які реалізуються у поточній оцінці (Знання результатів необхідне за модульно-рейтингової організації навчання. Оцінка за кожний вид роботи повинна формувати рейтингову шкалу успішності студентів і бути інструментом заохочення.);

4) правило підтримки позитивних реакцій, яке у педагогічній практиці прийнято реалізувати як метод створення ситуацій успіху в навчанні студента.

Позитивна роль теорії поетапного формування розумових дій в організації навчання за допомогою стратегій полягає у тому, що вона не обмежується лише орієнтувальним блоком діяльності і виходить за межі репродуктивного засвоєння. Більше того, вона дозволяє сформувати творчо-пошуковий тип діяльності суб'єктів навчання. Аналізуючи зарубіжну дидактику, М. Кларін подає цілісну програму тактик, за допомогою якої можливий перехід від репродуктивних до пошукових умінь [198, с.51]. На наше переконання, лінгводидактичні стратегії, які ми представляємо як стратегії співдіяльності, спрямовані на задоволення такої програми, але з урахуванням особливостей діяльності мовлення. До них належать:

5) повідомлення необхідних знань;

б) формування умінь на репродуктивному рівні;

- 7) демонстрація еталонів-зразків діяльності;
- 8) формування первинних умінь;
- 9) відпрацювання дій у спрощених умовах (шляхом поділу завдань на частини та використання інструкцій для їх виконання);
- 10) організація самостійної практики з неперервним зворотним зв'язком із викладачем і підкріпленням діяльності студента методами позитивного оцінювання та заохочення;
- 11) перехід до пошукової та продуктивної стадії (шляхом самостійного створення тексту);
- 12) розв'язання проблемних завдань, моделювання нестандартних ситуацій (наприклад, моделювання конфліктної ситуації між керівником та підлеглим і розв'язання конфлікту у формі діалогу);
- 13) аналіз студентами своєї діяльності, її обговорення з викладачем у групі, оцінювання та контроль.

На цих засадах операційна частина стратегії відповідає за формування нових дій і процедур а також тих понять та чуттєвих образів, які їм відповідають. Таке формування має дві стадії: 1) попереднього з'ясування системи орієнтирів; 2) стадії засвоєння цієї системи та дій на її основі. До системи орієнтирів, зокрема, входить алгоритм операцій з аналізу завдання та його виконання. Тому операційну частину учіння, за Гальперіним, можна поділити на три блоки: з'ясування змісту завдання (орієнтування в завданнях, задачах, проблемах, ситуаціях), опрацювання та відпрацювання (виконавчі операції) та контроль-оцінні операції. Оптимальним варіантом реалізації операційного блоку лінгводидактичної стратегії є узагальнений алгоритм навчальних операцій, який представлено програмою тактик.

Програма тактик лінгводидактичної стратегії містить певні алгоритмічні елементи. Проте ми зазначаємо, що мовлення є творчим процесом, яке створює, поряд із відтворюваними одиницями, унікальні їх комбінації. Це означає, що процес його навчання не може бути цілком алгоритмізовано, оскільки

неможливо дати алгоритми створення усіх типів висловлювань та текстів, а також шляхів їхнього сприйняття. Адже „процес породження мовленнєвого висловлювання не є звичайне „відтворення” готового тексту, що зберігається в пам’яті, а це творча діяльність. Процес розуміння також має творчий характер, оскільки у процесі сприйняття й розуміння усного та письмового висловлювання відбувається відтворення думки відповідно до побаченого і почутого” [292, с.42]. Крім того, як стверджує Г. Сйгер, навчання лише алгоритмам дій з мовним матеріалом без з’ясування його структури не забезпечує створення орієнтувальної основи дій, яка обіймає всі об’єктивні умови дії” [155, с.145]. Однак тактики, послідовність яких зазначено в програмі, дають можливість організувати й дисциплінувати дії та операції студентів на різних рівнях рецептивного та продуктивного мовлення.

Вони охоплюють:

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

**Орієнтувальні тактики** залежать від створення певного „образу” виконання завдання, є його підготовчим етапом. Як висловлюється І. Малафіїк, „на початку розв’язання задачі, тобто на початку розумової діяльності, йде робота зі створення цього образу: аналізується змістове поле діяльності, актуалізується досвід людини, осмислюються умови задачі і створюється ще не повний і не точний образ кінцевого результату. У процесі роботи цей образ уточнюється, конкретизується, розширюється” [271, с.62]. Отже, сприйняття навчальної ситуації, завдання, проблеми залежить від якості представлення емпіричних та теоретичних вихідних даних і понять, від способів їх розв’язання, а також від їхньої відповідності мотивам навчання студента. Це може бути

інформативний матеріал підручника, навчальної літератури або пояснення викладача. Орієнтувальні тактики організують розуміння, запам'ятовування, осмислення і структурування в пам'яті студента навчального завдання. Суб'єктна роль викладача в розподіленій співдіяльності навчання на цьому етапі виявляється у *представленні навчальної ситуації* (зокрема проблемної) та *поясненні* завдання, навчальної проблеми.

Створення проблемної ситуації досягається за допомогою: формулювання завдання, яке можна виконати лише завдяки пошуку інформації та зіставлення різних поглядів на предмет вивчення; представлення теоретичної та практичної значущості розв'язання завдання для задоволення фахових потреб студентів; пропонування різних шляхів і поглядів на розв'язання завдання. Проблемне завдання, таким чином, може бути результатом аналізу проблемної ситуації в навчанні. Проблема ситуація повинна організовуватися так, щоб стимулювати потребу діяльності, необхідність розв'язання проблемного завдання. На думку дослідників планів поведінки Дж. Міллера, Е. Галантера, К. Прибрама, проблемне завдання повинно змусити зробити висновки про те, що „треба зібрати більше інформації, випробувати різні можливі структури зв'язків, зруйнувати старі образи, для того щоб замінити їх новими, і перенести образи із більш знайомих ситуацій”, „необхідно висловити гіпотези і перевірити їх, виявити ті моменти, які ми погано розуміємо і де наші знання недостатні” [300, с.191-192]. Таким є ідеальний результат сприйняття проблемної ситуації. Це завдання є першочерговою дидактичною метою для студентів у межах окремого заняття, теми, модуля. Труднощі, які відчуває студент, коли стикається з проблемною ситуацією, змушують його шукати шлях розв'язання навчальної проблеми, репрезентованої у проблемному завданні. Можна погодитись із С. Шапоринським у тому, що „відмінність між проблемним завданням і будь-яким іншим навчальним завданням визначається не його змістом як таким, а введенням проблеми в систему завдань і ситуацій, що кореспондуються системі прийомів, для формування яких вони розроблені” [456, с.110]. Тому в результаті

розв'язання проблемного завдання має відбутися перехід від однієї операції або дії до іншої.

Представлення навчальної ситуації (і проблемної зокрема) відбувається за допомогою пояснення. Пояснення правил, мовних закономірностей, особливостей фахового тексту та професійної комунікації є тактикою орієнтувального типу, метою якої є репрезентувати, спрямувати, ознайомити. Слушно зазначив С. Шапоринський: „Будучи в гносеологічному відношенні провідним компонентом викладу (лекції, розповіді, навчального тексту), пояснення, принаймні частково, підкоряється тому загальному викладу, який неодмінно містить багато описових елементів, покликаних насамперед ознайомити із самим явищем, процесом, об'єктом взагалі” [456, с.133]. Однак пояснення граматичного матеріалу та граматичних категорій ще не забезпечують сприйняття та усвідомлення. Тому об'єктом орієнтування у поясненні навчального завдання слід вважати не самі правила, а дію цих правил у мовленні.

Специфіка навчання мови полягає в тому, що будь-яка проблемна ситуація є комунікативною за своєю природою і має стимулювати мовленнєво-мисленнєву діяльність студента. Відомий дослідник прагматики К. Гаузенблз вважав, що залежність діяльності від комунікативної ситуації „має значну кількість чинників: залежність від стимулу, від функції, від часового, локального, соціального оточення, від матеріальних умов, від адресата та адресанта” [110, с.70]. Щоб сама комунікативна ситуація стала проблемною для студента, слід визначити такі орієнтири, які змусять його самостійно розв'язувати завдання та долати суперечності. Проблемність ситуації в стратегії можна сформулювати як завдання:

- зробити мовлення партнера у спілкуванні зрозумілим для себе;
- розвивати мовлення в такому напрямку, щоб отримати необхідну інформацію або необхідний результат.

Отже, „суб’єктові учіння ставиться завдання самостійно керувати розв’язанням певної проблеми у процесі спілкування засобами мовленнєвого впливу на партнера за допомогою різних мовних засобів, які забезпечують наступність думок та мовленнєво-мисленнєвий пошук” [389, с.99]. Тому такі завдання, як стверджує Г. Китайгородська, також мають комунікативну природу: комунікативне завдання „є засобом керування діяльності того, хто навчається у конкретній ситуації й одночасно є для нього мовленнєвим стимулом” [197, с.53]. Є підстави стверджувати, що із накопиченням варіантів комунікативних ситуацій у навчальному досвіді студента, можливості спілкування розширюються, і чим більше можливостей їх вибору в студента, тим більше навчання відходить від алгоритмічного зразка і набуває ознак творчості. Розширення комунікативних можливостей приводить до зближення їх з природними потребами побутового та фахового мовлення і ліквідує необхідність штучної постановки комунікативних завдань.

**Виконавчі тактики** організують безпосереднє виконання дій та операцій, спрямованих на оформлення висловлювання, виразне читання, критичне сприймання, створення тексту тощо.

Через поняття „навчальна дія” зіставляється за функціональною ознакою навчальний процес із його системним описом у методиці навчання. За В. Бліновим, „навчальна дія – це найменша частина, елемент навчальної діяльності, який відображає взаємодію її суб’єктів”. Навчальна діяльність і навчальна дія – два явища одного ґатунку, у яких в абстрагованій узагальненій формі відображається уявлення про всі прояви навчання в педагогічній дійсності” [56, с.82-83]. Їхній взаємозв’язок очевидний: навчальна діяльність описується як система, послідовність навчальних дій, а множина навчальних дій складає навчальну діяльність.

Найбільшою мірою алгоритмізація може стосуватися саме виконавчої частини програми тактик лінгводидактичної стратегії, оскільки алгоритми в навчальному процесі, за визначенням С. Архангельського, – „це точні приписи

виконання навчальних операцій в певній послідовності для розв'язання навчальних завдань. Алгоритми вказують, що треба робити, в якій послідовності, як шукати шляхи розв'язання задачі, як знаходити зв'язки, відстежувати відношення, яке застосовувати доведення тощо" [20, с.86]. В основі складання алгоритму виконавчої діяльності лежить дедуктивний спосіб організації пізнання. Алгоритм виконавчих тактик не повинен жорстко регламентувати всіх дій та операцій, а лише має рекомендувати студентові послідовність кроків, оскільки поле творчого пошуку суб'єкта діяльності є значно ширшим, ніж передбачувані дії. Тому пошук свого шляху розв'язання навчального завдання розвиває здатність студента до самостійного вироблення послідовності тактик. Щоправда, він вимагає впевнених знань предмета вивчення, творчої інтуїції, уміння оцінювати вірогідність правильної відповіді. Це узгоджується з висновками педагогічної психології про два типи виконання навчальних завдань: алгоритмічний та евристичний [5, с.41]. За висновками Л. Ланди, якщо зіставити алгоритмічні процеси з іншими процесами, то головною ознакою їхньої відмінності є ступінь детермінації: алгоритмічні процеси характеризуються жорсткою детермінацією, а евристичні – відсутністю детермінації [232, с.64]. Тільки реалізація алгоритмічних приписів гарантує обов'язкове отримання результатів. Евристичні процеси залежать від суб'єктивного досвіду, кмітливості, здогадки студента. Проте зв'язок між алгоритмічними та евристичними тактиками очевидний: реалізуючи евристику, студент, як правило, потребує деяких алгоритмів, з іншого боку, складні алгоритмічні утворення можна удосконалити, застосовуючи евристику.

До найбільш узагальнених виконавчих тактик можна віднести: пошук інформації, заучування, відпрацювання (вправи), смислове перегрупування інформації, виділення основних, опорних пунктів (тез), складання плану, виділення основних зв'язків, відношень, конкретизація та узагальнення, розширення, поглиблення інформаційних шарів, звуження інформації до меж найбільш важливого, утворення нових її блоків [182, с.45-46]. Усі вони мають



ознаки алгоритмічності та евристичності. Для ефективності здійснення дій та операцій алгоритмічного та евристичного характеру важлива певна організація навчання. Її можна забезпечити програмою тактик.

Вибір виконавчих тактик залежить від наявних у навчальному досвіді студента субстратегій пам'яті. Процес пошуку й вибору дії на стадіях прийняття рішень у виконанні завдання можливий лише на основі аналізу, узагальнення та оцінки наявної інформації і знань, отриманих на попередніх етапах вивчення мови. Тому актуалізація та поповнення граматичних знань відбуваються:

- завдяки пригадуванню і запам'ятовуванню, тобто залученню субстратегій пам'яті щодо тезауруса, а також потрібних даних з орфографії, морфології, пов'язаних із семантикою, сполучуваності слів, синтаксису речення;
- завдяки заучуванню, повторенню – акумулюванню нової навчальної інформації для автоматизації вмінь, використання алгоритмів на основі попереднього досвіду мовленнєвої діяльності.

Причому заучування не обов'язково має бути механічним; у ході його організації слід робити акцент на розумінні конкретних зв'язків між мовними явищами. У реалізації цих операційних тактик велике значення має запам'ятовування та застосування різних способів активного смислового опрацювання навчального матеріалу: групування подібних мовних засобів, необхідних для побудови висловлювань та текстів, що є умовою завдання (у здійсненні орієнтувальних тактик), виділення основного смислу текстів, які сприймаються (читаються та аудіюються).

Запам'ятовуванню та заучуванню сприяє поточне та узагальнене повторення, яке провадиться у процесі навчання мови. В кожній із дій, що формують виконавчий алгоритм навчання, за В. Бліновим, „можливе їх неодноразове повторення, різне за обсягом” [56, с.95]. У повторенні навчальний матеріал систематизується, узагальнюється, поглиблюється його розуміння. Завдяки багаторазовому повторенню певного мовного матеріалу відбувається

його часткове осмислення та усвідомлення. Так студент готується до виконання дій свідомого аналізу та усвідомлює закономірності мовлення.

Тренувальні виконавчі тактики прийнято називати в дидактиці вправами. Розглядаючи, слідом за І. Бім, вправу як засіб здійснення взаємодії між суб'єктами навчання [49, с.106], ми зазначаємо, що така взаємодія опосередковується не лише мовленнєвим матеріалом, але й міжособистісними стосунками. Тому вправа є такою ж одиницею співдіяльності, як і інші види виконавчих тактик. За психолінгвістичними показниками, види вправ у навчанні рідної мови можна розподілити на такі групи: спрямовані на формування мовленнєвих навичок, тобто на інтерпретацію мовних і мовленнєвих знань і їх поєднання у дії; спрямовані на формування мовленнєвих умінь, які повинні надати мовленнєвій діяльності творчого характеру [292, с.10-11]. За ступенем повноти дидактичного керування Г. Китайгородська розподілила вправи, за допомогою яких студенти досягають навчальної мети, на три типи: жорсткого керування мовленнєвою діяльністю, в яких завдання обумовлює вибір мовних і мовленнєвих засобів (наприклад, знайти серед поданих словосполучень такі, в яких слова поєднані зв'язком узгодження); часткового керування, із відсутньою моделлю розв'язання комунікативного завдання (наприклад, розставити знаки пунктуації в тексті); мінімального керування, коли вибір та обмеження мовних засобів обирається самими студентами (наприклад, відредагувати текст) [197, с.55]. Більшість дослідників погоджуються, що вправи у діяльності учіння відіграють насамперед тренувальну роль.

З огляду на педагогічні умови навчання української мови на неспеціальних факультетах у ВНЗ та особливість мети навчання, яка полягає у текстово-комунікативній діяльності, нами визначено вправи, які відповідають цим умовам і актуальні у навчальній практиці вищої школи. Серед них:

- вправи, спрямовані на орієнтування в мовному та мовленнєвому матеріалі, в усних способах вираження думки;

- вправи на введення окремих висловлювань у різні комунікативні ситуації (подив, сумнів, ствердження, заперечення, критичне зауваження тощо);
- вправи на сприйняття різностильових текстів як функціонально-смыслових єдностей;
- вправи, спрямовані на формування навичок спілкування (налагодження контакту зі співрозмовником, підтримання бесіди, ініціативність мовлення, привернення уваги співрозмовника);
- вправи на формування умінь використовувати фаховий словник в усних та писемних видах спілкування;
- вправи на відпрацювання конкретного лексичного та граматичного матеріалу, використання просодичних засобів мовлення;
- вправи на використання знань у нових комунікативних ситуаціях та продукування текстів;
- вправи на систематизацію мовних знань.

**Контрольні тактики перевірки результатів навчання та корекції** є діями та операціями контролю, спрямованими на регулювання перерахованих вище виконавчих операцій. Контрольно-оцінний етап навчального процесу пов'язаний з аналізом виконання дій та операцій для розв'язання дидактичного завдання, що виступає першочерговою навчальною метою. Н. Тализіною на основі експериментальних даних узагальнено вимоги до контрольного етапу навчання [416, с.112]:

- на перших етапах процесу засвоєння контрольованими мають бути всі операції (поопераційний контроль);
- зовнішнє мовлення оцінюється систематично, за кожним виконаним завданням;
- засвоєння великих блоків навчального матеріалу може контролюватися епізодично, на вимогу студента;
- спосіб здійснення підсумкового контролю не має значення, але новизна форми контролю сприяє позитивній мотивації навчання.

З цього випливає, що контрольні тактики розгортаються етапно. Спочатку контроль організує викладач, демонструючи прийоми його здійснення (наприклад зіставляє тексти студентів із прийнятим зразком), потім контроль може доручатися студентам і бути їх самостійною діяльністю. Особливо це стосується поопераційного контролю. Поопераційний контроль правильності мовлення є одним із найскладніших щодо організації і пов'язаний з уміннями й навичками внутрішнього контролю висловлювання. Зокрема, до такого виду контролю можна віднести синтаксичний контроль висловлювання, який з'являється внаслідок чуття граматики (Д. Слобін) або чуття мови (Л. Божович). Синтаксичний контроль є цілком усвідомленим, тоді як чуття граматики є несвідоме емоційне узагальнення мовленнєвого досвіду студента. Вироблення вмінь синтаксичного контролю необхідне в тій ситуації, коли студенти зізнаються: „Пишу й розмовляю, не знаючи жодного правила”. Варто визначитись із поняттям „правила” в лінгводидактиці. Мовлення, безперечно, вибудовується за певними правилами. Однак дитина раннього віку не має вміння формулювати експліцитні граматичні правила, які надаються пізніше у шкільних підручниках. За даними досліджень вікової психології, на елементарному рівні у мовленні дитини двох-п'яти років простежується закономірність: у ньому зустрічаються не всі з теоретично можливих комбінацій слів. Із розвитком дитина виявляє нормативне відчуття правила, а саме: набуває вмінь визначати, чи є побудоване висловлювання правильним щодо деякого мовного стандарту, помічає граматичні відхилення у мовленні інших.

Систематичний та епізодичний контроль правильності мовлення з'являється пізніше: у шкільному та студентському віці. Він залежить від обраного алгоритму діяльності. Особливо важливим є той етап, коли студенти вже навчилися не лише контролювати виконані навчальні дії, але й оцінювати підсумковий результат роботи (у формах підсумкового контролю). У навчальному процесі ВНЗ підведення підсумків необхідно проектувати та організовувати як етап, який має слугувати підкріпленням позитивної мотивації

навчання. Якщо студенти відчують задоволення від виконання навчальних дій, це формує очікувані позитивні емоційні переживання надалі.

Для керованої та усвідомленої діяльності навчання, за допомогою якої студент оволодіває українською мовою, контрольні тактики набувають вигляду зворотного зв'язку між суб'єктами навчання. Прихильники програмованого навчання, які розглядають його як керовану систему, твердять, що в такій системі „має бути передбачений орган, який враховує всі відхилення від заданої програми і, в разі значного відхилення, визначає вплив, що забезпечить досягнення мети. Таким органом чи засобом є зворотний зв'язок” [20, с.144]. На думку Н. Тализіної, зворотний зв'язок має інформувати про те: а) чи виконує студент дію або операцію, яка спроектована; б) чи правильне її виконання; в) чи відповідає дія або операція меті засвоєння; г) чи набуває студент відповідного рівня автоматизації дії, тобто чи відбувається формування навички [416, с.139].

Отже, зворотний зв'язок інформує про ефект засвоєння на основі відповідей студентів, запитань студентів до викладача, виконання завдань, спостереження викладача, якості кінцевих результатів. З цього випливає, що контроль необхідно здійснювати як за усвідомленими діями, так і за операціями (навичками). Зокрема, поопераційний контроль дає можливість отримувати інформацію про швидкість і повноту виконання дій (наприклад, у добиранні синонімів, визначенні основної думки тексту), що свідчить про формування навичок (операцій). Контроль за виконанням дії загалом інформує про правильність кінцевого продукту діяльності (наприклад, під час формулювання тез доповіді). Остаточний контроль за процесом засвоєння мови відбувається на основі оцінки успішності. Він може здійснюватися у формі спеціальних діагностичних завдань, контрольного опитування, тестів, письмових робіт.

Операції контролю залежать від тих форм і методів перевірки, які використовуються в системі вищої освіти, зокрема для мовних курсів. У роботі вищої школи склалися такі види перевірки: міжсесійний контроль (попередня перевірка, поточна перевірка, тематична перевірка), підсумковий контроль [8,

с.479]. Попередня перевірка здійснюється на початку навчального року для виявлення рівня знань, умінь та навичок студентів, перед вивченням нового модуля чи теми для визначення рівня готовності студентів до сприйняття нової навчальної інформації та здійснення нових видів навчальної діяльності. Попередня перевірка, як правило, проводиться у формі тестів, фронтальних опитувань, бесід. Поточний контроль покликаний коригувати навчальну діяльність студента залежно від ефективності його діяльності. Він проводиться на семінарах та практичних заняттях, а також у формі контрольних робіт, колоквиумів та консультативної роботи викладача зі студентом. Підсумкова перевірка має фіксувати успішність студентів по завершенні курсу, частини курсу, модуля. Формами такої перевірки є заліки, екзамени, модульна перевірка. Курсові та дипломні роботи як форма підсумкового контролю, на жаль, не передбачаються в українських інститутах та університетах для перевірки опанування курсів української мови на неспеціальних факультетах.

Результатом контролю є оцінка, підсумковий бал або рейтинг студента. Водночас вони є методом стимулювання позитивної мотивації навчання.

Останнім часом однією з найпоширеніших у ВНЗ форм перевірки стали тестові завдання. У лінгводидактиці за допомогою тестів можуть перевірятися: обсяг знань, ступінь автоматизації навички (при відмінюванні слів), відпрацювання мовленнєвих умінь (при добиранні синонімів), індивідуальні можливості студента (швидкість та повнота виконання завдання).

Граматичні контрольні роботи здебільшого спрямовані на перевірку знань студентів, зокрема з класифікування частин мови, визначення граматичних категорій. Для поточної перевірки часто більш необхідним є визначення рівня володіння мовленнєвими діями та операціями. Тому повноцінне використання тестів передбачає досить точне знання номенклатури і послідовності становлення умінь та навичок. Сьогодні у більшості вищих навчальних закладів та у шкільній практиці застосовуються так звані „закриті” тести, в яких учневі чи студентові пропонується вибрати відповідь із кількох можливих. Такі тести

перевіряють досить вузьке коло вмінь та навичок з української мови, наприклад, тільки вміння вибрати необхідний елемент з групи або порівнювати схожі елементи, або навичку грамотного письма. Здебільшого такі тести розраховані на перевірку декларативних знань структури мови [433]. На недоліки таких тестів звертали увагу О. О. Леонт'єв та Т. Корольова, розглядаючи актуальні питання лінгвометодики: „Тест складається з низки непов'язаних завдань і не завжди дає можливість виявити здатність організувати думки в логічній послідовності. У ряді випадків перевіряється не володіння видами мовленнєвої діяльності, а знайомство з фактами та реаліями, у більшості тестів оцінюється лише рецептивне володіння мовою (той, кого випробовують, може вибирати, а не формулювати свої висновки з прочитаного або прослуханого)... оцінка не дає уявлення про уміння та навички учня” [292, с.93]. Отже, цілковита заміна усього контролю в програмі тактик тестами такого типу не є доцільною, бо завдання „закритих” тестів не розкривають такої важливої частини мовленнєвої діяльності, як вибір різноманітних мовленнєвих одиниць, який доводиться здійснювати мовцеві в конкретних комунікативних ситуаціях. Єдина система тестів має бути спрямована на перевірку мовленнєвої діяльності та мовленнєвого досвіду студентів, до якої входять рецептивне і продуктивне мовлення: створення різностильових текстів, редагування, мовлення у різних жанрах, сприймання різного типу висловлювань та формулювання власної думки, ставлення до прочитаного чи прослуханого. Такий тестовий контроль міг би дати об'єктивну картину стану навчання української мови не лише в окремій студентській групі чи на певному факультеті, але й у більшому масштабі – зробити контрольованим загальний рівень методичної роботи у ВНЗ та рівень кваліфікації педагогічного складу.

З огляду на це, операції контролю, передбачені в програмі тактик для кожного типу лінгводидактичної стратегії, мають відповідати таким вимогам:

- мати системний характер, охоплювати весь навчальний процес у межах курсу;

- перевіряти навички та вміння різних видів мовленнєвої діяльності, а також мовного матеріалу, що виступає базою для їх формування (окремих мовних одиниць);
- охоплювати всі види мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, перетворення тексту);
- будуватися на основі врахування внутрішніх законів розвитку даного виду діяльності;
- підлягати різним типам і формам перевірки;
- мати чіткі критерії і норми оцінювання, зрозумілі для студентів.

Типові порушення виконавчих тактик відображаються у неправильному виборі джерел навчальної інформації студентом, у невідповідному визначенні мовних засобів організації навчального тексту, у хибних способах презентації інформації, у порушенні композиційно-мовленнєвих форм (наприклад, повідомлення, роздуму, доведення). Саме вони потребують корекції. Причинами таких порушень, як вважає В. Семіченко, є фактори десинхронізації або неадекватності спілкування [383]. Інтерпретуючи їх щодо умов лінгводидактики, зазначимо, що тактик корекції в процесі навчання української мови як неспеціальної дисципліни у ВНЗ найбільше потребують:

- неадекватне використання просодичних засобів мови в навчальному процесі (порушення темпоритміки розмови, використання тривалих пауз, монотонність, категоричність інтонацій);
- невідповідність характеру інтонації змісту повідомлюваного;
- короткі, нерозгорнуті звертання, відсутність звертань у мовленні, коли вони потрібні за нормами етикету;
- нелогічність висловлювань;
- невмотивоване вживання оцінної лексики;
- присутність елементів інвективного характеру в мовленні.



Отже, в межах прийнятої стратегії проектується програма, яка є набором заходів (тактик), застосованих для досягнення навчальної мети (таб. 3.4). Така програма містить декілька видів виконавчих тактик, які:

- упорядковують здійснення дій, з'ясовують завдання та особливості комунікативної ситуації, накреслюють ближню дидактичну мету;
- забезпечують доступність і прозорість дій кожного із суб'єктів навчального процесу, стимулюють творчий пошук;
- закріплюють прийнятий обома суб'єктами еталон контролю та оцінювання результатів навчання.

Таблиця 3.4

### Програма тактик лінгводидактичної стратегії

Орієнтувальні тактики	Виконавчі тактики	Контрольні тактики
Постановка навчального завдання та його сприйняття; пояснення та розуміння теми, представлення проблемного завдання та його усвідомлення, уведення в комунікативну ситуацію та розподіл ролей у навчальному спілкуванні, інструкції та правила виконання.	Розроблення і прийняття алгоритму навчальних дій та операцій; актуалізація набутих раніше знань за допомогою субстратегій пам'яті, інтуїції; заучування, тренування, вправи; пошук навчальної інформації, користування тезаурусом та його поповнення; сприйняття та продукування висловлювань і текстів відповідно до комунікативної мети та навчальних цілей.	Поопераційна перевірка, систематичний, епізодичний та підсумковий контроль, результати якого відображаються в оцінці, балах або рейтингу студента; зворотний зв'язок за допомогою запитань та виправлення помилок у висновках; корекція способів пошуку інформації, з'ясування причин порушення алгоритму дій; усунення граматичних помилок.

У висновку зазначимо, що проектні потужності стратегії залежать від багатьох чинників, серед яких: рівнева готовність до вивчення певного курсу в студентській групі; типи сприйняття інформації (аналітичний, синтетичний, інтуїтивно-чуттєвий, раціонально-логічний); наявність чи відсутність

мотиваційної упередженості або негативних стереотипів вивчення української мови, сформованих у середній школі; активна, пасивна чи нейтральна мотивація навчання в цілому; наявність або відсутність компетенції студента у певній галузі знань; рівень інтелектуальної активності; бажання самоактуалізації, прагнення успіху в навчанні; характер суб'єктивного очікування результату навчання

Завдяки розробленим тактикам кероване оволодіння мовою зміцнює позицію студента як суб'єкта діяльності, адже він одночасно є суб'єктом керування та самокерування, а це є вирішальним фактором у його особистісному розвитку. Вивчення української мови у вищій школі може цілком послідовно вдосконалити орієнтувальний блок діяльності через узагальнені способи такої діяльності, відображені у програмі тактик. Для навчання – керованої та усвідомленої діяльності – тактики контролю є останньою ланкою діяльнісної структури стратегії. Якби реальні результати навчання завжди збігалися з проектними, контроль навряд чи знадобився б. Невідповідність результатів очікуваним проектним еталонам зумовлює й тактики корекції діяльності.

Програма тактик дозволяє студентів з'ясовувати навчальне завдання, аналізувати комунікативну ситуацію, виконувати пункт за пунктом дії та операції будь-якої складності без помилок, контролювати та коригувати діяльність. Виконуючи операції таким чином, студент поступово скорочує їх, автоматизує, узагальнює і засвоює. Запам'ятовуючи послідовність операцій за програмою тактик, студент водночас навчається будувати проект досягнення стратегічної мети навчання.

## РОЗДІЛ 4

### ТИПИ ЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ СТРАТЕГІЙ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕСПЕЦІАЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Відмінність у стратегіях оволодіння та користування мовою полягає в тому, що перші мають чітко виражену педагогічну зорієнтованість, спрямовані на пошук шляхів досягнення ефективного навчання, а другі підпорядковані їм і є субстратегіями. Українська мова, що функціонує в умовах двомовності, нерідко втрачає специфіку рідної мови, і навіть перестає бути домінантною у розумових діях студента. Це зумовлено, зокрема, недоліками керованого навчання української мови у школі та вищому навчальному закладі; таке навчання є фактичним накопиченням теоретичних знань із слабо розвиненим діяльнісним компонентом. Статусу функціонально першої мова набуває тоді, коли вона засвоюється як діяльність мовлення і реалізується в мовленнєвих актах слухання, читання, говоріння і письма. Проблема навчання української мови як діяльності найбільш виразно накреслюється у дидактичному процесі вищої школи, коли система мовних одиниць вже сформована під час шкільного навчання. Основні стратегії при цьому проектують рецептивні та продуктивні дії з цілісним текстом, що функціонує в комунікативній сфері майбутньої професії студента.

Навчальні плани й програми орієнтують викладача та студентів на навчання мови спеціальності, де вони змушені переборювати труднощі не лише лінгвістичні, але й смислові. Адже спеціальні поняття у студентів молодших курсів, на яких вивчається фахова мова, ще не введені до загальної особистісної системи знань. При цьому викладачі-філологи не мають глибоких технічних чи природничих знань, щоб організувати професійно грамотне спілкування в

межах майбутньої спеціальності студентів. Вирішенням цієї проблеми, на нашу думку, могли б бути такі організаційні моменти:

- розподіл мовного курсу у семестрах як молодших, так і старших навчальних курсів, коли фаховий понятійний апарат студентів перебуває на останніх стадіях формування;
- створення разом із фахівцями добірки текстів, які охоплюють основні розділи спеціальної галузі знань, яку необхідно обслуговувати в мовленні.

Аудіювання, читання, говоріння та письмо в текстово-комунікативній діяльності студента актуалізують його особистісний розвиток, тому кожний з основних видів мовленнєвої діяльності виступає як мета проектування в стратегії навчання. Крім того, всі зазначені види мовленнєвої діяльності ми розглядаємо як вияви різних сторін спілкування, які в плані особистісного смислу мають багато спільного, оскільки слухові образи переносяться у сферу сприйняття писемного тексту, рецептивні вміння та навички допомагають реалізувати усне та письмове говоріння. У процесі сприймання мовлення спочатку аналізуються окремі висловлювання, вибираються змістові елементи, які надалі призводять до розуміння послідовності висловлювань, допомагають встановити необхідну зв'язність тексту. У продукуванні (текстотворчій діяльності) діють ті ж одиниці: спочатку формуються змістові елементи, які вбудовуються в композиційну схему мовленнєвого твору відповідно до мети мовлення. У конкретній комунікативній ситуації процеси сприймання та продукування тексту перебувають у відношеннях взаємозумовленості і представлені в усній або писемній формі.

Усні форми спілкування (говоріння та аудіювання) мають безперечний пріоритет на початкових етапах вивчення української мови у середній школі. Однак проблема раціонального співвідношення видів мовленнєвої діяльності у вищій школі до цього часу розв'язується в основному емпіричним шляхом. Проте лінгводидактична стратегія як проект навчальної діяльності здатна впорядкувати перехід від попереднього етапу накопичення мовного матеріалу

до введення його до нових сфер мовного спілкування, які має опанувати студент. Саме за умови використання стратегії задум і намір продукування тексту (у говорінні та письмі), смислове наповнення та мовленнєва реакція на його сприйняття (у слуханні та читанні) стають не лише мінімальними одиницями мовленнєвої діяльності, а й одиницями навчальної діяльності, яку здійснюють викладач і студент.

#### **4.1. Стратегії рецептивного мовленнєвого спілкування**

Повноцінна участь людини в текстово-комунікативній діяльності дає можливість сприймати та продукувати текст, здійснюючи обмін інформацією, думками, почуттями. Спілкування як двобічний процес передбачає не лише розвиток умінь і навичок говоріння, але й слухання-сприймання та читання-сприймання. Слухання формує мовний запас, звукові еталони орфоєпії, фонематичний слух як основу говоріння. Невимушене, плавне та виразне читання різностильових текстів сприяє перенесенню навичок озвучування думок безпосередньо в комунікативну ситуацію. Інтенсивна мовленнєва практика сприймання допомагає вибудувати з часткових та окремо сформованих образів і понять цілісну текстову картину. Рецептивний словник студента має розширений обсяг і являє собою особливий вид лексичного запасу, який реалізується не лише за рахунок знайомих слів, але й потенційного словникового запасу, а також шляхом долучення незнайомих одиниць (термінів, професіоналізмів, стійких словосполучень), які можуть бути зрозумілі внаслідок збагачення тезауруса.

Комунікативний досвід, який відображається у свідомості, інтеріоризується, узагальнюється, закріплюється в індивідуальному тезаурусі. Індивідуальний тезаурус є основним поняттям в теорії семантичної інформації, яка ґрунтується на положенні про те, що в семантиці мови відображаються різноманітні ознаки, притаманні об'єктивним предметам і явищам. Ці ознаки не породжуються

структурою мови, а, навпаки, закріплюють її в словах і в цілісній системі мови. Підсумовуючи висновки теорії семантичної інформації, І. Малафіїк твердить, що система знань адресата інформації, яка потрібна для розуміння змісту, складає тезаурус студента. Тому обсяг семантичної інформації може бути вимірний ступенем зміни тезауруса під впливом кожного повідомлення [271, с.80]. Різні студенти з одного й того ж джерела отримують різний обсяг інформації з різною конфігурацією смислу через різний стан їхнього тезауруса. Згідно з серією експериментів, проведених Є. Артем'євою, в ході професійного навчання відбувається зсув семантики професійних термінів, які складають основу фахового тезауруса. Причому, зсув цей скерований у напрямку наближення семантики студентів до семантики викладача [17]. Зближення індивідуальних семантик у співдіяльності навчання формують спільний смисловий фонд, який охоплює як поняття фахових дисциплін, так і лінгвістичні поняття. Спроектвавши експериментальні висновки на процес вироблення та реалізації стратегій вивчення української мови студентами-нефілологами, можемо стверджувати, що засвоєння професійної термінології відбувається згідно із впливом професійного навчання на світосприйняття в цілому. Внаслідок цього лінгвістичний термін „грамема” студенти хімічного та біологічного факультетів сприймають як свій, „рідний”, припускаючи, що його значення – похідна одиниця від грама. Цим пояснюється той факт, що в результаті професійного навчання показово відбувається трансформація конотативного значення термінів. Тому, одержавши одне й те ж повідомлення, студент в ході навчальної діяльності ніби заново конструює тезаурус, поповнює його новими смислами. Тобто повідомлення несе інформацію, реципієнт за участі свого тезауруса з усього повідомлення виділяє конкретний, важливий, потрібний для нього інформаційний смисл. У багатьох випадках цей смисл супроводжується конотативним компонентом, який зумовлений характером оцінки цього смислу викладачем. Отже, рецептивні стратегії вивчення

української мови у ВНЗ передусім спрямовуються на розширення та поповнення, збагачення новими смислами індивідуального тезауруса студента.

Зауважимо, що не слід обмежувати тезаурусний потенціал студента лише термінами майбутньої професії, як це часто здійснюється в навчальній практиці. Терміни в навчальних текстах є надзвичайно важливим об'єктом. Вони вказують на належність тексту до замкненої сфери спілкування, замкнених систем комунікації. Проте цілковита замкненість приводить до обмеження загальної мовної компетенції.

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 у вміннях варіювати їх залежно від комунікативного завдання. Тому кореляція між рецептивним мовленням та його продуктивним видом відбувається на рівні тезауруса, стереотипів висловлювань, які ведуть до повноцінного сприйняття та створення текстів. З огляду на це, рецептивні навчальні стратегії української мови проєктують знання, уміння й навички *опанування новими елементами тезауруса, формування стереотипів висловлювань, сприйняття окремих сегментів та цілісного тексту.*

#### **4.1.1. Організація навчання дидактичного слухання (аудіювання) і керованого розуміння мовлення**

Аудіювання – один із найважливіших видів мовлення, який повинен формуватися в контексті текстово-комунікативної діяльності і в стратегії посідає структурне місце мети. За своєю роллю в процесі спілкування аудіювання є реактивним видом мовлення і так само, як і читання, спрямоване на сприймання мовленнєвого повідомлення. Основна форма його перебігу (за І. Зимньою) – внутрішня. Внутрішній механізм аудіювання обіймає такі психічні процеси, як сприйняття на слух, увагу, розпізнавання і зіставлення мовних

засобів, осмислення, групування, узагальнення, утримання в пам'яті, відтворення чужої думки та адекватну реакцію на неї. Предметом аудіювання є чужа думка, інформація, закодована у висловлюванні, тексті [175, с.297-307]. Результатом цього виду мовленнєвої діяльності є розуміння сприйнятого смислу і відповідна вербальна та невербальна поведінка мовця. Основною проблемою аудіювання є те, що воно проходить у внутрішньому плані мовної особистості, приховане від спостереження педагога, що ускладнює керування його формуванням. Лінгводидактична стратегія забезпечує виведення цього внутрішнього виду мовлення у зовнішній план.

Якщо в процесі аудіювання у школі накопичувалися звукові та ритміко-інтонаційні образи, необхідні для говоріння, формувалися словесні, синтагматичні та фразові стереотипи, то у ВНЗ процес аудіювання рідної мови спрямовується у річище вдосконалення індивідуального тезауруса студента і цілковито залежить від мети слухання. Лінгводидактичні стратегії у цьому випадку забезпечують баланс між навчанням мови для побудови повноцінних смислових систем і структурою суб'єктивного досвіду, пов'язаного з майбутнім фахом. Запас лексики та граматична палітра наукових, офіційно-ділових та інших текстів для студента має розширений обсяг. Складність оволодіння мовою полягає в тому, що від комунікантів вимагається не лише знання елементів мовної системи (фонетичного, лексичного, граматичного, синтаксичного порядку), але й сприйняття та формування тексту як цілісної ланки спілкування, яка не існує ізольовано, поза комунікативним контекстом. Навчання мови у ВНЗ передбачає, що такий контекст моделюється з урахуванням фахового спрямування студентів, їхніх загальноосвітніх і наукових запитів. Стратегії дидактичного слухання (аудіювання) української мови у ВНЗ проектують розвиток комплексного комунікативного вміння, яке забезпечує адекватне сприйняття і розуміння текстів і перетворення їх на факт свідомості мовної особистості разом з усіма контекстуальними зв'язками. Адже, як стверджує А. Мойсієнко, «системи контекстуальних взаємозв'язків у мові не



можна уявити поза сприйняттям її як певної функціональної одиниці, здатної безпосередньо виражати динаміку таких взаємозв'язків» [303, с.21]. Тому стратегії є засобом організації навчання слухання як регульованому розумінню мовлення. Основними перепонами якісного розуміння різностильових текстів є, як показують експериментальні дані, недостатній фаховий тезаурус та недостатня швидкість перцептивної обробки інформації, що міститься в тексті; дефіцит смислу затримує просування в здійсненні рецептивного виду діяльності. Тому лінгводидактичні стратегії насамперед мають усувати суперечність:

- між існуючим та потенційно необхідним тезаурусом фахівця;
- між швидкістю розгортання тексту та сприйняття його смислу студентом.

Внаслідок комплексного поповнення термінологічних полів тезаурус студента набуває нових структурних форм, розширюється та доповнюється. Терміни, які входять у тезаурус за маркером певної галузі знань, стають знаками оновленої семіотичної системи з функціями номінації та дефініції.

Такий підхід водночас збільшує комунікативні можливості викладача в роботі зі студентами. Викладач, відступаючи від точного впливу, у процесі спілкування впливає на перебудову лексичного рівня володіння мовою загалом. Що стосується наближення термінологічної семантики студентів до викладацької, то таке наближення найбільше стосується емоційно-оцінних, а не денотатних шкал: нові в особистому досвіді значення сприймаються у цілковитій відповідності із рівнем конотативного змісту терміна, вжитого викладачем. Якщо семантичне наповнення терміна „фонема” для студентів-радіофізиків представити як „щось неважливе й малозначуще”, то, асоціюючи його з акустичними термінами, які мають корінь „фон” (звук), студенти ставитимуться до цього фахового терміна теж як до чогось „малозначущого”. Експерименти це підтверджують. Отже, це доводить, що у процесі вибору та побудови лінгводидактичної стратегії не можна не враховувати впливу безпосередньої комунікації на упорядкування фахових понять.

Слухання монологічного тексту керується тими ж дидактичними імперативами, що й навчання читанню. Навички та вміння слухати в дискусії та діалозі дозволяють регулювати мовленнєві акти партнера у спілкуванні та будувати власні висловлювання так, щоб налагодити та підтримувати специфічний інформаційно-комунікативний зв'язок між співрозмовниками. Керована усвідомлена навчально-пізнавальна діяльність під час аудіювання реалізується в певних операціях, які можуть бути зафіксовані в програмі тактик. Ці операції дозволяють перевірити обсяг та глибину сприйнятого висловлювання, тексту.

Сприйняття на слух діалогічного (полілогічного мовлення) часто є більш складним, порівняно з монологом, оскільки за умов відсутності мовців, виникає потреба диференціювати учасників бесіди чи дискусії і проводити додаткові аналітико-синтетичні дії. До них належать розпізнавання та усвідомлення значень відомих мовних засобів і смислу висловлювань, а також здогадки про значення незнайомих одиниць (термінологічних, професійних, фразеологічних). Найбільші труднощі у процесі слухання реплік співрозмовника в діалогічному тексті виникають у „схопленні” та стереотипізації словесної і фразової структури співрозмовника. Якщо індивідуальний тезаурус студента та швидкість обробки інформації дозволяють адекватно сприймати висловлювання партнера в спілкуванні, то діалог відбуватиметься успішно. Адже правильне сприйняття висловлювання комунікантів має зворотний вплив на продукування висловлювання у відповідь. Це взаємозалежний процес, в якому одна сторона (реципієнт) чутливо реагує на мовленнєві інтенції іншої, утворюючи при цьому спільний, інформаційно насичений процес комунікації, який динамічно розвивається залежно від ситуації спілкування, мовного стилю, індивідуального стилю мовців, мети спілкування, цілісного комунікативного дискурсу.

Згідно з проєктивною концепцією дидактичної стратегії, яку ми розвиваємо, об'єктами проєктування є мовленнєва діяльність як мета, знання, вміння (дії) та навички (операції), що отримують безпосередню деталізацію в

програмі тактик, а також методи, прийоми і форми роботи, які підтримують мотивацію студента. Нами визначаються такі цілі мовленнєвої діяльності слухання:

- 1) розуміння і сприйняття основного змісту тексту;
- 2) розуміння і сприйняття тексту загалом;
- 3) виділення незрозумілого в тексті;
- 4) з'ясування структури тексту;
- 5) сприйняття тексту як основи для висловлення власної думки, доповнення, творчого використання прослуханого в продуктивних видах мовлення.

Якщо конкретизувати рецептивну діяльність аудіювання відповідно до ближніх дидактичних цілей, то можна визначити той обсяг навчального змісту, який дасть можливість досягти цих цілей (таб.4.1).

*Таблиця 4.1*

#### **Дидактичні стратегії слухання (аудіювання)**

<b>Мета</b>	<b>Зміст</b>	<b>Методи, прийоми і форми роботи</b>
Слухання з метою розуміння основного змісту	Знання основних фахових понять, представлених у тексті, уміння аналізувати текст, виділяти головне, уміння узагальнювати, формулювати тему тексту, виділяти головне; навички сприйняття тексту зі швидким темпом розгортання, підготовка до побудови плану, написання тез, анотації	Словникова робота, запитання на пригадування, фронтальна бесіда, вправи на визначення ключових слів та запам'ятовування змісту, змагання на швидкість сприйняття основного змісту тексту, вправи на формулювання заголовку тексту, конкурси на уважність, формулювання запитань до тексту тощо

## Продовження таблиці 4.1

<p>Слухання з метою розуміння тексту загалом</p>	<p>Знання всіх понять і термінів, які зустрічаються в тексті, аналітико-синтетичні вміння розчленовувати текст на частини, деталізувати зміст, навички сприйняття та утримування в пам'яті деталізованої інформації, підготовка до переказу</p>	<p>Словникова робота, змагання на визначення найбільшої кількості деталей у тексті, запитання до тексту, проблемні завдання з використанням суперечливих відомостей у тексті, вправи на запам'ятовування дат, цифр, власних назв, пояснення висловлювань, проблемні завдання на інтерпретацію значення мовленнєвих одиниць тощо</p>
<p>Слухання з метою визначення незрозумілого</p>	<p>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</p>	<p>Робота з тлумачними та фаховими словниками, завдання на узагальнення понять, їх визначення та тлумачення; вправи на визначення семантики фразеологізмів, термінів, професіоналізмів, слів у переносному значенні; аналіз граматичних форм та синтаксичних конструкцій; узагальнення найбільш уживаних морфем, характерних для тексту, наприклад суфіксів абстрактних слів –ість, –ств(о); вправи на групування незнайомих слів за частинами мови, конкурси на найкращу наукову чи професійну метафору</p>

## Продовження таблиці 4.1

<p>Слухання з метою з'ясування структури тексту</p>	<p>Знання про структурні частини наукового, офіційно-ділового, публіцистичного текстів, аналітико-синтетичні вміння членувати текст, виділяти смислові частини тексту, навички групування синтаксичних конструкцій висловлювання, підготовка до побудови плану, композиційного аналізу тексту</p>	<p>Лекційне повідомлення про композиційне оформлення текстів доповіді, промови, службового листа, 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 (<i>на мою думку, на переконання ученого, за свідченням автора</i>) або на логічну впорядкованість тексту (<i>по-перше, по-друге, наприкінці</i>), вправи та конкурси на запам'ятовування структурних частин тексту, опитування та обговорення</p>
<p>Слухання з метою висловлення власної думки, доповнення інформації, відповіді на запитання, участі в бесіді, дискусії; критичне аудіювання</p>	<p>Диференціювання реплік діалогу, розуміння синтаксису висловлювання, уміння залучати додаткову інформацію та спеціальні знання, аналізувати контекст, навички швидкого реагування на репліки діалогу, підготовка до створення діалогу</p>	<p>Завдання на визначення мінімальної інформації в тексті, яка необхідна для висловлення власної думки про предмет мовлення; оцінка інформативності тексту, лекційне повідомлення про правила ведення діалогу, визначення найкращого учасника прослуханого діалогу, аналіз особливостей мовлення учасників дискусії, представленої для прослуховування, запитання до партнера спілкування, конкурс на швидке реагування на репліку мовця тощо, гра „Запитання-відповідь” тощо</p>

Аудіювання – це складне вміння сприймати мовлення на слух в його одноразовому виконанні, як це буває в умовах природного усного спілкування, без повторень і додаткової акцентуації. Крім того, часткові труднощі для студентів становить слухання різних джерел інформації (дикторського тексту, наукового повідомлення, реплік у дискусії), а також прискорений темп викладення тексту. Тому в навчанні слуханню стратегія передбачає вміння ставити уточнюючі запитання, зосереджуватися на головній думці, виділяти структурні частини тексту. Такі дії студентів допомагають зробити процес слухання придатним для спостереження викладача. Виконання цих дій слід проектувати у виконавчій частині програми тактик стратегії слухання.

**До орієнтувальної частини програми тактик** слід вводити дії та операції з удосконалення індивідуального тезауруса студента. Існує необхідність подавати фахові терміни разом з термінами мовознавства, філософії, психології, які збільшують можливості стратегій впливати на смислову сферу особистості, цілком конструюючи її, а не поповнюючи тільки стільники фахової лексики. Серед таких завдань:

- на складання тексту з використанням термінів, що належать різним галузям наук (майбутньої професії у тому числі);
- на тлумачення різнофахових термінів українською мовою;
- на зіставлення термінів різних мов;
- на віднесення термінів до різних галузей знань.

**До виконавчої частини програми тактик** стратегії дидактичного аудіювання повинні належати дії та операції:

- запам'ятовування змісту та композиції тексту;
- виділення відомостей, які представлені в тексті;
- зазначення імен, подій, хронологічних меж того, про що йдеться;
- формулювання тез (висловлювань, що узагальнюють зміст тексту);
- перерахування фактів, що підтверджують основну думку тексту;
- визначення головної думки тексту;

- вибір заголовка для тексту;
- вибір невідомих термінів та понять, які потребують з'ясування, уточнення, тлумачення, групування;
- передбачення тих положень та інформації, які могли б доповнити, конкретизувати текст;
- побудова послідовності висловлювань, які передають основний зміст тексту, план тексту;
- визначення суперечливих позицій тексту;
- зазначення можливостей доповнення тексту, збагачення його мовними одиницями;
- з'ясування особливостей мовлення учасників діалогу;
- визначення лексичних та граматичних одиниць, представлених у тексті.

**Контрольна частина тактик** обіймає: запитання для з'ясування, уточнення незрозумілого, переказування тексту задля з'ясування його розуміння. Крім того, студентам можна пропонувати оцінити сприйняття тексту на слух за такими характеристиками:

- інформативність;
- пізнавальна цінність;
- доступність в мовленнєвому та змістовому планах;
- наявність різноманітних синтаксичних конструкцій;
- частка незрозумілого;
- належність до функціонального стилю;
- багатство лексичних засобів.

Оскільки перебіг сприймання на слух перебуває у внутрішньому плані мовної особистості, оцінити його безпосередньо неможливо. Тому контроль може здійснюватися шляхом оцінювання завдання після прослуховування тексту, опитування студентів, а також за успішністю продуктивних видів

мовлення (переказу, діалогічного та монологічного мовлення, написання тексту), з якими слухання функціонально пов'язане.

#### **4.1.2. Стратегії оволодіння діяльністю читання з урахуванням фахових потреб студентів**

Однією з головних стратегій у навчальному процесі є рецептивна стратегія читання і розуміння тексту, узятого з фахового комунікативного контексту. За характером мовленнєвого спілкування читання здійснюється опосередковано – через письмово фіксований текст. Так само, як і аудіювання, читання є реактивним видом мовлення і здійснюється на основі заданої іззовні інформації. Форма перебігу діяльності читання може бути внутрішньою, прихованою від зовнішнього спостереження, а також частково вираженою, якщо читання відбувається вголос. В основі внутрішнього механізму читання – психічні процеси зорового сприйняття, співвіднесення зорових образів зі слуховими та моторними (за М. Жинкіним), розпізнавання, осмислення, передбачення, відтворення чужої думки та відповідна вербальна чи невербальна реакція на прочитане. На відміну від слухання, читання розкодує інформацію шляхом зорового сприйняття тексту. Писемний текст є найважливішим засобом зберігання наукової, ділової, суспільно-політичної інформації, тому її інтеріоризація в процесі навчання є важливим етапом розвитку мовної особистості.

Оволодіння діяльністю читання українських текстів супроводжується деякими труднощами лінгвістичного та дидактичного характеру. Незважаючи на те, що техніка читання і процес смислового сприйняття прочитаного – два взаємопов'язані плани рецептивної діяльності, у студентів спостерігається спад темпу читання, зумовлений труднощами осмислення текстів, які належать до стилів, що мало опрацьовувались у шкільному курсі. Студенти, які вивчали українську мову в школі, для яких вона є рідною чи функціонально першою, не



потребують вироблення навичок техніки читання, оскільки, за О. О. Леонтьєвим, у них: вироблені міцні асоціативні зв'язки між буквою і звуком; у пам'яті закладено систему правил читання, нові слова прочитуються інтуїтивно; вироблені навички артикуляції та інтонування висловлювань у зв'язному тексті; подолано труднощі з артикуляцією [292, с.80]. Однак у ВНЗ студентам доводиться розпізнавати в писемному тексті слова і конструкції, що належать до різних наукових термінологій, професійного мовлення, наукового стилю мови. Одночасно йде розумова робота зі встановлення зв'язків між ними та аналіз їх граматичних форм і синтаксичних функцій. Що ж тоді передбачають рецептивні стратегії навчання читанню українською мовою у вищому навчальному закладі? До змісту, що проектується в стратегіях, мають входити:

- сприйняття та розуміння незнайомих лексичних компонентів тексту (фахової термінології, стійких словосполучень офіційно-ділового та наукового стилів);
- розуміння та отримання інформації у різних видах читання (ознайомлювальному, дослідницькому тощо);
- розуміння правил граматичного і синтаксичного оформлення фахового, наукового, офіційно-ділового та інших текстів ;
- вироблення стильового чуття.

Насамперед стратегії навчання читанню українських текстів у вищій школі мають бути спрямовані на розвиток операцій аналізу та синтезу, розчленовування висловлювань на окремі компоненти, уміння визначати незнайому мовну форму за окремими диференційними ознаками (суфіксами, морфологічними категоріями). Це потрібно для цілісного розуміння тексту, яке передбачає розуміння слів, висловлювань, великих текстових сегментів. Розуміння слів зумовлюється усвідомленням зв'язків між формою слова та об'єктом, який воно позначає. Розуміння висловлювання передбачає усвідомлення міжсловесних зв'язків. Для розуміння тексту необхідно утворення смислових опорних пунктів, виділення головної думки. У цьому, на наш погляд,

реалізується усвідомлений характер діяльності навчання мови. Отже, розуміння тексту починається з розуміння окремих слів і закінчується осмисленням ідей та думок, що містяться в ньому. Водночас велике значення має зворотний процес: розуміння основних думок та ідей уточнює значення окремих слів та висловлювань. Тому так само, як і в стратегіях слухання, стратегічний підхід до читання українських текстів у ВНЗ має організовуватися в двох основних напрямках: *вдосконалення тезауруса та стилістичного розширення спектра текстів, що сприймаються, з урахуванням спеціальності студента.*

Зважаючи на це, стратегії навчання читанню наукових та офіційно-ділових текстів є керівним планом рецептивного виду мовленнєвої діяльності студентів, а також інструментом методичної обробки тексту для виявлення в ньому відомого і невідомого мовленнєвого матеріалу. Завданням викладача є адаптація таких текстів відповідно до навчальної мети. Навчальні тексти повинні бути закінченими фрагментами спілкування, не сконструйованими для певної теми заняття, а взятими з природного стильового матеріалу мови. Такий текст виконує роль комунікативного завдання: „для того, щоб одиниця мовленнєвої діяльності стала одиницею учіння, необхідно приховано чи неприховано включити її в комунікативне завдання” [295, с.128-129]. Це відбувається шляхом залучення мотиву та комунікативного наміру до певної ситуації спілкування. Тобто текст має бути максимально „втягнутий” викладачем у процес спілкування, а не залишатися навчальним матеріалом без комунікативного завдання мовлення.

Для людини, яка розмовляє українською, розпізнавання смислу мовних одиниць у писемному мовленні постає як моментальний цілісний акт [168, с.176]. Дії з лексичним та граматичним матеріалом є засобами рецептивного виду мовленнєвої діяльності за умови їх реалізації в процесі читання. Виконання дій із лексичним та граматичним матеріалом одночасно формує техніку читання та пришвидшує розуміння тексту. Читання текстів українською мовою у вищому навчальному закладі супроводжується автоматизованими операціями з

лексичним і граматичним матеріалом, коли усвідомлюється тільки смисловий бік прочитаного. З огляду на це лінгводидактичні цілі читання українською мовою *зміщені з оволодіння засобами і способами рецептивної мовленнєвої діяльності на одержання професійно орієнтованої інформації з тексту*. Передбачено, що стратегії читання текстів повинні дати студентів зможу інформативного читання, тобто читання з осмисленням змісту текстів, хоча й адаптованих відповідно до навчальних цілей, але наближених до оригінальних стандартів наукової, суспільно-політичної, художньої літератури. У навчальних програмах, на жаль, не зазначається, що читання фахових текстів повинно мати логічне продовження, яке виражається в потребі використовувати прочитане у навчальній та професійній діяльності під час підготовки доповідей, оглядів, виступів. Саме цей цільовий компонент становить практичну орієнтованість стратегій читання у вищому навчальному закладі. Іншими словами, читання обвинувачувальних промов та виступів видатних адвокатів повинно здійснюватися студентами юридичних факультетів для практичного використання певних правил та закономірностей побудови таких текстів, для врахування умов уживання юридичних термінів тощо.

