

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

*На правах рукопису*

**КЛИМОВА КАТЕРИНА ЯКІВНА**

**УДК: 378. 147 : 811. 161. 2**

**ФОРМУВАННЯ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ  
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ**

13.00.02 — теорія і методика навчання (українська мова)

**Дисертація**

на здобуття наукового ступеня  
доктора педагогічних наук

Науковий консультант:

**Мацько Любов Іванівна,**

доктор філологічних наук, професор,

академік АПН України

**Київ — 2011**

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТ- НОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	16
1.1. Методологічні передумови дослідження комунікативної мовної особистості .....	16
1.1.1. Проблема формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутнього вчителя з погляду сучасної філософії освіти .....	20
1.1.2. Мова як об'єкт вивчення лінгвофілософії.....	46
1.1.3. Мова як предмет лінгвістичних досліджень.....	58
1.1.4. Сучасна українська літературна мова у контексті соціолінгвістики та лінгвокультурології.....	67
1.2. Лінгвістичне підгрунття навчання української мови студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів.....	85
1.2.1. Типологія літературних норм сучасної української мови у площині формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх учителів.....	86
1.2.2. Мовна норма і культура мовлення студентів.....	91
1.3. Психологічні передумови формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів.....	97
1.3.1. Мова і мовлення у контексті розвитку психолінгвістичних досліджень.....	99
1.3.2. Психологічні основи формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілогів.....	115
Висновки до розділу 1.....	131

РОЗДІЛ 2.	МОНІТОРИНГ ЯКОСТЕЙ МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ УНІВЕРСИТЕТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....	135
2.1.	Педагогічний моніторинг як умова стратегічного плану навчальної діяльності студентів.....	135
2.1.1.	Загальні вимоги до педагогічного моніторингу.....	138
2.1.2.	Етапи та специфіка проведення моніторингу якостей мовлення студентів нефілологічних факультетів педагогічних ВНЗ.....	142
2.1.3.	Форми проведення педагогічної діагностики якостей мовлення майбутніх учителів-нефілологів.....	147
2.2.	Критерії та рівні сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних факультетів педагогічних університетів.....	155
2.3.	Показники рівнів сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів на освітньо-кваліфікаційних рівнях бакалавр" і "магістр".....	166
2.4.	Аналіз типових помилок у мовленні майбутніх учителів-нефілологів.....	175
	Висновки до розділу 2.....	186
РОЗДІЛ 3.	МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	188
3.1.	Педагогічне проектування методичної системи формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх педагогів-нефілологів у ВНЗ.....	189

3.2.	Дидактичні принципи проектування технологій формування мовнокомунікативної професійної компетентності у студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів.....	197
3.3.	Структурні компоненти методичної системи формування у студентів нефілологічних факультетів педагогічних університетів мовнокомунікативної професійної компетентності .....	211
3.3.1.	Контент-аналіз обсягу і змісту підручників і навчальних посібників з української мови для студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних ВНЗ .....	211
3.3.2.	Форми організації навчання і самонавчання студентів-нефілологів української мови.....	224
3.3.3.	Традиційні та інноваційні методи і прийоми навчання української мови на нефілологічних факультетах педагогічних університетів .....	271
3.3.4.	Засоби реалізації, контролю та корекції знань, умінь і навичок майбутніх учителів з української мови.....	309
3.3.5.	Навчально-методичні комплекси українськомовних дисциплін на нефілологічних факультетах педагогічних університетів	319
3.4.	Зміст навчальних технологій формування складових мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів.....	324
3.4.1.	Інноваційні технології навчання української мови студентів-нефілологів педагогічних ВНЗ.....	328
3.4.2.	Комплекси завдань з української мови, спрямованих на формування орфографічної, фонетичної та орфоепічної, лексичної та фразеологічної, граматичної та пунктуаційної, стилістичної та дискурсивної складових мовнокомунікативної професійної компетентності студентів.....	332

3.5.	Інтерактивне навчання української мови майбутніх учителів-нефілологів у площині адаптації до сучасних вимог вищої освіти.....	365
3.5.1.	Імітаційне моделювання ситуацій професійної педагогічної комунікації у процесі навчання української мови на нефілологічних факультетах університетів .....	368
3.5.2.	Комплекс проектів у системі інтерактивного професійно спрямованого навчання української мови студентів педагогічних спеціальностей ВНЗ.....	382
3.5.3.	Використання засобів медіа-дидактики у процесі навчання і самонавчання української мови студентів-нефілологів педагогічних ВНЗ.....	390
	Висновки до розділу 3.....	402
РОЗДІЛ 4.	КРЕАТИВНІСТЬ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ТВОРЧОЇ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА.....	405
4.1.	Структура креативності як інтегрованої особистісної якості студентів педагогічних ВНЗ.....	405
4.2.	Роль навчального середовища ВНЗ у формуванні креативності майбутніх учителів.....	412
4.3.	Система індивідуально-самостійної навчальної роботи студентів нефілологічних факультетів з української мови.....	423
4.4.	Зміст науково-дослідної роботи студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів з української мови....	429
4.5.	Мовне портфоліо у системі безперервної самопідготовки майбутніх учителів до мовнокомунікативної професійної діяльності.....	455
4.6.	Виробнича практика у школі — засіб формування творчої мовнокомунікативної особистості майбутнього вчителя-нефілолога.....	459
	Висновки до розділу 4.....	470

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНЕ НАВЧАННЯ ЗА ПРОПОНОВАНОЮ МЕТОДИЧНОЮ СИСТЕМОЮ.....	472
5.1. Психологічні принципи експериментально-дослідного навчання майбутніх учителів-нефілологів.....	472
5.2. Зміст формувального експерименту на нефілологічних факультетах педагогічних університетів.....	475
5.3. Організація та проведення експериментально-дослідного навчання за пропонованою методичною системою.....	486
5.4. Якісна та статистична характеристика результатів педагогічного експерименту .....	491
Висновки до розділу 5.....	498
ВИСНОВКИ .....	502
ДОДАТКИ	
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	508

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Інтеграція у світовий освітній простір, поява інноваційних засобів масової комунікації, динамічний розвиток суспільних відносин, науки, культури, зміни в економічному житті зумовили підвищення вимог до якості та змісту вищої освіти в Україні. В умовах суспільно-політичних проблем, економічних криз, екологічних катаклізмів та інформаційного потоку, що впливає на свідомість молодого покоління, особливої актуальності набуває формування особистості фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного вчителя як представника національної еліти суспільства, педагога-інтелектуала, здатного вплинути словом на розум і почуття дитини, стати для неї мовленнєвим авторитетом.

Стратегія безперервної мовної освіти передбачає використання у навчально-виховному процесі педагогічних ВНЗ оптимальних традиційних та інноваційних форм, методів і засобів навчання і самонавчання української мови, що в подальшому забезпечить успішну професійну мовнокомунікативну діяльність майбутніх учителів. Окрім того, змінився сам погляд на взаємодію викладача і студентів у навчальному середовищі університету — йдеться про суб'єкт-суб'єктну взаємодію, співробітництво, спільну науково-дослідну діяльність, поєднання науки з освітою. Особистісно орієнтований, діяльнісно-комунікативний, компетентнісний підходи до підготовки сучасного вчителя знайшли відображення у документах в галузі вищої педагогічної освіти (Закон України "Про освіту", Національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття") Державна цільова комплексна програма "Вчитель", Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, Закон України "Про вищу освіту" та ін.).

Теоретичне підґрунтя роботи закладено у дослідженнях багатьох поколінь вітчизняних і зарубіжних психологів та мовознавців, що вивчали різні аспекти проблеми функціонування мови як суспільного феномену, засобу комунікації (Б. Ананьєв, Н. Арутюнова, Ф. Бацевич, П. Блонський, Л.Виготський, О.Власова, В. Вундт, І. Гальперін, В. Гумбольдт, М. Жинкін, І. Зимня, Г.Костюк, М. Кочерган, О. Кубрякова, О.М. Леонтєв, О.О. Леонтєв, О. Лурія, О. Мельничук, Є.Пассов, О. Потєбня, О. Селіванова, А.Смирнов, Д. Хаймс, Н.Хомський та ін.). Дидактичними передумовами професійної підготовки майбутнього вчителя у навчальному середовищі вишу є фундаментальні педагогічні праці, дослідження у площині використання інноваційних технологій в освіті (А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Безпалько, Я. Болюбаш, Н.Волкова, В. Галузинський, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, М.Євтух, З.Курлянд, І. Лернер, В. Пасинок, О. Пехота, П. Підкасистий, Р.Піонова, О.Пометун, О. Рудницька, О. Савченко, М. Скаткін, З. Слєпкань, В.Сухомлинська, Н. Тализіна, О. Текучов, А. Хуторської, М. Чобітько, І.Якіманська та ін.).

Професійна мовнокомунікативна компетентність посідає одне із визначальних місць у системі універсальних і спеціальних компетентностей учителя. У контексті реалізації компетентнісної парадигми сучасної мовної освіти важливе значення мають праці з проблеми українськомовного навчання (О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Єрмоленко, С. Караман, Г.Козачук, І. Кочан, Л. Кравець, Л. Мацько, В.Мельничайко, Н.Остапенко, Л. Паламар, М. Пентиліук, М. Плющ, О. Пономарів, Т.Симоненко, Л. Скуратівський, Л. Струганець, Г. Шелехова, І. Ющук та ін.).

Попри те, що сучасні дослідження з методики навчання української мови у вищій школі відображають різні аспекти мовно-мовленнєвої підготовки учителів до професійної діяльності, слід зазначити, що ґрунтовного цілісного дослідження актуальної проблеми формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів у сучасній лінгводидактиці на сьогодні немає. З



огляду на викладене вище, тема дисертаційного дослідження видається нам актуальною.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема дисертації відповідає змісту та стратегічним завданням, окресленим у Державній національній програмі "Освіта" ("Україна ХХІ століття"), у Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті, у Державній цільовій комплексній програмі "Вчитель" та в державних освітніх стандартах. Робота виконана у площині наукових досліджень кафедри стилістики української мови за напрямом "Теоретико-методологічні засади лінгвістичного аналізу тексту, його зміст, місце і значення в системі підготовки філологів".

Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 5 від 22.12.2006 р.) і Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 10 від 26.12.2006 р.).

**Мета і завдання дослідження.** *Метою* роботи є обґрунтування та розробка ефективної методичної системи формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів у процесі вивчення українськомовних навчальних дисциплін в університеті. Відповідно до поставленої мети окреслено ряд *завдань*, послідовне вирішення яких сприятиме успішному формуванню у студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних ВНЗ систематизованих знань про мову і мовну комунікацію та відповідних умінь і навичок використання цих знань у педагогічному дискурсі:

1. Проаналізувати проблему підготовки майбутнього вчителя до мовнокомунікативної професійної діяльності у площині сучасної філософії освіти; окреслити психологічні передумови та лінгвофілософські, соціолінгвістичні і лінгвокультурологічні засади українськомовного навчання майбутніх педагогів; проаналізувати лінгвістичне підґрунтя навчання української мови студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних вишів, закладене у працях із загального та конкретного українського мовознавства.

2. Визначити поняття "мовнокомунікативна професійна компетентність майбутнього вчителя", "складові мовнокомунікативної професійної компетентності майбутнього вчителя"; дослідити дефініції понять "компетентність" і "компетенція" у лексикографічних, психолого-педагогічних та лінгводидактичних джерелах.

3. Дослідити типологію літературних норм сучасної української мови у площині формування культури мовлення майбутніх учителів-нефілологів.

4. Окреслити теоретичні засади моніторингу, організувати та провести педагогічний моніторинг якостей мовлення майбутніх учителів-нефілологів в умовах ВНЗ.

5. З'ясувати визначення понять "традиція", "інновація", "принцип", "метод", "прийом", "засіб" у площині лінгводидактики; розрізнити поняття "методи викладання" і "методи навчання", спираючись на лінгвометодичні дослідження; проаналізувати класифікації принципів і методів активного та інтерактивного навчання студентів-майбутніх педагогів у дидактиці вищої школи.

6. Охарактеризувати традиційні та інноваційні методи, прийоми, засоби навчання української мови, контролю, самонавчання і самоконтролю рівнів мовнокомунікативної професійної компетентності студентів; провести контент-аналіз обсягу і змісту навчальної літератури з української мови для студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних ВНЗ.

7. Створити методичну систему формування мовнокомунікативної професійної компетентності у студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів та розробити її структурно-функціональну модель; охарактеризувати структурні компоненти методичної системи; показати місце креативності як необхідної умови професійної мовнокомунікативної діяльності педагога у спроектованій методичній системі.

8. Увести матеріали програми експериментально-дослідного навчання за пропонованою методичною системою до навчально-методичних комплексів обов'язкових та вибіркових українськомовних навчальних дисциплін на нефілологічних факультетах педагогічних вишів; апробувати створену

методичну систему формування у студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів мовнокомунікативної професійної компетентності в університетах різних регіонів України; експериментально перевірити ефективність запропонованої методичної системи за допомогою методів математичної статистики та обробки даних.

**Об'єктом дослідження** є процес навчання української мови на нефілологічних факультетах педагогічних університетів України.

**Предмет дослідження** — методика формування систематизованих знань з української мови у студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів, відповідних умінь і навичок використання цих знань у процесі педагогічного спілкування.

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої у дисертаційній роботі мети, розв'язання поставлених завдань та перевірки висунутої гіпотези було використано як загальнонаукові, так і спеціальні **методи дослідження**:

— *теоретичні*: аналіз і синтез літератури з проблеми дослідження (праць із філософії освіти, лінгвофілософії, соціолінгвістики, лінгвокультурології, загального та українського мовознавства, психолінгвістики, дидактики навчання та лінгвометодики, медіа-освіти); аналіз державних документів у галузі мовної освіти; контент-аналіз обсягу і змісту підручників і навчальних посібників з української мови для студентів педагогічних спеціальностей ВНЗ; аналіз усного і писемного мовлення майбутніх учителів-нефілологів; аналіз і синтез передового досвіду роботи науковців, викладачів української мови в університетах, власного викладацького досвіду роботи на нефілологічних факультетах педагогічних ВНЗ; класифікація і систематизація теоретичних і експериментальних даних; проектування методичної системи та створення структурно-функціональної моделі формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних факультетів.

— *емпіричні*: констатувальний зріз, бесіди з викладачами української мови, вчителями-словесниками, студентами; інтерв'ювання та усне опитування, анкетування і тестування; аналіз письмових робіт студентів; педагогічний

експеримент (аналітико-констатувальний, формувальний і контрольний його етапи); метод класифікації (завдань з української мови); прогнозування результатів дослідного навчання студентів за розробленою методичною системою; методи математичної статистики і обробки даних; метод оцінювання і самооцінювання результатів навчання.

**Наукова новизна одержаних результатів** дослідження полягає в тому, що *вперше теоретично обґрунтовано, розроблено і апробовано методичну систему формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів*; на основі аналізу праць із педагогіки, психології, лінгводидактики *побудовано її структурно-функціональну модель*; докладно *охарактеризовано структурні компоненти методичної системи*, такі як: обсяг і зміст теоретичного матеріалу, що забезпечує систематизовані знання студентів-нефілологів з української мови; форми організації, традиційні та інноваційні методи і прийоми українськомовного навчання і самонавчання; проаналізовано оптимальні засоби реалізації, контролю та корекції знань, умінь і навичок студентів з української мови. У дисертації *теоретично обґрунтовано критерії та рівні сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів на освітньо-кваліфікаційних рівнях "бакалавр" і "магістр"*; одержано відповідні показники під час *проведення педагогічного моніторингу комунікативних якостей професійного мовлення студентів*. У роботі *знайшли розвиток ідеї інтерактивного навчання української мови майбутніх учителів-нефілологів, адаптованого до сучасних вимог вищої освіти (зокрема, імітаційного моделювання ситуацій професійної педагогічної комунікації і створення проєктів з української мови та культури мовлення, у тому числі з використанням засобів медіа-дидактики)*. *Досліджено поняття креативності як інтегрованої особистісної якості, необхідної умови професійної мовнокомунікативної діяльності педагога та окреслено теоретичні засади її формування засобами індивідуально-самостійної, науково-дослідної*

роботи студентів нефілологічних спеціальностей з української мови та виробничої практики у школі.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає у тому, що матеріали дисертації можуть використовуватися при дослідженні різних аспектів проблеми формування мовної особистості майбутніх учителів, а розроблені та апробовані дисертантом навчально-методичні комплекси українськомовних дисциплін цілком прийнятні для застосування у навчальному процесі педагогічних ВНЗ. Авторські посібники та монографія можуть допомогти під час створення навчальних видань з української мови для студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних ВНЗ, а також у процесі написання дипломних та магістерських робіт з методики викладання української мови у закладах освіти.

**Особистий внесок** здобувача полягає в тому, що досягнення наукових результатів зумовлене власним підходом до розробки методичної системи формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних факультетів педагогічних університетів, а також багаторічним досвідом викладання українськомовних курсів у вищій школі.

**Апробація результатів дисертації.** Основні положення дослідження було представлено у доповідях і виступах під час проведення таких заходів:

— **8 Міжнародних науково-практичних конференцій та симпозіумів:**

"III Оломоуцький симпозіум українців. Сучасна україністика: проблеми мови, літератури та культури" (Чехія, м. Оломоуць, 2006 р.), "Духовне виховання майбутніх учителів початкових класів у контексті реформування системи освіти України щодо Болонського процесу" (м. Дрогобич, 2006 р.), "Моніторинг якості професійної підготовки фахівців педагогічної освіти" (м. Луганськ, 2007 р.), "XIX. Оломоуцькі дні русистів" (Чехія, м. Оломоуць, 2007 р.), "Розвиток наукових досліджень '2007" (м. Полтава, 2007 р.), "Теорія і практика викладання української мови як іноземної" (м. Львів, 2008 р.), "Лінгвістика та лінгводидактика: надбання, актуальні проблеми, перспективи розвитку"

(м.Бердянськ, 2009 р.), "Сучасний лінгвістичний і лінгводидактичний дискурсивний простір" (м. Луганськ, 2010 р.);

— **10 Всеукраїнських науково-практичних конференцій:**

"Творча особистість учителя як передумова інноваційних процесів у початковій школі" (м. Житомир, 2004 р.), "Інноваційні технології викладання української мови та літератури в школі і ВНЗ: проблеми та пошуки" (м. Житомир, 2004 р.), "Реалізація компетентнісного підходу в педагогічній освіті як однієї з вимог входження в європейський освітній простір" (м. Глухів, 2006 р.), "Вища школа України: поступ у майбутнє" (м. Черкаси, 2007р.), "Формування професійної компетенції майбутніх вчителів початкових класів" (м. Херсон, 2007 р.), "Викладач і студент: перспективи професійного зростання" (м. Черкаси, 2007р.), "І Корфівські педагогічні читання" (м. Бердянськ, 2007 р.), "Розвиток читацьких інтересів учнів у процесі вивчення української мови і літератури" (м. Київ, 2007 р.), "Українська мова в просторі і часі" (м. Київ, 2009 р.), "Запровадження компетентнісного підходу в навчанні гуманітарних предметів" (м. Бердянськ, 2009 р.),

— **5 регіональних науково-практичних конференцій та семінарів:**

"Творчий портрет М. Рильського на тлі української літератури ХХ століття" (м.Житомир, 2005 р.), "Шляхи вдосконалення мовної компетенції сучасного педагога" (м. Житомир, 2008 р.), "Технологія фахової майстерності: компетентнісний підхід в освіті". (м. Кіровоград, 2009 р.), "Студентські наукові дослідження з актуальних проблем лінгводидактики" (м. Житомир, 2009 р.), "Науково-дослідна робота майбутніх педагогів з проблем культури української мови та методики її викладання в закладах освіти" (м. Житомир, 2010 р.).

**Публікації.** Основні наукові результати дисертаційної роботи опубліковані в одноосібній монографії "Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних факультетів педагогічних університетів". — Житомир: ПП "РУТА". — 560 с. (35 д. а.), у 7 навчально-методичних посібниках (3 – у співавторстві) — 36, 47 д.

а., у 22 статтях у фахових виданнях (7,19 д. а.), а також у 19 інших наукових публікаціях (5, 15 д. а.).

**Структура дисертації.** Дисертаційна робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до розділів, загальних висновків та списку використаних джерел, що містить 452 найменування. Її повний обсяг становить 554 сторінки (із них 439 сторінок основного тексту). У роботі вміщено 42 таблиці, 16 рисунків ( у тому числі 8 гістограм). Окремий том становлять додатки (211 стор.).

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Окреслення теоретико-методологічних засад дослідження потребувало з'ясування ряду важливих положень сучасної філософії освіти, лінгвофілософії, соціолінгвістики, лінгвокультурології, загального та українського мовознавства, психологічних галузей щодо різних аспектів проблеми формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх фахівців.

#### **1.1. Методологічні передумови дослідження комунікативної мовної особистості**

Вибір *методологічних орієнтирів* є аспектом будь-якого наукового дослідження. Підготовка висококваліфікованих, професійно компетентних учителів здійснюється на методологічній основі. У лінгводидактичному дослідженні комунікативної мовної особистості студентів нефілологічних факультетів педагогічних ВНЗ знання методології дає можливість науково обґрунтувати: 1) постановку проблеми; 2) відбір методів та способів вирішення проблеми; 3) визначення критеріїв, показників сформованості мовнокомунікативної професійної компетенції студентів на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях та відповідний аналіз комунікативних якостей мовлення майбутніх учителів-нефілологів; 4) організацію і хід експериментально-дослідного навчання за розробленою методикою.

Окреслення методологічних передумов проблеми формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів передбачає насамперед визначення поняття методології. Під методологією, за



Ф.Бацевичем, слід розуміти "домінантні впливи, які формують спільні парадигмальні риси науки на певному етапі, позбавлені ідеологічного тиску і сформовані як органічний результат розвитку самої науки, співвідносні з сутнісними ознаками і законами дійсності, і які перебувають в органічному зв'язку з тенденціями розвитку загальнонаукових ідей" [30, с. 27].

Обґрунтовуючи філософсько-методологічні засади сучасної лінгвістики, Ф. Бацевич зазначає, що термін "методологія" з'явився у філософських словниках на початку ХХІ ст. Так, у Філософському словнику "*Методологія* (від гр. "шлях дослідження чи пізнання + вчення") — сукупність підходів, способів, методів, прийомів та процедур, що застосовуються в процесі наукового пізнання та практичної діяльності для досягнення наперед визначеної мети. Однією з найбільш розвинених методологічних теорій у наш час є *методологія науки*. Сучасна методологія науки являє собі достатньо розгалужену систему наукового знання, що містить у собі як філософські, так і спеціальнонаукові аспекти" [406, с. 374-375]. Сучасний тлумачний словник української мови визначає поняття методології як: "1. Вчення про науковий метод пізнання й перетворення світу; його філософська, теоретична основа. 2. Сукупність методів дослідження, що застосовуються в будь-якій науці відповідно до специфіки об'єкта її пізнання" [384, с. 399]. Відомий український педагог О. Рудницька так окреслила предмет методології в освіті: "Методологія передбачає вивчення питань вибору цілей підготовки людини до життя, концепцій та підходів до пізнання педагогічної дійсності, рушійних сил розвитку освіти, самого предмета педагогіки як науки, методів педагогічних досліджень та ін." [335, с. 16].

Методологія поділяється вченими-філософами на загальну (філософську), загальнонаукову (методологію науки) і спеціальну [343]. Така класифікація наведена і в "Українському педагогічному словнику" С. Гончаренка, де виділено часткову, загальну і філософську методологію — "систему діалектичних методів, які є найзагальнішими і діють на всьому полі наукового пізнання, конкретизуючись і через загальнонаукову, і через часткову

методологію" [91, с. 207]. В "Енциклопедії освіти" (2008 р.) зазначено: "Методологію взагалі слід розглядати у 3 площинах: 1-й рівень методології – філософські знання, 2-й рівень – загальнонаукова методологія (системний і діяльнісний підходи, характеристика різних типів наук. досліджень, їх етапи й елементи: гіпотеза, об'єкт і предмет дослідження, мета, завдання тощо), 3-й рівень – конкретна наукова методологія, тобто, сукупність методів, принципів дослідження і процедур, які застосовуються в тій чи іншій спеціальній, напр. у педагогіці" [498]. Методологічні принципи наукового дослідження, педагогічні теорії, що складають конкретну *методологію педагогіки*, є орієнтирами для проектування навчальних технологій (3.1). Отже, окреслення методологічних передумов дослідження мовнокомунікативної особистості студента — майбутнього вчителя — цілком закономірно відбувається в усіх трьох вищеназваних площинах.

Поняття "методологія" і "методика" не є тотожними, хоча слова на їх позначення мають один корінь — "метод".

*Метод*, за Ф. Беконом, є оптимальним засобом переходу від незнання до знання, своєрідним ліхтарем, що вказує шлях, "усвідомленим способом внутрішньої організації змісту пізнавальної і практичної діяльності, що забезпечує ефективне досягнення певного результату, виконання певної мети" [343, с. 189]. "*Метод* (від гр. "шлях дослідження, теорія, вчення") — систематизований спосіб досягнення теоретичного чи практичного результату, розв'язання проблем чи одержання нової інформації на основі певних регулятивних принципів пізнання та дії, усвідомлення специфіки досліджуваної предметної галузі і законів функціонування її об'єктів. Метод включає стандартні та однозначні правила (процедури), що забезпечують достовірність знання, яке формується. Правила дії (операції, процедури) можуть характеризувати не метод, а *методику*. Метод відрізняється від методики та техніки тим, що, окрім технічної, процедурної частини, включає також їх теоретичне усвідомлення та особливі пізнавальні принципи" [406, с. 373].

*Загальними методами* наукового пізнання є сходження від абстрактного до конкретного, історичний та логічний методи; *емпіричними* методами пізнання вважають спостереження, опис, вимірювання, порівняння, аналогію; до *загальнонаукових* відносять аналіз, синтез, індукцію, дедукцію, ідеалізацію, формалізацію, аксіоматизацію, гіпотетико-дедуктивний метод; окрім того, будь-яке ґрунтовне дослідження передбачає застосування інженерно-технологічних методів (експеримент, моделювання, структурно-порівняльний аналіз, системно-структурний підхід) [343]. Сукупність названих вище загальних (універсальних) методів дослідження утворює методологію. *Методика* у ВТСУМ визначається як "вчення про методи викладання певної науки, предмета" і відповідно сукупність методів "доцільного проведення будь-якої роботи" [63, с. 522], зокрема українськомовного навчання.

Таким чином, методологія є теоретичною, філософською основою для конкретних методик, однією з яких є методика навчання української мови у ВНЗ.

В основу дослідження комунікативної мовної особистості покладено *діалектику* як "методологію оновлення суспільної практики і духовного життя"[406, с. 158]. Перш за все, застосовуються її універсальні *категорії* — "найбільш загальні поняття тієї чи іншої галузі знання, філософії науки, що слугують для "скорочення"досвіду, знаходження предметних відношень, розчленування і синтезу дійсності": *руху* (тотожність-відмінність, перервне-неперервне, кінечне-безкінечне, одиничне-загальне, абсолютне-відносне, внутрішнє-зовнішнє), *становлення і деградації* (буття-небуття-становлення; якість-кількість-міра; старе-нове-оновлення; покладання-заперечення-зняття; минуле-сучасне-майбутнє; виникнення-зникнення-відродження), *детермінації* (безпосереднє-опосередковане; причина-наслідок; умова-обумовлене; необхідність-випадковість; можливість-дійсність та ін.) та *формоутворення* (форма-зміст; частина-ціле; елементи-структура; стан-функція)" [406, с. 272-274]. Аналіз того чи іншого явища, яке спостерігається у процесі мовнокомунікативної діяльності майбутніх учителів, під кутом зору

діалектичної філософської методології набуває наукової обґрунтованості і цілеспрямованості, а методична система формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів — дієвості.

Однією з умов, яка забезпечує ефективність і грамотність педагогічного дослідження, є *методологічна культура* дослідника, яка визначається такими складовими, як: "методологічна рефлексія (уміння аналізувати власну наукову діяльність); здатність до наук. обґрунтування, критичного осмислення і творчого застосування певних концепцій, норм і методів пізнання, управління, конструювання. Вміння бачити проблему і співвідносити з нею фактичний матеріал, висувати припущення і уявляти собі наслідки його, розподіляти вирішення завдання на кроки" [127, с. 500]. Зазначимо, що високий рівень методологічної культури викладачів-науковців сприяє формуванню методологічної культури студентів — майбутніх учителів, особливо у процесі їх науково-дослідної роботи з української мови.

### **1.1.1. Проблема формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутнього вчителя з погляду сучасної філософії освіти.**

Кожна концепція (за філософським словником, *концепція* (від лат. "сприйняття") — система понять про ті чи інші явища, процеси; спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ, подій; основна ідея будь-якої теорії, головний задум у науковій, художній, політичній та інших видах діяльності людини [406, с. 301]) потребує надійного методологічного підґрунтя. З огляду на те, що поняття мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх педагогів-нефілологів досі не розглядалося лінгводидактами у контексті сучасної філософії освіти, окреслимо *філософсько-методологічні передумови цієї проблеми*.

У лексикографічних джерелах "*Філософія* (від гр. "любов до мудрості") — особливий різновид духовної культури, призначення якого полягає в осмисленні основ природного і соціального світу, формоутворень культури і пізнання, людини та її сутності. Необхідність філософського осмислення світу

закорінена в самій природі людської життєдіяльності, в постійній потребі трансляції людського досвіду та самоутвердження особистості, пошуку цілеспрямовуючих ідей. Філософія будує свою картину світу і місце людини в ньому на основі теоретичного осмислення суспільно-історичного досвіду, надбань культури та здобутків наукового пізнання" [406, с. 670].