Труднощі сприймання прочитаного спостерігаються тоді, коли: 1) текст не охоплено студентом як цілісний, інформація запам'ятовується непослідовно, фрагментарно; 2) значення термінів та суспільно-політичної лексики незнайоме студентам, або в їх розумінні є смислові неточності. Рецептивні стратегії навчання рідної мови здатні усунути ці дві причини недосконалого читання.

Щодо першої причини, то задля запобігання її наслідкам, слід забезпечувати „цілісне читання”. Цілісність сприйняття тексту пов'язана із глибинними процесами людської психіки, які М. Жинкін вважав зумовленими кодовими переходами у внутрішньому мовленні та словесно-фразовими стереотипами [164, с.26-38]. На основі його висновків можна твердити, що „цілісне” читання відбувається шляхом розпізнавання сформованих словесних стереотипів, смисл яких схоплюється одномоментно, за набором опорних ознак

(тобто становить моментальний цілісний акт, за О. Залевською), а не шляхом поелементного підбирання мовних одиниць. Класичний експеримент, проведений О. Нікіфоровою на основі висновків М. Жинкіна, довів, що розуміння загальномовного значення слова здійснюється миттєво й безпосередньо. Уявлення часто виникає одночасно з розумінням, але може й не виникати без усякої шкоди для розуміння слова. Тоді розуміння слова має характер нерозгорнутого знання про те, що означає це слово; таке знання не підлягає аналізу. Таке знання робить непотрібним реалізацію в свідомості повного значення даного слова. У повсякденному спілкуванні люди обмежуються саме таким сприйняттям слів, не переходячи до їх розгорнутого значення [312, с.124]. Наприклад, мовці вживають словосполучення *превентивні заходи*, не розкодовуючи смисл слова *превентивний*, і, за рахунок компенсаторної субстратегії володіння мовою, будують висловлювання, використовуючи це словосполучення. Все набагато складніше тоді, коли студент натрапляє на незнайомі слова у науковому тексті або тексті, пов'язаному з професією, особливо, якщо ці слова фігурують у складних синтаксичних конструкціях. У таких текстах якраз невідомий термін може бути провідним словом, крізь призму якого сприймаються інші компоненти висловлювань.

Викладачеві слід зважати на розбіжності мовленнєвого досвіду студентів: якщо для одних певні лексичні одиниці є відомими і часто вживаними, для інших вони можуть виявитися прочитаними вперше. Це буде впливати на відмінності стратегій ідентифікації наукової та професійної лексики при читанні тексту.

На основі аналізу діяльності розпізнавання невідомих слів Г. Єйгер та І. Рапопорт виділили три методи читання. Перший – суцільне читання без використання словника, коли значення невідомих слів визначається через контекст і уточнюється, якщо на ці слова читач натрапляє в новому контексті. Це сприяє розвитку навичок читання, але може призводити до хибного

розуміння слів і поверхового сприйняття змісту. Другий метод ґрунтується на зверненні до словника для з'ясування значення слова. Такий підхід, як показує практика, призводить до зниження інтересу до читання професійних текстів, які містять значний шар термінології та професіоналізмів. Третій – передбачає звернення до словника лише для усвідомлення значення ключового слова у фразі [156, с.70]. У сучасній лінгвометодиці види навчального читання визначаються за різними принципами. Інтенсивне та екстенсивне читання відображають темп та способи роботи з текстом. Аналітичним (з дослідженням незрозумілого, нового) вважають пояснювальне читання або читання з використанням словника. Синтетичним вважають швидке, або так зване курсорне, читання без словника, розраховане на безпосереднє розуміння змісту. На основі критеріїв одержання інформації з тексту, повнота і ступінь його розуміння визначають оглядове, ознайомлювальне та дослідницьке читання. [292, с.81-82]. Оглядове читання передбачає уміння отримувати з тексту загальну інформацію, суть, основну думку, певні дані, що містяться в тексті (факти, цитати). Вважається, що в процесі оглядового читання одна шоста інформації в тексті має бути сприйнята учнем чи студентом і зрозуміла йому. Ознайомлювальне читання тексту передбачає розуміння його загального змісту, але без установки на відтворення (переказ, відповіді на питання) його цілісної структури. Дві третини інформації у процесі такого читання має бути перероблено свідомістю читача. Дослідницьке читання спрямоване на обов'язкове його репродукування у вигляді переказу, анотації, відповідей за планом. При такому читанні особливі функції у сприйнятті виконують субстратегії пам'яті.

Оскільки навчання мови у ВНЗ ми визнаємо текстово-комунікативною діяльністю, то значна увага в ньому приділяється ситуації спілкування. Навчальні тексти, згідно з цим підходом, можна розподілити, додатково враховуючи аналіз текстової композиції. Тому основними видами читання в навчальному курсі університету залишаються: 1) оглядове та ознайомлювальне

читання, 2) детальне (з побудовою плану для переказу тексту), 3) дослідницьке (із вивченням структури, засобів оформлення, архітекtonіки) [197, с.63]. Для перших двох типів надзвичайно важливим є застосування операцій вибору, оскільки студент має проводити селективну роботу, відділяючи головну інформацію від другорядної.

Крім зазначених типів навчального читання, варто вводити відпрацювання техніки читання вголос або виразного читання. Насправді, засвоєна діяльність читання відбувається не одразу після того, як студентові став зрозумілий зміст тексту, смисл і мета вжитих у тексті термінів. Тільки самостійне виконання дій, завдань, які відображають типові випадки застосування набутих знань, свідчать про опанування певного виду мовленнєвої діяльності. Тому навчання виразного читання лишається однією з фундаментальних лінгводидактичних стратегій.

На сприйняття мовленнєвого повідомлення у процесі спілкування впливають чіткість, тон, голосна чи тиха вимова, інтонаційні виділення та логічні наголоси, паузи. Виразне читання у навчанні студентів відіграє роль інтенсивного тренування усного мовлення і розвиває навички плавного, грамотно інтонованого читання. Коли йдеться „про цю навичку, то маємо на увазі два види читання: „для себе” і „для інших”. Читання „для інших” повинно бути виразним” [145, с.54]. Проте слід сказати, що усвідомлене читання і розуміння прочитаного певною мірою залежить від уміння голосом, інтонаційними та ритміко-мелодійними засобами передавати зміст прочитаного. Тому-то виразне „читання для інших” є корисним „для себе”, оскільки бере участь у розгортанні послідовного та адекватного сприйняття змісту. До технічних показників виразного читання відносять дихання, голос, дикцію, вимову, інтонацію, темп, жести та міміку [24, с.354].

Техніка виразного читання як виду мовлення – це навичка реалізувати мову в конкретній ситуації так, щоб вона мала для слухача пізнавальний, емоційно-естетичний, спонукальний вплив. Саме це стверджував Г. Блуменберг, говорячи: „Тоді техніка мовлення виявиться особливим випадком скерованих правилами

способів поведінки, які продукують щось таке, що має бути зрозумілим, започатковують знаки, викликають згоду або провокують суперечності” [58, с.376].

Відпрацьовуючи техніку читання, не обов’язково розуміти кожне слово, навіть нове, таке, що зустрілося вперше. З іншого боку, навчання читання як діяльності „не може обмежуватися або здійснюватися тільки елементами, наприклад, лише технікою” [175, с.121]. Воно має характеристики діяльності з навчання діяльності з позицій розвитку читача: його мотиваційної сфери, його вмінь та навичок, збагачення тезауруса. Таким чином, рецептивні навчальні стратегії читання залежать від мети діяльності. Вони становлять проектні утворення, які охоплюють: оглядове читання задля сприйняття теми, основної думки, даних, викладених у тексті; ознайомлювальне читання задля сприйняття цілісного тексту, 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 (таб.4.2).

Найбільш вагомим результатом стратегічного підходу в навчанні студентів читанню різностильових текстів є його цільове спрямування: студент-читач взаємодіє з текстом і здійснює різні предметні та розумові дії з метою отримання узагальненої інформації або осмислення і оцінки важливості її для фахових потреб, або прийняття якогось рішення, здійснення висновку, або використання інформації з тексту в подальших діях. Вимоги до текстів для читання схожі на ті які висувалися стосовно текстів для слухання. Серед них доступність, інформативність, можливість здійснювати аналітико-синтетичну діяльність. Оскільки прагматичною спрямованістю рецептивного мовлення є отримання актуальної інформації, то комунікативність читання вимірюється обсягом і точністю інформації, а також впливом на свідомість і ціннісні пріоритети студента .

Таблиця 4.2

## Дидактичні стратегії читання

Мета	Зміст	Методи, прийоми і форми роботи
Оглядове та ознайомлювальне читання	Знання основних фахових понять та лексико-семантичного наповнення тексту, уміння аналізувати текст, виділяти головне, узагальнювати, уміння орієнтуватися на сприйняття окремої інформації (наприклад, лише важливої для фахового використання), формулювати тему тексту, навички ігнорування другорядної інформації, передбачення теми тексту за його заголовком, підготовка до побудови плану, написання тез, анотації, резюме	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 заголовка тексту, конкурси на уважність, формулювання запитань до тексту, побудова схематичного зображення тексту за ключовими словами тощо
Детальне читання	Знання всіх понять і термінів, які зустрічаються в тексті, аналітико-синтетичні вміння орієнтуватися в тексті, розпізнавати мовні явища, володіти набором їх диференційних ознак, знання основних норм граматичного та синтаксичного оформлення тексту конкретного мовного стилю, навички сприйняття та утримування в пам'яті деталізованої інформації, підготовка до переказу, обговорень і диспутів.	Робота з термінологічними та тлумачними словниками, словником іншомовних слів, завдання на встановлення причинно-наслідкових зв'язків, відображених у тексті (прийом „Якщо,..то”), складання анкети до тексту, змагання на визначення найбільшої кількості деталей у тексті, проблемні завдання на узагальнення та висновок з прочитаного, вправи на запам'ятовування дат, цифр, власних назв, використання опорних схем для розгортання тексту, дидактичні ігри на доповнення висловлювання з тексту за його початком тощо



## Продовження таблиці 4.2

<p>Дослідницьке читання (з вивченням структури тексту, засобів оформлення, архітекτονіки)</p>	<p>Знання про жанри та мовні стилі, пошук невідомих слів, термінів, понять у словниках, підручниках, посібниках, аналітико-синтетичні вміння відносити мовні одиниці до певних мовних систем, уміння визначати абстрактні та конкретні розряди слів, навички зосередження уваги на окремих елементах мовлення; вміння виділяти структурні частини наукового, офіційно-ділового тексту, навички групування синтаксичних конструкцій висловлювання, уміння залучати додаткову інформацію та спеціальні знання, аналізувати контекст, вміння визначати стиль тексту за ознаками, підготовка до побудови плану, композиційного та лінгвістичного аналізу тексту.</p>	<p>Лекційне повідомлення про жанрово-стильові різновиди текстів, робота з тлумачними та фаховими словниками, завдання на узагальнення понять, їх визначення та тлумачення, вправи на визначення семантики фразеологізмів, термінів, професіоналізмів, слів у переносному значенні; аналіз граматичних форм та синтаксичних конструкцій, завдання на встановлення логічних зв'язків у тексті, побудова структурних схем тексту, створення словника частотності різних частин мови у прочитаному тексті; складання статистики морфем, лексико-семантичних одиниць (наприклад омонімів, антонімів, професіоналізмів), пошук інформації в підручнику, завдання на поділ тексту на розділи, параграфи, пункти; вправи на формулювання назв підрозділів тексту, щоденник приміток та ремарок; завдання на детальну характеристику прочитаного тексту за його змістом, композицією, стилем та жанром</p>
---	--	---

## Продовження таблиці 4.2

Виразне читання	Знання про особливості української просодики, правил орфоєпії, знання про роль словесного та логічного наголосу у читанні, розвиток темпу читання, дотримання нормативних наголосів та паузації, вміння регулювати мелодику читання залежно від комунікативної ситуації та мети мовлення, орієнтування читання на різні типи слухачів, навички правильного інтонування висловлювань різної модальності	Лекційне повідомлення про просодичні засоби та мелодику української мови, орфоєпічні вправи на звукове спрощення, вимову шиплячих та голосних із наближенням; змагання на фонетичний скоропис; фонетичні диктанти, конкурси на транскрибування та транслітерацію; конкурси на виразне читання текстів та жанрів різних стилів мови, дидактичні ігри з метою вироблення навичок виразного читання „для інших” (залежно від віку „інших” слухачів, їхнього соціального статусу, мети читання тощо), вправи та конкурси на запам’ятовування структурних частин тексту, опитування та обговорення
-----------------	--	---

В орієнтувальній частині програми тактик лінгводидактичних стратегій читання українських текстів студенти мають отримувати завдання таким чином, щоб кожний елемент нового матеріалу, який засвоюється із прочитаного тексту, накладався на вже готовий стереотип відношень реципієнтів до тієї чи тієї текстової структури. Тобто вивчення елементів тексту, зокрема офіційно-ділового стилю, „накладається” на попередню інформацію про жанрово-стилістичні ознаки тексту цього типу. Тоді зустріч із новим елементом тексту (терміном, зворотом, синтаксичною конструкцією) буде відповідати зразкам побудови та смислового наповнення саме цього жанрово-стилістичного утворення в мовленні. Тому читання текстів має супроводжуватися лекційними повідомленнями, завданнями на пригадування, пошуком інформації у

підручнику про композицію, мовні засоби та змістові особливості текстів різних стилів.

У **виконавчій частині програми тактик** стратегії навчання читання професійних, наукових офіційно-ділових текстів можна розрізнити такі дії й операції, характерні для всіх видів читання:

1) тактики формування та закладення у довготривалу пам'ять типових словесно-фразових стереотипів, притаманних різним стилям мови;

2) тактики з'ясування значення термінів, лексики, обмеженої різними сферами вживання, що належить до активного та пасивного шарів у мові, лексики стилів;

3) тактики виразного інтонаційного оформлення читання вголос, метою яких є вміння виражати своє ставлення до прочитаного;

4) тактики реалізації інформаційно-сміслового завдання тексту, досягнення інформаційно-комунікативного ефекту під час читання (переконати, вразити, заперечити).

Такі дії та операції забезпечать не лише невимушене, вільне, акцентне внутрішнє читання рідною мовою і виразне читання вголос текстів будь-якої складності, а й збагатять цей вид мовленнєвої діяльності необхідним комунікативним потенціалом. Читання – це вид спілкування між студентом і викладачем, між студентами в групі, між будь-якими соціально значущими партнерами комунікації. У ряді випадків нам доводилося в експериментальному навчанні застосовувати стратегії підтримки, уводячи прийоми протиставлення (це антонім слова...), введення до синонімічного ряду (це синонім до...), віднесення до одного способу словотворення лексики, яка вживається у фахових текстах.

Читання й розуміння спеціальних текстів, наукового та офіційно-ділового стилів у вищому навчальному закладі в основному спрямоване на формування способів добування інформації з тексту, її опрацювання і готовності застосовувати отриману інформацію для продукування текстів, висловлювань.

Так можна досягнути, поряд з уже наявними динамічними характеристиками читання, повноти отриманої інформації та глибини розуміння змісту. Викладач має перевіряти читання українською мовою саме за цими параметрами.

У **контрольних тактиках** для перевірки повноти та глибини розуміння прочитаного використовуються такі завдання :

- 5) відповісти на запитання до тексту;
- 6) підтвердити чи спростувати твердження, зазначені в тексті;
- 7) вибрати із низки тверджень такі, що відповідають змісту прочитаного тексту;
- 8) скласти запитання до тексту та план тексту;
- 9) пояснити значення термінів, стійких словосполучень;
- 10) визначити своє ставлення до проблеми, порушеної в тексті.

Такі дії сприяють активній переробці інформації, отриманої внаслідок читання, якщо вважати, слідом за К. Плиско, що „читання – це один з видів мовленнєвої діяльності, який складається з двох основних компонентів: сприймання тексту й активної переробки інформації”. За таких умов „сприймання змісту тексту залежить від техніки читання, а розуміння і засвоєння – від неодноразового відтворення тексту за допомогою різних прийомів, тобто від активної переробки інформації” [352, с.167]. Крім цього, використовуються контрольні вправи для визначення сформованості читання вголос, наприклад, прочитати науковий текст з інтонацією повідомлення, переконання, публічного впливу. Контрольні вправи можуть входити до програми дій із текстом, а можуть виступати дидактичною метою.

Відчуття стилю відображається в таких характеристиках читання, як тон, швидкість, експресивність, розстановка пауз, смислових акцентів. Усе це містить поняття виразного читання як мети навчання. Саме риторичне спрямування навчання комунікації допомагає вільно вбудувати суб'єктність індивіда в соціальну дійсність, яка пов'язана для нього з обраним фахом.

Стратегії опанування рецептивної діяльності, зокрема читання, виконують у дидактичному процесі функції планування та регулювання. Рідна мова перебуває в тісному внутрішньому зв'язку з процесом особистісного та інтелектуального розвитку. Отже, стратегії читання українською мовою є конструктивним компонентом збагачення мовної культури особистості у контексті співдіяльності навчання.

#### 4. 2. Лінгводидактичні стратегії продукування тексту

„Сьогодні ми знаємо надто мало про конкретні стратегії продукування,” – це визнано теоретиками когнітивних стратегій, психологами Т. Ван Дейком і В. Кінчем у другій половині минулого століття [550, с.64]. Якщо когнітивістика з того часу рухається у напрямку дослідження природи творчості як виду стратегії продукування, то лінгводидактика, торкаючись природи творчості в навчанні, на жаль, не звертається до його стратегічного забезпечення. Варто погодитися, що стратегії продукування є надзвичайно важливими в лінгводидактиці, бо завжди дотичні до емоційно-афективної сфери особистості: „людина скучає, коли не може сама виробляти текст, грати його, розбирати його на складові, запускати його у дію” [32, с.422]. Крім того, стратегія характеризується ознаками динамічності, гнучкості, варіативності, адже мовно-комунікативні одиниці перебувають у процесі конструювання. Стратегія продукування тексту в навчанні мови спрямована на побудову семантичного плану тексту, який складається з елементів загальних знань про ситуацію, моделей тексту, комунікативного контексту, вербальних засобів організації тексту та норм їх залучення, а також процедури управління процесом текстотворення.

Виходячи із сутнісних ознак феномена стратегії, визначимо її константи на змістовому (пов'язаному з метою – видом продуктивної діяльності мовлення) та на діяльнісному (реалізованому у програмі тактик) рівнях.

З погляду особливостей навчання продуктивної текстово-комунікативної діяльності у ВНЗ, важливим є поділ самої текстотворчої діяльності студентів на *репродуктивну та інтерпретаційну*. У ході репродуктивного текстотворення студенти повинні вміти формувати текст на базі вже існуючих смислових стереотипів (переказувати, створювати документ за інструкцією та зразком, писати формуляр, складати список, автобіографію тощо). Крім цього, вони мають залучати процеси інтерпретації смислових стереотипів [176], зіставляти їх із новим навчальним досвідом та навчальною інформацією, пристосовувати їх до нових умов комунікації, змістовно тлумачити текст, розмірковувати, доводити, спростовувати, брати участь у полеміці тощо. Тому стратегії навчання української мови проєктують той зміст та методи співдіяльності, які відповідають цим рівням комунікації. Залежно від того, репродуктивна чи інтерпретаційна діяльність лежить в основі створення тексту, визначаються:

- константи мовленнєвих операцій (пригадати, відповісти, підтвердити, заперечити);
- лінгвістичні засоби (лексичні елементи, мовлення, типи запитань, розмовні формули, вставні конструкції, правила композиції тексту);
- схеми мовленнєвої поведінки студента відповідно до вимог тексту (бесіда з колегою, виголошення промови на зборах, захист курсового проєкту).

Стратегії продукування навчальних текстів на рівні програми тактик розв'язують кілька завдань, які полягають у тому, щоб:

- встановлювати канали отримання нової інформації (від викладача, з підручника, в результаті дискусії);
- здійснювати процес комунікації (у формі монологу, діалогу, полілогу тощо);
- регулювати його ефективність через контроль над формуванням основних понять, необхідних для побудови тексту;
- збагачувати індивідуальний тезаурус студента;
- представляти нові умови спілкування, різні комунікативні ситуації.

Іншим важливим чинником диференціації стратегій навчання українського текстотворення у ВНЗ є його *стилістична залежність*. Професійні тексти дають не тільки уявлення про науковий чи діловий стиль, а й розвивають те, що з великими труднощами піддається аналізу та узагальненню, – відчуття стилю. Сформувати в студента відчуття мовного стилю – це забезпечити вміння розрізняти та використовувати особливості стилів організації мовлення в комунікативних ситуаціях. Стратегія навчання продукування стильових різновидів текстів має враховувати той факт, що поняття стилю в мові є багатоплановим. Так, різновиди мови, що історично виробилися і закріпилися традицією, називаються експресивними стилями, серед яких вичленовують високий, нейтральний та низький. Функціональні стилі обслуговують соціально значущі сфери суспільного життя людей. До них відносять офіційно-діловий, науковий, публіцистичний, художній, конфесійний, епістолярний стилі. Також існують стилі епохи (середньовіччя, античності), мистецьких течій (бароко, романтизму, сентименталізму), авторський стиль [285, с.147-148]. Мовні навчальні курси для студентів-математиків та кібернетиків часто обмежують текстотворчу діяльність студентів офіційно-діловим стилем. Проте і в межах курсів ділової української мови слід практикувати текстово-комунікативну діяльність наукового та публіцистичного функціонального підпорядкування.

В аспекті контактних умов комунікації важливим для створення лінгводидактичної стратегії є також характер активної чи пасивної вербальної реакції на сприйнятий текст, тобто *монологічна чи діалогічна* форма текстотворення.

Ще одним важливим чинником проектування виду продуктивного мовлення є його *жанр* (або *композиційно-мовленнєва форма*, КМФ, за М. Брандес), який існує в усній та писемній формах мовлення.

Отже, побудова стратегії навчання студентів текстотворення українською мовою буде залежати 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.

Залежно від цих ознак тексту визначається текстова-комунікативна діяльність як мета навчання. При цьому слід мати на увазі, що специфікою лінгводидактичної стратегії є комплексність використання діяльнісних і мовленнєвих засобів для досягнення навчальної мети. Певна 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. Адже розповідати, пояснювати, описувати, запитувати, знайомитися, розпочинати й завершувати розмову, стверджувати, доводити, спростовувати, підбивати підсумки, виголошувати промову, складати резюме, створювати протокол, тощо – усе це є одночасно результатом діалогічних та монологічних інтеракцій, інтерпретаційного та репродуктивного текстотворення. Тому не можна вважати, що вибір якихось тактик забезпечує лише один певний вид продукування тексту, а отже, зміст навчання в продуктивних стратегіях співвідноситься одночасно з різними видами мовленнєвої діяльності (таб. 4.3).

Наголосимо, що в основі визначення кінцевого продукту текстотворення, який повинні вміти створювати студенти за допомогою дидактичної стратегії, лежить діяльнісний принцип. Ефективне створення тексту орієнтоване на гіпотетичного реципієнта, а тому використання вербальних і невербальних засобів у різних видах продуктивного мовлення передбачає вплив на цього гіпотетичного адресата.



Таблиця 4.3

## Дидактичні стратегії текстотворення

Мета	Зміст	Методи, прийоми і форми роботи
<p>Репродуктивне та інтерпретаційне продукування тексту</p> <p>↑ ↓ ↑ ↓ ↑ ↓ ↑ ↓ ↑ ↓</p> <p>Діалогічне та монологічне контактнo-комунікативне текстотворення</p> <p>↑ ↓ ↑ ↓ ↑ ↓ ↑ ↓ ↑ ↓</p> <p>Створення тексту у жанрово-стильових різновидах</p>	<p>Знання про особливості репродуктивного та інтерпретаційного тексту, вміння користуватися конотативними засобами мовлення, знання про відмінності безпосередніх контактних форм діалогу й монологу, запам'ятовування норм оформлення жанрово-стильових текстових форм; вміння будувати монологічне мовлення згідно з комунікативним наміром (довести, спростувати, підтвердити, заперечити); аналізувати мовлення диктора, письменника, вченого; створювати висловлювання за аналогією до запропонованого, створювати монолог за опорними словами та словосполученнями, вміння будувати діалог за вимогами комунікативної ситуації (з колегами на виробництві, на конференції, з посадовцями з ділових питань, з особистих проблем тощо); навички правильного інтонування реплік діалогу, вживання етикетних форм висловлювання; вміння створювати оціночні судження, коригувати діалог у бажаному для себе напрямку, підтримувати розмову в стереотипних ситуаціях, вміння стимулювати мовленнєвий акт співрозмовника за допомогою мовних засобів; вміння давати оцінку жанровій належності тексту та відносити його до певного функціонального стилю, комбінувати засоби мови відповідно до жанру і стилю тексту; володіння лексикою та синтаксисом стилю; навички вживання стійких словосполучень, притаманних стилю; вміння та навички відбору мовленнєвих зразків та мовних засобів; знання про норми оформлення основних документів</p>	<p>Лекційні повідомлення, довідки, самостійний енциклопедичний пошук інформації про суб'єктивність мовлення, вправи на створення повідомлення, переказу, опису, роздуму, пояснення одного й того ж змісту, вправи на добір лексичних та граматичних засобів оформлення конотації в тексті, передавання рольової належності мовлення в інтерпретаційному тексті, змагання на переказ діалогу, близький до зразка, участь у полеміці, диктанти на пунктуаційне оформлення діалогу, прямої мови, конкурси на швидке реагування в діалозі за допомогою "репліки у відповідь", завдання на запитання різними способами (як сумнів, як запит інформації, як риторичне), дидактична гра "Аргументативний діалог" (з попереднім добром аргументаційної бази; робота з підручниками зі стилістики, складання переліку особливостей функціональних стилів української мови, текстотворення у різних жанрах наукового, публіцистичного, офіційно-ділового стилю, вправи на складання документів, проблемні завдання на розв'язання комунікативного конфлікту в розмовному стилі, аналіз тропіки текстів художнього стилю, дискусія про можливості художнього образу (за творами українських письменників).</p>

Ми погоджуємось із думкою дослідника текстової комунікації Є. Сидорова про те, що „текст можна співвіднести з цілісною діяльністю, висловлювання – з відносно самостійною групою дій у складі діяльності, а надфразну єдність – із відносно самостійною групою дій у складі цілісної діяльності. При цьому, говорячи про діяльність, яка співвідноситься з мовленнєвими знаковими утвореннями, ми маємо на увазі насамперед комунікативну діяльність” [386, с.41]. Отже, в центрі конструювання стратегії опиняється та формувальна діяльність, яка забезпечує якісне утворення самостійного предметного явища –

тексту. Саме тому опис, роздум, повідомлення розглядаються як продукти репродуктивної та інтерпретаційної діяльності; монолог, діалог – як продукти контактної-комунікативної діяльності, а жанрово-стильові тексти – як композиційно-мовленнєві форми функціонального мовлення.

**4.2.1. Навчання репродуктивного та інтерпретаційного текстотворення.** Суб'єктно-діяльнісний підхід дозволяє визначитися у тлумаченні поняття „мовленнєва діяльність”, що є необхідним для вибору навчальних стратегій. З концепції Л. Виготського випливає, що можна й потрібно шляхом організації навчального матеріалу, який засвоюється, і самого навчального процесу активно впливати на формування специфічних для людини мовленнєвих механізмів. Однак дія цих механізмів, на думку психолінгвістів, реалізується на різних рівнях діяльності. Одне дослідницьке крило вважає, що здійснення мовленнєвої діяльності дорівнює продукуванню та інтерпретуванню нових висловлювань, які учасники спілкування не чули до зазначеного моменту комунікації. З цієї позиції мовленнєва діяльність здійснюється в безпосередній момент творчості, тому навчитися її цілком неможливо (О. Негневицька, І. Ільєсов) [310; 179]. Інша наукова позиція ґрунтується на тому, що звичайні акти комунікації відбуваються шляхом використання готових формул, які мовці просто відновлюють із власних попередніх текстів [194] і які можуть бути засвоєні в навчальному дискурсі. Таким чином, мовленнєва діяльність є творчим процесом лише настільки, наскільки мовці з уже існуючого набору мовних засобів обирають потрібні в даній ситуації і комбінують їх певним чином. Крайнощі таких підходів долає концепція Горелова – Сєдова, яка тлумачить мовленнєву діяльність як процес, що одночасно використовує підбір готових „деталей” та елементи творчості. Варто погодитися з думкою цих науковців про те, що „мовленнєва діяльність людини будується головним чином на використанні готових комунікативних одиниць”, а „своєрідність живого розмовного спілкування якраз полягає в тому, що трафаретність і шаблонізація

поєднується в ньому з яскраво вираженою установкою на творчість” [118, с.87]. З таких позицій текстово-комунікативну діяльність як мету навчання можна розглядати залежно від ступеня прояву суб’єктивного в текстотворенні: як репродуктивну або інтерпретаційну. Попередньою умовою створення такого тексту є актуалізація тезауруса та досвіду мовлення в певній ситуації. Природна мова виступає в ролі основної як на рівні звичайного спілкування, так і на рівні продукування навчального тексту. Оскільки субстратегії розуміння в студентському віці вже засвоєні до автоматизму, то основні зусилля студента спрямовані на реалізацію стратегії діяльності – вироблення зв’язного тексту.

Метою репродуктивного текстотворення Р. Барт визначив „тип текстів для читання”, основним акцентом яких є взаємозв’язок висловлювань, критерії детермінації і причиново-наслідковий зв’язок [32, с.415]. Вони розраховані на відтворення та аналіз, тому вони є *текстами репродуктивного типу* в комунікативній ситуації, обмеженій навчальною аудиторією. Зазвичай, тексти репродуктивного характеру залишають студентів байдужими щодо предмета мовлення. Однак загальновідомим є методичний принцип, який забезпечує продуктивність творчої діяльності, будує співвідношення між навчальною інформацією та особистим ставленням до неї суб’єкта навчання. Він має цілий набір механізмів реагування на мовленнєву ситуацію, які дозволяють обирати йому ті діяльнісні стратегії, що відповідають його ставленню до предмета вивчення. Пріоритетність тактик зумовлюється включенням настроїв і почуттів, які викликає текстовий смисл. Компенсаторні субстратегії відіграють важливу роль саме у створенні тексту, який викликає особливе, емоційне ставлення, а також у тому разі, якщо для його побудови виникли перешкоди й ускладнення, коли не всі операції діяльності були несвідомими, не все вдалося легко.

На відміну від репродуктивних текстів, результатом інтерпретаційного текстотворення є „тексти для письма”, за термінологією Р. Барта, які вимагають творчої переробки, модифікації, доповнення і творяться в комунікативній ситуації, де необхідне пригадування реальних життєвих подій та активне

застосування субстратегій пам'яті. Такі тексти треба вважати *інтерпретаційними*, бо вони мають стійкий пункт відліку – точку зору студента на модель ситуації, закріпленої в досвіді особистості, і мають чітко виражені рольові характеристики. Навчальний текст цього типу має створюватися як модель цілісної мовленнєвої ситуації. Це визначає певну суб'єктивність тексту як процесу відображення ситуації, оскільки будь-яка діяльність із вибору компонентів є суб'єктивною. Хоча, як вважають дослідники прагматики та семантики тексту Є. Тарасов та О. Новиков, така суб'єктивна діяльність здійснюється за об'єктивними правилами та згідно з культурними нормами [418; 316]. Подібний підхід до створення текстів за способом регламентації засобів комунікації та ступенем втручання в жанрово-текстовий стереотип демонструє К. Кожевникова. Отже, результатом текстотворення є:

- тексти, зміст яких будується в межах жорстких, але завжди облігаторних моделей (інструкція, заява, оголошення);
- тексти, зміст яких визначається узуальними інформативними моделями (повідомлення, рецензія);
- нерегламентовані тексти, зміст яких варіюється та інтерпретується (листування, дружня бесіда)[203].

Методисти часто не враховують, що просте завдання розповісти про свою сім'ю не викличе жодних творчих зусиль студента: такий текст виявиться набором стандартних висловлювань, які не свідчать про високий рівень володіння мовою. О. О. Леонтьєв зазначав із цього приводу: „Нагадаємо, що діяльність характеризується певним мотивом, певною метою....Все, що ми говоримо в повсякденному житті, ми говоримо чомусь (мотив) і навіщось (мета). По суті, за наявності даного мотиву, мети, обставин діяльності ми не можемо не сказати сказаного” [240, с.155]. Якщо метою є текст, створений для певних життєвих умов, то слід змодельовати чинники, які керують діями студента в реальній життєвій ситуації. Стратегія продукування тексту у вищому навчальному закладі задає такі внутрішні та зовнішні обставини через

моделювання професійних та життєвих умов комунікації, в яких студент буде змушений використати текст (наприклад, шляхом моделювання ділової наради, конференції, службового конфлікту тощо). Викладач може в цьому процесі відкоригувати вербальні форми, необхідні для створення тексту.

Створення моделі ситуації й занурення студента в умови необхідності створення тексту є основною метою застосування стратегій продукування інтерпретаційного тексту. Таким чином, модель ситуації продукування інтерпретаційного тексту включає три складові:

- екстралінгвістичну (навчальну ситуацію, яка обумовлює акт навчальної комунікації);
- психологічну (ставлення студента до процесу продукування тексту);
- лінгвістичну (сам текст як мовно-мовленнєву єдність).

Прикладом таких ситуацій може бути фрагмент захисної промови, створений студентами юридичного факультету, бесіда адвоката з підзахисним, допит свідків тощо.

Стратегія продукування інтерпретаційного тексту передбачає утворення складної знакової структури, яка, з одного боку, є цілісною одиницею спілкування, а з іншого, – утворює систему смислових елементів, які поєднані для повного відтворення реальної ситуації, в якій діяльність створення тексту є необхідною і вмотивованою. Загальний задум, вербальна та композиційна оформленість такого тексту обумовлені не штучно заданими умовами, а „диктатом” дійсності, в якій доводиться перебувати правників. Стратегія продукування інтерпретаційного тексту передбачає програму дій для засвоєння мовленнєвої ситуації шляхом перенесення мовця (студента) у запропоновані обставини. Мовленнєві дії слід виконувати у ролі героя ситуації. Мовленнєва ситуація у процесі засвоєння і в процесі закріплення лінгвістичних знань є похідною від завдання спілкування, від тієї ситуації, до якої потрапляє мовець у житті. Можна твердити, що в цьому випадку мовленнєва ситуація залежить від діяльнійснї ситуації, до якої, крім параметрів часу, місця та суб'єкта, входять

мотив, мета, низка особистісно-психологічних характеристик комунікації, тема спілкування, статусно-рольові характеристики.

Цілком природним є припущення, що студент має свою модель ситуації, в умовах якої він має створити текст. Тому заздалегідь слід визначити міру узгодженого розуміння мовленнєвої ситуації. Субстратегія пам'яті відновлює когнітивні уявлення про події, осіб, дії, ситуацію, які треба відтворити в тексті. Зокрема, завдання розповісти, як дістатися до аеропорту, матиме свої ситуативні особливості залежно від адресата мовлення (приміром, українця або іноземця), часових обмежень мовлення (короткого повідомлення в момент, коли адресат зупинив таксі чи розширеного повідомлення, не обмеженого часом), а також ві власного досвіду мовлення в цій ситуації. Використовуючи ту чи іншу лексику, студент позначить ті чи інші об'єкти, їх якості та відношення, тобто той план дійсності, який постає за мовленням (денотатний план). Вибір слів, синтаксичних конструкцій буде успішним, якщо здійснюватиметься відповідно до ситуації, „в рамках якої вони з'являються: будь-яку, навіть найбільш багатозначну фразу супроводжує дещо, що перебуває поза нею (контекст, жест, спогад) і підказує нам, яким чином ми повинні його розуміти...” [32, с.353]

Визначальним внутрішнім чинником відмінності між процесами продукування двох типів текстів є оцінка моделі мовленнєвої діяльності, відповідної до рольових очікувань. У випадку створення інтерпретаційного тексту студент передусім виконує функцію суб'єкта рольових очікувань: від нього чекають мовленнєвої ролі судді, арбітра цивільної справи, адвоката тощо. Натомість репродуктивний текст складається безсторонньо, „не від імені”: студент, який будує текст через модель життєвої ситуації, виконує безпосередню функцію носія рольових очікувань. Дослідники мовлення як діяльності стверджують, що „у випадку, коли досліджується текст, який виникає в межах вербального спілкування особистостей, що взаємодіють, з'являється необхідність враховувати норми, які регулюють взаємодію членів суспільства” [403, с.121]. Створення тексту бесіди, переривання співрозмовника або

підтвердження його слів буде залежати від соціального статусу цього співрозмовника, ставлення до нього інших мовців, норм, які дозволяють або забороняють певні мовленнєві дії. Наприклад, стратегія продукування тексту бесіди про способи охорони й раціонального використання природних ресурсів, яка пропонується як навчальне завдання для студентів географічного факультету, передбачатиме вибір тактик, що відповідають певній рольовій діяльності, а саме: мовлення представників організацій природоохоронного профілю, підприємців-природокористувачів, екологів, ландшафтознавців, звичайних громадян.

За критеріями репродукування та інтерпретації, які є ознаками діяльності, основними типами текстової діяльності визнаються повідомлення, опис та пояснення [75, с.59]. Це певною мірою узгоджується із традиційними в дидактиці формами текстотворення: описом, розповіддю, роздумом. Як стверджує Т. Донченко, відмінність між ними полягає в тому, що „в описі говориться про одночасні ознаки предмета, в розповіді – про послідовні в часі події, в роздумі – про причини якостей і явищ” [145, с.28]. У середній школі зміст опису і розповіді окреслюють як навколишню дійсність, а зміст роздуму – як зв’язки між предметами і явищами, які виявляються людиною. До описів належать описи місця, стану середовища, стану людини; розповіді в основному містять інформацію про послідовні події; роздуми виявляють зв’язки між предметами і явищами, дають оцінку дійсності [145, с.30-31]. М. Брандес кваліфікує тексти опису та роздуму (розмірковування) як композиційно-мовленнєві форми, тобто надає їм жанрово-стильових ознак [75, с.59].

В основі нашої концепції – погляд на текст як реалізацію текстово-комунікативної діяльності. На цьому ґрунтується навчання української мови за допомогою стратегій, яке дозволяє розширити можливості текстотворення завдяки засвоєнню різних типів репродуктивної та інтерпретаційної діяльності. Зважаючи на суб’єктивне втручання у зміст та форму тексту і виконання очікуваної комунікативної ролі, тексти можна поділити за критеріями

репродуктивного та інтерпретаційного текстотворення на повідомлення, переказ, опис, роздум, пояснення [456].

**Повідомлення** – текст, призначений для передавання адресатові відомостей про щось, що відбулося чи буде відбуватися. Такий текст має обмежене комунікативне завдання – довести до відома, а тому він будується як послідовність репродуктивних дій. Він може бути створений у науковому стилі (наукове повідомлення), в офіційно-діловому (оголошення, інформаційний лист), у публіцистичному (стаття, комюніке). У більшості випадків повідомлення позбавлені емоційно-суб’єктивного забарвлення, легко схематизуються і містять сталі словосполучення. Тому студенти можуть легко навчитися створювати стереотипний початок повідомлення або вибирати його із запропонованих (наприклад, „Хочемо поінформувати Вас...”, „Сьогодні президент компанії оголосив...”, „Із приємністю повідомляємо...”). У повідомленнях часто містяться вказівки на часові та просторові умови подій („П’ятого листопада в Києві відбувся мітинг...”, „На початку року загальними зборами персоналу було прийнято рішення...”). Таке повідомлення, що має темпоральні ознаки, слідом за П. Рікьором, найчастіше називають оповіддю: „Усе, що оповідається, відбувається в часі, забирає час, розгортається темпорально; а те, що розгортається у часі, можна оповісти” [367, с.313].

Найпоширенішим типом репродуктивного текстотворення у ВНЗ, як і в школі, залишається **переказ** прослуханого або прочитаного. Складність цього продуктивного типу мовлення для студента полягає в подоланні дефіциту потрібних для передавання змісту мовних засобів і в реалізації комунікативної мети – домогтися повного сприйняття та розуміння партнером у спілкуванні змісту переказаного. Тому уміння та навички мають вироблятися в плані розширення лексичної бази за рахунок одиниць різних функціональних стилів, перефразування, використання різних синтаксичних конструкцій, використання узагальнень замість конкретних смислових одиниць.



Інтерпретаційне та репродуктивне текстотворення проявляється також у типах текстів, які традиційно прийнято ділити на описи та роздуми. Описові тексти загалом характеризуються лінійним зв'язком між самостійними висловлюваннями і їх частинами, частим вживанням сурядних синтаксичних конструкцій або приєднаних елементів речення. У текстах, які містять статистичні дані (зокрема у звітах), доцільно вживати неповні речення. Наприклад: „Приріст населення міста становив минулого року 0, 9%. За три місяці поточного року – на 0,2% більше”. Для описів характерне вживання різних дієслівних форм, ускладнювальних елементів речення-висловлювання, які часто виражають часові, просторові відношення ( „простежуючи фінансові звіти установи за поточний рік..”, „ слід брати до уваги звітність за попередній період”, „з укладеної угоди випливає”). У стратегіях навчання української мови на неспеціальних факультетах слід проектувати опис не лише як мету навчання комунікативно-текстової діяльності, але і як метод наукового пізнання. Якщо опис предмета чи особи належить до діяльності, вже наявної у практичному мовленнєвому досвіді студента, то опис явища як наукового факту, опис закону або теорії постає новою діяльністю. До програми тактик опанування цією діяльністю слід вводити дії та операції, передбачені у діяльнісних схемах Л. Пермінової [456, с.130-131]. Для опису явища як наукового факту такі тактики охоплюють: опис явища в уже відомих для студента мовних одиницях, уведення нових термінів, кількісних та якісних характеристик, опис явища із використанням нововведених мовних одиниць, формулювання закономірностей, тлумачення явища з погляду певної теорії, концепції. Для опису фізичних, хімічних, біологічних, математичних законів тактики містять: формулювання, зазначення меж застосування закону, мовленнєве відображення умов застосування закону. Для опису теорії студентам слід уміти здійснювати: мовленнєве узагальнення предмета теорії, виділення групи її основних понять, використання в мовленні засобів логіки, визначення меж застосування теорії.

Описові тексти такого типу мають для студентів вищий ступінь інформативності; їх творення в смислового та структурно-граматичному планах відбувається як репродуктивне, оскільки не передбачає занурення в життєву ситуацію і виконання певної статусної ролі комуніканта. Однак опис може мати інтерпретаційні характеристики, якщо він входить до складу пояснення.

**Пояснення** – текст, який чітко орієнтований на виконання комунікативної ролі: пояснення буде різним для дитини, фахівця, колеги, широкого загалу тощо. Крім того пояснювати можна структуру, функції, зв'язки та значення предметів, явищ. Навчити студента пояснювати причинно-наслідкові зв'язки, дію законів, виникнення закономірностей неможливо без номенклатури засобів пояснення та опису. Текст пояснення пов'язаний із виділенням суттєвих сторін явища, але водночас до нього належать репродуктивні тексти переказу та опису. Саме відсутність такої єдності призводить до висновку: „знає, але не вміє пояснити”. Тому для створення тексту пояснення необхідно: сформулювати основні положення, переказати необхідний мінімум інформації, описати явища, закони, теорії, а також сформулювати висновки.

**Для роздумів** властиве вживання причинно-наслідкових зв'язків, які синтаксично оформляються в підрядних конструкціях умови або причини, наслідку або допустовості, що не є характерним для текстів-описів та текстів-переказів. Роздуми залежать від психологічних особливостей і є інтерпретаційними текстами, оскільки суб'єктивно відображають явище, проблему, подію. Мовленнєве втілення роздуму безпосередньо залежить від стрункості й послідовності мислення студента. Однак велике значення має і набір мовних одиниць, вміння будувати складні висловлювання, поєднувати окремі висловлювання в єдине ціле. Текст роздуму може включати переказ, опис та пояснення. Наукова стаття, виступ на конференції можуть бути у формі роздуму і складатися із пов'язаних між собою загальних і конкретних суджень, присвячених певній проблемі, темі. Для роздуму важлива логічна послідовність висловлювань, розвиток міркування індуктивним чи дедуктивним шляхом.

Жанровими формами роздуму виступаютьби доведення та спростування в тексті дискусії, підведення підсумків у заключному слові або офіційно-ділових документах (звітах, доповідних записках, службових листах-переконаваннях).

До **орієнтувальних тактик** продукування текстів репродуктивного характеру (зокрема переказу, опису) входять завдання:

- формулювати тему тексту;
- уникати детальності в описах, або, навпаки, долучати якомога більшу кількість деталей;
- переорієнтовувати текст у різних комунікативних умовах (переказ для слухача-фахівця, для відповіді на іспиті; опис явища, події, особи в розмові з колегою, для ознайомлення слухачів-нефахівців тощо).

Викладач може вимагати запису ключових слів, необхідних для репродуктивного тексту після прослуховування або прочитання, створення плану тексту або запису тільки фактичної інформації (дат, власних назв). Необхідно враховувати, що головне навантаження в репродуктивній діяльності припадає на відтворювальну пам'ять, тому залучення субстратегій пам'яті можна забезпечувати завданнями на запам'ятовування окремих епізодів тексту.

Створення інтерпретаційних текстів (роздуму, розмірковування, пояснення) слід супроводжувати поясненням композиції та логічної впорядкованості тексту такого типу. Адже хаотичність суб'єктивних оцінок, які неодмінно присутні в інтерпретаційному тексті, знижують рівень його розуміння, логіки висловлювання. Тому доцільно подавати зразки роздумів-доведень, струнких пояснень, щоб студент зміг засвоїти співвідношення між місткістю узагальнень і конкретністю суб'єктивного відношення, якими характеризується інтерпретаційний текст.

Вибір **виконавчих тактик** навчання інтерпретаційного тексту залежить, як уже зазначалося, від типу тексту, але, крім того, й від досвіду творчої діяльності продукування текстів. Щодо створення репродуктивного тексту, то в знайомих комунікативних ситуаціях воно не становить для студентів значних труднощів.

Тому варто проектувати в стратегії нові умови текстотворення. Наприклад, вводити дії та операції не лише з відтворення визначень, формулювань та правил, до чого студенти звикли в середній школі, а з репродукування діалогу, полеміки, бесіди кількох осіб на професійні теми. Це дає змогу студентам застосувати наявні діяльнісні знання в новій для них ситуації.

**Тактики оцінки та контролю** залежать від предмета контролю. Якщо текст – триєдність предметного плану, смислового змісту і мовного оформлення, то вектори оцінювання діяльності створення тексту мають спрямовуватися у трьох напрямках. Тобто, викладачеві доводиться оцінити і вибір конкретного предмета мовлення у його контексті, і конструювання ментального уявлення, і вибір способу його представлення, і добір мовленнєвих засобів та формального плану висловлювання. Отже, стратегії продукування навчального тексту на контрольно-оцінному рівні виявляють:

- що саме об'єктивно показує студент у тексті, наскільки повно відтворює ситуацію, як обмежує денотатну сферу тексту, як окреслює контекст;
- який характер відображення такої ситуації, чи правильно обрані стильові параметри тексту, чи адекватно передано смисл;
- яка якість самого висловлювання, чи вжито морфологічні та синтаксичні правила побудови, чи правильно й повно використано лексику, морфологічні форми слів, чи дотримано орфоепічних норм.

Показниками таких параметрів діяльності виступають: відбір слів та словосполучень для висловлювань, визначення та побудова ієрархії рівнів висловлювання відповідно до предметів висловлювання; структурна логіка змісту мовлення, комплексний характер мислення, що виражається в мовленні, зв'язність висловлювання.

Контрольні тактики обумовлені попереднім процесом виконання завдання. Предметом контролю не обов'язково є кінцевий результат, але й способи орієнтування студента і виконання навчальних дій.

**4.2.2. Навчання контактної-комунікативної взаємодії у формі монологічних та діалогічних текстів.** Найбільш повно контактної-комунікативна діяльність реалізується в діалогічній формі. Однак вузькому розумінню діалогу як безпосередньому обміну висловлюваннями в конкретній ситуації спілкування М. Бахтін протиставляв тлумачення діалогу як сутності свідомості мовця. Він вважав, що не потреба передати або отримати деякі відомості породжує діалог, а необхідність зіставлення своєї позиції з позицією іншого. Тому будь-який діалог є водночас монологом, і, навпаки, монологічне мовлення (включно із внутрішнім монологом) завжди сповнене „діалогічних обертонів”: „Яким би не було висловлювання монологічним (наприклад, науковий чи філософський твір), яким би не було воно зосередженим на своєму предметі, воно не може не бути певною мірою відповіддю на те, що було вже сказано про цей предмет, з цього питання, хоч би ця відповідь і не отримала чіткого зовнішнього вираження: вона виявиться в обертонах смислу, в обертонах експресії, в обертонах стилю, в найтонших відтінках композиції” [35, с.287].

Оскільки в 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 чиесь сприйняття і розуміння (навіть у монологі). Тому будь-який письмовий монологічний текст (наприклад наукова стаття) має, як і репліка діалогу, установку на відповідну реакцію читача. З іншого боку, як те підтверджено висновками К. Гаузенблаза, „діалогічний твір мовлення також вважається складеним з одного тексту, хоча, звісно, неоднорідним і розділеним на мовленнєві твори, що чергуються, двох чи більше учасників діалогу” [110, с.67]. Діалог розгортається як один текст, позаяк неможливо виключити висловлювання одного з учасників, бо сума його висловлювань не становить безперервної послідовності і, отже, не має цілісного смислу.

Проте, виходячи з розуміння умовної диференціації монологічного та діалогічного мовлення, в навчанні слід розрізняти ці поняття, оскільки методи і прийоми оволодіння мовленням різних контактено-комунікативних типів будуть мати свою специфіку. Отже, приймаючи за мету навчання текстово-комунікативну діяльність, ми визнаємо формами реалізації комунікативно-мовленнєвого акту виступають тексти, які є єдністю внутрішньої композиційної форми та зовнішньої конструкції жанру. Основу текстів складають стосунки між учасниками комунікації, які за зовнішнім контактено-комунікативним проявом спрямовані в одному напрямку (монологічні форми) та взаємно спрямовані (діалогічні форми). Їх знакове оформлення має відмінності. Якщо монолог є формою одновекторного спрямування, то в ньому менше, порівняно з діалогом, використовується інформація зворотного зв'язку, яка в діалозі зазвичай отримується від партнера спілкування. Стратегія навчання зовнішніх мовленнєвих форм (монологу, діалогу і полілогу – різновиду діалогу) передбачає засвоєння конструктивних норм, які в стратегії виступають частиною змісту навчання. Стратегії продукування тексту мають проектувати засвоєння основних норм ведення монологу та діалогу (таб. 4.4):

Таблиця 4.4

#### Основні норми побудови монологу (в науковому стилі)

Писемна форма монологу є максимально розгорнутою, синтаксично розчленованою.
Усна форма монологу, яка часто пов'язана з умовами, в яких вона виникає спонтанно, без попереднього обмірковування, містить еліптичні фігури синтаксису, порівняння та аналогії.
Усний монолог може містити неповні речення, має мінімальну синтаксичну розчленованість, скорочення висловлювання за рахунок пропуску присудка.
Усно-монологічними формами наукового стилю є лекція, наукова доповідь, науковий огляд, наукове повідомлення тощо.
Писемно-монологічними формами наукового стилю є трактат, стаття, анотація, рецензія, реферат, відгук, дипломний проект, дисертація тощо.

Норми конструювання діалогу залежать від його різновиду (за М. Брандес): *екстравертного*, який підкреслено орієнтований на співрозмовника; *контактного*, який оформляє початок спілкування або підтримує комунікацію без конкретно визначеної мети; *інтравертного*, який будується як самовираження одного учасника спілкування з мінімальним урахуванням інтересів іншого [75, с.99]. Екстравертний діалог проявляється у композиційно-мовленнєвих жанрах службового листа, інтерв'ю, наукової дискусії. Контактний діалог належить до етикетного спілкування розмовного стилю (самопрезентація, прохання, згода або незгода). Такий тип діалогу ще називають фатичним. Він характерний для ритуальної поведінки, спрямований на підтримання мовного контакту за умови відсутності суттєвого інформаційного обміну. Такий діалог „розвивається без заглиблення у зміст повідомлень, якими обмінюються партнери, а лише завдяки їх ініціації та реагуванню на контактовстановлювальні та контактопідтримувальні репліки” [466, с.321]. Інтравертний діалог посідає важливе місце в процесах становлення думки, а отже, міститься у роздумах та розмірковуваннях, наукових статтях, лекціях, а також у диспутах та полеміці. Тому до змісту навчання мають входити норми побудови діалогу (таб. 4.5).

Таблиця 4.5

#### Основні норми побудови діалогу (в науковому стилі)

У діалогічному мовленні предметний зміст мовлення розподіляється між учасниками спілкування.
Партнери у спілкуванні орієнтують свою мовленнєву діяльність один на одного.
Кожна репліка партнера повинна отримати реакцію, щоб не було ефекту „пропускання повз вуха”.
Діалогічному мовленню притаманна спонтанність, коли ряд реплік регулюється інтуїтивно чи емоційно.
Партнери повинні мати спільні знання про предмет і ситуацію мовлення.
Усно-діалогічними жанрами наукового стилю є диспут, дискусія, бесіда тощо.
Писемно-діалогічними є епістолярні жанри (лист-переконання, лист-обґрунтування тощо)

Проте студенти повинні мати на увазі, що сама мовленнєва діяльність виконує інтегровальну функцію щодо її конкретних мовленнєвих форм. Тож відмінність між монологічним та діалогічним мовленням є досить умовною: кожне мовлення первинно є діалогічним, а діалог містить монологічні компоненти. Монолог має тенденцію до діалогізації. Навіть внутрішнє мовлення людини орієнтоване на партнера комунікації. Але співвідношення монологічної та діалогічної мовленнєвих форм вирішальним чином впливає на весь процес спілкування в навчанні. Тому останнім часом набуло актуальності положення М. Бахтіна про те, що діалог визначається не видимою присутністю декількох суб'єктів, а присутністю деякої множини повноцінних голосів, альтернативних позицій. А такий набір може бути навіть у внутрішньому мовленні однієї людини [34, с.26]. Внутрішній діалог реалізується тоді, коли різні позиції розвиваються одним і тим же співрозмовником. Тому недоцільно проводити чітку межу між діалогом і монологом, бо в індивідуальному мисленнєвому процесі завжди є внутрішній діалог, а мислення взагалі може розглядатися як спілкування. Мислення і мовлення тотожні поняттю діалог[248].

Кожний текст „підлаштовується” під процеси розуміння й сприймання, під конкретні умови спілкування суб'єктів комунікації. Обґрунтування фонологічних закономірностей, чергувань голосних та приголосних буде різним, якщо воно призначене для нефахівців, для учнів 5-го класу, для науковців-філологів. У монологічному мовленні завжди закладено характеристики адресата: мовець оформлює мовлення, спираючись на уявного реципієнта. Якщо адресатом є колега, студент-однокурсник, фахівець, то в тексті можливе вживання термінів і професіоналізмів без додаткових пояснень. Однак у створенні текстів публіцистичного стилю або в розмові з нефахівцем така термінологія є недоречною.

Тривалий час побутувала думка, що діяльність викладача переважно зосереджується у монологічному мовленні, здебільшого у лекторській формі репрезентування навчальної інформації. Проте усвідомлене навчання завжди



відбувається у формі діалогу зі своїм досвідом. Якщо монологічне мовлення викладача представляє декілька позицій, то таке мовлення, за своєю суттю, є вже діалогічним. Спираючись на це, ми не ставили собі за мету у розробленні лінгводидактичних стратегій спрямовувати їх на навчання суто діалогічного або суто монологічного мовлення. Тому стратегії мовлення, які мають комплексний характер, одночасно конструюють навчання як діалогічного, так і монологічного мовлення. Можна сказати, що залучення студентів до активної діяльності відбувається за допомогою зовнішнього діалогу (у формі дискусії, полеміки) та внутрішнього (у формі доведення, роздуму, міркування). Для побудови *стратегій навчання діалогічного мовлення* студентів нами виділено визначальні характеристики такого мовлення:

- співвідношення цілей та їх усвідомлення партнерами діалогу: викладач і студент повинні чітко розуміти, задля яких навчальних цілей відбувається діалогічне мовлення;
- вільне володіння інформацією обома учасниками діалогу (розуміння теми, наявність необхідних знань для побудови діалогу);
- оперування мовними одиницями (фонетичними, лексичними, морфологічними, синтаксичними);
- соціокультурні знання про правила ведення діалогу (дотримання норм етикету, толерантності, рольової відповідності);
- володіння компенсаторними стратегіями у разі неуспішної комунікації та непорозуміння, уміння здійснювати пошук спільних інтересів, долати комунікативні бар'єри.