Філософсько-методологічні засади формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-професіоналів передбачають визначення загальних принципів і способів організації суб'єкт-суб'єктної українськомовної навчальної діяльності студентів педагогічних університетів. Такою методологією є сучасна *філософія освіти*, яку по праву називають "новим теоретичним дискурсом у вітчизняній педагогіці та суспільній науці в цілому". У її контексті відбувається "синтез понять, категорій, методологій, принципів і теоретичних наробок" [402, с. 7].

Філософія освіти — наука, що виникла на стику освітньої діяльності із філософією: перші педагоги Давньої Греції були філософами. Попри чималу світову філософсько-педагогічну спадщину та значний досвід, накопичений освітянами, філософія освіти виокремилася як дисципліна на початку ХХ ст. (праці Д. Дьюї). Появу вітчизняної філософії освіти співвідносять із першою Всеукраїнською конференцією "Філософія освіти в сучасній Україні" у 1996 році ("Енциклопедія освіти" (2008 р.) [127, с. 960-961]).

Нова філософія освіти як "наука про людину" — це фундаментальне підґрунтя педагогічних концепцій (В. Андрущенко, В. Бех, І. Зязюн, В. Кремень, О. Кульчицька, З. Курлянд, Н. Ничкало, В. Орлов, О. Пехота, О. Савченко, М. Чобітько, О. Шестопалюк та ін.). В. Бех зазначає, що одним із ключових понять категоріального статусу сучасної філософії освіти, що розгортається у специфічну концепцію, є поняття *освітньо-педагогічної раціональності* (освоєння смислів людської діяльності, яка проявляється через способи і методи опису освітньої реальності та педагогічні теорії на певному етапі розвитку світової спільноти) [35]. Функціями філософії освіти (за О. Рудницькою) є такі, як: 1) визначення смислу педагогіки у площині

взаємозв'язку з іншими сферами діяльності людини; 2) окреслення перспектив удосконалення педагогічної діяльності; 3) акумулювання концептуальних ідей, досягнень педагогічної науки " [335, с. 38].

Дослідження у галузях філософії освіти, педагогіки, психології свідчать про актуальність проблеми підготовки вчителів з високим рівнем професійної компетентності, здатних безперервно самовдосконалюватися, постійно розширювати спектр своїх знань за допомогою нових інформаційних засобів, відчувати "себе у світі і світ у собі". "Освіта і наука постають як стратегічний курс розвитку цивілізації; високий професіоналізм, мовна підготовка, знання комп'ютерної техніки, реалістичний світогляд і моральні якості людини справедливо розглядаються нині як фундаментальні чинники прогресу", — зазначає В. Мадзігон [226, с. 22].

Подолати кризу світової цивілізації (термін "цивілізація" вперше вжито В. Мірабо в 1757р.), на думку вчених, можливо через перехід до глобального конструктивного співробітництва, взаємопорозуміння та створення *життєздатного суспільства* (Л. Браун), яке в центр уваги ставить людину з її духовністю. Називаючи сучасну цивілізацію "ноосферним буттям", науковці розглядають ноосферу (термін увів Є. Ле Руа у кінці 20-х рр. ХХ ст. у сфері культури, а філософського осмислення поняття ноосфери набуло у працях В. Вернадського) як новий еволюційний стан біосфери, коли розумна діяльність людини є вирішальним чинником її розвитку, коли забезпечена духовна єдність національного і загальнолюдського [246].

Проблема якісної вищої освіти в Україні як європейській державі розглядається крізь призму формування фахівців, конкурентоспроможних на світовому ринку праці. При цьому країни — члени ЄС — надають одне одному підтримку, поважаючи водночас культурну та мовну специфіку освітніх систем. Складними у вирішенні залишаються проблеми *гуманітаризації вищої освіти* (у тому числі проблема мовної підготовки, особливо у непрофільних вищих навчальних закладах); *введення інноваційних форм і методів організації навчального процесу* через запровадження особистісно орієнтованих,

когнітивно-орієнтованих, діяльнісно-орієнтованих технологій; проблема технічного і технологічного забезпечення, комп'ютеризація навчального процесу.

Україна робить перші нелегкі кроки у новому тисячолітті, відкинувши звичні за минулих часів авторитарні підходи до вирішення найважливіших завдань, зокрема освітянських. Набули переосмислення традиції у сфері гуманітарної державної політики, зокрема в галузі освіти. Один із фундаторів сучасної філософії освіти в Україні В. Андрущенко, віддаючи належне гуманістичній спадкоємності у педагогіці, так окреслює завдання вищої педагогічної освіти: "Вища педагогічна освіта покликана вирішити на державному рівні ряд завдань: на ґрунті педагогічної спадщини минулого створити цілісну, органічну, національну систему вищої освіти; адаптувати систему освіти до нових соціально-економічних ринкових відносин; інтегрувати національну систему освіти до європейського та світового освітнього простору [7, с. 172].

Переоцінка світоглядних цінностей, яка є неодмінною ознакою процесу демократизації в Україні, свідчить про те, що роль сучасного вчителя у суспільстві стає дедалі вагомішою і відповідальнішою. Учитель ХХІ століття покликаний стимулювати прагнення дітей до саморозвитку й самовдосконалення, виховувати молоде покоління соціально активних, діяльних громадян, здатних жити в розвиненій європейській державі, у світі духовної єдності загальнолюдського і національного. Очевидною є необхідність переходу від традиційної настанови "освіта – на все життя" до формули "освіта – протягом усього життя". Українські освітяни живуть в епоху, коли "визначальними тенденціями розвитку світової освітньої системи стають поглиблення її фундаменталізації, посилення гуманістичної спрямованості, духовної та загальнокультурної складової освіти, формування у студентів системного підходу до аналізу складних технічних та соціальних ситуацій, стратегічного мислення, виховання соціальної та професійної мобільності" [264, с. 3].

Це зумовлює відповідні зміни у визначеннях *вищої освіти, її змісту і якості*, відображені у таких державних документах, як: Закон України "Про мови в Українській РСР" (1989 р.), Закон України "Про освіту" (1991 р., зі змінами від 11.06.2008 р.), Національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття") 1993 р., Конституція України (1996 р.), Державна Державна цільова комплексна програма "Вчитель" (1997 р.), Національна Доктрина розвитку освіти України в XXI столітті (2002 р.), Закон України "Про вищу освіту"(2002 р., у новій редакції від 23.09. 2008 р.) — та в інших законодавчих актах.

У *Національній Доктрині розвитку освіти в Україні* окреслено стратегію і пріоритетні напрями розвитку освіти першої чверті XXI століття: "Освіта — основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Освіта відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства. .... Актуальним завданням є забезпечення доступності здобуття якісної освіти протягом життя для всіх громадян та далі утвердження її національного характеру" [266]. У Доктрині йдеться про необхідність інноваційного прискореного розвитку освіти, коли кожна особистість отримує можливість для самореалізації і самоствердження. Особистісну орієнтацію освіти, формування національних і загальнолюдських цінностей, підвищення якості та оновлення змісту освіти, розвиток системи безперервної освіти протягом усього життя, розширення україномовного освітнього простору, органічне поєднання науки і освіти, запровадження освітніх інновацій, інтеграцію вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів визнано одними з пріоритетних напрямів політики держави в галузі освіти. *Стратегія безперервної мовної освіти* передбачає забезпечення обов'язкового оволодіння громадянами України державною мовою: "Освіта сприяє розвитку високої мовної культури громадян, виховання поваги до державної мови та мов національних меншин України" [266].



"Вища освіта — рівень освіти, який здобувається особою у вищому навчальному закладі в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання, який ґрунтується на повній загальній середній освіті й завершується здобуттям певної кваліфікації та підсумками державної атестації. Зміст вищої освіти — зумовлена цілями та потребами суспільства система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних та громадянських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури і мистецтва. ... Якість вищої освіти — сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства"(Закон України "Про вищу освіту" [322]). Наведені вище визначення доповнено пізніше пропонованими дефініціями: "Зміст освіти — система компетентностей, яка повинна бути сформована у процесі освіти з урахуванням самовизначення особи, створення умов для її самореалізації, перспектив розвитку світової спільноти. ... Вища освіта має на меті задоволення потреби особи у фундаментальній науковій, загальнокультурній і спеціальній освіті. ... Якість вищої освіти визначається рівнем, який є відносною характеристикою якості вищої освіти, що ґрунтується на порівнянні значень показників якості, одержаних на основі діагностичних елементів випускників вищого навчального закладу, з критерійно-орієнтовним еталоном, що встановлюється державним стандартом вищої освіти" [66, с. 8]. Система *стандартів вищої освіти* (Закон України "Про вищу освіту") складається з державного стандарту вищої освіти (де зроблено акцент на вимогах до формування в особи знань з української мови); галузевих стандартів вищої освіти (де відображено вимоги до компетентності випускника ВНЗ у структурі галузей економіки держави); стандартів вищої освіти вищих навчальних закладів (рекомендований інформаційний обсяг програм навчальних дисциплін, критерії і засоби діагностики успішності навчання).

*Державна програма "Вчитель"*, визначаючи освіту як пріоритетну сферу в соціально-економічному, духовному й культурному розвитку України, наголошує на ключовій ролі учителя: "Саме через діяльність педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, забезпечення і примноження культурної спадщини". У Програмі йдеться про необхідність технічної модернізації педагогічної освіти та професійної діяльності вчителя шляхом комп'ютеризації навчальних закладів, про збагачення національної освіти зарубіжними інноваційними технологіями навчання, що забезпечить інтенсифікацію процесу входження країни у світовий та загальноєвропейський освітній простір. Для кращого усвідомлення цього положення звернемося до словникового коментаря: "*Життєвий простір людини* – сукупність природних і соціокультурних умов, факторів, що забезпечують відтворення й удосконалення життя людини як психосоціальної істоти, задоволення її потреб, життєзабезпечення й діяльного існування. Досить широко розглядається поняття "*освітній простір*" як сукупність критеріїв і програм освітньої діяльності, що складають галузь систематизованого знання, об'єднаного на змістовному й структурному рівнях" [407, с. 303].

Філософське бачення ціннісних орієнтирів освітньої політики знайшло відображення як у державних документах в галузі вищої педагогічної освіти, так і в сучасних наукових працях.

Особливе місце у філософії сучасної освіти посідають інновації. Називаючи концепт *інновація* "феноменом", рушійною силою розвитку суспільства, В. Кремень визначає його у методологічній площині так: "ідея (ідеї), пропозиції, наукові розробки, які можуть і стають основою створення нових стратегій розвитку ... все, що може вдосконалити якість життя і процес розвитку людства" [404, с. 19-20]. Інновація ("нововведення", термін належить австрійському вченому Й. Шумпетеру) є "здатністю до нового мислення", до переосмислення існуючих теорій, сталих істин, правил та норм поведінки в науці, освіті, політиці, культурі тощо" [404, с. 26]. Монографія "Феномен

інновацій: освіта, суспільство, культура" (2008 р., за ред. В. Кременя) є визначною міждисциплінарною працею, яка формує у науковців різних галузей філософський погляд на інноваційні зміни в суспільстві та в освітньому просторі, спрямовує лінгводидактів на створення ефективних методичних систем. У площині розвитку креативності майбутніх учителів-нефілологів на заняттях з української мови увагу привертає досліджена у монографії проблема формування *інноваційної людини, креативної особистості, здатної переосмислювати традиційні знання, створювати нове, розвиватися і самовдосконалюватися*. У книзі окреслено ряд важливих проблем і суперечностей, породжених насамперед розвитком науки і техніки, що зумовили інновації сучасної вищої освіти. Це такі проблеми, як:

- "глобальна комп'ютеризація всього людства в єдину інформаційну систему", впровадження і використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, які можуть "стати могутнім фактором розкриття творчих потенцій особистості, звільнивши її від рутинної, формально-допоміжної праці", а також створять "інтелектуальне забезпечення глобалізаційного простору" [404, с. 29];
- швидка зміна ландшафту освіти (диверсифікація систем вищої освіти), міжнародне визначення кваліфікаційних вимог, що потребує від вищих навчальних закладів швидкого реагування, адаптації до нових умов. Вища школа є "не тільки основою для підготовки висококваліфікованих спеціалістів, а й мережевою базою для обміну інформацією і знаннями" [404, с. 42];
- "збереження багатства національних культур і цінностей" (поряд із широким доступом до світової бази знань) [404, с. 44];
- "неперервна освіта", яка вимагає внесення коректив у програми вищої школи, "що забезпечує оволодіння базовими знаннями і навичками, необхідними для розвитку у студентів адаптивності *постійно вчитися* і поповнювати знання впродовж усього життя" [404, с. 46]. Прикладом є поява в Україні дистанційної форми освіти;

- "затвердження антропологічного підходу у сфері гуманітарного знання" як "пошук засобів і умов *становлення повної людини*; людини — як *суб'єкта* власного життя, як особистості в зустрічі з Іншими, як індивідуальності перед обличчям Абсолютного буття" [404, с. 187];
- "втілення нових педагогічних підходів, підкріплених альтернативними механізмами передання знання": використання мультимедійних засобів, Інтернету, методів взаємного навчання та ін. [404, с. 46].

Країни – учасниці Болонського процесу – підкреслюють важливий внесок вищої освіти у впровадження навчання протягом усього життя в реальність. Вони вживають заходів, щоб спрямувати національну політику своїх країн до цієї мети і спонукати ВНЗ збільшити можливості громадян навчатися незалежно від віку, включаючи визнання попередньої освіти [2, с. 4]. Метою Болонського процесу поряд із підвищенням якості освітніх послуг є розширення мобільності студентів і викладачів. Започаткована в 1999 році і підписана 29 країнами Європи, Болонська конвенція знайшла подальший розвиток у цілому ряді європейських документів: матеріалах Саламанської конференції європейських ВНЗ (2001), Празькому, Берлінському комюніке міністрів європейських країн (2001, 2003), матеріалах Бергенської конференції міністрів європейських країн (2005). "Європа знань є на сьогодні широко визнаним незамінним фактором соціального та людського розвитку, а також невід'ємною складовою зміцнення й інтелектуального збагачення європейських громадян, оскільки саме така Європа спроможна надати їм необхідні знання для протистояння викликам нового тисячоліття разом із усвідомленням спільних цінностей і належності до єдиної соціальної та культурної сфери", – зазначено у Болонській декларації 1999 року [372].

Метою створення єдиного загальноєвропейського простору вищої освіти (до 2010 року), згідно з Комюніке, прийнятого на конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту, 19-20 вересня 2003 року у Берліні, є збереження європейського культурного багатства і мовної різноманітності, що ґрунтуються на культурній спадщині різних традицій [66].

Україна чітко визначилася зі вступом в науковий і освітній простір Європи і здійснює адаптацію вищої освіти до встановлених вимог. У травні 2005 року на черговій конференції міністрів європейських країн у Норвегії (м.Берген) було схвалено приєднання України до Болонського процесу, метою якого є забезпечення якості навчання, активізація дослідницької діяльності, забезпечення мобільності студентів і викладачів університетів та окреслення соціальної складової доступності вищої освіти.

Знаменною подією стала зустріч міністрів, відповідальних за вищу освіту у країнах-учасниках Болонського процесу, яка відбулася 11-12 березня 2010 року у Будапешті та Відні. Результат зустрічі — ухвалення Будапештсько-Віденської Декларації та проголошення створеного *Європейського простору вищої освіти* (у складі 47 країн).

Модернізація вищої освіти в Україні полягає, перш за все, у переході університетів на *кредитно-модульну систему організації навчання* та створену на основі співпраці європейських освітніх програм *Європейську кредитно-трансферну систему (ECTS)*. Кредитно-модульна система — це модель, яка "потребує розробки сучасних механізмів здійснення навчального процесу, визначення результатів якості освіти, управління навчальним закладом" [404, с.475]. Поставивши за мету підвищити якість освіти та розширити мобільність студентів і викладачів, Болонський процес серед шляхів її досягнення виділяє введення *кредитної системи* — "єдиної системи обліку трудомісткості навчальної роботи в кредитах", накопичувальної, здатної працювати в рамках концепції "навчання протягом усього життя" [2]. У документі Європейської комісії "Перетворимо Європейський простір навчання впродовж життя реальністю" дається визначення: "Навчання протягом усього життя — вся діяльність з навчання, здійснювана протягом життя, з метою вдосконалення знань, умінь і компетенцій як в інтересах особистісного, громадського і соціального розвитку, а також для отримання роботи" [46, с. 26]. Зауважимо, що кредитно-модульна система у педагогічному вищому навчальному закладі, хоча й спрямована насамперед на формування професійної компетентності

майбутніх учителів різного освітнього рівня і кваліфікації, готових до роботи за фахом, але передбачає підготовку мобільних, гнучких фахівців, здатних адаптувати здобуті знання, уміння і навички до попиту на ринку праці.

У вищих навчальних закладах України Європейську кредитно-трансферну систему та її основні документи запроваджено з 2009-2010 навчального року (Наказ МОН від 16 жовтня 2009 року N 943). Європейська кредитно-трансферна система "надає університетам необхідний інструментарій для того, щоб гарантувати прозорість, збудувати мости між навчальними закладами і розширити можливості вибору для студентів, базується на трьох ключових елементах: інформація (стосовно навчальних програм і здобутків студентів), взаємна угода (між закладами-партнерами і студентом) і використання кредитів ECTS (щоб визначити навчальне навантаження для студентів). ECTS є фундаментом для створення спільного європейського освітянського та наукового простору" [79, с. 3]. Аналіз змісту і структури навчально-методичних комплексів мовознавчих дисциплін на нефілологічних факультетах педагогічних університетів, проведений у 3.3, відображає специфіку сучасних систем організації навчання.

Аналізуючи базову термінологію Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS) як частину принципів Болонської декларації, М. Федоришин приділяє увагу визначенню поняття "компетенції": "**Компетенції (Competences)** – знання та уміння, що характеризують здатність студента виконувати, розуміти, відображати та пізнавати те, що вимагає освітньо-кваліфікаційна характеристика фахівця після закінчення навчання. *Компетенції* формують в різних *навчальних дисциплінах* та оцінюють на різних стадіях навчального процесу. Як правило, *компетенції* поділяють на ті, що належать безпосередньо до цієї програми навчання (предметної галузі), та на споріднені (спільні для різних *програм навчання*)" [401]. Це визначення досить точно відображає компетентнісний підхід до професійної підготовки вчителя у ВНЗ.

Отже, вбачаючи стратегічну мету розвитку вітчизняної освіти і науки в якісній підготовці фахівця, здатного до ефективної життєдіяльності в світовому просторі, держава ставить перед вищою школою такі завдання [66, с. 8]:

- Модернізувати освіту, здійснивши перехід від авторитарної педагогіки до педагогіки толерантності.
- Зорієнтувати модернізацію вищої школи України на інтегрування національної системи вищої освіти до Європейського освітнього та наукового простору.
- Сформувати у студентів життєво важливі компетенції шляхом застосування інтерактивних навчальних технологій.
- Здійснити *мовний прорив в освіті*. Забезпечити знання державної мови (з урахуванням відсутності україномовного середовища в певних регіонах України), а також поряд з ґрунтовним вивченням української мови оптимізувати процес вивчення іноземної, що сприятиме підвищенню рівня професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців і входженню в європейський освітній простір.

Нова філософія освіти переконливо доводить необхідність внесення докорінних змін у систему професійної підготовки компетентних педагогів у вищій школі. Особлива відповідальність покладається на професорсько-викладацький склад педагогічного ВНЗ: беручи за основу *особистісно діяльнісний підхід*, який визначає сферу формування особистості майбутнього вчителя, викладач організує, спрямовує і коригує навчальний процес з урахуванням інтересів, рівня знань, умінь, навичок, активності, інтелекту студентів, дає можливість саморозвитку творчих особистостей [426]. Виробнича діяльність вищої школи, на думку В. Андрущенка, має ґрунтуватися на "дусі епохи", який задає суспільно визначені параметри особистості й організовує роботу ВНЗ [35, с. 14-15].

Нова особистісно орієнтована педагогіка (педагогіка гуманізму і людяності) спрямована на створення вчителів нової генерації — фахівців високого гатунку [7, с. 159].

Метою *гуманітарної політики*, як складової загальнодержавної політики, за визначенням В. Андрущенка, є "олюднення" всіх сфер і галузей суспільного буття, створення можливостей і умов для максимальної самореалізації кожної особистості, формування в неї внутрішньої потреби, сміливості і здатності брати участь у економічному, політичному і культурному житті держави і суспільства, словом і ділом відстоювати гуманістичні пріоритети і цінності" [7, с. 86]. Окреслюючи напрями гуманітарної політики в Україні, вчений виділяє з-поміж них такі, як: збереження позитивних здобутків минулої епохи, освітньої системи України, її розвиток, асиміляція позитивного досвіду освіти та просвітництва зарубіжних країн; гуманітаризація освіти [7, 93].

Посилення *гуманістичної спрямованості* професійної підготовки фахівців є взагалі однією з основних тенденції розвитку світової освітньої системи. Беззаперечно, участь вищої освіти України в Болонському процесі спрямована на її розвиток: на основі збереження кращих національних традицій набуваються якісно нові ознаки. Мова як найвище надбання цивілізації зберігає всі витвори людського розуму (мистецькі шедеври і технічні досягнення), є засобом пізнання прекрасного, формування в майбутніх учителів багатого і виразного мовлення. Окрім того, мова є унікальним засобом виховання людини. Учитель-гуманіст (незалежно від фаху і спеціалізації) повинен знаходити відповідні виражальні мовні засоби, щоб у процесі педагогічного спілкування передавати учням духовні цінності, виплекані людством. "*Гуманізм (від лат. *humanus* – людський, людяний) – принцип світогляду, заснований на переконанні, що людина є найвищою суспільною цінністю, на впевненості в здатності людини до необмеженого розвитку і самореалізації всіх її сутнісних сил, здібностей і талантів. Ідея гуманізму – одна з центральних у людській культурі та історії цивілізації*" [407, с. 213] (Цицерон, Клеобул, Питтак, Фалес, Хилел, Конфуцій, А. Данте, Ф. Бекон, Р. Декарт, Дж. Локк, Д.Юм, Вольтер, Ж. Ж. Руссо, Д. Дідро, Г. Лессінг, Г. Сковорода, Н. Казанс, Л.Полінг, П. Куртц, Р. Селларс, Я. Коменський, І. Песталоцці, К. Ушинський, С. ацький, В. Сухомлинський та ін.). Чимало сучасних педагогічних праць



присвячено проблемі гуманізації навчання і виховання (Ш. Амонашвілі, С.Гончаренко, О.Захаренко, Ю. Мальований, О. Савченко). Гуманізація освіти розглядається педагогами не тільки як розширення кількості гуманітарних дисциплін у навчальних планах, а як процес формування гуманної за своїм змістом культури спілкування. Учитель є носієм загальної культури, просвітителем у кращому розумінні цього слова [55].

Поняття гуманістичної парадигми сучасної освіти зустрічається найчастіше в контексті зв'язку з *філософською антропологією*. Філософсько-антропологічні засади сучасної парадигми освіти останнім часом висвітлюються у багатьох працях українських і зарубіжних учених (Б. Бім-Бад, Б.Марков, В. Куліков, В. Липська, Л. Лузіна та ін.). Про співіснування в освітньому просторі двох педагогічних парадигм — гуманістичної і когнітивної — йдеться у дослідженнях Л. Буркової [53]. Отже, компетентнісна, особистісно орієнтована, комунікативна, гуманістична і когнітивна парадигми, на нашу думку, закладають надійне методологічне підґрунтя формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних ВНЗ.

Сучасна філософія освіти послуговується понятійним апаратом, виробленим протягом тривалого періоду розвитку філософської думки. Так, зокрема, взаємообумовлені форми наукового пізнання — *науковий факт, ідея, гіпотеза, концепція, теорія* — мають конкретні визначення: теорія (найвища форма організації наукового знання) потребує наукових фактів як результатів обробки експериментальних даних; ідея, народжена досвідом, у сукупності з науковими фактами дозволяє висунути гіпотезу — отримані нові експериментальні дані підтверджують останню як шлях вирішення проблеми; концепцією називають керівну ідею, спрямовану на системне бачення предметів чи явищ.

Закономірним є те, що в основі будь-якої концепції покладено *системний підхід*, який витлумачується філософами як "спосіб наукового пізнання та практичної діяльності, що вимагає розгляду частин у нерозривній єдності з

цілим. Центральним у системному підході є поняття "система", що визначає певний матеріальний або ідеальний об'єкт, що розглядається як цілісне утворення" [407, с. 536-537]. Таким чином, *системний і особистісно діяльнісний підходи* до вирішення окресленої нами проблеми видаються нам визначальними у методологічній структурі.

Відношення "людина-суспільство" є предметом соціальної філософії як філософської дисципліни (нагадаємо, що предметом загальної філософії є відношення "людина-світ"). Однією з функцій соціальної філософії (окрім світоглядної, пізнавальної, ідеологічної, виховної та практичної) є *методологічна*: озброєння науки загальними методами, упорядкування світоглядних знань. Основою сучасної соціальної філософії є її зорієнтованість на людину, гуманістична спрямованість: "Інтеграційною основою єдності національного і загальнолюдського постають гуманістичні пріоритети, бо людина і людяність є субстанційною основою соціального. Соціальна філософія є світоглядно-методологічною наукою, яка вивчає загальнолюдські засади цивілізованого існування та розвитку суспільства" [343, с. 202]. У безпосередньому зв'язку з філософією знаходиться *акмеологія* (від гр. "вершина + вчення") – "наука, що вивчає закономірності й механізми розвитку людини у період її зрілості та особливо при досягненні нею найбільш високого рівня розвитку. Міра зрілості людини – це багатовимірний стан людини, що охоплює значний у часовому відношенні етап її життя й показує, наскільки людина склалась як громадянин, як спеціаліст у певній галузі діяльності, як особистість – бідна чи багата своїми зв'язками з навколишньою дійсністю. Акмеологія вивчає розвиток професіоналізму, компетентності" [407, с. 25].

Визначення конкретних підходів до проектування освітніх систем пов'язують із поняттям *освітньої парадигми*. За Філософським словником, "*парадигма* (від гр. "приклад, взірець") — поняття, яке у сучасному дискурсі означає прийняту певним науковим співтовариством *модель постановки та вирішення проблем*, яка забезпечує існування наукової традиції" [406, с. 465]. За Т. Куном, парадигма — це модель наукової діяльності, яка поєднує

загальноновизнану теорію, правила і стандарти наукової практики і стандартну систему методів (Н. Бордовська, Н. Коршунова, В. Краєвський, В. Нургалієв та ін.). У 90-х роках ХХ ст. виник термін *педагогічна парадигма* — усталена, звична точка зору, певний стандарт, зразок у вирішенні освітніх і дослідницьких завдань (В. Сластьонін, С. Кульневич та ін.); пізніше — терміни *освітня парадигма* (базова модель освіти, сукупність загальноновизначених у педагогіці світоглядних і теоретичних передумов, що окреслюють конкретні підходи до проектування освітнього процесу й саму практику освіти) і *наукова педагогічна парадигма* — онтологічні і гносеологічні уявлення про освіту і науку, які визначають характер, ідеали, норми науково-педагогічного дослідження, а також є підґрунтям методології педагогіки [223, с. 19].

В умовах динамічного розвитку суспільства змінюється парадигма сучасної науки. Молоде покоління зберігає, відновлює і розвиває зміст соціальної культури – у процесі загальнонаукової, гуманітарної освіти і професійної підготовки фахівців інформаційне навчання тієї чи іншої дисципліни підкріплюється діяльністю на ґрунті предметних знань. Характерною особливістю сучасної педагогічної методології вчені вважають її *поліпарадигмальність* — існування декількох методологічних систем, в рамках яких вибудовуються цілісні, завершені моделі освітнього процесу: педагогічні теорії, технології, системи навчання і виховання (Є. Шиянов). До сучасних парадигм професійної освіти відносять особистісно орієнтовану, діяльнісну, когнітивну [32]. Ряд дослідників виділяє, окрім вищеназваних, ще компетентнісну, комунікативну, гуманістичну парадигми (А. Андреев, Т.Власова, С. Кульневич, Ю. Фокін). У площині досліджуваної нами проблеми зупинимося на вищеназваних педагогічних парадигмах.

Сучасне особистісно орієнтоване навчання є природним результатом змін, які відбуваються у суспільно-політичному, соціально-економічному житті більшості країн світу. Інформаційно-технічна революція вимагає пошуку нових форм підготовки майбутніх фахівців. Засвоєні знання швидко "старіють", і викладач ВНЗ повинен не тільки постійно відстежувати ці зміни, щоб бути

професійно спроможним, а й навчати студентів за допомогою нових інформаційних технологій добирати важливу інформацію самостійно. Отже, М.Чобітько цілком слушно зазначає: "За особистісно орієнтованого професійного навчання акцент переноситься з навчальної діяльності викладача на пізнавальну діяльність студента, що передбачає підвищення рівня особистісної активності останнього. Ця величина полягає не в засвоєнні готової системи знань, а у формуванні через них цілісної структури майбутньої професійно-педагогічної діяльності" [427, с. 52].

У філософському словнику *діяльність* визначається, як "форма активного ставлення людини до оточуючого її світу з метою перетворення. Діяльність включає мету, засіб, результат і форму самого процесу діяльності. Основною характеристикою діяльності є її усвідомленість. З точки зору творчої ролі, розрізняють репродуктивну (відтворення відомого) і продуктивну, або творчу (утворення нового), діяльність (Г. Гегель, Л. Виготський, М. Вебер та ін.)" [406, с. 255]. У лінгводидактиці надається перевага продуктивному типу діяльності, коли функція викладача зводиться до консультативно-координуючої, а навчання перетворюється на самонавчання та взаємонавчання (інтерактивні технології набувають останнім часом усе більшої поширеності). Беззаперечно, діалектичним є зв'язок діяльності з досвідом. "Досвід – сукупність знань, набутих у процесі безпосередньої практичної діяльності. Досвід безпосередньо виростає з практики, зберігаючи з нею зв'язок, відбувається своєрідне "злиття" об'єкта з пізнаючим суб'єктом, внаслідок чого змінюється структура кожного з них. У філософії досвід має різне змістовне наповнення" [406, с. 260]. Таким чином, діяльнісний підхід не є пристосуванням до нової освітньої парадигми: вирішення навчального завдання перетворюється на процес творчого самопошуку і розв'язання навчально-пізнавальної проблеми під час професійної діяльності і передбачає набуття досвіду.

"Переорієнтація на методологію *особистісно орієнтованого навчання, а саме на синергетичну парадигму*, є природним результатом тих змін, що відбуваються як в Україні, так і в усьому світі", — зазначає В. Мадзігон і

окреслює пріоритети цієї парадигми (на прикладі навчального процесу в школі, однак вони повною мірою прийнятні для ВНЗ): 1) першорядність процесу пізнання, де особливої ваги набуває суб'єктивне знання; 2) цінність співпраці, партнерства у навчальному процесі; 3) важливим є не тільки результат, а й сам процес навчання, самонавчання й самовдосконалення; 4) віра в творчі можливості кожного; 5) постійне оновлення знань з огляду на розвиток науки [226, с. 22-23]. Філософи розглядають синергетику як науковий напрям, який "досліджує процеси самоорганізації в природних, соціальних і когнітивних системах" [205, с. 520].

Спираючись на психолого-педагогічні дослідження, проаналізовані З.Курлянд [211, с. 5-8], спроектуємо сучасні методологічні підходи до формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів, на процес формування в студентів мовнокомунікативної професійної компетентності:

- *антропологічний* (створення умов для професійного мовнокомунікативного розвитку кожного студента, визначення його власної освітньої траєкторії);
- *аксіологічний* (професійна мовнокомунікативна діяльність майбутніх учителів спрямована на утвердження гуманістичних цінностей);
- *синергетичний* (сформовані в майбутнього вчителя складові мовнокомунікативної професійної компетентності відповідають потребам суспільства і водночас задовольняють комунікативні потреби кожного студента як мовця);
- *культурологічний* (формування національно-свідомої особистості учителя з високим рівнем мовнокомунікативної професійної компетентності здійснюється з опорою на надбання світової та української духовної культури).

"Компетентнісна парадигма, маючи кардинально інноваційний характер, відповідає сучасним вимогам до сфери освіти, співвідноситься з динамічним відкритим суспільством, в якому індивід є продуктом процесів соціалізації, навчання, загальної і професійної підготовки, готовим до виконання широкого

спектра життєвих функцій (переклад наш — *К.К.*)" [2, с. 19]. Наголосимо на тому, що компетентність вчителя є його особистісною інтегративною якістю, яка формується у процесі професійно спрямованої діяльності. Філософські основи вчення про діяльність як здатність людини змінювати буття були закладені ще Арістотелем. У контексті нової освітньої парадигми сучасний підхід педагогів до поняття діяльності суб'єкта навчального процесу характеризується логічним поєднанням останньої з фундаментальною теоретичною підготовкою та подальшою реалізацією й розвитком отриманих наукових знань протягом життя.

Серед основних методологічних понять в європейській та світовій освіті *компетентність і компетенція* посіли належне місце. Компетентнісний підхід у вітчизняній дидактиці запроваджується завдяки працям зарубіжних і українських учених (Д. Равен, Н. Хомський, А. Хуторський, О. Савченко, Н.Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Пометун та ін.). Актуальна проблема підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів характеризується зосередженням на формуванні готовності студентів до професійно-педагогічної діяльності, яка забезпечується сукупністю ключових (загальних), базових (галузевих) і спеціальних (для виконання конкретних професійних дій) компетенцій, з-поміж яких мовнокомунікативна професійна компетенція посідає одне з найважливіших місць. Аналіз понять "компетенція" та "компетентність" (введені у 60 — 70-ті роки ХХ ст.) передбачає окреслення методологічних засад проблеми формування мовнокомунікативної професійної компетенції майбутніх учителів.

Поняття *компетенція* вперше використав американський лінгвіст Н.Хомський у книзі "Аспекти теорії синтаксису" (1965 р.). "Під *компетенцією* автор розуміє знання своєї мови мовцем-слухачем, — зазначає М. Кочерган, — а під *вживанням* — реальне використання мови в конкретних ситуаціях. ... Вживання не завжди відображає компетенцію (у мовленні людей, які добре ознайомлені з літературними нормами, трапляються обмовки, обривки фраз, ковтання слів, відхилення від правил тощо)" [200, с. 107].

У Словнику іншомовних слів пропонувано такі визначення понять "компетентність" і "компетенція": "*Компетентність* — поінформованість, обізнаність, авторитетність"; "*Компетенція* (лат. *competo* — взаємно прагну; відповідаю, підходжу) — коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід [363, с. 77]. Сучасний тлумачний словник української мови так пояснює слово *компетентний*: "1. Який має ґрунтовні знання в певній галузі, тямущий. 2. Який має певні повноваження; повновладний" [384, с. 346].

"Енциклопедія освіти" визначає *компетенцію* як наперед задану соціальну вимогу (норму) до освітньої підготовки, що є необхідною для його подальшої продуктивної діяльності в певній сфері. [127, с. 409]. *Компетентність* є результатом набуття компетенцій, особистісною характеристикою фахівця. Це знання, уміння, навички, здобутий фаховий досвід, рефлексія на результати власної професійної діяльності. З відомих визначень поняття *компетентності* прийнятним, на нашу думку, видається пропонуване Н. Волковою: "...складне й багатогранне явище, яке характеризує здатність людини застосовувати знання та вміння у різноманітних соціальних, професійних ситуаціях, кваліфіковано виконувати певну діяльність, зокрема професійну..." [73, с. 107].

У площині проблеми формування інформатичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Л. Петухова, посилаючись на праці А.Хуторського, розмежовує поняття *компетенція* (задана норма, вимога до освітньої підготовки фахівця) і *компетентність* (володіння компетенцією, реально сформовані особистісні якості і мінімальний досвід діяльності) [305, с. 194].

Поняття *професійна компетентність*, за визначенням В. Лозовецької, — це "інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця... Компетентність фахівця включає професійні знання, вміння і навички, досвід роботи у певній виробничій галузі... соціально-комунікативні й індивідуальні

здібності особистості, що забезпечують самостійність у здійсненні професійної діяльності; вміння аналізувати і прогнозувати результати праці, використовувати сучасну інформацію щодо певної галузі виробництва" [127, с.722].

Професійна діяльність учителя спрямована на досягнення очікуваних від роботи результатів, одним з яких є стимулювання в учнів інтересу до науки. Будь-який випускник педагогічного ВНЗ, отримавши відповідну освіту, набуває почесного відповідального права – навчати дітей. Але, на жаль, не кожен, навіть через багато років, стає професійно компетентним, тобто спроможним передавати знання, формувати вміння й навички, учити школярів учитися. Отже, визначення критеріїв професійно-педагогічної компетентності, прозоре уявлення про її структуру вкрай необхідні для забезпечення особистісно орієнтованого навчання в педагогічному університеті.

Зупинимося на тлумаченні поняття *професійно-педагогічна компетентність*. На думку В. Буряка, це "здатність вирішувати професійні завдання, які потребують наявності реальних знань, умінь, навичок, досвіду. Саме поняття компетентності має конкретно-історичний характер і може бути оцінене тільки під час практичної діяльності. ... Кваліфікація і компетентність – своєрідні соціально-трудова характеристика, які окреслені нормативно і контролюються соціумом під час різного роду атестаційних актів" [56, с. 51]. Учений вказує, що професійно-педагогічна компетентність передбачає як універсальні риси, так і специфічні, залежні від фаху, спеціалізації: "На етапах середнього і вищого професійного навчання пріоритетною має бути модель професійно-педагогічної компетентності як універсального поняття і можливості його варіативного наповнення відповідно до теоретичного і практичного досвіду" [73, с. 53]. Про значення досвіду, практичної реалізації отриманих знань у професійній діяльності вчителя йдеться у багатьох визначеннях професійної компетентності, сформульованих як українськими, так і зарубіжними дослідниками. Так, В. Орлов визначає професійно-педагогічну компетентність за такими критеріями: обсяг професійних знань,



умінь і навичок; дотримання науково-методичних і технологічних вимог; володіння способами інтеріоризації професійних знань – ознайомленням, запам'ятовуванням, рефлексією (під "рефлексією" розуміють самоаналіз, роздуми над вивченим, вміння узагальнювати знання, приєднавши "нове" до вже відомого, бачити практичну значущість вивченого для свого подальшого життя й діяльності – *К.К.*); інтегративність реалізації на практиці теоретичних знань, умінь і навичок, набутих під час підготовки до професійної діяльності; характер формування художньо-педагогічного досвіду. Досить вичерпними видаються також такі формулювання: "професійна компетентність – інтегративна здібність особистості педагога, що характеризує її предметну обізнаність, професійні уміння й навички, особистий досвід, спрямованість на перспективи у роботі, відкритість для динамічного збагачення знаннями, впевненість у собі та спроможність досягати визначних результатів (переклад наш — *К.К.*)" [281]; А. Андрєєв визначає професійну компетентність як інтегративну здібність вирішувати конкретні проблеми, що виникають у різних сферах життя. Звичайно, вона передбачає наявність знань, однак важливо не стільки ними володіти, скільки мати певні особистісні характеристики, щоб у потрібний момент знайти та відібрати необхідне у створених людством величезних інформаційних сховищах [2].

Узагальненим є визначення компетентності, запропоноване О. Савченко: "Компетентнісний підхід ґрунтується на ЗУН, але не вичерпується ними. Компетентність є інтегрованим утворенням, але охоплює особистісну здатність людини, її досвід. Це рівень готовності й уміння діяти" [338, с. 5].

Внаслідок різноманітних тлумачень слів *компетентність* і *компетенція* в окремих наукових текстах порушується прозорість викладу. Тому виникає необхідність контекстуального пояснення семантики даних понять. Отже, професійно-педагогічну компетентність учителя розглядають як інтегровану особистісну якість, оволодіння сукупністю професійних компетенцій, готовність до педагогічної діяльності (О. Семенов). Орієнтиром для виділення компетенцій є суспільні вимоги до фаху й особистісних якостей учителя. Так,

для вчителів-словесників О. Семенов окреслює такі компетенції: педагогічну, психологічну, методичну, дослідницьку, інформаційну, комунікативну, мовну, етнокультурознавчу, лінгвістичну, фольклорну, літературну. Як бачимо, за винятком останніх трьох, усі компетенції є обов'язковими і для вчителів-нефілологів [346]. В. Антипова, К. Колесина, Г. Пахомова виділяють "систему ключових (соціальної, комунікативної, загальнокультурної, когнітивної), загальних (мовної, мовленнєвої, екологічної, валеологічної), спеціальних (інформаційної, або предметної, рефлексивно-педагогічної, креативної, або творчої, конструкторсько-технологічної) компетенцій – сукупних професійно вагомих рис для забезпечення успішної реалізації педагогічної діяльності (переклад наш — К.К.)" [9, с. 59]. І. Дроздова орієнтується на оволодіння трьома компетенціями – лінгвістичною (мовною), комунікативною і професійною [120]. Як бачимо, у різних структурах професійних компетенцій (встановлених норм, вимог), пропонованих українськими і зарубіжними дослідниками, поряд із фаховими, обов'язково є *мовна і комунікативна компетенції*.

Оскільки ми поставили завдання визначити поняття "*мовнокомунікативна професійна компетентність сучасного педагога*", зупинимося докладно на двох видах компетенцій – мовній і комунікативній, а також мовленнєвій (з огляду на взаємозв'язок між мовою і мовленням). "З метою розмежування рівня оволодіння мовним і мовленнєвим матеріалом... в лінгводидактиці введено поняття *мовна, мовленнєва, комунікативна компетенція*", – так пояснює причину виокремлення цих трьох компетенцій О. Горошкіна [97, с. 4]. *Мовленнєва компетенція*, за визначенням Т. Донченко, "охоплює систему мовленнєвих знань і вмінь, потрібних для спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності" [117, с. 4]. С. Караман, виділяючи чотири типи компетенцій, що є нормативними для школярів у процесі навчання української мови (мовну, мовленнєву, соціокультурну і функціонально-комунікативну), дає стислий коментар до кожної: "*Мовна компетенція* визначається загальноприйнятими (мовними – авт.) нормами; *мовленнєва* – чотирма видами

компетенції: аудіюванням, говорінням, читанням, письмом. Соціокультурна компетенція визначається рівнем знань з національної культури, з історії, географії, економіки, державного устрою. *Функціонально-комунікативна компетенція* визначається вмінням використовувати мовні засоби в межах функціональних стилів" [277, с. 3]. Окреслюючи лінгводидактичні аспекти формування мовленнєво-комунікативних умінь школярів, С. Омельчук визначає *компетенцію* як сукупність знань, умінь і навичок, що є необхідними у процесі вивчення дисципліни й забезпечують її опанування. *Комунікативна компетенція*, на думку дослідника, – це "сукупність знань про спілкування, умінь і навичок, потрібних для розуміння чужих та побудови власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам і ситуаціям спілкування" [277, с. 4]. Тут доречно зауважити, що процес формування мовної, мовленнєвої і комунікативної компетентностей, беручи початок у школі, продовжується у вищому навчальному закладі (зокрема педагогічному) і набуває особливої змістової насиченості з початком трудової діяльності випускника-вчителя, коли перевіряється рівень його професійної компетентності. Е. Палихата слушно вважає, що *мовленнєва компетенція* ґрунтується на системних знаннях з рідної мови, здобутих у школі, відповідних уміннях і навичках, етичному, світоглядному, патріотичному, інтелектуальному загальнокультурному розвитку [289].

Термін "*комунікативна компетенція*" вперше визначив Д. Хаймз як "систему знань про правила, процедуру, етикет, ритуал мовної комунікації". "Це здатність мобілізувати *мовну* компетенцію (породження і розуміння правильних мовних повідомлень), *дискурсивну* компетенцію (актуалізація тексту у певних умовах – авт.), *іллокутивну* (формування і реалізація комунікативних намірів у повідомленні), *соціолінгвістичну* (врахування соціального аспекту ситуації спілкування), *стратегічну* (уміння ефективно планувати початок, перебіг і завершення комунікації, досягти успіху у спілкуванні), *паравербальну* (використання паравербальних засобів комунікації – кінем), *лінгвокультурну* (дотримання культурних, етичних норм спілкування),

*міжкультурну (знання цінностей двох культур – своєї і чужої)" [345, с. 233].*

Л.Мацько до *комунікативної компетенції* (встановленої системи знань про правила мовної комунікації) відносить: "знання про національно-ментальну і ритуальну та конвенційну специфіку, соціальну зумовленість мовного спілкування, ситуативно-тематичні вимоги та стилістичні нюанси, комунікативні стратегії й тактики мовленнєвої поведінки, процедурну обізнаність, інтенцію (комунікативні наміри – *К.К.*), дієвість. Відповідно до них – і комунікативна мета, акт, комунікативний крок (прийом), комунікативний зміст, комунікативний потенціал, компонент і як результат – комунікативний ефект – входять у зміст поняття комунікативної компетенції" [246, с. 20].

Аналіз праць українських та зарубіжних педагогів, психологів, мовознавців та лінгводидактів (Д. Хаймз, А. Андреєв, В. Антипова, В. Буряк, Н.Волкова, О. Горошкіна, І. Дроздова, Л. Мацько, В. Метаєва, С.Омельчук, В.Орлов, Н. Остапенко, Е. Палихата, О. Селіванова, О. Семенов, Т.Симоненко та ін.) з проблем компетентностей і компетенцій дав змогу визначити поняття ***мовнокомунікативна професійна компетенція майбутнього вчителя-нефілолога*** як сукупність заданих норм, вимог до освітньої підготовки фахівця, що включає: 1) систематизовані знання про мову як найвище надбання цивілізації; 2) знання правил мовного спілкування; 3) знання норм сучасної української літературної мови, уміння і навички оптимального використання цих знань у професійному спілкуванні, спроможність до рефлексії, розвинуте "чуття мови"; 4) уміння і навички правильної побудови зв'язних текстів, зумовлених потребами професійної комунікації; 5) уміння користуватися інформаційно-довідковими джерелами для українськомовного самонавчання і самовдосконалення. ***Мовнокомунікативна професійна компетентність майбутнього вчителя-нефілолога*** є інтегрованою особистісною якістю, яка передбачає володіння мовнокомунікативною професійною компетенцією. *Необхідним фактором формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутнього педагога є креативність.*

Слід зазначити, що оволодіння мовнокомунікативною професійною компетенцією саме по собі не може свідчити про сформованість професійної компетентності вчителя, оскільки структурою останньої передбачена наявність системи взаємопов'язаних універсальних і спеціальних компетентностей. Окрім того, необхідна обов'язкова реалізація сформованих компетентностей у професійній діяльності, інакше неможливим видається саме здійснення компетентнісної парадигми сучасної освіти.

Отже, *сучасна освіта – це освіта для людини в ім'я існування людства*. Усвідомлення цього приходить до українських освітян поступово, але беззаперечно – як до державних політиків, так і до кожного педагога особисто. Чимало науковців досліджують різні аспекти проблеми підготовки інтелектуально розвинених, комунікативно вправних учителів.

Останнім часом лінгводидакти значну увагу приділяють *інтерактивному навчанню як спеціальній формі організації пізнавальної діяльності*, яка забезпечує атмосферу співробітництва викладачів і студентів, відчуття в останніх інтелектуальної спроможності та успішності: "Однією з тенденцій модернізації сучасного освітнього простору є впровадження нових технологій навчання на всіх рівнях: від дошкільних закладів освіти, середньої її ланки до вищої школи. Це відповідає орієнтації сучасної філософії освіти в цілому та філософії педагогічної освіти зокрема, функції яких полягають в осмисленні важливих проблем ставлення особистості до освіти, місця та ролі людини в суспільстві. Такий підхід оптимізує переорієнтацію підготовки фахівців у вищій школі, яка спрямовується на здобуття студентами різнопланових знань та необхідних умінь і навичок" [354]. Беззаперечно, інтерактивне навчання сприяє свідомому засвоєнню майбутніми вчителями-нефілологами мовних курсів, оптимізує готовність студентів до застосування здобутих знань, умінь і навичок у професійному спілкуванні з учнями.

В. Зінченко цілком слушно вважає: "Теоретики навчання, слідом за філософами, йдуть круговий шлях: від теорії до практики, від простого до складного, від абстрактного до конкретного, від почуттєвого до раціонального,

від емпіричного до теоретичного, від дії до думки, від загального до часткового, від розумового до розумного тощо. У перспективі розвитку навчання чільне місце має зайняти живе знання. Його не можна засвоїти, його треба створити. Створити так, як відтворюється живий образ, живе слово, жива, а не мертва, механічна дія. Живе знання – це невід’ємна властивість живого буття, і разом з тим живе знання – це прагнення до його розуміння" [152, с. 97-101]. Ці слова спонукають до роздумів про необхідність творчого використання теоретичних знань з української мови.

Про важливу роль сучасної філософії освіти у формуванні професійно компетентних фахівців-інтелектуалів у педагогічному ВНЗ свідчать міркування Г.Волинки: "Щодо значення *філософії* в житті окремої людини, зокрема вчителя, зазначимо: заняття філософією систематизують *особистий досвід*, формують упорядковану систему знань, цінностей, орієнтирів. Людина настільки вільна, наскільки обізнана у значущості зовнішніх впливів на її життя, наскільки вона може субординувати ці впливи, орієнтуватись у їх спектрі. Філософія залучає людину до історії думки, ознайомлює з різними точками зору, що сприяє розвитку відкритості, толерантності, людяності" [72, с.88].

### **1.1.2. Мова як об’єкт вивчення лінгвофілософії.**

"Неможливо оволодіти мистецтвом слова, не вивчивши попередньо висновків філософії", — писав Марк Туллій Цицерон. Ретроспективний аналіз філософських поглядів на процес пізнання довкілля засобами мови, на місце мови у житті людини і суспільства, на культуру вербальної комунікації дає змогу окреслити джерела і традиції, покладені в основу сучасних філософських досліджень.

Природа мови у її взаємозв’язку із процесом пізнання людиною довкілля є об’єктом вивчення *лінгвофілософії* як інтегрованої науки, що поєднує теорію мовознавства із філософією. У "Філософському словнику" мова — це суспільний продукт, що виробляється колективом для забезпечення

комунікативних потреб і є найважливішою складовою комунікативної діяльності [405].

Біля витоків сучасної лінгвістичної філософії стоять ідеї Арістотеля, І.Канта, Ж.-Ж. Руссо, В. Гумбольдта, О. Потебні, Ф. де Соссюра та інших учених-мислителів.

Духовний світ людини-мовця став основою античних філософських досліджень: тоді з'явився метод самопізнання і самоусвідомлення — рефлексія; мова цікавила софістів — перших освітян Греції (з'явилися у V ст. до н. е.) — риторів-мудреців, які вчили мистецтва переконуючої комунікації (Горгій, Протагор, Гіппій, Антисфен). У трактаті Протагора "Антилогії" висунуто принцип: "Людина — міра всіх речей". Протагорові належить першість у визначенні категорії часу дієслів; виділення чотирьох типів-основ мови (питання, відповідь, наказ, побажання — до них додавали ще розповідь, повідомлення і звернення). Перший афінський філософ Сократ (учень, за тим опонент софістів) розглядав окремі явища через загальні, дотримувався антропологічної філософії, оскільки вважав основною її метою піднесення людської душі: "Пізнай самого себе", "Я знаю, що я нічого не знаю". Пізнання, за Сократом, відбувається в ході майстерно побудованого діалогу — спростування думки опонента; знання є джерелом морального удосконалення. Класична філософія давніх греків представлена учнем Сократа Платоном — творцем онтології (поняття матерії), космології (створення Космосу з Хаосу), гносеології (теорія пізнання, де "процес пізнання філософ визначає як діалектику, тобто мистецтво вести розмову, ставити запитання й відповідати на них, пробуджуючи спогади (анамнезис)" [205, с. 102]) та етики (освіта і виховання підпорядковані ідеальній державі). Арістотеля, який 20 років навчався в платонівській Академії, по праву вважають найвидатнішим філософом Давньої Греції. Залишивши нащадкам свої геніальні твори "Поетика" і "Риторика", вчений-філософ заклав основи цих творчих наук, а також теоретичних та практичних дисциплін. Філософська школа Арістотеля отримала назву — лікей (звідси походження слова "ліцей"). Мислитель створив

вчення про первинну матерію, форму (кожна річ є втіленням матерії у форму), рух, розум, дав філософське тлумачення буття через категорії, наголосив на значенні мови як унікального дару людини: "Лише людина з-поміж усіх живих істот обдарована мовою. Голос виражає смуток і радість, тому він властивий і іншим живим істотам. Але мова здатна висловлювати і те, що корисно і що шкідливо, так само, як і те, що справедливо і що несправедливо" ("Політика"). Вища форма діяльності — пізнавальна, теоретична. Людина одержує вищу насолоду не в матеріальних благах, не в почестях, не в діяльності для користі, а в самому процесі теоретичної діяльності, в спогляданні" [205], — так окреслює В. Кремень сутність аристотелівської етики, і повною мірою їх можна вважати настановою для організації творчої діяльності майбутніх педагогів у процесі навчання мови.

У I ст. до н.е. з'явилася римська філософія еkleктицизму, основоположником якої став Марк Туллій Цицерон — "найкращий оратор всіх часів і народів". Цицерон об'єднав елементи різних філософських систем, корисні для процесу пізнання та розв'язання політичних проблем. Про роль філософії у формуванні мовної особистості римський філософ писав: "Неможливо оволодіти мистецтвом слова, не вивчивши попередньо висновків філософії" [339, с. 215]. П. Саух справедливо зазначає: "Рим завоював Грецію силою, а Греція Рим своєю філософією та культурою. Це призвело згодом до двох типів культур: грецької античної та римської античної. У подальшому вони справили визначальний вплив на весь світовий культурний процес. "Римський дух" з його практицизмом, експансіонізмом і місіонерством був успадкований західноєвропейською латиномовною католицькою традицією, а "грецький античний дух" (у його візантійському варіанті) у слов'яномовній формі — Східною Європою" [342, с. 47].

Увагу привертають дослідження Г. Волинки, що ілюструють погляди філософів Сходу на природу людини, мови і мовлення у взаємозв'язку з мисленням [72]. Так, давньоіндійська література Упанішад (VIII-VII ст. до н.е.) відобразила основні світоглядні поняття про круговорот людського життя,



карму, вже відокремлене від міфології і релігії філософське розуміння мови, думки, пізнання, пам'яті тощо: "Мова насправді більше, ніж ім'я. Насправді думка більше, аніж мова". У відомій книзі філософського змісту "Мокшадхарма" зазначено: "Витонченість, розсудливість, послідовність, ясність доводів-висновків повинні бути в мові, що називається розумною" [72, с. 127]. Поняття "даршана" у Стародавній Індії називало систематизовані знання для шкільного вивчення, підручник, посібник. Вчитель (брахман, кшатрій) повинен був знати граматику і логіку, діалектику, мнемотехніку (технологію запам'ятовування інформації) та ін. науки. Даршани мали своєрідну структуру: теоретичним матеріалом був набір ключових слів-понять, символів, які об'єднувалися тематично і закладали основу майбутнього тексту. Філософія Стародавнього Китаю (XII-VIII ст. до н.е.) значну увагу приділяла іменам (школа номіналістів): називаючи імена, людина повинна вимовляти їх правильно, "а те, що вимовляє, правильно здійснювати. В словах благородної людини не повинно бути нічого неправильного. ... Неправильне ім'я треба виправляти" [72, с. 186]. Як бачимо, формування у майбутніх педагогів таких комунікативних якостей, як: правильність, точність, доречність, логічність, багатство, виразність мовлення — відбувається водночас із вихованням внутрішньої культури, чистоти думок.

Епоха середньовіччя (V-XV ст.) подарувала людству Біблію — Старий Завіт і Новий Завіт, присвячений вченню Ісуса Христа. Характеризуючи біблійні ідеї, що зумовили специфіку середньовічної філософії, Г. Волинка виділяє з-поміж них: 1) ідею єдиного Бога; 2) ідею творення світу і людей; 3) ідею воскресіння людини у плоті; 4) ідею віри; 5) ідею откровення [72, с. 404-410]. Окрім теології, філософії, у період середньовіччя розвиваються конкретні науки, "сім вільних мистецтв": арифметика, геометрія, астрономія, граматики, риторика, діалектика, музика.

Антропоцентрична, гуманістична філософія епохи Відродження (XIV-XVI ст.) бачила Бога творцем світу, а людину — його центром. Саме тому на цей період припадає розквіт творчості багатьох видатних особистей (Т. Мор,

Т.Кампанелла, Леонардо да Вінчі, Мікеланджело, Е.Роттердамський, М.Монтень). Так, процес пізнання у скептицизмі французького філософа М.Монтеня передбачає опір безпідставній вірі в догми й авторитети: "Необхідна особиста переконаність, яка є наслідком індивідуального досвіду і власного розуму. В реальній пізнавальній діяльності людська допитливість є запорукою успіху знання, завдяки якому людина досягає мистецтва "жити вмюючи" [205, с. 160]. Погляди М. Монтеня є, беззаперечно, актуальними у процесі мовного навчання майбутніх учителів.

Європейські філософи XVII - XVIII ст. відстоювали роль індуктивного методу наукового дослідження, досвіду, отриманого в результаті пізнавальної експериментальної діяльності, а не споглядання (*емпіричний метод пізнання*, родоначальником якого є Ф. Бекон); вважали об'єктом філософії матеріальні тіла, що підлягають вимірюванню та порівнянню з іншими тілами (*математичний метод пізнання* Т. Гоббса); на перший план висували відчуття як джерело пізнання навколишнього світу (*матеріалістичний сенсуалізм* Д.Локка); обґрунтували *метод раціональної дедукції* (достовірність, аналітичність, систематизація отриманих знань, висновки) — філософія Р.Декарта, раціоналізм Г. Лейбніца.

Раціоналісти епохи Просвітництва віддавали перевагу "розумності", суб'єктивній діяльності індивідів, боротьбі проти нерівності у суспільстві, просвітницькій діяльності, гуманізму, географічному детермінізму, сенсуалізму, досліджували причиново-наслідкові зв'язки у природі, методами пізнання вважали спостереження й експеримент (Ж. Ж. Руссо, Д. Дідро, Ш.Монтеск'є, М.-Ф. Вольтер, П. Гольбах). Важливим і актуальним для сучасності є погляд просвітителів на людину як діяльну особистість, яка відіграє визначальну роль у розвитку суспільства.

Класична німецька філософія (кінець XVIII – перша половина XIX ст.) представлена вченнями І. Канта, В. Гумбольдта, Й. Фіхте, Ф. Шеллінга, Г.Гегеля, Л. Фейербаха, К. Маркса, Ф. Енгельса. Вперше у понятті суб'єкта Кант виділив емпіричний (дослідний) і трансцендентальний

(надіндивідуальний, всезагальний) рівні; філософ-лінгвіст В. Гумбольдт створив оригінальну "філософію мови". Підкреслюючи неоціненний внесок В.Гумбольдта у розвиток світової філософської думки, М. Кочерган зазначає, що цей німецький учений-енциклопедист вперше поставив на широкій науковій основі проблему "мова і народ" [200, с. 111].