Зокрема, створення тексту діалогу про проблеми геоекології потребує від студентів географічного факультету розуміння предмета мовлення, а також уміння будувати висловлювання (запитувати, стверджувати, заперечувати) з урахуванням етикетних норм. Крім того, їм необхідні знання основних термінів та уміння ними оперувати, серед яких: *біосфера, ноосфера, антропогенний фактор, екосистема, екологічна ситуація, антропогенні забруднення,*

*природокористування, рекультиваци́я, кислотний дощ.* Результати дослідження, здійсненого в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка О. Плахотнік та О. Безносюком свідчать, що „в курсах регіональної географії використовується приблизно 40% кліматологічних, 45% геоморфологічних та 42% картографічних понять, які вивчаються в загальному землезнавстві та картографії. Ці поняття є основними і відносяться до категорії „наскрізних”, що проходять через усі географічні курси” [350, с.152]. Отже, успішний діалог відбувається як продукт інтелектуальної, соціальної та мовленнєвої діяльності одночасно, оскільки рівень професійного розвитку студента зумовлює розвиток його мовної особистості і, навпаки, для студентів-нефілологів „участь у діалозі передбачає мисленнєву і мовленнєву активність людини, що, в свою чергу, є умовою формування професійного мислення” [303, с.248]. Тому одним з важливих видів навчального діалогу для студентів неспеціальних факультетів університетів визнається аргументативний діалог (за визначенням І. Штерн) [466, с.34-37], оскільки у ньому відбувається представлення і відстоювання певної позиції, що є неодмінною умовою виховання кваліфікованого фахівця.

Часто терміном „діалог” у науковій літературі узагальнюють будь-який обмін думками у жанрових мовленнєвих формах диспуту, дискусії, суперечки, полеміки. Загалом, діалог є тривалим комунікативним актом, що виражається в обміні репліками, в якому беруть участь дві особи. У теорії мовленнєвих актів діалогом називають упорядковану зміну мовленнєвих актів, наприклад, дискусію, обговорення, обмін службовими листами, наукову полеміку.

Діалогічне мовлення схоже на гру: воно породжує та водночас обмежує спектр припустимих контркроків для кожного мовленнєвого акту. На початку ХХ ст. вивченням діалогу займалися переважно соціологи. Схема аналізу діалогу, запропонована Дж. Лайонзом, дає уявлення про структуру діалогу, в якій взаємопов’язаними є три компоненти: 1) мовець та слухач – партнери мовленнєвої взаємодії; 2) мовленнєві дії; 3) теми розмови [231]. Таке розуміння є природним для так званого *соціологічного* підходу. Необхідною умовою

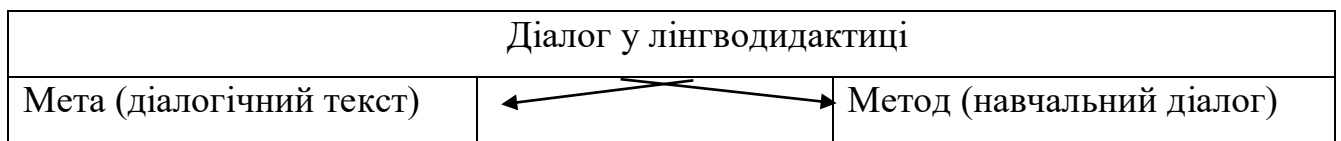
діалогу, за Дж. Лайонзом, є систематизація партнерів, тобто виконання ними комунікативних ролей зі свого комунікативного репертуару, наприклад, судді і підсудного, начальника та підлеглого, опонентів у дискусії. Методом підтримки навчальної мотивації в таких ситуаціях є дидактична гра. Для неї властивий гнучкий режим рольового спілкування. Обмін поглядами, думками, пропозиціями, прийняття рішень у грі вимагає постійного обміну інформацією і переходу з однієї ролі в іншу.

Діалог вимагає від його творців знань про ролі, тему розмови, усну чи писемну форму спілкування, стиль мовлення. Очевидно, що діалог конструюється багатьма чинниками. Визначальними характеристиками діалогу, з позиції його соціологічної значущості є зацікавленість мовців у предметі мовлення, їхнього ставлення до предмета, знання контексту.

*Комунікативно-лінгвістичний* підхід, за концепцією Т. ван Дейка, дозволяє виділити в діалозі лінгвокогнітивні складові: 1) фонетичні зв'язки між висловлюваннями; 2) морфологічні та лексичні компоненти, які беруть участь у зміні реплік; 3) синтаксичні особливості мовлення (неповні речення, фразові межі реплік, повтори, риторичні фігури); 4) семантичні відношення (встановлення теми мовлення); 5) стилістичне втілення діалогу (засоби стилю) [466, с.98]. Все це передбачається стратегією, оскільки дозволяє студентові і викладачеві виділити певні рівні та етапи співдіяльності: озвучити репліки, використати граматичні форми, побудувати висловлювання.

Л. Занков підкреслював, що з 70-х років виникла тенденція до виділення діалогічної природи особистості. Спілкування є, з одного боку, засобом організації діалогу, а з іншого боку, джерелом активності особистості [169, с.14 - 18]. Тому *дидактичний підхід* дозволяє виокремити в діалозі чітко фіксовані ролі викладача і суб'єкта учіння (студента). Отже, діалог у дидактиці – це форма регламентованого спілкування задля досягнення навчальних цілей. Мовленнєве спілкування, або діалог – це здійснена за допомогою мовленнєвих актів взаємодія особистостей, в процесі якої відбувається становлення

міжособистісних стосунків. „Розкрити ці стосунки за допомогою аналізу мовленнєвої взаємодії означає виявити діалогічні стосунки між висловлюваннями, які належать співрозмовникам, і їх фрагментами в єдиному потоці мовлення, у єдиному тексті спілкування” [229, с.96]. Тому стратегія проектує діалог не лише як мету і зміст навчання, але і як метод підтримки мотивації, прийом чи форму роботи, що пов’язано з багатофункціональністю лінгводидактичного діалогу (рис. 4.1).



*Рис.4.1. Лінгводидактичні функції діалогу*

Скориставшись аналізом діалогічної взаємодії в навчальному процесі В. Серикова [384], ми з’ясували, що така взаємодія у процесі вивчення студентами української мови відбувається на різних рівнях:

- на рівні формального діалогу, коли діалог є формою спілкування викладача зі студентами та студентів між собою;
- на рівні змістового діалогу, коли в діалогічній формі представляється навчальна інформація (обговорення проблемних питань, суперечливих тверджень);
- на особистісно-смісловому рівні (коли діалог сам є й засобом, і метою, наприклад, в опануванні правил ведення наукової дискусії).

Технології діалогічного спілкування побудовані на умовах збігу особистісних смислів, інтересів його учасників. Навчальний діалог – це ситуація міжсуб’єктного спілкування з метою розв’язання проблем, які вивчаються, та пошук свого особистісного смислу, який міститься в навчальному матеріалі. За схемою Р. Дьюка, діалоговий підхід у навчанні передбачає три рівні ведення діалогу: особистісний – діалог із самим собою (часто тлумачений як монолог),

міжособистісний – взаємодія з іншими (власне діалог), мультидіалог, який виникає в малих групах (полілог) [167, с.93]. Навчальний діалог виконує пізнавальну, комунікативну, ціннісну та розвивальну функції, оскільки виступає джерелом знань, засобом міжсуб'єктної взаємодії, полем обміну цінностями та особистісними смислами і забезпечує творчу самореалізацію його учасників.

Зміст навчального діалогу пов'язаний із предметом вивчення, керівна роль у ньому належить викладачеві, але не завжди у формі безпосередніх впливів. Така керівна функція може бути передбачена самою стратегією і оформлена у вигляді програми тактик. У навчальному діалозі учень або студент, як правило, відіграє реактивну роль. Участь у діалозі сторони, яка навчається, є вимушеною, бо студент, „хоч в окремих випадках і започатковує (ініціює діалог), ставлячи питання і порушуючи проблему, проте за своїм бажанням не може припинити діалог і вийти з нього” [12, с.56]. Від нього не залежить сам факт участі в діалозі. Крім того, така участь студента оцінюється на основі прийнятої системи контрольних одиниць (балів). У разі непродуктивного діалогу студента хвилює не розуміння партнером змісту висловлювання, а негативна оцінка роботи на занятті. Для подолання штучності навчального діалогу в науковий обіг уведено поняття діалогової симетричності та асиметричності. Симетричним вважають діалог, в якому партнери мають однакові можливості виявляти ініціативу у виборі теми і спрямованості, активно впливати на хід діалогу, не побоюючись санкцій з боку іншого учасника спілкування [12, с.57]. Керівна роль викладача не означає цілковитої асиметричності діалогічного спілкування, оскільки нерівноправність функціональних ролей викладача і студента може бути подолана через визначені й прийняті обома суб'єктами норми спілкування: висловлювати думку, навіть якщо з нею не погоджується партнер, шукати шляхи зближення позицій, з'ясувати спільне й відмінне у позиціях, добровільно виходити з діалогу, якщо правила його ведення порушено однією зі сторін. На жаль, у педагогічному процесі присутні й так звані конфліктні діалоги, характерною операцією яких є відмова діяти, відповідати. Найчастіше

студенти мотивують відмову тим, що думають по-іншому, не пам'ятають, не впевнені, не знають відповіді. Тому предмет діалогу для них не забарвлений особистісною мотивацією.

Найсприятливішими можливостями щодо ведення продуктивного діалогу відзначається індивідуальне навчання, за умов якого викладач керує переходом з однієї форми діалогу в іншу. Групове навчання не дає можливості керувати внутрішнім діалогом студента, оскільки викладач може лише задавати, але не визначати зміст та хід внутрішнього діалогу через його домінуючу суб'єктність. Один і той же педагогічний стимул викликає різні внутрішні позиції студента, який може зовні погодитися із запропонованою тезою, але насправді перебувати в опозиції до неї. Цей процес зробити видимим дуже важко. В контексті стратегій функцію організації внутрішнього діалогу може виконувати програма тактик, в якій зазначено завдання навчальної діяльності та послідовність кроків його виконання. Практична реалізація зовнішнього діалогу має краще розроблені методики, порівняно з малоопрацьованою методично діяльністю внутрішнього діалогу.

Викладач повинен керувати діалогом, щоб навчити студентів орієнтуватися в спілкуванні, планувати та здійснювати його. Тому орієнтири навчального діалогу мають бути жорстко задані стратегією і крок за кроком відображатися в програмі тактик. Актуальними для дидактики є співвідношення цілей у діалозі. Переваги кооперативного типу діалогу, коли цілі викладача та студента збігаються, є незаперечними, порівняно з нейтральними діалогами, коли цілі партнерів просто не суперечать одна одній, або ж конфліктними діалогами, в яких комунікативні цілі протилежні.

Вибір **орієнтувальних тактик** у навчанні монологічного та діалогічного мовлення залежить від засвоєння загальних нормативів діяльності. Дії та операції, спрямовані на створення певного жанру монологічного мовлення (виступу на конференції, наукової статті, пояснювальної записки тощо), формулюються у завданнях, проблемах, темах.

При цьому завдання може містити вимогу додати до монологу елементи опису, міркування, пояснення. Наприклад:

- пояснити функціонування біотичної піраміди (для географів);
- написати тези статті про фактор залежності почерку людини від типу темпераменту і його використання в криміналістиці (для юристів);
- виступити на офіційних зборах з пропозицією перейменувати заклад чи організацію.

З боку викладача керівна діяльність щодо діалогу між двома студентами може зводитися до стимулювальної. Якщо представити керування у вигляді запитань, то вони можуть бути такі: На якій підставі ви стверджуєте? Чому ви так думаєте? Чи можете ви це пояснити? На що ви спираєтеся в даному твердженні?

**Виконавчу частину** програми тактик формують дії та операції з аналізу мети та умов текстотворення, добору мовленнєвих засобів. В монолозі важливо виділити вступну частину тексту, висловлювання, які передаватимуть основний зміст, та заключну частину. При цьому текст має відповідати вимогам точного передавання думки, смислових відтінків, які залежать від мети впливу на слухача та читача, стилістичної відповідності та інтонаційного оформлення (для усно-монологічної форми мовлення). В ході аргументативного діалогу студент має здійснювати ряд операцій, які пов'язані із суб'єктивним компонентом висловлювання :

- 1) створювати протилежне судження стосовно позиції опонента;
- 2) давати оцінку висловлюванням опонента;
- 3) формулювати згоду чи незгоду;
- 4) представляти альтернативні думки;
- 5) звужувати і розширювати аргументаційну базу, наводити більше чи менше аргументів;
- 6) роз'яснювати, підтверджувати, обґрунтовувати.

До системи понять, якими оперує діалогічна стратегія, неодмінно входить поняття ролі. Власне рольова діяльність у діалозі формується такими чинниками, як очікування, контроль функціональності рольової діяльності носієм ролі і рольовим партнером, уявлення про роль [403, с.118]. Ці поняття описують структуру будь-якої рольової діяльності, зокрема діалогічного мовлення. Діалог між викладачем і студентом відповідає одним рольовим очікуванням, полілог кількох студентів передбачає дещо іншу рольову конфігурацію.

**Контрольні тактики** стратегії навчання діалогічного та монологічного мовлення можуть входити до самої системи міжсуб'єктної комунікації під час виконання завдання. Адже діалог між викладачем і студентом, що є реалізацією зворотного міжсуб'єктного зв'язку в навчанні, актуалізує обмін попередньо інтерпретованими навчальними текстами: правки та зауваження викладача впливають на сам текст пояснення. Проте специфіка контрольних тактик полягає в тому, що вони організують засвоєння понять певної теми у їх логіко-смісловій ієрархії, відповідають за програмні вимоги до цього етапу навчання, за певні уміння та навички (порівнювання, описування, розмірковування, доведення, характеристики тощо). Тому діалог або монолог може не потребувати окремої оцінки викладача, оскільки сама успішність процесу текстотворення, розуміння і схвалення тексту співрозмовником виступає оцінним фактором.

Оволодіння діяльністю створення текстів монологу та діалогу є ключовою проблемою методики, розв'язання якої сприятиме успішному вивченню української мови у вищому навчальному закладі. Ці форми мовлення впливають і на рецептивну діяльність аудіювання та читання. Отже, стратегії навчання діалогічного та монологічного мовлення, які організують діяльність продукування тексту, одночасно забезпечують усвідомлене навчання рецептивної діяльності мовлення. Процес конструювання є умовою комплексної обробки інформації не тільки студентом – мовцем, а й студентами - слухачами.



Тому одночасно стратегічний процес побудови навчального тексту залучає колективні емоційно-афективні субстратегії. Адже стратегії продукування тексту мають одну дидактичну мету із стратегіями розуміння тексту, бо розуміння – „не просто пасивне конструювання репрезентації мовного об’єкта, а частина інтерактивного процесу, у якому слухач активно інтерпретує дії мовця” [82, с.161]. Розроблення й використання таких стратегій забезпечує переведення абстрактних текстуальних знань та вмінь студента у конкретну навчально-прикладну площину; студент отримує можливість через створення моделі навчальної комунікації вдосконалити володіння мовою задля створення різних типів тексту.

Стратегії навчання діалогічного та монологічного мовлення завжди враховують особливості навчального дискурсу. Адже мова як система, як складна єдність багатьох елементів, входить в іншу системну єдність: науку, мистецтво, навчання. Для навчання мови сама мова набуває нових системних характеристик, забезпечуючи цілісність та ефективність педагогічного процесу. Діалог водночас є методом педагогічного спілкування і навчальним матеріалом. Тут виявляється контекстний метахарактер рідної мови як навчального предмета: мовою вивчається мова, за допомогою діалогу засвоюються діалогові форми, які виступають зовнішніми по відношенню до внутрішніх композиційно-мовленнєвих конструкцій – жанрів (опису, роздуму, повідомлення). Жанри мають зовнішні конструктивні ознаки. Тому монолог, діалог, полілог є зовнішніми формами реалізації жанрів. Таким чином, лінгводидактична стратегія *оперує діалогом як навчальним прийомом і передбачає вивчення діалогу як зовнішньої жанрової конструкції.*

**4.2.3. Опанування стильових та жанрових видів продуктивного мовлення.** Проектуючи текст як продукт текстотвірної діяльності студентів, стратегія передбачає певний впорядкований набір видів мовленнєвих творів, що властивий людям, які володіють українською мовою. На думку М. Бахтіна,

„багато людей, які відмінно володіють мовою, часто почувають себе безпорадними в деяких сферах спілкування саме тому, що не володіють практично жанровими формами цих сфер”. І все полягає „у відсутності достатнього запасу тих уявлень про цілісність висловлювання, яка допомагає швидко й невимушено відливати своє мовлення в певні композиційно-стильові форми...” [35, с.273]. За М. Бахтіним, текстам-висловлюванням властиві цілеспрямованість, цілісність та завершеність. За їх допомогою мовці налагоджують безпосередній контакт із дійсністю, виявляють ставлення до чужого висловлювання в опозиції „адресат – адресант”, відтворювану жанрову форму. М. Бахтін „фактично охарактеризував основні ознаки мовленнєвого жанру” [131, с.109]. Г. Богін називає такі форми видами словесності: „Види словесності – продиктоване історичною людською діяльністю групування творів мовлення, сукупності всього сказаного й написаного або того, що може бути сказане і написано” [63, с.5].

Слідом за М. Бахтіним мовленнєві жанри як композиційно-стильові форми розглядають А. Вежбицька, Н. Арутюнова, О. Земська, О. Єрмакова, В. Гольдін, Т. Шмельова, В. Карасик, М. Макарова, В. Колесов. Основною ідеєю їхніх праць є те, що мовлення в типових ситуаціях „відливається” в готові форми.

М. Бахтін кваліфікує текст як об’єктивну змістову та суб’єктивно-емоційну інформацію. Обидва типи інформації, як зазначає М. Брандес, „існують у творі у вигляді двох систем: системи жанру та системи стилю” [75, с.28]. Тобто будь-який текст має бути пристосований до певного середовища спілкування за рахунок стильових норм і відповідати умовам його призначення, прагматичній доцільності (за рахунок жанрових норм). О. Земська визнає жанрами мовлення більші за мовленнєві акти одиниці, які характеризуються складнішою будовою, можуть об’єднувати декілька ілюктивних сил. Кожний жанр має композицію та тематичну будову [174, с.286-287].

Поняття мовленнєвого жанру належить до найважливіших теоретичних площин прагмалінгвістики, стилістики, семіотики, соціолінгвістики та

лінгводидактики. Практичне оволодіння основними мовленнєвими жанрами є головним аспектом мовної компетенції окремої людини, та навіть „внутрішньонаціональної мовленнєвої культури” [115, с.9-19]. Мовленнєвий жанр охоплює певну сферу буття людини і належить, за словами Т. Шмельової, до „семіотики життя, тому допомагає позначити й пояснити такі реалії, як наукові читання, теледебати передвиборної кампанії, кінофестиваль, презентацію” [465, с.57-71]. Тому вважаємо, що жанр тексту слід розглядати не лише як форму, але й як спосіб комунікації – офіційний або неофіційний, службовий чи приватний тип особистого або публічного мовлення, орієнтованого на адресата. Залежно від акту мовлення і його обставин обставин, текст певного жанру створюється за вимогами функціонального стилю та відповідно до умов комунікації.

Метою навчального текстотворення для студентів є використання мовних засобів певного аранжування з урахуванням стилю мовлення. Дослідник стилістики тексту К. Гаузенблас слушно відзначив, що стиль інтегрує, уніфікує засоби, які утворюють мовленнєвий твір, і водночас диференціює його, відрізняючи від інших творів [110, с.61]. Ознайомлюючись із особливостями стилю, студенти навчаються акумулювати мовні засоби, вибудовувати їх послідовність і концентрувати зміст за вимогами жанру. Так узагальнено виглядають етапи діяльності з опанування текстотворення у різних жанрах та стилях, проєктовані стратегією навчання.

Створення тексту конкретного жанру та стилю є багатоступеневим процесом, який починається з його моделювання для реалізації як зовнішнього мовлення, що звучить, так і внутрішнього, яке виконує провідну роль у формуванні смислового плану мовленнєвої діяльності. Відомий фахівець із теоретичної та практичної стилістики М. Брандес зазначає: „Навчитися говорити – значить навчитися будувати жанри. Ми набуваємо вміння надавати мовленню в жанрових форм, і, чуючи чуже мовлення, ми вже з перших слів угадуємо його жанр, передбачаємо певний обсяг, певну композиційну будову”

[75, с.39]. Проте загальноприйнятого визначення мовленнєвих жанрів не існує та немає єдиного погляду на їх різновиди. У зв'язку з цим ускладнюється і завдання їх вивчення. М. Бахтін наголошував на розмаїтті композиційних моделей та комунікативних цілей таких жанрів, як побутовий діалог і побутова розповідь, лист, військова команда, розгорнутий наказ, словесні сигнали на виробництві, діловий документ, публіцистичний виступ, наукова доповідь, прислів'я, роман, інші літературні жанри, усні діалоги: салонні, дружні, суспільно-політичні, філософські [35, с.237-238]. Проте всі вчені погоджуються, що жанр мовлення – це певна модель спілкування, яка втілюється в тексті. Тобто текст – це певна жанрова модель спілкування, доцільність якої зумовлює стиль. Тому можна говорити про жанрово-стильову форму тексту, яка утворює складну систему, центром якої виступає мовець. Студенти мають зрозуміти, що текст, створений за вимогами жанру, може належати до певного стилю (наприклад, наукового чи художнього), але може демонструвати різні трансформації та переходи в рамках різних функціональних стилів. Так, виступ у дискусії може мати ознаки наукового та публіцистичного стилів. Власне, суть завдання лінгводидактичного спрямування полягає в тому, щоб навчитися усвідомлювати альтернативи мовленнєвих дій і вибирати оптимальний варіант жанрово-стильового різновиду тексту. Хоча й сам такий „оптимальний варіант” багато в чому залежить від позиції мовця, адресата мовлення, мовного досвіду особистості.

Створення текстів різних жанрів та стилів є метою навчання продуктивного мовлення, однак їх набір та послідовність визначається загальним стратегічним завданням. Визначаючи текстотворення за дидактичну мету, в стратегіях засвоєння окремих текстових жанрів викладачам та студентам слід проектувати ознайомлення з нормами та критеріями правильності їх побудови. „Правильні” та „неправильні” тексти – це такі, „в яких повністю або частково проявляються характерні для цього тексту категорії, і такі, в яких порушуються основні, провідні категорії” [107, с.22]. Це дозволяє зробити висновок, що повторення

основних граматичних форм, одиниць мови, необхідних для побудови певного тексту, має проектуватися у стратегії як частина змісту навчання. Текстово-комунікативна діяльність у письмовій формі має свої особливості, пов'язані з опосередкованим зв'язком учасників комунікації. Якщо в усному спілкуванні деякі деталі комунікативного дискурсу зрозумілі із самої ситуації і не потребують уточнення та роз'яснення (в діалозі учасників дискусії, у виступі на конференції, в обміні думками), то в процесі письмового спілкування (наприклад, у службовому листуванні) все має бути більш детально викладене в тексті. Крім того, в усних висловлюваннях мовці користуються невербальними засобами: мімікою, жестами, інтонацією, а в писемному текстотворенні вони позбавлені цієї можливості.

Стратегія забезпечує деякий ідеальний тип тексту (зразок), у якому фокусуються загальні риси його побудови. Тільки засвоївши загальні закономірності побудови тексту, студенти матимуть змогу створювати його варіанти. Тому в нашому дослідженні є визначальним стратегічний підхід до навчання текстотворення на основі закономірностей різножанрових текстів. Причому зауважимо, що, визнаючи можливість функціонального стилю трансформуватися в межах окремої жанрової форми, ми здійснюємо лише умовне співвіднесення жанрів та стилів мовлення. Тобто відносячи, наприклад, умовляння до тексту розмовного стилю, ми зовсім не заперечуємо, що воно може бути здійснене в жанрі службового листа або офіційного клопотання.

Наголошуючи на жанрово-стильових особливостях, зазначимо, що будь-який текст має значні відмінності у формальній організації, тому до послідовності навчальних дій та операцій входить композиційне членування. Студенти повинні засвоїти, що відповідно до загальних прагматичних вимог текст будь-якого жанру характеризується за певними нормами членування: наприклад, відхилення від певного порядку частин, форм зв'язку в текстах офіційно-ділового стилю є порушенням норм їх побудови. Так само реквізити протоколу мають розміщуватися у послідовності: назва, порядковий номер

протоколу, назва зборів, конференції, засідання, наради, назва підприємства, установи, організації, дата і місце проведення зборів, кількісний склад учасників, посади, прізвища та ініціали учасників, порядок денний, виступи та ухвали, перелік додатків до протоколу, підписи керівників зборів [434, с.36]. Результатом інтеграції частин тексту є його цілісність. Членування тексту на композиційні складові залежить від багатьох чинників: змістового наповнення, прагматичної установки, обсягу, письмової чи усної форми. Приміром, запрошення на конференцію групи учасників чи окремої особи, здійснене телефоном чи в листі матиме різну структуру, відповідатиме різним нормам текстотворення.

У жанрових різновидах текстів цілісно реалізується прагматична функція мовлення, тому їхній спектр надзвичайно широкий. Для **розмовного стилю** характерне побутування текстів так званих первинних жанрів. До таких можна віднести:

- фатичні тексти (знайомство, самопрезентацію, привітання, прощання);
- запитання, відповіді;
- прохання, відмову;
- умовляння;
- коригувальні тексти (згоду, незгоду);
- тексти блокування контакту (кінець мовлення);
- оцінку предмета мовлення (схвалення, засудження, звинувачення, критику, дискредитацію).

Стратегії навчання жанрових форм у першу чергу проектують різні комунікативні ситуації, в яких продукування відповідних текстів досягає мети – впливу на співрозмовника. Для розмовного стилю характерне використання лексики оцінного, емоційного забарвлення, а також просторічної, фамільярної, інвективної конотації, чого не спостерігається в жанрах інших функціональних стилів мови. Його інтонаційною особливістю є ритміко-мелодійні варіації. Широко використовуються неповні, зокрема еліптичні речення. Спонтанність

розмовного мовлення зумовлює доповнення комунікативного акту жестами, мімікою. Дослідники відносять до визначальних рис розмовного стилю [285, с.292-293] часте вживання:

- іменників з дієслівним компонентом у формі наказового способу (*паливода, пройдисвіт*);
- іменників із суфіксом -к- (*читалка, парилка, роздягалка*);
- прикметників із суфіксами -ач-, -яч- (*добрячий, бруднючий*), -ущ-, -ющ- (*поганючий, завидючий*), -ащ-, -ящ- (*пропащий, гулящий*), -аст-, -яст- (*головастий, попелястий*);
- інфінітивних форм дієслова з постфіксом -сь (*збиратись, розходитись*), збірних іменників із суфіксами -н-, -в-, -ш- (*офіцерня, братва, директорша*);
- суфіксальних іменників, які позначають особу за її характерними рисами (*бабій, забудько, брехуха, дурило*).

У розмовному стилі використовується тропіка: епітети, метафори, порівняння, еліпсис і парцеляція. Ці та інші норми текстотворення розмовного стилю стратегія проектує як діяльність оперативного реагування на ситуацію. Учасники діалогів та монологів у жанрах розмовного стилю повинні мати навички окремих комунікативних актів, адже в мовленні вони не користуються готовими жанровими схемами, а конструюють мовленнєвий акт залежно від ситуації.

Жанровий різновид комунікативного акту знайомства (самопрезентації) змушує мовця привернути до себе увагу, справити потрібне враження, стисло повідомити про себе. Тут використовують різні форми привітання (*добридень, доброго ранку, вітаю Вас, доброго здоров'я, моє шанування* тощо), називання себе (*мене звать..., хочу представитися..., моє ім'я та по батькові –...*). Завдання самопрезентації тісно пов'язане з інтенцією мовця і ситуацією мовлення: на офіційній зустрічі, у приватній бесіді, між особами одного віку чи різних вікових категорій. Тексти самопрезентації будуються у строгій відповідності до рольових очікувань, які супроводжують спілкування. До

виконавчих тактик розмовного текстотворення варто активно вводити гру-драматизацію („Театр одного актора в різних амплуа”), гру-імітацію („Знайомство „своїх” і „чужих”, „Самопрезентація представників різних націй, професій, різного віку, статі”). Знайомство може відбуватися в письмовій формі, наприклад, у листах. Навчання таких текстів актуалізує знання про форми кличного відмінка, відмінювання прізвищ, імен, по батькові, пунктуаційне оформлення звертання.

Базовою складовою діалогу є текст запитання, що підтримує ініціативу в розмові. Фундаментальні дослідження запитання в комунікації, здійснені В. Ленерт [235, с.258-280], представляють чотири класи запитань, які організують соціальний контекст розмовного мовлення: довідкове („*Котра тепер година?*”), запитання-прохання („*Чи не могли б ви передати на квиток?*”), люб’язне („*Як Ви себе почуваєте?*”), стратегічне запитання („*Хто Вам дозволив втручатися в наші стосунки?*”). Довідкове запитання потребує інформативної відповіді, тому мовцеві слід його формулювати таким чином, щоб отримати саме ту інформацію, якої він потребує. В навчанні моделей таких запитань необхідно приділити увагу постановці логічного наголосу у висловленні, оскільки, як зазначає В. Ленерт, він є лінгвістичним втіленням семантичного „фокусу” мовлення. Адже відповідями на запитання „*Ти прийдеш у п’ятницю?*” може бути „*Так*” або „*Ні, в суботу*”, залежно від сфокусування уваги співрозмовника на певному компоненті висловлювання за допомогою фразового наголошення. Запитання-прохання є одним із видів формальної організації тесту прохання. Найчастіше вони містять лексичні елементи, які означають можливість дії або пов’язані з нею („*Чи не могли б Ви? Чи не важко тобі буде дізнатися?*”). Люб’язні запитання охоплюють стандартні комбінації фактичних реплік („*Як ся маєш? Як справи?, Як здоров’я?*”). Переважно вони вживаються разом із вітанням. Стратегічне запитання має на меті змусити співрозмовника реагувати дією. По суті, стратегічне запитання є актом докору або заборони чогось („*Чому ти не прийшла вчасно?*” „*Навіщо Ви починаєте цю*



*неприємну розмову?*”). Побудова текстів запитання залежить від усвідомлення характеру запитання, тому навчальні вправи для студентів можуть проектуватися на формулювання одного з названих різновидів запитань. Студенти також мають пригадати прислівники займенникового походження (*де, куди, звідки, чому*), питальні займенники (*хто?, що?, який?, котрий?, скільки?*) та питальні частки (*чи, невже, хіба*), за допомогою яких організується семантичний рівень запитання.

Текст прохання створюється, щоб домогтися задоволення потреби мовця, уникнути відмови, зберегти кооперативні взаємини з партнером. Тому прохання і відмова мають бути оформлені відповідними мовними засобами, які допомагають досягти цієї мети. Різні типи прохань мають стійкі мовні позначення: прохання у формі запитання про наявність чи можливість (*Чи не могли б Ви..? Чи є в тебе..?*), прохання у формі ствердження (*Мені потрібна твоя допомога. Я знаю, що у тебе є..*), прохання у формі заклик (*Зробімо це разом. Ходімо зі мною.*), прохання у формі натяків (*Усі вже здали гроші на святкування ювілею*). До структури тексту прохання В. Карасик відносить привітання, звертання, прохання діяти, мотивування, власне прохання [191, с.47-85] При цьому абсолютно необхідними є фатичні формули, звертання і власне прохання. Прохання діяти і мотивування є додатковими елементами такого тексту. Потреба в додаткових елементах виникає, якщо між мовцями є відмінність у соціальному статусі або напружені стосунки, або вони є малознайомими людьми. Дистанція між мовцями зумовлює більш розгорнутий текст прохання.

Навчання текстів прохання та відмови проектується як моделювання комунікативних ситуацій, які заздалегідь продумуються і надаються в орієнтувальних тактиках. Завдання на створення таких текстів може бути сформульоване як проблемне:

- відповісти відмовою на прохання поїхати у відрядження замість іншого;
- погодитись, але дати зрозуміти, що вчинок вимагає від Вас зусиль;

- висловити відмову як побажання для прохача.

Завдання висловити відмову за допомогою етикетних формул: *я тебе прекрасно розумію, я радий би був Вам допомогти, мені неприємно тобі відмовляти* забезпечить уміння студентів максимально уникати негативної реакції партнера, напруженості в стосунках між комунікантами. Навчальні діалоги, які пропонуються студентам у виконавчій частині тактик, можуть містити моделі висловлювання прохань та відмов. Зокрема у відповідь на категоричне пряме прохання може бути висловлена пряма відмова, але з обов'язковим *вибачте, пробачте* на початку мовлення. Опосередковане прохання у формі запитання про наявність чи можливість зустрічає ствердну відповідь на початку мовлення адресата: *Так, але...* Така відмова потребує мотивації, аргументації і має більш розгорнуту схему порівняно з прямою відмовою. Текст прохання-натяку може бути проігнорованим, тому з метою отримання відповіді висловлювати прохання не слід у формі натяку.

Прохання може будуватися за розгорнутою формулою і переходити в жанрові форми умовляння і переконання. Текст умовляння не може бути створений поза діалогом, поза реальним спілкуванням, тому що студентів слід враховувати соціальні і психологічні аспекти мовлення. Умовляння може складатися з одного повторюваного або декількох різних висловлювань; мовець має коригувати текст на окремих етапах діалогу. Комунікативні умови умовляння можна вважати сприятливими, якщо партнер:

- може виконати прохання мовця;
- не перебуває з ним у стосунках конфронтації;
- сприймає аргументи мовця [183, с.149].

На відміну від переконання, умовляння впливає на почуття та емоції, а не на розум та логіку. Тому в жанрі умовляння використовують етикетні форми *дуже прошу, будь ласка, зроби мені послугу* тощо, епітети, компліменти, а також зменшувально-пестливі форми іменників, якщо розмова йде між близькими людьми. Мовлення доповнюється жестами, вигуками, мімікою. Комунікативне

завдання тексту-переконання полягає в застосуванні раціональних аргументів, демонструванні причинно-наслідкових зв'язків у змісті висловлювання. Переконання має більш розгорнуту структуру і передбачає здійснення логічних операцій аналізу, синтезу, аналогії, диференціації, порівняння, конкретизації. Прийомами навчання таких жанрів розмовного стилю є розігрування різних ситуацій спілкування, добір аргументів та емоційних засобів, необхідних для впливу на партнера. Умовляння та переконання покликані змусити партнера погодитись і виконати прохання мовця.

Висловлення згоди чи незгоди належить до коригувальних текстів, оскільки воно спрямовує розвиток діалогу між мовцями. Тексти згоди та незгоди мають спільні норми оформлення. Якщо згода та незгода часткові, тоді вони мають супроводжуватися висловлюваннями оцінного та самооцінного характеру: *Я, звісно, заслуговую на докір...*, *Частково ти маєш рацію...*, *Ви слушно зазначили...*, *Я не в усьому погоджуюсь із Вами...* Повна згода переважно висловлюється словами реченнями: *Так. Звісно. Погоджуюсь. Добре. Гарзд.* Повна незгода є, по суті, відмовою задовольнити прохання або зблизити позиції та установки мовців і теж висловлюється словами-реченнями: *Ні. На жаль. Шкода.* Уміння будувати тексти згоди та незгоди в розмовному стилі важливі й для комунікації в інших функціональних стилях мови.

Тексти завершення розмови потребують особливої уваги, оскільки вони зумовлюють характер наступних актів спілкування. Вихід із такого акту може бути за згодою обох партнерів або одноосібний. Мовленнєве оформлення кінця розмови залежить від соціального статусу та претензій мовця на певний імідж. Пряме закінчення діалогу відбувається за допомогою висловлювань типу: *Це все, що я хотів би сказати. Нам немає більше про що говорити далі. Закінчуймо цю розмову!* Прийнятними є повідомлення про бажання йти: *Мені вже час. Я поспішаю.* Опосередкованим закінченням контакту є резюме діалогу або позитивна оцінка інформації, отриманої з розмови. Вони супроводжуються

вставними одиницями: *насамкінець, таким чином, отже, коротко кажучи*. Їх сленговими та просторічними аналогами є *коротше, лади*.

Позитивне чи негативне оцінювання (критика, схвалення, засудження) завжди пов'язані з особистісною самооцінкою комунікантів. Якщо критика стосується самого партнера спілкування або його поглядів, то вона не порушить позитивних умов комунікації лише за умови цілковитого обопільного сприйняття партнерами системи цінностей один одного. Висловлювання типу *Ти вчинив погано. Це була дурниця. Я цього не схвалюю. Це Ваш хибний крок. Ви помиляєтесь* адекватно сприймаються лише від авторитетної особи, людини, якій довіряють, і в разі правильної інтерпретації висловленого. В іншому випадку реакцією на критику буде образа і припинення контактів із мовцем. Тому в стратегіях навчання таких текстів слід попередньо визначити результат, якого мовець хоче досягти. Якщо метою мовлення є підтримання дружніх взаємин, збереження поваги співрозмовників, то пряму оцінку слід висловлювати у вигляді поради. Те саме можна сказати і про схвалення та компліменти. Висловлювання типу *Ти маєш гарний вигляд. Тобі личить це вбрання. Дуже слушне зауваження* можуть доповнюватися епітетами, метафорами, порівняннями. Але мовець може потерпіти комунікативну поразку, якщо така оцінка не збігається або суперечить думці партнера: тоді така оцінка може сприйнятися як іронічна або навіть образлива.

Навчання текстотворенню розмовного стилю у вищій школі насамперед є прогнозуванням комунікативних ситуацій та добором мовних засобів для реалізації мети спілкування. Набутий досвід мовлення може бути використаний у текстах інших стилів та жанрів.

Для **офіційно-ділового стилю**, який поділяється на дипломатичний, юридичний, канцелярський підстилі, властива текстотворча діяльність високого ступеня стереотипізації. Мовець має організовувати текст за директивно-нормативними принципами, які виробило суспільство для певного виду мовлення. Такі тексти використовуються в неособових, неемоційних формах

комунікації. У стратегіях планується засвоєння норм і вимог до побудови, а також уміння диференціювати і розрізняти:

- урядові постанови, парламентські укази;
- дипломатичні договори, меморандуми, протоколи, ноти;
- документи юриспруденції (судові рішення, вироки);
- торгівельно-економічні угоди, комерційну кореспонденцію;
- військові накази, статути;
- ділове листування, акти, протоколи зборів, накази, оголошення, розпорядження в закладах та установах;
- заяви, доповідні та пояснювальні записки, доручення, розписки, заповіти тощо [75, с.114].

Із часу проголошення незалежності України офіційно-діловий стиль організує спілкування в державно-політичному, громадському, економічному житті, регулює ділові стосунки мовців. Основним різновидом тексту є документ. Створення тексту документа має відповідати правовим, логічним, технічним та лінгвістичним вимогам [212, с.22]. Залежно від мовних засобів регламентації та стандартизації документи поділяють за рівнем стандартизації. Такі, що мають високий рівень стандартизації, обмежені в доборі мовного матеріалу, є текстами репродуктивного характеру з майже відсутніми суб'єктивними операціями. Орієнтувальні тактики навчання продукування таких текстів обмежуються завданнями на заповнення формуляру, вибір потрібного висловлювання в анкеті, побудову висловлювань за готовими зразками. Навчання створення цього виду документів є фактично представленням їх зразків для студентів і організацією контролю за правильним розумінням інформації, яка в них надається. Це може бути заповнення виборчого бюлетеня або анкети учасника форуму, квитанції або заявки тощо.

Процес складання документів низького рівня стандартизації має чітко виражену суб'єктивну складову. Мовець обирає мовні засоби оформлення

автобіографії, пояснювальної записки, службового листа. Обов'язковими в такій формі роботи залишаються:

- логічні вимоги до тексту, згідно з якими має бути забезпечена зв'язність його частин за допомогою вставних одиниць, що організують логічну впорядкованість тексту (наприклад: *по-перше, у першу чергу, слід додати* тощо), дотримано композиційної відповідності, поділено текст на пункти, розділи, параграфи;

- технічні вимоги до тексту щодо нумерування сторінок, виділення абзаців, варіювання шрифту;

- лінгвістичні вимоги.

Відповідно до лінгвістичних вимог у документах вживаються:

- юридична, дипломатична, адміністративна термінологія (*акт, кодекс, позов, контрибуція, нота*);

- терміни з різних галузей науки;

- однотипні лексеми, що не повинні замінюватися синонімами;

- віддієслівні іменники (*виконання, засідання, розподіл, розв'язання, правопорушення*);

- інфінітивні форми дієслова (*заслухати, відрядити, призначити, підготувати*);

- прийменниково-іменникові конструкції (*до запитання, за власним бажанням, на вимогу, до відома*);

- іменники, які не повинні замінюватися займенниками;

- речення, ускладнені дієприкметниковими та дієприслівниковими зворотами, однорідними членами;

- односкладні називні та інфінітивні речення (*Перелік бланків суворої звітності. Стати до роботи з першого квітня 2007 року*).

Не використовується емоційно забарвлена лексика, жаргонізми, діалектизми; якісні прикметники найчастіше входять до складу стійких

словосполучень (*велике значення, близькі родинні стосунки, високий відсоток*); висловлювання не оформляються окличною інтонацією.

Дотримання цих вимог є основою формування виконавчих операцій програми тактик. Крім цього, жанрові різновиди таких текстів мають особливості архітекτονіки, яка впорядковується послідовністю необхідних реквізитів. До реквізитів документа, зокрема, входять назва та емблема установи, дата, місце складання, резолюція, додатки, підпис, візи тощо. Основна спрямованість текстово-комунікативної діяльності мовця в офіційно-діловому стилі – це передавання змісту засобами мови, які унеможливають різночитання, перекручення, двозначність. Стандартність смислової структури висловлювання забезпечується вмінням виражати прямий імператив. Студенти мають самостійно добирати дієслова наказу, спонукання, безособові дієслова, форми третьої особи множини, часові дієслівні форми, які чітко й точно відповідають змісту висловлюваного. Крім того, для ділового спілкування характерне вживання вокативних форм, яке потребує знання закінчень іменників у кличному відмінку залежно від їхньої відміни та групи. Хоча лексика текстів офіційно-ділового стилю має бути нейтральною, проте до програми тактик варто вводити вправи на створення певного емоційно-експресивного тону заяв, дипломатичних нот, указів, оскільки це відповідає їх прагматичній настанові.

Контрольно-оцінні тактики більшою мірою коригують текст і таким чином забезпечують відповідність між зазначеними вимогами до документів, усних жанрів офіційно-ділового стилю і їх дотриманням в ході навчання.

Загальний зміст функції **наукового стилю** можна визначити як закріплення етапів наукового мислення та результатів пізнання. Жанр наукового твору визначає характер та обсяг проведеного наукового дослідження. Важливими стильовими ознаками наукового тексту є конкретність та абстрактність змісту, ступінь стислості чи розгорнутості висловлювання, а також чинник адресата. Залежно від адресата в науковому стилі виділяють науково-популярний,

науково-навчальний та виробничо-технічний підстилі. До текстів наукового стилю, які необхідно вміти створювати в процесі навчання та в професійному спілкуванні можна віднести:

- монографію, наукову статтю, тези;
- курсову та дипломну роботи, проекти;
- рецензії, відгуки;
- технічну інструкцію;
- заявку на патент;
- оглядову статтю та реферат, реферативну статтю;
- наукову довідку;
- бібліографічну довідку, предметний вказівник;
- виступ у дискусії (доведення та спростування);
- лекцію, пленарну доповідь, виступ на секції;
- науково-популярну статтю.

У монографії, науковій статті лінгвістичними засобами оформляються узагальнені характеристики об'єктів дослідження, конструюються різні типи суджень (зокрема судження можливості, існування та необхідності), пропонуються читачеві доведення і спростування як процедури встановлення істинності й хибності суджень, характеризуються концепції та їх теоретичні апарати, формулюються закономірності. Теми таких досліджень обираються мовцем самостійно і є результатом його наукового пошуку. Теми курсових та дипломних робіт студентам зазвичай пропонуються кафедрою або науковим керівником. Однак науковий пошук студента фіксується в тексті. Для створення такого тексту в лінгводидактичні стратегії навчання слід застосовувати такі дії та операції:

- формулювання кола проблем відповідно до теми роботи;
- характеристику місця певної теми або проблеми в широкому колі наукових проблем;
- опис проблеми, критику різних підходів до її розв'язання;



- формулювання гіпотези та опис її експериментальної перевірки;
- перерахування завдань дослідження, тих питань, на які студентська робота здатна відповісти.

Основними компонентами реферативної статті є власне текст та бібліографічний опис. Іноді текст статті попередньо доповнюється переліком ключових понять джерела, яке реферується. Сам текст реферату чи реферативної статті є коротко викладеним змістом джерела або джерел, що містить основні дані та висновки. Наголос у рефераті робиться на новий внесок автора у вирішення обраної проблеми.

В оглядових статтях та навчальних оглядах узагальнюється інформація з багатьох джерел. Огляди поділяються [437, с.12] на:

- бібліографічні, які представляють джерела, що були опубліковані, і об'єднуються за певною ознакою (темою, колом понять);
- реферативні, які містять характеристику джерел, але не дають критичної оцінки їхньому змісту;
- аналітичні огляди, які містять усебічний аналіз інформації, наведеної в джерелах, та дають їм критичну оцінку.

Такі тексти є інтерпретаційними за характером вияву суб'єктивності та відповідністю до рольових очікувань мовця. Завданням після огляду та реферування джерел, які подають інформацію про терміни чи наукові поняття, може бути написання енциклопедичної статті, що розкриває зміст цих термінів та понять.

Л. Красильникова визначає такі основні функції наукової рецензії: репрезентацію наукового твору і його критичну оцінку [220]. На співвідношення цих функцій у тексті рецензії відчутно впливає чинник адресата: для тих, хто вперше читає текст, що рецензується, важливо ознайомитися з ним, а отже, до такого тексту необхідно ввести реферативний огляд; спеціалістові певної галузі більше уваги слід приділити оцінці й критиці рецензованої праці.

У підготовці доповіді й виступу на конференції важливими є написання тексту та тренування його виголошення, оскільки вимогою до таких виступів є регламентний час. Навички коригування тексту відповідно до часового регламенту виробляються в процесі багаторазового усного мовлення, а також передбачення частин тексту, які можуть бути пропущені та скорочені в разі регламентних змін.

Результатом самостійної інформаційно-пошукової роботи є наукові довідки, бібліографічні переліки, предметні вказівники. Джерельний, документальний та фактологічний матеріал потребує умінь класифікації, навичок диференціації джерел за темою, назвою, прізвищем автора. До того ж, такі тексти продукуються з попередньою актуалізацією знань про пунктуаційне та графічне оформлення списків і переліків.

Стратегії продукування текстів наукового стилю розробляються з тим, щоб студенти після вступу до ВНЗ активно розпочинали читати наукову літературу, дивитися пізнавальні телепередачі, знайомитися з роботою кафедр та лабораторій, виступати на студентських конференціях. Загальними виконавчими тактиками стратегії наукового текстотворення, які можна вважати новими в мовленнєвому досвіді студента, є:

- визначення предмета наукового дослідження;
- формулювання гіпотези і мети дослідження;
- обґрунтування вибору методів і матеріалу дослідження;
- виклад результатів спостереження та експерименту;
- експертне оцінювання.

На таку діяльність може бути спрямована основна увага викладача та студентів у проектуванні орієнтувальних тактик. У їх контексті може відбуватися поповнення тезауруса студента різними видами термінів. Орієнтувальні тактики мають охоплювати завдання на тлумачення термінів; віднесення їх до певної наукової галузі; складання класифікацій термінів за частинами мови, типом словотворення; схематичного та графічного зображення

зв'язків між термінами і галузями знань. Контрольні тактики забезпечують оцінювання глибини розкриття проблеми, доступності мовлення, інформативності тексту, відповідності мовних засобів до жанрово-стильової форми та змісту тексту.

**Публіцистичний стиль** репрезентують тексти, зразки яких є в газетах та журналах, памфлетах, мітингових виступах, в теледебатах, документальному кіно. Для цього стилю характерне мовлення з метою агітації, пропаганди, ідеологічного та емоційного впливу, щоб спонукати співрозмовника змінити погляди або діяти. На думку О. Пономаріва, „з огляду на призначення публіцистичного стилю – формування громадської думки – визначальною рисою його є вдале поєднання логізації викладу з емоційно-експресивним забарвленням... У різних жанрах публіцистики логічний та емоційно-експресивний елементи мають неоднакове співвідношення, але коли говорити про публіцистичний стиль у цілому, то треба підкреслити, що в ньому логіка викладу та емоційно-експресивне забарвлення повинні бути взаємно зрівноважені” [347, с.12]. Правильно обрані та вміло використані мовні засоби дозволяють студентам домогтися ефективною комунікації та впливу на слухача або читача. Для цього студентам слід засвоїти певні закономірності створення публіцистичного тексту:

- публіцистичний текст, який є продуктом діяльності засобів масової інформації, має ряд специфічних жанрових характеристик, серед яких можна відзначити переконливість, функцію доведення, політичну та ідеологічну спрямованість, прагнення впливати на громадську думку через адресата інформації, документально-фактологічну точність, образність висловлювань;

- публіцистичні тексти мають специфічне мовне оформлення, як-от: суспільно-політична лексика (*громадянин, держава, ідейність, політичний, прогрес, режим, світогляд, союзницький, суспільство, соборність, суверенітет, правозахисник* тощо); назви партій, рухів, громадських об'єднань, апаратів державного устрою (*блок „Наша Україна”, Секретаріат Президента, Верховна*

*Рада України* тощо), стійкі словосполучення (*національна свідомість, війна компроматів, зустріч без краваток*), засоби словотворення (префікс *роз-* у словах *розмитнити, роздержавлення*, суфікс *-ик-* у словах *бюджетник, симпатик*, суфікси *-из-* та *-ац-* у словах *паспортизація, приватизація, русифікація*), okazіональні словосполучення (*протестні настрої, виконавча вертикаль, голоси електорату*), велика кількість запозичень (*брифінг, імідж, імпічмент, креативний, мас-медіа, моніторинг, спічрайтер* тощо), ускладнені синтаксичні структури, риторично-питальні речення [285, с.276].

Студентам необхідно засвоїти основні особливості продукування текстів:

- публіцистичної статті;
- інтерв'ю;
- замітки;
- звернення;
- огляду кореспонденції, преси;
- ювілейних, урочистих, мітингових промов.

До програми тактик стратегії публіцистичного текстотворення може входити демонстрація зразків мовлення журналістів, завдання на доповнення текстів газет і телебачення, аналіз лексики та частоти вживання певних елементів, граматичних форм, порівняння синтаксису різних жанрів публіцистичного стилю.

Студенти відділень релігієзнавства та теологічних факультетів університетів мають знайомитися з нормами створення текстів конфесійного стилю. „Конфесійний стиль сучасної української мови зберігає основні риси класичної сакральної мови: урочистість, канонічність словоформ і конструкцій, сталість жанрів” [285, с.291]. До таких жанрів належать богослужіння, молитва, проповідь, псалом. Вони мають повчальний характер і потребують особливої урочистої речитативної манери усного мовлення. До мовних ознак цього стилю віднесено [285, с.289]:

- конфесійні лексеми (*літургія, священник, архієрей, анафема, тропарі, духовенство, ікона, кадило* тощо);
- словотворення способом основоскладання (*чудотворець, чинопокладання, трисдиний, Богоявлення*);
- уживання старослов'янзмів (*агнець, сотворити, уповати, окаянний*);
- фразеологізми (*воістину воскрес, судний день, за упокій душі*);
- використання цитат із Святого письма у висловлювання.

За засобами впливу на партнера в спілкуванні конфесійне мовлення наближається до публіцистичного. Його цілями є: утвердити людей у благочесних намірах, закликати їх до віри, роз'яснити вчення [19]. Специфічними засобами такого впливу є метафора, притчовий характер тексту, алегорія. Особливу роль відіграють звертання, які мають узагальнений характер: *раб божий, брате, сестро, сину мій*. Між віруючими прийнято вживати особові займенники в однині; а до священнослужителя слід звертатися *Ваша Святість, Отче*. Назви представників іншої віри часто містять негативну оцінну конотацію: *невірні, іновірці, нехристь*. З іншого боку, назви *православний, правовірний* вказують на правильність і позитивність носія цієї ознаки. Навчання конфесійного текстотворення має спрямовуватися на дотриманням цих та інших норм мовлення, тренування усного виголошення текстів.

Хибним було б вважати, що студенти неспеціальних факультетів ВНЗ, майбутні інженери, економісти, юристи не повинні продовжувати опанування **художнім** текстотворенням. Адже кожний стиль і жанр – це певна нормативна система, за допомогою якої особистість освоює дійсність. Тому не варто позбавляти студента можливостей набувати вмінь порівнювати тексти різних стилів (у тому числі й художнього) та створювати їх самостійно. Так, автобіографія може бути написана як діловий документ або як художній твір. Зразками художніх автобіографій є твори О. Довженка, О. Вишні, Г. Косинки та інших. Крім того, наукові трактати філософів, зокрема Г. Сковороди, часто писалися як художній текст, тому й вивчаються в курсі української літератури.

Вивчення мовних засобів реалізації художнього стилю проектується в стратегіях продукування текстів. Тому в художньому тексті студентам корисно:

- вміти вживати тропіку;
- розумітися на жанрах та художніх напрямках;
- використовувати образність, експресивність та конотацію як ресурси

мовлення.

Загалом, продукування тексту певного жанру вимагає від студента послідовної логічної аналітико-синтетичної діяльності, яка виявляється на різних рівнях: у доборі лексики, продумуванні композиції, смислового наповненні жанрової форми. Ці дії мають бути введені до виконавчих тактик стратегії продукування тексту. Поділ на абзаци та підрозділи письмового тексту є результатом логічного осмислення цілого та розуміння співвідношень його частин. Тому завдання на вичленовування окремих частин тексту та вибір назв для них є також важливою частиною діяльнісних умінь студентів. Крім того, такі види текстів, як резюме, висновки, анотація, неможливо створити без попереднього аналізу композиції текстового цілого. Аналітичний бік написання службового листа виявляється у виборі граматичних форм звертання до посадової особи, керівника організації, виборі лексичних одиниць для розкриття прохання, зауваження, тобто теми листа. Синтез розуміється як розподіл цих одиниць у системі тексту. У побудові синтаксичних конструкцій аналітично визначаються предикативні центри окремих висловлювань, а синтетично – їх поширення в тексті залежно від ступеня смислового навантаження. У листі-вибаченні важливе вміння доступно пояснити причини несвоєчасного інформування адресата або невиконання умов угоди. У листах-запитах основним є вміння звернутися таким чином, щоб відповідь на нього задовольнила інформаційний запит. Заохочувальні та спонукальні листи повинні відображати вміння переконувати, аргументувати пропозиції або описувати переваги запропонованих умов угоди.

До підготовчих вправ, які розвивають уміння і навички письмового висловлювання, належать різні види диктантів; зокрема для створення текстів офіційно-ділового стилю корисними є диктанти на правопис власних назв державних установ України, загальноприйнятих міжнародних скорочень у ділових документах тощо.

#### 4.3. Стратегії формування дій зі зміни обсягу та структури тексту

Навчальна діяльність з оволодіння українською мовою дозволяє студентам накопичувати досвід конкретних перетворень у площині висловлювань та тексту. Саме поєднання досвіду діяльності набуття знань та вмінь текстотворення із досвідом конкретних перетворень мовленнєвих одиниць є фундаментом для якісного володіння мовою.

На основі класифікації творчих робіт, здійсненої В. Мельничайком [289, с.51], можна стверджувати, що основними типами дій зі зміни змісту, обсягу та структури тексту є:

- доповнення тексту мовними одиницями, розширення;
- відновлення, введення елементів, необхідних для змістового завершення тексту;
- скорочення висловлювань чи тексту загалом (компресія);
- заміна одних одиниць іншими.

Формування дій зі зміни обсягу та структури тексту неможливе без засвоєння засобів аналізу, критеріїв оцінки головного та другорядного. Стиснення або розширення тексту як цілеспрямована діяльність проектується в стратегії з попереднім аналізом будови тексту, інформативності висловлювань, суб'єктивних модулів, які в ньому виражені.

Для навчання дій та операцій **доповнення** та **відновлення** пропущених одиниць у навчальній практиці використовуються клоуз-тексти. Клоуз-текст – це деформований текст, в якому пропущені окремі слова; пропуск слів

здійснюється в певному порядку. Завдання для студентів полягає у відновленні тексту шляхом добору необхідних елементів, що пропущені [156, с.39]. Клоуз-текст є типовим вербальним завданням з погляду усвідомленої керованої діяльності. У процесі його вирішення відбувається як рецептивна діяльність читання, так і репродуктивна діяльність, пов'язана із заповненням пропусків. Для правильного встановлення пропущених сегментів тексту студент повинен уміти:

- обробити смислову інформацію попередніх та подальших частин тексту, акцентуючи увагу на пропущеному сегменті;
- проаналізувати граматичну схему висловлювання, що містить пропуск;
- за допомогою субстратегій пам'яті віднайти в індивідуальному тезаурусі вербальні елементи, смислова сполучуваність яких є найбільш вірогідною у певному тексті;
- граматично впорядкувати ці елементи і включити їх у граматичну схему відрізка тексту.

Ці вміння передбачають :

- наявність у довготривалій пам'яті студента певного запасу лексики;
- сформованість лексичних умінь сполучати вербальні елементи;
- розуміння змісту тексту;
- знання основних граматичних структур мови;
- користування граматичними структурами для побудови тексту.

Одним з перспективних напрямків формування комунікативних умінь є розроблення й використання навчальних методик на основі досягнень експериментальної психології. В основу таких методик, зокрема, може бути покладено метод (чи методику) **доповнення**, що використовується для відновлення деформованого мовленнєвого висловлювання. Методика доповнення – це заповнення пропусків у тексті, в якому слова через певний інтервал (наприклад, кожне сьоме слово) замінені крапками [299, с.11]. Можливість відновлення цілісності повідомлення забезпечується здатністю



носія мови завершити і доповнити в уяві образ предмета, на позначення якого відсутні слова у реченні.