Філософ-енциклопедист Гегель надав діалектиці досконалості й стрункості, показавши цивілізацію у прогресивному безперервному розвитку; Фейербах відстоював антропологічний принцип, вважаючи спілкування основою самореалізації людини, а любов до людей — релігією; Маркс поєднав діалектику Гегеля і матеріалізм Фейербаха в струнку філософську систему, де провідним є принцип практики як діяльності людей, спрямованої на перетворення природи. Так, практичні потреби стимулюють розвиток знань: "Метою пізнавальних зусиль є досягнення істини, що визначається як відповідність думки, наших знань про світ самому світові, об'єктивній дійсності. ... Тільки ті результати пізнання, які пройшли перевірку практикою, можуть претендувати на знання об'єктивної істини" [205, с. 228]. Як бачимо, ці положення важливі для формування навичок практичного використання студентами українськомовних знань у професійному спілкуванні.

У кінці XIX — першій половині XX століття філософсько-лінгвістичні методи аналізу пізнавальної діяльності застосовували представники європейського й американського неогумбольдтіанства Л. Вітгенштейн, Й.Трір, Е. Сепір, Б. Уорф та ін. Пізніше на основі досліджень Й. Вайсгербера — німецького лінгвометодиста, послідовника філософської концепції мови В.Гумбольдта — про зв'язок мови з духовними особливостями етносу російський релігійний філософ П. Флоренський розробив учення про синергетичний зв'язок мови зі світом і людиною, яка пізнає світ. Дослідження проблеми функціонування української мови у професійному педагогічному дискурсі спирається на лінгвофілософське тлумачення функцій мови, синхронічного і діахронічного аспектів мови, звукової (зовнішньої) і внутрішньої форм мови, взаємозв'язків мовних одиниць, процесу комунікації, у

тому числі міжмовної. Ґрунтовною працею з історії розвитку філософії мови є монографія Ф. Бацевича "Духовна синергетика рідної мови: Лінгвофілософські нариси" (2009 р.). Характеризуючи, зокрема, лінгвофілософські ідеї В.Гумбольдта, Й. Вайсгербера, І. Огієнка, П. Флоренського, Г.-Г. Гадамера, мовознавець виокремлює ряд важливих положень, які заклали підґрунтя сучасного філософського підходу до мови [24]:

- У мові закладено національний характер, неповторність народу, мовний світогляд (мовну картину світу).
- Слово здатне концентрувати енергію як окремої людини, так і всього народу — отже, деякі слова мають магічну силу (зокрема імена).
- У слові поєднується енергія суб'єкта пізнання (людини) з енергією об'єкта дійсності, який пізнається людиною. Цей резонансне поєднання, внаслідок якого утворюється спільна енергія, є синергетичним зв'язком між людиною і світом.
- Рідна мова є фундаментом духовного становлення особистості, загальним культурним надбанням людей. "Мова є філософським предметом, де відбувається зустріч науки і досвіду життєвого світу людини", — зазначено у працях Г.- Г. Гадамера, німецького вченого, який створив герменевтику.

Особливий інтерес у процесі формування знань майбутніх учителів про текст і дискурс викликають філософські положення сучасної *герменевтики*. *Герменевтика* – метод інтерпретації текстів, явищ культури в широкому розумінні. У ХХ ст. сформувалася як окрема галузь філософії. Герменевтика має свій категоріальний апарат: знак і значення, слово (явище культури) і контекст (культура в цілому), текст і інтерпретатор та ін. (Ф. Шлейємахер, Г.Гадамер, П. Рікер). Від античності проблема тлумачення, розуміння текстів хвилювала вчених, як і саме поняття мови — засобу спілкування — у зв'язку з мисленням. Мова відкриває істину буття, мовна особистість творить світ культури.

У центрі американської філософії з кінця ХІХ ст. знаходиться *прагматизм* (допомога досягти успіху в житті), протиставлений скептицизму й діалектиці

(семіотичний прагматизм Ч. Пірса, радикальний емпіризм У. Джемса, інструменталізм Дж. Дьюї). Ч. Пірсу ми завдячуємо появою науки про знаки, знакові системи, знакову поведінку і знакову комунікацію — *семіотики*, яка розглядається крізь призму філософських узагальнень (знакова логіка замість діалектичної). Наука має обслуговувати практичні потреби людей, вирішувати проблеми окремої людини і груп людей, а не бути засобом пізнання світу, вважають філософи прагматизму. Мислителі-неогуманісти (Е. Фромм) привертають увагу концепцією створення нової людини, спроможної любити інших та співчувати їм, новий гуманізм, обґрунтований класичною гуманістичною філософією минувшини, набуває при цьому психологічного характеру. "Філософська антропологія, (її основоположником вважають М.Шелера і Г. Плеснера — *К.К.*) покликана відновити цілісний філософський образ людини, сприяти культивуванню вродженої природи, здатності людиношанобливого ставлення до інших людей, а також до подій, явищ, предметів і процесів навколишнього світу" [406, с. 48]. Позитивістський структуралізм другої половини ХХ ст. як наукова філософія виникає під впливом науково-технічного прогресу; об'єктом філософії стає мова як зразок упорядкованої структури, форми (розвиток вчення Ф. де Соссюра про мову як знакову систему здійснили К. Леві-Строс, М. Фуко, Ж. Лакан). Бінарні відношення у структурі культури забезпечують існування останньої. На ґрунті феноменології, структуралізму і герменевтики за умов урбанізації та індустріалізації народився постмодернізм інформаційного суспільства (У. Еко, М. Фуко, Ж. Дельоз, Дж.Фрідман, Ж.-Ф. Ліотар та ін.) з його деконструкцією як методологією дослідження тексту. Виявляючи внутрішні суперечності загальновідомих художніх текстів, часто неусвідомлені самими авторами приховані смисли, прихильники постмодернізму створюють метамовні, іронічні тексти, екстравагантні мовні ігри.

Філософія в Україні, безумовно, відтворювала як світові тенденції розвитку наукової думки, так і національні самотутні світоглядні особливості. Філософська думка у культурі Київської Русі складалася під впливом вчення

Платона і Арістотеля, візантійської релігійної філософії, Біблії. Давньоруські мислителі (Митрополит Іларіон, Кирило Туровський, Володимир Мономах, Данило Паломник) закликали до пізнання божественної істини за допомогою освіти й розумного спілкування. Книга слугувала джерелом мудрості й духовного становлення особистості. Розвитку вітчизняної гуманістичної філософії XVI – XVII століть значною мірою сприяв Острозький культурно-освітній центр з греко-слов'янською школою — праматір'ю сучасної вищої школи, — який дав східним слов'янам унікальний піручник з граматики М.Смотрицького. Один з перших українських філософів-гуманістів Павло Русин проголошував, що людину слід вшановувати не за багатства і титули, а за розум; дорожчою за всі коштовності він вважав книгу як джерело мудрості і обстоював необхідність розвитку освіти. До видатних творів першої половини XVII ст. належать грамика, буквар та словник "Лексис" видатного представника гуманізму, українського письменника, перекладача й філософа Лаврентія Зизанія, який "розкрив значні можливості національної мови не тільки для церковної служби, а й для заняття наукою, філософією" [275, с. 95]. Початок XVII — XVIII ст. назван періодом українського бароко з його гуманізмом, Реформацією та раннім Просвітництвом. Тоді філософія виокремлюється як самостійна сфера знання і важлива навчальна дисципліна, пов'язана зі словесністю. Першим східнослов'янським вищим навчальним закладом, беззаперечно, є Києво-Могилянська академія, де гуманітарну освіту становили грамика, риторика і поетика, органічно поєднані з вивченням філософії (П.Могила, І. Борецький, І. Галятовський, К. Сакович, Ф.Прокопович, С. Яворський, Г. Кониський). Однією з найвидатніших і найзагадковіших постатей в історії української філософії вважають Григорія Сковороду (XVIII ст.). Поет, музикант, мовознавець, Г. Сковорода був представником екзистенціальної діалектики, засновником української класичної філософії; він доводив зв'язок людини з Богом, закликав до самопізнання й самозаглиблення. Головним засобом пізнання, за Г.Сковородою, була "категорія серця", яка знайшла подальше втілення у "філософії серця" П. Юркевича, а важливим

чинником розвитку особистості — емоційний. Як зазначала О. Рудницька, пафосом філософії Григорія Сковороди став кордоцентризм, через який "стверджується значення духовності як справді адекватного явища для власне людського існування, розуміння невіддільності буття особистості від її вчинку, сенсу морального діяння" [334, с. 41].

Молоді філософ радив "щоденно підкидати в душу, як у шлунок, слово або вислів, щоб душа живилася і росла, а не пригнічувалася", тобто здобувати мовну освіту, необхідні для спілкування. Сучасна формула "освіта — протягом усього життя" прозвучала свого часу устами Г. Сковороди: "Хто думає про науку, той любить її, а хто її любить, той ніколи не перестає учитись" [339, с.172].

В історії відродження української культури 1798 рік названо віколомним: ""Енеїда" І. Котляревського завершила попередню еволюцію національного життя в Україні і стала вихідним пунктом для подальшого його розвитку, ствердження духу демократизму і людяності. І.Котляревський надав філософським абстракціям Г.Сковороди конкретної форми літературної діяльності мовою рідного народу" [275]. Філософія ХІХ ст. в Україні розвивається під впливом романтизму і народності, антропоцентризму, пріоритету мови як найважливішої зовнішньої та внутрішньої ознаки національної самобутності [205, с. 449] (Г. Квітка-Основ'яненко, П. Гулак-Артемівський, М. Максимович, М. Шашкевич, М. Гоголь, М.Костомаров, П.Куліш, Т. Шевченко). П. Куліш особливу увагу приділяв українській мові як національному скарбу, оскільки вважав, що саме рідне слово може закласти підвалини історії і культури народу. " Читайте книги чужих авторів, а проте своєї мови і свого рідного звичаю вірним словом держітесь. Тоди з вас будуть люди як слід!" — закликав він молоде покоління. Український письменник, культурно-освітній діяч, представник філософії українського романтизму М.Шашкевич доводив, що "українська мова має значний лексикологічний та ідіомний апарат для комунікації понять в усіх сферах культури, науки, філософії, а в народних піснях та обрядах вбачав закодованість етнопсихології,

підсвідомого національного "Я" [275, с. 298]. Про роль Т. Шевченка в історії лінгвофілософської думки в Україні дослідники пишуть: "Створивши українську літературну мову, українську літературу як чинник національної самосвідомості, могутню зброю у розвитку культури українського народу, освічуючи його в душі вольнодумства, гуманізму та патріотизму, Т.Шевченко спростував як великодержавне твердження про те, що українська мова загалом не існує. Збагативши рідну мову, розглядав її як культурне надбання, найбільшу духовну цінність народу, виступав проти її засмічування, за подолання привітимізму та лихословлення, закликаючи навчатися чужого і не цуратися свого" [275, с. 306].

Аналізуючи романтичні традиції української філософії другої половини ХІХ ст., назвемо постать вченого-мовознавця зі світовим іменем О. Потебні. Ставши на шлях визнання первинності матерії і вторинності свідомості, видатний науковець в основі пізнання вбачав чуттєвий досвід, отриманий завдяки об'єктивній реальності. О. Потебня висловив думку про те, що мова відіграє визначальну роль у мисленні, завдяки мові людина сходить до вершин творчості і засвоює науки. Слідом за В. Гумбольдтом О. Потебня розглядав мовленнєвий акт як творчий процес породження нової думки на ґрунті готової істини. Відстоюючи ідею зв'язку теорії з практикою, він писав про велику відповідальність вчених за передачу знань.

Перегукуючись із філософськими поглядами О. Потебні та інших філософів-мовознавців, В. Жайворонок цілком слушно зазначає, що мовні одиниці не можна досліджувати без огляду на основні філософські категорії буття й свідомості. Буття природних речей через свідомість співвідноситься з буттям відповідних їм імен, — як речі (реалії доквілля) здатні до класифікацій у людській свідомості, так і їхні мовні відбитки являють собою різні наймення" [131]. Ці лінгвофілософські висновки доцільно врахувати у процесі формування у студентів складових мовнокомунікативної професійної компетенції.

У сучасному освітньому науковому просторі досить актуальною видається думка видатного політика свого часу, філософа-енциклопедиста



М. Драгоманова про те, що тільки в напрямку світового руху можливим є вирішення національного питання в Україні, за умови єдності, соборності демократичного життя. Філософські ідеї німецької класичної і неокласичної філософії, позитивізму, ірраціоналізму, "філософії життя", емпіріокритицизму, екзистенціалізму, антропокосмізму, що охопили кінець XIX — початок XX ст., вплинули на творчість видатних українських учених, політиків, літераторів, педагогів (І. Франко, Леся Українка, В. Лесевич, О. Гіляров, М. Грот, Г. Челпанов, М. Грушевський, В. Винниченко та ін.). На думку вчених, ніхто від смерті Т. Шевченка в українському письменстві не добув собі більшого імені й широкого розголосу на просторах Західної України, як Іван Франко. Письменник, мовознавець, філософ, громадський діяч, він наполягав на реформуванні середніх і вищих учбових закладів, усвідомлював роль рідної мови і вчителя у суспільстві [214, с. 138-139]. Розвитку національної мовної освіти самовіддано служив Б. Грінченко; вчений-мовознавець, просвітитель, він прагнув до поєднання загальнолюдського і національного, захищаючи ідею перенесення світових культурних цінностей на національний ґрунт. Ідею збереження української культури на ґрунті відродження національної мови послідовно відстоював В. Вернадський.

З огляду на викладені вище передумови проблеми формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів-нефілологів педагогічних ВНЗ, можна зробити висновок про безпосередній зв'язок усіх аспектів цієї проблеми з лінгвофілософськими положеннями. Вони дозволяють усвідомити закономірності досліджуваних явищ, здійснити відповідні узагальнення. Окрім того, методика українськомовного навчання майбутніх учителів закономірно враховує знання студентів про соціальну природу мови як рушійної сили в історичному розвитку людства, здобуті під час вивчення курсу філософії: "Знання з філософії допоможуть студентам визначити свою життєву позицію і впевнено вирішувати особисті, професійні та суспільні проблеми в контексті європейського вибору, здійсненого Україною" [205, с. 11].

### 1.1.3. Мова як предмет лінгвістичних досліджень.

Мова – багатогранний витвір людства, тому існує чимало її дефініцій, пропонованих філософами, психологами, педагогами, літераторами, лінгвістами. Іван Огієнко називав мову душею кожної національності, її святощами, національним скарбом [273; 274], Олесь Гончар — історичною пам'яттю, мелодикою, барвами буття [276], Андрій Білецький визначав мову як сукупність правил, за якими будується мовлення, за допомогою яких спілкуються люди [39]. На думку Павла Мовчана, тексти "випромінюють" свою "енергію", а мова є своєрідним енергопроводом від одного до іншого [260]. Мова, як зазначає Віталій Жайворонок, може бути надійним шляхом до самопізнання не тільки для окремої особистості, але й для всього етносу [132]. Такі різноманітні визначення свідчать про багатофункціональність мови у суспільстві. Цей факт закономірно відображено в усіх мовознавчих дослідженнях. Тому, характеризуючи лінгвістичне підгрунтя навчання української мови студентів нефілологічних спеціальностей університетів, слід насамперед зупинитися на *функціях мови*.

Традиційно виділяють такі функції мови (і, відповідно, функції мовлення, оскільки конкретні мовленнєві акти є способом реалізації мови), як:

- *Комунікативна* (головна). Виникнувши як засіб спілкування між представниками соціуму, мова (у своїй усній та писемній формах існування) розвивається саме завдяки комунікації, обслуговує її потреби. Виявами загальної комунікативної функції мови є функції міжнаціонального та міжнародного спілкування.
- *Мислеоформлювальна* (акт формування, окреслення думки, внутрішнє мовлення). Пов'язана з комунікативною: сформована у свідомості адресата думка формулюється у процесі спілкування, отримавши звукове або буквене втілення, зберігаючись у часі і просторі.
- *Пізнавальна* (пізнавально-відображальна, гносеологічна, акумулятивна). Мова як інструмент пізнання об'єктивної дійсності дає кожній особистості можливість набувати тих чи інших життєво необхідних компетенцій,

використовувати нагромаджений людством досвід для подальшого саморозвитку й самовдосконалення, зробити свій внесок у сукупність матеріальних і духовних цінностей, накопичених багатьма поколіннями.

- *Емоційно-експресивна* (підпорядкована комунікативній) – вираження особистості мовця, "образу автора", його почуттів, емоційного ставлення до конкретного явища дійсності. При цьому адресант здійснює емоційний вплив на адресата (слухача, читача). Так, майстри красного письменства використовують виражальні (зокрема експресивні) мовні засоби для реалізації свого творчого задуму. В усному мовленні вербальний вплив органічно поєднується із мімікою, жестами, технічними засобами увиразнення (властивостями голосу, темпом мовлення, інтонацією).
- *Імпресивна* (апелятивна, конативна, прагматична) – підпорядкована комунікативній функції, спрямована на керівництво діями адресата з метою отримати від нього бажаний результат (накази, військові команди, звертання).
- *Інформаційна* (репрезентативна, референтна, денотативна, номінативна, когнітивна) – підпорядкована комунікативній функції мови, полягає у точному доборі мовних засобів для передання адресатові певної інформації.
- *Естетична* функція мови покликана забезпечити потребу в красі, задовольнити естетичні смаки людей. Слід вказати на зв'язок мови з різними видами мистецтва, генетично зумовлений синкретичним дійством первісного суспільства.
- *Факультативні* (періодично виявлені в актах спілкування): контактовстановна (фатична) – форма комунікативної функції мови, "пустослів'я, розмова заради розмови"; метамовна (металінгвістична) – форма інформаційної функції мови, завуальований у звичайних мовних формулах дійсний зміст висловлювання; магічна — форма імпресивної функції мови, виявляється у текстах, що супроводжують магічні обрядові дійства (лікування словом, наведення причини тощо).
- *Виховна* функція мови сприяє формуванню гармонійно розвиненої особистості. Слово як засіб виховання особистісних якостей є предметом

педагогічних досліджень. Так, з-поміж багатьох висловлювань видатних педагогів про мову увагу привертають міркування В. Сухомлинського: "Закохана у красу слова, людина стає чутливішою і вимогливішою до естетичного й морального буття навколо себе" [381, с. 419].

Окреслення теоретико-методологічних засад проблеми формування мовнокомунікативної професійної компетентності потребує звертання до праць із загального мовознавства. Поява лінгвістики як науки пов'язана з іменами німецьких учених Я. Грімма, Ф. Боппа, А.Ф. Потта і є закономірною з огляду на досвід попередніх поколінь учених, починаючи від античності. Видатний німецький філософ-лінгвіст першої половини ХІХ ст., засновник загального мовознавства Вільгельм фон Гумбольдт визначив мову як світ, що лежить між зовнішнім світом явищ і внутрішнім світом людини [104]. Слідом за В.Гумбольдтом зв'язок між мовою і мисленням дослідив у другій половині ХІХ ст. Олександр Потебня — славетний український мовознавець, філософ, фольклорист, етнограф, міфолог, письменник. Народ є творцем мови, а її національна специфіка породжується "народним духом", зазначав учений. Це дало змогу стверджувати, що в українській мові відображено могутній творчий потенціал народу з високим рівнем духовної культури.

У навчальному посібнику для студентів "Про мову і мовознавство" (1996 р.) А. Білецький пояснив ряд питань, що стосуються витоків і розвитку лінгвістики, місця української мови у системі світових мов, ролі мов міжнародного спілкування й штучно утворених, змін у мовних нормах, ситуації російсько-українського білінгвізму та ін. [39]. Матеріали книги покладено в основу наведеної нижче схеми (рис. 1.1).

У площині формування культури мовлення студентів увагу привертає висловлена А. Білецьким думка про важливість лінгвістичних знань для освіченої людини.

Академічні мовні курси на нефілологічних факультетах педагогічних університетів актуалізують шкільні знання про мову як динамічну систему.



*Рис. 1.1. Місце мовознавства у системі гуманітарних наук*

Термін *структура мови* введено представниками Празької лінгвістичної школи (кінець 20-х років ХХ ст.) — структуралістами, які розуміли мову як знакову систему, подібну до математичної. Загальномовознавча теорія структуралістів спиралася на дослідження І. Бодуена де Куртене, Ф. де Соссюра. Системно-структурний підхід до мови обстоював і О. Потебня.

Із розвитком суспільних відносин поступово набуває визнання комунікативно-функціональний підхід, який розглядає мовну систему у зв'язку з людиною.

Остання третина ХХ століття характеризується новою оцінкою традиційних знань про мову, зміною наукових парадигм, які, за словами М.Кочергана, "ніби накладаються одна на одну і навіть співіснують, то ігноруючи одна одну, то зближуючись", а "різні течії і напрями сучасного мовознавства перебувають у доповнювальних відношеннях" [200, с. 146.]. Як наслідок — поряд із традиційними виникають нові галузі мовознавства.

Однією з найдавніших основних гуманітарних наук, які знайшли своє друге життя під впливом процесів демократизації й гуманізації в сучасному українському суспільстві, є *риторика*, традиційно названа мистецтвом красномовства (основи науки закладені у працях Арістотеля, Цицерона, Квінтіліана, М. Ломоносова). Класична риторика знайшла продовження у сучасних дослідженнях (Н. Голуб, Л. Мацько, Г. Сагач, З. Куньч, М. Львов та ін.). Відстежуючи зв'язок риторики з іншими науками, Л. Мацько та О. Мацько

[246, с. 16-17] вважають її пранаукою, яка дала початок мистецтву мовного спілкування. Увійшовши до змісту основних і вибіркових навчальних мовознавчих дисциплін, що вивчаються у ВНЗ на нефілологічних факультетах ("Культура мови і практична стилістика", "Сучасна українська мова з практикумом", "Українська мова (за професійним спрямуванням)", "Основи культури і техніки мовлення", "Культура мови і виразне читання" та ін.), риторика продовжує своє існування, закладає у майбутніх педагогів основи володіння мистецтвом переконуючої комунікації — тобто, формує мовнокомунікативну компетентність.

У функціональному аспекті мова досліджується *стилістикою* (виникла у мовознавстві у 50-60 рр. минулого століття, визначена як наука французьким дослідником Ш. Баллі. В Україні проблеми стилістики висвітлено у працях таких учених, як: В. Ващенко, М. Гладкий, П. Дудик, С. Єрмоленко, А. Коваль, Л. Мацько, М. Пентилюк, М. Пилинський, О. Пономарів, І. Чередниченко та ін. "Предметом стилістики національної мови є її стилістична система, і наука про неї. Насамперед предмет стилістики пов'язується з розумінням мовного стилю як типового способу виразної передачі інформації" [243, с. 7.]. Формуючи комунікативну мовну компетентність майбутніх учителів, закономірно звертаємося до лінгвостилістичних джерел, щоб виробити у студентів її стилістичну складову – систематизовані вміння і навички ефективного використання стилістичних ресурсів мови відповідно до сфери спілкування, обґрунтовані системою знань про стилістичні норми. Слід зазначити, що використання на заняттях матеріалів літературознавчої стилістики як науки про авторські стилі допомагає розвинути творчі здібності майбутніх педагогів.

На нашу думку, для систематизації знань студентів-нефілологів про структуру мовної системи та основні тенденції розвитку лінгвістики доцільно використати схему (додаток А.1), побудовану з використанням теоретичного матеріалу підручника "Загальне мовознавство" М. Кочергана (2006 р.). На рисунку відображені декілька сучасних лінгвістичних галузей, які безпосередньо стосуються різних аспектів проблеми формування

мовнокомунікативної компетентності носіїв: комунікативна лінгвістика, дискурсологія, когнітивна лінгвістика, функціональна лінгвістика, комп'ютерна (зокрема корпусна) лінгвістика.

*Комунікативна лінгвістика* (основи закладено у працях англійського філософа Дж. Остіна, американського логіка Г. Грайса у другій половині ХХст.) – "галузь мовознавства, спрямована на дослідження закономірностей, складників, чинників комунікативної діяльності, яка здійснюється на базі природної мови" (О. Селіванова [344, с. 234]); "напрямок сучасного мовознавства, який вивчає мовне спілкування, що складається з таких компонентів, як *мовець, адресат, повідомлення, контекст, специфіка контакту та код (засоби повідомлення)*" (М. Кочерган [200, с. 163]). У процесі професійної педагогічної комунікації мовні засоби, поєднані з позамовними чинниками, реалізуються як мовний код. Категоріями комунікації (її мовної складової – мовного коду) вважається дискурс, мовленнєвий жанр і мовленнєвий акт. Предметом *генології* як розділу комунікативної лінгвістики є жанри мовлення – "типові способи побудови мовлення в конкретній ситуації, призначені для передавання певного змісту; розгорнута мовленнєва побудова, що складається з певної кількості мовленнєвих актів, у яких комунікативний намір кожного підпорядкований його стратегії і тактиці" (Ф. Бацевич [27, с. 9]). Отже, генологія закладає основи формування у студентів ілюквативної та стратегічної комунікативних компетентностей, взаємопов'язаних із мовнокомунікативною. Дискурсивна складова мовнокомунікативної професійної компетентності майбутнього вчителя передбачає сформовані вміння і навички добирати оптимальні засоби української мови для реалізації своїх комунікативних намірів у педагогічному дискурсі. Це вправність доречно використовувати мовні формули у різних мовленнєвих жанрах (привітання, співчуття, схвалення, відмова, згода, переконання, вибачення, заспокоєння та ін.). *Дискурс* (текст, занурений у життя) в комунікативній лінгвістиці розглядається як поєднання когнітивних, мовних і позамовних чинників, які формують мовленнєві жанри і мовленнєві акти (мовні висловлення як носій комунікативного смислу, елементарна

складова спілкування) [27, с. 34-35]. На нашу думку, до вже відомих студентам-нефілологам термінів "комунікація", "адресат", "адресант" доцільно додавати такі як: "мовний код", "дискурс", "комунікативний намір", "мовленнєвий жанр" і "мовленнєвий акт".

Актуальним питанням *дискурсології* як сучасної мовознавчої галузі (Н.Арутюнова, Ф. Бацевич, В. Карасик, О. Кубрякова, О. Селіванова та ін.) є встановлення особливостей поєднання у дискурсі лінгвістичної складової (мовних засобів) і позамовних компонентів. Дослідниця проблеми формування дискурсивної компетентності студентів О. Кучерява, посилаючись на праці відомих дискурсологів, зазначає, що дискурс, з одного боку, пов'язаний із ситуацією мовлення та умовами спілкування, а з іншого – з його учасниками, мовцями, відображаючи їхні мотиви, досвід, уявлення. Можна цілком погодитися з ученою в тому, що робота з дискурсом на заняттях з української мови повинна враховувати взаємозв'язок мовного коду і зовнішнього контексту – соціального, соціокультурного, психологічного, ситуативного, етнографічного [212]. При цьому в майбутніх учителів формуються, поряд із дискурсивною, психологічна та соціокультурна комунікативні компетентності.

*Когнітивна лінгвістика* (термін введено у 1975 р. американськими мовознавцями Дж. Лакоффом і Х. Томпсоном, у 1996 р побачив світ короткий словник когнітивних термінів російської дослідниці О. Кубрякової) визначається як частина інтегральної науки когнітології, як напрям лінгвістики, який розглядає мову як засіб отримання і зберігання, обробки, переробки використаних знань (як людиною, так і комп'ютером). Мова є пізнавальним знаряддям кодування і трансформації знань. Основними завданнями когнітивної лінгвістики є аналіз природи мовної компетентності людини, опис організації її внутрішнього лексикону, вербальної пам'яті, дослідження пізнавальних процесів і ролі мови у їхньому здійсненні. Увагу привертає основне семантичне поняття когнітивної лінгвістики – концепт (уявлення людини про об'єкт дійсності). Усебічне знання мовцем смислу слова (концепт-максимум), його повні знання про реалії, інтелектуальна спроможність до



застосування метафори у дискурсі відіграють зокрема важливу роль у формуванні лексичної складової мовнокомунікативної компетентності майбутнього вчителя.

*Функціональна лінгвістика* (об'єднує ряд шкіл і напрямів, які надають перевагу вивченню одиниць багатоярусної мовної структури у площині їх функціонування. Назва датується 1976 р., коли у Франції було створено Міжнародне товариство функціональної лінгвістики, представлене А. Мартіне, М. Мамудяном, Дж. Харві та ін. В Україні прихильники цього напрямку: О.Бондарко, А. Загнітко, І. Вихованець, Ф. Бацевич). Функціональна лінгвістика зокрема вивчає функції лексичних і граматичних одиниць мови: комунікант відшукує певні мовні засоби, щоб оформити свою думку, але ці ж самі мовні засоби можуть виконувати й інші функції, передавати інший комунікативний зміст. Студенти-нефілологи відчуватимуть труднощі у сприйманні теорії функціонально-семантичного поля, запропонованої О.Бондарком в рамках функціональної лінгвістики, однак можуть бути загалом поінформовані щодо кола питань, окреслених функціональною лінгвістикою.

Студентам — користувачам ПК — необхідно володіти загальною інформацією про молоду галузь сучасного мовознавства, поширену в усьому світі, — *комп'ютерну лінгвістику* [13], конкретними результатами якої є комп'ютерний аналіз і синтез текстів (створення систем перекладу, вибору потрібного значення полісемантичного слова за допомогою комп'ютера, перефразування на комп'ютері), створення комп'ютерних підручників, словників тощо (Ю.Апресян, І. Богуславський, І. Мельчук, Л. Цинман та ін.).

Підрозділ комп'ютерної лінгвістики — *корпусна лінгвістика* — займається створенням лінгвістичних корпусів — електронних колекцій текстів (спеціальних та загальних масивів — фонетичних, морфологічних, розмовних, діалектних, публіцистичних даних тощо). Комп'ютерним лінгвістичним корпусам передували паперові корпуси-картотеки, на основі яких було створено, наприклад, одинадцятитомний Словник української мови (1970-1980рр.). При НАН України працює Український мовно-інформаційний фонд,

колективом якого розроблено репрезентативний лінгвістичний корпус. Фундатор вітчизняної корпусної лінгвістики В. Широков ініціював створення першого повномасштабного електронного словника — інтегрованої лексикографічної системи "Словники України", ресурсами якої активно послуговується студентська молодь у процесі фахової самопідготовки. Знаменною подією в українському мовознавстві є колективна монографія з корпусної лінгвістики (В. Широков, О. Бугаков, Т. Грязнухіна, О. Костишин, М.Кригін, Т. Любченко, О. Рабулець, О. Сидоренко, Н. Сидорчук, І. Шевченко, О. Шипнівська, К. Якименко та ін.). У книзі висвітлено історію розвитку галузі — від перших спроб італійських учених використати комп'ютер у лінгвістиці (50-ті рр. ХХ ст.) та "Браунівського корпусу", створеного американськими лінгвістами в 60-х роках, — описано методи і засоби наукових досліджень, інформаційні, лінгвістичні та системотехнічні засади побудови Українського національного лінгвістичного корпусу. Віддаючи належне традиційним лексикографічним методам, автори книги окреслили перспективи використання комп'ютерних лінгвістичних корпусів: "З поширенням інформації в електронній формі реальною стала можливість зібрання значних масивів текстів у вигляді упорядкованих комп'ютерних масивів лінгвістичних даних, за допомогою яких можна було б проводити різнопланові дослідження та створювати мовно-інформаційні системи" [194, с. 5].

Зазначимо, що знання основ загального мовознавства дають змогу студентам науково обґрунтувати закономірності у розвитку української мови, сприяють формуванню в майбутніх педагогів мовної та інших складових комунікативної компетентності (психологічної, іллокутивної, стратегічної, соціокультурної), а також інформаційно-комунікаційної — ІКТ-компетентності. Основними принципами, якими керується викладач університету, доповнюючи лінгвістичними відомостями зміст українськомовних навчальних дисциплін на нефілологічних факультетах, є науковість, доцільність і доступність теоретичного викладу, професійна спрямованість теоретичного матеріалу.

#### 1.1.4. Сучасна українська літературна мова у контексті соціолінгвістики та лінгвокультурології.

Наукова спадщина видатного сподвижника українського відродження Івана Огієнка відкрила співвітчизникам унікальні студіювання вченого у площині історії української літературної мови. Видана у 1949 році у Вінніпезі "Історія української літературної мови" знайшла своїх читачів в Україні лише друком 1995 року (завдяки упорядкуванню М. Тимошика). У цій праці Митрополит Іларіон, зазираючи в майбутнє, написав: "Історія духовного розвою України в нас ще не написана, але коли вона з'явиться, то історія розвою нашої літературної мови займатиме в ній найкращі сторінки" [274, с.49]. Ці слова свідчать про закономірність взаємозв'язків між поняттями *українське суспільство — українська культура — сучасна українська літературна мова — українськомовна освіта*.

Історично українська мова входить до індоєвропейської мовної сім'ї, слов'янської групи, східнослов'янської підгрупи мов. Проблема походження та періодизації розвитку української мови досліджувалася у багатьох працях з історії мовознавства (П. Житецький, М. Максимович, О. Потебня та ін. (XIXст.); І. Огієнко, М. Грушевський, Ю. Шевельов, В. Німчук, О. Горбач, Ю.Карпенко, Г. Півторак, О. Царук, Л.Масенко та ін. (XX-XXI ст.)). На сьогодні виділяють, слідом за Ю. Шевельовим, періоди протоукраїнської мови (VII-XI ст.), староукраїнської мови (XI — кінець XIV ст.), середньоукраїнської мови (кінець XIV — початок XIX ст.) і нової української мови (з початку XIXст. до наших днів) [432, с. 9].

Першим друкованим фактом сформованості нової української літературної мови на загальнонародній живій основі вважається поява у 1798 році поеми "Енеїда" І. Котляревського. У "Кобзарі" Т. Шевченка (1840 р.) літературно-писемна мова українців підтвердила своє право на повноправне існування серед мов світу.

У навчанні майбутніх педагогів української мови насамперед необхідно з'ясувати зміст понять: *національна мова, загальнонародна мова, літературна*

мова, рідна мова, державна мова, – склавши на основі лексикографічних джерел [29, 377] таблицю (табл. 1.1):

**Таблиця 1.1**

**Лексема "мова" у складі термінів українського мовознавства**

<b>Термін</b>	<b>Визначення</b>
Державна мова	Мова, яка має законодавчий статус обов'язкової в державних установах та громадських організаціях, у закладах культури й освіти.
Національна мова	Характерна ознака нації як соціально-історичної спільноти людей (поряд зі спільною територією, культурою, економікою); існує в усній і писемній формах.
Загально-народна мова	Мова повсякденного спілкування широких верств населення.
Літературна мова	Унормована форма національної мови, протиставлена діалектам, жаргонам, просторіччю, що обслуговує культурно-освітні потреби національної лінгвокультурної спільноти, виконує консолідуючу функцію шляхом використання у державному управлінні, ЗМІ, науці, культурі, літературі.
Рідна мова	Найважливіша ознака національної приналежності людини; мова предків; материнська мова; функціонально перша мова. Питання рідної мови вирішується кожним особисто.

На нашу думку, найповнішою дефініцією поняття "літературна мова" є пропонування В. Німчуком: "засіб спілкування, що охоплює весь етнічний терен або більшу частину його та є чинником, який консолідує етнос в одне ціле, виступає знаряддям творення єдиної духовної культури" [269].

Істотними ознаками літературної мови є "наддіалектна загальнонаціональна форма існування, поліфункціональність, наявність загальноприйнятих і кодифікованих норм, стилістична диференціація" [382, с. 3].

На необхідності вивчення літературної української мови наголошував І.Огієнко у книзі "Історія української літературної мови" (1949 р.): "Сьогодні треба навчатися літературної мови, бо одної народної домової не вистачає для повного знання, і треба собі добре засвоїти, що мова народна і мова літературна — це різні речі, хоч літературна і базується на народній" [273, с. 218-219].

Керуючись дедуктивним способом викладу питання про лінгвістичне підґрунтя навчання української мови студентів нефілологічних спеціальностей університетів: від загальнолінгвістичних засад — до основ, закладених конкретним мовознавством, — здійснимо стислий огляд *українського мовознавства*.

Українське мовознавство є галуззю конкретного мовознавства. Беручи початок від часів Київської Русі, де існували глоси – перші тлумачення малознайомих слів (XI-XIII ст.), Україна в XVI — XVII ст. вже мала свої праці з граматики і лексикографії (Юрій Дрогобич, Іван Федорович, Лаврентій Зизаній, Мелетій Смотрицький, Памва Беринда, Єпіфаній Славинецький, Арсеній Корецький-Сатановський). Сімнадцяте-дев'ятнадцяте століття знаменні філологічними працями західноукраїнських вчених А. Коцака, І.Могильницького, М. Лучкая, О. Павловського, М. Максимовича, І.Срезневського, П. Лавровського. Право української мови на саморозвиток захищали О. Потебня, О. Шахматов, Ф. Корш, П. Фортунатов та ін. Дослідженням української загальнонародної мови присвятили себе П.Житецький і К. Михальчук, П. Білецький-Носенко і Афанасьєв-Чужбинський, Б.Грінченко, І. Вагилевич, О. Левицький, Я. Головацький. Початок відродження українського мовознавства припадає на 1917 рік.

Двадцяте століття гортало яскраві і сумні сторінки історії розвитку вітчизняного мовознавства: періоди розвою чергувалися з часами утисків і репресій. Попри це, українське мовознавство ХХ — початку ХХІ століття відоме іменами А. Кримського й І. Огієнка, М. Грунського, М. Наконечного, Є.Тимченка, В. Підмогильного, Є. Плужника, Г. Голоскевича, О.Синявського, Л. Булаховського, П. Ковальова, Ю.Шевельова, М. Жовтобрюха, Б. Кулика,

І.Білодіда, В. Русанівського, С. Бевзенка, І. Чередниченка, А. Коваль, Л.Мацько, М. Плющ, Ф. Жилка, А. Білецького, Т. Назарової, М. Никончука, П.Чучки, Й. Дзендзелівського, О.Мельничука, А. Москаленка, П. Горецького, П. Дудика, Н. Тоцької, І. Матвіяса, А. Грищенко, І. Вихованця, К.Городенської, М. Кочергана, О. Безпояско, О. Тараненка, О. Ткаченка, В. Німчука, Ф. Жилка, Я. Закревської, П. Грищенко, С. Єрмоленко, М. Пилинського, С.Караванського та багатьох інших учених, чії доробки з різних галузей українського мовознавства підносять престиж української мови у світі. При Інституті мовознавства у 1991 році створено Інститут української мови НАН України як осередок вітчизняної україністики [398].

Розділи українського мовознавства (фонетика і фонологія, орфоєпія, графіка і орфографія, лексикологія, фразеологія, лексикографія, словотвір і граматики) забезпечують теоретичний зміст навчальних технологій формування складових мовнокомунікативної компетентності студентів педагогічного ВНЗ.

Сучасне інтегроване суспільство характеризується появою нових мовознавчих галузей, що стоять на межі кількох наук. Проблеми, пов'язані із "життям" української мови у суспільстві, з мовною ситуацією в країні та державною мовною політикою, із взаємодією української мови і культури, білінгвізмом тощо, які завжди хвилювали українських мовознавців, зумовили злиття конкретного мовознавства із соціологією, культурологією та іншими науками. Як наслідок — виникли *соціолінгвістика і лінгвокультурологія*. Формування мовнокомунікативної особистості учителів — активних громадян, представників культурної еліти суспільства — потребує внесення до змісту навчальних українськомовних дисциплін для студентів-нефілологів соціолінгвістичних та лінгвокультурологічних відомостей.

Перші соціолінгвістичні праці з'явилися в Україні у 60-х роках минулого століття і відповідали ідеології того часу. Проблеми соціолінгвістики висвітлено у працях українських мовознавців (В. Брицин, В. Демченко, Ю.Жлуктенко, А. Загнітко, Л. Масенко, О. Мельничук, В.Радчук, В.Русанівський, Л. Ставицька, М. Стріха, Н. Шумарова та ін.). Відомий

вітчизняний мовознавець В. Брицин визначає *соціолінгвістику* як "галузь мовознавства, що вивчає соціальні аспекти розвитку мови, її суспільні функції у синхронії і діяхронії, механізми взаємодії мови і суспільства" [398, с. 631]. У соціолінгвістичній площині досліджують поняття *мовної стійкості*, яка, поряд із піднесенням престижу й авторитету власної національної мови і культури, передбачає "зважання на інтереси однотериторіальних етносів (меншин), разом з якими слід будувати національну державу" [392, с. 236].

*Лінгвокультурологію* досліджують у двох площинах: у зв'язку з діалектологією, фольклористикою, історією мови та у контексті взаємодії мови з етносом, культурою, народним побутом тощо [394]. Походження та предмет лінгвокультурології як науки, що користується мовознавчою та культурологічною методологією, окреслює Л. Мацько: "Культурологія виникла у зв'язку з актуалізацією антропоцентризму у мовознавстві і розвитком соціолінгвістики та етнолінгвістики, як нова галузь, що досліджує історичні та сучасні мовні явища й структурні одиниці через призму матеріальної і духовної культури народу" [244, с. 357]. Основні положення лінгвокультурології як галузі мовознавства докладно описав В. Жайворонок [132].

Мова відображає менталітет етносу, зокрема його етнокультурні та народно-психологічні уявлення. Про зв'язок мислення, мови і культури писав І.Огієнко ("Українська культура", 1923 р.): "В мові — наша стара і нова культура, ознака нашого національного визнання. Мова — це не тільки простий символ розуміння, бо вона витворюється в певній культурі, в певній традиції" [274, с. 126].

Застосовуючи у своїй термінології термін когнітивної лінгвістики "концепт", лінгвокультурологія досліджує культурно значимі концепти як елементи мовної картини світу, вибудованої народом [216]. Так, сучасні молоді люди, у переважній своїй більшості досі дотримуючись дідівських традицій, докладно пояснюють значення слів: *весілля, сватання, заручини, вінчання; родини, хрестини, проводи; обжинки, коляда тощо.*

Досліджуючи мовознавчі засади лінгвокультурологічного підходу до вивчення української лексики неукраїнцями, В. Дороз розглядає базові культурні коди, які відображають уявлення представників різних культур про світ і фіксуються в дискурсі. Це такі коди культури, як: соматичний, просторовий, часовий, предметний, біоморфний, духовний (напр., у фраземах "брехати душею" (укр.) і "кривить душой" (рос.); "під рукою" (укр.) і "рукой подать" (рос.)). Неповторність, своєрідність і національний характер тієї чи іншої культури забезпечується специфікою мови", — підсумовує вчена [119, с.26]. Отже, процес формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх педагогів активізується на ґрунті мовних та культурних традицій. Цілком справедливо зазначає М. Вашуленко: "Ми, освітяни, маємо пам'ятати, що мови, культури всіх етносів, які становлять народ України, є важливими складовими загальноукраїнської культури. Мовне, культурне розмаїття є силою, а не слабкістю багатонаціональної держави. А це є реальним за умови забезпечення в суспільстві нормального функціонування державної мови і встановлення балансу між загальнодержавними інтересами та інтересами окремих національних меншин у мовному питанні" [60, с. 11].

Глобалізація суспільства, поява нових комунікаційних технологій у світовому інформаційному просторі спростили спілкування, активізували культурний діалог. Як зазначає Л. Мацько, "формується загальні культурні стандарти у мас-культурі" [240, с. 13]. *Теорія міжкультурної комунікації*, як порівняно молода галузь сучасного мовознавства (із середини 70-х років ХХ століття у США та інших країнах світу виходять її періодичні видання), має міждисциплінарну природу, власну термінологію, залучаючи до неї ряд термінів і термінологічних виразів інших лінгвістичних наукових напрямів, зокрема комунікативної лінгвістики, лінгвокультурології, соціо- та етнолінгвістики. Російський мовознавець С. Тер-Мінасова, досліджуючи проблеми взаємодії мов і культур, взаємопорозуміння людей різних національних традицій, етики міжмовної комунікації, підкреслює: "Мова — могутнє знаряддя, яке формує людський потік і етнос через збереження і



передачу культури, традицій, суспільної свідомості мовленнєвого колективу. Кожна мова повинна вивчатися у нерозривній єдності зі світом і культурою народу, який говорить цією мовою" (переклад М. Плющ [389, 29] — *К.К.*).

У 2007 році з'явився перший в Україні словник термінів міжкультурної комунікації Ф. Бацевича, де визначено ряд понять, пов'язаних із формуванням мовнокомунікативної компетентності носіїв: *мова, комунікація, вербальна комунікація, комунікативна компетенція, мовна компетенція, дискурс, білінгвізм, полілінгвізм, напівмовність, взаємовплив мов, виживання мови, володіння мовою, вітальність мови, вірність мові, носій мови, комунікативна особистість, мовна особистість*. Так, *комунікативна особистість* — "людина, для якої характерна неповторна когнітивна база, знання конкретної ідіоетичної (національної) мови на вербально-семантичному, когнітивному і прагматичному рівнях. Виявляє себе в мовленнєвій діяльності, спілкуванні в сукупності витворюваних дискурсів (текстів), володіє гнучкими позиційними, рольовими і комунікативними стратегіями і тактиками спілкування" [29, с.125]; *мовна особистість* — "особа, яка виявляє себе як така, що добре володіє засобами мовного коду рідної мови в різних типах комунікативних ситуацій" [29, с. 126]. Лінгвістичне визначення поняття мовної особистості доповнює лінгводидактична дефініція: "особистість, яка успішно реалізувала себе в одній мові і водночас на належному рівні комунікативної культури володіє двома (трьома) мовами; яка знає національну культуру і загальнолюдські цінності; яка має високий рівень міжкультурної компетентності і толерантності" (переклад наш — *К.К.*) [413].

Для окреслення теоретичних засад українськомовного навчання майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей університетів розглянемо у контексті соціолінгвістики та лінгвокультурології такі поняття, як: *мовна політика, мовна ситуація, білінгвізм, суржик, соціальні і територіальні діалекти, запозичена лексика*.

За "Словником термінів міжкультурної комунікації" Ф. Бацевича, *мовна політика* — "сукупність установок, теоретичних концепцій, законодавчих актів

держави, призначених для активного впливу на процеси мовного життя суспільства" [29, с. 139]. Мовна політика країни визначається такими критеріями:

- наявністю державних законодавчих актів, що закріплюють за мовою статус державної і гарантують іншим мовам право на вільне функціонування й розвиток;
- станом наукових досліджень з проблем функціонування мови у суспільстві (нормування і стандартизації літературної мови; білінгвізму; місця територіальних і соціальних діалектизмів, арготизмів, нецензурних слів, запозичень у національній мові; стилістичного використання мовних ресурсів та ін.) та рівнем державної підтримки відповідних проектів;
- рівнем мовнопросвітницької діяльності державних установ, політичних та громадських організацій, закладів освіти, ЗМІ, митців;
- ступенем розробленості та ефективністю запровадження науково обґрунтованої парадигми сучасної мовної освіти, спрямованої на формування мовнокомунікативної компетенції громадян, вірних рідній мові у бі- та полілінгвальному комунікативному просторі.

Ці критерії слугують планом послідовного викладу на заняттях з української мови питання про *мовну політику в Україні*. Відомий український учений-гуманітарій, якого називають знаковою постаттю сучасного громадсько-політичного і культурно-мистецького життя, – Іван Дзюба – у зібранні студій "З криниці літ" зазначив: "Ключем до цілковитої нормалізації мовної ситуації в Україні є емансипація української мови. Коли вона функціонуватиме як мова повноправного державного народу, задовольнятиме всі потреби суспільного життя ... – зникнуть непорозуміння, зникне напруження, бо все стане на свої природні місця" [114, с. 722].

Беззаперечно, мовна політика і мовна ситуація в країні – поняття взаємопов'язані: як соціолінгвістичне поняття, мовна ситуація окреслена функціонуванням усіх мов, що ними послуговується населення у процесі комунікації, а також відношеннями між функціональними стилями мови, її

формами існування в суспільстві. В Україні йдеться насамперед про українсько-російський білінгвізм. Проблема ця має давнє коріння, тому невеликий історичний екскурс є важливим для вивчення лінгвістичних засад нашого дослідження.

Мовна ситуація в Україні вивчається багатьма дослідниками у зіставленні з розвитком мов в інших країнах. Увагу привертає всебічне дослідження стану української мови в географічній, історичній, соціолінгвістичній, культурологічній площинах, здійснене у книзі О. Ткаченка [392]. Досить образно вчений, порівнюючи мову із живою істотою, яка народжується, функціонує і помирає, міркує: "Можна досліджувати, так би мовити, анатомію мови, її будову (звуки, граматичні і словотвірні форми, слова, фразеологічні звороти, речення), а можна вивчати її фізіологію, тобто, як функціонує, як живе її організм" [392, с. 7]. Отже, досліджується вплив екстралінгвістичних і внутрішніх чинників, які можуть стати вирішальними у подальшому розвої "живого організму" мови.

XXI століття визначено ЮНЕСКО як багатомовне, з огляду на полілог культур у світовому комунікативному просторі. Природно, що мови міжнародного спілкування (зокрема російська) посідають важливе місце в усіх сферах суспільного життя кожної країни, особливо в державах пострадянського простору. Соціальні чинники зумовили неоднозначне розуміння мовцями – мешканцями різних регіонів України — самого поняття "російсько-український білінгвізм".

За результатами соціологічного опитування, проведеного "Українським центром економічних і політичних досліджень імені Олександра Разумкова" у жовтні 2008 року, з 10865 респондентів віком від 18 років (представників усіх регіонів нашої країни) 43,7% вважають рідною українську мову, 26% — російську, 28,7% — обидві мови називають рідними. Отже, беззаперечною є доцільність висвітлення різних аспектів проблеми українсько-російської двомовності у процесі українськомовного навчання майбутніх учителів.

Неминучим негативним явищем, що більшою чи меншою мірою супроводжує білінгвізм у кожній країні, є *суржик*. В Україні це суміш зіпсованої російської й української мов, мовний покруч, метафоризований концепт на позначення суміші зерна. У білоруській мові існує анологічне слово *трасянка*: у вторинному значенні це суміш зіпсованої російської і білоруської мов; первинно так назвали неякісний корм для худоби із домішаною до сіна соломою.

Розглядаючи проблему вивчення суржику у контексті історичного розвитку українського мовознавства, Л. Масенко висловлює думку про давнє походження позначуваного словом "суржик" мовного явища, посилаючись на приклади з художньої і публіцистичної літератури кінця ХІХ — початку ХХ ст. (І. Котляревський. "Наталка Полтавка"). Доба українізації 20-х років ХХ ст., попри свою нетривалість, за підтримки М. Скрипника поставила питання про очищення мовлення від словесної мішанки, однак уже на початку 30-х років була розпочата кампанія дискредитації цієї політики. Л. Масенко наводить приклади поодинокого використання суржикової мови як стилістичного засобу у п'єсі О. Корнійчука "В степах України", в гуморесках Павла Глазового; у виступах гумористичного дуєту Тарапуньки і Штепселя, зазначаючи при цьому заборону наукового вивчення цього явища у радянському мовознавстві (за винятком Б. Антоненка-Давидовича, який 1970 року у забороненій згодом книзі "Як ми говоримо" охарактеризував мовний покруч, називаючи його суржиком). Однією з перших праць є книга О. Сербенської "Антисуржик", звертання до якої дієво допомагає студентам боротися із суржиковою мовою [236, с. 11-13].

У працях Л. Ставицької суржик образно названо "кровозмісним дитям білінгвізму". Учена зазначала, що сімейна комунікація створює найсприятливіші умови для суржику, яким послуговуються або як єдиним засобом спілкування (несвідомо), або свідомо — для мовної гри. Суржик-гру використовують освічені молоді люди, переважно студенти [373]. Ці висновки є цілком слушними, оскільки нерідко можна спостерігати, як студенти-майбутні вчителі, — належним чином продемонструвавши на заняттях своє знання

мовних норм, у позаурочний час надають перевагу суржику-грі. Аналогічне явище спостерігається у випадках, коли спрацьовує "рефлекс материнської говірки" (термін Т. Назарової): навіть студенти-філологи, які вивчили курс української діалектології, відвідуючи рідну домівку, задоволено поринають у діалектомовну стихію села.

У згаданій вище книзі "Про мову і мовознавство" А. Білецький дав цілком справедливу й об'єктивну оцінку російсько-української двомовності в Україні: "Посилання на те, що знання російської мови і двомовність є шкідливим явищем для "чистоти" української літературної мови є з наукового погляду не виправданими, бо побутова мішанина мов (суржик) характерна лише для людей, байдужих до своєї щоденної мови, або для людей недостатньо освічених. Чітке протиставлення близькоспоріднених мов є ознакою людей із вищою освітою" [39, с. 10].

Проблема українсько-російського суржику, спричиненого двомовністю, безперечно, глибоко хвилює майбутніх учителів, однак їхня обізнаність, як правило, обмежується на заняттях у ВНЗ більшою чи меншою мірою аргументованим виправленням конкретних мовленнєвих помилок. Зважаючи на те, що педуніверситет готує майбутню культурну еліту суспільства, а тим більше – вчителів, слід виховувати в них національний білінгвізм; останній передбачає вільне володіння рідною, українською, державною мовою, і тією мовою, яка історично поширена у даній місцевості і характерна для більшості мешканців-учнів як представників певної національної меншини: російською, білоруською, польською тощо. Тут доречним є вислів В. Костомарова: "Рідна мова – мова душі, друга та решта – мови пам'яті" (переклад наш — К.К.) [195, с.38].

Важливе місце у системі стосунків між літературною, унормованою, мовою та нерегламентованими формами загальнонародної мови посідають *територіальні і соціальні діалекти*. Одним із важливих завдань вищої школи у площині українськомовної освіти майбутніх учителів є прищеплення студентству любові й пошани до живого народного слова, творчого ставлення

до процесу взаємодії літературної мови з *територіальними діалектами*. Вивчення діалектологічних відомостей, особливостей говіркового впливу на мовлення мешканців різних регіонів має стати одним із компонентів професійної мовної підготовки студентів педагогічних навчальних закладів. Враховуючи сучасний стан вивчення проблеми діалектного впливу на мовлення носіїв (зокрема учнівської та студентської молоді) у сучасній лінгводидактиці та спираючись на ґрунтовні мовознавчі дослідження в галузі української діалектології, доцільно конкретизувати питання про територіальні діалекти в українській мові.

У "Нарисах з діалектології української мови" Ф. Жилко визначив ряд термінів: *діалектологія* — "наука, що вивчає народну мову в її територіальному виявленні", *діалект* — "територіально-мовне утворення, окреслене на лінгвістичній карті пасмом ізоглос – умовних ліній, що окреслюють ареал поширення певного елемента", *говірка* — "діалекти (говори) виявляються через *говірки* — місцеву мову одного або кількох населених пунктів, які не мають територіальних мовних відмінностей. У діалекті є типові говірки, є перехідні до інших діалектів" [133, с. 13].

Перші спроби проаналізувати особливості українських діалектів сягають ще другої половини XVIII – початку XIX ст. Але об'єктом справжнього наукового вивчення народна мова стала лише з середини XIX століття (І.Вагилевич, Я. Головацький, А. Шафонський, М. Максимович). У працях С.Бевзенка ("Історія українського мовознавства" та ін.) зазначено, що протягом другої половини XIX – початку XX ст. учені інтенсивно збирали й теоретично осмислювали діалектний матеріал з різних територій України, тривали дослідження окремих говірок, говорів і діалектних масивів, а також спроби класифікувати українські діалекти і створити діалектологічну карту української мови. О. Потебня заклав наукові засади української діалектології, виділивши 6 груп говорів на території України, простежив взаємозв'язок між діалектологією та історією мови, узагальнив усі наявні на той час дослідження мовознавців з питань вивчення народної мови. У 1872 і 1887 роках побачили світ перша

лінгвістична карта говорів української мови і фундаментальна праця "Наречия, поднаречия и говоры Южной России в связи с наречиями Галичины" видатного мовознавця К. Михальчука, чия концепція було покладено в основу загальноновизнаної у 30-ті роки ХХ ст. і діючої донині (з уточненнями) класифікації українських говорів (діалектів). Ряд вітчизняних мовознавців (В.Ганцов, О. Курило, П. Бузук, Ф. Жилко, С. Бевзенко, Й.Дзензелівський, М.Никончук та ін.) детально окреслили межі українських говірок, представлених на сьогодні у національному "Атласі української мови".

На території України функціонують три наріччя (північне, південно-західне, південно-східне), у межах яких виділяють говори і говірки. Хоча діалектна мова більш сприятлива до системних перебудов, ніж літературна, вона водночас здатна зберігати протягом тривалого часу й передавати від покоління до покоління деякі фонетичні, граматичні й лексичні особливості. Спираючись на праці українських діалектологів [31, с. 133], охарактеризуємо мовні особливості діалектів на території України (додаток Б 1).

Оскільки вплив регіональних діалектів на мовлення студентів є однією з причин помилок у мовленні майбутніх учителів (1.2.2, 2.4), зазначимо, що дослідження з української діалектології є вагомою частиною лінгвістичного матеріалу, який закладає підґрунтя формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів педагогічних ВНЗ.

*Соціальні діалекти* останнім часом значно розширили сферу свого використання, намагаючись посісти надійне місце в усному мовленні всіх верств населення – без вікових та інтелектуальних обмежень. Живе розмовне мовлення розглядають у рамках структури усного літературного мовлення, що обслуговує щоденне побутове спілкування. Дотримуючись, на нашу думку, традиційного поділу спілкування на чотири типи (анонімне, функціональне, або службове, інтимно-сімейне, неформальне), Л. Масенко виділяє на цій основі три типи міської комунікації, де поширені соціальні діалекти: стереотипні діалоги незнайомих осіб, побутове спілкування знайомих, спілкування знайомих і незнайомих в офіційних і неофіційних умовах (виробництво,

соціально-культурна сфера). *Соціальні діалекти*, на думку вченої, виникають у порівнянні з територіальними діалектами пізніше і відображають соціальне розшарування суспільства; вирізняються виключно на лексичному рівні; співіснують із унормованою літературною мовою; вживаються у певній комунікативній ситуації або представниками певної соціальної групи [236].

До соціальних діалектів відносять арго (арго). У словнику термінів з культури мови Л. Струганець так визначає термін "арго": "Аргó (фр. argot — жаргон) — особлива мова вузької професійної чи соціальної групи, штучно створювана з метою мовного відокремлення; відзначається головним чином наявністю слів, незрозумілих стороннім. Місце побутування арго — замкнені, порівняно невеликі групи мовців (переважно декласованих груп). Наприклад: арго злодіїв, жебраків, рекетирів" [377, с. 10].

Деякі труднощі виникають, коли без спеціальних етимологічних розвідок важко виявити, до якої групи належить почуте від студентів слово — територіальних чи соціальних діалектизмів? У доповіді "Западноевропейские элементы русского воровского арго" в 1930 р. Б. Ларін зазначав, що "раніш різноманітні арго належали до обласних діалектів" [213, с. 113], тобто, мали територіальну а не соціальну диференціацію. Термін "арго" вчений вживав як абсолютний синонім до слова "жаргон". В. Стратен зазначав у ті ж 30-ті роки, що перша половина ХХ століття характеризується активним проникненням до загальнонародної мови елементів злочинського арго: "принаймні, маємо факт засвоєння нашою мовою арготизмів, і цей факт слід визнати, як би ми не ставились до вульгаризації мови" [213, с. 112]. Вплив арготизмів на мовлення виявився досить сильним, ми й зараз спостерігаємо наявність подібних слів у лексиконі студентства. Психологічний аспект цієї проблеми окреслює Л.Демиденко, вважаючи жаргон своєрідним засобом юнацького самоствердження. Ця "дитяча хвороба" може поступово зникнути, але в деяких випадках набуває "хронічної" форми [109, с. 147]. Отже, диференціюємо поняття *жаргон*, *арго*, *сленг*.