Варіативність мовленнєвих конструкцій залежно від комунікативного завдання допомагає виявити і метод **завершення** висловлювання. Слова виконують різні синтаксичні функції, обслуговуючи різні комунікативні ситуації: *Вовком...(дивиться брат на брата)*. *Вовком...(стає брат братові)*. *Вовком...(одним знищено отару)*. Необхідність уведення певного елемента в текст зумовлена його структурою. Завершення висловлювання відбувається на підставі семантичних та граматичних зв'язків у ньому. Тому стратегія текстової трансформації в цьому випадку передбачає актуалізацію знань деяких норм слововживання, узгодження синтаксичних одиниць. Наприклад, завершити висловлювання, увівши до нього присудок, можна лише знаючи правила узгодження присудків із простими чи складними підметами: *Більшість акціонерів (проголосувала або проголосували)...Голова департаменту разом із членами наглядової ради (перевіряв або перевіряли.. Третина представників громадських організацій (підтримує або підтримують)...* Висловлювання оцінних характеристик може бути завершене лише за умови актуалізованих знань про норми вживання ступеневих форм прикметників: *Такий аргумент є більш переконливим або більш переконливішим, або переконливішим, ніж...).*

У результаті формування дій доповнення, завершення, уведення необхідних елементів у текст студент приходять до висновків: мова дана нам тільки у деякій множині ситуацій мовлення, з яких ми формуємо уявлення про внутрішню її будову, тому до структури мови входить призначення різних її засобів для певних прагматичних потреб; комунікативний аспект українського речення не є вторинним по відношенню до його синтаксичної структури, а, навпаки, синтаксична структура – це засіб розв'язання певного комунікативного завдання, засіб реалізації прагматичного потенціалу, задля чого формулюється висловлювання.

Важливим видом діяльності, яка проектується в стратегії, є відновлення тексту за попереднім стислим варіантом, наприклад за конспектом. Творчий елемент такої діяльності виявляється в суб'єктивній оцінці законспектованого змісту і залежить від рівня сформованості інтерпретаційних умінь студента. У стратегіях трансформації тексту для діяльності такого типу проектуються дії та операції **розширення** обсягу висловлювань за рахунок:

- добору синонімічних означень (*відомий, славнозвісний, славетний*);
- заміни слова словосполученням (*уклін – доземний уклін, зв'язок – міцний зв'язок, послуги – різноманітні послуги*);
- ускладнення структури висловлювання однорідними членами речення, синтаксичними відокремленнями та уточненнями: *До складу цієї комісії ми будемо вводити відповідальних (+чесних, моральних) менеджерів (+здатних дотримуватися стандартів професійної етики*);
- вживання складних речень замість простих: *Малий обсяг капіталу зумовлює максимальне споживання виробленого мінімуму. – Якщо обсяг капіталу є занадто малим, тобто споживати можна майже все, що вироблене, але вироблений мінімум є недостатнім.*

Розширювати обсяг тексту можна, вводячи довідковий матеріал, визначення понять, наводячи приклади, цитати, посилаючись на джерела та думки авторитетів.

**Скорочення і спрощення** мовного матеріалу відбувається на основі дій з економного перероблення тексту та використання вже засвоєних студентом мовних засобів. В. Мельничайко зазначає: „Якщо, скажімо, художній опис якогось об'єкта, емоційна розповідь про певні події допускають деякі мовні надмірності, то формулювання правила, військова команда, телефонна розмова, текст телеграми мусять бути гранично лаконічними” [289, с.91]. У переліку дій, спрямованих на згортання тексту, такі:

- заміна словосполучень окремими словами (*шахова дошка – шахівниця, партійний комітет – партком*);

- спрощення синтаксичних конструкцій за рахунок вилучення ускладнень в них (*Ці два шляхи – через самоспоглядання та через узагальнення вчинкового змісту психіки – є довгими, та й поза ними залишається багато того, що міститься у психіці віртуально, не розкритого, але з виразною тенденцією до розкриття*);

- вилучення певних мовних засобів (синонімів, прикладок);
- пропущення розширених смислових елементів (деталей, перерахування елементів у класифікаціях, довідок);
- мінімізоване використання тропіки.

Це пов'язано з певною перебудовою, підстановкою мовних одиниць, зміною смислової структури тексту. Методична організація текстового матеріалу для дій та операцій згортання й скорочення є частиною побудови стратегії і має відповідати певним вимогам.

1. Текст для студентів повинен бути джерелом екстралінгвістичної інформації. Викладачеві необхідно проаналізувати тему тексту з погляду її практичної, освітньої та виховної цінності.

2. Згортання та скорочення тексту повинне бути обумовлене метою комунікативного акту (скороченням часу для виголошення промови, заміною адресата, який буде слухати або читати текст, участю багатьох співрозмовників у дискусії, обмеженням ефірного часу тощо).

3. У ході спільної проєктивної діяльності потрібно визначити мовні одиниці, які можуть бути вилучені за умови збереження змістової цілісності тексту.

4. Студентам необхідно визначити ті лінгвістичні відомості (про граматичні форми слів, норми сполучуваності одиниць у тексті), які потрібні їм для перебудови висловлювань.

5. У тексті необхідно виділити сегменти, зміст яких може бути згорнутий.

6. Усунення з тексту мовних одиниць задля дотримання визначеного ліміту його обсягу має відбуватися за спільно узгодженими правилами. Наприклад, зберігати або не зберігати визначення понять, наводити посилання чи ні.

Згортання та скорочення потребує попереднього членування тексту на частини, а також визначення їх смислової вагомості чи другорядності. При цьому завданням для студентів є збереження рівня інформаційної місткості тексту та логічних зв'язків у ньому. Скорочуючи текст, студенти здебільшого порушують логіку викладу:

- втрачаючи пропорційний обсяг вступу, основної частини та висновків;
- не оформляючи відповідними мовними засобами смисловий зв'язок між частинами тексту, не використовуючи вставні елементи, які організують послідовність викладу думок;
- поєднуючи логічно несумісні поняття або утворюючи плеоназми (*страшенно добрий, погане мистецтво, велика більшість*);
- руйнуючи причиново-наслідковий зв'язок у висловлюваннях (*Якщо не виявляти здатність ферментативної енергії до акомодатії, то неможливо виявити її.*)

Запобігти цим недолікам можна, розробляючи в стратегії комплекс тренувальних вправ на перебудову висловлювань. Іншим видом діяльності, яка передбачає скорочення та згортання мовних одиниць, є стислий переказ, який виконується в усній та письмовій формі.

Дії **заміни та перебудови** мовних одиниць у текстово-комунікативній діяльності підпорядковані меті спілкування і мотивуються розширенням чи згортанням тексту, а також виправлення помилок чи композиційних недоліків. Тому виконання завдань та вправ на заміну й перебудову мовних одиниць проектується в стратегії як частина аналітико-синтетичної діяльності, в ході якої опрацьовується лінгвістичний матеріал тексту, його змістова насиченість, з'ясовується необхідність уведення одного елемента замість іншого. Так, заміна активної конструкції на пасивну (*Органи правопорядку вжили заходів для*

*залагодження конфлікту. на Було вжито заходів для залагодження конфлікту.)* може здійснюватися у тому випадку, коли не варто називати конкретних учасників подій, а достатньо лише констатувати факт. Дії та операції заміни елементів тексту завжди пов'язані зі здатністю мовця до вірогідного прогнозування. Здогадка (антиципація) необхідна для добору слова, словосполучення, речення, текстового фрагмента, які можуть виступити як адекватна заміна вилученому. Тому скорочення, спрощення, доповнення, розширення, заміна текстових елементів завжди повинні проектуватися як комплексна трансформативна діяльність. Видами комплексної навчальної діяльності, що включає зазначені дії, можна вважати *конспектування, анотування, реферування, складання тез, жанрово-стильові перетворення тексту, редагування.*

Побутує думка, що *конспектування* рідною мовою на момент вступу студента до ВНЗ є засвоєною навичкою: „якщо учні – дорослі люди, студенти, то для них робота з книжкою і ведення конспекту – звичка, яка вироблена за роки навчання і є опорою у вивченні будь-якого предмета” [292, с.86]. Однак практика показує, що студентів молодших курсів необхідно навчати різними видами конспектування.

Навчальний конспект може бути стислим, розгорнутим та аспектним. У стислому конспекті студенти записують тези лекції, доповіді, промови, матеріалу підручника, наукової чи публіцистичної статті, а також основний фактичний матеріал, який представлений у них. Стислий конспект може створюватися як план тексту, або як перелік концептуальних положень у ньому. У стислому конспекті відсутня довідкова інформація, цифровий матеріал, авторські оцінки. Аспектне конспектування здійснюється з метою нотування лише нової інформації, вибіркового даних, тих пунктів, які цікавлять студента. Аспектним конспектуванням можна вважати виписування з тексту розділів, частин, які стосуються певної проблеми, цитат, які характеризують героя художнього твору, визначень хімічних елементів, обґрунтування фізичного

закону, реплік лише одного співрозмовника в діалозі тощо. Найбільш удосконаленим видом навчального конспекту є такий, у якому фіксується (на полях чи в примітках) думка про відоме й нове для студента, графічно зображаються змістові зв'язки інформації (у вигляді схем чи таблиць), ставляться питання до тексту. Оцінні судження студента щодо конспектованого матеріалу свідчать про активне ставлення до прочитаного. Тому скорочений текст у вигляді конспекту – це не лише відтворення об'єктивного змісту, а особистісне сприйняття і розуміння, яке відображається в індивідуальних оцінках текстового змісту.

Анотування – це стискання (компресія тексту) на основі його аналітико-синтетичного перероблення. Тому анотація є результатом інтерпретаційного мовлення, яке включає дії згортання та перетворювальні операції з мовними одиницями. Проект діяльності анотування передбачає вміння студентів давати характеристику тексту, висвітлювати його логічну структуру та сутнісні сторони змісту. Крім мовленнєвих умінь та навичок, стратегія цього виду навчальної діяльності забезпечує способи орієнтування студента в тексті (визначення головного, другорядного, відомостей, що стосуються певної теми, поняття), операції вибору, аналізу змісту і форми тексту. Навчальні дії та операції анотування залежать від функціональних ознак анотації. За цими ознаками студенти повинні засвоїти різні види анотування, серед яких довідкове й рекомендаційно-оцінне [13]. У довідковій анотації студенти повинні вміти уточнювати, тлумачити заголовок тексту, зміст, жанр тексту та його особливості. У рекомендаційно-оцінній анотації інтерпретаційний аспект мовлення реалізується у приверненні уваги читача та переконанні його в позитивних сторонах тексту. У рекомендаційних анотаціях повинні висвітлюватися інструкції та поради щодо використання текстів для задоволення практичних та інтелектуальних запитів мовців. Обидва види анотування потребують попередньої актуалізації знань мовних норм та стилістичних вимог до тексту.

У курсі української мови в середній загальноосвітній школі передбачене ознайомлення учнів із правилами загального анотування, яке спрямоване на узагальнення змісту усього тексту в цілому. Однак робота з професійними, науковими та офіційно-діловими текстами, що здійснюється студентами вищої школи неможлива без формування вмінь та навичок спеціального анотування, завдяки якому розкривається лише частина, параграф, розділ тексту і виділяється його певний аспект.

Важливим з погляду діяльнісних операцій, які зазначаються у програмі тактик лінгводидактичної стратегії, є ступінь згортання (компресії) тексту в анотації, а також міра його суб'єктивної оцінки. За цими параметрами:

- пояснювальні анотації згортають текст до декількох висловлювань, які розкривають зміст заголовку;
- описові анотації узагальнено передають зміст тексту і перелік його основних тем та положень;
- реферативні анотації розкривають зміст усіх тем та положень тексту і наближаються за обсягом та структурою до реферату.

Етапи діяльності анотування найдоцільніше проектувати у вигляді алгоритмів. На підготовчому етапі студенти повинні оцінити інформативність та змістову значущість тексту та вибрати вид анотації. Наступним кроком є аналіз змісту і розчленування його структури. Третій етап охоплює дії узагальнення, конкретизації та власне написання анотації.

Комплексна діяльність реферування охоплює дії текстової компресії та взаємозаміни мовних одиниць. Якщо анотація дає уявлення про теми, перелік питань, які розкриваються в тексті, то реферат викладає положення і зміст тексту. Реферат має більш розгорнуту структуру і складається з назви, вказівки авторства, місця і року написання („шапка” реферату), основної частини, у якій міститься узагальнений зміст тексту, його основні положення, висновки та рекомендації, список використаної літератури.

Тезування, на думку В.Мельничайка, є наслідком усвідомлення змістової структури висловлювання [289, с.101]. Навчальні тези складаються у вигляді стисло сформульованих основних положень у письмовій чи усній формі. Основними операціями при цьому є скорочення та згортання висловлювань. У тезах повинні зберігатися логічні зв'язки, які потім дають можливість розгортати текстовий зміст у потрібному обсязі. У стратегіях проектуються методи, які дозволяють складати тези різножанрових текстів багатьма способами: тези за графіком тексту, тези за абзацами, тези за ключовими словами в тексті. В інструкціях до тезування можуть зазначатися умови: згортання кожного абзацу до одного речення; згортання певного фрагмента тексту до одного складного речення.

У процесі *жанрово-стильових трансформацій* відбувається вторинна інтерпретаційна діяльність, яка адаптує вихідний текст відповідно до інших умов комунікації. Так, будь-яку наукову довідку (про рослину, фізичне явище, механізм) можна перетворити на текст публіцистичного стилю чи художнього.

Зміна жанрово-стильової інтерпретації тексту, наприклад, про народну пісню, передбачає зміну смислових акцентів: у тексті бесіди розмовного стилю насамперед передаються враження від почутої пісні, пропозиції щодо її використання тощо; у науковій статті чи довідці подається визначення поняття, класифікації пісень, історія розвитку жанру пісні; у публіцистичних жанрах наголошується на певних моментах побутування пісні в суспільстві та її місці в культурному середовищі людини.

Діяльність перетворення тексту передбачає врахування раніше засвоєних норм текстотворення у певних жанрах та функціональних стилях. Так, заміна художнього тексту науковим із збереженням предмета мовлення і основного змісту тексту потребує:

- відмови від засобів оцінного та емоційного забарвлення мовлення, конотативної лексики, вигуків;



- заміни образних елементів художньої форми на нейтральні, позбавлені суб'єктивного забарвлення;
- упорядкування композиції тексту згідно з вимогами наукового стилю;
- маркування композиційних елементів тексту (пунктів, параграфів, розділів);
- вживання мовних одиниць, які організують логічний виклад змісту (вставних слів типу *по-перше, по-друге, у підсумку, на додаток*).

Жанрово-стильові перетворення в стратегії проектуються як діяльність переходу від однієї текстової моделі до іншої. Тому тактики такого переходу повинні охоплювати актуалізацію знань про ці моделі або надавати зразки текстів певних стилів та жанрів для їх порівняння і перетворення згідно з еталоном (таб. 4.5).

Навчальне редагування як мета діяльності, що проектується в стратегії, в результаті повинно сформувати вміння та навички застосування мовних норм у різних ситуаціях спілкування. Воно охоплює літературне редагування (стилістичний контроль), різні види коригування (читання та виправлення помилок), пропонування адекватних заміन мовних одиниць у тексті. Основними тактичними операціями при цьому виступають контроль, відбір, корекція. Редагування тексту дозволяє звертати увагу на побудову й особливості мовних одиниць, їхні функції в тексті, перевіряти правильність їх вживання та відповідність комунікативному призначенню.

Коригування вимагає певного абстрагування від змісту тексту і перевірки його відповідності до граматичних норм української мови. Крім того, воно охоплює перевірку розміщення заголовків, табличних граф, шрифтових виділень у письмових текстах. Окремим видом контрольних тактик усних текстових перетворень є їх аналіз за протокольними записами студентів. Така робота забезпечує досвід суміщення різних типів дій в об'єднаному алгоритмі діяльності.

Таблиця 4.5

## Стратегії перетворення тексту

Мета	Зміст	Методи, прийоми і форми роботи
Зміна обсягу та структури тексту	Знання загальних вимог до тексту, пов'язаних із метою комунікації, жанром та стилем мовлення; вміння членувати текст на частини, доповнювати текст потрібними елементами (службовими словами, фразеологізмами), поширювати словосполучення та ускладнювати речення, збагачувати усні форми текстів емоційно забарвленою та конотативною лексикою; навички завершення висловлювань на підставі семантичних та граматичних зв'язків у ньому; вміння скорочувати текст, вилучаючи деталі та довідкову інформацію, тропіку; адаптувати текст відповідно до типу адресата; комплексні вміння анотування, тезування	Лекційне повідомлення про правила зміни обсягу та структури тексту, тренувальне конспектування та написання тез, усне та письмове розгортання тексту за своїм і чужим конспектом; вправи на відновлення клоуз-текстів, конкурс на найбільш детальний та найбільш стислий конспекти прослуханого тексту; реконструкція мовних одиниць за схемами; рольова гра „Прес-конференція” з метою створення лаконічних відповідей на запитання; проблемні завдання на створення текстів з обмеженого набору мовних одиниць, гра „Деформований текст” з метою створення різних комбінацій його елементів; довідкове, оцінне, спеціальне, реферативне анотування, пояснювальні диктанти на взаємозамінні мовні одиниці

## Продовження таблиці 4.5

<p>Дидактичне редагування</p>	<p>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</p>	<p>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</p>
<p>Жанрово-стильові трансформації тексту</p>	<p>Знання особливостей функціональних стилів мовлення та вимог до композиційно-жанрових форм, уміння вилучати з тексту мовні одиниці та замінювати їх на такі, що характеризують інший жанр; навички сприйняття усних форм текстів різних стилів; уміння зіставляти, порівнювати, проводити аналогії між жанрово-композиційними формами текстів різних стилів</p>	<p>Бесіда про функціональні стилі української мови, завдання на стилістичне редагування, конкурс „Автобіографія в художньому, публіцистичному та офіційно-діловому стилях”; колоквиум „Функціональні стилі і жанри української мови”; завдання на опис об'єкта засобами різних стилів; конкурси на перебудову тексту певного жанру</p>

Діяльність перетворення тексту дорівнює розв'язанню різних завдань на основі одного й того ж матеріалу. У лінгводидактичних стратегіях трансформації тексту такі дії передбачено у виконанні завдань і спроектовано в **орієнтувальній** програмі тактик. При цьому інструкції-команди типу „скоротіть”, „розширте”, „доповніть” не можуть проектуватися як навчальні дії, бо потребують уточнення щодо обумовлення характеру реагування на них. Отже, завдання необхідно формулювати із уточненням засобів діяльності та її мети: „Скоротіть текст шляхом вилучення деталей в описі об'єкта (у телефонній розмові з адресатом повідомлення)”. Спрощення також може здійснюватися як виконання алгоритму операцій, яких вимагають інструкції:

- складіть план тексту;
- напишіть анотацію;
- складіть конспект;
- висловте зміст повідомлення коротше і простіше;
- перекажіть діалог без деталей;
- переробіть текст листа на текст телеграми;
- скоротіть текст до 3 – 5 речень.

Лінгводидактичні стратегії доповнення реалізують інтелектуальну тенденцію до завершення і досягаються за допомогою завдань:

- створіть текст за планом;
- утворіть з простого ускладненого речення складне;
- встановіть діалог за початками реплік;
- встановіть пропущені частини тексту.

Вимоги до здійснення комплексних видів трансформаційної діяльності з текстами можуть мати алгоритмізовану форму. Так, наприклад, скласти довідкову анотацію можна за інструкцією:

Пошук інформації про автора тексту (або з теми тексту) → визначення жанру та стилістичної належності → формулювання теми → характеристика змісту → цільове й читацьке призначення тексту.

**Виконавчі тактики** охоплюють дії з виділення основного та другорядного, згортання та розгортання зовнішньої мовної структури тексту з одночасним збереженням основних елементів змісту. Навички заміни одних елементів мови іншими можна вважати сформованими лише за наявності в студента значного лінгвістичного досвіду. Навчитися швидко та якісно виконувати заміни в тексті можна внаслідок орієнтування на зразки-еталони, надані викладачем, або в навчальних матеріалах. Тому програма тактик неодмінно має включати дії та операції з еталонами редакторської правки, авторськими текстами, у яких зустрічаються синоніми, ускладнені речення, які можуть замінитися складними.

Скорочений текст у вигляді конспекту та анотації характеризується більшою місткістю інформації, оскільки в ньому змінено форму запису. До виконавчих тактик конспектування слід вводити примітки типу „повернутися до цього пункту”, „порівняти з попереднім розділом”, „повторення”, „зайве”. Ці вказівки організовують усвідомлення студентом послідовності етапів конспектування. Тактики діяльності анотування мають враховувати вторинність анотації щодо тексту і включати аналітичні етапи роботи з ним. Студенти повинні відповісти на питання: що нового містить текст порівняно з іншими? Яка його тематика та цільове призначення? Хто складає аудиторію, яка сприймає цей різновид тексту? В анотаціях на твори художньої літератури потрібно зазначати жанр, а отже, орієнтуватися у жанровій номенклатурі. Будь-який вид трансформації тексту вимагає вправ на перефразування та заміну одних мовних одиниць іншими. Для цього варто застосовувати пояснювальні диктанти на взаємозамінні одиниці в мові та диктанти з коментуванням.

**Контрольні тактики** трансформаційної текстової діяльності студентів слід проектувати як діяльність координації:

- між повним текстом і моделлю його стислого варіанту;

- між первинним текстом та поправленим (відредагованим);
- між деформованим текстом і моделлю його відновленого варіанту;
- між скороченим та розширеним варіантами тексту;
- між еталонами текстів різних жанрів та стилів, які вже засвоєні студентами на попередніх етапах навчання.

Контрольні тактики текстових трансформацій насамперед повинні забезпечувати новий досвід самоперевірки у процесі набування знань про евристичні дії пошуку необхідного текстового еквівалента, який задовольняє жанрові та стильові вимоги і є оптимальним за обсягом і функцією в умовах комунікативної ситуації.

Резюмуючи, відзначимо, що навчання комунікативно-мовленнєвої діяльності у стильових і жанрових формах триває протягом усього життя. Створення текстів є багатограним процесом, в якому людина постає творцем їх логіко-сміслової структури і зовнішньої форми. Проте для створення композиційно-мовленнєвих форм існують норми, обумовлені стилем та метою мовлення. Навчально-пізнавальна діяльність студента, котрий вивчає українську мову у вищому навчальному закладі, опанувавши рідномовний курс у середній школі, спрямоване насамперед на оволодіння нормами системної організації тексту у вигляді композиційно-мовленнєвих конструкцій.

Стратегії й тактики навчання текстових перетворень упорядковують процеси мовленнєвого планування, які інтуїтивно відомі студентам, але часто не використовуються внаслідок відсутності діяльнісного досвіду. Такий досвід він одержує у комплексній діяльності конспектування, анотування, редагування за допомогою стискання, згортання, розширення, ускладнення та зміни текстових одиниць. Навчальні текстові перетворення, які, на перший погляд, здаються штучними й ніби віддаляють від реальної ситуації спілкування, насправді формують вміння студента досягати комунікативної мети оптимальним способом і відображають складність мовленнєвої взаємодії як інструмента пізнання.

## РОЗДІЛ 5

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА НЕСПЕЦІАЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВНЗ ІЗ ЗАЛУЧЕННЯМ ЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ СТРАТЕГІЙ

Суттєвою умовою виявлення закономірностей теорії навчання є їх доступність для експериментальної перевірки, можливість обґрунтування вірогідності. Дидактичний принцип неперервності зв'язку теорії та практики змушує визнавати практику, реальну чи навмисне організовану, передумовою оцінки теорії навчання і стану всього навчального процесу. Такою спеціально організованою практикою є експеримент, який дозволяє перевіряти гіпотетичні положення, можливості впровадження нових методик, технологій навчання. Це ланка наукової роботи, яка складається з послідовних кроків, процедур, що спираються на прийнятий поняттєвий апарат, категорії і систему логічних правил, які дозволяють застосувати цей апарат. Дидактичний експеримент пов'язаний із спостереженням, відстеженням явищ навчального процесу у тому вигляді, в якому вони реально існують і доступні для аналізу. Це обумовлюється особистісним фактором в об'єкті педагогічного експерименту, оскільки він є соціальним різновидом дослідницької роботи. Разом з тим він вимагає застосування принципу відображення навчання як системно організованої діяльності, відтвореної в її русі, функціонуванні.

Експериментальна перевірка навчальної методики дає змогу проаналізувати не лише результати теоретичних припущень, але розгортання процесу співдіяльності суб'єктів навчання, кореляцію між їхніми діями, динаміку особистісних і колективних змін студентів, розвиток суб'єктності учасників експерименту.

## 5.1. Обґрунтування експериментальної методики та аналіз даних констатувального етапу

За цілі експерименту було прийнято:

- емпіричне дослідження процесу навчання української мови на неспеціальних факультетах вищих освітніх закладів;
- виявлення зв'язків, що існують між педагогічними явищами, та встановлення тенденцій їх розвитку;
- перевірка гіпотези про ефективність навчання із залученням дидактичних стратегій;
- отримання вірогідних теоретичних положень та визначення нових напрямків дидактичного дослідження.

Цілі експериментальної перевірки гіпотези були конкретизовані в низці завдань. В ході експерименту ми прагнули:

- розробити методику оцінювання залежності між способом організації діяльності навчання та її результатами;
- визначити перелік процедур, необхідних для отримання статистично вірогідних фактів і пояснити їх в системі загальновизнаних дидактичних понять;
- увести експериментальні висновки в теоретичну систему дидактичних понять;
- накреслити шляхи подальшої інтерпретації теоретичних положень для практики.

Дидактичний експеримент, який проводиться для перевірки діяльнісних гіпотез, пов'язаний із психолінгвістичним аналізом, оскільки потребує врахування мовленнєво-мисленнєвих процесів, які часто є прихованими. З цього погляду існує небезпека певної суб'єктивності, пов'язаної із заданим концептуальним напрямком дослідника. У зв'язку з цим ми вважали за потрібне використати *критеріальну модель* результатів експерименту, оскільки модельне



вивчення об'єкта певною мірою долає проблему якісного та кількісного обробки показників навчального процесу.

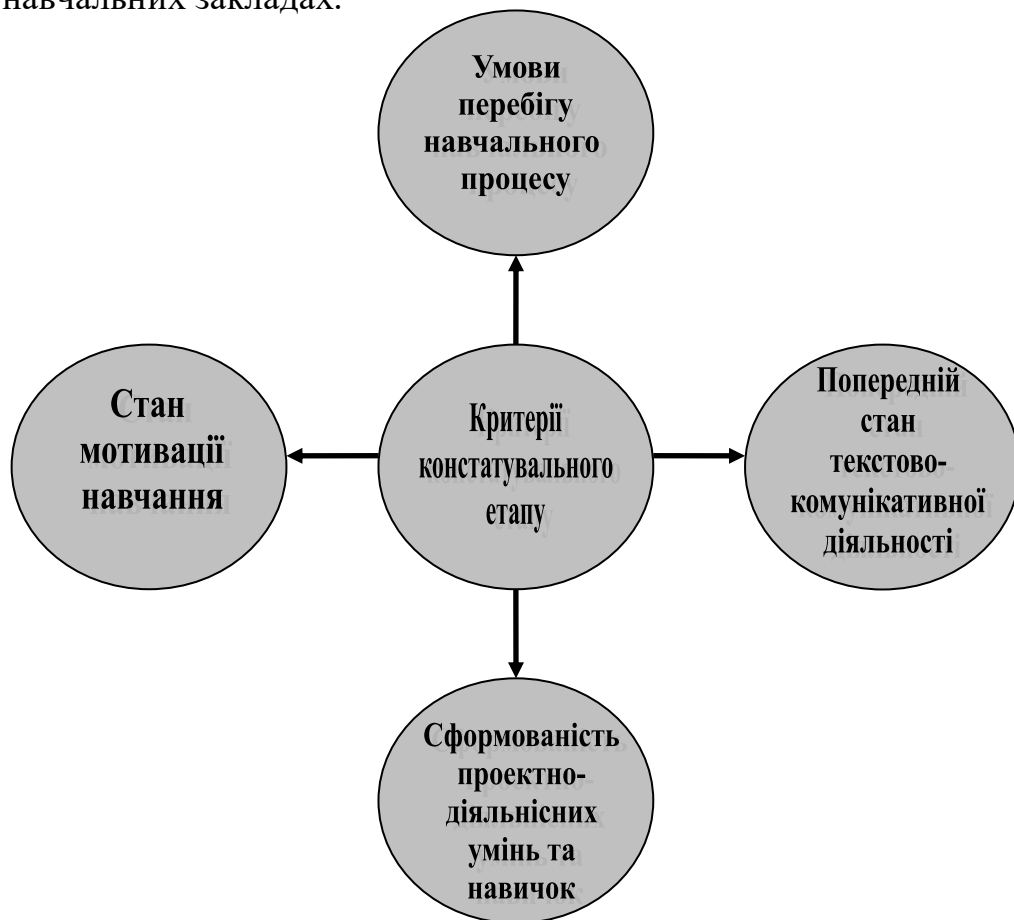
Основна ознака, за якою робиться висновок та обирається одне рішення із множини, називається критерієм [296, с.28]. Критеріальні моделі можуть бути строгими (логіко-математичними) та нестрогими (описовими). Однак, плануючи перевірку, ми враховували, що дидактичний експеримент є переконливим, якщо його дані однаковою мірою представлені в описовій формі та логіко-математичних вимірах. Тому таку модель ми будували на основі висновків Г. Богіна та І. Рапопорта про можливість моделювання діяльності та коефіцієнтної спроможності моделі в умовах, коли просте механічне перенесення даних теорії вимірювання фізичних об'єктів неможливе, як воно виявляється в організації навчального процесу.

Очевидно, що розв'язання такого завдання відбувалося через „переклад” експериментальних висновків, їх багаторівневої знакової системи на адекватну мову коефіцієнтів. Для навчального процесу та розподіленої співдіяльності суб'єктів навчання нам були потрібні параметри, які не лише встановлюють статистичну картину результатів навчання, але й показують динаміку мисленнєвих, мовленнєвих, а отже, особистісних змін. Тому модель експериментальних даних, збудованих за Г. Богіним та І. Рапопортом, ми вважали найбільш об'єктивною.

Характерною рисою педагогічної системи є її багатокритеріальність. До критеріїв успішної побудови навчальної системи відносять ступінь відповідності прогнозованих та досягнутих результатів; час, раціональне розподілення компонентів системи, обсяг знань, їх міцність та уміння застосовувати знання в нових навчальних та практичних ситуаціях. У дослідженні педагогічного процесу Ю. Бабанський наполягав на необхідності „оптимізації за декількома критеріями і можливості компромісів при їх виборі” [22, с.59]. Враховуючи, що критерії вірогідності експерименту як практичної системи перевірки гіпотези – це ознаки, на основі яких проводиться порівняльна

оцінка можливих (альтернативних) рішень проблеми, а також погоджуючись із об'єктивною необхідністю використання вірогідної, але обмеженої кількості критеріїв, ми використали модель Богіна – Рапопорта як найбільш оптимальну в конкретних дидактичних умовах.

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.



*Рис.5.1. Критеріальна модель констатувального етапу експерименту.*

Експериментальне навчання проводилося протягом 2005 – 2006, 2006 – 2007 рр. Експериментом було охоплено 840 студентів та 120 викладачів Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Національного торговельно-економічного університету, Національного авіаційного

університету, Криворізького технічного університету, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

З метою одержання початкових даних і фіксування динаміки результатів навчання за допомогою стратегій оволодіння українською мовою було проведено констатувальний етап експерименту, на якому :

- з'ясувалися умови перебігу навчання української мови на неспеціальних факультетах вищих навчальних закладів;
- оцінювався рівень мотивації навчання української мови у студентів першого та другого курсів неспеціальних факультетів;
- 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;
- перевірялась сформованість умінь проектувати, програмувати, реалізувати кроки, задані програмою тактик дидактичної стратегії.

На основі даних констатуючого експерименту конкретизувалися об'єкти проектування навчальної стратегії. Тому кожний із зазначених вище об'єктів констатації вважався окремою частиною експериментального процесу, критерієм, за яким узагальнювались дані про закономірності та суттєві сторони навчання.

Для виявлення **умов перебігу навчального процесу**, в ході якого відбувається кероване оволодіння видами українського мовлення, аналізувався стан дидактичних явищ, які було визначено нами як категорії суб'єктно-діяльнісної схеми навчання української мови як неспеціальної дисципліни у вищій школі. До них належать коло дисциплін, в межах яких вивчається українська мова, та кількість навчальних годин, які визначено навчальними планами неспеціальних факультетів.

Станом на 2006/2007 навчальний рік курси української мови на факультетах, де ця мова виступає загальноосвітньою дисципліною, розподілялися таким чином (таб. 5.1):

Таблиця 5.1.

**Вивчення української мови як неспеціальної дисципліни в  
університетах України**

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

*Інститут міжнародних відносин*

<i>Спеціальність</i>	<i>Назва дисципліни</i>	<i>Розподіл навчальних годин</i>
<b>Міжнародне право Міжнародний бізнес Міжнародні відносини Міжнародна інформація Міжнародні економічні відносини</b>	<i>Ділова українська мова</i>	8 годин практичних занять на групу, залік – 2 години на групу, усього - 10 годин

*Військовий інститут*

<i>Спеціальність</i>	<i>Назва дисципліни</i>	<i>Розподіл навчальних годин</i>
<b>Психологія</b>	<i>Ділова українська мова</i>	36 годин практичних занять на групу, 7 годин самостійної роботи на групу, залік – 2 години на групу; усього -45 годин
<b>Політологія Фінанси</b>	<i>Ділова українська мова</i>	36 годин практичних занять на групу, 7 годин самостійної роботи на групу, консультація перед іспитом – 2 години на групу, іспит – 8/9 годин на групу, усього - 54 години
<b>Картографія</b>	<i>Ділова українська мова</i>	18 годин лекційних занять, 18 годин практичних занять на групу, 7 годин самостійної роботи на групу, залік – 2 години на групу, усього - 45 годин.
<b>Радіотехніка</b>	<i>Ділова українська мова</i>	18 лекційних годин на групу, 16 практичних годин на групу, 7 годин самостійної роботи на групу, залік – 2 години на групу, усього - 45 годин

## Продовження таблиці 5.1

*Хімічний факультет*

<i>Спеціальність</i>	<i>Назва дисципліни</i>	<i>Розподіл навчальних годин</i>
<b>Хімія</b>	<i>Ділова українська мова</i>	24 години лекційних занять, 5 годин самостійної роботи, залік – 2 години на групу, усього - 31 година

*Факультет соціології та психології*

<i>Спеціальність</i>	<i>Назва дисципліни</i>	<i>Розподіл навчальних годин</i>
<b>Соціологія Психологія</b>	<i>Українська мова (за професійним спрямуванням)</i>	36 годин лекційних занять, 7 годин самостійної роботи, залік – 2 години на групу, усього -45 годин
<b>Соціальна робота Управління вищими навчальними закладами</b>	<i>Українська мова (за професійним спрямуванням)</i>	18 годин лекційних занять, 18 годин практичних занять на групу, 7 годин самостійної роботи на групу, залік – 2 години на групу, усього - 45 годин

*Філософський факультет*

<i>Спеціальність</i>	<i>Назва дисципліни</i>	<i>Розподіл навчальних годин</i>
<b>Філософія Релігієзнавство</b>	<i>Ділова українська мова</i>	34 години практичних занять на групу, 7 годин самостійної роботи на групу, залік – 2 години на групу, усього -45 годин
<b>Політологія</b>	<i>Ділова українська мова</i>	36 годин практичних занять на групу, 7 годин самостійної роботи на групу, консультація перед іспитом – 2 години на групу, іспит – 8/9 годин на групу. усього - 54 години

*Географічний факультет*

<i>Спеціальність</i>	<i>Назва дисципліни</i>	<i>Розподіл навчальних годин</i>
<b>Гідрохімія Туризм Географія</b>	<i>Українська мова</i>	18 лекційних годин, 18 практичних годин на групу, 4 години самостійної роботи на групу, залік – 2 години на групу. усього - 42 години

## Продовження таблиці 5.1

*Механіко-математичний факультет*

<i>Спеціальність</i>	<i>Назва дисципліни</i>	<i>Розподіл навчальних годин</i>
<b>Математика Механіка</b>	<i>Українська мова</i>	36 годин практичних занять на групу, 8 годин самостійної роботи на групу, залік – 2 години на групу, усього -46 години

*Геологічний факультет*

<i>Спеціальність</i>	<i>Назва дисципліни</i>	<i>Розподіл навчальних годин</i>
<b>Геологія</b>	<i>Українська мова (за професійним спрямуванням)</i>	36 годин практичних занять, 7 годин самостійної роботи на групу, залік – 2 години на групу, усього - 45 годин

*Факультет кібернетики*

<i>Спеціальність</i>	<i>Назва дисципліни</i>	<i>Розподіл навчальних годин</i>
<b>Інформатика</b>	<i>Українська мова</i>	36 годин лекційних занять, 2 години самостійної роботи на групу, залік – 2 години на групу, усього - 40 годин

*Фізичний факультет*

<i>Спеціальність</i>	<i>Назва дисципліни</i>	<i>Розподіл навчальних годин</i>
<b>Фізика</b>	<i>Українська мова</i>	18 годин практичних занять, 4 години самостійної роботи на групу, залік – 2 години на групу, усього - 24 години

*Біологічний факультет*

<i>Спеціальність</i>	<i>Назва дисципліни</i>	<i>Розподіл навчальних годин</i>
<b>Біологія</b>	<i>Ділова українська мова</i>	36 практичних занять на групу, 7 годин самостійної роботи на групу, залік - 2 години на групу, усього - 45 годин

Продовження таблиці 5.1

**Юридичний факультет**

<i>Спеціальність</i>	<i>Назва дисципліни</i>	<i>Розподіл навчальних годин</i>
<b>Правознавство</b>	<i>Ділова українська мова та мова права</i>	34 години практичних занять на групу, 7 годин самостійної роботи на групу, залік - 2 години на групу, усього - 43 години

**Економічний факультет**

<i>Спеціальність</i>	<i>Назва дисципліни</i>	<i>Розподіл навчальних годин</i>
<b>Економічна кібернетика Облік та аудит Міжнародна економіка</b>	<i>Українська мова (за професійним спрямуванням)</i>	36 годин практичних занять на групу, 7 годин самостійної роботи на групу, консультація перед іспитом – 2 години на групу, іспит – 8/9 годин на групу, усього - 54 години
<b>Економіка підприємства</b>	<i>Українська мова (за професійним спрямуванням)</i>	18 лекційних годин, 18 практичних годин на групу, 7 годин самостійної роботи на групу, консультація перед іспитом – 2 години на групу, іспит – 8/9 годин на групу, усього – 54 години
<b>Фінанси</b>	<i>Українська мова (за професійним спрямуванням)</i>	54 години практичних занять на групу, 11 годин самостійної роботи на групу, консультація перед іспитом – 2 години, іспит – 8/9 годин на групу, усього - 75 годин
<b>Економічна теорія</b>	<i>Українська мова (за професійним спрямуванням)</i>	36 годин практичних занять на групу, 6 годин на групу, консультація перед іспитом – 2 години на групу, іспит – 10 годин на групу, усього - 54 години
<b>Менеджмент організації</b>	<i>Українська мова (за професійним спрямуванням)</i>	36 годин практичних занять на групу, 7 годин самостійної роботи на групу, залік – 2 години на групу, усього - 45 годин

## Продовження таблиці 5.1

*Радіофізичний факультет*

<i>Спеціальність</i>	<i>Назва дисципліни</i>	<i>Розподіл навчальних годин</i>
<b>Радіофізика:</b>	<i>Ділова українська мова</i>	34 години практичних занять на групу, 7 годин самостійної роботи на групу, залік – 2 години на групу, усього - 43 години

*Історичний факультет*

<i>Спеціальність</i>	<i>Назва дисципліни</i>	<i>Розподіл навчальних годин</i>
<b>Історія</b>	<i>Мова ділових паперів</i>	18 лекційних годин, 4 години самостійної роботи , усього - 22 години

**Національний авіаційний університет**

<i>Факультет</i>	<i>Назва дисципліни</i>	<i>Розподіл навчальних годин</i>
<b>Літальних апаратів Електроніки Аргонавтики і дизайну Інформаційних технологій Економіки і підприємництва Менеджменту і логістики</b>	<i>Ділова українська мова</i>	16 практичних годин, залік-2 години на групу, домашня робота - 6 годин, самостійна робота - 27 годин, консультації - 3 години, усього - 54 години
<b>Екологічної безпеки</b>	<i>Українська мова (за професійним спрямуванням)</i>	16 практичних годин, залік-2 години на групу, домашня робота - 6 годин, самостійна робота - 27 годин, консультації - 3 години, усього - 54 години



Продовження таблиці 5.1

**Криворізький технічний університет**

<i>Факультет</i>	<i>Назва дисципліни</i>	<i>Розподіл навчальних годин</i>
<b>Будівельний факультет, транспортний факультет, факультет інформаційних технологій</b>	<i>Українська мова (за професійним спрямуванням)</i>	30 практичних годин, залік-2 години на групу, самостійна робота - 22 годин, усього - 54 години

**Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького**

<i>Факультет</i>	<i>Назва дисципліни</i>	<i>Розподіл навчальних годин</i>
<b>Юридичний, історичний, хімічний, біологічний</b>	<i>Українська мова за професійним спрямуванням</i>	10 лекційних годин, 14 практичних годин, залік-2 години на групу, самостійна робота - 30 годин, усього - 56 годин
	<i>Риторика</i>	10 лекційних годин, 14 практичних годин, залік-2 години на групу, самостійна робота - 30 годин, усього - 56 годин

Було використано метод експертного опитування фахівців та аналіз їхніх відповідей. Анкета містила професійно-кваліфікаційну характеристику експерта (стаж викладання української мови у вищій школі, посада, науковий ступінь та звання) та його оцінки й зауваження щодо навчального плану, аудиторного фонду, матеріально-технічного забезпечення навчального процесу (див. додаток А). Кількісний склад експертів (24) був обумовлений даними математичної статистики, оскільки поза цим числом дані починають повторюватися з меншою вірогідністю [79].

Систематизація отриманих експертних оцінок викладачів університетів м.Києва, Черкас, Кривого Рогу підтвердила тенденції та суперечності організації вивчення української мови у вищій школі, якими 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 уваги на офіційно-діловий стиль української мови, ігнорування необхідності оволодіння науковим, публіцистичним, розмовним, конфесійним та художнім стилями);
- недостатня забезпеченість аудиторним фондом для проведення індивідуальних занять, консультацій.

**Стан мотивації навчання української мови** з'ясовано шляхом анкетуванням молоді, для якої вона є рідною. У ньому взяло участь 800 випускників 11 класів середніх загальноосвітніх шкіл, які відвідують підготовчі курси Київського національного університету імені Тараса Шевченка, та студентів, що вступили на перший курс Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Анкета містила запитання „Чи варто продовжувати вивчати українську мову і чому?” Серед відповідей слід відзначити такі: „Ні, досить знань, отриманих у школі,” „Не варто, я обираю математичний профіль”, „Варто, але щоб програма навчання не повторювала шкільну”, „Ні, я розмовляю українською мовою”. При цьому уявлення абітурієнтів та студентів про власний рівень знання рідної мови різнилися з оцінкою знань з іноземних мов. Майже всі опитані натомість вважають, що продовжувати вивчати іноземну мову далі у вищому навчальному закладі потрібно незалежно від обраного фаху. Така оцінна диспропорція пояснюється підміною багаторівневої свідомої комунікативної діяльності елементарними процесами опанування грамотою та первинною номенклатурою елементів рідної мови. Крім того, відомий той факт, що сучасні шкільні програми з української мови орієнтовані на декларативні знання і структурально-класифікаційний метод навчання. Наслідок такого підходу можна простежити на прикладі письмового висвітлення теми „Прислівник” абітурієнтами Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Студентські роботи містять

перелік розрядів прислівників, але більшість студентів виявляється безпорадними, добираючи прислівники в конкретній комунікативній ситуації. А отже, одним із завдань ВНЗ є подолання дисбалансу та корекція двох компонентів мовної компетенції людини – знань про мову і мовленнєвого досвіду.

Анкетування самооцінки студентів (див. додаток Б) показало, що існує безпосередній зв'язок між інтересом до навчання української мови та самооцінкою рівня діяльнісних умінь: студенти, які не виявляють інтересу до навчання мови, мають епізодичні та фрагментарні знання й уміння в різних видах мовлення. Мотивація діяльності, оцінена десятима – дванадцятьма плюсами, вважалася високою і становила 24 бали.

З огляду на це, аналіз мотиваційного стану навчання української мови студентів молодших курсів і порівняння його зі шкільним рівнем приводить до висновку про те, що пріоритетними стимулами мотиваційного ресурсу є:

- 1) збільшення частки самостійної роботи як виду діяльності та самостійного здійснення організації процесу навчання;
- 2) спільна діяльність у студентських групах із планування, реалізації, коригування та оцінювання результатів власної праці;
- 3) урахування досвіду студента, який можна використовувати як мотив навчання;
- 4) індивідуалізація навчання, за якої програма орієнтована на конкретні пізнавальні запити особистості з урахуванням її когнітивних особливостей;
- 5) досягнення життєво важливої для студента мети через навчання, необхідне для виконання обраної ним соціальної ролі в межах професії;
- 6) прикладні функції набутих знань, умінь та навичок у сфері обраного фаху;
- 7) неперервний розвиток освітніх потреб молодшої людини, стимулювання бажання вчитися, визначення наступної навчальної мети після досягнення попередньої;

8) усвідомленість навчання, осмислення всіх параметрів процесу навчання і власних дій студента в ньому.

Крім того, вивчення демократизації перетворень, які відбуваються у вищій школі, доводить, що студенти та викладачі мають спільні цілі не лише у власній діяльності, а й у всій освітній системі. Пріоритетними серед них експерти визначили: формування національного менталітету в сучасних умовах розвитку української держави, що базується на історії, національній культурі, традиціях (40,1% експертів); виховання громадянина держави, який вболіває за її майбутнє, цікавиться історією свого народу, тобто формування громадянської позиції, що повинно знаходити своє відображення в дисциплінах різних циклів (36,7% експертів); переорієнтування життєдіяльності вищих закладів освіти на суб'єкт-об'єкт-суб'єктні, адже той, хто навчається, не повинен постійно перебувати в позиції об'єкта (29,8% експертів); спрямування навчання на формування особистісної системи цінностей (27,5% експертів) [6, с.67-68].

Констатуючи стан мотивації навчання української мови у студентів та умови перебігу навчального процесу, можемо твердити, що навчання української мови у вищому освітньому закладі має ряд мотиваційних проблем, пов'язаних із соціально-психологічними стереотипами у ставленні до неї як навчальної дисципліни, уявленнями про лінгводидактичний процес та психологічними особливостями сприйняття її студентами. Крім цього, існує низка організаційних проблем, що позначаються на продуктивності оволодіння мовою та формуванні мовної особистості майбутнього фахівця. До них належать значні обмеження часу та змісту, передбаченого для опанування української мови як навчальної дисципліни. У навчальних планах природничих та гуманітарних нефілологічних факультетів сьогодні відводиться недостатня кількість навчальних годин для вивчення української мови та обмежується зміст курсів діловим чи науковим стилем.

Обравши текст одиницею організації дидактичного матеріалу і визначивши його як продукт діяльності, ми визначили стартові характеристики тексто-

комунікативної діяльності за допомогою **виявлення попереднього стану операційно-діяльнісних знань, умінь та навичок**. Обґрунтуваши головні дидактичні стратегії навчання рецептивного і продуктивного мовлення, доцільно було перевірити сформованість умінь та навичок:

- сприймати текст із заздалегідь визначеною метою;
- продукувати текст певного жанру, стилю;
- редагувати окремі висловлювання;
- трансформувати текст.

Наводимо один із варіантів тесту для перевірки комунікативно-текстової діяльності, заданої кінцевими видами продукту діяльності (видами мовлення) та впорядкованим набором дій та операцій.

**Завдання 1.** Прослухайте текст для написання анотації та дайте відповіді на запитання.

*У процесі управління часто доводиться стикатися з такими завданнями, вирішення яких неможливе без залучення багатьох спеціалістів, обміну думками та інформацією з проблем, які виникають. Обговорення таких питань проводиться на конференціях, пленумах, зборах, засіданнях колегіальних органів, нарадах. Вони можуть проводитися періодично в організаційно-статутній формі установи, організації тощо.*

*Слово «нарада» визначається в тлумачному словнику як похідне від «радитися», тобто означає обговорювати з кимсь що-небудь. Таким чином, під словом «нарада» розуміємо такий вид управлінської діяльності, коли певна частина учасників збирається в певному місці в обумовлений час для обговорення і прийняття рішень щодо заздалегідь визначених питань.*

*Діяльність установ, що працюють на основі колегіальності, документується постановами, рішеннями, розпорядженнями. Постанови й рішення ухвалюються в результаті обговорення на засіданні колегіальних органів, хід яких фіксується в протоколах. Документування діяльності колегіальних органів починається зі складання плану роботи на основі*

пропозицій членів колегії, ради, правління тощо. План передбачає календарні терміни проведення нарад, питання, які слід розглянути, прізвища осіб, що відповідають за підготовку питань до обговорення. Затверджений план роботи колегіального органу надсилається його членам, організаціям та особам, які зацікавлені в цьому.

Для того, щоб збори чи засідання відбувалися на відповідному рівні, ведеться велика підготовча робота, яка відображається в адміністративних документах. Документування підготовки засідання полягає передусім у складанні порядку денного, до якого можуть бути внесені питання, не передбачені планом, якщо вони потребують обов'язкового розгляду на засіданні.

До порядку денного рекомендується включати невелику кількість питань, щоб можна було ґрунтовно розглянути їх на засіданні. Питання порядку денного слід розподіляти за їх важливістю, щоб запрошені особи витрачали якомога менше часу в очікуванні на розгляд своїх питань. До порядку денного додають список запрошених із зазначенням їхньої посади, звання, організації, яку вони представляють.

У великих установах до засідань із найбільш важливих питань складається довідка щодо їх суті, в якій зазначено причину й мету винесення питання на обговорення.

Матеріали засідання подаються, зазвичай, за три – п'ять днів керівникові установи і після їх розгляду з повідомленням про засідання надсилаються членам колегіального органу. Попереднє розсилання матеріалів дає можливість вносити зміни в той проект рішення, який уже є.

Перед початком засідання проводиться реєстрація присутніх. Регламент наради визначається самими учасниками. Для заходів, які відбуваються регулярно, регламент виробляється й затверджується один раз. Для неперіодичних заходів регламент встановлюється на початку засідання кожного разу [За 212, с.77-78].

**Завдання 2.** Напишіть анотацію тексту, скориставшись довідкою про анотацію та її зразком.

### Довідка про анотування та анотацію

Анотування – це вторинне оброблення писемної інформації. Для того, щоб зафіксувати короткий зміст твору, пишеться анотація. Анотація – коротка довідка про статтю, патент, книжку, що відображає зміст. Анотація становить не більше за 1/10 частину оригіналу [208, с.5-6]. Найбільш поширеним її видом є описова анотація, яка використовується в дипломних проектах, доповідях, монографіях. Вимоги до анотації:

- 1) лаконічність;
- 2) строга логічна структура: загальна характеристика, основні частини та їх зміст, читацьке призначення;
- 3) вживання дієслів у формах дійсного способу теперішнього часу або форм на –но, –то (*визначається, визначено, розглядається, описано*);
- 4) відсутність повторень у заголовку та тексті анотації;
- 5) точність передавання заголовків та структурних частин оригіналу;
- 6) використання загальноновживаних скорочень.

### Зразок анотації

*Пономарів О.Д. Стилїстика сучасної української мови: Підручник. – 3-е видання. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 248 с.*

*У підручнику розглядаються предмет і завдання стилїстики, стилїстичні категорії, взаємодія функціональних стилів. Окремі розділи присвячені лексичним та фразеологічним засобам стилїстики, стилїстичним можливостям етимології, морфології та синтаксису. Значну увагу приділено питанням нормативності української мови в засобах масової інформації.*

*Для студентів гуманітарних спеціальностей вищих навчальних закладів.*

**Завдання 3.** Прочитайте текст та виконайте завдання до нього.

*Немає в нас ні одного достойного пророкти рідне українське слово над домовиною Шевченка: уся сила і вся краса нашої мови тільки йому одному відкрилася. А все ж ми через нього маємо велике й дороге нам право – оглашати рідним українським словом сю далеку землю.*

*Такий поет, як Шевченко, не одним українцям рідний. Де б він не вмер на великому слов'янському мирові, чи в Сербії, чи в Болгарії, чи в Чехах, – всюди він був би між своїми. Боявся єси, Тарасе, що вмириш на чужині, між чужими людьми. Отже ні! Посеред рідної великої сім'ї спочив ти одпочинком вічним. Ні в кого з українців не було такої сім'ї, як у тебе; нікого так, як тебе, на той світ не проводжали. Були в нас на Україні великі воїни, були великі правителі, а ти став вище всіх їх, і сім'я рідна в тебе найбільша. Ти-бо, Тарасе, вчив нас не людей із цього світу зганяти, не городи й села опановувати: ти вчив нас правди святої животворящої... От за сю-то науку зібралися до тебе усіх язиків люде, як діти до рідного батька; через сю твою науку став ти всім їм рідний, і проводжають тебе на той світ з плачем і жалем великим. Дякуємо богу святому, що живемо не такий вік, що за слово правди людей на хрестах розпинали або на кострах палили. Не в катакомбах, не в вертепах зібралися ми славити великого чоловіка за його науку праведну: зібралися ми серед білого дня, серед столиці великої, і всею громадою складаємо йому нашу щирю дяку за його животворне слово.*

*Радуйся ж, Тарасе, що спочив ти не на чужині, бо немає для тебе чужини на всій слов'яниці, і не чужі люде тебе ховають, бо всяка добра і розумна душа тобі рідна. Бажав єси, Тарасе, щоб тебе поховали над Дніпром-Славутом: ти ж бо його любив і малював, і голосно прославив. Маємо в бозі надію, що се твоє бажання виконаємо. Будеш лежати, Тарасе, на рідній Україні, на узбережжі славного Дніпра, ти ж бо його ім'я з своїм ім'ям навіки з'єднав... Ще ж ти нам залишив один заповіт, Тарасе. Ти говорив своїй непорочній музи:*



*Ми не лукавили з тобою,  
Ми просто йшли, у нас нема  
Зерна неправди за собою...*

*Великий і святий завіт! Будь же, Тарасе, певен, що ми його соблюдемо і ніколи не звернемо з дороги, що ти нам проложив єси. Коли ж не стане в нас снаги твоїм слідом простувати, коли не можна буде нам, так як ти, безтрепетно святую правду глаголати: то лучче ми мовчатимем, – і нехай одні твої великі речі говорять людям вовіки і віки чисту, немішану правду.*

*(П.Куліш. Слово над гробом Шевченка)*

Визначте жанр і стиль тексту. Знайдіть ознаки, які підтверджують визначення. Сформулюйте комунікативну мету (переконати, поінформувати, викликати емоції тощо). Поділіть текст на частини, поясніть їх змістові відмінності.

Знайдіть у тексті й выпишіть у таблицю мовні одиниці:

*Таблиця 5.2*

Застарілі лексичні одиниці	
Застарілі морфологічні форми (за відмінковими закінченнями)	
Застарілі фонетичні форми	
Запозичені слова (старослов'янізми)	
Фразеологічні сполучення	
Слова в переносному значенні	
Словотворчі й формотворчі частки	
Дієслова у формі першої особи множини	
Іменники другої відміни м'якої групи	
Висловлювання (речення) із синтаксичною інверсією	
Спонукальні висловлювання	
Речення, ускладнені однорідними членами	
Висловлювання з причиново-наслідковим зв'язком	

#### **Завдання 4. Відредагуйте висловлювання**

*Усім проживаючим у мікрорайоні №8 треба подати довідку про прививку дифтерії.*

*На протязі другої половини року бувший директор не з'являвся на збори.*

*Звертаючись до періоджерел, у пам'яті залишаються значні об'єми інформації.*

*Якщо відмінити рішення сьогодні, це стане виключенням із правил ведення зборів.*

*Чисельні скарги не дали колективу прийняти участь у конкурсі.*

#### **Завдання 5. Встановіть вірогідне закінчення діалогу [За 515, с.291]:**

*Пат. – Послухай, Саллі, я хочу просити тебе зробити мені послугу.*

*Саллі.– Звісно, Пат. Усе, що забажаєш... Тільки скажи.*

*Пат. – Гаразд, але ти почекай погоджуватися і все-таки вислухай моє прохання...*

*Саллі. – Якщо я в змозі, я допоможу.*

*Пат. – Мені розповіли, що ти любиш тварин...*

*Саллі.–Гм...підозрюю, ти хочеш, щоб ми узяли твою морську свинку, поки ти будеш у творчій відпустці...*

*Пат.–*

*Саллі.–*

**Завдання 6. Напишіть автобіографію в офіційно-діловому стилі (за зразком) та в художньому або розмовному стилі.**

*Зразок*

*Автобіографія*

*Я, Шевченко Василь Павлович, народився 3 листопада 1988 року в м. Києві.*

*1995 року пішов до першого класу середньої школи №155 м. Києва. У школі захоплювався технічною творчістю та редагував шкільну газету. Після закінчення 9 класів у 2003 році вступив до Технічного ліцею м. Києва, який*

закінчив із золотою медаллю. Брав участь в олімпіадах та роботі Малої академії наук.

У 2005 році вступив на фізико-математичний факультет Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Виконую обов'язки старости групи.

Склад сім'ї:

мати – Шевченко Ольга Іванівна, вчителька української мови та літератури середньої школи № 106 м. Києва;

батько – Шевченко Павло Сергійович, директор охоронного агентства «Арес», м. Київ;

брат – Шевченко Ігор Павлович, учень 7-го класу середньої школи № 106 м. Києва.