*Жаргон* (соціолект) – різновид соціальних діалектів, якому притаманні експресивна лексика, синонімічна до загальноновживаної; традиційно негативний відтінок, штучність. *Арго* – мова злочинного світу, основна мета якої – приховати, завуалювати інформацію від широкого загалу. Сучасний термін *сленг* – жаргонізоване розмовне мовлення, зокрема молодіжний сленг. Функції сленгу полягають насамперед у виокремленні (в межах професії, хобі тощо) певної соціальної групи з її світосприйманням та духовними цінностями, маніфестації різних форм самовираження (жарти, гра, брутальна поведінка). Жаргони мають такі різновиди: *груповий* (корпоративний) – шкільний, студентський, армійський, спортивний, туристський тощо – виникає з експресивної потреби; *професійний* жаргон обслуговує номінативну потребу у процесі трудової діяльності, хоча і тут присутній емоційний елемент, пов'язаний з любов'ю до професії, усвідомленням її соціальної значущості.

Дослідники жаргону українських студентів відмічають його надмірну експресивність, грубуватість форм, насмішкуватість, ігрову маркованість, плинність, нестабільність. Проблемам жаргонології присвячено праці вітчизняних та зарубіжних дослідників (О. Єрмакова, В. Мокієнко, С. Пиркало, Р. Розіна, Л. Ставицька та ін.). Зокрема Л. Ставицька наголошувала на необхідності ґрунтовного вивчення "семантичної природи жаргонного лексикону" і видання потужної лексикографічної літератури в Україні. Такою працею є "Короткий словник жаргонної лексики української мови" ученої [372].

Писемної форми вираження молодіжний, зокрема студентський, жаргон набув завдяки Інтернету. Мову Інтернету навіть називають своєрідним прообразом загальної мови людства (на зразок есперанто), а не жаргоном, професійним сленгом. При цьому аргументація зводиться до зручності спілкування, зрозумілості слів для всіх користувачів світу. На підтвердження цієї думки російська дослідниця Г. Раймова наводить приклад Інтернет-слова "превед", яке виникло у 2007 році як переклад репліки "Surprise!", вміщеної на жартівливому малюнку американського художника і музиканта Джона Лурі із зображенням ведмеда, що несподівано з'явився біля пари закоханих. Це слово

мережевого походження заповнило рекламні щити, стіни будинків, паркани і практично перетворилося на унікальне явище у російському молодіжному жаргоні, сподобавшись й українським Інтернет-користувачам, які люблять онлайн сленг у повсякденному спілкуванні. Отже, на сьогодні Інтернет-мова — жаргон із відповідною атрибутикою: підкресленим прагненням виокремитися з-поміж інших соціальних груп, наблизити писемне мовлення до усного, застосувати звичні слова з новим експресивним значенням. Цікавим явищем є sms-жаргон, створений молоддю з метою вмістити багато інформації у стисле повідомлення [331].

Інтернет-мова "успішно" використовує ресурси загальнонародної мови, зокрема аргі (у вузькому значенні — як мову декласованих груп суспільства) для створення "жargonу падонков". Останній поширився на початку ХХІ ст. і набув назву "сленг дебілів" через свідоме "засмічення" мови, ігнорування мовних норм. До модних явищ Інтернет-спілкування належить т.зв. "Гоблінська мова", використана у коментарях (коментях), перекладах до кіно- та мультфільмів, існуючих поряд із літературними. "Гоблінська мова" є жартівливою спробою замінити заборонений у суспільстві мат.

Таким чином, визнаючи популярність Інтернет-жargonу в молодіжних колах, ми цілком дотримуємося висловленої Г. Раймовою думки про те, що на користь жargonу, на жаль, мовцями ігноруються літературні норми. А звичка жартома вживати "неправильні" слова може укорінитися. Тому слід завжди пам'ятати про умовність застосованих словесних комп'ютерних формул.

Знання студентів про *запозичення* в українській мові почасти зводяться до переліку двох-трьох десятків слів, які створюють враження, що тему вивчено. Безперечно, не можна запам'ятати, з якої мови запозичено питоме, на перший погляд, українське слово. Тому слід зорієнтувати студентів на пошук відповідних тлумачень у словниках іншомовних слів, поєднуючи при цьому дослідницьку роботу майбутніх учителів з вивчення прошарку запозиченої лексики з формуванням мовного смаку, відчуття доречності і доцільності вживання тієї чи іншої лексеми відповідно до сфери і ситуації спілкування, з

вихованням мовної свідомості. Окрім лексикографічних джерел, у нагоді стануть посібники, порадики, статті у сучасних періодичних виданнях. Як приклад наведемо вміщені у журналі "Дивослово" спостереження В.Задорожного [143]. Так, слово *діва* в українських ЗМІ вживається зі значенням "зірка, суперзірка, мегазірка", викликаючи здивування широких верств населення, звиклих до підкреслюваного відтінку непорочності, святості цього слова: Діва Марія, Непорочна Діва. Питоме українське слово *свита* закріпилося у свідомості українців зі значенням "неодмінний атрибут українського одягу", а чужомовне слово *свита* (фр. "супровід") у контексті: *свита Президента* могло б успішно бути заміненим на відповідне українське слово *почт*. Російське слово *ветчина* вдало перероблено на український манер — *вітчина* (шинка), попри те, що *вітчина* — досі вживане в українських діалектах і збережене у фольклорі як "вітчизна".

Мовознавці та лінгводидакти розглядають лексику іншомовного походження як засіб збагачення словникового складу мови, зазначаючи, що вмотивоване і закономірне вживання запозичень протиставлене як пуризму — викорінюванню чужомовних слів з мовлення, так і зловживанню останніми. У різні періоди історії здійснювалися спроби замінити запозичені слова-терміни на власне українські. Так, наприклад, львівська граматики Пилипа Дячана (1865р.) та підручник з мови П. Павлусевича (того ж року видання) пропонували певну частину таких лінгвістичних термінів, які не прижилися в сучасній українській літературній мові: *приросток* (*суфікс*), *наросток* (*префікс*), *кінцівка* (*флексія*) та *ін*. Відповідниками до сучасних слів були того часу: *язикословний* (*лінгвістичний*), *писовня* (*орфографія*), *мовниця* (*граматика*). У сучасній лінгвістичній термінології традиційно існують дублетні пари: *інфінітив* — *неозначена форма*, *генетив* — *родовий відмінок*, *кон'югація* — *дієвідмінювання*, *флексія* — *закінчення*, *асиміляція*, *дисиміляція* — *уподібнення*, *розподібнення* тощо. "Російсько-український словник ділової мови" (Київ, 1992 р., видання на основі словника В. Підмогильного і Є. Плужника, 1927 р.) пропонує вживати паралельно: *стимул* (*спонука*), *репутація*

*(слава), процент (відсоток), маклер (фактор), компонент (складник), дистриб'ютор (розповсюджувач), інфляція (знецінення), ділер (посередник), лідер (провідник), консалтинг (консультування).*

Стрімкий розвиток суспільства, нові наукові винаходи породжують потужну хвилю англomовних неологізмів, яка невмолимо поглинає питомі українські слова. Така ситуація не залишається поза увагою мовознавців. Оскільки чинити опір втручанням неологізмів-запозичень в мовлення студентів, на нашу думку, видається неможливим, слід сформувати в молоді звичку користуватися інформаційними джерелами перш, аніж вживати те чи інше "модне" слівце. Як правило, словникова стаття містить український відповідник до іншомовного слова, який, можливо, стане більш органічним, доступнішим для застосування у дискурсі. Майбутні вчителі насамперед повинні усвідомлювати завдання, поставлені сучасністю перед ними як носіями вищої форми загальнонародної культури – літературної мови. Цілком слушно зазначив О. Пономарів: "Український народ упродовж усієї своєї нелегкої історії творив і плекав рідну мову. Митці слова відшліфовували кожную його грань, щоб піднести нашу мову до рівня найрозвиненіших мов світу. Але залишитися на вершині вона зможе тільки тоді, коли ми й далі берегтимемо її як найцінніший скарб, пильнуватимемо її норми. Дбатимемо про те, щоб єдиний народ мав єдину мову" [317, с. 232]. Отже, свідоме ставлення молоді — завтрашньої культурної еліти суспільства — до мовного багатства сприятиме, на нашу думку, нормалізації мовної ситуації в Україні.

Сказане вище свідчить про те, що звертання до праць із соціолінгвістики та лінгвокультурології дозволяє виробити науково обґрунтований погляд на актуальні проблеми функціонування сучасної української літературної мови у суспільстві і застосувати одержані знання у лінгводидактичній площині. Важливо зазначити, що *високий рівень лінгвокультурологічної компетентності є характерною ознакою сформованої культури мовлення майбутнього вчителя.* Виокремити з теоретичного матеріалу описаних вище галузей сучасного

мовознавства той, що викликає інтерес у дослідженні різних аспектів проблеми формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів.

## **1.2. Лінгвістичне підґрунтя навчання української мови студентів нефілологічних спеціальностей університетів**

Окреслення теоретико-методологічних засад формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних факультетів педагогічних ВНЗ закономірно має лінгвістичний аспект. По-перше, аналіз мовознавчих джерел забезпечує наукові засади проектувальної діяльності, спрямованої на створення оптимальної методичної системи. По-друге, майбутні вчителі-нефілологи здебільшого не поінформовані про дослідження загального мовознавства щодо природи людської мови, а також про досягнення української лінгвістики. Студенти недостатньо ознайомлені з тенденціями у розвитку мови як засобу комунікації та з особливостями сучасної мовної ситуації в Україні. Більшість із них відчуває труднощі вибору надійних лінгвістичних джерел у пропонованому Інтернетом інформаційному потоці; майбутні педагоги-нефілологи не можуть пояснити причини порушення мовних норм у своєму та учнівському мовленні, визначити власну принципову позицію як громадянина і як учителя у ставленні до статусу української мови у суспільстві в цілому та в системі освіти зокрема. Тому насамперед слід виокремити з теоретичного матеріалу описаних вище галузей сучасного мовознавства той, що викликає інтерес у дослідженні різних аспектів проблеми формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів

З огляду на це слід поставити *ряд завдань*, послідовне вирішення яких допоможе створити належне лінгвістичне підґрунтя для побудови методичної системи формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів у ВНЗ, а саме:

- З'ясувати зміст понять *літературна норма* і *загальномовна норма* української мови.

- Розглянути типологію літературних норм сучасної української мови у площині формування складових мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів: орфографічної, фонологічної та орфоепічної, лексичної і фразеологічної, граматичної та пунктуаційної, стилістичної та дискурсивної.
- Показати місце правильності і чистоти мовлення майбутніх учителів-нефілологів у системі його комунікативних якостей.

### **1.2.1. Типологія літературних норм сучасної української мови у площині формування мовнокомунікативної компетенції майбутніх учителів.**

*Мовні норми* вивчаються багатьма лінгвістичними галузями. У площині формування мовнокомунікативної компетентності студентів знання літературних норм сучасної української мови є ґрунтом, на якому формуються уміння і навички професійного вербального спілкування майбутніх учителів-нефілологів. Становлення літературних норм сучасної української мови відбувалося на ґрунті досліджень вітчизняного й зарубіжного мовознавства. Вагомим внеском у розвиток теорії мовної норми є праці українських учених: М. Сулими, М. Гладкого, О. Синявського, М. Пилинського, А. Москаленка, М.Жовтобрюха, С. Єрмоленко та ін.; чеських і словацьких лінгвістів (Б.Гавранек та ін.); датського вченого Л. Єльмслева; німецького мовознавця Е.Косеріу; російських — Л. Щерби, В. Виноградова, С. Ожегова, Л. Скворцова, Ю. Бельчикова, В. Кодухова та ін. Процес становлення норм сучасної української літературної мови — тривалий і безперервний, чутливий до змін у розвитку суспільства, до тих глобальних динамічних зрушень, які відбуваються останнім часом у світі. З огляду на це, тим більше уваги слід приділити вивченню мовних норм як системної основи літературної мови, що забезпечує її існування за будь-яких зовнішніх та внутрішніх негативних впливів. Поняття *мовна норма* і *норма літературної мови* так визначаються у лінгвістичній літературі (табл. 1.2).

Визначення поняття *мовна норма* у лінгвістичній літературі

Джерело	Визначення
С.Єрмоленко, К.Городенська, М. Кочерган [398, 420; 200, 430].	"Норма мовна — сукупність мов. засобів, що відповідають системі мови й сприймаються її носіями як зразок суспільного спілкування у певний період розвитку мови і суспільства. Норма мови — головна категорія культури мови, а сприймаються її носіями як зразок суспільного спілкування у певний період розвитку мови і суспільства. Норма мови — головна категорія культури мови, а також важливе поняття теорії мови. Розрізняють єдино можливі, обов'язкові норми мови, які відбивають характерні ознаки системи мови, і норми літературної мови".
Л. Мацько [243, с. 444].	"Норма (від лат. norma — правило) — систематизована сукупність ознак мови, що сприймається як взірць для всіх мовців."
С. Шевчук [429, с. 6].	"Норма літературної мови — це сукупність загальноприйнятих правил реалізації мовної системи, які закріплюються у процесі суспільної комунікації".
О. Пономарів [317, с. 19-20].	"Норма — сукупність загальновизнаних мовних засобів, що вважаються правильними та зразковими на певному історичному етапі показники досконалості мови — сталість, історична змінність поєднується з відносною стабільністю".
М. Пилинський [310, с. 9].	"З одного боку — мовна норма є, природно, явищем мови, а з другого — норма виразно виступає і як явище суспільне...".

Наведені визначення свідчать про те, що поняття літературної норми і загальномовної норми слід розмежовувати: зумовлені ці відмінності різницею між загальнонародною мовою та літературною мовою. Покажемо це графічно (рис. 1.2).

Спираючись на дослідження К. Городенської, О. Горошкіної, С.Єрмоленко, Л. Масенко, О. Тараненка, наведемо положення, які слід урахувати у процесі формування системи знань студентів з української мови:

<b>Загальнономовна норма</b>
Закріплені на певному історичному етапі мовні засоби загальнонародної мови
Просторіччя
Соціальні діалектизми
Окремі територіальні діалектизми
Вульгаризми
Інвективна лексика
Арготизми
<b>Літературна норма</b>
Відшліфована <i>літературна</i> мова державного урядування, преси, ЗМІ, ділової сфери спілкування, науки, освіти, культури.
За межами загальнономовної норми : історизми, <sup>*</sup> оказіоналізми.

*Рис. 1.2. Загальнономовна норма у зіставленні з літературною*

Літературна норма протиставляється діалектній і, на відміну від неї, засвоюється у процесі навчання не стихійно, а свідомо, за допомогою культивування правильних, зразкових мовних форм. Визначальна ознака літературної мовної норми — стабільність, дотримання усталених правил.

- Порушення літературних норм у мовленні студентів зумовлені такими чинниками, як: діалектний вплив, незнання явища паронімії, законів граматичної сполучуваності слів тощо.
- Літературна норма фіксується у словниках, довідниках. Окрім того, що народнорозмовні елементи, безумовно, збагачують нову літературну мову, тенденція до унормованості стала тією специфічною ознакою, яка дозволяє мовознавцям кодифікувати літературні норми мови: будувати чітку (хоча й відкриту для змін) систему загальноновизнаних, фіксованих у словниках та довідниках правил, сприятливих для формування мовнокомунікативної компетенції майбутніх учителів. Попри це, кодифікація мовних норм не передбачає спрощеності, однозначності й одновимірності.

Специфічною особливістю сучасної мовної ситуації в Україні є розширення нормативного простору. Визначаючи мову як норму, А. Білецький



вважав порушення мовних норм ознаками життя мови: "Норма диктується вихованням і освітою, родиною, школою, інститутом, університетом, літературою, театром, кіно, радіо- та телепередачами й усіма засобами "масової комунікації. Однак норма не лишається незмінною, ... поступово змінюється у часі й просторі. На ґрунті старої норми утворюється нова, але стара до певної міри ще продовжує існувати. Отже, з усталених нових правил нагромаджуються винятки (А. Білецький вважав цю особливість живої мови відмітною у порівнянні зі штучно створеними, незмінними мовами — К.К.). Це означає, що мова живе, розвивається за своїми законами" [39, с. 16]. Сучасні тенденції до перегляду норм української літературної мови відображено в лінгвістичних періодичних виданнях.

*Структура мовнокомунікативної професійної компетенції як системи вимог до знань з української мови студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів зумовлена як структурою мовної системи, так і типологією літературних мовних норм (табл. 1.3).*

Отже, з'ясування типів літературних норм сучасної української мови допомагає визначити місце *правильності і чистоти* з-поміж інших комунікативних ознак, що характеризують культуру мовлення майбутніх учителів-нефілологів.

**Типологія літературних норм сучасної української мови у площині  
формування мовнокомунікативної компетентності носіїв**

<b>Мовні рівні мовної системи</b>	<b>Типи літературної норми</b>	<b>Складові мовнокомунікативної компетенції</b>
Фонологічний	Орфоепічні норми усної форми спілкування (правильна вимова звуків і звукосполучень), акцентологічні норми (правильне наголошення слів).	Фонологічна та орфоепічна
Лексико-семантичний	Лексичні і фразеологічні норми (правильне розуміння семантики слова чи фразеологізма).	Лексична і фразеологічна
Морфологічний	Морфологічні норми (правильна словозміна повнозначних частин мови).	Граматична
Синтаксичний Текстовий	Синтаксичні норми (правильна побудова синтаксичних одиниць).	
Усі мовні рівні.	Стилістичні норми (правильне використання мовних засобів усіх рівнів відповідно до сфери і ситуації спілкування).	Стилістична та дискурсивна
Задіяні всі мовні рівні	Правописні норми писемної форми спілкування – орфографічні і пунктуаційні (правильне написання слів і постановка розділових знаків).	Орфографічна і пунктуаційна

### 1.2.2. Мовна норма і культура мовлення студентів.

Термін "культура мови" – багатозначний. По-перше, це (за визначенням С.Єрмоленко) "рівень володіння нормами усної і писемної літературної мови, а також свідоме, цілеспрямоване, майстерне використання мовно-виражальних засобів залежно від мети і обставин спілкування" [128, с. 285]. По-друге, культура мови — окрема галузь мовознавства, головним завданням якої є "виховання навичок літературного спілкування, засвоєння і стабільне використання літературних норм у слововжитку, граматичному оформленні мови, у вимові та наголошуванні, неприйняття спотвореної мови або суржику" [128, с. 285-286]. Окрім того, культура мови, за визначенням Л. Струганець, — це "1) сукупність комунікативних якостей літературної мови, що виявляються за різних умов спілкування відповідно до мети і змісту висловлювання; 2) культивування (удосконалення) літературної мови й індивідуального мовлення, виявлення тенденцій мовного розвитку, реальне втілення у мовній практиці норм літературної мови, відповідна мовна політика у державі ... " [377, с 1]. Як складова загальної культури людини, "культура мови, — за словами В. Русанівського, — передбачає вироблення етичних норм міжнаціонального спілкування, які характеризують загальну культуру нашого сучасника" [276, с. 7].

У навчальному посібнику для студентів ВНЗ "Культура української фахової мови" (Л. Мацько і Л. Кравець), *культура мови* визначається як інтегративна наука про ефективність мовного спілкування, наближена до риторики, комунікативної лінгвістики, лінгвокультурології. Термін "*культура мовлення*" означає галузь прикладного мовознавства, лінгводидактичну науку, що "вивчає стан і статус (критерії, типологію) норм сучасної української мови в конкретну епоху та рівень лінгвістичної компетенції сучасних мовців, соціальний та особистісний аспекти їх культуромовної діяльності" [245, с. 7]. Отже, розрізнення культури мови і культури мовлення зумовлено різницею між мовою і мовленням — вербальними засобами спілкування і способами їх

використання конкретними мовцями для реалізації тих чи інших комунікативних намірів.

Мовні норми реалізуються у конкретних мовленнєвих актах. Автор першої вузівської програми "Основи культури мовлення" (1976) і першого підручника до цього курсу професор Б. Головін визначав *культуру мовлення* як сукупність і систему комунікативних якостей мовлення [87]. М. Ільяш поняття *культури усного й писемного мовлення* виразив через володіння літературними нормами на всіх мовних рівнях з урахуванням умов і цілей комунікації [156].

Різним аспектам проблеми культури українського мовлення носіїв присвячено мовознавчі та лінгводидактичні дослідження (Н. Бабич, Л.Бондарчук, М. Вашуленко, С. Головащук, Д. Гринчишин, Т. Донченко, С.Єрмоленко, С. Караванський, А. Коваль, Л. Кравець, Л. Масенко, Л. Мацько, О. Олійник, М. Пентилюк, М. Пилинський, О.Пономарів, В. Радчук, В.Русанівський, О. Селіванова, Т. Симоненко, Л. Ставицька, Л. Струганець, Є.Чак, С. Шевчук та ін.). На сьогодні в Україні видано велику кількість підручників, навчальних посібників, довідників, словників (у тому числі електронних), які забезпечують належне наукове підґрунтя процесу засвоєння норм сучасної української літературної мови, є джерелом підвищення рівня культури мовлення. Актуальній проблемі упорядкування українського правопису присвячено ряд сучасних мовознавчих праць (В. Німчук [166], П.Гриценко, І. Вихованець, А. Загнітко, Л. Масенко, О. Пономарів та ін.).

С. Єрмоленко з-поміж *ознак високої культури мови* виділяє такі, як: точність, ясність, виразність, стилістична вправність та майстерність у доборі структурних варіантів висловлювання, у використанні лексичних та граматичних синонімів; ознаками *низької культури мови* є порушення правил слововживання, граматики, вимови та наголошення, написання; мовні стереотипи, недбалість у висловленні, що свідчить про бідність думки. *Культура усної мови* ґрунтується на традиціях багатшого на варіанти (порівняно з культурою писемної мови) спілкування освічених кіл суспільства [128]. Ми

цілком поділяємо думку вченої про те, що основи мовленнєвої поведінки, закладені у дошкільному та шкільному віці, вдосконалюються протягом життя.

У книзі "Антисуржик", яка вже майже два десятки років є дієвим помічником-довідником для всіх, хто працює над усуненням мовленнєвих помилок, О. Сербенська наголошує на тому, що формування культури мовлення — це свідомий процес: "Високої мовної довершеності досягає, як правило, та людина, яка багато працює над опануванням мовою, прагне правильно говорити, ... усвідомлюючи, що "Я є мова" [348, с. 7]. Ця постійна потреба у мовному самонавчанні найбільшою мірою стосується студентів — майбутніх учителів.

Характеризуючи процес засвоєння мовних норм студентською молоддю, А. Кузьмінський відмічає його залежність від мотивації студентів до навчання та соціальних факторів, якими є політичні зміни у суспільстві та його демократизація, розвиток різних жанрів і стилів мовного спілкування, розширення інтегральних зв'язків, міжетнічного та міжсоціумного спілкування, обмежена цензура слова тощо [208, с. 7].

Показово, що державні структури, громадськість, освітні кола та українські ЗМІ не залишають поза увагою культуромовні питання. Прикладом є конференції "Мовне обличчя міста", проведені у Черкасах за участю провідних українських науковців, учителів, студентів, представників органів місцевого самоврядування. Аналіз суспільної мовної картини міста дозволив Н. Голуб виділити небажані явища у функціонуванні мови, такі як: лібералізація норм, вульгарність, розкутість, невимогливість до мовно-виражальних засобів, бідність словника, зверхній, іронічний тон, активне формування розмовно-фамільярного типу мовленнєвої культури [88, с. 40-41].

Міркуючи над причинами появи інвективної лексики у мовленні студентів — майбутніх інтелігентних фахівців, — дослідники вважають основними з них потребу виразити агресію, принизити співрозмовника, застосувати своєрідну "форму насильства у спілкуванні", "психологічний тероризм". Як вияв антиетикету у суспільстві, інвективна лексика є звичною у колах

інтелектуально обмеженої, розбещеної молоді, де проводить свій вільний час певна частина студентства. Намагаючись виокремитися з-поміж сокурсників своєю досвідченістю у житті, такі юнаки і дівчата цинічно вживають у розмові нецензурну лексику, яка, на жаль, не знаходить опору в однолітків, хоча й викликає в них внутрішнє обурення. Слід взяти до уваги, що внаслідок десемантизації "матірні слова" нерідко переходять у розряд вставних часток і вживаються мовцями автоматично, несвідомо. У такому разі їх можна розглядати як слова-паразити, які теж засмічують мовлення. "Синдром Елочки-людоїдки" – вербальна безпорадність у поєднанні з претензією на вишуканість – не поодинокий серед студентства, він обертається серйозною бідою для всієї системи вищої освіти. У багатьох країнах вживають заходів щодо заборони публічного вживання нецензурних слів. Так, російські вчені запропонували ввести "лінгвістичну поліцію", яка накладає штрафи на недбалих представників мас-медіа. У публічному обговоренні проблеми бруднослів'я молоді беруть участь органи студентського самоврядування — студентські братства [14].

Поняття *"культура усного і писемного мовлення вчителя"*, у порівнянні із загальним визначенням культури мовлення носія, наведеного вище, має деяку специфіку, яка полягає у спрямованості педагога-комуніканта на досягнення навчальної, виховної і розвивальної мети спілкування з учнями.

Культура мовлення вчителя, на думку М. Вашуленка, "передбачає: понятійно-термінологічну чіткість, багатство, виразність, дохідливість, здатність урівноважувати мовлення вчителя та можливості сприймати його учнями; багатоплановість, адекватність навчально-виховним завданням. Ґрунтується на: сформованості у вчителя понять про мову, її функції, мовлення і спілкування; глибокому знанні тем, які викладає; прагненні і потребі в оволодінні механізмами спілкування; моделюванні очікуваного спілкування; здатності організувати спілкування з учнями і керувати цим процесом; аналізі результатів керування спілкуванням і мовленням" [61, с. 14-15].

Культура мовлення майбутнього вчителя передбачає, поряд із виразністю, багатством, доступністю, впливовістю, чистотою, доречністю, логічністю, точністю, *правильність* як основну комунікативну ознаку. Місце правильності у системі комунікативних ознак мовлення можна показати схематично (табл. 1.4):

**Таблиця 1.4**

**Система комунікативних ознак, що характеризують культуру мовлення**

<b>Комунікативні якості мовлення</b>		
<i>Правильність, точність, логічність, багатство, доступність, чистота, доречність, впливовість.</i>	<i>Виразність</i> (риторика, виразне читання)	
	Виразальні засоби художнього мовлення (тропи, емоційно-оцінна лексика, конструювання тексту).	Виразальні засоби звукового мовлення (голос, дикція, темп, дихання, інтонація), жести і міміка.

*Правильність мовлення вчителя є, на нашу думку, основною ознакою сформованості його мовнокомунікативної професійної компетентності, оскільки передбачає систематизовані знання літературних норм сучасної української мови і вміння їх використовувати практично.*

Логічний зв'язок між поняттями: *культура мислення — культура мовлення — правильність мовлення — мовна норма — мовнокомунікативна компетентність* — підтверджує вислів М. Пентилюк: "Опанування норм сприяє підвищенню культури мови, а висока мовна культура є свідченням культури думки. Щоб говорити і писати правильно, треба добре знати всі розділи мовної системи" [297, с. 16].

Із *правильністю мовлення* безпосередньо пов'язана така його комунікативна ознака, як *чистота*. Спираючись на дослідження Н. Бабич з

культури мовлення [19, с. 125-128], відобразимо аспекти чистоти мовлення у таблиці 1.5:

**Таблиця 1.5**

**Чистота мовлення та основні її аспекти**

<b>Аспекти чистоти мовлення</b>		
Дотриманість орфоепічних норм, відсутність помилок, зумовлених впливом інших мов, діалектів.	Використання унормованої лексики, відсутність позалітературних елементів.	Належна інтонаційна оформленість речень як виражальний засіб звукового мовлення (компонент виразності).

Формування правильності і чистоти усного мовлення майбутніх учителів — процес, набагато складніший, ніж робота над подоланням помилок у писемному мовленні. Труднощі зумовлені насамперед *психологічними чинниками*: спонтанністю усних висловлювань, нерідко відсутністю можливостей внести у своє або чуже мовлення корективи (через побоювання порушити хід розмови або з етичних міркувань). Окрім того, студенти усвідомлюють, що рівень культури усного мовлення вчителя будь-якого фаху визначається його співрозмовниками (колегами, школярами, батьками учнів та ін.) безпосередньо у процесі професійного спілкування. Ці та інші фактори було враховано при аналізі типових мовленнєвих помилок у студентів-нефілологів під час моніторингу якостей мовлення студентів нефілологічних спеціальностей університетів (2. 4).

Таким чином, розглянувши типологію літературних норм сучасної української мови у культуромовній площині, ми з'ясували ряд питань, пов'язаних із функціонуванням української мови в сучасному інформаційно-комунікаційному просторі. Лінгводидактична проблема формування складових мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів: орфографічної, фонологічної та орфоепічної, лексичної і фразеологічної, граматичної та пунктуаційної, стилістичної та дискурсивної — має теоретичне



підгрунття, закладене у працях із загальної лінгвістики та українського мовознавства.

### **1.3. Психологічні передумови формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів**

Формування мовнокомунікативної компетентності майбутнього вчителя відбувається у процесі професійного становлення його особистості. У період між самоусвідомленням: "Я-студент, що отримує знання з української мови, здобуває уміння й навички", та "Я-вчитель, готовий до професійної комунікації засобами мови", — відбувається відображення у свідомості студента етапів розвитку його професійних якостей, виникає відчуття індивідуальної спроможності до вербальної комунікації, до професійної рефлексивної діяльності, яку вважають запорукою безперервного професійного розвитку вчителя [281, с. 43]. За умов професійно спрямованого навчання, вважає М.Чобітько, теоретичні знання переосмислюються студентом: "зі знань, умінь, навичок, придатних лише для складання іспитів, вони перетворюються на живі знання" [425, с. 50]. З огляду на це, 4—5-річний період навчання в університеті, вирішальний у житті кожного освітянина, знаходиться в центрі уваги психологів.

"Розвиток особистості, індивідуальності студента й формування психічної готовності до майбутньої професійної діяльності є одним з головних завдань системи особистісно орієнтованого навчання", — цілком слушно зазначає В.Рибалка [424, с. 36]. Досліджуючи психолого-педагогічні умови формування системи компетенцій у майбутніх учителів, З. Курлянд підкреслює роль професійної мотивації навчання: "Оцінюються не здобуті знання, а здатність виконувати певні професійні функції, швидко реагувати на нестандартні, нештатні ситуації, брати відповідальність за прийняті рішення на себе тощо ... . Розв'язання цієї проблеми пов'язано з розробкою і впровадженням ідей компетентісно-орієнтованого підходу до змісту професійної освіти і

визначенням психолого-педагогічних умов, що сприяють формуванню професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів" [210, с. 171].

Низький рівень психологічної культури студентів і викладачів є перешкодою у застосовуванні інтерактивних технологій формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів. Реалізація особистісно орієнтованого, діяльнісно-комунікативного навчання української мови на нефілологічних факультетах ВНЗ видається неможливою без глибокого знання викладачами психологічних закономірностей формування мовної особистості.

Окрім того, що методику навчання мови розглядають у площинах прикладної лінгвістики і дидактики, вона безпосередньо пов'язана ще з однією базовою наукою — *психологією*. Сучасна гуманістична психологія вивчає мову і мовлення у тісній інтеграції з усіма психічними процесами людини, в усьому її функціональному розмаїтті. Так, психологами досліджуються основна — комунікативна — функція мови, мислеоформлювальна (вираження думки в мовленнєвому акті), пізнавальна (пізнання об'єктивної дійсності), емоційно-експресивна (на рівні психічних процесів і станів), імпресивна (прагматична), інформаційна (когнітивна), естетична (психологія сприймання краси і створення культурних цінностей), виховна функції.

З-поміж вчень про людину в її розумовій, духовній та суспільній діяльності психологія посідає одне з провідних місць як ядро системи гуманітарних наук (Б. Ананьєв). Поняття "психологія" витлумачується як: "1. Наука про психіку і психічну діяльність людини і тварини. 2. Сукупність психічних процесів, що зумовлюють будь-яку діяльність. 3. Особливості характеру, психіки, душевного складу людини" [383, с. 603]. Отже, процес професійної вербальної комунікації закономірно є об'єктом дослідження різних галузей і лінгвістики, і психології.

Психологічний аспект вивчення мови як засобу спілкування знайшов відображення у таких напрямках лінгвістики, таких як: психолінгвістика (Ч.Осгуд, О.О. Леонт'єв, І. Зимняя, Є. Пассов, А. Залевська, Л. Засекіна,

В.Красних та ін.), когнітивна лінгвістика (Дж. Лакофф, Г. Томпсон, О.Кубрякова, Х. Шмідт, А. Вежбицька та ін.), лінгвопрагматика — загальна теорія комунікації (Ч. Моррис, Дж. Остін, Л. Мінкін та ін.) — та в лінгводидактиці (А. Богуш, М. Вашуленко, С. Караман, А. Коваль, Л. Мацько, В. Мельничайко, Л. Паламар, М. Пентилюк, Л. Скуратівський, Г. Шелехова та ін.).

Для того, щоб формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів — майбутніх учителів — отримало психологічне підґрунтя, зупинимося на окремих теоретичних положеннях психолінгвістики та різних галузей сучасної психології, які сприяють з'ясуванню психологічних передумов формування мовнокомунікативної професійної компетентності у студентів — майбутніх учителів-нефілологів.

### **1.3.1. Мова і мовлення у контексті розвитку психолінгвістичних досліджень.**

Загальновідомим є вислів І. Огієнка про зв'язок мови із мисленням та свідомістю у книзі "Українська культура": "Мова — це найясніший вираз нашої психіки, це найперша сторожа нашого психічного Я" [274, с. 126]. Цілком закономірно, що студіювання кожної лінгводидактичної проблеми щодо навчання української мови в будь-якій із ланок системи освіти починається актуалізацією відомостей про *мову і мовлення*, пропонованих психологами.

"Психологія довела зв'язок між почуттєвими враженнями і словами, потребу спілкування для виникнення і засвоєння мови, для розуміння людьми один одного, взаємозв'язок мислення і мови, суспільний характер людської свідомості", — таке значення психології серед інших наук, предметом яких є *мова* (філософії, логіки, лінгвістики, педагогіки), окреслює О. Колодич [190, с.55], роблячи загальний огляд історії виникнення і розвитку теорії мовленнєвої діяльності у працях відомих психологів, лінгвістів, психолінгвістів (Л.Виготський [81, 82], М. Жинкін [134], О.М. Леонтьєв, І. Зимня [150, 151], О.О. Леонтьєв [217], Є. Пассов, О. Лурія [221] та ін.).

Для з'ясування психологічних передумов формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів слід насамперед проаналізувати поняття *мова, мовлення, мовець, мовна свідомість, мовна особистість, мовленнєва діяльність, вербальна комунікація, мовна компетенція* у контексті *психолінгвістичних* досліджень.

*Психолінгвістика* (виокремилася як самостійна інтегрована наукова галузь у середині минулого століття) досліджує структуру комунікативного акту як основної одиниці комунікації і поведінку комунікантів у стандартних та прецедентних ситуаціях вербального спілкування, визначає поняття дискурсу і тексту, встановлює механізми породження і сприймання тексту та ін. проблеми. Сучасна психолінгвістика поділяється на теоретичну і прикладну (н-д, досліджує мову ЗМІ, реклами тощо).

У лексикографічних джерелах психолінгвістика визначається як: "наука на межі психології і лінгвістики, що вивчає психологічні механізми функціонування лінгвістичних і паралінгвістичних засобів у мовному спілкуванні" [383, с. 602]; "галузь мовознавства, що вивчає процеси мови з погляду відповідності змісту висловленого комунікативному намірові" [363]; "розділ мовознавства, що вивчає процеси мовотворчості, сприйняття і формування мовлення та співвіднесеність цих процесів із системою мови. Психолінгвістика вивчає зв'язки між змістовою стороною мови і суспільним мисленням, суспільним життям мовного колективу як необхідну умову проникнення у природу лінгвістичних одиниць" [377, с. 53]; "наука, що вивчає закономірності мовленнєвої діяльності. П. досліджує мовленнєву поведінку людини, описує моделі процесу мовлення, операції, дії, які відбуваються у процесі мовленнєвої діяльності (слухання, писання, говоріння, читання), визначає, які мовні одиниці й у якій послідовності беруть участь під час кодування інформації (говоріння, писання) та декодування (слухання, читання). П. Вивчає зв'язки між змістовою стороною мови й суспільним мисленням, суспільним життям мовного колективу як необхідну умову проникнення в

природу лінгвістичних одиниць. Лінгводидактика спирається на ці досягнення П" [365, с. 108].

Російська вчена В. Красних, окреслюючи предмет психолінгвістики, називає такі його основні складові, як: *мовна свідомість, мовна особистість і мовленнєва діяльність*. На думку дослідниці, *мовна компетентність* людини забезпечена зв'язок її пізнавальної діяльності з *емоціями і мотивацією* до навчання. *Мовець* є феноменом, що виявляє себе у трьох іпостасях — як мовна особистість, як мовленнєва особистість і як комунікативна особистість [203, с.6].

Психолінгвістика використовує понятійний апарат *загальної психології*.

Серед основних понять загальної психології, як фундаментальної психологічної науки про основні особливості людської психіки, увагу привертають ті, що характеризують психічні властивості (здібності, характер, темперамент) та психічні процеси: пізнавальні (пам'ять, мислення), вольові (мотиви, прагнення), емоційні (емоції та почуття). Зупинимось на деяких поняттях докладніше.

Саме слово "*поняття*" психологи визначають як форму думки, що виражає загальні (конкретні і абстрактні) й істотні ознаки об'єкта [284, с. 45].

Пізнання здійснюється через живе споглядання і абстрактне мислення, з'єднучи природу і людину через пізнавальний образ. *Пізнання* — процес, спрямований на накопичення усіх попередніх знань, створених людством в ході історичного розвитку. *Уявлення* становлять собою опосередковані чуттєві конкретні образи, об'єкти або явища, що зберігаються у свідомості і відтворюються індивідом у разі потреби.

*Свідомість* (як здатність до абстрактного вербального мислення) є вищою формою психічного відображення дійсності; вона зумовлена зовнішнім середовищем.

Предмет дійсності існує незалежно від свідомості людини і відтворюється у ній у вигляді об'єкта у творчо видозміненому вигляді. Розумова діяльність розпочинається з процесу споглядання, з почуттів, уявлень про предмет

дійсності у свідомості людини, — думка з'являється потім як результат мислення. Отже, мислення не слід ототожнювати зі свідомістю.

*Мислення* — вища форма активного, цілеспрямованого, опосередкованого та узагальненого відображення дійсності психікою людини — існує як судження і міркування. Прийомами мислення є аналіз і синтез, абстрагування й узагальнення. Загальна психологія вивчає типи мислення: абстрактне, наочно-образне, конкретно-дійове, практичне і теоретичне, репродуктивне і творче. Студентам притаманні абстрактний тип мислення (словесно-логічний), який супроводжується мовленням, і теоретичний тип мислення — вирішення проблеми за допомогою здобутих знань, побудова за допомогою внутрішнього мовлення понять, суджень, логічних висновків (Б. Ананьєв, Д. Дубравська, І. Зимня, Г. Костюк). Отже, в процесі професійно спрямованого навчання розвивається мислення і вербальні комунікативні навички.

Генетично обумовлений тип нервової системи людини формує її *темперамент* (особистісну психічну властивість), який значною мірою впливає на діяльність (зокрема навчальну). Вибір методів і прийомів навчання мови, індивідуалізований процес формування в студентів відповідної системи знань, умінь і навичок відбувається з урахуванням чотирьох основних типів темпераменту: сангвінік, холерик, флегматик, меланхолік. Особливо корисним видається звертання до психологічних джерел з проблем темпераменту при застосуванні технологій інтерактивного навчання (робота в парах, малих групах, опрацювання дискусійних питань та ін.).

Вживаючи слова "*емоції*" і "*почуття*", педагоги не завжди усвідомлюють суттєву різницю між ними, яку пропонують брати до уваги психологи. Так, емоції існують у людей і тварин, мають безпосередній і неусвідомлений характер, давню історію виникнення, їм властива ситуативність. Почуття має тільки людина, пов'язуючи останні зі ставленням до об'єкта, з набутими знаннями, вміннями і навичками діяльності. Почуття виникають як реакція на реалізацію духовних потреб особистості. Отже, формування мовнокомунікативної компетентності викликає у студентів відповідні почуття

— невдоволеності результатом навчання, або, навпаки, задоволення і бажання самостійно навчатися української мови протягом подальшого життя.

*Пам'ять* - когнітивний процес, що полягає в запам'ятовуванні, збереженні, відновленні і забуванні набутого досвіду. Без роботи пам'яті неможливий процес засвоєння знань про навколишній світ, формування умінь і навичок будь-якої діяльності — тільки пам'ять як властивість нервової системи уможливорює психічний розвиток людини, посідаючи центральне місце в інтелектуальній сфері особистості. Мовлення породжується внаслідок поєднання елементів невербальної і вербальної пам'яті (взаємного їх перекодування).

Дослідженню основних мнемонічних процесів присвячено чимало психологічних праць (А. Лурія, П. Блонський [43], О. Скороходова, А. Смирнов та ін.). До них відносять запам'ятовування, зберігання, відтворення — і як наслідок — накопичення інформації, минулого досвіду, що є запорукою становлення професійної компетентності вчителя. Вчителям і викладачам мови ВНЗ добре відомо, що високий рівень сформованості орфографічної складової мовної компетентності найчастіше виявляють ті молоді люди, які в початкових класах під керівництвом досвідченого педагога-словесника приділяли належну увагу правилам правопису, тобто запам'ятали орфографічні норми в молодшому шкільному віці, коли все нове засвоюється легко. У процесі навчання української мови студенти відновлюють отримані у школі знання, додають до них нові і зберігають у пам'яті обсяг цієї систематизованої інформації протягом подальшого життя, активно застосовуючи теорію в педагогічній вербальній комунікації.

Існує ще один процес пам'яті — забування. *Забування* пов'язане із внутрішнім мовленням на етапі репродукування отриманих лінгвістичних знань і є однією із серйозних проблем у формуванні мовнокомунікативної професійної компетентності студентів. Психолінгвістичні джерела допомагають пояснити причини забування мовних норм, з яких головними є відсутність належної мовної підготовки студентів нефілологічних

спеціальностей ВНЗ у школі, а також відповідної мотивації до навчання мови. Психологи пропонують дієвий спосіб подолати забування — привчити студентів постійно користуватися доступними, надійними інформаційними джерелами при самопідготовці до занять. Беззаперечно, педагог повинен під час навчання в університеті накопичити великий обсяг професійно значущої інформації (у тому числі з курсу української мови), зберігати і постійно поповнювати його з метою стати надійним комунікатором для своїх учнів.

Пам'ять має свої вікові та індивідуальні особливості. Кожен студент повинен знати основний тип своєї пам'яті: моторна, емоційна (пам'ять на почуття, події), образна (зорова, слухова, тактильна, нюхова, смакова), ейдетична (миттева), словесно-логічна (мимовільна, довільна) [71], — щоб обрати оптимальний спосіб запам'ятовування теоретичного матеріалу з мови. Останній тип пам'яті, властивий лише людині, пов'язаний з порекодуванням інформації (усних повідомлень, прочитаної літератури) і безпосередньо стосується проблеми навчання мови у когнітивній площині.

Застосування інтерактивних дидактичних технологій на заняттях з мови в педагогічному ВНЗ, перехід від навчання до самонавчання забезпечують повноцінне функціонування та розвиток пам'яті. Отже, методична система формування в студентів-нефілологів ВНЗ мовнокомунікативної професійної компетентності буде ефективнішою, якщо зміст навчальних завдань стимулюватиме в майбутніх учителів намір запам'ятати матеріал з мови через її важливість у подальшій професійній діяльності.

*Спілкування (комунікація)* є психокогнітивною діяльністю — породженням і сприйманням тексту в конкретній ситуації. Комунікативна мета адресанта при цьому передбачає повідомлення, вплив на почуття адресата або переконання у правильності своєї думки. Спілкування є соціальною взаємодією групи як осередку суспільного життя. Виділяють декілька типів спілкування: маніпулятивне, ігрове, ділове, духовне; індивідуальне, групове, масове; безпосереднє, опосередковане; у формі бесіди, дискусії; вербальне, невербальне, усне, письмове, комбіноване. Формування мовнокомунікативної



професійної компетентності студентів проходить в умовах спілкування різних типів. Специфічним видом професійної комунікації є *педагогічне спілкування*, умовою ефективності якого є психологічна компетентність учителя, володіння ним мовленнєвою і мовною культурою (додержання мовних норм) і комунікативна компетентність учителя "як володіння системою соціально-психологічних умінь і навичок" (О. Котикова) [127, с. 651].

Загальна психологія вивчає також процес породження мовлення (вербалізацію), що є втіленням мислення в мовній формі; розглядає *вербальну комунікацію* як акт — діалог, що складається з промовляння і слухання (умовно-пасивного, нерелективного, і релективного, що передбачає зворотний зв'язок) [326, с. 473].

З'ясуваючи психологічні механізми функціонування мовних засобів у вербальному спілкуванні, психолінгвістика керується дефініціями понять *мова* і *мовлення*, пропонованими загальною психологією, та дослідженнями сучасних галузей, які виникли на її підвалинах.

Сучасні академічні підручники і посібники із психології, спираючись на теоретичні надбання багатьох поколінь учених, пропонують такі визначення поняття "мова": "*Мова* — суто людський засіб спілкування в духовному і практичному житті людини, що являє собою систему знаків для передавання, приймання і використання інформації .... *Мова* — акт вживання людиною мови для спілкування" [138, с. 191-193]. "*Мова* — система знаків, наділених певними значеннями. Людське мислення неможливе без мови. Завдяки формуванню і закріпленню в слові думка не зникає і не згасає. Ця думка — концепт — міцно фіксується в усній або писемній мовній формі" [284, с. 47]. Обидва формулювання наголошують на взаємозв'язку мови, мислення і мовлення у процесі комунікації.

*Мовлення*, за визначенням психолога Р. Немова, — сукупність вимовлених та сприйнятих звуків, що мають той самий зміст і значення, що і система письмових знаків, що їм відповідає. *Мовлення* є поліморфною діяльністю (має різні форми існування: зовнішню, внутрішню, монологічну, діалогічну, усну,

письмову). Мовленню властива поліфункціональність: це спосіб спілкування, мислення, носій свідомості, пам'яті, інформації, мовлення є засобом керування та самокерування поведінки [267, с. 311-312]. Вивчаючи фізіологічні механізми мовлення як акту вживання мови для спілкування, психологи встановили, що центри мовлення знаходяться у скроневій частині лівої півкулі головного мозку, а здійснюється мовлення за участю другої сигнальної системи.

Відомий український лінгвіст О. Мельничук у статтях про мову, мислення і мовлення, вміщених в "Енциклопедії української мови", зазначив, що мова спочатку виникла як засіб спілкування; включившись у процеси мислення (практично-ділового і наочно-образного), доповнила його словесно-логічним, стимулювавши розвиток останнього. Вплив мовлення на мислення посилювався з появою писемності, а спілкування стало інтенсивнішим, при цьому значно зросли можливості мови як засобу оформлення думки [398, с. 348].

Мовлення планується і реалізується (в усній формі — за допомогою звуків, у писемній — графічно) залежно від мовної здатності людини, її інтелекту, особливостей психіки тощо. Це закономірно слід урахувати у побудові системи індивідуально-самостійної навчальної роботи студентів-нефілологів з української мови. *Внутрішнє мовлення* супроводжує процес мислення, виражаючись у мовчазному читанні текстів, слуханні співрозмовника, при заучуванні інформації — наприклад, теоретичного матеріалу з мови — пригадуванні та відтворенні вивченого та плануванні дискурсів. Внутрішнє мовлення має виключно особистісний характер: кожен мовець "сам собі режисер", по-своєму реалізує у побудові зв'язного тексту свій комунікативний намір, виказуючи при цьому різне володіння комунікативними якостями мовлення. Розглядаючи внутрішнє мовлення як узагальнений семантичний комплекс — сукупність концептів — більш чи менш повних уявлень мовця про об'єкти дійсності, виражені словами, — підкреслимо його важливість у формуванні професійної мовної компетентності майбутнього педагога.

Психолінгвістичні дослідження проблеми взаємодії мови і мовлення мають давню історію. Поштовхом для психологів став антропоцентричний напрямок,

започаткований на початку XIX століття німецьким філософом, мовознавцем, громадським діячем, гуманістом Вільгельмом фон Гумбольдтом, який встановив зв'язок мови з мисленням та внутрішнім світом людини — творцем мовної картини світу. Вчений розмежував поняття мови і мовлення, вважаючи мову знаряддям (засобом) вираження мислення і формування думки. У збірнику найважливіших праць вченого "Избранные труды по языкознанию" (побачив світ у російському перекладі в 1984 році) висловлено ряд концептуальних положень, взятих за основу як філософами, мовознавцями, педагогами, так і психологами. Отже, за В. Гумбольдтом:

- мова є продуктом мовної свідомості нації: сильний національний дух обумовлює упорядкованість і багатство розвою мови;
- мова тісно переплетена з духовним розвитком людства і супроводжує його локальний прогрес або регрес, відображає кожну стадію культури;
- мову створено завдяки природній потребі людства, це не просто зовнішній засіб спілкування людей, суспільного зв'язку — мова закладена в самій природі людини, необхідна для розвитку її духовних сил і формування світогляду, а цього людина зможе досягти, якщо своє мислення пов'яже із суспільним мисленням;
- мова — постійна робота духу, спрямована на те, щоб зробити звук прийнятним для вираження думки, мова — сукупність актів мовленнєвої діяльності;
- сукупність правил, названих мовою, не дає змоги відчувати тонкощів та величі мови — необхідно скласти враження про живу картину мови тільки у зв'язному мовленні; мова породжує думку: інтелектуальна діяльність завдяки мові матеріалізується у мовленні і стає досяжною для сприймання; мислення завжди пов'язане зі звуками мови, інакше думка не буде чіткою і зрозумілою, а уявлення не стане поняттям;
- мова є необхідною передумовою мислення навіть коли людина повністю ізольована, але звичайно мова розвивається тільки в суспільстві і людина

усвідомлює себе лише тоді, коли переконається на власному досвіді спілкування, що її слова зрозумілі іншим [104].

Метафізична психологія XVIII століття як наука про душу, розум і віру (Ф.Аквінський, Авіценна) у XIX ст. поступилася місцем емпіричній (Е. Вебер, Г.Гельмгольц, В. Вундт). "Батьком експериментальної психології", з досліджень якого вона і розпочалася як самостійна наука (відкриттям першої психологічної лабораторії), став німецький вчений Вільгельм Вундт (кінець XIX — початок XX століть). Визначаючи роль *слова* (значення якого — єдинальний місток між мовою і мовленням) у його зв'язку з *поняттям* з позицій психології, вчений наголошував: "Слово є еквівалентом поняття, воно перетворює абстрактну думку на процес уявлення" [80, с. 88]. В. Вундт докладно описав емоційні, вольові та пізнавальні *психічні процеси, пов'язані з вербальною комунікацією*: почуття (задоволення — радість, задоволення, сподівання, веселість; незадоволення, напруги — гнів, сум, страх, турбота), мотиви (спонукальні причини до вчинку, почуття діяльності, активності). Привертає увагу дослідження В. Вундтом механізму особливостей саморегулювання ходу думок, ігнорування якого заважає комуніканту довести дискурс до логічного завершення. Це дає можливість пояснити причину порушення зв'язності мовлення студентів під час їх професійного спілкування.

"У мові людина об'єктивізує свою думку і завдяки цьому отримує змогу затримувати перед собою та обробляти її", — писав у другій половині XIX ст. О. Потебня [320, с. 541]. Заслугою науковця є вчення про внутрішню форму слова як спосіб передачі значення. Лише *слово* як результат розвитку мислення, за О. Потебнею, уможлиблює перехід від образу предмета до поняття про предмет. За допомогою слова людина одночасно і створює новий світ з хаосу вражень, і примножує свої сили для розширення меж цього світу [320, с. 302]. Таким чином, людина — носій мови — є творцем світу з його матеріальними і духовними цінностями.

Видатний психолог Л. Виготський став автором культурно-історичної теорії розвитку психіки людини (перша половина XX ст.). Запропонувавши

термін "зона найближчого розвитку", Л. Виготський дослідив внутрішній зв'язок між навчанням та психічним розвитком людини. Цей розвиток здійснюється завдяки переходу від колективних до індивідуальних форм діяльності — інтеріоризації. Л. Виготський висунув фундаментальну ідею психології співробітництва у педагогічному спілкуванні "вчитель-учень", а також далекоглядно вважав, що в майбутньому кожен учитель будуватиме свою діяльність на психології, а педагогіка стане точною наукою, що обґрунтована психологією [82, с. 364].

Психологічного підходу до мови дотримувався сучасник Л. Виготського — І. Бодуен де Куртене, розмежувавши акустико-фізіологічну фонетику і психофонетику — фонологію. У процесі формування орфоепічної та морфологічної складових мовнокомунікативної компетентності, розвитку "чуття мови" у майбутніх учителів доцільно звернутися до праць видатного вченого. Виділяючи фонему, І. Бодуен де Куртене спирався на мовленнєве чуття мовців, встановивши, що фонема як найменша об'єктивна одиниця мови належить до свідомості людини, а звук є одиницею потоку мовлення. Вчений вперше виділив також морфему як одиницю мови, пов'язавши її з людською психікою. Застосувавши експеримент у лінгвістиці, І. Бодуен де Куртене враховував тісний зв'язок останньої з психологією.

Ґрунтуючи своє вчення на матеріалістичній теорії Л. Виготського та традиціях О. Потебні й І. Бодуена де Куртене, видатний психолог О. О. Леонтьєв розглянув слово в контексті мовленнєвої діяльності. У площині проблеми формування системи мовних знань студентів увагу привертає досліджуване вченим поняття *мовної норми*. За О. Леонтьєвим, мовна норма несе функціональне навантаження: одна мовна норма як система реалізацій протиставлена іншій нормі, що знаходить вияв у стилях мови і соціальній диференціації останньої [217, с. 33]. По суті, йдеться про варіанти мовних норм, процес їхнього розвитку, і, відповідно, про життя самої мови у процесі мовнокомунікативної діяльності. Викликає інтерес висвітлена О. Леонтьєвим у його праці "Слово в речевой деятельности" проблема адекватності засвоєння

мовних явищ новим поколінням носіїв та збереження мовних традицій минулого.

Погляди Л. Виготського на мову і свідомість, на роль мови у формуванні свідомості і свідомої діяльності поділяв і розвивав видатний нейропсихолог А.Лурія, який багато років присвятив вивченню різних аспектів проблеми психології мовлення, зокрема: формуванню мовлення в онтогенезі, функціям мовлення, порушенням мовлення та ін. У монографії "Мова і свідомість" (1979р.) учений зазначав: "Оволодіння системою мови забезпечує той стрибок від чуттєвого пізнання до раціонального, який є чи не найсуттєвішою подією в еволюції психічного життя .... Мовні засоби спрямовані на те, щоб забезпечити людині можливість не лише називати й узагальнювати предмети, не тільки формулювати словосполучення, а й забезпечувати новий, відсутній у тварини процес продуктивного логічного висновку, який триває на вербально-логічному рівні..." [221, с. 252].

Вивченню особливостей мовної поведінки індивіда у зв'язку із розумовим розвитком присвячено праці з когнітології (виникла у США у другій половині ХХ ст.), зокрема з *когнітивної психології* (Дж. Міллер, Д. Бродбент та ін.). *Когнітологія* — "наука про когнітивні (пізнавальні) процеси у свідомості людини, що забезпечують мислення і пізнання світу" [398, с. 258]. До галузей когнітології відносять когнітивну лінгвістику. Когнітологи з'ясовують питання взаємодії мови і мислення, пояснюють механізм втілення думки у словесну форму (Дж. Лакофф, Г. Томпсон, Ф. Угерер, Х. Шмідт, О. Кубрякова [207]). Мова у розумінні когнітологів — це пізнавальне знаряддя кодування і трансформації знань, вона не залежить від конкретної людини; об'єктивізує (вербалізує) розумову діяльність. Отже, визначаючи рівень сформованості в студента ВНЗ тієї чи іншої складової мовної компетентності, ми опосередковано досліджуємо процес пізнання. Прихильники когнітивної методики навчання української мови, яка виникненням своїм завдячує дослідженням у галузях психології і когнітивної лінгвістики, застосовують основні положення когнітології для пояснення понять мови і мовлення,

мислення, мовної особистості тощо. Так, за когнітивною теорією, *концепт* — своєрідне більш чи менш точне уявлення про об'єкт (концепт-мінімум і концепт-максимум), відбите психікою людини і відображене в мові. Відзначають двоїсту сутність концепта — психічну і мовну. У свідомості кожної людини вибудована індивідуальна концептосистема — упорядковане поєднання концептів, залежне від характеру діяльності. Сформована на основі фізичного, інтелектуального і культурного досвіду, концептосистема вміщує як конкретні ("людина", "студент", "викладач", "школа"), так і абстрактні концепти ("щастя", "гармонія", "компетентність"). Особливу роль тут відіграє психічний механізм перенесення назви з одного предмета на інший за схожістю зовнішніх ознак або внутрішніх властивостей — метафори. *Фрейм* — шаблон, що відображає у свідомості (пам'яті) людини стереотипні ситуації, за якими творяться нові. Цей процес пов'язаний з мовою і, відповідно, з її навчанням. *Текст* розглядається як результат мовленнєвої діяльності, явище лінгвістичне і позалінгвальне; як посередник між адресатом і адресантом — учасниками комунікативного акту [299, с. 6-7].

На ґрунті ідей Л. Виготського розвинулася *дискурсивна психолінгвістика* — наука про вивчення дискурсу як особистісного і національно-культурного утворення (Л. Засекіна [147]) Вивчення *дискурсу* — актуалізованого за певних умов тексту (з урахуванням досліджень психології) — є предметом *дискурсології* (Н. Арутюнова, Ф. Бацевич, Е. Бенвеніст, В. Карасик, О.Кубрякова, О. Селіванова та ін.). Формування дискурсивної складової мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів закономірно спирається на психологічні дослідження у площині дискурсу.