Мешкаю за адресою: м. Київ, вул. Панфіловців, 8, кв 1.

18 листопада 2003 року

Підпис

Такий тест давав можливість перевірити узагальнений рівень рецептивного та продуктивного мовлення студентів на констатувальному етапі та виявити рівень діяльнісно-операційних знань з української мови, до яких ми відносили: способи дії з вербальними елементами (їх відбір, зміну, поєднання) для розв'язання комунікативних завдань; граматичний аналіз тексту, що сприймається чи створюється; інтерпретацію та трансформацію тексту; знання та використання мовних норм згідно з метою комунікації.

Завдання 1 передбачало перевірку слухання як виду рецептивного мовлення і розуміння тексту як джерела інформації. Сприймання повинно було відбуватися відповідно до мети (написання анотації), а отже викликати відповідну продуктивну реакцію. Експліцитність успішності сприймання забезпечувалась післятекстовими запитаннями та відображенням отриманої інформації в тексті анотації.

За допомогою завдання 2 перевірялися вміння та навички продуктивного мовлення за наявності необхідної інформації про жанрово-стильову форму та її

зразка. Поєднання репродуктивної і продуктивної діяльностей жорстко регламентувалося композиційно-мовленнєвими вимогами до анотації.

Завдання 3 мало на меті констатувати діяльнісно-операційні знання читання тексту з метою аналізу мовних одиниць у ньому. Одночасно актуалізувалися необхідні знання мовних норм та системність використання мовних засобів.

Завдання 4 передбачало практичну перевірку правильності (грамотності) мовлення, орфографічних, пунктуаційних і стилістичних умінь та навичок.

Завдання 5 допомагало констатувати наявність або відсутність інтерпретаційних умінь та комунікативного варіювання мовних одиниць в умовах діалогу.

Завдання 6 відображало рівень володіння продуктивним мовленням, трансформаційні уміння та знання про жанрово-стильові різновиди комунікації.

Кожне із завдань оцінювалося кількістю + від одного до 12, кожний з яких відповідав 2 балам. Максимальна кількість + становила 12, максимальний сумарний бал становив 24, що відповідало якійсь шкалі оцінювання, яку використовують у середній школі (12), але легко співвідносилось із загальною кількістю студентів вибірок (240) і дозволяло обрахувати процентне відношення (таб. 5.3).

*Таблиця 5.3*

**Визначення стану сформованості текстово- комунікативної діяльності**

Бал	Кількість студентів	Процентне відношення
4 (1+)	–	–
8 (2+)	–	–
12(3+)	4	1,7%
16 (4+)	7	2,9%
20 (5+)	57	23,8%
24 (6+)	43	17,9%
28 (7+)	26	10,8%

## Продовження таблиці 5.3

32 (8+)	28	11,7%
36 (9+)	36	15%
40 (10+)	19	7,9%
44 (11+)	13	5,4%
48 (12+)	7	2,9%

Рівні сформованості текстово-комунікативної діяльності визначалися на підставі:

- знань норм літературної мови;
- достатнього для сприймання та продукування текстів тезауруса;
- дій та операцій, які свідчать про володіння видами мовлення.

Згідно з вимогами до оцінювання учнів середніх загальноосвітніх закладів [314, с.12-13] було визначено рівні:

*Високий рівень (48 – 40 балів) – 16,2 %* – свідчив про: вільне володіння видами мовленнєвого спілкування з елементами творчості, сформованість системи мовних норм, наявність у тезаурусі необхідних лінгвістичних одиниць, усвідомлення граматичних ознак і форм вираження синтаксичних зв'язків для різноманітних (в тому числі й нових) комунікативних ситуацій, наявність імпровізації у текстових інтерпретаціях, необхідний для сприймання й продукування текстів обсяг екстралінгвістичної інформації.

*Середній рівень (36 – 28 балів) – 37,5 %* – свідчив про: достатнє оперування навчальним матеріалом без креативних ознак, грамотне використання мовних одиниць для обмежених прагматичних цілей та стандартних (наявних у діяльнісному досвіді) ситуацій спілкування, переважання рецептивного мовлення над продуктивним, обмежений обсяг тезауруса для продукування текстів, слабкі вміння трансформувати текст.

*Низький рівень (24 – 16 балів) – 44,6%* – свідчив про: здатність студентів зв'язно висловлюватися, фрагментарне знання мовних норм, стилістичну

недосконалість мовлення, текстову діяльність за зразком, невміння інтерпретувати текст та здійснювати його трансформації

*Незадовільний рівень (12 – 0 балів) – 1,7%* – свідчив про відсутність усвідомлених сталих зв'язків між навчальним завданням та способом його виконання, низький рівень рецептивного і продуктивного мовлення, нечіткі уявлення про об'єкт вивчення, недостатній тезаурус і, внаслідок цього, невміння здійснювати дії та операції задля досягнення комунікативної мети.

Зауважимо, що головною метою перевірки рівня володіння українською мовою були операційно-діяльнісні мовні знання, які лежать в основі текстово-комунікативної діяльності і відрізняються від теоретичних мовних знань (систем, правил, норм). Сформованість таких теоретичних знань не завжди говорить про наявність експліцитних знань оформлення мовлення. Таким чином, за даними перевірки, більшість студентів виявили середній та низький рівень діяльнісно-операційних мовних знань, а отже, недостатнє володіння видами мовлення.

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 вмінь та навичок ми вважали ефективний спосіб розв'язання деякого типу завдань, хід послідовного виконання яких можна розглядати як процес становлення діяльності. Для цього було використано методику експериментальної перевірки функціонального механізму побудови способу діяльності, запропоновану О. Брушлинським [307, с.139-169]. Для проектування діяльності і побудови стратегії студентам необхідно:

- визначати кінцеву мету;
- виділяти поточні цілі;
- аналізувати умови дії;
- свідомо та вибірково призначати опорні об'єкти;

- формувати операційний план (алгоритм);
- контролювати результат.

Щоб мотивувати проектно-операційну активність було визначено однакову загальну мету для всіх студентів певного факультету: „Написати курсову роботу з теми «...». Зразок теми було надано з урахуванням фахового спрямування студентів. Наприклад, для студентів факультету екологічної безпеки Національного авіаційного університету – „Транспортна катастрофа та її вплив на довкілля”. Для фіксування стану сформованості проектної діяльності було розроблено серію завдань А, А1, А2 та Б, Б1, Б2. До проектного блоку (завдання групи А) увійшли:

- формулювання предмета діяльності;
- визначення умов та засобів діяльності (що необхідно?);
- алгоритм діяльності.

Операційний блок (завдання групи Б) містив:

- завдання на пошук та визначення інформації, джерел, матеріалів, необхідних для реалізації мети;
- завдання на побудову алгоритму з використанням опорних схем-зразків;
- завдання на вибір способу контролю.

Рівень узагальненого відображення стану сформованості проектного компонента діяльності відображався в таблиці для кожного студента, який брав участь в експерименті. Виконання або невиконання завдання на достатньому рівні позначалося + (або 4 бали) або – (0 балів). Максимально високою вважалася оцінка + + + + + або 24 бали.

Із 240 осіб, яких було протестовано таким чином, 186 (77,5%) продемонстрували результат + + + + (16 балів) або + + + (12 балів), що відповідає *середньому* та *низькому* рівню операційно-діяльнісної сформованості в навчанні. Виконання цих завдань продемонструвало, що за чіткого окреслення мети та поточних цілей діяльності (група завдань А) операційна частина (група завдань Б), як правило, відповідає такому ж рівню результативності. І, навпаки,

невизначеність проектної частини діяльності викликає низьку результативність досягнення мети. Стратегія, яка, за нашою гіпотезою, виступає проектною складовою навчально-пізнавальної діяльності, забезпечує функціональний механізм навчання української мови й обумовлює його результат.

Таблиця 5.4

### Визначення стану сформованості проектної діяльності

А	Сформулювати тему курсової роботи	+ / -
А1	Визначити джерела, матеріали, інформацію, необхідні для роботи	+ / -
А2	Написати план або тези роботи	+ / -
Б	Скласти план реалізації пошукового етапу (робота в бібліотеці, лабораторні експерименти, пошук в Інтернеті тощо)	+ / -
Б1	Написати детальний план роботи над курсовою	+ / -
Б2	Обрати спосіб оцінювання роботи (рейтинг, оцінка, обговорення, експертиза, тощо)	+ / -

Метою експериментальної роботи було отримання відповідного відтворюваного факту ефективного навчання із залученням проєктивної діяльності у вигляді стратегій. Зважаючи на широту охоплення експерименту (840 студентів та 120 викладачів), ми вважали за доцільне використати змішану методику експериментальної роботи: на різних етапах нами було використано константний та традиційний методи. Константний метод вважається найдосконалішим з математичного погляду [467, с.61 - 65]. За його застосування усі групи є експериментальними, а результати зіставляються з вихідними даними та порівнюються між собою. Константна методика дозволяє в різних експериментальних групах одночасно перевірити варіанти стратегій, які було теоретично обґрунтовано. Вона є найбільш комплексною та системною перевіркою, оскільки зіставлення результатів між різними факультетами різних університетів з різним контингентом студентів слугує підтвердженням або спростуванням гіпотези. Якщо результати навчання української мови в різних



групах, де впроваджувалися різні дидактичні стратегії, збігатимуться, це є підтвердженням вірогідності методики. Тобто надійність константної методики забезпечується тим, що позитивний результат повторюється в різноконтингентних групах за різних педагогічних умов. На основі перевірки умінь та навичок комунікативно-текстової та проектної діяльності студентів був вибудований рейтинг студентів різних спеціальностей і навчальних закладів.

Оформлення даних експерименту за допомогою рейтингу полегшує вираження характеристик навчання студентів у чисельних величинах із застосування різноманітних оцінних шкал. Це дає можливість застосувати математичний апарат для підрахунку результатів та аналізу отриманих даних. Попередній рейтинг студентів було складено на основі констатувальних зрізів, за результатами тестових завдань.

У процесі реалізації стратегій перевірка параметрів правильності потребувала лабораторних умов, які можливо забезпечити і перевірити лише в умовах традиційної методики з порівнянням результатів навчання в експериментальних і контрольних групах. На цьому етапі було здійснено контрольну вибірку, з метою застосування статистичного апарату для формувального експерименту було обрано: 24 студенти в контрольну, по 24 – у дві експериментальні групи [296, с.44]. Така кількість вважається репрезентативною і дає змогу проводити точні спостереження, організуючи в межах цієї кількості студентів лонгітюдні 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. Для контрольної, навпаки, не менше 85,5.

Остаточний рейтинг студентів створювався за накопичувальним принципом: особа студента отримувала рейтингову оцінку за сукупністю балів, накопичених протягом курсу вивчення української мови (див. додаток В). За

критеріями констатувального та формувального етапів експерименту він становив 100. Такий рейтинг дав можливість описати структуру розподіленої співдіяльності педагога та студента через характеристику рівня успішності студента за показниками комунікативно-текстової та проектної діяльності. Загальний остаточний бал кожного студента вибірки становив суму балів, яка відповідала критеріям стану мотивації навчання (24), сформованості діяльнісних знань (24), текстово-комунікативних умінь та навичок (24), проектно-діяльнісних операцій (24). Додаткова творча робота (на 4 бали) пропонувалася студентам, які бажали вдосконалити свій фаховий тезаурус (див додатки В та Д). Таким чином, сумарний рейтинговий бал становив  $100=24+24+24+24+4$  і міг корелювати з оцінками, прийнятими у модульних формах роботи та процентним відповідником (100%).

Динаміка рейтингового бала за цими параметрами обраховувалась нами залежно від максимально можливого сукупного рейтингового бала вибірки складом 24 студенти, що приймався за 100 % . Формула приросту сукупного рейтингового бала:

$$\Delta D = D_1 - D_0,$$

де  $D_1$  - процентне значення фактичного сукупного рейтингового бала групи після проведення експериментального навчання,  $D_0$  - процентне значення фактичного сукупного рейтингового бала до проведення експериментального навчання.

(5.2; 5.3)

При цьому:

$$D_0 = \frac{D_{fo}}{D_m} \cdot 100\%; D_1 = \frac{D_{f1}}{D_m} \cdot 100\%$$

де  $D_{fo}$  - сукупний рейтинговий бал групи до проведення експериментального навчання,  $D_{f1}$  - сукупний рейтинговий бал групи після проведення експериментального навчання,  $D_m$  - максимально можливий сукупний рейтинговий бал групи.

Результати лабораторного перевірки критеріїв РЗ та РУН обраховувалися за допомогою статистичного критерія Пірсона (хі-квадрат) [435, с.238], який

можливо застосувати при порівнянні результатів у групах обмеженої чисельності та обмеженим набором кількісних показників

Таблиця 5.5

Визначення значущості впливу експериментальної методики на навчання

	B1	B2	Сума
A1	A	B	a+b
A2	C	D	c+d
Сума	A+c	B+d	N

a, b, c, d - частоти випадків отримання студентами контрольної групи (B1) та II експериментальної (B2) балів у діапазонах A1 та A2. Результат, знайдений

за формулою  $\chi_{01}^2 = \frac{(a \cdot d - c \cdot b - \frac{n}{2})^2}{(a+c)(b+d)(a+b)(c+d)} \cdot n$ , що перевищує критичне значення  $\chi_{01}^2 = 6,63$ , вважається підтвердженням такої залежності. (5.4)

Припущення про ефективність експериментальної методики уточнювалось на підставі визначення ефективності як педагогічної характеристики процесу навчання. Ефективність, за визначенням Ю. Орлова, означає: покращення кількісних та якісних характеристик навчання, зменшення часу на досягнення результатів; міцність знань, умінь та навичок; позитивна динаміка розвитку діяльності проектування; стійкість мотивації навчання [322, с.12-15]. Педагогічна ефективність – це „ступінь відповідності між досягнутими та спроектованими результатами, яка підвищується чи знижується під впливом багатьох факторів, найважливішим із яких є зміна дидактичних відношень, опосередкованих у структурній організації навчальної діяльності” [56, с.131-132]. Встановити ефективність означає зіставити оцінені результати із тими, які прийняті як максимально можливі (оптимальні). Показники ефективності мають відповідати основним вимогам: відображати результативні та процесуальні характеристики навчального процесу; складати цілісну систему, тобто бути взаємопов’язаними, мати соціальну та психологічну значущість для суб’єктів

навчання; обраховуватися за допомогою математичного апарату та вимірюватися в кількісному та якісному відношеннях. Зважаючи на теоретично обґрунтовані нами об'єкти навчального процесу, які проектуються в дидактичній стратегії, показниками ефективності ми вважали:

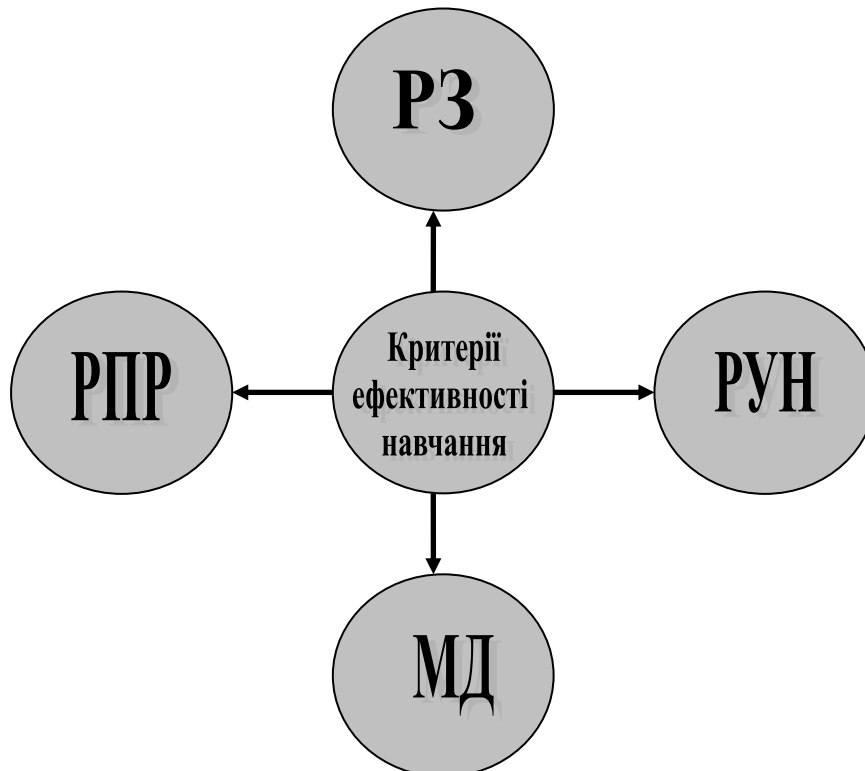
- 1) рівень знань, необхідних для текстово-комунікативної діяльності (РЗ);
- 2) рівень сформованості умінь та навичок текстово-комунікативної діяльності в різновидах мовлення (РУН);
- 3) мотивованість діяльності (МД);
- 4) рівень реалізації програми тактик (РПР).

За даними констатуючого експерименту та відповідно до загальної мети формуючого експерименту гіпотезу дослідження було конкретизовано: ефективне навчання видів українського мовлення на неспеціальних факультетах вищої школи зумовлюється проєктивним етапом суб'єктної взаємодії і здійснюється як реалізація лінгводидактичних стратегій. За нашою гіпотезою, ефективна мовленнєва діяльність є результатом успішної реалізації певної лінгводидактичної стратегії, а отже, свідчить про ефективне навчання. Тому ми вважали ефективним навчання студента, в результаті якого досягнуто всіх цілей, спроектованих стратегією у вигляді її об'єктів.

## **5. 2. Хід та результати експериментальної перевірки гіпотези дослідження**

Змістом формувального експерименту була перевірка гіпотези про ефективне оволодіння українським мовленням на основі проєктування навчальної співдіяльності у вигляді лінгводидактичних стратегій. Критеріальна модель дала можливість систематизувати вірогідні дані формувального експерименту на основі аналізу усього комплексу параметрів, не використовуючи окремо на етапах лінгводидактичного процесу. Основні

критерії, за якими визначалась ефективність навчання української мови та її діяльнісні характеристики, відповідали параметрам ефективності: рівень знань, необхідних для текстово-комунікативної діяльності (РЗ); рівень сформованості умінь та навичок текстово-комунікативної діяльності в різновидах мовлення(РУН); мотивованість діяльності (МД); рівень реалізації програми тактик (РПР).



*Рис. 5.2. Критеріальна модель ефективності навчання за умов залучення лінгводидактичних стратегій*

Така модель, розроблена для опису структури мовленнєвої здатності, ґрунтується на потрійній класифікації критеріїв:

- 1) мова має рівні 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.

Однак ми зробили спробу впорядкувати явища, які відносяться до різних параметрів, щоб уникнути багатокритеріальності. Тому рівень мовних знань (фонетичних, лексичних, граматичних) ми виділили як окремий об'єкт експериментального дослідження (РЗ). Саме тому їх було суміщено у двовимірній моделі за співвідношенням між реалізацією окремих видів стратегій (аудіювання, читання, текстотворення і текстових перетворень) та характеристиками дій та операцій, які свідчать про оволодіння видами мовлення (правильність, швидкість, насиченість, вибір, адекватна комплектація).

**5.2.1. Навчальна співдіяльність у процесі реалізації стратегій навчання української мови.** Стратегічно організоване навчання української мови на неспеціальних факультетах є процесом, який охоплює повну узагальнену систему орієнтирів для кожного виду мовлення, складання алгоритму дій та операцій у вигляді програми тактик з урахуванням особливостей контингенту студентів; фіксування системи орієнтирів у вигляді методів і форм роботи, засвоєння видів мовлення у поетапній формі.

Попередньо визначаючи зі студентами проектний зміст діяльності у **стратегіях аудіювання**, ми зосередили увагу на таких його компонентах: знання фахових понять, представлених у тексті, вміння аналізувати текст, виділяти головне, вміння узагальнювати, формулювати тему тексту, навички сприйняття тексту зі швидким темпом розгортання, 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, аналітико-синтетичні вміння розчленовувати текст на частини, деталізувати зміст, навички сприйняття та утримування в пам'яті деталізованої інформації.

У стратегіях **слухання з метою розуміння основного змісту** аудіювання різних джерел інформації викликало труднощі різної міри, оскільки сприймати текст з технічних носіїв складніше, ніж у безпосередньому спілкуванні з

мовцем, який використовує міміку та жести. Проте слухання дикторського тексту є необхідним у навчанні студентів розуміти зміст та робити висновки. Сприйняття мовлення з фонозапису полегшувалось інструкціями, які узгоджувалися в стратегіях аудіювання. Наприклад, для студентів філософського факультету, які слухають курс логіки, вони формулювалися так: „Прослухайте текст 1. Після цього вам запропонують зразок формулювання основного змісту тексту. Прослухайте текст 2. Сформулюйте головну думку та основний зміст тексту 2 за зразком до тексту 1”.

Текст 1. *Прямим називається доведення, в якому теза безпосередньо впливає з аргументів. Пряме доведення застосовують тоді, коли наявна достатня кількість аргументів. Наприклад, для доведення судження „Підручник з історії є джерелом інформації” застосовують пряме доведення.*

*„Підручник з історії є джерелом інформації” – теза; Судження 1. „Будь-яка книга є джерелом інформації” – аргумент. Судження 2. „Підручник з історії належить до множини книг” – аргумент. Якщо ми визнаємо істинність аргументів 1 та 2, то з необхідністю вимушені визнати істинність висунутої тези. У наведеному прикладі для здійснення прямого доведення застосовується в ролі демонстрації модус „Barbara” першої фігури простого категоричного силогізму [207, с.289].*

Основний зміст тексту 1. *У тексті 1 визначено пряме доведення та умови його застосування. Приклад доведення судження подано з посиланням на модус першої фігури категоричного силогізму „Barbara”.*

Текст 2. *Класифікацією називається систематизація предметів на основі угоди чи певних практичних міркувань і на основі ознак, що впливають із природи систематизованих предметів.*

*Класифікацію, яка передбачає систематизацію предметів на основі угоди чи практичних міркувань, називають допоміжною. Наприклад: список групи студентів за алфавітом.*

*Класифікацію, в основі якої – систематизація предметів за ознаками, що впливають із природи цих предметів, називають природною. Прикладом може бути періодична таблиця хімічних елементів Д. Менделєєва. Тут за основу класифікації взято об'єктивну залежність між валентністю і вагою хімічних елементів. У цій класифікації кожний предмет має чітко визначене цією залежністю місце, і поміняти їх місцями неможливо [207, с.164].*

Сформулюйте основний зміст тексту 2.

Якість сприймання перевірялась також за допомогою післятекстових запитань; кількість правильних відповідей дозволяє оцінити розуміння тексту студентами. На запитання „Чи представлено у тексті 1 типи доведень?” більшість студентів групи відповіла ствердно, хоча в тексті йдеться лише про пряме доведення. Неправильна відповідь свідчить про неуважне, пасивне слухання тексту, якщо надалі відсутня стратегічна вимога проводити з цим текстом будь-які продуктивні дії. На запитання „Чи представлені види класифікацій у тексті 2?” більшість студентів відповіла правильно і навіть назвали ці види. Це закономірно, оскільки стратегія сприймання спрямовувала студентів на продуктивні операції, пов'язані з текстом 2, а отже, це деякою мірою пасивізувало процес сприйняття тексту 1. Мета стратегії обумовлювала якість навчання: сприйняття основного змісту тексту 2 відбувалося більш активно, оскільки після сприймання студентам потрібно було формулювати його основний зміст самостійно.

Студенти, які успішно впоралися з цим видом завдань брали участь у змаганні на швидкість формулювання головної думки тексту за зразком. Так, у групі студентів філософського факультету (всього 26 осіб) у такому змаганні взяли участь 20 студентів, що свідчить про досить високий рівень особистісної мотивації у діяльності, досвід якої сприймається студентами як успішний.

Для перевірки адекватності сприйняття тексту ефективними виявились вправи на формулювання заголовка тексту, конкурси на уважність, формулювання запитань.



**Аудіювання з метою розуміння тексту в цілому** є реалізацією програми дій із текстом, який сприймається на слух задля операцій синтезу, узагальнення та конкретизації. Успішність навчання цього виду діяльності залежить не лише від повноти тезауруса студента та навичок швидкого „ухоплення” змісту, але й від мети слухання, наприклад, від того, чи слід розуміти й запам’ятовувати увесь текст цілком, чи лише головну його думку, чи звертати увагу на композиційні його особливості, а чи на мовні одиниці, які в ньому представлені. Наведемо текст, запропонований для аудіювання студентам першого курсу факультету соціології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

*У другій половині ХХ ст. – як реакція на біхевіористичне тлумачення, що відкидало психічне з його суб’єктивними утвореннями (образами, думками тощо), – постала когнітивна психологія. Р. Солсо, який ґрунтовно досліджував рух когнітивної психології впродовж століть, показав необхідність повернення до когнітивного боку психічного. Адже повнота психічного прояву, коли враховуються його суб’єктивні та об’єктивні аспекти, може дати не тільки належну повноту знань про саме психічне, а й певні практичні висновки, результати. Р.Солсо зауважує, що когнітивна психологія охоплює весь діапазон психологічних процесів – відчуття, сприймання, впізнавання образів, увагу, навчання, пам’ять, формування понять, уяву, мислення, запам’ятовування, мову, емоції та процеси розвитку, а також різні сфери поведінки. Проте ідея знання виступає як провідна ідея. Головне ж полягає в тому, як людина переробляє інформацію, що надходить в її психіку. В цілому ж когнітивний підхід виступає як інформаційний та виражається в евристичних побудовах.*

*Р. Солсо подає передісторію сучасної когнітивної психології. Людину цікавили питання: яким чином набуваються, зберігаються, передаються та використовуються знання? що таке думка? яка природа сприймання і пам’яті? як зберігаються, схематизуються в людському розумі ідеї, події, об’єкти? Постало й більш складне питання: як подія, що відбувається поза індивідом,*

сполучається із внутрішньою дією? Всі ці питання узагальнювалися в головній темі, що розроблялася протягом століть: що таке і як формується структура, а, разом із цим, і перетворення знань?

Історію когнітивної психології Солсо починає зі Стародавньої Греції – Платона, Аристотеля, розкриває характер репрезентації знань в епоху Середньовіччя, показує досягнення XVIII і XIX століть у цій галузі знань. Далі у статтях про **Дандера і Кеттела** описуються експерименти, які ми сьогодні відносимо до сфери когнітивної психології.

Наприкінці 50-х років у психології широко постали «когнітивні теми». Серед факторів, що зумовили «**неокогнітивну революцію**», Солсо наводить цілий ряд фактів та подій. По-перше, це «поразка **біхевіоризму**», яка полягає в тому, що його представники вивчали тільки зовнішні реакції на стимули. Їм не вдалося пояснити різноманітність людської поведінки з урахуванням внутрішніх мисленнєвих процесів. По-друге, це виникнення «**теорії зв'язку**», що спонукало до проведення експериментів з виявлення сигналів і до появи теорії інформації. Усе це мало істотний вплив на розвиток когнітивної психології. По-третє, досягнення сучасної лінгвістики дали змогу розкрити питання пізнавальної діяльності людини, зокрема пов'язані з мовою та граматичними структурами. По-четверте, вивченню пам'яті сприяли дослідження з вербального науління і семантичної організації. Це привело до розвитку моделей систем пам'яті та інших когнітивних процесів. По-п'яте, «комп'ютерна наука» (особливо один з її розділів – **штучний інтелект**) сприяла вдосконаленню постулатів, що розкривали проблеми оброблення та збереження інформації, а також навчання мови.

Р. Солсо час від часу повторює, що концептуальні науки, а до них належить і когнітивна психологія, мають метафоричний характер. **Метафори** представлені у когнітивних моделях. Тому періодична система Менделєєва як когнітивна модель теж є метафорою. Кінець кінцем, він зауважує: аналіз того, як інформація виявляється, уявляється, перетворюється

*у знання та як ці знання використовуються, дає змогу стверджувати, що хоч би як ми обмежували наші концептуальні метафори спрощеними моделями, нам усе одно не вдасться вичерпно роз'яснити всю складну сферу когнітивної психології [376, с.256-261].*

Реалізуючи обрану спільно з викладачем програму навчальних тактик, студенти демонстрували розуміння тексту на рівні слів, окремих висловлювань-речень та тексту загалом. Виявилося, що виділені слова і словосполучення не уведені в індивідуальний тезаурус більшості або частини студентів і потребували тлумачення, додаткової інформації. Текст було охарактеризовано студентами як „середньої складності”, оскільки він, на їхню думку, має чітку структуру. Цьому сприяли мовні засоби, зокрема вставні слова, що організують логічну впорядкованість тексту. Студенти досить легко впоралися із завданням підібрати заголовок до прослуханого. Його варіантами були „Історія когнітивної психології Р. Солсо”, „Суперечності когнітивної психології”, „Роль знань і метафори у когнітивних дослідженнях”. Труднощі спостерігалися із визначенням стильового маркування тексту та його лінгвістичних особливостей.

**Слухання з метою визначення незрозумілого.** Рецептивна пасивність студентів безпосередньо пов'язана із здатністю швидкої стереотипізованої обробки інформації, яка слухається, та дефіцитом у фаховому і загальномовному тезаурусі. Якщо слухання наштовхується на ці перешкоди, які кваліфікуються як „незрозуміле”, то переривається цілісний процес розгортання діалогу, який завжди має певний ритм і темп. Підтвердженням цього в ході експериментального навчання були результати слухання діалогічного тексту студентами економічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Наводимо текст.

*– Проблема сутності людського капіталу і його ролі у виробництві завжди цікавила економістів.*

*– Ви маєте на увазі розуміння людських здібностей, умінь, інтелекту як джерела майбутніх доходів і привласнення економічних благ?*

– Авжеж, колего. Саме на цьому будує основи теорії людського капіталу один з її фундаторів – Теодор-Вільям Шульц. Згідно з його висновками, у виробництві взаємодіють два фактори – фізичний капітал (засоби виробництва) і людський капітал (здобуті знання, навички, енергія, що можуть бути використані у виробництві товарів і послуг).

– Це слушно, бо витрати на здоров'я, здобуття освіти людини, професійну підготовку на виробництві можна вважати інвестиціями у людський капітал. Але наскільки людські ресурси можуть вважатися капіталом? Чи є в ньому **мікроекономічний фундамент?**

– Гаррі-Стенлі Беккер вважав, що є. Він стверджував, що, приймаючи рішення у повсякденному житті, людина керується економічними міркуваннями, хоча й не завжди це усвідомлює. А ринок ідей та мотивів людини існує за тими ж закономірностями, що й ринок товарів: попит і пропонування, конкуренція тощо. Це стосується й створення сім'ї, вибору професії та навіть заздорсті, егоїзму, незадоволення власним економічним становищем.

– О, з цієї точки зору, людина – звичайний підприємець в усьому! Тоді й у коханні вона має розраховувати на зиск та дбати про дохідність?

– От саме тому ця теорія має опонентів. Зокрема український вчений С. Мочерний основними її недоліками вважає аморфне тлумачення сутності капіталу, до якого відносять не лише все, що оточує людину, а й окремі риси самої людини. Адже витрати на розвиток освіти, здобуття кваліфікації формують лише здатність до праці, робочу силу відповідної якості, а не сам капітал.

– Погоджуюсь, друже, але тут усе залежить від тлумачення поняття „капітал”.

– Найбільшою хвибою теорії людського капіталу її опоненти вважають ідеологічну спрямованість.

– Проте водночас не можна відкидати того, що ця теорія відкриває можливість оцінювання внеску в економічне зростання освітнього фонду за аналогією до **оцінювання внеску основних майнових фондів** [142, с.179-186].

Цілісне сприйняття діалогічного тексту на слух ускладнювалося відсутністю спеціальних знань, необхідних для розуміння виділених словосполученнями. Крім того, особливої уваги потребувала диференціація реплік співрозмовників: від того, кому належить висловлювання, залежить структура діалогу. Загалом текст було охарактеризовано студентами як „невисокої складності”. Проте віднесення його до певного мовного стилю було ускладнене наявністю звертань, іронічних інтонацій.

Слід зазначити, що від строгого добору текстів для аудіювання з урахуванням їх пізнавальної і комунікативної цінності, інформативності, мовного багатства, доступності для слухового сприйняття, цілком залежить успішність навчання рецептивному мовленню.

Орієнтувальні тактики слухання було організовано за допомогою інструкцій команд із обумовленим характером реагування і кінцевою метою діяльності: „Прослухайте текст і визначте, на скільки смислових частин його можна поділити”; „Прослухайте текст і напишіть вступ до нього”; „Прослухайте текст діалогу і з’ясуйте положення, які доводять співрозмовники в ньому”. Такі інструкції викликали активну мисленнєву та мовленнєву діяльність студентів, оскільки орієнтування спрямовувалося на конкретні дії та операції. На наш погляд, у стратегіях слухання малоефективними є завдання: „Слухайте текст”, „Слухайте діалог двічі” без орієнтування на результат дії: пасивне слухання активізує діяльність на дуже нетривалий час і не закріплює операції як навички діяльності.

Експериментальне навчання показало, що незнання самого предмета мовлення зумовлює слабе розуміння студентами наукового, офіційно-ділового чи професійного тексту. Так, студенти I курсу будівельного факультету Криворізького технічного університету визначали як малоінформативний текст

із підручника нарисної геометрії саме через брак необхідних спеціальних знань. Усім 26 студентам групи довелося читати текст принаймні двічі.

*Недоліком локальної інтерполяції є те, що умова незалежності дуг кривої на кожному інтервалі потребує витрати додаткових параметрів. Їх кількість збільшується з підвищенням порядку гладкості стиків дуг між собою, а збільшення параметричного числа кривої знижує можливість прогнозування поведінки дуги кривої на кожному інтервалі. Недоліки послідовної і локальної інтерполяції певною мірою зменшуються при глобальній кусковій інтерполяції. Глобальна інтерполяція передбачає залежність параметрів дуги на будь-якому інтервалі від параметрів дуг на інших інтервалах. Параметри суміжних дуг кривих зв'язуються спільною геометричною умовою, і це дає змогу скоротити кількість параметрів, що витрачається на виконання всіх умов. Глобальну кускову інтерполяцію внаслідок взаємної залежності параметрів усіх дуг виконують виключно аналітичними способами [309, с.81].*

Метою рецептивної стратегії було виявлення незрозумілого; здебільшого незрозумілим студенти вважали спеціальні поняття, які потребують додаткового пояснення (*локальна інтерполяція, порядок гладкості стиків дуг, глобальна кускова інтерполяція*). Крім того, студенти здобували досвід аналізу діяльності мовлення для відповіді на запитання: чому не вдалося успішно сприйняти фаховий текст після першого читання. Серед варіантів відповідей були: „багато невідомих понять”, „часте повторення слів *параметри, умови*”.

До виконавчих тактик було уведено пошук в підручнику уривку, який, на думку студентів, має достатній елемент новизни, містить зрозумілі поняття, не перевантажений складними синтаксичними конструкціями і сприймається з першого прочитання. Наводимо один з варіантів такого тексту, який студенти вважали „зрозумілим”:

*Характер взаємного положення двох геометричних фігур можна визначити за проєкціями. Його ознаки визначаються позиційними властивостями проєкцій пар геометричних фігур. Такі властивості є основою*

*розв'язування позиційних задач нарисної геометрії, які передбачають геометричні побудови, пов'язані із взаємним положенням геометричних фігур. Прикладами позиційних задач можуть бути побудова точки перетину прямої з площиною, побудова лінії перетину двох площин або двох поверхонь [309, с.37].*

Внаслідок виконання програми тактик та аналізу власної навчальної діяльності було визначено вимоги до фахових текстів, придатних для аудіювання: наявність термінів, які позначають відомі поняття, достатній рівень інформативності та новизни, доцільна кількість синтаксичних ускладнень.

Спостереження показали, що синтаксично складні конструкції студенти також кваліфікують як „незрозуміле”. Тому певні виконавчі тактики були спрямовані не на спрощення конструкції висловлювання, а, навпаки, на тренування дій, які забезпечують їх адекватне й швидке розуміння. Крім того, важливим етапом дидактичного слухання є утримання в пам'яті тексту загалом, його окремих частин, реплік діалогу, адже без цього неможливі переведення розуміння прослуханого у зовнішній план, його обговорення та оцінка. Тому актуальними були конкурси на запам'ятовування окремих висловлювань, термінів, професіоналізмів, змістових компонентів.

Програма тактик **аудіювання текстів задля з'ясування їх структури** спирається на певний механізм ідентифікації – розпізнавання певних структурних компонентів, які повинні бути в тексті, що пропонується для роботи. Для цього студенти повинні одержати уявлення про необхідні складові такого тексту. Так, студентам економічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка (напрямок підготовки – банківська справа) пропонувалося лекційне повідомлення про структуру кредитного договору:

*У пункті 1.2. визначається момент погашення виданого кредиту, що може проводитися одноразово або відповідно до графіка повернення коштів.*

*У пункті 1.3 договору визначається розмір плати, що вносить позичальник, за користування коштами банку.*

*До пункту 4.2 договору можуть вноситися додаткові умови, що визначають порядок продовження договору, його дострокового розірвання або зміни його умов, а також інші умови виконання договору (надання кредиту, обчислення розміру плати за користування кредитом, змін процентної ставки, яка залежить від терміну дії договор [434, с.163-164].*

Слухаючи текст договору, студенти виявляли, чи всі необхідні елементи внесено до нього. Така діяльність дозволяла вдосконалювати вміння членувати прослуханий текст, виділяючи його частини. Якщо студенти прослуховували декілька текстів кредитних договорів, то завдяки їх композиційному аналізу вони могли визначити найбільш повний і структурно досконалий зразок. Сприйнятий і проаналізований таким чином текст договору запам'ятовувався значно краще для подальшого застосування набутих знань у професійній діяльності.

Для аудіювання студентам юридичного факультету задля членування його на смислові та композиційні частини та визначення інформативних моментів було запропоновано текст скарги про неправомірні дії службових осіб, що порушують права громадян. Виконавчі тактики при цьому організовувалися за допомогою сигнальних операцій, якими слугували:

- 1) реагування підняттям руки на нову структурно-смислову частину, її викладач фіксував на дошці;
- 2) називання кількості інформативних частин після прослуховування тексту;
- 3) формулювання назв підрозділів тексту;
- 4) переказ тексту із уведенням вставних одиниць, що вказують на логічну впорядкованість тексту (*по-перше, по-друге, наприкінці* тощо).



*До солом'янського районного суду м.Києва  
 Михайленка Олексія Павловича, який мешкає за  
 адресою...*

*Відповідач – начальник Солом'янського РУГУ  
 МВС України в м. Києві Павлюк С.П., адреса:*

### *Скарга*

*15 січня 2002 р. начальник Солом'янського РУГУ МВС України в м. Києві Павлюк С.П. відмовив мені видати дозвіл на придбання і зберігання мисливської рушниці.*

*Дії начальника районного управління ГУ МВС України в м. Києві вважаю неправомірними, позаяк я подав усі документи, необхідні для дозволу на придбання і зберігання зброї, забезпечив необхідні умови для її зберігання. Будь-які обставини, що перешкоджають безпечному користуванню та поводженню з рушницею, відсутні.*

*25 січня 2002 року я звернувся зі скаргою на ці дії до Головного управління МВС України в м. Києві, але відповіді у встановлений термін не одержав.*

*На підставі статті 248-1 ЦПК України*

*прошу:*

*– зобов'язати начальника Солом'янського РУГУ МВС України в м. Києві усунути допущене порушення мого права і видати мені дозвіл на придбання та зберігання мисливської рушниці;*

*– у порядку підготовки справи до слухання витребувати матеріали по моїй скарзі від Головного управління МВС України в м. Києві.*

### *Додаток*

- 1. Письмова відмова*
- 2. Письмові докази неправомірності дій службової особи*
- 3. Копія скарги*
- 4. Квитанція про сплату державного мита*

*1 березня 2002 р.*

*Підпис*

Аналіз структурних елементів тексту, що сприймається на слух формує вміння „підкоряти” джерело інформації: структурні елементи, які оформлювалися як план тексту, набір реквізитів документа, слугували опорами у продуктивному мовленні. Більшість студентів, які успішно досягали сприйняття структури тексту на слух, відтворювали такі тексти і легко створювали їх у продуктивному мовленні.

Дидактична стратегія слухання з метою висловлення власної думки, доповнення інформації, участі в бесіді, дискусії, критичне аудіювання передбачала перехідні операції між рецептивною та продуктивною діяльністю студентів. Тому до програми тактик необхідно було вводити завдання на визначення мінімальної інформації в тексті, яка необхідна для висловлення власної думки про предмет мовлення; оцінку інформативності тексту, лекційні повідомлення про правила ведення діалогу (полілогу), визначення найкращого учасника прослуханого полілогу, аналіз особливостей мовлення учасників дискусії, представленої для прослуховування, запитання до партнера спілкування. Навчальні тексти готувалися з тим, щоб дати можливість студентам обрати одну з альтернативних позицій, актуалізувати бажання висловитись, застосувати спеціальні знання, використати фахові поняття. Наприклад, студенти I курсу історичного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка самі проектували теми текстів, які могли бути застосовані для формування вмінь критичного аудіювання. Зокрема, такими було визначено повідомлення про добу Директорії УНР. Моменти, коли студенти могли зафіксувати власне ставлення до прослуханого, позначалися паузою та звуковим сигналом NB у фонозаписі.

*Прихід доби Директорії до влади свідчив про її сильні сторони. Він був забезпечений вдало вибраним моментом для атаки на гетьманський режим, адже саме всередині листопада 1918 року П. Скоропадський тільки-но залишився без підтримки Німеччини, яка потерпіла поразку у війні, відмовився*

від державної незалежності України та проголосив непопулярний проросійський курс, уміло нейтралізувавши німців (NB1), перетягнувши на свій бік значну частину гетьманських військ (NB2), проголосивши популярні в народі гасла (NB3).

Момент захоплення влади був кульмінацією її успіху. Саме тоді чітко виявились сильні сторони Директорії, оскільки вона, хоч і на короткий період, стала виразником інтересів більшості населення. Її виступ, який на початку багато хто вважав авантюрою, досяг успіху тільки тому, що спирався на піднесення народної активності, на масовий рух проти політики гетьманату та окупаційного режиму. Саме ці обставини дали змогу Директорії посилити і втримувати свій авторитет (NB4). Це сприяло формуванню хоча й не монолітного, але потужного антигетьманського фронту.

Однак Директорії не вдалося надовго втримати владу. Опозиція П. Скоропадському складалася з політичних угруповань, які мали різні інтереси, пріоритети та орієнтації; Директорія продемонструвала нечіткість програмних засад, суперечливість та недалекоглядність внутрішньої політики (NB5). Не сприяли консолідації суспільства і хвиля арештів, і нерозбірливе закриття утворених за гетьмана установ (існував навіть проект закриття Академії наук як «витвору гетьманату»). Влада Директорії суттєво послаблювалася і відсутністю чіткої моделі державотворення. На цю роль тоді претендували три форми суспільної організації: парламентська республіка, республіка Рад, та військова диктатура. За час свого існування Директорія певною мірою апробувала кожну з цих моделей, але обрала військову диктатуру. Елемент дезорганізації вносило й особисте протистояння лідерів, відсутність єдності щодо першочергових завдань (NB6). Втрата контролю за розвитком подій не дала змоги директорії надовго втриматися при владі та утвердити незалежну УНР [68, с.342-345].

Тактики орієнтування на спільний або наблизений запас фонових знань студентів дозволяли критично аудіювати текст без допоміжної інформації.

Проте за потреби студенти могли отримати вказівки на ті моменти в змісті тексту, про які можна висловити власну думку, розвинути певні положення, погодитися або ні:

NB1: *було укладено угоду про нейтралітет з Великою солдатською радою.*

NB2: *за січовими стрільцями Є. Коновальця на бік повсталих досить швидко перейшли ще вісім гетьманських корпусі.*

NB3: *радикальна аграрна реформа, відновлення 8-годинного робочого дня.*

NB4: *було зібрано численну армію, яка в грудні 1918 року налічувала 100 – 300 тис. осіб) і протягом кількох тижнів узято під контроль майже всю територію України; під знаменами Директорії стали хоча й різні за поглядами, але впливові лідери В. Винниченко, С. Петлюра, М. Шаповал, М. Порш.*

NB5: *8 січня 1919 року було проголошено ліквідацію приватної власності на землю, але в руках заможних селян перебували ділянки площею до 15 десятин землі, а власність польських, австрійських та німецьких поміщиків лишалася недоторканною.*

NB6: *якщо В. Винниченко та його прибічники обстоювали „радянську платформу”, виступали за союз із більшовицькою Росією проти Антанти та першочергове розв’язання соціальних проблем, то С. Петлюра зі своїми соратниками схилився до зближення з Антантою, а першочерговим завданням вважав зміцнення незалежності держави через посилення армії та її адміністративних органів.*

У програмі тактик критичного слухання передбачалася підготовка до подальших продуктивних дій з текстом. Після слухання студенти відповідали на запитання анкети, метою якої була перевірка оптимальності виконання програми тактик:

Чи готові ви після аудіювання цього тексту:

1) наголосити на важливих положеннях, привернути увагу до ключових моментів змісту?

2) висловити оцінку дій Директорії, впевненість або сумнів у її сильних сторонах?

3) пояснити, уточнити окремі висловлювання?

4) узагальнити, зробити висновок про добу Директорії УНР?

Більшість студентів з двох груп (28 і 24 особи) відповіли ствердно на всі чотири запитання. Причиною успіху, на наш погляд, стало спільне проектування діяльності та активний режим сприймання за умови усвідомлення мети діяльності: знаючи мету слухання, дії та операції були мотивованими, а отже, результативними.

До одиниць змісту рецептивних **стратегій читання** було віднесено: знання фахових понять та лексико-семантичного наповнення тексту, вміння аналізувати текст, виділяти головне, узагальнювати, вміння орієнтуватися на сприйняття окремої інформації, формулювати тему тексту, навички ігнорування другорядної інформації, передбачення теми тексту за його заголовком, вміння розпізнавати мовні явища, володіти набором їх диференційних ознак, знання основних норм граматичного та синтаксичного оформлення тексту конкретного мовного стилю, навички сприйняття та утримування в пам'яті деталізованої інформації; знання про жанри та мовні стилі, пошук невідомих слів, термінів, понять у словниках, підручниках, посібниках, аналітично-синтетичні вміння відносити мовні одиниці до певних мовних систем, вміння визначати абстрактні та конкретні розряди слів, вміння виділяти структурні частини наукового, офіційно-ділового тексту, навички групування синтаксичних конструкцій висловлювання, вміння залучати додаткову інформацію та спеціальні знання, аналізувати контекст; знання про особливості української просодики, правил української орфоєпії, знання про роль словесного та логічного наголосу у читанні, розвиток темпу читання, дотримання нормативних наголосів та паузації, вміння регулювати мелодику читання залежно від комунікативної ситуації та мети мовлення, орієнтування читання на різні типи слухачів, навички правильного інтонування висловлювань різної модальності.

**Стратегії оглядового та ознайомлювального читання** передбачають самостійне сприймання текстів до 30 сторінок (у середньому такий є обсяг підручничового матеріалу, що задається викладачами фахових дисциплін в межах заняття). Такий вид „домашнього читання” перевірявся в аудиторній роботі шляхом відтворення ключових одиниць змісту. При цьому відбувалася робота над граматичною структурою та стилістичними характеристиками тексту. Діяльність оглядового та ознайомлювального читання характеризується високим ступенем узагальнення, оскільки студентів потрібно оцінити інформативність тексту і усвідомити його головну думку. Щоб перевірити успішність цього виду читання, необхідно використовувати продуктивне мовлення, позаяк лише воно може зробити рецептивну діяльність експліцитною. Тому студенти отримували завдання продемонструвати якість сприймання тексту. На картках розподілялися завдання за рівнем складності:

#### **Завдання I рівня**

Визначити ключові слова тексту, написати тези.

#### **Завдання II**

Відтворити контекст за ключовими словами, написати короткий переказ (обсяг переказу 20% від обсягу тексту).

#### **Завдання III**

Сформулювати запитання до тексту, щоб відповіді на них дозволяли переказати текст (обсяг переказу 50 % від обсягу тексту).

#### **Завдання IV**

Побудувати схематичне зображення тексту за ключовими словами.

Для виконання цих завдань студенти повинні були використовувати метатекстові одиниці, які допомагали б зробити видимим мовленнєво-мисленнєві узагальнення. До них відносяться: *автор розглядає (аналізує, характеризує, доводить, порівнює, зіставляє, з'ясовує, підкреслює, посилається на; зупиняється на; розглядає зміст, наголошує, формулює; виходить з того, що; заперечує, стверджує, критично ставиться до, ставить завдання,*

*підтверджує висновок фактами, пояснює це тим, що; причину цього вбачає, у статті викладено погляд на, викладені дискусійні твердження, експериментальні дані, зроблено спробу довести, переконливі докази, враховано, взято до уваги, необхідно підкреслити, схвалювати, погоджуватися, поділяти думку, визнавати здобутки, дотримуватися тієї ж думки, відзначати, критикувати, суперечити фактам, необґрунтовано твердити, не підтверджувати висновки фактами, загальновідомо, особливо, треба відзначити [311, с.114].*

Операції з побудови тексто-схем контролювалися за допомогою тактико-інструкцій, складених за методикою О. Сохора [404]. Перед тим як побудувати композиційний графік-схему тексту, студенти повинні були дати відповіді на запитання. Наприклад, для текстів-описів:

### **Структура досліджуваного тексту-опису (змістове членування)**

1. Зменшення (спадання) чи зростання ознаки (зображається стрілками  $\uparrow\downarrow$ );
2. Рух змісту від простого до складного чи навпаки (зображається  $\perp \rightarrow \underline{\perp}$  або  $\perp \leftarrow \underline{\perp}$ );
3. Рух характеристик об'єкта від менш значущих до більш значущих чи навпаки (позначається + або †);
4. Повторення властивостей об'єкта (позначається  $\dots$ );
5. Розгляд якісних і кількісних параметрів об'єкта (позначається ♪ або ♫);
6. Узагальнення чи конкретизація (позначається ◐ або ◑)

Така змістова характеристика тексту неодмінно доповнювалася аналізом лінійного членування тексту, адже текстова цілісність забезпечується певним розташуванням його структурних частин:

### Структура досліджуваного тексту-опису (лінійне членування)

1. Вступ (кількість та типи висловлювань, наявність метатекстових одиниць типу *розгляньмо, переходимо до* тощо);

2. Характеристики об'єкта (кількість та типи висловлювань синоніми, антоніми, багатозначні слова, використані в описі, метатекстові одиниці типу *по-перше, насамперед, до того ж, на противагу цьому*);

3. Висновок (кількість та типи висловлювань, метатекстові одиниць типу *отже, словом, у результаті, є підстави стверджувати, на основі цього, це свідчить, як бачимо, таким чином* тощо).

Завдяки аналітико-синтетичним діям та операціям із структурою тесту студенти виявляли композиційні ознаки, типові особливості та мовні засоби, за допомогою яких здійснюється мовлення, звикали звертати увагу на структурні особливості текстів різних жанрів і стилів та різної комунікативної мети.

Деякі труднощі в розумінні тексту викликала інверсія наукового тесту, тобто таке розміщення текстових частин, за якого висновки викладаються до положень, що їх обумовлюють.

Стратегії **детального читання** передбачають чітке усвідомлення змісту тексту. Перевірити сприймання тексту та його детальну мисленнєву обробку неможливо без залучення субстратегій пам'яті студента за ключовими словами в тексті. Однак компенсаторні субстратегії сприймання не дозволяють детально опрацювати зміст прочитаного, якщо ключовими словами є не відомі студентові лексичні одиниці. Для прикладу наводимо уривки з текстів, які є матеріалом для детального мовного аналізу і найчастіше не сприймаються як нерозгорнуті знання студентами факультету соціології та психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

*1. Отож теорія еквіпотенціальності тлумачить мозок як єдине, принципово недиференційоване ціле, і така загальна його цілісність визначає характер психічного відображення. Теорія вузького локалізаціонізму вказує на певну ділянку мозку, яка відповідає за ту чи іншу функцію.*



2. *Але чому не можна так робити? Адже це досить правомірна трансценденція в основу буття через явище, щоб зрозуміти саме явище. Бергсон же ставить між ноуменальним і феноменальним нездоланну межу [376, с.840-841].*

Читання таких текстів потребує додаткового пояснення функції та значення іншомовних префіксів *транс-*, *екві-*, префіксоїдів *ноу-*, *фено-*, стійкого словосполучення *недиференційоване ціле*; умов їхнього вживання. Але сприймання слова як зрозумілого пов'язане не лише з діяльними актами методичного характеру (зверненням до словника, пошуком довідкового матеріалу), а й з когнітивними субстратегіями, які опановуються дитиною ще в онтогенезному розвитку мовлення. З часом такі стратегії організують діяльність сприйняття та ідентифікації слів, словосполучень, стійких мовних одиниць у текстах, які мають наукову чи професійну специфіку або, крім загальноновживаної лексики, містять лексику діалекту, соціолекту, застарілі слова чи неологізми. Такі субстратегії, зокрема, використовуються студентами у розпізнаванні незнайомих іменників – термінів у фаховому тексті. Вони забезпечують:

1) упізнавання поліморфного слова через його словотвірну модель (наприклад слів *кон'юнкція – диз'юнкція*);

2) розуміння слова через контекст (наприклад: *Антропологізм від крайнього індивідуалізму рухається до тлумачення людини, яка просякнута ідеями комунікації.*);

3) упізнавання слова через його лексико-граматичну належність (наприклад: *Стресори* (іменник, абстрактний, чоловічого роду) *взаємодіють між собою, здатність людини до адаптації різна*).

Вочевидь, такі моделі розпізнавання й розуміння фахової лексики відрізняються одна від одної своїм опорним елементом: морфологічним чи стилістичним. Діяльність розуміння обіймає деякі експліцитні дії: нотатки при читанні тексту, користування довідковим матеріалом, зокрема фаховими

словниками та словником іншомовних слів. Завдяки цьому видимими стають субстратегії моніторингу наявного в студентів тезауруса й використання попереднього мовленнєвого досвіду, а також субстратегій пам'яті. Якщо в тексті зустрілося незнайоме слово, то спочатку здійснюється його пошук у „базі даних” власної пам'яті, а вже потім проектується діяльність з установлення значення слова й умов його вживання зазначеними вище шляхами.

При розробленні **стратегій дослідницького читання** тексту зі студентами Київського національного торговельно-економічного університету проектувалися орієнтовні схеми аналізу прочитаного тексту. Для застосування таких схем у тексті позначалися певні мовні одиниці, які необхідно було проаналізувати, а також нумерувалися основні структурні частини.

#### *Фільтрування та декантація*

*(1)Для відокремлення твердих і рідких компонентів гетерогенної суміші застосовують фільтрування. Суть фільтрування полягає у відокремленні рідини через фільтрувальний матеріал з одночасним затриманням на поверхні фільтра осаду. Рідина, яка пройшла крізь фільтр і не містить механічних домішок, називається фільтратом.*

*Перед тим як описати саму технологію фільтрування, розглянемо вплив різних чинників на процес фільтрування. (2)Зі збільшенням в'язкості процес значно уповільнюється. Оскільки підвищення температури різко зменшує в'язкість, на практиці часто користуються цим при фільтруванні гарячих розчинів. Разом із тим фактор нагрівання часто має і не менш важливе значення, що зумовлює укрупнення **дрібнодисперсних осадів** чи **коагуляцію** частинок колоїдних розмірів у великі пластівці, які легко фільтруються. Укрупнення частинок колоїдних осадів у багатьох випадках може бути досягнуто за рахунок уведення до розчину **багатозарядних йонів** металів, які відіграють роль **електролітів-коагулянтів**.*

*Тиск, під яким рідина проходить крізь фільтр, також є важливим чинником, від якого залежить швидкість фільтрування. (3)З посиленням тиску*

різко зростає швидкість фільтрування більшості сумішей. За звичайного фільтрування рідина, яка міститься на фільтрі, створює незначний тиск, який можна збільшити до 1 атм (101,3 кПа), якщо фільтрування здійснюють під вакуумом.

(4)Зазвичай, фільтрування желеподібних осадів під тиском спочатку відбувається задовільно. Але під дією надмірного тиску осад щільно притискується до фільтра, забиваючи пори. Осад при цьому утворює додатковий фільтр, який перешкоджає проникненню рідини, що призводить до значного уповільнення і навіть до зупинки процесу фільтрування. У такому випадку краще застосовувати звичайне фільтрування, незважаючи на те, що воно є тривалішим. (5)Величина часток твердої речовини суміші, яка фільтрується, має важливе значення в процесі фільтрування. **Крупнокристалічні осад**, а також **механічні водонерозчинні домішки** відокремлюються при фільтруванні легко та швидко. Якщо розмір частинок речовини наближається до розміру пор фільтра, процес уповільнюється, а за їхньої спів розмірності може зовсім припинитися. Якщо пори більші за розмір частинок, то процес фільтрування не має сенсу. У такому разі **тонкодисперсні осад** відокремлюються від рідини **центрифуговання** [165, с.24-25].

### Орієнтовна схема аналізу прочитаного тексту

#### Зміст та композиція

1. Тема тексту (про що йдеться)
2. Жанрово-стильові особливості тексту
3. Поділ тексту на логічні частини та заголовки до них (план)
4. Формальні та змістові розбіжності виділених частин
5. Аналіз лексики
6. Структурна схема тексту з визначенням центральних (кульмінаційних моментів та другорядної інформації)

### Робота з мовними одиницями

1. Визначення термінів, пошук професійної лексики в словниках, визначення понять
2. Визначення семантики фразеологізмів
3. Аналіз граматичних форм та синтаксичних конструкцій
4. Створення словника частотності різних частин мови у прочитаному тексті, складання статистики певних морфем, лексико-семантичних одиниць (наприклад омонімів, антонімів, професіоналізмів, простих та ускладнених синтаксичних конструкцій тощо)

У результаті детального читання студенти не лише виконували дії та операції за орієнтовною схемою, але й помічали певні недоліки: повторення однокореневих слів (*за звичайного фільтрування – зазвичай, надмірного тиску – притискується*); частини тексту, які можна скоротити у разі потреби (частина 4). Такі рецептивні операції слугували основою продуктивної діяльності редагування та трансформації текстів.

Метою **стратегій виразного читання** був продуктивний діяльнісний досвід для ведення демократичної дискусії, аргументованого відстоювання власної думки, впливу на слухача, публічних виступів, імпровізованого публічного мовлення. У цих стратегіях, розроблених спільно викладачем та студентами, програма тактик проектувалася як рекомендації до підготовки виразного читання.

#### Рекомендації до підготовки виразного читання

1. Прочитайте текст.
2. Поділіть його на логічні частини.
3. Визначте жанрово-стильову належність тексту та пригадайте особливості цього жанру.
4. З'ясувайте мету читання (поінформувати, переконати, викликати почуття).

5. Визначте центральні кульмінаційні моменти тексту, щоб наголосити їх.

6. Оберіть оптимальний, з вашого погляду, темпоритм читання для визначеного контингенту аудиторії (залежно від віку слухачів, їхнього соціального статусу, мети читання тощо).

7. Прочитайте текст виразно.

Конкурси виразного читання текстів посилювали особистісну мотивацію студентів, оскільки таке читання вони оцінювали у попередньо створених експертних групах. Фахова спрямованість таких текстів посилювала мотивацію діяльності. Наприклад, студенти-юристи мали змогу отримати певні рекомендації для адвокатської практики, читаючи уривок із „Трьох трактатів про ораторське мистецтво” Марка Туллія Цицерона.

*Для кожного роду є певні джерела доказів: для судових промов – такі, де йдеться про справедливість; для дорадчих – такі, в яких головне – користь тих, кому ми подаємо пораду; для похвальних – такі, в яких все зводиться до оцінки даної особи. Усі сили й здібності оратора служать для виконання таких п’яти завдань: по-перше, він повинен підшукати зміст для своєї промови; по-друге, розташувати знайдене по порядку, зваживши й оцінивши кожний доказ; по-третє, одягти й прикрасити усе це словами; по-четверте, закріпити промову в пам’яті; по-п’яте, виголосити її достойно й приємно. Далі я дізнався й зрозумів, що перш ніж розпочинати справу, слід на початку промови схилити слухачів на свою користь, далі пояснити справу, після цього з’ясувати предмет суперечки, потім довести те, на чому ми наполягаємо, потім відкинути заперечення, а в кінці промови все те, що свідчить на нашу користь, розгорнути й звеличити, а те, що за супротивника, похитнути й позбавити значення. По тому вчився я також правил прикрашання стилю: вони повідомляють, що висловлюватися ми повинні, по-перше, чисто й правильною латиною, по-друге, зрозуміло й виразно; по-третє, гарно; по-четверте, доречно, тобто відповідно до змісту... [380, с.217].*

Нагромадження смислових одиниць тексту, що перебувають у відношеннях переліку, ускладнювало роботу з текстом, але водночас спонукало студентів виявити оригінальний підхід, щоб виголосити такий текст за нормами риторики.

Виразне читання оцінювалося за трьома характеристиками:

- 1) вимова,
- 2) темпоритм,
- 3) інтонування.

Таким чином, контрольні тактики стратегій виразного читання виконувалися у вигляді експертної оцінки читання. Слід зазначити, що студентам легше вдавалося дотримати темпоритм та інтонацію, що свідчило про зрілість навичок смислового сприйняття, проте вимова за нормами орфоепії потребувала додаткових вправ. Щоб актуалізувати знання, отримані в школі, головна увага приділялась правильній вимові уподібнень (*йдеться, зводиться*), твердих шиплячих (*на початку, розпочинати, прикрашання*), подовжень (*заперечення, повинні*). Для цього проектувалися завдання на тренування та запам'ятовування:

1. Прочитайте та запам'ятайте.

*У літературній українській мові шиплячі звуки [ж], [ш], [дж], [ч] вимовляються твердо: межа, біжать, буджу, часто, сидиш, щастя, лещата, пручатися.*

*Шиплячі виступають напівпом'якшеними:*

- *перед [i]: шість, очі, жінка, гроші, щітка;*
- *у випадку подовження: Запоріжжя, сторіччя, піддашшя*

[354, с.16]

2. Прочитайте наведені слова, користуючись транскрипційними записами.

*З шафи [ш:афи], з часом [шчасом], з щипцями [ш:чипц'ами], з чехами [шчехами], з шовку[ш:оўку];*

*Безшумний – бе[ж]шумний, розщепити – ро[ж]щепити, безчесний – бе[ж]чесний [424, с.112].*

3. Прочитайте, запам'ятайте співвідношення між орфографією і звучанням.

- жці-і (запоріжці) → [запор'із'ц'і]
- шці (комашиці) → [комас'ц'і]
- чці (обручці) → [обруц:'і]
- тці на нитці) → [нитц:'і]
- ться (борються) → [бор'уц:'а]
- шся (смієшся) → [с'м'іјес:'а]
- жся (зважся) → [звас'с'а]
- чся (морочся) → [мороч:'а] [410, с.84]

Фонетичні диктанти, транскрибування та транслітерація проектувалися як завдання підвищеної складності або як конкурси чи змагання, для того щоб орфоепічний практикум сформувати як самостійну та усвідомлену діяльність. Затранскрибувавши текст за зразком, студенти приділяли більше уваги вимові окремих звукосполучень, оскільки під час транскрибування їм доводилося детально аналізувати орфоепічні норми.

1. Проаналізуйте фонетичну транскрипцію висловлювання.

*Відскрипіли осінні вози, відскрипіли осінні ключі, і тільки тихими ночами чутно, як поскрипує земля, повертаючи нас і себе ближче до хуртовини.*

[В'ідскри<sup>e</sup>п'іли<sup>e</sup> ос'ін:'і ўози, в'ідскри<sup>e</sup>п'іли<sup>e</sup> ос'ін:'і кл'уч'і, і т'іл'ки<sup>e</sup> тихи<sup>e</sup>ми<sup>e</sup> ночами<sup>e</sup> чутно, як поскрипує<sup>u</sup> зе<sup>u</sup>мл'а, пове<sup>u</sup>ртајучи<sup>e</sup> нас і себе ближче<sup>u</sup> до хуртовини<sup>e</sup>].

2. Затранскрибуйте текст.

*Що ж є надбанням мистецтва? Створити вступ до промови, причому повернути слухача, збудити його увагу й підготувати його до своїх повчань, викласти справу коротко та зрозуміло... (Цицерон)*

Вимоги в галузі формування рецептивного лексичного запасу дещо перевищували програмний рівень. Проте завдяки стратегічному проектуванню це не приводило до перебільшення бюджету часу студента, перевантаженню. Оскільки вимоги враховувалися у стратегіях, що є наслідком розподіленої співдіяльності обох суб'єктів навчання, то це забезпечувало оптимальний рівень витрачених зусиль, „вписувалось” у передбачений стратегією результат.

**Продуктивні стратегії** насамперед проектували зміст діяльності текстотворення, до якого було віднесено: знання про особливості репродуктивного та інтерпретаційного тексту, вміння користуватися конотативними засобами мовлення, знання про відмінності безпосередніх контактних форм діалогу й монологу, запам'ятовування норм оформлення жанрово-стильових текстових форм; уміння будувати монологічне мовлення згідно з комунікативним наміром (довести, спростувати, підтвердити, заперечити); аналізувати мовлення диктора, письменника, вченого; створювати висловлювання за аналогією до запропонованого, створювати монолог за опорними словами та словосполученнями, уміння будувати діалог за вимогами комунікативної ситуації (з колегами на виробництві, на конференції, з посадовцями з ділових питань, з особистих проблем тощо); навички правильного інтонування реплік діалогу, вживання етикетних форм висловлювання; уміння створювати оціночні судження, коригувати діалог у бажаному для себе напрямку, підтримувати розмову в стереотипних ситуаціях, вміння стимулювати мовленнєвий акт співрозмовника за допомогою мовних засобів; вміння давати оцінку жанровій належності тексту та відносити його до певного функціонального стилю, комбінувати засоби мови відповідно до жанру і стилю тексту; володіння лексикою та синтаксисом стилю; навички вживання стійких словосполучень, притаманних стилю; уміння та навички відбору мовленнєвих зразків та мовних засобів; знання про норми оформлення основних документів.



**Репродуктивне та інтерпретаційне продукування тексту.** Студентам економічного факультету, які вивчають дисципліну „Маркетинг” було запропоновано створити різні тексти за характером репродуктивності та інтерпретації. Темою тексту було обрано „Конкурентоспроможність”. Група з 28 осіб була поділена на 4 підгрупи, кожній з яких потрібно було створити:

- 1) опис поняття „конкурентоспроможність”;
- 2) повідомлення про ринкові характеристики конкурентоспроможних товарів;
- 3) пояснення причин та умов здатності підприємства чи торговельної марки до конкуренції;
- 4) роздум про „конкурентоспроможність особистості” в суспільстві.

Проведена разом зі студентами експертиза виконаних завдань привела до таких висновків:

- головним недоліком текстів опису та повідомлення була відсутність зв'язків між висловлюваннями або неналежне їх синтаксичне і змістове оформлення, яке проявлялось у відсутності компонентів *отже, а саме, як наслідок* тощо;
- тексти пояснень і роздумів часто містили тавтологічні елементи, у них бракувало синонімів; спостерігалось порушення обсягу експозиції тексту та його основної частини; часто в роздумах обсяг вступу перевищував дві третини загального тексту.

Для закріплення репродуктивних навичок студенти створювали словник поняття „конкурентоспроможність”, пригадуючи слова і словосполучення, вжиті їхніми однокурсниками в текстах. Найбільш уживаними у таких словниках виявились іменники-терміни (*конкурент, споживач, престиж, товар, ціна*), що говорить про спрямованість субстратегій пам'яті на номінацію об'єктів. Після корекції завдання в таких словниках уже спостерігалися дієслова (*обмежувати, призводити, залучати*), стійкі словосполучення (*цінова політика, виробничі потужності, канали збуту*), навіть слова-кореляти (*ось, це*). В ході

виконання тактик відбувалося формування умінь коригування змісту і форми тексту відповідно до його мети: передати відомості (повідомлення), визначити суттєві сторони об'єкта і їх причиново-наслідкові зв'язки (пояснення), представити власну інтерпретацію об'єкта (роздум). Аналіз граматичного насичення текстів допоміг актуалізувати мовні знання та усвідомити можливість різного використання мовних одиниць залежно від мети спілкування.

**Діалогічне та монологічне текстотворення.** Тактики навчання діалогічного мовлення в ході експерименту передбачали мовленнєву діяльність студентів на рівнях:

I – на рівні речення висловлювання (репліки);

II – на рівні кількох взаємопов'язаних висловлювань (мінімального діалогу);

III – на рівні розгорнутого діалогу (групового обговорення, дискусії, бесіди).

Мовлення як діяльнісна мета проектувалося за певною номенклатурою мовленнєвих актів (висловлювань):

- |               |                                    |
|---------------|------------------------------------|
| • перепитати; | • висловити сумнів, невпевненість; |
| • уточнити;   | • спонукати до дії;                |
| • з'ясувати;  | • висловити зауваження;            |
| • довести;    | • вимагати відповіді.              |

Зі студентами другого курсу біологічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка було спроектовано орієнтувальні дії з теми „Моделі розвитку безхребетних”.

**Завдання I рівня:** „Сформулювати протилежне судження”;

„Дати оцінку висловлюванню опонента”; „Обґрунтувати згоду чи незгоду”.

Виконання такого завдання дозволяло будувати монологічне висловлювання, яке орієнтувалося на загальну діалогічну форму тексту.

**Завдання II рівня:** „Представити альтернативну думку”; „Пояснити явище”. Виконання таких завдань мало на меті створити мінімальну діалогічну одиницю, як її представляють О. Баранов, Г. Крейдлін: „мінімальна діалогічна одиниця, або мінімальний діалог – це послідовність реплік двох учасників діалогу – адресата та адресанта, – яка характеризується такими особливостями: репліки пов’язані однією темою, вона починається і закінчується цілком незалежними мовленнєвими актами, в межах цієї послідовності всі відношення ілюктивного спонукання та самоспонування виконані” [30, с.94]. Відпрацювання окремих реплік діалогу велося у процесі взаємодії студентів у мінімальних діалогах. Зрозуміло, що розмежування таких мінімальних діалогів було певною мірою умовним, адже в чистому вигляді вони будуються лише для навчальних цілей. Однак вони дають можливість викладачеві допомогти студентові змодельовати власну діяльність. Найбільш оптимальною формою мінімальних діалогів є діалоги-розпитування, коли один учасник лише ставить запитання, а інший дає відповіді на них. Рольовий компонент забезпечував наближення студентів до професійних ситуацій, наприклад, у мінімальних діалогах про умови праці на виробництві, про порядок заповнення анкет, про правила користування пристроями тощо. Крім того, будувалися діалоги, в основі яких був обмін думками, пояснення явища кількома співрозмовниками, які підтримують одне одного. В одних видах вправ мовленнєві акти були чітко регламентовані інструкціями (запитати, відповісти, ствердити, доповнити). Інші визначали лише перший мовленнєвий акт співрозмовника, а студент міг обирати, стверджувати йому чи пропонувати альтернативну думку.

**Завдання III рівня:** „Довести переваги однієї з моделей розвитку безхребетних із використанням аргументів” [471]. Такі завдання окреслювали лише загальний контур комунікативної ситуації. Обирати комбінації мінімальних діалогів студенти повинні були самостійно. Серед вимог до таких „вільних” діалогів було: дотримання структури (початку та кінця розмови), використання етикетних формул, які відповідають статусу співрозмовників. На

рівні розгорнутого діалогу спілкування було найменш регламентованим, однак „вільним” такий діалог (полілог) ставав лише з накопиченням вихідних мовленнєвих зразків – реплік та мінімальних діалогів.

Виконання цих завдань продемонструвало, наскільки залежать елементарні зв'язки між репліками діалогу від ступеня оволодіння структурним ладом речення, що є водночас основою монологічного мовлення. Найчастіше в ході усного аргументативного діалогу студенти вживали речення з *тому що*. Оформлення причинно-наслідкового зв'язку за допомогою одиниць *оскільки*, *позаяк*, *врешті* спостерігалось лише в письмових роботах, у підготовці яких студенти мали змогу використовувати статті, посібники, енциклопедії, у яких, очевидно, такі конструкції вживалися їхніми авторами. Ми вважали за потрібне наголосити на цьому і таким чином стимулювати збагачення мовного інструментарію для оформлення діалогічних реплік одного й того ж смислового навантаження. Контрольні тактики показали, що в результаті спроектованого текстотворення стає принципово можливим створити таку основу подальшого діалогічного та монологічного мовлення, яка б надавала міцний каркас для реалізації будь-якої мовленнєвої інтенції. Діалогічне мовлення в усній формі показує рівень швидкості та насиченості вербальної взаємодії студентів.

Окремий матеріал для експериментальних узагальнень давала організація одних і тих же проблемних ситуацій зі студентами різних ВНЗ та факультетів. Проблема ситуація проектувалася за допомогою визначених:

- 1) предмета мовлення;
- 2) статусних ролей мовців та їхніх психологічних характеристик;
- 3) мети мовлення.

Так, студентам Київського національного торговельно-економічного університету та студентам юридичного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка було запропоновано взяти участь у рольовій грі. Метою гри було:

*Переконати керівника установи, який характеризується як „малоемоційна, логічна, стримана особистість”, щоб він не приймав рішення, яке не підтримує більшість колективу установи (наприклад, про перейменування закладу).*

Оскільки реагувати на сказане легше, ніж самому створювати висловлювання, то діалог розпочинав викладач, який виконував роль керівника установи. Проте навчальні тактики щодо правильного реагування не випереджали ініціативної мовленнєвої поведінки. Тому окремі частини діалогу розпочинали студенти – „представники колективу установи”. Згортання реагувальної репліки студентів відбувалося за допомогою висловлювань викладача типу *„Прошу припинити дискусію”, „Подальше обговорення не потрібне”*. Такі репліки водночас є стимулюючими, оскільки змушують студентів шукати нові форми поновлення діалогу, не виходячи за межі статусно-етикетних обмежень. Найбільш уживаним елементом такого „поновлення” як серед студентів-юристів, так і серед технологів було описування ситуації спілкування на зразок *„Ми тут зібралися для того, щоб...”, „Метою наших зборів було...”*. Однак якщо для студентів-технологів було важко відійти від заданості ситуації, то студенти-юристи відзначалися вищим рівнем самостійності мовленнєвої поведінки: вони розширювали коло аргументів, використовували гумор та цитати, налагоджуючи вільний обмін думками.

Крім цього, студентам пропонувалися „готові” діалоги, які зачитувалися в ролях, а потім відтворювалися „по пам’яті”. Тексти таких діалогів добиралися з художньої літератури, але містили елементи фахового мовлення. Так, студентам радіофізичного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка було запропоновано діалог героїв роману *„Брат мій, ворог мій”* М. Вілсона. Виконання завдання потребувало співвіднесення реплік діалогу з його учасниками та сприйняття змісту через мовлення героїв твору.

*– Тут уся наша вигадка, містере Беннермен. Все, про що я нашвидку розповів вам біля заправної станції, міститься тут, усе до останньої цифри.*

– Отже... конструкція нитки розжарювання...геометрія сітки...анодний потенціал... З чим його їдять, цей анодний потенціал? Амплітуда на сітці...боже мій!..

– Зараз я покажу вам спеціальну електронну лампу, про яку я розповідав. Оце і є лампа. Плаский кінець є екраном, на якому з'являється зображення.

– І скільки така штука коштує?

– Купити її неможливо, містере Беннермен.

– Чому, перепрошую?

– Навряд чи у світі знайдеться 30 таких ламп! У лабораторіях цю лампу використовують для сотні різних призначень, але, наскільки нам відомо, ніхто ще не здогадався застосувати її так, як ми. Приблизно в 1909 році в одного росіянина на прізвище Розінг виникла правильна ідея, але це було ще до появи радіоелектронних ламп. Ми вперше прочитали опис роботи Розінга в журналі «Поп'юлар меканікс» років шість тому. І з того часу ми над цим працюємо.

– То справу зроблено! Навіщо ж вам гроші?

– Нам ще потрібно виготовити лампу, яка б надсилала зображення зі станції, щось на зразок фотоапарата. Ця лампа буде ніби розглядати предмет, який передаватиметься, так, як ви читаєте сторінку. Ваше око ніколи не бачить сторінку цілком – воно читає літеру за літерою в горизонтальному напрямку, потім рядок за рядком згори донизу. Це називається розкладанням зображення.

– Правду кажучи, це страшенно нагадує шахрайство. Але не може того бути, щоб кожного року в червні місяці закінчували університет і робили винахід лише для принди наївних перехожих! Я нічого не второпаю, і ви це знаєте. Але схоже, ця штука може виявитися тим скарбом, який я розшукую багато років! А які ж бо слова у вас, красиві, відповідні, що й казати: анодний потенціал!

– Так, звісно, люди не можуть повірити, що ті, кого вони знають багато років, здатні здійснити щось видатне. Та ви можете довідатися в університеті або в пана Нортон Уолліса.

– Господи, як я люблю цей світ! Він інтригує мене! Гаразд, хлопчики. Побачимось. Бувайте [429, с.92-95].

Використати фахові знання студенти мали можливість, визначаючи тему діалогу, час, у який така розмова могла відбуватися, висловлюючи версії про прототипи героїв. Позитивним результатом було також стимулювання студентів до прочитання роману про винахід телебачення та його творців. Найвище оцінювалося відтворення не лише висловлювань, але і вставних одиниць, вигуків, етикетних формул. Лише близько третини групи (9 студентів із 26) вільно використовували такі одиниці в мовленні.

Найчастіше реалізацію рецептивної стратегії навчання ускладнювали мотиваційні складові діяльності та брак тезауруса. Та навіть маючи достатню лексико-граматичну базу української мови, студенти часом не брали участі в діалогічному спілкуванні, оскільки в них відсутній досвід слухання-говоріння у схожих комунікативних ситуаціях.

**Створення тексту в жанрово-стильових різновидах.** Реалізуючи навчальні стратегії текстотворення, студенти виявили, що найпростіші завдання текстотворення розмовного стилю викликали значні труднощі, як-от: розпочати розмову з керівником установи щодо зміни назви її структурного підрозділу; завершити розмову відповідно до віку і статусу співрозмовника.

Конкурс на найкращий початок бесіди відбувався за участю чотирьох учасників, яким було запропоновано однаковий обсяг усного тексту (3 речення-висловлювання) з метою:

- 1) поповнити свої знання, отримати необхідну інформацію;
- 2) організувати спільну діяльність найближчим часом;
- 3) вплинути на почуття співрозмовника і висловити свої емоції щодо відомого обом питання;

4) встановити соціальний контакт із старшою посадовою особою (керівником структурного підрозділу, установи).

Здійснюючи дії та операції, запитуючи та надаючи інформацію, перепитуючи, заперечуючи, спонукаючи до відповіді, студенти навчалися урізноманітнювати тексти розмовного стилю різними граматичними, лексичними елементами.

Орієнтувальні тактики цього виду стратегій містили одні й ті ж завдання для декількох жанрів і стилів тексту. Наприклад, створити науковий та художній тексти за принципом: одна думка – один абзац. Якщо для наукових текстів це було простіше, оскільки студенти мали еталонні зразки з підручників та посібників, то в художніх текстах така вимога обмежувала креативні дії. Щоб стимулювати аналіз навчальної діяльності, студентам ставилося питання: чому в художньому тексті абзаци не завжди позначають окремі положення чи думки.

***Уривок із автобіографії (Сулима Інна, I курс фізичного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка)***

*Я вважала себе другою красунею в класі. Ну й красуням багато чого дозволялось: підглядати в книжку на уроках, списувати, іноді бити хлопців. Веселі дні були дитячі.*

*Потім перейшла до іншої школи, де стала тихішою. Мабуть, красунь без мене вистачало. Спливали дні, йшло навчання. Закінчила школу добре, вчитись було неважко. Видали атестати, і потрапила я сюди на фізичний факультет.*

***Уривок із автобіографії (Данилюк Микола, I курс факультету кібернетики Київського національного університету імені Тараса Шевченка)***

*Він був звичайним на вигляд хлопцем. Змалку його мало що виділяло з-поміж ровесників: так само, як усі, ганяв у футболу, бігав на річку. Згодом усе змінилося, він віддалився від більшості своїх друзів, замінивши їх на книжки. Він любив читати. Наука давалась йому досить легко. Усі його близькі були раді за нього.*



*Але його самого часто турбували неспокійні думки. Він думав: “А чи не зарано я став дорослим? Чи не втратив я назавжди можливість веселого безпосереднього спілкування з ровесниками?” Він не впевнений у правильності свого вибору.*

*Хто знає, може його побоювання є безпідставними, може це тільки його фантазії...*

***Уривок із автобіографії ( Чорноус Євген, I курс факультету кібернетики Київського національного університету імені Тараса Шевченка)***

*Не зогледілись, як маленький хлопчина перетілівся у юнака-богатиря! А це, погодьтеся, у наші скрутні часи справжнє диво. З невідомих причин думки юнака вже багато років були захоплені мрією про таке диво сучасної техніки, як комп'ютер.*

*І одного дня мрія його здійснилась!*

*Лягаючи увечері спати, він навіть у найграндіозніших своїх мріях припустити не міг, що вранці він прокинеться вже студентом університету. А це стало правдою, реальністю...*

Навчальна дискусія дала плідні результати, оскільки було зроблено висновок про те, що абзац у художньому тексті відіграє ще й експресивно-сигнальну функцію. Він може позначати іншу емоційну реакцію, зміну настрою, стану емоційної напруги. Створюючи автобіографії в художньому стилі, студенти саме цим пояснювали уведення абзацу в текст.

У текстах публіцистичного стилю найскладнішим виявилось членування журналістського твору, адже такий твір повинен бути не просто сукупністю фактів, а змінювати переконання читача або слухача. Спільно зі студентами було обрано тактики, які дають змогу членувати текст відповідно до фактів, які його конституєвали. Так, студентам факультету екологічної безпеки Національного авіаційного університету було запропоновано написати публіцистичну статтю „Екобезпека та сучасний транспорт”. Виконавчі тактики охоплювали попередню ієрархію понять, які використовуються в статті, систему

фактів, які також мають ієрархічну організацію. Якщо метою публіцистичного виступу було привернення уваги до негативного впливу видів пального, то фактами першого рівня визнавались ті, що свідчили про найбільшу шкоду довкіллю, фактами другого рівня – ті, що могли бути проігноровані як менш важливі.

Навчальна дискусія розгорталася навколо тверджень дослідників, щодо відмінностей між текстами різних стилів. Зокрема, студентам пропонувалося твердження С. Васильєва: „Науковий текст будується, на відміну від художнього, за принципом однопланової семантики, він не грає на двозначностях та суперечностях. Але якщо суперечності і двозначності все-таки виникають без усякого наміру з боку автора, то завдання – пояснити їх, викласти в зрозумілому вигляді різні способи тлумачення, пояснити мету і наміри автора, даючи однозначну інтерпретацію тексту. Для цього доводиться часом експлікувати поняття, уточнювати теоретичні формулювання, виводити й зіставляти між собою їхні наслідки. Структура наукових текстів набагато простіша, ніж текстів художніх, вона менш ієрархічна, і її смислотвірна функція не така значна” [85, с.192-193].

Вироблення аналітико-синтетичних умінь у створенні текстів розмовного стилю здійснювалось як реалізація кооперативної або конфліктної комунікативної поведінки. Кооперативні стосунки зі співрозмовником мали задовольняти чотири директиви спілкування, за П. Грайсом [123]. Це постулат інформативності („Твоє висловлювання не повинно містити нічого зайвого, але має бути змістовним!”); постулат істинності („Говори правду, не говори без достатніх підстав!”); постулат релевантності („Говори лише те, що стосується справи!”), постулат зрозумілості („Говори коротко і зрозуміло, уникай висловлювань, які можна зрозуміти неправильно!”). Обираючи теми розмов, студенти оцінювали дотримання цих правил у текстах. Експертизу текстів здійснювали письмовою. Було зроблено висновок про те, що в повсякденному мовленні саме відхилення від постулатів кооперативної комунікації призводить

до непорозуміння, неточного сприймання змісту, конфліктних ситуацій між співрозмовниками.

Застосування тактик продукування текстів наукового стилю зосереджувалося на жанрах, до яких студенти звертаються під час навчання у ВНЗ. Тому майбутні економісти навчалися складати доповідь „Основні етапи становлення і розвитку економічної теорії” [за 306], анотацію до розділу „Парадигми ХХ століття” [за 477].

Зважаючи на особливості мотивації особистості студентського віку, її креативні характеристики, можна твердити, що на цьому етапі оволодіння активно використовуються операції з формою, комбінації висловлювань, конструювання текстів різностильової належності. Знання з лексики, морфології, фонетики за такого проектування перетворюються на теорію і практику висловлювання, продукування та сприйняття цілісних текстів. Тому знання готових зразків мовленнєвого акту, які характеризують різні ситуації (зокрема зразки відповіді на питання, зразки запиту інформації, зразки вираження сумніву, зразки спонукання співрозмовника до дії тощо), у цьому зв'язку є знанням вторинним і підпорядкованим, бо в нових умовах мовленнєва діяльність переживається як власна творчість, втілення власної думки. Набуваючи знань з фахових предметів, студенти збагачуються „нелінгвістичними знаннями”, а тому в мовній і когнітивній свідомості виникає більше точок перетину. В ході експериментального навчання студентам біологічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка було запропоновано скласти повідомлення про критичний стан генофонду флори у заказнику „Великий Каньйон Криму” у формах: телеграми, доповідної записки, лекції, листа колезі, міркування. Кожне завдання формулювалося як дидактична мета, наприклад: „Написати текст лекції, визначити її зміст, композицію, мовні засоби”. Незважаючи на те, що студенти, спираючись на власний мовленнєвий досвід, усвідомлювали, як треба розповідати, переконувати, інформувати, тлумачити, тим не менше, 84 із 100

опитаних охарактеризували таку діяльність як „нову і творчу”. Причиною такої оцінки було розширення „тематичності” тексту, нові жанрові форми, нові (фахові) потреби продукування такого тексту, створення клімату сприятливого спілкування в групі, а також відсутність досвіду такої діяльності. Крім того, усвідомлення студентами навчальної мети у вигляді певного виду мовлення (в цьому випадку це було створення цілісного тексту) дозволяло відмовитися від ізольованого відпрацювання мовленнєвих операцій, як-от: відмінювання слів, дієвідмінювання дієслів, розставлення розділових знаків у реченнях, як це передбачено традиційними методиками.

Для вдосконалення продуктивного текстотворення було виявлено труднощі, з якими зустрічаються студенти, виконуючи завдання. Наприклад, на другому курсі юридичного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка під час створення „Доповіді про завдання юрислінгвістики” ці труднощі з’ясовувалися в ході створення плану доповіді за допомогою відповідей на запитання: які ознаки жанру доповіді? які стильові особливості оформлення цього жанру? з яких частин складається композиція доповіді? які терміни та стійкі словосполучення ви оберете для використання в доповіді (список додається)?

Аналіз відповідей студентів дозволяє констатувати, що найбільші труднощі виникають:

- із композицією доповіді, структурою та поділом на параграфи, розділи, підрозділи;
- із заголовками структурних частин доповіді;
- з уживанням термінів через незнання понять, що ними позначаються;
- із використанням мовленнєвих формул, притаманних офіційно-діловому та науковому стилям;
- з уживанням вставних слів і конструкцій, які логічно та структурно впорядковують текст („я вважаю”, „на нашу думку”, „на думку правознавців” тощо);

- із письмовим оформленням думки;
- з усним виголошенням тексту (через незнання правил риторики).

Отже, корекція діяльності відбувалася як усунення зазначених труднощів: визначалася композиція доповіді, обиралися заголовки структурних частин, тлумачилися терміни, удосконалювалися усні та письмові промови.

Для актуалізації мотивів наукової творчості студенти мали можливість ознайомитися із текстами наукових рецензій, багато з яких є зразками наукової чи науково-популярної мініатюри і наближаються до композиційно-жанрової форми есе. Особливості композиції і мови рецензій дозволяють простежувати в них перехрещення стилів та вважати жанрами наукової публіцистики. Проникнення елементів публіцистики в текст рецензії визначається тим, що її автор звертається не лише до логічного доведення, але й до переконання і моральних почуттів читача. Змістові частини рецензії студенти визначали в результаті самостійного пошуку інформації й узагальнювали їх на занятті. Зокрема, одним з варіантів було узгоджено той, у якому відображено: 1) новизну рецензованого джерела, 2) інформативність, 3) актуальність, 4) унікальність, 5) корисність та практичну цінність, 6) спонукання читача до прочитання, 6) прогнозування долі джерела, 7) порівняння з іншими джерелами. Окремим видом виконавчих тактик було формулювання адресата. Позначення адресата – узагальненої особи – мало бути виражене різноманітними лексичними засобами, адже ним може бути вчений, фахівець у певній галузі, спеціаліст у багатьох галузях, широке коло читачів або обмежений контингент наукових співробітників. Серед найбільш поширених варіантів, що зустрічалися в студентських роботах, можемо зазначити:

- 1) назви фаху: *фізикам, мікробіологам, фахівцям у галузі оптики;*
- 2) соціальні групи: *студентам, початківцям, аматорам;*
- 3) словосполучення, які визначають ступінь інтересу до проблеми: *усім небайдужим до..., тим, хто цікавиться питанням...*

Такі відповіді дають підстави зробити висновок про те, що завдяки стратегічному проектуванню діяльності, студенти досить швидко опанували не лише конкретні мовленнєві закономірності створення текстів у визначених жанрах, але й удосконалювали логіко-операційні вміння узагальнювати, проводити аналогії, конкретизувати необхідні елементи структури тексту та виділяти його специфічні характеристики.

Проектування змісту **трансформаційних стратегій** спрямовувалося на: знання загальних вимог до тексту, пов'язаних із метою комунікації, жанром та стилем мовлення; вміння членувати текст на частини, доповнювати текст потрібними елементами (службовими словами, фразеологізмами), поширювати словосполучення та ускладнювати речення, збагачувати усні форми текстів емоційно забарвленою та конотативною лексикою; навички завершення висловлювань на підставі семантичних та граматичних зв'язків у ньому; вміння скорочувати текст, вилучаючи деталі та довідкову інформацію, тропіку; адаптувати текст відповідно до типу адресата; комплексні вміння анотування, тезування; 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; знання особливостей функціональних стилів мовлення та вимог до композиційно-жанрових форм, уміння вилучати з тексту мовні одиниці, притаманні одному різновиду тексту та замінити їх на такі, що характеризують інший різновид; навички сприйняття усних форм текстів різних стилів; уміння зіставляти, порівнювати, проводити аналогії між жанрово-композиційними формами текстів різних стилів

**У стратегіях навчання зміни та обсягу структури тексту** передбачалося засвоєння навчальної інформації про трансформації, які змінюють комунікативну функцію висловлювання, зокрема елементарні знання про вихідні мінімальні структури (за теорією Н. Хомського). Тому орієнтувальні тактики містили лекційне повідомлення про правила зміни обсягу та структури тексту за рахунок поширювальних засобів мінімальної структури висловлювання, яке мало бути законспектоване та проаналізоване студентами. Конспектування лекційного повідомлення оцінювалося як окреме завдання і доповнювалося такими видами діяльності як написання тез, усне та письмове розгортання тексту за своїм і чужим конспектом; конкурс на найбільш детальний та найбільш стислий конспекти прослуханого тексту, проблемні завдання на створення текстів з обмеженого набору мовних одиниць, створення різних комбінацій з елементів деформованого тексту.

Як тренувальні завдання використовувалися клоуз-тексти – деформовані тексти з пропусками на місці окремих слів, які студенти відновлювали шляхом добору необхідних елементів. Наприклад, у пропонованому студентам для завершення реченні пропущене кожне п'яте слово: *Словник має нормативний характер, ... досягається відповідним добором лексики ... його українській і російській ..., використанням ремарок і позначок, ... характеризують сферу вживання слова або ... його значення, дотриманням в... і російській частинах словника ... норм правопису.* Пропущені слова чи словосполучення можуть замінятися запитаннями, а порядок слів – змінюватися згідно із правилами граматики. Результати засвідчили, що найлегше встановлювалися сполучники (в інших експериментальних реченнях – прийменники, частки) і складніше відновлювалися смислові дієслова та іменники. Однак, загалом, такі речення відновлювалися досить легко з невеликою амплітудою розбіжностей, оскільки комунікативна ситуація для подібних висловлювань є однозначною. В експериментальному навчанні ми спостерігали, що іноді студенти заповнювали пропуски навіть більш вдалимими мовними одиницями, ніж автор тексту. У

контрольних тактиках позитивно оцінювалися не лише заповнення пропусків словами, які були в контрольному тексті, але і їх контекстуальними еквівалентами.

Більше труднощів викликали завдання відновити висловлювання художнього тексту: *І ... тепер не ... пора, коли ... гарбузових пазух ... слизьке насіння...* Сміслове завершення тексту ускладнювалося визначенням комунікативного завдання. Якщо студенти відновлювали комунікативний акт ствердження, то одним з варіантів було: *І вже тепер не осіння пора, коли із гарбузових пазух сиплеться слизьке насіння!* Якщо моделювалася ситуація запиту інформації, то речення мало вигляд: *І чи тепер не та пора, коли із гарбузових пазух падає слизьке насіння?* Отже, однією з умов вдалого проектування є визначення мети комунікації, що є необхідним для встановлення вихідного тексту.

Іншим типом завдань було поширення вихідних текстових структур та аналіз можливостей доповнення речень. Студентам I курсу економічного факультету пропонувалося збільшити обсяг тексту за рахунок лексико-морфологічного наповнення. В тактиках орієнтування використовувався мовленнєвий еталон, який слугував студентам структурною схемою реалізації стратегії. При цьому варіювання лексичного та граматичного складу тексту оцінювалося за 12-бальною шкалою. У трьох групах чисельністю 29, 26 та 28 осіб студентам було представлено еталонний розширений текст і запропоновано доповнити таким чином мінімальну структуру.

### **Еталонний текст**

*Реклама на зразок „Наш товар – найкращий у світі!” нині вже не приносить успіху в конкурентній боротьбі. Величезний потік однотипної продукції, що потрапляє на ринок, вимагає відображення в рекламі щонайпринадніших якостей, навіть коли товар не має їх повною мірою. Вивчаючи специфіку попиту на будь-який товар, рекламні агентства компаній*



*підкреслюють ті його характеристики, які можуть схилити покупців до вибору саме цього різновиду товару. Відповідно добираються рекламні гасла: «Впустіть тигра до свого бензобака!» – кричить „Ексон”, прагнучи викликати у покупця образ сили та енергії, який той повинен перенести на свій автомобіль, заправивши його бензином марки „Ексон” [113, с.270-271].*

### **Мінімальна структура для поширення, доповнення**

*Компанії вдаються до політики зміни стилю. Фірми використовують фактор престижу. Унікальність пропозиції найбільше впливає на адресата реклами.*

49 студентів вважали за потрібне вводити в текст метафори та терміни; 66 студентів поширили текст відокремленими членами (дієприслівниковими зворотами), 77 використали складні речення замість простих, майже всі вживали однорідні члени речення. Це свідчить про те, що в трансформаційних стратегіях наявність еталона-зразка допомагає сформувати вміння утворювати текстові одиниці за аналогією і, при цьому, дозволяє студентові актуалізувати узагальнену граматику, що становить основу творчого володіння мовою.

У стратегії **жанрово-стильової трансформації** проектувався опис об'єкта засобами різних стилів. Для навчання цього виду діяльності студенти обирали її константні та змінні характеристики. До константних характеристик тексту „Мильнянка лікарська”, запропонованого для трансформування студентам другого курсу біологічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка було віднесено:

- фонові знання, що спираються на систему понять ботаніки;
- ключові слова, словосполучення, що позначають окремі поняття;
- об'єкт опису;
- обсяг тексту.

До змінних характеристик належали:

- ситуація, в якій відбувається спілкування;
- жанрово-стильова форма твору;
- адресат.

Наукове повідомлення слід було перетворити на художній або публіцистичний твір-опис рослини для оформлення виставки, яку відвідували як фахівці, так і нефахівці в галузі ботаніки. Науковий опис виглядав таким чином:

*Мильнянка лікарська – Saponaria officinalis L.*

*Народні назви: мильниця, мильна трава, мильний корінь, собаче або татарське мило, стягач, дике мило.*

*Родина – гвоздичні – Caryophyllaceae.*

*Багаторічна трав'яниста рослина. Стебло заввишки до 80 см, пряме, просте або малогалузисте. Корені і кореневища червонувато-бурі, завтовшки 6 мм. Листки супротивні, майже сидячі, довгасті, з трьома – п'ятьма дугоподібними жилками. Квітки великі, пахучі, зібрані в щіткоподібне волосисте суцвіття.*

*Цвіте з червня до жовтня. Росте на заплавах, луках, узліссях, між чагарниками, на берегах річок, уздовж шляхів.*

*Райони поширення – лісова й лісостепова зони України, Західний Сибір, Кавказ.*

*Для виготовлення ліків використовують кореневища з коренями, які викопують напровесні або восени, миють у воді, відокремлюють тонкі корінці і сушать у приміщенні, що провітрюється, а за гарної погоди – на повітрі.*

*Корені солодкуваті та пекучі на смак, без запаху.*

*У коренях мильнянки містяться сапоніни (близько 20%) у вигляді сапорубринової кислоти, а в листках – флавоновий глюкозид сапонарин та аскорбінова кислота (до 1%).*

*У народній медицині рослину використовують для лікування бронхіту, коклюшу, хвороб дихальних шляхів [275, с.118-119].*

При перетворенні тексту додатково обговорювалася проблема збереження змісту твору за умови вилучення з нього термінів і професіоналізмів. Терміни підвищують інформативність тексту, оскільки „термін є невід’ємним елементом системи, якщо під системою розуміти сукупність елементів цілого, між котрими існує обов’язковий та тривкий зв’язок” [151, с.11]. Отже, питання, яке дискутували студенти полягало в тому, чи можна зберегти інформативність тексту, змінивши його жанрово-стильову форму з наукового повідомлення на художній чи публіцистичний твір без втрати інформативної складової. Результатом такої дискусії став висновок про те, що терміни – це слова в особливій функції, отже, цю функцію можна адаптувати до вимог новоствореного тексту. Наприклад, у науковому повідомленні терміни *глюкозид сапонарин*, *аскорбінова кислота* виконують функцію певних координат, які існують в системі теоретичних понять, з якими пов’язаний об’єкт опису. У творі художнього стилю це система образів. Отже, образ виконує схожу координувальну функцію в художньому тексті. Тому достатня кількість мовних одиниць, які допомагають передавати образ, посилює інформативність художнього тексту настільки, наскільки термін виконує цю функцію в науковому повідомленні.

Зворотний процес перетворення художнього тексту на науковий ускладнювався браком необхідних наукових даних, для яких потрібно було шукати додаткову інформацію у спеціальних підручниках та довідниках. Крім того, спостереження продемонструвало, що студенти відчували труднощі в з використаннім засобів образності художнього тексту та їх мінімізацією в науковому стилі. Використання засобів образності в науковому стилі відрізняється від їх застосування у художніх тестах. На думку М. Кожині: „1) образні засоби, зокрема метафори, мають у науковій мові, як правило, лише двоплановий, а не багатоплановий характер; 2) метафори в науковій мові мають вузько контекстне значення, їм не властивий той системний характер, що притаманний художній мові; 3) функції образних засобів у науковій та художній

мові принципово відмінні” [204, с.162]. В художньому творі метафора – це один з важливих елементів загальної системи образів, об’єднаних спільною темою та ідеєю, а в науковому стилі образні засоби виконують допоміжні функції – пояснення, популяризації, конкретизації (як, наприклад, у висловлюванні „перегородки з отворами у вигляді стільників”). Тому в трансформованих наукових текстах студенти часто зберігали висловлювання типу „найніжніший на дотик”, „утримує в келиху крапельки роси”, „протистоїть страшній негоді”, які містили метафори та експресивно забарвлену лексику.

Зміст стратегій дидактичного редагування охоплював виправлення помилок за коректурними знаками, гру „Перехресне читання”, метою якої була 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; диктанти на правопис власних назв у документах та наукових текстах; помилок, гру „Творче редагування” з метою висловлення порад письменнику; змагання на урізноманітнення лексики тексту.

Орієнтувальні тактики редагування текстів математичного профілю будувалися з тим, щоб студенти навчалися трансформувати текст, який містить не лише граматичні та лексичні недоліки, але й ряд типових для технічної документації помилок. Тому виконанню редакторських правок передувало вивчення інструкції щодо оформлення тексту із числами та знаками. Така інструкція містила рекомендації типу:

- Однозначні числа, які стоять не поряд з одиницями фізичних величин і передаються словосполученням, яке містить числівник у непрямому відмінку (наприклад, *3 Вольт*), необхідно записувати не цифрою, а числівником (*трьох вольт*).
- Багатозначні числа у цифровій формі, починаючи із чотиризначних, розділяють пропусками на групи справа наліво (44 235).

- Записуючи великі круглі числа, треба вживати скорочені слова тис., млн., млрд.: *12 млн., 30 млрд.*
- Якщо в тексті наведено граничні величини, то між ними ставиться три крапки або вживаються прийменники *від, до: 3....5 мм завширшки, ширина від 3 до 5мм.*
- У двох порядкових числівниках відмінкове закінчення зазначають при кожній цифрі: *1-й, 2-й ряди.* Якщо ж таких порядкових числівників більше, ніж два, то відмінкове закінчення додають лише до останнього: *із 12, 15, 18, 22-ого рядів.*
- У складних словах із частинами *-процентний, -відсотковий* цифри записують числівником: *п'ятипроцентний розчин.*
- Всередині речення висловлювання *та інші, і подібне* не скорочують.
- Умовні математичні скорочення максимуму та мінімуму (max, min), оптимального значення величини (opt), сталості значення величини (const), границь (lim), логарифмів (lg, log), детермінант (det), експонент (exp) залишають у записі латиницею [141, с.27-28].

Контрольні тактики здійснювалися шляхом оцінювання, а також конкурсів: на вичитування – наскрізне читання, під час якого „виправляють правописні помилки, порушення уніфікації написань і шрифтових виділень”; на перехресне читання – спосіб перевірки правильності тексту, за якого частини, „прочитані одним коректором, передають іншому коректору, а частини, опрацьовані останнім, – далі наступному колезі” [219, с.72].

У стратегії трансформування тексту було передбачено самостійне формулювання висновків після редагування фахових текстів. Орієнтувальні тактики вимагали пояснення редакторських дій та їх обґрунтування у письмовій формі. Таким чином, аналізуючи власне текстові трансформації, студенти водночас відстежували процес формування продуктивних мовленнєвих умінь. Так, студенти I курсу фізичного факультету Київського національного

університету імені Тараса Шевченка, редагуючи навчальні тексти, зазначали, що їм доводилося виправляти:

- Помилки вживання одиниць „біт” та „байт”. Біт – одиниця кількості інформації, що міститься в повідомленні у двійковому коді 0 –1. Байт – група суміжних двійкових розрядів (зазвичай 8), які використовуються як одне ціле.

- Неправильне використання словосполучень „струм 100 ампер”, замість „сила струму 100 Ампер” або „сила електричного струму 100 ампер” Струм – (електричний струм) – фізичне явище, натомість сила струму – фізична величина, яка вимірюється в амперах.

- Помилкове вираження електричного поля у вольтах на метр та магнітного поля в амперах на метр, тоді як електричне й магнітне поле – це форми матерії, а фізичними величинами є напруженість електричного поля та напруженість магнітного поля.

Для перевірки умінь та навичок коригування використовувались завдання з використанням коректурних знаків заміни, вставки.

Основні трансформаційні операції з текстом, які проводили студенти під час навчального редагування, охоплювали:

- переставлення компонентів;
- видалення;
- заміну;
- додавання нових компонентів.

За способами здійснення цих операцій, завдання для студентів передбачали три види виправлень [335, с.115].

- однозначні виправлення, коли можливий лише один варіант заміни: *На підставі діючого законодавства змінено договір оренди житлового приміщення (чинного законодавства);*

- неоднозначні виправлення, коли кількість варіантів виправлення дорівнює якомусь конкретному числу: *Більшість промислових підприємств не*

працює, а це спричинює зростання кількості *малоймущих* мешканців міста (незаможних, малозабезпечених);

- багатозначні виправлення, коли кількість варіантів виправлення є необмеженою або варто переписати текст взагалі: *Тут поповзли про мене брехливі слухи, ніби я вже вісім раз був у командировці за границею.*

Для того щоб охопити трансформацію текстів, які аудіюються, стратегії передбачали орфоепічне редагування. Студентам було запропоновано вибрати правильний варіант наголошення слів, користуючись довідковими виданнями [431; 323]:

*кілометр, урочистий, листопад, корисний, боязнь, дрімота, злоба, затишок, ненависть, симетрія, добуток, квартал, комбайнер, читання, агрономія, диспансер, заіржавіти, тигровий, соломину, кіоскер.*

У межах орфографічного редагування зокрема використовувалися тести на вживання літери *г*, що, згідно з четвертою редакцією Українського правопису, була введена до алфавіту.

**У якому рядку в усіх словах слід писати літеру *г***

1. *Заслу...а , ...рунт, на...орода, по...ода, ла...ідно.*
2. *На...ода, ...олова, ...усак, ...удзик, па...орб.*
3. *...арбуз, ма...ніт, ...усар, ...азета, ...амір.*
4. *...анок, ..рунтовний, ...аздиня, ...атунок, ...удзик*
5. *Мар..арин, ...гедзь, на..олос, ...анж, аван...ард.*

Орфографічному редагуванню юридичних документів передували тактики тренування правопису великої літери в назвах установ, закладів, країн, посадових осіб, що найчастіше зустрічаються в юридичних документах.

Окремої уваги потребувало навчання операцій орфографічного редагування українських прізвищ, імен по батькові та власних назв. Для майбутніх економістів передбачалася робота із власними назвами з фахових підручників:

*Виписати власні назви з розділів „Міжнародні економічні відносини та їх структура”, „Міжнародні валютні відносини” і проаналізувати їх правопис [за 306].*

Виконавчі тактики навчального редагування, крім іншого, охоплювали операції:

- семантичної диференціації, коли студенти навчалися розрізняти значення слів за закінченнями (*папера – паперу, каменя – каменю*);
- стилістичної диференціації, в процесі якої розрізнялися форми *запланувати – запланувать, кожен – кожний, знає – зна*;
- контекстуальної диференціації (*ймовірний – імовірний, уголос – вголос*).

Удосконалення тезаурусної бази відбувалося як за допомогою тренувальних вправ, так і в процесі аналітичної роботи з текстом. Успішність редагування текстів із іншомовними словами, що починалися на *пре-, пери, пріо-* здебільшого залежала від усвідомлення різниці між префіксами *пре-, при-, прі-* в успадкованих лексемах та префіксоїдами в іншомовних словах:

*Предавній, презирство, преамбула, приблизно, предикативний, прибічник, прізвище, пріоритет, примат, препарувати, присвятити, пред’явник, прецедент, президія, прем’єра, прибуток, периметр, прелюдія, претендент, пристаркуватий, преферанс, престиж, периферія, презентація, периметр, превільний, признатися.*

Зокрема в групі з 24 осіб юридичного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка, без додаткового повторення правил правопису префіксів успішно відредагували текст лише 4 особи, а після актуалізації орфографічних норм – 18.

Оскільки метою навчання визначено не самі правила, а користування цими правилами в мовленні, програма тактик репрезентувала не формулювання самого правила, а пояснення або відстеження його застосування в конкретному тексті чи в конкретній мовленнєвій ситуації. У навчальному завданні правила формулювалися у вигляді інструкцій:



- знайти відмінності у слововживанні дієслів I та II дієвідмін при читанні фахового тексту;
- визначити типові форми дієслів у юридичних текстах (форми інфінітива, наказового способу).

Тоді правило розумілося студентом як умова успішного здійснення текстових трансформацій.

Орієнтувальні тактики морфемного редагування організовувалися у вигляді навчальних проблем. Зокрема, редакторів художнього тексту пропонувалися варіанти слова *тягнути* і *тягти*. Для вибору варіанту студенти користувалися частотним словником, який засвідчував форму *тягти* як більш уживану [454, с.387]. При виборі форм *набір* і *набирання* редагування передбачає розрізнення слів за значенням: *набір* означає результат дії, а *набирання* – саму дію [335, с.218].

Вироблення умінь трансформації тексту шляхом його редагування відбувалося за допомогою:

1) збагачення та урізноманітнення лексики художнього чи публіцистичного повідомлення шляхом добору синонімів, слів у переносному значенні.

**Відредагувати оголошення:**

*Друзі, настала осінь. Осінь прийшла у вересні. Осінь іде полями, осінь іде шляхами, осінь іде з дощами, але й із багряним сонцем, багряним листом, багряними світанками.*

1) уніфікації та стандартизації лексичних одиниць у діловій документації.

**Відредагувати оголошення:**

*Ось нарешті 15 вересня 2007 року! В 19.30 у приміщенні гуртожитка 7, який стоїть собі за адресою....., відбудеться наш звітний концерт. Наш, бо ми – вокальний колектив „Осіньна мелодія” філологічного факультету. Заходьте вільно.*

Пунктуаційне редагування найчастіше пов'язувалося з операціями вибору.

Наприклад, студентам необхідно було вибрати правильні варіанти пунктуаційного оформлення висловлювань:

а) *були присутні мешканці будинків... представники громадських організацій... працівники комунальних підприємств... депутати районних рад;*

б) *були присутні і мешканці будинків... і представники громадських організацій... і працівники комунальних підприємств... і депутати районних рад;*

в) *були присутні мешканці будинків... і представники громадських організацій... працівники комунальних підприємств... і депутати районних рад;*

г) *були присутні мешканці будинків... представники громадських організацій... працівники комунальних підприємств... і депутати районних рад.*

У стратегіях синтаксичного редагування проектувалося опрацювання навчальної інформації, яка виявилася необхідною для студентів. Зокрема, у вигляді лекційного повідомлення, інструкції або матеріалу для самостійного опрацювання студентам було представлено тези.

1. Використовуючи однорідні означення, першим ставлять прикметник, що позначає ширшу смислову ознаку, а наступним – вузчу: *українські гірничозбагачувальні підприємства (не гірничозбагачувальні українські підприємства).*

2. Дієприслівникові звороти передують основній частині речення, якщо описана ними дія випереджає дію, позначену присудком (*виступивши в дебатах, учасники форуму оголосили перерву*), якщо вони вказують на причину дії, позначеної присудком (*змінивши заповіт, позивач залишився без особистого майна на момент продажу квартири*), якщо вони позначають умову дії (*з'ясувавши причину позову розлучення, можемо вислухати обидві сторони процесу*).

3. У науковому й офіційно-діловому стилях висловлювання будуються таким чином, щоб на початку містилася відома інформація, а в кінці – нова.

Тому трансформація редагування полягає в переміщенні модальної (нової, ремної) інформації в кінець висловлювання (*Потяг № 21 за маршрутом „Москва – Сімферополь” перебуває на п'ятій платформі*).

Аналітико-синтетичні операції для усунення текстових недоліків здійснювалися в ході бесіди про можливості впливу редакторських правок на адресата [335, с.239]

*Припустімо, автор ужив у повідомленні речення **Лист матері прийшов вчасно**, де слово **лист** керує давальним відмінком однини. На відміну від автора реципієнт може сприйняти слово **лист** як таке, що керує не давальним, а родовим відмінком. Так трапиться помилка, яку реципієнт виявить лише після завершення сприймання всього речення, а, можливо, після сприймання кількох наступних речень. У таких випадках редактор повинен трансформувати текст, щоб прискорити сприймання й убезпечити адресата повідомлення від хибного сприйняття висловлювання.*

Для застосування тактик синтаксичного контролю студентам факультету кібернетики Київського національного університету імені Тараса Шевченка, які вивчають курс „Ділова українська мови”, було запропоновано перевірити правильність формулювання висловлювань в офіційно-діловому тексті. Речення типу *Ніхто взяв участь* було одностайно віднесене до неправильних через відсутність другої заперечної частки. Це дало можливість передбачити правило побудови синтаксичних конструкцій із заперечною настановою. Однак близько третини студентів, аналізуючи висловлювання *А чи хіба не варто відшкодувати збитки у випадку невиконання зобов'язань*, вважали його правильним, припускаючи можливість вживання часток з одним і тим самим смисловим наповненням для вираження запитання. Поопераційний контроль у цьому випадку дозволив викладачеві сформулювати усвідомлене вміння розрізняти типи часток і вживати їх відповідно до мети висловлювання.

У мотиваційній сфері студентів можна було відзначити потяг до самовдосконалення, виявлення пізнавальних амбіцій тоді, коли їхня діяльність

переходила із індивідуальної площини у сферу колективного досягнення навчальної мети. Студенти демонстрували зріле ставлення до навчальної ситуації, у якій в ролі викладача виступав один з них, готовність переходу до нових рівнів і способів навчання. Для колективного редагування пропонувалися тексти офіційно-ділового стилю.

*РОСПИСКА.*

*Бугалтер Василенко Т.І. отримав від студентки Івасюк 800 гривень в рахунок сплати за навчання (перший семестр). Гроші отримано готівкою.*

*Київський фінансовий коледж.*

*10.09.98*

*Василенко (підпис)*

*ЗАЯВА.*

*Від Сафоненко Олега Вікторовича,*

*учителя математики.*

*Директору середньої школи №431 м.Києва*

*Шановний Долохов Антон Петрович, прошу зарахувати мене на посаду викладача математики середньої школи №431 із окладом відповідно із штатним розкладом. Маю педагогічні статті.*

*Додається: диплом про закінчення інституту ДК№432761, копія трудової книжки, автобіографія.*

*6 серпня 1996 року*

*Сафоненко О.В.*

Студенти мали змогу зробити висновок про специфічні недоліки оформлення документів: некоректні висловлювання, неправильне розміщення реквізитів, орфографічні та пунктуаційні помилки. Проте визначити типові

недоліки художнього тексту виявилося набагато складнішим. Тому їх редагування відбувалося в тестовій формі.

***Розставте розділові знаки в тексті, напишіть правильно слова з орфограмами, позначеними символом \*.***

*А чого\*то думи людські бувають ясні мов день і темні як ніч?*

*І приходять радіс\*ні думи в\*ночі...*

*І приходять сумні думи в\*день... То веселими соловейками пр(е,и)літають, то чорними круками сідають на мою важку зболену голову ніби на в(е,и)соке дерево а я не можу одігнатися від них і думи гнуть мене до\*долу і колись упаду я під вагою дум років і хвороб. Якби лише не хворіти!*

*А ясні думи полохливі наче високі горді птахи та й утікають від лихого слова чи події що важким каменем падає на душу...*

*Соловейко - дитя весни а крукові мабуть і в\*зимку добре якщо йому колись буває добре...*

*Думи людські ясні коли на землі тепло і сонячно і барометр епохи ні\*якої негоди не віщує. А нині земля тримається і на своїй орбіті і на наших думах і діяннях. Нині на грані загибелі життя на Землі. Нікому лиха не\*бажаю і не\*хочу щоб ти сумною була мамо-земле! Ти будеш і після мене. Ти повинна бути для доньок і синів. Для внуків і правнуків!*

*Весна моя коротка, літо моє коротке. Буде осінь лити студені дощі на широкі поля на багрянні ліси та парки щоб цю дивовижу загасити. Обгорять дерева сніг їх у біле вповис а весняні дощі напоять землю цілющ(и,і)ми живлющ(и,і)ми молодильними водами щоб нову силу мала розбудять тверді сні нашої матері.*

Перевагами стратегічного проектування діяльності в процесі навчання української мови у ВНЗ було визначено можливість екстеріоризувати кероване та усвідомлене засвоєння, що не завжди вдається при використанні традиційних методик. Стратегії дозволили зменшити до мінімуму частку ізольованого відпрацювання мовленнєвих операцій (відмінювання іменників,

дієвідмінювання дієслів, написання прислівників тощо) і ставити комунікативні завдання у кожному виді діяльності. Крім того, спільно зі студентами, викладач виявляв мовленнєві труднощі на етапах реалізації програми тактик: орієнтування, виконання і контролю.

**5.2.2. Оцінка ефективності навчання за експериментальною методикою.** Результати навчання, за нашими висновками, повинні вказувати на той чи інший ступінь ефективності навчальної співдіяльності та її стратегічного проектування залежно від застосованої методики. Критеріальна модель формувального етапу дозволила здійснити оцінку результатів навчання української мови на неспеціальних факультетах ВНЗ і зіставити їх із оптимальними чи можливими для досягнення у конкретно визначених педагогічних умовах. За критеріями рівня знань, необхідних для текстово-комунікативної діяльності (**РЗ**), рівня сформованості умінь та навичок текстово-комунікативної діяльності в різновидах мовлення (**РУН**), мотивованості діяльності (**МД**), рівня реалізації програми тактик (**РПР**) було підведено підсумки і визначено наявність взаємозв'язку між методикою навчання, застосування лінгводидактичних стратегій та його ефективністю. Рейтинг студента встановлювався шляхом накопичення 100 балів, що перебуває у відповідності із відсотковим критерієм і дає можливість перевести рейтингову оцінку у відсоток (100 балів = 100%) [432].

**Рівень знань (РЗ)** перевірявся способом опитування, відповідей за картками, у яких студенти виявляли знання основних фахових понять та термінів, а також розуміння граматичних зв'язків мовних елементів. **Уміння та навички текстово-комунікативної діяльності (РУН)** перевірялися оцінюванням процесів сприйняття та продукування текстів: швидкості, повноти. Оскільки ми визначилися з тим, що уміння в суб'єктно-діяльній схемі навчання відповідають діям, а навички – операціям, то визначення рівня умінь та навичок перебувало в залежності від мовленнєвої здатності студента. Тому

діяльнісний рівень навчання в критеріальній моделі навчання, створеній за Г. Богіним, було визначено так само за п'ятьма параметрами.

1. Параметр *правильності* показував дотримання деякого набору правил та мовних норм (лексичних, орфоепічних, орфографічних тощо), що дозволяє оцінювати грамотне сприймання та продукування тексту. Фіксування цього рівня відбувалося в опитуваннях правил орфографії та пунктуації, перевіркою завдань на словозміну та слововживання в українській мові, виправленням помилок у текстах, які створювали студенти.

2. Параметр *швидкості* опису, роздуму, підхоплювання реплік діалогу, вдумливого читання відповідає початку інтеріоризації мовленнєвих дій. Тому оптимальна швидкість мовлення свідчить про сформованість діяльнісної системи мовної особистості, або, як зазначав О. Лурія, „її плавну рухому мелодію” [251, с.16]. Обґрунтований розподіл мовлення у часі свідчить про наявність внутрішнього мовлення (студент „думає” українською), про необхідну згорнутість повідомлення у внутрішньому промовлянні. Швидкість сприйняття мовлення в умовах дистантного спілкування (наприклад телефоном) є меншою, ніж сприйняття при безпосередньому контакті з мовцем. Швидкість вибору комунікативного варіанту мовлення, жанрово-стильового різновиду тексту, необхідного для певної ситуації спілкування, є безперечним показником сформованості мовленнєвих навичок.

3. Параметр *насиченості* продуктивної текстово-комунікативної діяльності перевірявся в текстах, які створювали студенти. Насиченість в рецептивних видах діяльності не є видимою; отже, оцінювався той ефект (інформативний, розвиваючий, емоційний), який прочитаний чи прослуханий текст справляв на студента. Рівень насиченості визначався готовністю студента використовувати масиви потенційних мовленнєвих актів. Словами Г. Богіна, це рівень „багатознавства” в галузі форм та засобів вираження, але ще не рівень адекватного вибору цих засобів” [62, с.4]. У визначенні цього параметра ми покладалися на досвід педагогів, їхню оцінку того, наскільки повно студент

розуміє текст, його лексичну складову, наскільки адекватно реагує на репліки в діалозі тощо. Те ж саме можна говорити і про критерії вибору та адекватної комплектації рецептивного мовлення. Адже студент має можливість сприйняти чи не сприйняти вибір мовних засобів та адекватну комплектацію тексту, який пропонується для читання чи аудіювання. Будь-які реакції на порушення вибору синонімів, неадекватне використання стилістичних засобів педагоги фіксували й оцінювали як критерії. Дослідне навчання показало, що насиченість забезпечується випереджальними вправами та завданнями, обумовленими в стратегіях, оскільки, виконуючи вправи на добір синонімів, антонімів, вживання паронімів, заміну тавтологічних форм при редагуванні, ускладнень у висловлюваннях, студент має змогу використати цей діяльнісний досвід у продуктивній текстотворчій роботі.

4. Параметр *вибору* корелював з механізмом прийняття рішень в умовах нової мовленнєвої ситуації. Критичні зауваження студента щодо змісту та форми сприйнятого тексту, а також вибір та комплектування у продукованих текстах вважалися показовими для цих параметрів і використовувалися в експериментальних обрахунках. Можливість перевірити вибір потенційних елементів тексту надавали також вправи та закриті тести.

5. У межах параметра *адекватної комплектації* перебував діапазон мовних засобів та комунікативних прийомів, студента, відповідність тексту до ситуації спілкування, гнучкість мовленнєвого інструменту в різних жанрово-стильових різновидах, вміння емоційно вплинути на співрозмовника, редакторські можливості, які демонструє студент. Адекватна комплектація текстово-комунікативної діяльності пов'язана також із залученням студента до комунікативної ситуації, з тим, наскільки повно та цілеспрямовано він взаємодіє зі співрозмовником. Оволодіння цим рівнем означало сприймання та продукування не лише текстових смислів, але й засобами тональності, „партитурної” організації тексту, художньо-образного оформлення мовлення.



Позаяк мовлення людини ніколи не може бути таким, що всі зазначені параметри перебуватимуть на одному якісному рівні, ми описували й аналізувати критерії РЗ та РУН за їх сумарним показником і оцінювали 48-ма балами.

Загальну характеристику знань та операційно-діяльнісного рівня студентів, або рівня умінь та навичок, було створено в результаті сумарної оцінки параметрів текстово-комунікативної діяльності (таб 5.6, 5.7, 5.8).

Правильність використання мовних одиниць перевірялася за кількістю помилок у створених чи перетворених текстах (продуктивні та трансформативні стратегії); за кількістю правильних відповідей на запитання чи якістю аналізу сприйнятих текстів (рецептивні стратегії).

Швидкість розуміння прослуханого чи прочитаного, швидкість дій та операцій текстотворення, швидкість реагування в діалогічних формах мовлення, швидкість переходу від одного типологічного варіанта мовлення до іншого перевірялися хронометрично, а також у конкурсах та змаганнях, дидактичних іграх.

*Таблиця 5.6*

**Характеристика операційно-діяльнісного рівня реалізації дидактичної стратегії студента за критеріями РЗ, РУН (контрольна група, №11 вибірки)**

РЗ РУН	Пра- виль- ність, max 3	Швидкість, max 2	Насиченість мовними одиницями, max 2	Вибір відповід- них одиниць, max 2	Адекватна комплектація max 3	Усього
Аудіювання, max 12	2	1	1	0	1	5
Читання, max 12	3	2	0	0	1	6
Текстотворення, max 12	1	1	1	1	0	4
Текстові перетворення, max 12	2	1	1	0	1	5
Усього – 20						

Таблиця 5.7

**Характеристика операційно-діяльнісного рівня реалізації дидактичної стратегії студента за критеріями РЗ, РУН (I експериментальна група, №9 вибірки)**

РЗ РУН	Правильність, тах 3	Швидкість, тах 2	Насиченість мовними одиницями, тах 2	Вибір відповідних одиниць, тах 2	Адекватна комплектація тах 3	Усього
Аудіювання, тах 12	2	2	1	2	1	8
Читання, тах 12	3	2	1	1	2	9
Текстотворення, тах 12	2	2	1	1	1	7
Текстові перетворення, тах 12	2	1	2	2	1	8
Усього – 32						

Таблиця 5.8

**Характеристика операційно-діяльнісного рівня реалізації дидактичної стратегії студента за критеріями РЗ, РУН (II експериментальна група, № 16 вибірки)**

РЗ РУН	Правильність, тах 3	Швидкість, тах 2	Насиченість мовними одиницями, тах 2	Вибір відповідних одиниць, тах 2	Адекватна комплектація тах 3	Усього
Аудіювання, тах 12	3	1	2	2	1	9
Читання, тах 12	3	2	1	1	1	8
Текстотворення, тах 12	2	2	2	1	2	9
Текстові перетворення, тах 12	2	1	1	2	1	7
Усього – 33						

Адекватність комплектації тексту перевірялася окремими завданнями на побудову та сприйняття текстів різних жанрів і стилів, в операціях компресії та розширення текстів, а також оцінкою якості аналізу прочитаного чи прослуханого тексту.

Характер творчих робіт, які пропонувалися студентам і додатково оцінювалися 4-ма балами обумовлювався фаховим спрямуванням студентів, але такі роботи повинні були виявити результати більш глибокого знання мовнотеоретичних питань (див. додаток Д). Наприклад, для творчого опрацювання студентам було запропоновано тему „Український правопис: історичні та чинні норми”, для опрацювання якої необхідно було здійснити декілька видів навчальних дій та операцій:

- відібрати матеріал для порівняння правописних норм 1929, 1946 та чинного Правопису;
- установити спільне та відмінне у правописних правилах щодо подвоєння приголосних в іншомовних словах;
- дібрати тексти фахового спрямування з іншомовними словами, які містять орфограми;
- зробити висновок про характер правописних змін, які стосуються написання слів із компонентом *нів-*;
- визначити орфограми, які не вдалося засвоїти внаслідок вправ;
- дати самооцінку власного засвоєння теми, визначити, чого не вдалося досягти.

Такі творчі роботи охоплювали аналітико-синтетичні дії, програма тактик містила операції продуктивного та рецептивного характеру.

Значущість впливу експериментальної методики на ефективність навчання визначалася за частотою випадків у визначеному діапазоні балів. Показовою для підсумкового обрахування успішності навчання за критеріями РЗ і РУН була визначена II експериментальна група, у якій спостерігалися більш низькі

результати попереднього тестування, порівняно з II експериментальною групою, а отже, це створювало більш потужний опір гіпотезі дослідження (таб. 5.9).

Таблиця 5.9

**Значущість впливу лінгводидактичних стратегій на рівень знань та операційно-діяльнісних умінь студентів**

Діапазон балів	II експериментальна вибірка (частота випадків)	Контрольна вибірка (частота випадків)	Усього
48–25	20	9	24
24 – 0	4	15	24
Усього	24	24	48

$$\chi_{01}^2 = \frac{(20 \cdot 15 - 4 \cdot 9 - \frac{48}{2})^2}{24 \cdot 24 \cdot 29 \cdot 19} \cdot 48 = 8,61$$

Значущість впливу організації навчання української мови за допомогою лінгводидактичних стратегій на рівень знань та операційно-діяльнісних умінь студентів виявилася позитивною і перевищила критичне значення статистичного критерія хі-квадрат = 6, 63. Отже, це дає підстави вважати отриманий результат значущим і стверджувати, що різницю в діапазонах балів зумовлює застосування проєктивного навчання як організаційно-методичної системи стратегій засвоєння видів мовлення.

**Рівень мотивованості** діяльності виявлявся шляхом студента до дискусій, конкурсів, пропонуванням творчих завдань різного рівня складності, а також методом самооцінки. Враховуючи зміст та умови навчання української мови на неспеціальних факультетах у ВНЗ, які відзначаються дефіцитом часу і різноманітністю навчальних цілей, пов'язаних із різнофаховою освітою, прийоми та методи введення студентів у ситуацію, представлення завдання, його пояснення заздалегідь проєктувалися та визначалися як об'єкт дидактичної стратегії. Було апробовано такі прийоми введення в комунікативну ситуацію на занятті, які можна тлумачити і як методи постановки навчальної проблеми:

- незвичайність, парадоксальність зіставлення окремих тверджень;
- ідентифікація завдання з проблемами, які цікавлять студентів;
- заперечення очевидного;
- акцентуація на певних аспектах діяльності, передбаченої для розв'язання

завдання;

- назва теми, нейтральний опис завдання та висловлення думки про проблему;

- запитання;

- повідомлення нової інформації, яка доповнює знання, отримані в школі або суперечить їм [276, с.85-86].

Завдання формулювалося так, щоб мотивувати діяльність студентів, відобразити чинники ситуації, спрямовувати діяльність на певний мовленнєвий продукт. Матеріал для комунікативно-текстової діяльності обирався з урахуванням майбутнього фаху студентів або в текстах художнього стилю, навички роботи з яким студенти набували в школі. Наприклад, активізувати мотиваційний ресурс допомагали завдання на зразок:

1. Прочитайте рядки вірша Тараса Шевченка „Косар”. Що може, на вашу думку, уособлювати образ Косаря у вірші (в історичному, філософському ракурсі)? Викладіть власні міркування у тексті, кожне речення якого містить прикладку або іменний присудок.

*Понад полем іде,  
Не покоси кладе  
Не покоси кладе - гори.  
Стогне земля, стогне море,  
Стогне та гуде.*

*Косаря уночі  
Зустрічають сичі.  
Тне косар, не спочиває  
Й ні на кого не зважає,  
Хоч і не проси.*

*Не благай, не проси,  
Не клепає коси.  
Чи то пригород, чи город,  
Мов бритвою, старий голить  
Усе, що даси.*

*Мужика ,й шинкаря,  
Й сироту-кобзаря.  
Приспівує старий, косить  
Кладе горами покоси.  
Не мина й царя.*

2. Знайдіть текст вірша у „Кобзарі” Тараса Шевченка перечитайте останню строфу поезії і порівняйте власні міркування з роздумами автора.

Надійність мотиваційних параметрів обумовлювалася оптимальною доцільністю мовленнєвої діяльності, тому стратегії орієнтували студентів на усвідомлення доцільності навчальних завдань. Це досягалося за допомогою тих методів, прийомів і форм роботи, які відповідають рівню позитивної мотивації навчання студентів, розвивають та підкріплюють її. Для студентів-істориків діяльнісною спонукою була робота з текстами, які містять історичні дати та цифровий фактаж, який у мові оформлюється числівниками. Перевірка мотивації діяльності таких студентів відбувалася за допомогою пропонування вибору одного з трьох завдань різної міри складності, причому рівень складності оголошувався заздалегідь. У проведенні експерименту для студентів першого курсу історичного факультету Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького використовувалися три типи завдань. Перше завдання було найпростішим і полягало у переказуванні тексту, який не містить інформації, пов'язаної з майбутнім фахом, і не є загальноосвітнім – „Техніка малювання предметів симетричної форми”. Друге завдання, середнього рівня складності, передбачало збагачення синонімами та редагування тексту загальноосвітнього значення – „Техніка і технологія”. У третьому завданні найвищого рівня складності потрібно було відредагувати текст „Трьохсотлітній літопис козацького війська”, написати всі цифри числівниками у потрібних відмінках, а крім того, виправити всі фактичні неточності (неправильні дати, помилкове віднесення подій до епохи). Під час виконання третього завдання студентам пропонувалося перевірити не лише мовленнєві вміння, а й професійні знання. У двох групах чисельністю 25 та 28 студентів третє завдання обрали відповідно 19 та 20. Очевидно, що фахова доцільність та бажання перевірити і продемонструвати фахові знання мотивували саме цей вибір студентів історичного факультету.

Підсумовуючи дані експериментальної вибірки, можемо стверджувати, що студенти експериментального потоку обирали такі завдання більш часто, порівняно з контрольною групою. Розв'язання завдань підвищеної складності студентами експериментальних груп свідчило про творчий підхід до засвоєння знань, оскільки ними використовувались неординарні способи розв'язання проблемних задач.

Самооцінка мотивації навчання української мови перевірялася фронтальним анкетуванням студентів. Анкета містила запитання щодо успішності активної діяльності в навчальному процесі (див. додаток Б). Таку анкету було запропоновано кожному студентові контрольної та двох експериментальних виборок. Анкетування здійснювалося двічі: на початку вивчення курсу, перед спільною розробкою навчальних стратегій, та в кінці, під час побудови рейтингу студентів групи. Максимальний бал становив 24.

Метод самооцінки при обстеженні мотивації діяльності є корисним та об'єктивним, якщо питання анкети чи інтерв'ю дають можливість студентові чітко сформулювати необхідну відповідь. Зіставлення самооцінки із оцінкою викладача є окремою методикою виявлення адекватності у співдіяльності її суб'єктів (таб. 5.10; 5.11; 5.12). Щоб виявити оцінку мотивації діяльності студентів викладачі дублювали відповіді на питання в студентських анкетах власними оцінками. На основі даних анкетування було зроблено висновок про рівень мотивації діяльності в контрольній та експериментальних вибірках.

*Таблиця 5.10*

**Рівень мотивації навчальної діяльності (контрольна група)**

Самооцінка мотивації діяльності студентів, частота випадків				Оцінка мотивації діяльності студента викладачем, частота випадків		
	висока	середня	низька	висока	середня	низька
Напочатку навчання	14	8	2	4	13	7
Наприкінці навчання	7	12	5	6	10	8

Таблиця 5.11

**Рівень мотивації навчальної діяльності (I експериментальна група)**

Самооцінка мотивації діяльності студентів, частота випадків				Оцінка мотивації діяльності студента викладачем, частота випадків		
Напочатку навчання	висока	середня	низька	висока	середня	низька
		10	9	5	4	13
Наприкінці навчання	висока	середня	низька	висока	середня	низька
		14	9	1	12	9

Таблиця 5.12

**Рівень мотивації навчальної діяльності (II експериментальна група)**

Самооцінка мотивації діяльності студентів, частота випадків				Оцінка мотивації діяльності студента викладачем, частота випадків		
Напочатку навчання	висока	середня	низька	висока	середня	низька
		8	11	5	6	13
Наприкінці навчання	висока	середня	низька	висока	середня	низька
		13	10	1	13	11

Кореляція самооцінки студентів із оцінкою викладача відобразила певні тенденції: на початку вивчення курсу української мови студенти як правило давали завищені самооцінки. Якщо студенти контрольних груп після експериментального навчання демонстрували спадання або незмінність рівня мотивації, то в студентів експериментальних груп помітне їх підвищення. Крім того, в експериментальних групах самооцінка в кінці навчання менше відрізнялася від оцінки викладачів, порівняно із контрольними групами. Такі розбіжності пояснюються тим, що навчання на основі стратегій давало можливість студентам експериментальних груп більш чітко бачити об'єкти, які були спроектовані, й адекватно оцінювати інтерес та бажання досягати



навчальної мети. Виконання програми тактик також дозволяло правильно оцінити рівень результативності окремих видів мовленнєвої діяльності. Тому рівень розбіжності студентської самооцінки й аналізу їхньої діяльності викладачем відчутно зменшується наприкінці навчання.

Сукупний рейтинговий бал групи дає можливість порівняти сумарний бал виборок до експериментального навчання та по закінченні (таб. 5.13).

Таблиця 5.13

**Сукупний рейтинговий бал виборок за результатами тестування ставлення до вивчення української мови в університеті (МД)**

Контрольна група		I експериментальна група		II експериментальна група	
до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.
456	372	406	458	394	468

Сукупний рейтинговий бал груп свідчить про більш інтенсивні зміни у самооцінці ставлення до української мови у студентів експериментальних груп. Загалом, підтвердженням того, що обраний напрямок роботи в університеті, пов'язаний із організаційно-методичною системою проектування діяльності у дидактичних стратегіях, є як об'єктивна картина успішності студентів, так і динаміка показників самооцінки студентів, що свідчить про розвиток позитивної мотивації учіння, про стабільність пізнавальних мотивів у студентів, вибору завдань підвищеної складності в ході експерименту.

За результатами даних оцінювання критерію МД обраховано приріст рейтингового бала  $\Delta D$ :  $D_0 = \frac{D_{fo}}{D_m} \cdot 100\%$ ;  $D_1 = \frac{D_{f1}}{D_m} \cdot 100\%$ ;  $\Delta D = D_1 - D_0$

У контрольній групі він становив:

$$D_0 = \frac{456}{576} \cdot 100\%; D_1 = \frac{372}{576} \cdot 100\%; \Delta D = 64,6 - 79,17 \quad (5.5)$$

Дані контрольної групи було зіставлено з показниками МД I експериментальної групи:

$$D_0 = \frac{406}{576} \cdot 100\%; D_1 = \frac{458}{576} \cdot 100\%; \Delta D = 79,5 - 70,48 = 9,02 \quad (5.6)$$

У другій експериментальній групі показник приросту МД становив:

$$D_0 = \frac{394}{576} \cdot 100\%; D_1 = \frac{468}{576} \cdot 100\%; \Delta D = 81,25 - 68,4 = 12,85 \quad (5.7)$$

Таблиця 5.14

**Приріст сукупного рейтингового бала виборок студентів  
за критерієм рівня мотивації діяльності (МД)**

Групи	Dfo	Do, %	Df1	D1, %	ΔD, %
Контр.	456	79,17	372	64,6	-14,57
I експ.	406	70,48	458	79,5	9,02
II експ.	394	68,4	468	81,25	12,85

Позитивний приріст сукупного рейтингового бала в експериментальних вибірках ми потрактуємо як методичну закономірність, оскільки об'єктивні показники спостерігалися в навчальних процесах різних факультетів ВНЗ, із застосуванням різних методів та організаційних форм діяльності, з використанням досвіду викладачів різної кваліфікації. Однакові тенденції зростання рівня МД є, за умовами обраної методики проведення експерименту, підтвердженням гіпотези експерименту.

**Реалізацію стратегії за програмою тактик (РПР)** було перевірено шляхом оцінювання відповідності заданого алгоритму крокам його виконання. Залучаючи дидактичні стратегії, ми забезпечували два типи входження студентів до діяльності. Перший тип – „входження до навчально-пізнавальної діяльності” – відповідає високому рівню мисленнєвої активності, яка спрямована на виконання завдання, активній творчій позиції у ставленні до діяльності. Другий тип – „входження до спілкування” – виявляється у комунікативній активності під час розв'язання навчального завдання [249, с. 73]. У ході експериментального навчання ми оцінювали рівень залучення студентів за кількома параметрами:

- ступенем проаналізованості тексту, який виявлявся за допомогою запитань;
- ставленням студента до інформації, викладеної в тексті, яке виявлялося шляхом суб'єктивної оцінки;
- активністю участі студента в бесіді за прочитаним текстом;
- наявністю власної позиції з проблемного питання і вмінням оформити її мовними засобами.

Найбільшим виявилось залучення до навчальної та комунікативної діяльності тих студентів, які повно і самостійно аналізували матеріал, знали значення термінів у тексті, активно реагували на висловлювання інших, оцінювали отриману інформацію, залучали знання, утримувані в пам'яті, користувалися правилами доведення та спростування. Активними були ті студентів, які долучали до стратегій оволодіння мовою наявні стратегії володіння нею (наприклад, стратегії пам'яті чи компенсаторні).

Уміння проектувати діяльність, будувати її за програмою і виконувати за алгоритмом вважалося показником суб'єктно-діяльнісної зрілості студента як мовної особистості. Її параметри (таб. 5.15), на нашу думку, можна умовно розподілити на особистісні (суб'єктні) та діяльнісні (пов'язані з рівнем формування мовної особистості).

Таблиця 5.15.

### Параметри суб'єктно-діяльнісної зрілості студентів

Параметри особистісної (суб'єктної) зрілості студента	Параметри діяльнісної зрілості студента як мовної особистості
<ul style="list-style-type: none"> <li>• мотивація саморозвитку</li> <li>• використання життєвого досвіду</li> <li>• поступово зростаючий ступінь відповідальності</li> <li>• креативність</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• осмислення мети і бажаних результатів мовленнєвої діяльності</li> <li>• оцінка умов і термінів навчання мови</li> <li>• оволодіння змістом і методами навчання мови</li> <li>• контроль за результатами навчання</li> <li>• уточнення, коригування структури навчальної діяльності</li> </ul>

Такими є показники, які дозволили визначити особливості студента як суб'єкта лінгводидактичного процесу та навчальної співдіяльності. Щоб зробити „видимими” такі показники, використовувалися завдання на виконання алгоритмізованих кроків та самостійну побудову плану діяльності. Так, на біологічному факультеті Київського національного університету імені Тараса Шевченка однією з дидактичних цілей було визначено побудову тексту з метою впливу на співрозмовника (переконання, спонукання, доведення, спростування), яка вимагає особливої концентрації уваги та пошуку інформації про порядок аргументації. Навчальне завдання було сформульоване на ґрунті фахової проблеми збереження флори заповідника. До алгоритму виконавчих тактик входило створення висловлювань, що підпорядковувало мовно-теоретичні знання комунікативній меті. Алгоритм дій та операцій будувався за цільовим принципом і формувався у вигляді ланцюга: Щоб довести необхідність розроблення нових технологій збереження флори заповідника, слід переконати співрозмовника у виділенні коштів. – Щоб переконати співрозмовника, слід скористатися правилами аргументації. – Щоб скористатися правилами аргументації, слід обґрунтувати думку. – Щоб обґрунтувати думку, треба дібрати аргументи. – Аргументами можуть служити закони, думки авторитетних осіб, отже, треба вибрати цитати і ввести їх у текст. На основі алгоритму склалися висловлювання і комбінувався текст. Експлікація реалізації алгоритму забезпечувалася прийомом коментування. Він надавав можливості викладачеві з'ясувати, яким шляхом студенти засвоюють операції навчальної діяльності, і вербалізувати ментальні процеси, які не можна спостерігати. Студентам було запропоновано виписувати необхідні та використані задля реалізації мети мовленнєві засоби. Такі записи оформлювалися як відповіді на запитання: „Які мовленнєві одиниці було використано вами задля уточнення (з'ясування, доведення, спонукання тощо)?” У подальшому, в ході виконання завдань такого типу, відбувалися скорочення та автоматизація дії вибору

мовленнєвих засобів (лексики, мовних кліше, термінів, структури висловлювання). У навчальному спілкуванні можна було спостерігати використання студентами узагальнень (на основі життєвого досвіду), гіпотез (на основі доцільності використання різних мовних та мовленнєвих засобів). Процес навчального спілкування слугував джерелом нової інформації про спілкування, адже суть таких операцій полягала не лише в тому, як правильно оформити висловлювання, але й у тому, як правильно організувати аргументи, ствердити, заперечити, переконати співрозмовника, залучити мовленнєві та фахові знання. Студенти самі робили висновок про необхідність актуалізувати граматичні чи стилістичні правила оформлення висловлювань для розв'язання проблемного завдання. При цьому всі дії та операції здійснювалися як комунікативні і не поділялися за параметрами виконання на підготовчі (мовно-теоретичні) та основні (мовленнєві). Це підтвердило необхідність реалізації виконавчих тактик як на основі евристичних процесів, що встановлюють орієнтири пошукової діяльності, так і на основі алгоритмічних процесів, що детермінують, упорядковують таку діяльність відповідно до дидактичної мети.

Крім цього, така форма роботи дала можливість викладачам оцінити результативність рівня виконання програми тактик в ході експерименту та побудувати сукупний рейтинговий бал контрольної та експериментальної груп за критерієм РПР.

*Таблиця 5.16*

**Сукупний рейтинговий бал виборок за результатами тестування  
реалізації програми тактик (РПР)**

Контрольна група		I експериментальна група		II експериментальна група	
до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.
336	352	312	388	312	380

Проводячи експериментальне дослідження, студентам трьох груп географічного, економічного та філософського факультетів Київського

національного університету імені Тараса Шевченка ми запропонували завдання: встановити спектр синтаксичних ролей неозначеної форми дієслова в офіційно-ділових текстах. Припускаючи низьку ймовірність повної відповіді на запитання, у I групі ми використали програму тактик із такою послідовністю операцій: виберіть з тексту речення з інфінітивом – погрупуйте їх за типами – визначте синтаксичну роль інфінітива в кожному випадку. У II групі ймовірність повної відповіді була збільшена за рахунок збагачення операцій: додатково було запропоновано вправи на визначення типів присудків в офіційно-ділових текстах. Найповнішу підтримку операційної частини навчання отримали студенти III групи. Їм було запропоновано детальну програму тактик: алгоритм виконання завдання, вправи, щоденник коментування власних пізнавальних операцій та перелік ознак інфінітива, який слід було звзвити до необхідного висновку, параметри оцінювання власної роботи. У процесі такої роботи студенти III групи виявили найвищий рівень активності й самостійності у виконанні завдання. Вони самостійно обирали завдання на використання канцелярської термінології, шукали інформацію про стильові та композиційні особливості текстів офіційно-ділового стилю, досліджували форми дієслова у ньому, якими може бути виражений присудок. Це підтверджує припущення про ефективну проєктивну діяльність студентів, які застосовують стратегію із спланованою програмою тактик, набором операцій, які слід виконати для досягнення навчальної мети.

За результатами даних оцінювання критерію **РПР** обраховано приріст рейтингового бала  $\Delta D$ :  $D_0 = \frac{D_{fo}}{D_m} \cdot 100\%$ ;  $D_1 = \frac{D_{f1}}{D_m} \cdot 100\%$ ;  $\Delta D = D_1 - D_0$

У контрольній групі він становив:

$$D_0 = \frac{336}{576} \cdot 100\%; D_1 = \frac{352}{576} \cdot 100\%; \Delta D = 61,1 - 58,3 = 2,8 \quad (5.8)$$

Дані контрольної групи було зіставлено з показниками РПР I експериментальної групи:

$$D_0 = \frac{312}{576} \cdot 100\%; D_1 = \frac{388}{576} \cdot 100\%; \Delta D = 67,4 - 54,2 = 13,2 \quad (5.9)$$

У другій експериментальній групі показник приросту РПР становив:

$$D_0 = \frac{312}{576} \cdot 100\%; D_1 = \frac{380}{576} \cdot 100\%; \Delta D = 66 - 54,2 = 11,8 \quad (5.10)$$

Таблиця 5.17

**Приріст сукупного рейтингового бала виборок студентів  
за критерієм рівня реалізації програми тактик (РПР)**

Групи	Dfo	Do, %	Df1	D1, %	ΔD, %
Контр.	336	58,3	352	61,1	2,8
I експ.	312	54,2	388	67,4	13,2
II експ.	312	54,2	380	66	11,8

Процентне значення округлювалось нами до однієї десятої. У контрольній групі середній приріст трьох зазначених показників склав 2,8%, в той час як у I експериментальній – 13,2%, а в II експериментальній – 11,8%. Приріст, що наближається або перевищує 10% вважається вірогідно значущим і дозволяє стверджувати, що такі зміни відбуваються через ефективність змінюваних чинників, які забезпечуються організаційно-методичною системою навчання.

Таким чином було перевірено успішність досягнення усіх об'єктів проектування стратегії, до яких віднесено: вид мовленнєвої діяльності, зміст діяльності, методи і мотиваційну підтримку, реалізацію програми тактик (див. підрозділ 3.1). Обмежена, але достатня кількість критеріїв ефективності навчальної співдіяльності забезпечила 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. За даними визначення критеріїв ефективності за рівнем знань та діяльнісних умінь (РЗ та РУН) середній бал

вибірок 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 вибірок (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 вибірок за результатами експериментального навчання.

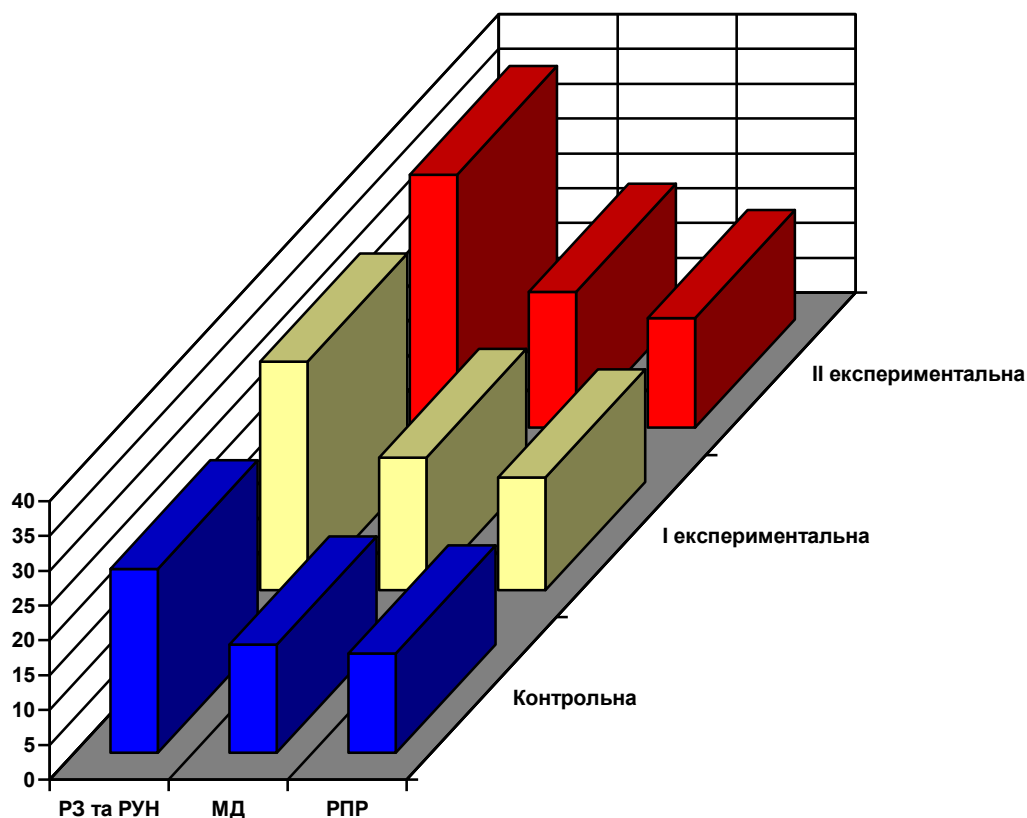


Рис. 5.3. Загальна порівняльна діаграма ефективності засвоєння видів мовлення в ході експериментального навчання



Отже, у висновку можна твердити про ефективність навчання української мови на основі його проектування в лінгводидактичних стратегіях за критеріями чотирьох рівнів: знань та операційно-діяльнісних умінь, мотиваційної підтримки та проєктивної діяльності навчання.

Критеріальна модель дала можливість врахувати якісний бік діяльності (характер помилок, повноту відповідей, розуміння сприйнятого тексту та створення текстів у різний спосіб) та її кількісний бік (кількість помилок, обсяг матеріалу, сприйнятого чи обробленого за одиницю часу). Незважаючи на те що така модель для відносно повного оволодіння українською мовою має складну й багатомірну структуру, компонентний опис цієї структури, як те було здійснено в результаті експериментального дослідження, дав можливість оцінити ефективність навчання мови за декількома критеріями. Безперечно, для чистоти експерименту довелося виробити компромісні рішення, щодо вибору критеріїв, однак ми розуміємо, що таких критеріальних одиниць та шкал вимірювання може бути багато більше, оскільки вони стосуються навчального процесу як однієї з найбагатших сфер антропологічного буття. Головним наслідком її використання в експерименті стали категоризація та інтерпретація даних на основі заданих критеріїв, що дало підстави підтвердити гіпотезу про ефективне навчання української мови на основі проектування діяльності в лінгводидактичних стратегіях студентами неспеціальних факультетів вищої школи.

Процес експериментального навчання був спрямований на формування умінь та 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-орієнтувальних програм задля досягнення навчальної мети.

Було 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:

1) при стратегічному проектуванні діяльності формування вищих рівнів мовної здатності потребує актуалізації попередніх рівнів мисленнєво-мовленнєвої діяльності; така актуалізація здійснювалася шляхом повторення, вправ, завдань, які потребують залучення субстратегій пам'яті студента;

2) програми тактик, спрямовані на розвиток операційно-діяльнісних знань, умінь та навичок, залучення субстратегій володіння мовою (оперативної пам'яті, використання стереотипних висловлювань, механізмів мовного прогнозування тощо), операцій аналізу та синтезу, дій відтворення, сприймання та продукування текстів, здійснення еквівалентних замінів у текстових трансформаціях реалізуються як єдине ціле і лише в комплексі виявляють рівень володіння українською мовою.

3) тактики корекції визначаються характером тих відомостей, які отримують викладач та 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 необхідно віднести:

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

по-друге, слабе опрацювання алгоритму дій та операцій;

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

4) 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 придатні для творчої інтерпретації. Такі тексти давали можливість студентам засвоювати нові для них способи поєднання висловлювань у монологічному мовленні, знаходити найдоцільніші репліки діалогу для досягнення мети спілкування, демонструвати нестандартні шляхи передавання смислової структури тексту мовними засобами (наприклад, через поєднання в одному тексті різних жанрово-стильових ознак).

## 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-діяльнісної 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 проектованою, 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 контактано-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 вибірок 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.

## Додатки

### Додаток А

### Експертна анкета-характеристика процесу навчання української мови у вищому навчальному закладі

Професійно-кваліфікаційна характеристика експерта	
(стаж викладання української мови у вищому навчальному закладі: к-сть семестрів) _____	посада, науковий ступінь, наукове звання _____
факультети та дисципліни які викладалися/викладаються _____	
індивідуальна експертна оцінка: кількість годин __ (навч год.) _____ (задовільна/незадовільна/зауваження)	
позиція предмета в розкладі _____ (задовільна/незадовільна/зауваження)	
додаткові обмеження навчального плану _____ (є/немає/зауваження)	
стан аудиторного фонду, забезпечення студентів підручниками, доступ до інформаційного фонду у вищому навчальному закладі _____ (задовільно/незадовільно/зауваження)	

**Анкета самооцінки студента**

(відповідайте ++(так), +(не завжди), 0 (ні))

1. Чи треба брати участь у навчальних дискусіях з української мови? \_\_\_\_\_
2. Чи вдавалося Вам перемогти в дидактичному конкурсі, змаганні? \_\_\_\_\_
3. Чи є бажання брати участь у студентських наукових конференціях? \_\_\_\_\_
4. Чи вмієте Ви сперечатися з викладачем, колегою, студентами українською мовою? \_\_\_\_\_
5. Чи обираєте Ви проблемні завдання з української мови? \_\_\_\_\_
6. Чи вистачає Вам умінь та навичок українського мовлення, щоб:
  1. розуміти прослухане \_\_\_\_\_
  2. розуміти прочитане \_\_\_\_\_
  3. переконати, довести \_\_\_\_\_
  4. спростувати \_\_\_\_\_
  5. пояснити \_\_\_\_\_
  6. описати \_\_\_\_\_
  7. розповісти \_\_\_\_\_
  8. розмірковувати вголос \_\_\_\_\_
  9. редагувати текст \_\_\_\_\_
  10. будувати різножанрові тексти \_\_\_\_\_

## Додаток В

**Рейтинг II експериментальної вибірки за критеріями РЗ і РУН по  
закінченні навчання**

<p><b>НАЙВИЩИЙ РЕЙТИНГ</b></p> <p>1. Лука Оксана – 48</p>
<p><b>ВИСОКИЙ РЕЙТИНГ 47 – 40 балів</b></p> <p>2. Примаєк Інна 46 3. Габрук Оксана 46 4. Сердюк Юлія 45 5. Власенко Світлана 45 6. Цалко Ірина 44 7. Трохимченко Марія 44 8. Товстоп’ят Андрій 42 9. Михайленко Олександр 42 10. Білевич Тетяна 40 11. Жмудіна Алла 40</p>
<p><b>СЕРЕДНІЙ РЕЙТИНГ 39 – 28 балів</b></p> <p>12. Юденко Дмитро 38 13. Задкова Юлія 38 14. Костюченко Ірина 38 15. Сорочинський Олександр 34 16. Чеберкус Дмитро 33 17. Солодова Юлія 32 18. Голодний Олександр 32 19. Кіктенко Артем 30 20. Ященко Олеся 30</p>
<p><b>НИЗЬКИЙ РЕЙТИНГ 27 – 0 балів</b></p> <p>21. Сорокін Олексій 24 22. Кочерова Олена 22 23. Воронова Олеся 19 24. Мазур Ярослав 19</p>

Середній бал групи – 36,29

Фаховий словник продуктивного словотворення  
(для студентів філософського факультету)

Словотворчий засіб	Значення (словотвірні типи)	Приклади	З фахового словника
<b>Іменники</b>			
Суфікси: -ар(яр) -ець(-івець, -овець) -ник -ік(-ик, -ік) -ир -ист(-їст) -ант -ент -ач(-яч) -ум	назви осіб за родом діяльності, фахом, приналежністю до течій, позицій, напрямків	<i>Шахтар, динамівець, кулеметник, архайк, бригадир, футболіст, комерсант, кореспондент</i>	<i>пустельник, стоїк, ісихаст (продовжити)</i>
-ість -ств(о), -цтв(о), -зтв(о) -ин(а) -изм(-ізм, -їзм) -інь -ення -ок	абстрактні поняття та узагальнена дія або продукт дії	<i>спритність, неробство, ліризм, глибина, височінь, значення</i>	<i>властивість, ведизм, відображення, вчинок (продовжити)</i>
<b>Префікси</b> про- пере- пред-  пра-  під- спів-  не-	передування у часі  віддалені ступені спорідненості  підпорядкування і взаємодії  заперечення	<i>провесна, переддень, правнук, підстанція, співавторство, недбалість</i>	<i>предтеча, пращур, підклас, співіснування</i>

Словотворчий засіб	Значення (словотвірні типи)	Приклади	З фахового словника
<b>Іменники</b>			
анти- архі- дис- прото- супер- ультра-	Проти понад відсутність, брак перед вище, над вище, над	антизакон архієпископ дисфункція прототип суперзірка ультрафіолет	
Префікс+суфікс			
від+енн(я) від+й-а (з подовженням) ви+ок в+ок	узагальнений процес, результат дії	відгалуження відчуття виняток	
Нульовий суфікс (при безафіксному словотворі)	узагальнений процес, результат дії	відзнака перепис ноша	
Складання з інтерфіксом		водоспад	
без інтерфікса		ощадбанк	
<b>Прикметник</b>			
Суфікс -ичн-(ічн-, ічн-) -ивн- -тивн- -альн-(-яльн-) -ськ-(-цьк-, -зьк)			

Продовжити за виданням: Сучасна українська мова // За ред. А.П.Грищенка. – К, 1997.– §85-107: Прикметник. Дієслово. Прислівник.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абрамова В.Н. Влияние характера мотивации на когнитивный и операциональный компоненты деятельности // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С. 100 – 106.
2. Абрамович С., Чікарькова М. Мовленнєва комунікація: Підручник для студ. вищ. навч. закладів. – К.: Центр навч. л-ри, 2004. – 470 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
4. Айдарова Л.И. О некоторых психологических аспектах построения курса родного языка // Вопросы психологии, 1976. – № 3. – С. 34 – 67.
5. Александров Г.Н., Дзарасов А.А., Науменко А.И. Основы теории педагогических систем и педагогических технологий. – Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2001. – 76 с.
6. Алексеєва О.А., Ракша Д.А. Демократичні реформування у вищій школі (в контексті гуманізації освіти) // Київський університет. Вісник. Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка». – Вип 20/21. – 2004. – С. 67 – 68.
7. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі. – 2-ге вид. – К.: Рад. школа, 1981. – 206 с.
8. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія. – К.: Либідь, 1998. – 557 с.
9. Алпатов В.М. История лингвистических учений: Учеб. пособ. – М.: «Языки русской культуры», 1998. – 368 с.
10. Амонашвили Ш.А. Принципы гуманного педагогического процесса // Размышления о гуманной педагогике. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с. – С. 186 – 193.
11. Андреев Н.Д. Хомский и хомскианство // Философские основы зарубежных направлений в языковедении. – М.: Наука, 1977. – С. 257 – 283.



12. Андрієвська В.В., Балл Г.О., Волинець А.Г. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя / За ред. Г.О. Балла, О.В. Киричука, Р.М. Шамелашвілі. – К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.
13. Анотування як процес аналітико-синтетичної переробки інформації: Метод. посібник / Авт.-укл. В.І. Лутовинова. – Х.: ХДПУ ім. Г.Сковороди, 2003. – 44 с.
14. Антипов Г.А. Текст как явление культуры. – Новосибирск: Наука., Сиб. отд., 1989. – 197 с.
15. Антонов А.В. Сприймання та розуміння тексту.– К.: Наук.думка, 1977. – 202 с.
16. Артемчук Г.І., Попович В.В., Січкаренко Г.Г. Вища школа України: реальність і тенденції розвитку. – К.: Ленвіт, 2004. – 176 с.
17. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 128 с.
18. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. – М.: Наука, 1988. – 341 с.
19. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: «Яз. русск. культуры», 1998. – 896 с.
20. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высш. шк., 1980. – 368 с.
21. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. – М.: Изд. МГУ, 1979. – 151 с.
22. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект). – М.: Педагогика, 1977. – 254 с.
23. Бабанский Ю.К и др. Педагогика: Учебное пособ. – 2-е изд.– М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
24. Бабич Н.Д. Практична стилістика і культура української мови: Навч. посібник. – Львів: Світ, 2003. – 432 с.
25. Бадмаев Б.Ц., Малышев А.А. Психология обучения речевому мастерству. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 224 с.
26. Баев Б.Ф. Психологія внутрішнього мовлення. – К.: Рад. шк., 1966. – 192 с.

27. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 183 с.
28. Балли Ш. Французская стилистика. – М.: УРСС, 2001. – 390 с.
29. Баран В.К., Даниленко В.М. Україна в умовах системної кризи: 1946 – 1980 р. – К.: Альтернатива, 1999. – 303 с.
30. Баранов А.Н., Крейдлин Г.Е. Иллокутивное вынуждение в структуре диалога // Вопросы языкознания. – 1997. – № 2. – С. 84 – 100.
31. Баранов А.Н., Крейдлин Г.Е. Структура диалогического текста: лексические показатели минимальных диалогов // Вопросы языкознания. – 1992. – № 3. – С.84 – 93.
32. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Пер. с фр. Г. Косикова. – М.: Прогресс, 1989. – 616 с.
33. Барт Р. Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. VIII. Лингвистика текста / Под ред. Т.М. Николаевой. – М.: Прогресс, 1978. – 479 с. – С. 442 – 449.
34. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Сов. Россия, 1979. – 320 с.
35. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
36. Безвужко Л.А. Алгоритми на уроках мови // Українська мова і література в школі. – 1990. – № 9. – С. 13 – 28.
37. Безрукова В.С. Как написать реферат, курсовую, диплом. – СПб.: Питер, 2004. – 146 с.
38. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. – Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга», 1996. – 344 с.
39. Белл Р.Т. Социоллингвистика. Цели, методы и проблемы / Пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
40. Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики: Курс лекций. – Ч.1. – М.: Иститут практич. психол., Воронеж НПО «МОДЭК», 1996. – 207 с.

41. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.
42. Бенвенист Э. Уровни лингвистического анализа // Новое в лингвистике.– Вып. 4. – М.: Прогресс, 1965. – С. 434 – 464.
43. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Пер. с фр. Ю. Караулова. – М.: Прогресс, 1974. – 447 с.
44. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания / Пер с англ. Е. Руткевич. – М: Медиум, 1995. – 333 с.
45. Берман Т., Бухбиндер В.А., Очкасова В.Н. Речевая ситуация и ситуативная направленность упражнений // Иностранные языки в высшей школе. – Вып. 10. – М.: Высш. шк., 1975. – 142 с. – С.33 – 39.
46. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
47. Бикбулатов М.С. Дидактические возможности контроля осознанности усвоения знаний. – М.: Наука, 1981. – 124 с.
48. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М.: Русс. язык, 1977. – 288 с.
49. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы: Учеб пособ для студентов пед инст. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
50. Бине А. Измерение умственных способностей / Пер. М. Владимирского. – СПб: Союз, 1998. – 432 с.
51. Бирюкова Т.Г. Речевые возможности старшеклассников: „чувство коммуникативной целесообразности” // Русский язык в школе. – 2000. – № 2. – С. 10 – 19.
52. Білоусенко П.І., Явір В.В. Проблемно-ситуативні завдання на уроках української мови: Посібник для вчителя – К.: Освіта, 1992. – 128 с.
53. Біляєв О.М. Українська мова: Підручник для 10–11 кл. загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: Освіта, 2003. – 240 с.

54. Біляєв О.М. Концепція інтенсивного навчання мови // Українська мова і література в школі.– 1991. – № 6. – С. 26 – 30.
55. Блауберг И.В. Выступления // Системные исследования: Ежегодник. – М.: Наука, 1970. – 208 с.
56. Блинов В.М. Эффективность обучения (Методологический анализ определения этой категории в дидактике). – М.: Педагогика, 1976. – 192 с.
57. Блинова О.И. Термин и его мотивированность // Терминология и культура речи. – М.: Наука, 1981. – С. 28 – 37.
58. Блуменберг Г. Антропологічний підхід до сучасного значення риторики // Після філософії: кінець чи трансформація? / Пер. з англ. – К.: Четверта хвиля, 2000. – 432 с. – С. 374 – 402.
59. Богданов В.В. Классификация речевых жанров // Личностные аспекты языкового общения. – Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1989. – 146 с. – С. 25 – 37.
60. Богданов В.В. Речевое общение: прагматические и семантические аспекты. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1990. – 88 с.
61. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: Автореф. дис.... докт. филол. наук (10.02.04) / Лен. гос. ун-т. – Л., 1984. – 31 с.
62. Богин Г.И. Относительная полнота владения вторым языком. – Калинин: Калининский гос. ун-т. – 54 с.
63. Богин Г.И. Современная лингводидактика: Учеб пособ. – Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1980. – 61 с.
64. Богуш А.М. Принципи модернізації вищої освіти // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ. – Рівне: РДГУ, 2003. – Вип.4, ч.1. – С. 6 – 9.
65. Бодалев А.А. Личность и общение // Избр. психол. труды. – 2-е изд., перераб. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 326 с. – С. 75 – 79.

66. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под. ред Д.И. Фельдштейна. – М.: Изд-во «Ин-т практ. психологи», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 352 с.
67. Бойко М.Д. Цивільно-правові документи. – 5-е вид. – К.: Наукова думка, 2002. – 320 с.
68. Бойко О.Д. Історія України: Навч. посібник. – 3-е вид. – К.: Академвидав, 2007. – 688 с.
69. Болонський процес у фактах і документах / Упорядники М.Ф. Степко, Я.Я. Болубаш, В.Д. Шинкарук. – Тернопіль: Екон.думка, 2003. – 60 с.
70. Бондаренко Н. Державна мова у контексті мовної освіти // Дивослово. – 1996. – № 4. – С. 30 – 33.
71. Бондарчук Е.И., Бондарчук Л.И. Основы психологии и педагогики: Курс лекций. – К.: МАУП, 1999. – 163 с.
72. Борисова И.Н. Замысел разговорного диалога в структуре коммуникации // Культурно-речевая ситуация в современной России. – Екатеринбург: Уральский ГУ, 2000. – С. 241 – 272.
73. Борисюк І.В. Роль тексту в розвитку мовлення учнів // Мовознавство. – 1988. – № 1. – С. 54 – 59.
74. Бочковський О. З'їзд слов'янської поступової молоді у Празі в 1908 році // З минулого: У 2 тт. – Т.2. – Варшава, 1939. – С. 193 – 198.
75. Брандес М.П. Стилистика немецкого языка (для институтов и факультетов иностранных языков): Учеб пособ. – 2-е изд., испр., доп. – М.: Высш. шк., 1990. – 320 с.
76. Брунер Дж. Процесс обучения / Пер. с англ. О. Тихомирова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 84 с.
77. Брунер Дж. Психология познания: за пределами непосредственной информации / Пер с англ. К. Бабицкого. – М: Прогресс, 1977. – 412 с.

78. Бурлина Е.А. К вопросу о жанре как методологической проблеме // Методологические проблемы современного искусствознания. – М.: МГУ, 1986. – С. 330 – 331.
79. Быков В.В. Научный эксперимент / Отв. ред. В.С. Тюхтин – М.: Наука, 1989. – 175 с.
80. Буева Л.П., Валлон А. Человек: деятельность и общение. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.
81. Валгина Н.С. Теория текста. – М.: Логос, 2003. – 185 с.
82. ван Дейк Т., Кинч В. Стратегии понимания связного текста. // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XXIII. – М.: Прогресс, 1988. – 314 с. – С. 153 – 280.
83. ван Дейк Т.А. Вопросы прагматики текста // Лингвистика текста: Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. VIII. – М.: Прогресс, 1978. – С. 259 – 336.
84. ван Дейк Тейн. Язык. Познание. Коммуникация / Пер. с англ. – М.: Лингво, 1989. – 364 с.
85. Васильев С.А. Синтез смысла при создании и понимании текста. – К.: Наукова думка, 1988. – 238 с.
86. Вашуленко М.С. Перспективність і наступність у навчанні української мови в початковій і середній школі // Українська мова і література в школі. – 1991. – №8. – С. 15 – 20.
87. Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Культура и искусство речи. Современная риторика. – Р.-на -Дону: Феникс, 1995. – 576 с.
88. Вежбицкая А. Семантические универсалии описания языков. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 780 с.
89. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1996. – 411 с.
90. Вейзе А.А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста. – М.: Наука, 1985. – 112 с.

91. Веккер Л.М. Психические процессы. Субъект. Переживание. Действие. Сознание. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1981. – Т.3. – 326 с.
92. Верещагин Е., Ратмайр Р., Ройтер Т. Речевые тактики «призыва к откровенности» // Вопросы языкознания. – 1992. – № 6. – С. 82 – 93.
93. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 283 с.
94. Виноградов В.А. Стратификация, нормы, интерференция и обучение языку // Лингвистические основы преподавания языка / Под ред. Н.А. Баскакова, А.М. Шахнарвича. – М.: Наука, 1983. – 272 с. – С. 44 – 64.
95. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. – М.: Изд. ЛКИ. – 172 с.
96. Винокур Т.Г. Закономерности стилистического использования языковых единиц. – М.: Наука, 1980. – 237 с.
97. Вихованець І.Р. Роль мови у формуванні соціально активного індивіда // Мова і культура. – К.: Наукова думка, 1986. – С. 30 – 50.
98. Вихованець І.Р. Таїна слова. – К.: Рад. шк., 1990. – 284 с.
99. Вихованець І.Р., Городенська К.Г. Теоретична морфологія української мови. – К.: Унів. вид-во «Пульсари», 2004. – 400 с.
100. Вишневецький О.І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови: Посібник для вчит. – К.: Рад.шк., 1989. – 224 с.
101. Вища освіта України і Болонський процес: Навч. пос. / За ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
102. Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. – К.: Київ: Центр навч. літ., 2006. – 384 с.
103. Военный энциклопедический словарь. – Изд. 2-е. – М: Воениздат, 1986. – 863 с.
104. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 518 с.

105. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
106. Гак В.Г. Высказывание и ситуация // Проблемы структурной лингвистики. – М.: Наука, 1972. – 450 с. – С. 350 – 372.
107. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
108. Гальперин П.Я. О психологических основах программированного обучения // Новые исследования в педагогических науках. – Вып.14. – М.: Наука, 1965. – С. 12 – 21.
109. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии / Под ред. Е. Шорохова. – М.:Наука, 1966. – 472 с. – С. 236 – 278.
110. Гаузенбласс К. О характеристике и классификации речевых произведений. // Новое в зарубежной лингвистике.– Вып.VIII. Лингвистика текста / Под ред. Т.М. Николаевой. – М.: Прогресс, 1978. – 479 с. – С.57 – 78.
111. Гвишиани Н.Б. Язык научного общения. Вопросы методологии. – М.: Наука, 1986. – 279 с.
112. Гвоздева О.Л. Влияние структуры текста на его понимание // Язык, культура и социум в гуманитарной парадигме. – Тверь, 1999. – С. 99 – 102 .
113. Герасимук В.Г. Маркетинг: теорія і практика. – К.: Вища школа, 1994. – 327 с.
114. Головин Б.Н. Основы культуры речи. – М.: Высш.шк., 1980. – 335 с.
115. Гольдин В.Е., Сиротинина О.Б. Внутринациональные речевые культуры и их взаимодействие // Вопросы стилистики. – Саратов: Саратов. гос. ун-т, 1993. – Вып. 25. – С. 9 – 19
116. Гончаренко Н. М. Самостійна робота з підручником як метод навчання мови // Українська мова і література в школі. – 1984. – № 3. – С. 54 – 60.
117. Гончаренко С.У., Мальований Ю.І. Гуманізація загальної освіти.–К.: Фонд–центр „Еволюта”, 1994. – 123 с.



118. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолінгвістики: Учеб пособ. – М.: Лабіринт, 2004. – 316 с.
119. Горошкіна О.М. Методика навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах III-го ступеня природничо-математичного профілю: Автореф. дис. ...доктора пед. наук (13.00.02) / НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2005. – 40 с.
120. Горський В.С. Переклад як інтерпретація українською // Герменевтичні студії. Герменевтика тексту: між істиною і методом. – Львів: ЛНУ, 2001 – 239 с.
121. Гохлернер М.М., Сйгер Т.В. К вопросу о роли операционных знаний в обучении языкам // Лингвистические основы преподавания языка / Под ред. Н.А. Баскакова, А.М. Шахнаровича. – М.: Наука, 1983. – 272 с. – С. 137 – 146.
122. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. – М: Педагогика, 1977. – 136 с.
123. Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XVI. Лингвистическая прагматика. – М.: Прогресс, 1985. – 500 с. – С. 217 – 237.
124. Грибан Г.В., Кучерук О.А. Практикум з методики викладання української мови: Навчально-методичний посібник. – К: Кондор, 2003. – 160 с.
125. Грицай М.С. та ін. Давня українська література. – К.: Вища школа, 1989. – 414 с.
126. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 423 с.
127. Давыдов В.В. Основные проблемы возрастной и педагогической психологии на современном этапе развития образования // Вопросы психологии. – 1976. – № 4. – С. 3 – 15.
128. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 423 с.

129. Давыдов В.В. Связь теории обобщения с программированием обучения // Исследования мышления в советской психологии / Под ред. Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1966. – 472 с. – С. 437 – 470.
130. Давыдов В.В. Содержание и структура учебной деятельности // Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова, И.В. Ломпшера, А.К. Марковой. – М.: Педагогика, 1982. – С. 10 – 20.
131. Дементьев В.В. Изучение речевых жанров: обзор работ в современной русистике // Вопросы языкознания. – 1997. – № 1. – С. 109 – 121.
132. Демин М.В. Предметная деятельность и обучение в структуре человеческой деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 168 с.
133. Демьянков В.З. Интерпретация как инструмент и как объект лингвистики // Вопросы филологии. – 1999. – № 2. – С. 7 – 25.
134. Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. – 1994. – № 4. – С. 17 – 34.
135. Демьянков В.З. Прагматические основы интерпретации высказывания // Изв. АН СССР. Серия „Лит и яз.” – 1981. – № 4. – С. 368 – 377.
136. Державна національна програма «Освіта»: Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
137. Дзюбенко О.Г. Вопросы формирования дискуссионной речи. Постановка проблемы. Поиск путей решения. – Тернополь: НИИ «Проблем человека», 1992. – 536 с.
138. Дмитриченко М.Ф. Вища освіта і Болонський процес: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – К.: Знання України, 2006. – 440 с.
139. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. – М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
140. Добрович А.Б. Общение: наука и искусство. – М.: Яуза, 1996. – 254 с.

141. Добровольський О.О., Хойнацький М.С. Підготовка оригіналів до видання. На допомогу авторові, рецензентові, редакторові, коректорові. – К.: Вища школа, 1991. – 111 с.
142. Довбенко М.В. Сучасна економічна теорія. Економічна нобелелогія. – К.: Видав.центр „Академія”, 2005. – 335 с.
143. Донская Т.К. Культура речи и педагогическая риторика // Речевое общение: специализированный вестник. – Красноярск: Красн. гос. ун-т, 2002. – С. 172 – 176.
144. Донченко Т. Методика навчання української мови як наука і предмет вивчення у педагогічних ВНЗ // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 7. – С. 2 – 5.
145. Донченко Т.К. Як навчати школярів мовленнєвої діяльності. – К.: Молодь, 1998. – 301 с.
146. Дорошенко С.І. Основи культури і техніки усного мовлення: Навч. посіб. – Х.: ОВС, 2002. – 144 с.
147. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. – М.: Наука, 1984. – 267 с.
148. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. – М.: Высш.шк., 1980. – 224 с.
149. Дрофань Л. Щодо унормування гуманітарної освіти. Про державний освітній стандарт української мови для середньої школи // Дивослово. – 1996. – № 2. – С. 58 – 60
150. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. М. Никольской. – М: Лабиринт, 1999 – 190 с.
151. Д’яков А.С., Кияк Т.Р., Куделько З.Б. Основи термінотворення. Семантичні та соціолінгвістичні аспекти. – К.: Видавн. дім «КМ Academia», 2000. – 216 с.
152. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – С. 254 – 265.

153. Эльконин Д.Б. Психология личности и деятельности школьника. – М.: Знание, 1965. – 48 с.
154. Етимологічний словник української мови. В 7-ми тт. – Т.2. – К.: Наукова думка, 1984. – 450 с.
155. Ейгер Г.В. Механизмы контроля языковой правильности высказывания. – Х.: Основа, 1990. – 184 с.
156. Ейгер Г.В., Рапопорт И.А. Язык и личность: Учеб пособ. – Х.: ХГУ им. Горького, 1991. – 81 с.
157. Ельмслев Л. Можно ли считать, что значения слов образуют структуру? // Новое в лингвистике. – Вып. 2. – М.: Изд. иностр. л-ры, 1962. – С. 117 – 136.
158. Еремеев Я.Н. Директивные высказывания с точки зрения диалогического подхода // Теоретическая и прикладная лингвистика. – Вып. 2. – Воронеж: Изд. центр ВГТУ, 2000. – С. 109 – 126.
159. Єрмоленко С.Я. Синтаксис і стилістична семантика. – К.: Наукова думка, 1982. – 210 с.
160. Єрмоленко С., Мацько Л. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови // Дивослово. – 1994. – № 7. – С. 28 – 33.
161. Жданова О.П., Матвеева Т.В. Видеокомплекс при обучении монологическому типу публичной речи // Риторика в развитии человека и общества. – Пермь: ЗУУНЦ, 1992. – С. 26 – 30.
162. Живая педагогика: Открытость. Культура. Наука. Образование: Материалы круглого стола «Отечественная педагогика сегодня – диалог концепций». – М.: Нар. образование, 2004. – 272 с.
163. Жинкин Н.И. Грамматика и смысл // Публикации отделения структурной и прикладной лингвистики. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970. – Вып. 4. – С. 114 – 128.
164. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. – 1964. – № 6. – С. 26 – 38.

165. Загальна та неорганічна хімія: Практикум / М.С. Слободяник, Н.В. Улько, К.М. Бойко, В.М. Самійленко – К.: Либідь, 2004. – 336 с.
166. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактических исследований. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
167. Загрекова Л.В., Николина В.В. Теория и технология обучения: Учеб. пособ. для студ. пед. вузов. – М.: Высш.шк., 2004. – 157 с.
168. Залевская А.А. Введение в психолінгвістику. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т., 1999. – 382 с.
169. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. – М.: Просвещение, 1968. – 175 с.
170. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М.: Новая школа, 1996. – 432 с.
171. Зарубина Н.Д. Текст: лингвистический и методический аспекты. – Русский язык, 1981. – 113 с.
172. Зверев И.Д. Методы обучения в современной школе // Народное образование. – 1976. – № 3. – С. 116. – 127.
173. Земская Е.А. Словообразование и текст // Вопросы языкознания. – 1990. – № 6. – С. 17 – 29.
174. Земская Е.А. Язык как деятельность: Морфема. Слово. Речь. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 688 с.
175. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
176. Зинченко В.П. Теоретические проблемы психологии восприятия // Инженерная психология / Под ред. А. Н. Леонтьева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1964. – 396 с. – С. 231 – 263.
177. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. – М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 544 с.
178. Злобина Е.Г. Общение как фактор развития личности. – К.: Наукова думка, 1981. – 562 с.

179. Змеев С.И. Технология обучения взрослых. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 128 с.
180. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навч. посіб. – К.: Ін-т. пед. і психол. проф. освіти, 1997. – 302 с.
181. Ильин Е. Мотивация и мотивы. – СПб: Питер, 2003. – 512 с.
182. Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М.: Изд-во Мос. ун-та, 1986. – 199 с.
183. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – 4-е изд. – М.: КомКнига, 2006. – 288 с.
184. Іваницька Н.Л., Слободинська Т.С. Повнозначні частини мови: Програмовані завдання для самостійної роботи // Українська мова і література в школі. – 1991. – № 1. – С. 64 – 66.
185. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
186. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание. Избр. статьи. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. – 383 с.
187. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
188. Каганова Т.У. Особенности описания языка для целей обучения // Лингвистические основы преподавания языка / Под ред. Н.А. Баскакова, А.М. Шахнарвича. – М.:Наука, 1983. – 272 с. – С. 28 – 43.
189. Капанадзе Л.А. О жанрах неофициальной речи // Разновидности городской устной речи. – М.: Наука, 1988. – 404 с. – С. 230 – 234.
190. Караман С.О. Методика навчання української мови в гімназії: Навч. посіб. – К.: Ленвіт, 2000. – 272 с.
191. Карасик В.И. Социальный статус человека в лингвистическом аспекте // Я, субъект, индивид в парадигмах современного языкознания. – М.: Прометей, 1992. – С. 47 – 85.

192. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
193. Караулов Ю.Н. Языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. – М.: Наука, 1989. – 214 с. – С. 3 – 8.
194. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – Изд. 4-е. – М.: Эдиториал УРСС, 2004. – 264 с.
195. Кириллова Г.Д. Мотивы учебной деятельности учащихся на уроке // Активизация учебно-познавательной деятельности: Межвузовский сб. науч. трудов. – Л.: ЛГПИ, 1984. – С. 75 – 81.
196. Киселева Л.А. К вопросу о системе упражнений по развитию речевых механизмов // Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. – М.: Русский язык, 1977. – 176 с. – С. 80 – 94.
197. Китайгородская Г.А. Система коммуникативных упражнений Интенсивное обучение иностранным языкам в высшей школе // Под ред. Г.А. Китайгородской. – М.: Изд-во Мос.ун-та, 1987. – 157 с. – С. 53 – 65.
198. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта. – М.: Знание, 1989. – 78 с.
199. Клигберг Л. Проблемы теории обучения / Пер с нем. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.
200. Клобуцков Е.В. Функциональная грамматика дискурса // Лингвистика на исходе XX века: итоги и перспективы. – М.: Прометей, 1995. – С. 67 – 89.
201. Клюев Е.В. Речевая коммуникация. – М.: ПРИОР, 1998. – 175с.
202. Ковалик І.І., Мацько Л.І., Плющ М.Я. Методика лінгвістичного аналізу тексту. – К.: Вища школа, 1984. – 119 с.
203. Кожевникова К. Об аспектах связности в тексте как целом // Синтаксис текста. – М.: Наука, 1979. – 212 с. – С. 49 – 67.
204. Кожина М. Н. Стилистика русского языка. – М.: Просвещение, 1977. – 223 с.
205. Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование: научно-теоретическое пособие. – М.: Высш.шк., 1989. – 127 с.

206. Колшанский Г. Проблема владения и овладения языком в лингвистическом аспекте // Иностранные языки в высшей школе – Вып. 10. – М.: Высш. школа, 1975. – С. 5 – 13.
207. Конверський А.Є. Логіка (традиційна та сучасна): Підручник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2004. – 535 с.
208. Кондратьюкова Л.К, Ткачева Л.Б., Акулинина Т.В. Аннотирование и реферирование английской научно-технической литературы. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2001. – 184 с.
209. Коновалова Т.Р., Першина О.М. Устная профессиональная речь // Вопросы стилистики. – Вып. 23. – Саратов, 1989. – С. 60 – 70.
210. Копыленко О.М. Текст как продукт деятельности говорящего и слушающего // Исследования речемыслительной деятельности. – Алма-Ата, 1974. – С. 129 – 133.
211. Кордун П.П. Вивчення стилістики в середній школі. – К.: Рад. школа, 1977. – 151 с.
212. Корж А.В. Документація праводілової сфери: Навч. посіб. для студ. вищ. закл. освіти. – К.: Ін-т держави і права імені В.М .Корецького НАН України, 2003. – 240 с.
213. Коротов В.М. Общая методика учебно-воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1983. – 222 с.
214. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи: из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 247 с.
215. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М. Проколієнко; упор. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Проскура. – К.: Рад.школа, 1989. – 608 с.
216. Костюк Г.С. Про психологію розуміння // Навчально-виховний процес і розвиток особистості. – К.: Вища школа, 1989. – С. 261 – 300.
217. Кравченко Б. Соціальні зміни і національна свідомість в Україні ХХ ст. – К.: Основи, 1997. – 234 с.



218. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ). – М.: Педагогика, 1977. – 264 с.
219. Крайнікова Т.С. Коректура: Підручник. – Л.: Наша культура і наука, 2005. – 252 с.
220. Красильникова Л.В. Жанр научной рецензии: семантика и прагматика. – М.: Диалог – МГУ, 1999. – 139 с.
221. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2001. – 270 с.
222. Крижанская Ю.С., Третьяков В.П. Грамматика общения. – Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1990. – 208 с.
223. Крутецкий В.А. Психология. – М.: Просвещение, 1980. – 352 с.
224. Крысин Л.П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка. – М.: Наука, 1989. – 186 с.
225. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя. – М.: Пед. об-во России, 2001. – 126 с.
226. Кулюткин Ю.Н. Психологические основы образования взрослых. – Спб: Ин.т. образов. взрослых, 2000. – 183 с.
227. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Моделирование педагогических ситуаций. Проблемы повышения качества общепедагогической подготовки учителей. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
228. Кухаренко В.А. Интерпретация текста. – М.: Наука, 1988. – 188 с.
229. Кучинский Г.М. Диалог в процессе совместного решения мыслительных задач // Проблема общения в психологии. – М.: Наука, 1981. – 275 с. – С. 92 – 134.
230. Ладыженская Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения. – 2-е изд. – М.: Наука, 1998. – 134 с.
231. Лайонз Дж. Введение в теоретическую лингвистику. – М.: Прогресс, 1978. – 543 с.

232. Ланда Л.Н. Умение думать. Как ему учить. – М.: Знание. – Серия «Педагогика и психология». – Вып. 4. – 1975. – 64 с.
233. Левченко Т.І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах. Монографія. – Вінниця: Вид-во «Нова книга», 2002. – 512 с.
234. Левченко Т.И. Современные дидактические концепции в образовании. – К.: МАУП, 1995. – 212 с.
235. Ленерт У. Проблемы вопросно-ответного диалога // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XXIII. – М.: Прогресс, 1988. – С. 258 – 280.
236. Леонтьев А.А. Использование тестов при обучении русскому языку иностранцев (психологические основы и некоторые выводы) // Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. – М.: Русский язык, 1977. – 176 с. – С. 56 – 68.
237. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – 3-е изд. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 287 с.
238. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
239. Леонтьев А.А. Речевая деятельность // Основы теории речевой деятельности / Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Наука, 1974. – 368 с. – С. 21 – 28.
240. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – 2-е изд. – М.: Эдиториал УРСС, 2003. – 216 с.
241. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл: Изд. центр «Академия», 2004. – 352 с.
242. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательного учения. Вопросы психологии понимания // Известия АПН РСФСР. – Вып. 7. – 1947. – С. 3 – 41.
243. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – 2-е изд., испр. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
244. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.

245. Лернер И.Я. Проблема методов обучения и пути ее исследования // Вопросы методов педагогических исследований. – М.: НИИ Общей педагогики АПН СССР, 1973. – С. 21 – 34.
246. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
247. Ломов Б.Ф. Категория общения и деятельности в психологии // Вопросы философии. – 1979. – № 8. – С. 34 – 47.
248. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
249. Ломов. Б.Ф. Проблема общения в психологии // Проблема общения в психологии. – М.: Наука, 1981. – 275 с. – С. 3 – 23.
250. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек–текст–семиосфера–история. – М.: Языки русск. к-ры, 1993. – 464 с.
251. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – М.: Изд.центр «Академия», 2002. – 352 с.
252. Львов М.З. Вопросы речевой деятельности // Иностр. яз. в школе. – 1985. – № 6. – С. 83 – 88.
253. Любашенко О.В. Аналіз звертання як синтаксичного компоненту речення в контексті логіко-операційної діяльності // Вісник. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Літературознавство. Мовознавство. Фольклористика. – 2001. – Вип 9. – С. 51 – 54.
254. Любашенко О.В. Засоби реалізації комунікативного потенціалу студентів у процесі вивчення мов у вищих навчальних закладах // Проблеми освіти. – 2003. – Вип. 30. – С. 195 – 202.
255. Любашенко О.В. Комунікативна функція вокативних синтаксем у структурі українського речення // Вісник. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Літературознавство. Мовознавство. Фольклористика. – 2001. – Вип 10. – С. 58 – 62.

256. 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.
257. Любашенко О.В. Лінгводидактичні стратегії у контексті інноваційних технологій // Нові навчальні технології. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти. – 2005.– Вип. 41. – С. 42 – 52.
258. Любашенко О.В. Лінгвокультурна складова дидактичної стратегії вивчення граматичних категорій української мови // Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка. – 2005. – № 3. – С. 200 – 209.
259. Любашенко О.В. Методи актуалізації мотиваційного ресурсу студентів у лінгводидактиці (на засадах когнітивного підходу) // Нові навчальні технології. – К.: Наук.- метод центр вищої освіти. – Вип. 40. – С. 146 – 155.
260. Любашенко О.В. Методи педагогічного стимулювання в університеті: Навч. посіб. – К.: ІЗМН, 1997. – 72 с.
261. Любашенко О.В. Навчання української мови на засадах суб'єктно-діяльнісного підходу // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т.3. – Рівне: РДГУ, 2007. – 227 с. – С. 146 – 150.
262. Любашенко О.В. Навчання української мови як співдіяльність // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 2. – С. 4 – 8.
263. Любашенко О.В. Рецептні стратегії читання у навчанні української мови // Педагогічний пошук. – 2006. – № 3. – С. 68 – 71.
264. Любашенко О.В. Українська мова: Активні методи і форми навчання у вищій школі. – К.: ТОВ «УВПК ЕксОб», 2005. – 144 с.
265. 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.

266. Любашенко О.В. Функції викладача у проектуванні лінгводидактичного процесу у вищій школі // Нова педагогічна думка. – 2006. – № 2. – С. 24 – 28.
267. Ляпунова В.Г., Мешков О.Д., Терехова Е.В. A Book about Books: композиция и язык научных рецензий. – М.: Наука, 1990. – 144 с.
268. Макаров М.Л. Метакоммуникативные единицы регламентного общения // Языковое общение и его единицы. – Калинин: Калинин. ГУ, 1986. – 206 с. – С. 66 – 71.
269. Макаров М.Л. Коммуникативная структура текста. – Тверь: Изд. Тверск. ун-та, 1990. – 52 с.
270. Маковский М.М. Лингвистическая генетика. – М: Просвещение, 1992. – 164 с.
271. Малафіїк І.В. Системний підхід у теорії і практиці навчання. – Рівне: Ред.-видав. відділ Рівненського держ. гуманітар. університету, 2004. – 437 с.
272. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. – М.: Педагогика, 1974. – 240 с.
273. Маркова А.К. Формирование мотивации учения и ее воспитание у школьников: Пособ для учит. – М: Просвещение, 1983. – 96 с.
274. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / Пер с англ. Серия «Психопедагогика и методология науки». – Вып. 4. – К.-Донецк: Ин-т психологии АПН Украины, 1994. – 52 с.
275. Марченко М.С. Лікарські рослини і їх застосування. – К.: Здоров'я, 1981. – 232 с.
276. Маслыко Е.А. Моделирование речевых ситуаций как фактор интенсификации обучения иноязычному общению // Интенсивное обучение иностранным языкам в высшей школе / Под ред. Г.А. Китайгородской. – М.: Изд-во Мос. ун-та, 1987. – 157с. – С. 82 – 88.
277. Матвеева Т. В. К лингвистической теории жанра // Collegium. – 1995. – № 1–2. – С. 65 – 71.

278. Матвеева Т.В. Функциональные стили текстовых категорий: Синхронно-сопоставительный очерк. – Свердловск: Изд-во Уральск. ун-та, 1990. – 172 с.
279. Матевосян Л.Б. Стереотипное высказывание как психо- и социолінгвістический феномен // Филологические науки. – 1994. – № 2. – С. 71 – 79.
280. Матюшкин А.Н. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 134 с.
281. Матюшкин А.Н. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 5 – 12.
282. Мацько Л.І. Про державний освітній стандарт української мови для середньої школи // Дивослово. – 1996. – № 2. – С. 61 – 63.
283. Мацько Л.І. Українська мова і формування національної свідомості // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 67 – 70.
284. Мацько Л., Єрмоленко С. Навчально-виховний зміст базової дисципліни «Українська (державна) мова» // Українознавство в розбудові держави: Матеріали щорічної Міжнар. науково-практ. конф. – К., 1994. – С. 299 – 307.
285. Мацько Л.І., Мацько О.М., Сидоренко О.М. Стилїстика української мови: Підручник. – К.: Вища шк., 2003. – 462 с.
286. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. – К.: Вища школа, 1987. – 224 с.
287. Медвідь Л.А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні: Навч. пос. – К.: Вікар, 2003. – 335 с.
288. Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови. – К.: Рад.школа, 1986. – 214 с.
289. Мельничайко В.Я. Творчі роботи на уроках української мови: Конструювання. Редагування. Переклад: Посіб для вчит. – К.: Рад. школа, 1984. – 223 с.
290. Мельничайко В.Я., Пентиліук М.І., Рожило Л.П. Удосконалення змісту і методів навчання української мови. – К.: Рад. школа. – 1982. – 216 с.

291. Менчинская Н.А. Проблемы учения и развития // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М.: Педагогика, 1978. – С. 241 – 244
292. Методика / Под ред. А.А. Леонтьева, Т.А. Королевой. – 3-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1982. – 112 с.
293. Методика викладання української мови: Навч. посіб. / С. Дорошенко, М. Вашуленко, О. Мельничайко та ін. – К.: Вища школа, 1992. – 400 с.
294. Методика вивчення української мови в школі / О.М. Біляєв та ін. – К.: Рад.школа, 1987. – 247 с.
295. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Под ред. В.А. Бухбиндера, Г.А. Китайгородской. – К.: Вища школа, 1988. – 340 с.
296. Методы системного педагогического исследования. – Л.: ЛГУ, 1980. – 172 с.
297. Микулинская М.Я. Развитие лингвистического мышления учащихся. – М.: Педагогика, 1989. – 168 с.
298. Микулинская М.Я. Управление познавательной деятельностью учащихся. – М.: Педагогика, 1983. – 126 с.
299. Микк Я.А. Оптимизация сложности учебного текста. В помощь авторам и редакторам. – М.: Просвещение, 1981. – 119 с.
300. Миллер Дж., Галантер Е., Прибрам К. Планы и структура поведения / Пер с англ. О.Виноградовой. – М.: Прогресс, 1965. – 237 с.
301. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи. Проблемы обучения. – М.: Русский язык, 1985. – 216 с.
302. Мова і процеси суспільного розвитку / В.М. Русанівський та ін. – К.: Наукова думка, 1980. – 210 с.
303. Мойсієнко А.К. Текст як апперцепційна система // Мовознавство. – 1996. – № 1. – С. 20 – 25.
304. Мотина Е.И. Избранные труды. – М.: Изд-во РУДН, 2005. – 340 с.
305. Мотина Е.И. Язык и специальность: Лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. – М.: Русский язык, 1988. – 170 с.

306. Мочерний С.В. Економічна теорія: Посібник. – К.: ВЦ «Академія», 2003. – 592 с.
307. Мышление: процесс, деятельность, общение. – М.: Наука, 1982. – 287 с.
308. Нариси історії українського шкільництва (1905-1933) / О.В.Сухомлинська, Н.П. Калениченко, Ж.Д. Ільченко та ін. – К.: Заповіт, 1996. – 304 с.
309. Нарисна геометрія: Підручник / В.Є. Михайленко, М.Ф. Євстифеев, С.М. Ковальов, О.И. Кащенко. – 2-е вид. – К.: Вища шк., 2004. – 303 с.
310. Негневицкая Е.И, Шахнарович А.М. Язык и дети. – М.: Наука, 1987. – 111 с.
311. Непийвода Н.Ф. Мова української науково-технічної літератури (функціонально-стилістичний аспект). – К.: ТОВ «Міжнар. фін. агенція», 1997. – 303 с.
312. Никифорова О.И. Роль представления в восприятия слова, фразы, описания // Известия Академии педагогических наук РСФСР. – Вып.7. – 1947. – С. 121 – 163.
313. Никуленко О.А. Некоторые проблемы теории деятельности // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – 278 с.
314. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Смолюк І.О. Педагогічна технологія: Підручник. – К.: Четверта хвиля, 2003. – 224 с.
315. Нісімчук А.С., Смолюк О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навч. пос. – К.: Вид. центр «Просвіта», 2000. – 368 с.
316. Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. – М.: Наука, 1983. – 213 с.
317. Норман Б.Ю. Синтаксис речевой деятельности. – Минск: Вышэйш. шк., 1978. – 151 с.
318. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки: рідномовний катехизис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства. – К.: Обереги, 1994. – 254 с.
319. Оконь В. Основы проблемного обучения. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.



320. Онкович Г.В. Українознавство і лінгводидактика. Навч. посіб. – К.: Логос, 1997. – 105 с.
321. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека. // Психология личности. – М.: ООО «Вопросы психологи», 2001. – 192 с. – С. 162 – 176.
322. Орлов Ю.М. Как определить эффективность учебной работы? // Вестник высш. школы. – 1986. – № 6. – С. 12 – 15.
323. Орфоепічний словник / Укладач М. Погрібний. – К.: Рад.шк., 1984. – 632 с.
324. Освіта в Україні. Нормативна база. – 2-е вид. – К.: КНТ, 2006. – 484 с.
325. Освіта України. Збірник законів / За ред. С.О. Борисенка. – Харків: Бурун Книга, 2007. – 304 с.
326. Основы вузовской педагогики: Учеб. пособ для студ ун-та / Под ред. Н. Кузьминой. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. – 311 с.
327. Основы теории речевой деятельности / Под. ред. А.А. Леонтьева. – М.: Наука, 1974. – 368 с.
328. Паламар Л.М. Практичний курс української мови: Поглиблений етап вивчення. – К.: Либідь, 1995. – 158 с.
329. Паламар Л. М., Кацавець Г. М. Мова ділових паперів: Практ. посібник. – 4-те вид. – К.: Либідь, 2000. – 164 с.
330. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.
331. Палихата Е.Я. Уроки риторики: Посібник для вчит. – Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2002. – 87 с.
332. Панько Т.І., Кочан І.М., Мацюк Г.П. Українське термінознавство. – Львів: Світ, 1994. – 216 с.
333. Паньков А.И. Педагогика высшей школы: Курс лекций. – Одеса: Юридична література, 2006. – 132 с.
334. Папина А.Ф. Текст: его единицы и глобальные категории. – М.: Эдиториал УРСС, 2002. – 145 с.

335. Партико З.В. Загальне редагування: нормативні основи: Навч. посіб. – Л.: Афіша, 2001. – 212 с.
336. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
337. Пассов Е.И. О концепции т.н. языковых навыков // Иностранные языки в высшей школе. – Вып. 10. – М.: Высш. шк., 1975. – 142 с. – С. 33 – 39.
338. Педагогика: Краткий курс лекций. / В. Курило, А. Чиж, Н. Кратиков и др. – Луганск: Альма-матер, 2001. – 231 с.
339. Педагогическое речеведение: Словарь-справочник / Под ред. Т. Ладыженской. – 2-е изд. – М.: Флинта, 1998. – 312 с.
340. Пентилюк М.І., Караман С.О., Галетова А.Г. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах: Підруч. для вищ. закл. освіти. – К: Ленвіт, 2000. – 184 с.
341. Пентилюк М.І. Культура мови і стилістика: Пробний підручник для гімназій гуманітарного профілю. – К.: Вежа, 1994. – 240 с.
342. Петренко В.Ф. Проблемы эффективности речевого воздействия в аспекте психолингвистики // Оптимизация речевого воздействия. – М.: Наука, 1990. – С. 18 – 31.
343. Петрищева Е.Ф. Стилистически окрашенная лексика русского языка. – М.: Наука, 1984. – 222 с.
344. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии: Избранные труды. – М.: Педагогика, 1984. – 272 с.
345. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с.
346. Пиаже Ж. Роль действия в формировании мышления // Вопросы психологии. – 1965. – № 6. – С. 64 – 68.
347. Пидкасистый П.И., Коротяев Б.И. Организация деятельности ученика на уроке. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
348. Підласий І.П. Як підготувати ефективний урок: Кн. для вчителя. – К.: Рад. школа, 1989. – 204 с.

349. Плавич В.П. Розвиток системи освіти в Україні в контексті Болонського процесу. – Одеса: Астропринт, 2005. – 234 с.
350. Плахотнік О.В., Безносюк О.О. Професійна підготовка педагогів-екологів. – К: ЕксОб, 2001. – 248 с.
351. Плиско К.М. Лінгводидактичні основи організації навчання української мови в загальноосвітній школі: Автореф. дис...докт.пед.наук. (13.00.02) / НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 1997. – 51 с.
352. Плиско К.М. Принципи, методи і форми навчання української мови (Теоретичний аспект). Навч. посібник. – Х.: Основа, 1995. – 240 с.
353. Плющ М.Я. Граматика української мови. Морфеміка. Словотвір. Морфологія. – К.: Вища школа, 2005. – 286 с.
354. Погрібний М. Українська літературна вимова. – Дніпропетровськ: Трансформ, 1992. – 25 с.
355. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. – Запорожье: Просвіта, 2004. – 246с.
356. Пономарів О. Д. Стилїстика сучасної української мови: Підручник. – 3-е вид. –Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 248 с.
357. Потебня А.А. Язык и мысль – К: СИНТО, 1993 – 192 с.
358. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – М.: Веклер, 2001. – 308 с.
359. Почепцов О.Г. Комунікативний статус як параметр мовленнєвої взаємодії // Мовознавство. – 1989. – Вип. 4 (136). – С. 40 – 45.
360. Почепцов О.Г. Коммуникативные аспекты семантики. – К: Вища шк., 1987.– 256 с.
361. Почепцов О.Г. Модели порождения вопросов-просьб // Проблемы дериватологии. – Пермь: Пермск. гос. ун-т, 1981. – Вып. 2. – С. 128 – 130.
362. Проблеми лінгвістики науково-технічного тексту // Вісник «Львівська політехніка». – Львів, 1995. – № 295. – 161 с.

363. Проколієнко Л.М. Зміст, передбачуваний цілями навчання і змістовий бік методу навчання // Психологія програмованого навчання / За ред. Г.С. Костюка, Г.О.Балла. – К.: Рад.школа, 1973. – С. 81 – 86.
364. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2004. – 432 с.
365. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 1999. – 146 с.
366. Речевые акты в лингвистике и методике. Сб. науч тр. / Под ред. В. Лазарева. – Пятигорск: ПГПИЯ, 1986. – 227 с.
367. Рикьор Поль. Про інтерпретацію // Після філософії: кінець чи трансформація? / Перекл. з англ. – К.: Четверта хвиля, 2000. – 432 с. – С. 312 – 333.
368. Рінберг В.П., Усатенко Т.П. Текст і навчання зв'язного мовлення // Українська мова і література в школі. – 1980.– № 2. – С. 51 – 57.
369. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. / Пер. с англ. Е. Исениной. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
370. Рожанківський Р. Щодо українського стилю фахової мови // Проблеми української термінології. Матеріали V міжнародної конференції. – Львів: Львівська політехніка, 1998. – С. 43 – 46.
371. Рожило Л.П. Психологічні особливості вироблення мовних умінь і навичок // Українська мова і література в школі. – 1982. – № 9. – С. 24 – 28.
372. Розеншток–Хюсси О. Речь и действительность / Пер. с англ. – М.: Лабиринт, 1994. – 211 с.
373. Романов А.А. Роль коммуникативных стратегий в обучении диалогу // Лингвистика и преподавание языка: Тезисы Всесоюз. семинара-совещания. – Кострома, 1989. – С. 130 – 131.
374. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. – М.: Институт языкознания АН СССР, 1988. – 183 с.

375. Романюк Л.В. Роль механізму оцінки у розвитку ціннісних орієнтацій студентської молоді // Київський університет. Вісник. Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка». – Вип 20/21. – С. 107 – 108.
376. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття: Навч. пос. – Вид 2-е стереотип. – К.: Либідь, 2003. – 992 с.
377. Русанівський В.М. Дієслово – рух, дія образ. – К.: Рад. школа, 1977. – 111 с.
378. Русова С. Значення соціальної психології для виховання // Педагогічна спадщина С. Русової і сучасна освіта: Науково-метод. посіб. / За ред. В.Г.Слюсаренка, О.В.Проскури. – К.: ІЗМН, 1998. – 196 с. – С. 140 – 153.
379. Сагатовский В.М. Социальное проектирование: к основам теории // Прикладная этика и управление нравственным воспитанием. – Томск, 1980. – С. 84 – 86.
380. Сагач Г.М. Риторика: Конспект лекцій. – К.: Ін-т. сист. дослідж. освіти, 1993. – 148 с.
381. Салимовский В.А. Жанры речи в функционально-стилистическом освещении. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2002. – 235 с.
382. Седов К.Ф. Коммуникативные стратегии дискурсивного поведения и становления языковой личности // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты. – Волгоград, Саратов: Перемена, 1998. – 234 с. – С. 9 – 20.
383. Семиченко В.А. Психология общения: модульный курс. – К.: Магістр-S, 1998. – 152 с.
384. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. – М.: Педагогика, 1999. – 212 с.
385. Серль Дж. Что такое речевой акт? // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XVII. Теория речевых актов. – М: Прогресс, 1986. – С. 151 – 169.
386. Сидоров Е.В. Аспекти організації висловлювання в комунікативному висвітленні. // Текст в комунікації. – М.: Ін-т лінгвістич., 1991. – 211 с. – С. 41 – 50.

387. Симоненко Т.В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: Монографія. – Черкаси: Вид. Вовчук О.Ю., 2006. – 328 с.
388. Сірополко Степан. Історія освіти в Україні. – Київ: Наук. думка, 2001. – 912 с.
389. Скалкин В.Л., Богатикова Л.И. Обучение регуляционному аспекту диалогической речи // Интенсивное обучение иностранным языкам в высшей школе / Под ред. Г.А. Китайгородской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 157 с. – С. 89 – 100.
390. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.
391. Скуратівський Л.В., Шелехова Г.Т., Остаф Я.І. Рідна мова: Підручник для 8-го класу. – 4-е вид. – К.: Освіта, 1996. – 173 с.
392. Слобин Дж., Грин. Д. Психолінгвістика / Пер. с англ. Е. Негневицкой. / Под ред. А.А. Леонтьева. – 2-е. изд. – М.: Эдиториал УРСС, 2003. – 352 с.
393. Словник іншомовних слів / Пустовіт Л.О. та ін. – К.: Довіра, УНВЦ «Рідна мова», 2000. – 1017 с.
394. Словник-довідник з культури української мови / Гринчишин Д. та ін. – 3-е вид. – К.: Знання, 2006. – 367 с.
395. Словник-довідник з української лінгводидактики: Навчальний посібник / За ред М. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.
396. Словник іншомовних слів. – К.: Гол ред. УРЕ, 1975. – 776 с.
397. Словник скорочень в українській мові / За ред. Л.С. Паламарчука. – К.: Вища школа, 1988. – 512 с.
398. Смелкова З.С. Педагогическое общение. – М.: Флинта, 1999. – 232 с.
399. Смысловое восприятие речевого общения (в условиях массовой коммуникации) / Под ред. Т.М. Дридзе, А.А. Леонтьева. – М.: Наука, 1976. – 265 с.

400. Снелл Ф. Искусство делового общения / Пер. с англ. С. Стрельникова. – М.: Знание, 1990. – 63 с.
401. Сопер П.Л. Основы искусства речи / Пер. с англ. С.Чижовой. – М.: Прогресс–Академия, 1992. – 416 с.
402. Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста. – М.: Наука, 1985. – 166 с.
403. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Шахнарович А.М. Теория и прикладные проблемы речевого общения. – М.: Наука, 1979. – 327 с.
404. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа. – М.: Педагогика, 1974. – 192 с.
405. Стельмахович М.Г. Етнопедagogічні основи методики української мови // Українська мова і література в школі.–1993.– № 5 – 6. – С. 20 – 22.
406. Столяренко Л.Д., Столяренко В.Е. Психология и педагогика для технических вузов. – 2-е изд, доп. и перераб. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 512 с.
407. Стоунс Э. Психопедагогика: Психологическая теория и практика обучения / Пер. с англ. / Под ред. Н.Ф. Талызиной . – М.: Педагогика, 1984. – 472 с.
408. Субтельний Орест. Україна: історія / Пер. з англ. Ю. Шевчука. – 2-е вид.– К.: Либідь, 1992. – 500 с.
409. Суворова Н.В. Обучение устной диалогической учебно-профессиональной речи на системе текстов в нефилологическом вузе. – М.: Высш.шк., 1991. – 256 с.
410. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: Нові підходи до загальних проблем. – К.: А.П.Н., 2003. – 68 с.
411. В.А.Сухомлинский об умственном воспитании / Сост. М.И. Мухин. – К.: Рад. школа, 1983. – 224 с.
412. Сучасна українська літературна мова: Підручник / А.П. Грищенко та ін.; За ред. А.П. Грищенка. – 2-е вид. – К.: Вища школа, 1997. – 1997. – 493 с.

413. Сучасна українська літературна мова : Підручник для студентів, які вивчають дисципліну «Сучасна українська літературна мова» / М.Я. Плющ та ін. – К.: Вища школа, 1994. – 424 с.
414. Сучасна українська мова: Підручник / О.Д. Пономарів та ін.; За ред. О.Д. Пономарева. – К.: Либідь, 1997. – 400 с.
415. Талызина Н.Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
416. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 342 с.
417. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. – М.: Знание, 1983. – 93 с.
418. Тарасов Е.Ф. Письменный текст как превращенная форма речевого общения // Материалы V Всесоюзного симпозиума по психолінгвістике. – М.: Наука, 1983. – С. 241 – 243.
419. Тарасова И. П. Речевое общение, толкуемое с юмором, но всерьез : Пособ. по саморазвитию. – М.: Высш. шк., 1992. – 175 с.
420. Теклюк В.Я. Психолінгвістичні основи методу спостереження над мовою // Українська мова і література в школі. – 1991. – № 12. – С. 9 – 13.
421. Текст как объект комплексного анализа в вузе / Под ред. И.В. Арнольд. – Л.: ЛГПИ, 1984. – 160 с.
422. Тихомиров О.К., Богданова Т.Г. Исследование структурирующей функции мотива // Психологический журнал, 1983. – № 6. – С. 54 – 61.
423. Тихомиров О.К., Ключко В.Е. Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 23 – 31.
424. Тоцька Н.І. Фонетика. Дидактичний матеріал з української мови. – 2-е вид. – К.: Освіта, 1997. – 144 с.
425. Трошина Н.Н. Коммуникативная стратегия и стилистическая структура текста // Проблемы эффективности речевой коммуникации. – М.: Ин-т науч. информ. по общ. наукам АН РСФСР, 1989. – 324 с. – С. 134 – 150.



426. Трошина Н.Н. Стилистические параметры текстов массовой коммуникации и реализация коммуникативной стратегии субъекта речевого воздействия // Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации – М.: Наука, 1990. – 135 с. – С. 62 – 68.
427. Трубецкой Н.С. Основы фонологии / Пер. с нем. А. Холодовича. – М.: Изд. иностр. л-ры, 1960. – 372 с.
428. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – 452 с.
429. Уилсон М. Брат мой, враг мой. – Кишинев: Лит. артистика, 1977. – 615 с.
430. Українська висока політехнічна школа. – Нью Йорк: Абсольвент Української госп. акад. та Укр. техн.-госп. ін-ту, 1959. В 3-х т. – Т.1. – 215 с.
431. Українська літературна вимова і наголос. – К.: Наукова думка. – 1973. – 724 с.
432. Українська мова. Енциклопедія / За ред. В.М. Русанівського. – К.: Укр. енциклопедія, 2000. – 752 с.
433. Українська мова. Тести 5 – 12 класи: Посібник / За ред. Н.В. Гуйванюк. – К.: Академія, 2006. – 374 с.
434. Універсальний довідник-практикум з ділових паперів /С. Бирик, І. Михно, Л. Пустовіт, Г. Сюта. – К.: Довіра: УНВЦ „Рідна мова”. – 1997. – 399 с.
435. Урбах В.Ю. Биометрические методы. – М.: Наука, 1964. – 415 с.
436. Усанова Л.А. Специфика речевого педагогического общения // Профессиональная риторика: проблемы и перспективы. – Воронеж: ВГУ, 2001. – С. 50 – 51
437. Усачева И.В., Ильясов И.И. Формирование учебно-исследовательской деятельности. Обучение чтению научного текста. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 123 с.
438. Ушакова Т.Н., Павлова Н.Д., Зачесова И.А. Речь человека в общении. – М.: Наука, 1989. – 192 с.
439. Ушинский К.Д. Педагогическая поездка по Швейцарии. Собр соч.: В 10-ти тт.– М. – Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – Т.3. – С. 87 – 255.

440. Федоренко В., Скуратівський Л. Методичні рекомендації щодо вивчення української (рідної) мови у 2006 – 2007 навчальному році // Дивослово. – 2006. – № 8. – С. 29 – 40.
441. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи: Учеб. пособ. – М.: Просвещение, 1984. – 160 с.
442. Федосюк М.Ю. Комплексные жанры разговорной речи: «утешение», «убеждение» и «уговоры» // Русская разговорная речь как явление городской культуры. – Екатеринбург, 1996. – С. 73 – 93.
443. Феллер М.Д. Стиль и знак: стиль как способ изображения действительности. – Л.: ЛГУ, 1984. – 168 с.
444. Филонов Л.Б. Психологические аспекты установления контакта между людьми // Методика контактного взаимодействия. – Пущино, 1982. – С. 42 – 45.
445. Фіцула М.М. Педагогіка: Посібник. – К.: ВЦ «Академія», 2000. – 542 с.
446. Формановская Н.И. Об обиходно-деловой сфере общения // Культурно-речевая ситуация в современной России: Вопросы теории и образовательных технологий. – Екатеринбург: Уральский ГПУ, 2000. – С. 181 – 183.
447. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. – М: Изд-во: Русский язык, 2002. – 214 с.
448. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 216 с.
449. Франко І.Я. Іван Вишенський і його твори: Твори в 50 т. – К.: Наукова думка, 1982. – Т. 30. – 528 с. – С. 7 – 212.
450. Франко І.Я. Педагогічні статті і висловлювання / Упоряд. О.Г. Дзевєрін. – К.: Рад. школа, 1960. – 297 с.
451. Фромм Э. Психоанализ и этика. – М.: АСТ, 1998. – 566 с.
452. Хомский Н. Логические основы лингвистической теории / Новое в лингвистике. – М: Прогресс, 1965. – Вып. 4. – С. 465 – 574.

453. Хомский Н. Синтаксические структуры // Новое в лингвистике. – М: Изд. иностр. л-ры, 1962. – Вып. 2. – С. 412 – 527.
454. Частотний словник української художньої прози. У 2-х т. – К.: Наукова думка, 1981. – Т.2. – 560 с.
455. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
456. Шапоринский С.А. Обучение и научное познание. – М.: Педагогика, 1981. – 208 с.
457. Шахнарович А.М., Габ М.А. Прагматика текста: психолінгвістический поход // Текст в коммуникации: – М.: Ин-т языкозн., 1991. – 211 с.
458. Шахнарович А.М., Юрьева Н.М. Психолінгвістический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза речи). – М.: Наука, 1990. – 160 с.
459. Шевченко В.П., Мудран Н.В. Правила оформлення реферату. – К.: Нова книга, 2001. – 156 с.
460. Шелехова Г.Т. Сучасні підходи до навчання рідної мови в загальноосвітній середній школі // Укр. мова і л-ра в шк. – 1998. – № 1. – С. 12 – 16.
461. Ширяев Е.Н. Структура разговорного повествования // Русский язык: текст как целое и компоненты текста. – М.: Наука, 1982. – С. 106 – 121.
462. Шкатова Л.А. Речевые формулы спора // Русская речь. – 1990. – № 4. – С. 71 – 73.
463. Шкуратяна Н.Г. Методика вивчення орфографії. – К.: Рад.школа, 1985. – 134 с.
464. Шкуратяна Н.Г., Шевчук С.В. Сучасна українська літературна мова: Навч. посібник. – К.: Літера, 2000. – 688 с.
465. Шмелева Т.В. Речевой жанр: опыт общелингвистического осмысления // Collegium. – 1995. – № 1–2. – С. 57 – 71.
466. Штерн І.Б. Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики: Енцикл. словник для фахівців з теор. гуманіст дисциплін та гуман. інф-ки. – К.: «АртЕк», 1998. – 336 с.

467. Штульман Е.А. Специфика методического эксперимента. – Сов. педагогика. – 1988. – № 3. – С.61 – 65.
468. Шуневич Н.В. Самореалізація особистості студента як фактор демократизації навчального процесу. // Київський університет. Вісник. Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка». – Вип 20/21. – 2004. – С. 113 – 115.
469. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. – М.–Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 96 с.
470. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – М.: Наука. – 1974. – 428 с.
471. Щербак Г.Й. Зоологія безхребетних: Підручник для студ. біолог. ф-тів. – К.: Вища школа, 1997. – 342 с.
472. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
473. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 3 – 12.
474. Якобсон С.Г. Зависимость взаимных требований от структуры совместной деятельности детей // Взаимоотношения детей в совместной деятельности и проблемы воспитания. – М: Изд-во Мос. ун-та, 1976. – 179 с. – С. 41 – 59.
475. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб пособ. / Европ. ин-т экспертов. – СПб: Изд-во Михайлова В.П., Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.
476. Ярема С.М. Технічне редагування. – К.: Ун-т «Україна», 2003. – 284 с.
477. Юхименко П.І., Леоненко П.М. Історія економічних учень: Навчальний посібник.– 3-є вид., випр. – К.: Знання-Прес, 2002. – 514 с.
478. Advanced in applied psycholinguistics / Ed. by Sh.Rosenberg. – Cambridge; N.Y.: Cambridge University Press, 1987. – 216 p.
479. Allan K. Linguistic Meaning. – London: Routledge and Kegan Paul, 1986. – Vol.1. – 452 p.
480. Arbib M.A., Conklin J., Hill J. From schema theory to language. – N.Y. Oxford University Press, 1987. – 250 p.

481. Asher J., Price B. The Learning Strategy or the Total Physical Response: Some Age Difference / Td. By S. Krashen, S. Scarella. Child-Adult Differences in Language Acquisition. – Rowley: Newbury House, 1982. – P. 76 – 83.
482. Acquisition of Communicative Competence / Ed. by R. Chiefeldbusch & J. Pickar. – Baltimore: University Park Press, 1984. – 550 p.
483. Acquisition of Written Language: Response and Revision / Ed. by S. Freedman. – Norwood: Ablex Pub. Corp., 1985. – 294 p.
484. Ballmer T., Brennenstuhl W. Speech Act Classification: A Study in the Lexical Analysis of English Speech Activity Verbs. – Berlin: Springer, 1981. – 274 p.
485. Bach E. Questions / Linguistic Inquiry, 1971. – №. 2. – P. 153 – 166.
486. Bach K., Harnish R. Linguistic Communication and Speech Acts. – Cambridge: MIT Press, 1979. – 217 p.
487. Bell Rodger T. An Introduction to Applied Linguistics: Approaches and Methods in Language Teaching. – N.Y.: St. Martin's Press, 1981. – 270 p.
488. Bialystok E. On the Relationship between Knowing and Using Forms // Applied Linguistics. – 1982. – Vol.3. – Pp. 181 – 206.
489. Bloom B.S. A Taxonomy of Educational Objectives: Handbook 1: The Cognitive domain. – Harlow: AEI press, 1956. – 96 p.
490. Brown R. & Fraser C. The Acquisition of Syntax // C. Coffey & B. Musgrave (eds). Verbal behaviour and learning: problems and processes. – N.Y.: McGraw Hill, 1963. – 264 p. – Pp. 158 – 201.
491. Brumfit Ch. Communicative Methodology in Language Teaching: the Roles of Fluency and Accuracy – Cambridge; N.Y.: Cambridge University Press. – 1984. – 168 p.
492. Čada Josef. Jazykové stadium na vysoké škole obchodní v Praze. – Praha: Knihovna spolku posluchačů comerč. Inženýrství., 1932. – 355 s.
493. Caine R., Caine G. Making Connections: Teaching and the Human Brain. – Menlo Park, Calif.: Innovative Learning Publications, 1994. – 214 p.

494. Clark John H. *Arenas of Language Use*. – Chicago: The University of Chicago Press, 1992. – 159 p.
495. Clark John H. *Patterns of Thinking: Integrating Learning Skills in Content Teaching* / foreword by Arthur L. Costa. – Boston: Allyn & Bacon, 1990. – 312 p.
496. *Cognitive Strategy Research: Educational Application* / Ed. M. Pressley & Joel R. Levin. – N.Y.: Praeger, 1983. – 303 p.
497. Corder S. *Strategies of Communication* // C. Faerch & G. Kasper (eds). *Strategies in Interlanguage Communication*. – London: Longman, 1983. – 212 p. – P. 15 – 19.
498. Dillard J., Segrin Ch. *Primary and Secondary Goals in the Production of Interpersonal Influence Messages* / *Communication Monographs*. – Vol. 56. – March, 1989. – Pp. 19 – 38.
499. Dilthey W. *Gesammelte Schriften*. – Bd. IX, Stuttgart, 1960. – 274 s.
500. Ellis A., Beattie G. *The Psychology of Language and Communication*. – N.Y.: Guilford Press, 1986. – 374 p.
501. Ellis R. *Understanding Second Language Acquisition*. – Oxford: Oxford University Press, 1986. – 186 p.
502. Faerch C., Kasper G. *On Identifying Communication Strategies* // C. Faerch & G. Kasper (eds). *Strategies in Interlanguage Communication*. – London: Longman, 1983. – 212 p.
503. Fitzpatrick M., Winke J. *You always hurt the one you love: Strategies and Tactics in Interpersonal Conflict* // *Communication Quarterly*, 1979. – Vol. 27. – Pp. 3 – 11.
504. Gass S.M., Selinker L. *Second Language Acquisition: an Introductory Course*. – Hillsdale, NJ etc.: Lawrence Erlbaum, 1994. – 234 p. – Pp. 151 – 152.
505. Gerhardt V. *Rollenanalyse als Kritische Soziologie*. – Berlin: Verlag, 1971. – 265 s.
506. Gibbs Gr. *Improving the Quality of Student Learning: Based on the Improving Student Learning Project funded by the Council for National Academic Awards*. – Bristol: Technical and Educational services, 1992. – 204 p.

507. Haslett B. *Communication: Strategic Actions in Context*. – Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. – 290 p.
508. Heller M. *Reading-Writing Connection: from Theory to Practice*. – N.Y.: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. – 399 p.
509. Hyman R. *Teaching: Vantage Points for Study*. – Philadelphia: J.B.Lippincott, 1968. – 465 p.
510. Ifert D., Bearden L. *The Use of Rational, Emotional and Combination Appeals to Respond to Rejected requests // Communication research Reports*. – Vol 14. – № 1, 1997. – Pp. 65 – 73.
511. *Importance of Learning Styles: Understanding the Implications for Learning, Course Design and education* / Ed. by R. Sims & S. Sims. – Westport, Conn.: Greenwood Press, 1995. – 213 p.
512. *Improvement of Instruction* / Ed. by N. Yarling & A. Hayden. – Seattle: Special Child Publications, 1972. – 244 p.
513. Ingram D. *First Language Acquisition: Methods, Description and Explanation*. – Cambridge; N.Y.: Cambridge university Press, 1989. – 572 p.
514. Jackson S., Jacobs S. *Structure of Arguments in Conversation: Pragmatic Bases for the Enthimeme // Quarterly Journal of Speech*. – Vol. 66. – 1980. – Pp. 285 – 304.
515. Jacobs S., Jackson S. *Strategy and Structure in Conversational Influence attempts // Communication Monographs*. – Vol. 5. – December, 1993. – Pp. 285 – 304.
516. Karttunen L. *Syntax and Semantics of Questions: Foundations of Language*. – 1976. – Vol. 10. – Pp. 41 – 53.
517. Kasper G. *Linguistic Politeness: Current Research Issues // Journal of Pragmatics*. – 1990. – No.2. – Pp. 193 – 218.
518. Keller E. *Gambits: Conversational Strategy Signals // Journal of Pragmatics*. – 1979. – Vol. 3. – Pp. 219 – 238.
519. *Language Development* / Ed. by Stan A.Kuczay. – N.Y.: Erlbaum Associates, 1982. – 615 p.

520. Larsen-Freeman D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. – Oxf.: Oxford Univ. Press, 1986. – 142 p.
521. *Learning to Be Literate: the Development of Spoken and Written Language* / Ed. by A.Garton & Ch.Pratt. – Oxford: Basil Blackwell, 1989. – 250 p.
522. *Learning, Remembering, Beleiving: Enhanching Human Performance* / Ed. by D.Druckman & R. Bjork. – Washington: National Academy Press, 1994. – 395 p.
523. Malone J. *Theories of Learning: a Historical Approach*. – Belmont, Calif.: Wadsworth Pub. Co., 1991. – 342 p.
524. Mc Neil D., Wiles J. *The Essentials of Teaching: Decisions, Plans, Methods*. – N.Y.: Macmillian, 1990. – 397 p.
525. Morgan J. *Two Types of Convention in Indirect Speech Acts // Syntax and Semantics*. – 1978. – Vol. 9: Pragmatics. – Pp. 261 – 280.
526. *New Approaches to Language Ascuisition* / Ed. by B. Detterman & R. Clair. – Tubingen.Narr, 1980. – 177 p.
527. Newble D., Cannon R. *A Handbook for Teachers in Universities and Colleges: a Guide to Improving Teaching Methods*. – N.Y.: St. Martin's Press, 1989. – 158 p.
528. Nisbet J & Shuchsmith J. *Learning Strategies*. – New York: Routledge, 1991.– 178 p.
529. O'Malley J.M., Chamot A.U. *Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students // Language Learning*. – 1985. – Vol 35. No 1. – Pp. 21 – 46.
530. *Modern languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference // Council for Cultural Co-operation, Education Committee*. – Strasbourg: Strasb. Ed., 2001. – 156 p.
531. *Native Language and Foreign Language Acquisition* / Ed. by H.Winnitz. –N.Y.: The New York Academy of Sciences. – 1981. – 212 p.
532. Oxford R. and Cohen A. *Language Learning Strategies: Critical Issues of Concept and Classification// Applied Language Learning*. – 1992. –Vol. 3. – Pp. 1 – 35.



533. Palmer M. Controlling Conversation: Turns, Topics and Interpersonal Control // Communication Monographs. – Vol. 56. – March 1989. – Pp. 1 – 18.
534. di Pietro R. The Psychology of Acquisition Strategies. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 165 p.
535. Rayfield R. etc Public Relations Writing: Strategies and Skills. – N.Y.: Brown ac. Press, 1991. – 439 p.
536. Reclaiming Pedagogy: The Rhetoric of the Classroom / Ed. by P. Donahue and El. Quandahl. – Carbondale: Southern Ill UP, 1989. – 178 p.
537. Rodgers T. The Strategies of Individual Learning. – N: Newbury House Publishers, 1978. – 288 p.
538. Rubin J. Study of Cognitive Processes in Second Language Learning // Applied Linguistics. – 1981. – Vol. 11. – Pp. 117 – 131.
539. Ryan R.M., Connel J. P., Deci E.L. A Motivational Analysis of Self-determination and Self-regulation in Education // In Ames C. Ames R. Research on Motivation in Education. – Vol.2. – N.Y., Academic press, 1985. – 98 p.
540. Sacks Y., Shegloff E., Jefferson G. A simplest systematics for the organization of Turn-talking for Conversation // Language: Journal of the Linguistic Society of America. – 1974. – Vol. 50. – № 3. – Pp. 697 – 735.
541. Searle J.R. Expression and Meaning. Cambridge: Cambridge University Press, 1979. – 137 p.
542. Sheils J. Multilingualism and New Learning Environments/ // European Year of Languages – 2001: Conference. Council of Europe. – Strasbourg: Strasb. Ed., 2001. – Pp. 36 – 45.
543. Shipley C., Can M., Hilderbrand J., Mitchel G. Synthesis of Teaching Methods. – N.Y.: Ac. press, 1965. – 156 p.
544. Spencer K. The Psychology of Educational Technology and Instructional Media. – London: United Writers Press, 1991. – 211 p.
545. Sperber D., Wilson D. Relevance: Communication and cognition. – Cambridge: Harvard University Press, 1986. – 210 p.

546. *Studies in Language Acquisition* / Ed. by D. Nehls. – Heidelberg: Groos, 1980. – 110 p.
547. *Structure of Learning Processes* / Ed. by J. Valsiner & Y.-G. Voss. – Norwood, N.J.: Ablex Pub. Corp., 1996. – 344 p.
548. Swan M. *A Critical Look at the Communicative Approach // English Language Teaching.* – 1985. – Vol. 39/2. – Pp. 36 – 45.
549. *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes* / Ed. by Fr.Dubin, D. Eskey, W.Grabe. – Mass: Don Mills Print, Addison-Wesley, 1986. – 248 p.
550. van Dijk T. and W. Kintsch. *Cognitive Psychology and Discourse: Recalling and Summarizing Stories // Current Trends in Text Linguistics.*– Berlin – New York, 1978. – Pp. 34 – 129.
551. Walker J. *The Psychology of Learning: Principles and Processes.* – Englewood Cliff, N.J.:Prentice Hall, 1996. – 437 p.
552. Wieser A. *How to Not Answer a Question: Purposive Devises in Conversational Strategy// CLS.* – 1975. – Vol. 11. – Pp. 85 – 102.
553. Williams M. & Burden R.L. *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach.* – Cambridge: Cambridge University Press, 1997 – 227 p.
554. Wilson S.R. *Development and test of a Cognitive Rules Model of Interactional Goals // Communication Monographs.* – 1998. – Vol. 17/80. – Pp. 81 – 103.
555. Wittgenstein L. *Culture and Value.* // Ed. by G.H.von Wright, in collaboration with Heikki Nyman. Trans. by Peter Winch. – Chicago: University of Chicago Press, 1980. – 218 p.