Лінгводидакти, досліджуючи процес навчального спілкування засобами мови, використовують положення *загальної теорії комунікації*. Вона об'єднує такі науки, як: філософія, логіка, риторика, соціологія, культурологія, кібернетика, комунікативна лінгвістика, психологія. Спираючись на окремі наукові напрями, зокрема, на *теорію мовленнєвих актів* (Дж. Остін), дослідники процесу комунікації виокремили як одиницю вербального

спілкування *мовленнєву дію* — продукт мовленнєвого акту. Мовлення при цьому розглядається як знаряддя цільової настанови мовця у діяльній ситуації мовленнєвого акту [344, с. 609]. Виокремлення в межах мовленнєвого акту трьох операцій — іллокуції (визначення умов, мети, мотивів спілкування), локуції (говоріння), перлокуції (наслідки мовленнєвого акту — вплив адресата на свідомість і поведінку адресанта) — дає змогу науково обґрунтувати психологічні особливості реалізації студентом мовних знань у процесі професійної комунікації.

Спілкування відбувається за участю *комуніканта* — особистості, яка здійснює комунікативний акт передачі інформації або сприймає й інтерпретує її [344, с. 233]. Згідно з теорією психоаналізу, комунікантів класифікують за психологічними функціями свідомості (К. Юнг) на інтровертів та екстравертів, а за двома типами вищої нервової діяльності (І. Павлов) серед них виокремлюють понятійно-логічний та асоціативно-художній типи. Оскільки студент-комунікант належить до одного з названих типів, ця інформація є дуже важливою у процесі вибору форм і методів індивідуальної та групової роботи на заняттях з українськомовних курсів.

Підґрунтям сучасного комунікативного підходу до навчання мови стала *теорія мовленнєвої діяльності* (Л. Виготський [81], О.М. Леонтьєв, С.Рубінштейн [333], І. Гальперін, О. Гойхман, М. Жинкін [134], І. Зимня [151], О.О.Леонтьєв [217], А. Лурія [221], А. Маркова, І. Синиця, О. Шахнарович та ін.). Окремі її положення мають безпосереднє відношення до проблеми формування мовнокомунікативної компетентності, зокрема: контроль мислення над мовленням, вертикальна організація мовленнєвої діяльності (відповідно до мовних рівнів), взаємозв'язок мотив — думка — внутрішнє мовлення — зовнішнє мовлення; прогнозування мовної діяльності з опорою індивіда на власний досвід та ін. [344, с. 611]. У навчальному посібнику для студентів "Основи мовленнєвої діяльності" (автори — А. Загнітко та І. Домрачева) з погляду лінгвопсихології показано взаємозв'язки між основними видами мовленнєвої діяльності, мисленням і мовленням, досліджено механізм



сприйняття мовлення адресатом. Увагу привертає пропонована вченими *модель кодового переходу від внутрішнього до акустичного і графічного зовнішнього мовлення*, у якій виділяються такі структурні компоненти:

*Внутрішнє, мисленнєве мовлення* (код образів, схем, уявлень, понять) → *внутрішнє, вербальне мовлення* (словесний код, граматичне оформлення) → *внутрішнє мовлення – перехід на одиниці вимови* (фонемний склад слів, проектування просодії, інтонацій, міміки) → *код, який рухає мовлення* (внутрішнє, мисленнєве артикулювання звуків, апарат вимови готовий до відтворення думки) → *звуковий, акустичний код* (апарат вимови рухається, мисленнєва підготовка до паузи, інтонації; усний потік); *літерний, графічний код письма* (орфографія, шрифт, розташування тексту; запис мовлення (рукопис, машинопис, комп'ютер)) → *самоперевірка, редагування* [142].

Велике значення для з'ясування психологічних засад проблеми мовнокомунікативної компетентності мають праці Н. Хомського — видатного філософа, автора *теорії мовленнєвого розвитку*, який стояв біля витоків когнітивістики та психолінгвістики. За Н. Хомським, людина має вроджену здатність до оволодіння мовою ("Роздуми про мову"). Поняття *мовної компетентності*, закладеної у свідомості людини, вчений розумів як володіння системою мовних норм. Останні відображають і фіксують живий процес мовної комунікації.

Американський дослідник Д. Хаймс увів термін "*комунікативна компетенція*" (поряд із паравербальною, соціолінгвістичною та ін.) для створення та розуміння дискурсу). У навчальному посібнику з риторики Л.Мацько та О. Мацько визначають комунікативну компетенцію як систему знань про правила мовної комунікації, у якій чільне місце відведено знанням про мисленнєво-мовну діяльність [246, с 20]. *Мовну компетентність* носія У.Чейф розглядав як уміння створювати і сприймати зв'язні тексти у процесі мовленнєвої діяльності, спрямованої на розв'язання комунікативних завдань.

Мовнокомунікативна професійна компетентність передбачає сформованість умінь і навичок практичного використання систематизованих

мовних знань. Академічний підручник із загальної психології для студентів вищих педагогічних навчальних закладів Р. Немова [267, с. 667, 681] витлумачує термін *навичка*, який використовують педагоги, як сформовану, автоматичну дію, що не потребує свідомого контролю і спеціальних вольових зусиль для виконання; а термін *уміння* — як спроможність виконувати певні дії з належною якістю, успішно вправлятися у відповідній діяльності. Ці визначення слід урахувати під час створення системи вправ та інших видів завдань з української мови для студентів-нефілологів.

Формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів відбувається з опорою на психологічні дослідження з *проблем розвитку мовної особистості*.

У лінгводидактичних поглядах В. Сухомлинського на проблему розвитку мовної особистості прозоро простежується психологічне підґрунтя: викладання мови видатний педагог вважав вихованням розуму, формуванням думки. Образно порівнюючи педагогіку з майстернею, яка перетворюється на голі стіни без інструменту — психології, В. Сухомлинський радив учителям завжди брати до уваги цей тісний взаємозв'язок [381, с. 52].

Як зазначає М. Пентилюк, паралельно з поняттям "мовна особистість" використовують термін "національно-мовна особистість". Мовна особистість виявляє себе в актах мовленнєвої діяльності, що формується під впливом психологічних процесів і розглядається під кутом національно-культурної специфіки. Отже, лінгводидактам слід урахувати етнолінгвістичні, етнопедагогічні та етнопсихологічні чинники: національний спосіб мислення, національну свідомість і самосвідомість, національний характер, український менталітет, національно-культурну мотивацію [298, с.31].

Головною ознакою мовної особистості вважають наявність *мовної свідомості і самосвідомості* (мовної поведінки людини, залежної від її вікових, статевих, психічних рис, соціальної та національної приналежності, інтелектуального рівня тощо). Проблема мовної свідомості пов'язана з механізмами утворення і сприйняття мовлення [222, с. 113]. *Мовна свідомість* є

об'єктом дослідження психолінгвістики, філософії, педагогіки. Термін "мовна самосвідомість" психолінгвісти співвідносять із поняттями "мовне чуття" та "любов до рідної мови", досліджуючи процес усвідомлення мовцем правильності застосування мовних норм у комунікативному акті. Ці висновки слід урахувати під час формування умінь і навичок студентів використовувати знання з української мови у професійному спілкуванні.

Сказане вище показує можливості використання лінгвістичної психології як інтегрованої науки у процесі формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів. Цілком справедливо зазначає О. Тищенко: "Навчання української мови з позицій психолінгвістики дає змогу звернутися до мови як до системи орієнтирів, необхідної для діяльності людини, для створення певної, зокрема професійної, картини світу" [391, с. 30].

### **1.3.2. Психологічні основи формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів.**

Дослідження психологічних основ українськомовного навчання майбутніх педагогів-нефілологів потребує звертання до історії психології як фундаментальної науки.

*Історія психології* — галузь, предметом якої є історичний аспект розвитку знань про психіку: зміни в наукових підходах та методах дослідження, зумовлені матеріальним та духовним розвитком суспільства.

Давньогрецький філософ Арістотель у трактаті "Про душу", порівнюючи людину і тварину, виділив мислення як специфічну людську особливість: людина настільки є дійсно такою, наскільки вона мислить. Отже, започаткована ще античними вченими: Гіппократом (у його класифікації типів темпераменту), Платоном (у філософському трактуванні людської психіки) та Арістотелем, — психологія як наука сформувалася лише в минулому столітті (початок НТР), тоді вчені звернулися до психологічних праць минулого з метою відстежити динаміку змін у дослідженні психології особистісної діяльності (М. Хенле,

Я.Янес, Я. Силіван, І. Кантор, Д. Клейн, Р. Ландін, М. Рахлін, Ф. Бреннан, Д.Мюррей, Дж. Ноттерман, Т. Лехей, М. Ярошевський, В. Роменець, О. Лурія, Л.Виготський, С. Рубинштейн, А. Брушлінський та ін.). Історія світової психології ХХ століття характеризується розмаїттям наукових напрямків; це, зокрема: психоаналіз (З. Фрейд, А. Адлер, К. Юнг та ін.), біхевіоризм (І.Павлов, Дж. Уотсон, Б. Скіннер та ін.), позитивізм, гештальт-психологія, соціальна психологія (М. Вертгеймер, К. Коффка, В. Кьолер, К. Левин, С. Аш, М. Шериф, С. Мілгрем та ін.), психодіагностика (А. Біне та ін.), когнітивна психологія (Дж.Міллер, Д. Бродбент та ін.), трансперсональна та інженерна психології та ін. В академічному підручнику А. Петровського [302] виділено такі психологічні напрямки, як: структуралізм, функціоналізм, психоаналіз, теорія розвитку інтелекту, когнітивна психологія, гуманістична психологія та ін. Таким чином, цілком закономірно, що, вивчаючи наукові доробки психологів у різні часи (з відповідними до них коментарями сучасних дослідників) у площині проблеми формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів, ми звертаємося до джерел з історії психології. Особливо цікавлять погляди психологів на проблему професійного становлення особистості фахівця.

Дослідники проблеми формування професійної компетентності пропонують різні варіанти структури особистості фахівця. Увагу привертає психологічна модель, пропонована відомим радянським ученим у напрямках психології особистості, соціальної психології та нейропсихології К.Платоновим, за якою виокремлюються чотири підструктури: 1) біологічно зумовлена підструктура (темперамент, вік, стать); 2) психологічна підструктура (пам'ять, емоції, воля, почуття, мислення); 3) підструктура соціального досвіду (знання, уміння, навички, звички); 4) підструктура спрямованості особистості (ідеали, переконання, інтереси, бажання, схильності, індивідуальна картина світу [312, с. 69].

Модель особистості фахівця, пропонована К. Платоновим, покладена в основу *психологічної структури мовнокомунікативної особистості*

майбутнього вчителя, у якій виокремлюються підструктури — особистісні характеристики (табл. 1.6). Вміщені у першій графі таблиці наукові галузі психології закладають теоретичне підґрунтя формування мовнокомунікативної професійної компетенції майбутніх учителів (зокрема нефілологів) і потребують окремого висвітлення.

*Педагогічна психологія* — "галузь психологічної науки, яка досліджує психологічні проблеми виховання і навчання особистості — основних механізмів спрямованої соціалізації людини" [71, с. 7] — теоретичне обґрунтування отримала ще в другій половині XIX століття у працях М.Пирогова, К. Ушинського, П. Каптерева, експериментальний її розвиток

**Таблиця 1.6**

**Психологічна структура мовнокомунікативної особистості  
майбутнього вчителя**

<b>Наукові галузі психології, які закладають психологічне підґрунтя формування мовнокомунікативної особистості студента</b>	<b>Особистісні психологічно зумовлені характеристики студента — майбутнього вчителя, які впливають на формування в нього мовнокомунікативної професійної компетенції</b>
Педагогічна психологія (психологія навчання)	Освіченість (загальна і професійна компетентність) як результат навчання і виховання: психологічно вмотивовані індивідуальні особливості опанування системою професійних ЗУН з мови водночас з рівнем сформованості цінностей, інтересів, ідеалів.
Вікова психологія (переважно періоди юнацького віку студента — від 16 до 19 років — і молодості)	У пізнавальній та особистісній сферах (відповідно до психологічних закономірностей етапів формування особистості протягом онтогенезу) — рівень засвоєння професійних ЗУН з мови, норм професійної етики, рівень сформованості інтелекту

1	2
— від 20 до 22 років)	в юнацькому віці (процес навчання, професійного самовизначення); в період молодості — ступінь сформованості індивідуальних життєвих принципів, рівень відповідальності за інших людей — членів новоствореної сім'ї, учнів під час виробничої практики (процес самонавчання та навчання інших як початок періоду дорослості).
Психофізіологія	Стан фізичного і психічного здоров'я майбутнього вчителя; можливі проблеми, що ускладнюють процес формування професійних компетенцій (зокрема мовнокомунікативної), та психологічна спроможність студента до подолання труднощів.
Політична психологія Юридична психологія	Сформованість у студента педагогічного ВНЗ системи правових знань, політичних поглядів, чіткої громадянської позиції, ставлення до мови як основи державності, усвідомлення ролі вчителя у політичному житті країни.
Психологія релігії	Система релігійних уявлень, особливості світосприймання, світорозуміння, що сформовані у студента за певних соціально-психологічних умов і впливають на професійну мовнокомунікативну діяльність майбутнього вчителя.
Психологія особистості	Рівень професійної самооцінки студента — майбутнього вчителя — і відповідно до нього бажання самореалізуватися у суспільстві; індивідуальна психологічна готовність особистості до мовнокомунікативної професійної діяльності.

1	2
Соціальна психологія, Психологія праці (професії)	Приналежність до певної соціальної групи (до якої входять родина, друзі) поза ВНЗ і водночас до особливої соціальної категорії студентства із властивими їй характеристиками: визначеністю у майбутній професії, стійким ставленням до обраного фаху, цілеспрямованістю, систематичністю оволодіння ЗУН, у тому числі з мови. Психологічно спрямований, вмотивований рівень ставлення до педагогічної праці і відповідно до навчання і самонавчання; ступінь усвідомлення студентом нефілологічного факультету важливості вивчення мови у процесі професійної підготовки вчителя.
Етнопсихологія Психологія культури	Рівень національної самоідентифікації майбутнього вчителя, сприймання себе як представника етносу, носія мови як найбільшого скарбу національної культури і народного духу, психологічна готовність студента до мовного самовдосконалення, передання набутих знань вихованцям, до національного виховання засобами рідного слова.

припадає на початок ХХ століття (І. Сікорський, В. Бехтерев, Е. Мейман, А.Біне), у 20-ті роки минулого століття з'явилися психологічні концепції Л.Виготського, С. Рубінштейна, А. Макаренка, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, Г.Костюка, О. Запорожця, П. Гальперіна.

Вказуючи на те, що педагогіка завжди була пов'язана з педагогічною психологією, сучасні дослідники теорії освіти рекомендують розрізняти поняття "педагогічна психологія" (вивчає закономірності психічного розвитку людини в умовах навчання і виховання) і "психологічна педагогіка" (вивчає

процес навчання і виховання з позицій психічного розвитку особистості) [271, с.19]. Формуючи мовнокомунікативну професійну компетентність студентів-нефілологів, ми звертаємося до обох понять.

У майбутньому кожен учитель будуватиме свою діяльність на психології, а наукова педагогіка стане точною наукою, обґрунтованою психологією", — зазначав Л. Виготський [81, с. 364]. Ця думка знайшла розвиток у працях, присвячених психологічним аспектам гуманізації сучасної освіти. Таким чином, компетентний учитель-професіонал у своїй професійній діяльності повинен виступати водночас у кількох іпостасях: обізнаний науковець за кваліфіцією, інтелектуал, вправний методист, майстерний оратор, вихователь, тонкий психолог. Звісно, *професійна компетентність* формується з набуттям педагогічного досвіду.

У рамках *професійної компетентності* як інтегрованої особистісної якості педагога виділяють компоненти, що мають виразний психологічний контекст і спираються на рефлексивну педагогічну діяльність: психолого-педагогічну компетентність, диференціально-психологічну компетентність, аутопсихологічну компетентність (окрім спеціальної та методичної компетентностей) — модель Н. Кузьміної [249, с. 59-60]. *Мовна комунікативна компетентність* (як сформованість систематизованих знань з української мови, умінь і навичок володіння мовними нормами) і пов'язана з нею *мовленнєва компетентність* (властива лише людині якість, що виявляється у готовності до засвоєння й оперування мовою як знаковою системою) знаходяться у взаємному зв'язку з кожним із названих компонентів. Формування професійної (зокрема мовнокомунікативної) компетентності значною мірою залежить від діяльнісного підходу до процесу навчання студентів — майбутніх учителів. Проблемам психології педагогічного спілкування присвячено окремі дослідження [357].

*Навчання студентів* — динамічний психолого-педагогічний процес, який має конкретний освітній результат (набуття професійної компетенції та досвіду емоційно-оцінних стосунків, формування Я-концепції особистості).



Психологія навчання як частина педагогічної психології цікавить нас у пошуках відповідей на запитання: якими шляхами досягти оптимального засвоєння майбутніми вчителями знань — сприймання й осмислення навчального матеріалу з мови, запам'ятовування вивченого та застосування лінгвістичної теорії у процесі професійної комунікації; як дидактичні форми і методи пов'язані з рівнем інтелектуального і особистісного розвитку студента; які психологічні засади моніторингу якостей мовлення студентів-нефілологів та ін.

Психологія навчання розглядає індивідуальний характер внутрішнього мовлення, пов'язаний з поняттям індивідуального стилю когнітивної діяльності людини. Зокрема, індивідуалізація процесу формування мовних знань майбутніх педагогів-нефілологів здійснюється з опорою на індивідуальний стиль навчання (пізнання) як природний для кожного спосіб (наприклад, запам'ятовування). Власне, йдеться про диференційований підхід до студентів при вивченні мовних норм та формуванні мовнокомунікативних умінь і навичок. При цьому доцільно застосувати класифікацію Д. Колба, за якою студентів можна віднести до одного з *чотирьох навчальних типів*: 1) ті, що оволодівають знаннями з мови лише в групі, потребуючи допомоги однокурсників, орієнтуються на чужий досвід; 2) ті, що без сторонньої допомоги засвоюють мовний матеріал з лекцій і посібників, мають абстрактний тип мислення; 3) ті, що потребують обов'язкового практичного застосування мовних норм (виконання тренувальних вправ) і лише за цієї умови запам'ятовують правила; 4) ті, що, отримавши орієнтовний інформаційний мінімум, постійно підвищують свою мовнокомунікативну компетентність, виявляючи при цьому повну самостійність у доборі інформаційних джерел, спроможні самі передавати знання. Наведеній вище класифікації повною мірою відповідає загальновизнаний поділ на репродуктивний, репродуктивно-продуктивний і продуктивний (творчий) типи навчальної діяльності студентів. Психологія навчання досліджує важливу частину процесу підготовки вчителя, основу вищої освіти — самостійну роботу студентів. Так, П. Підкасистий

наголошує на тому, що тільки ті знання, які людина здобуває самостійно, через власний досвід, думку і дію, стають по-справжньому її надбанням. Перехід до творчої діяльності прередбачає урахування психологічної, теоретичної і практичної готовності студентів до навчання у вищій школі [308, с. 47].

Психологи виділяють одну з основних потреб у процесі навчання та самонавчання (зокрема мовного) — інформаційну. В основі формування останньої покладено усвідомлення студентом необхідності в інформації з метою вирішення поставленого навчального завдання [83, с. 49]. На нашу думку, правильно сформульоване, професійно вмотивоване викладачем навчальне завдання з курсу української мови викликає в майбутніх учителів інформаційну потребу, яка поступово укоріниться: студент (а згодом — педагог) сам формулюватиме проблему і сам шукатиме відповідну інформацію. Так процес навчання перетвориться на процес самонавчання і мовного самовдосконалення.

Таким чином, дослідження індивідуального стилю навчання української мови майбутніх педагогів у лінгводидактичній площині здійснюється на ґрунті психології навчання як психологічної галузі.

Щодо проблем *психології виховання*, зазначимо, що вона відіграє важливу роль у створенні науково-практичних засад особистісно орієнтованого підходу до виховання особистості [36]. Психологія виховання у ВНЗ доводить, що поняття *"мовнокомунікативна професійна компетентність студента"* *насамперед знаходиться у взаємозв'язку з поняттям "толерантність"*.

Згідно з вимогами Декларації принципів толерантності, ухваленої ЮНЕСКО в 1995 році, комунікація цивілізованого суспільства (в усіх своїх сферах та ситуаціях) повинна відбуватися на засадах взаємоповаги і взаємопорозуміння, витримки, терпимості до думок і переконань, до форм мислення інших людей. Це положення набуває особливого значення в сучасній Україні, оскільки ЗМІ постійно наводять приклади дестабілізуючої нетолерантної поведінки (у тому числі вербальної) політиків, урядовців, що не може слугувати молодим людям прикладом для наслідування. Закладена у

дитячому віці, толерантність як особистісна якість майбутнього вчителя, знаходить вираження в актах професійного мовного спілкування з однокурсниками, викладачами, з членами педагогічного та учнівського колективу школи під час проходження виробничої практики. Отже, формування мовнокомунікативної професійної компетентності відбувається на засадах толерантності, психологічні механізми якої є предметом психопедагогічних досліджень [137]. Це, перш за все, стосується корекції мовленнєвої поведінки студентів у процесі саморефлексії (подолання ними станів агресії, афекту, фобій, які заважають дотримуватися правил мовного етикету).

Педагогічна психологія (зокрема, психологія навчання) допомагає з'ясувати зміст важливого для нашого дослідження поняття *"самооцінка"*. Як зазначає український психолог і педагог О. Киричук, ще в підлітковому віці у людини формується Я-концепція як узагальнене уявлення про себе, усвідомлюються свої комунікативні особливості та неповторність, формується здатність мобілізувати свої знання, уміння і навички [180, с. 13]. Студент оцінює свій інтелект (мислення, мовлення, уяву та рефлексію), потенційні можливості до навчання мови. Беззаперечно, оцінка викладачем рівня сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності майбутнього вчителя, здійснювана в ході педагогічного моніторингу, відіграє важливу роль у навчальному процесі, однак надзвичайно важливою є об'єктивність (адекватність) самооцінки студента. Занижений або завищений рівні самооцінки студентів потребують особистісно зорієнтованих, психологічно обґрунтованих форм роботи. Тільки тоді процес навчання мови перетвориться на процес самонавчання і самовдосконалення, а мовна освіта триватиме протягом усього життя.

Вік (якісно специфічний рівень онтогенетичного розвитку) є одним із вирішальних психологічних факторів впливу на процес формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів. На період перебування студентів у стінах ВНЗ (залежно від форми навчання — стаціонарної чи заочної) припадають юність (від 16-17 до 19-21 років),

молодість (від 19-21 до 25-30 років), початок зрілості (від 25-30 років). Вікові зміни торкаються психофізичного, інтелектуального, емоційного й особистісного розвитку. Кризи перехідних етапів відбиваються й на розвитку мовно-мовленнєвої особистості студента: прикладом цього, на нашу думку, є захоплення молоді інвективною лексикою, яке з часом зникає.

*Вікова психологія* як галузь загальної психології останнім часом розглядає ряд актуальних проблем, що безпосередньо стосуються нашого дослідження, таких як: пошук нових методів аналізу складних процесів взаємодії поколінь (зокрема, у процесі професійного спілкування викладачів і студентів); співвідношення сукупності знань, отриманих майбутніми педагогами на заняттях з мови у ВНЗ, з пресингом некерованої інформації (інколи науково необґрунтованої, маніпулятивної), що потоком надходить з Інтернету, ЗМК і може негативно впливати на процес формування мислення, а отже й мовної особистості студента; розробка психологічних, психофізіологічних, психолого-дидактичних основ побудови підручників нового покоління у їхньому взаємозв'язку з новими інформаційними технологіями; проблема негативного впливу інформаційного потоку на психофізичний стан студента (з урахуванням відсутності ранжування навчального часу через можливість доступу до Інтернет-ресурсів). Окресленим проблемам приділено увагу в дослідженнях російського психолога Д. Фельдштейна: "У психології є нагальна потреба організації ще більш розвинутого наукового пошуку, спрямованого на визначення шляхів, умов освіти і самоосвіти сучасної людини" [404, с. 50].

У площині вивчення процесу формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх педагогів інтерес становить одна з головних проблем вікової психології — взаємозв'язку навчання і психічного розвитку і створення оптимальних для цього умов.

Процес навчання студентів-нефілологів української мови стикається з проблемою впливу на студентів психофізіологічних чинників (йдеться, зокрема, про наслідки чорнобильської аварії, що зумовили втомлюваність молодих людей, погіршення мнемонічних процесів, про окрему увагу до

студентів — інвалідів дитинства тощо). У пошуку шляхів вирішення цієї проблеми дієву допомогу надає *психофізіологія*.

*Психологія особистості* як наука вивчає інтеграцію всіх психічних процесів людини як суб'єкта соціалізації, психологічні механізми набуття індивідом системи особистісних якостей, необхідних для діяльності. Оскільки професійна компетентність становить собою одну з таких інтегральних особистісних якостей, вивчення психологічних передумов формування мовнокомунікативної професійної компетентності як її складової спирається на праці у галузі психології особистості.

Докладно психологію особистості вивчав один із засновників психології, американський вчений Уільям Джеймс (кінець XIX — початок XX століття), визначивши такі поняття, як: особистість (фізична, соціальна, духовна), самооцінка, самоповага (як співвідношення успіху і вимог до себе), увага, концепт, пам'ять, мислення, свідомість, увага (чуттєва, інтелектуальна), уява (репродуктивна, продуктивна — конструктивна) [111, с. 80]. Психологічні особливості особистісного розвитку студентів ВНЗ є предметом окремих досліджень [399].

У психології особистості важливе місце посідає Я-концепція (становлення якої пов'язане з ім'ям Р. Бернса) як важливий структурний елемент психологічного особистісного образу і професійного становлення особистості. Я-образ складається і корегується в процесі суспільної мовнокомунікативної діяльності; це стійка усвідомлена система уявлень індивіда про себе (Я-реальне, Я-ідеальне, Я-динамічне, Я-фантастичне), згідно з якою він будує взаємодію з іншими людьми і ставиться до самого себе [33]. Розвинена позитивна Я-концепція вчителя як інтегрована особистісна характеристика рівня його професійної компетентності характеризується "прагненням до аналізу, корекції, прогнозування свого подальшого зростання, виявляється у його самостійності, свідомості, відповідальності щодо професійного самовдосконалення" [6, с. 77]. Отже, процес формування позитивної Я-концепції студента ВНЗ як

майбутнього вчителя протікає у безпосередньому взаємозв'язку з формуванням мовнокомунікативної професійної компетентності.

Особистісні характеристики психічно і фізично зрілої дорослої людини, якою є, зокрема, випускник ВНЗ — завтрашній вчитель, — вивчає *акмеологія* як галузь психологічної науки (започаткована Б. Ананьєвим). Досягнувши високого рівня комунікативної (зокрема мовної) професійної компетентності, дипломований педагог попадає під впливи макро- і мікросоціумів; однак фахівець повинен максимально самореалізуватися, продовжити мовне самовдосконалення.

Знання основ *психологія творчості* як галузі психології допомагає у розробці лінгводидактичних інтерактивних технологій індивідуальної роботи з обдарованими студентами, схильних до креативної, творчої діяльності. Окремо виділяють *психологію наукової творчості*, дослідження з якої становлять інтерес у пошуку форм індивідуально-самостійної навчальної роботи з української мови зі студентами, що виявляють здібності до наукових досліджень.

Диференційований підхід до студентів ВНЗ у процесі вивчення мовних курсів неможливо застосувати без урахування *диференціальної психології* — галузі психології, що вивчає прояви і причини психічних відмінностей між окремими індивідами та групами (Ф. Гальтон, В. Штерн, А. Біне, О.Лазурський, Дж.Кеттелл та ін).

*Етнопсихологія* як міждисциплінарна галузь знання вивчає етнічні особливості психіки людей, закономірності формування національної самосвідомості, у тому числі мовної, етнічні стереотипи, які відіграють важливу роль у процесі вербальної комунікації (М. Лацарус, Х. Штейнталь, В.Вундт [80]). Освітня система покликана розкрити етнокультурний зміст особистості, спираючись на культурно-родинну спадщину її психологічного ладу [178, с. 13]. Урахування досліджень етнопсихології в методиці формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів оптимізує процес засвоєння норм сучасної української літературної мови.

Культурні цінності як найважливіший засіб спілкування між людьми відіграють важливу роль у формуванні гуманітарно розвиненої особистості майбутнього вчителя [56, с. 51]. Мова (особливо втілена у текстах творів художньої літератури) є скарбницею культурних цінностей, створених унаслідок культуротворчої діяльності багатьох поколінь. Вивчення психічних механізмів сприймання культури студентами у процесі вивчення української мови спирається на дослідження в галузі *психології культури*.

Мова є потужним інструментом впливу вчителя на свідомість учнів. Свобода віросповідання дає можливість майбутнім учителям бути як атеїстами, так і прихильниками певної конфесії (Україна — багатоконфесійна держава, де офіційно зареєстровано близько 20 релігійних громад). Поза межами педагогічного навчального закладу майбутні вчителі мають право відвідувати різні установи Української православної церкви, Української православної церкви — Київського патріархату, Української автокефальної православної церкви, Української греко-католицької церкви, Римсько-католицької церкви, церкви євангельських християн-баптистів, бути прихильниками мусульманської релігії та іудаїстської церкви та ін. Праці із *психології релігії* допомагають викладачеві педагогічного навчального закладу налаштувати студентів на толерантне сприймання текстів конфесійного стилю (пропонованих в рамках вивчення питань стилістики української мови), а також уникнути нав'язування своїх релігійних уподобань школярам у процесі подальшої професійної комунікації.

*Соціальна психологія* вивчає закономірності поведінки і діяльності людей — представників соціальних груп (С. Сигеле, Г. Лебон, У. Мак-Даугалл, Е. Росс, А. Піз, Д. Карнегі [177], І. Томан [395], В. Семіченко [347] та ін.). Учорашні школярі, вступивши до педагогічного ВНЗ, з перших днів навчання починають психологічно адаптуватися до діяльності в межах специфічної соціальної групи — студентства.

Виділяють ряд основних функцій студента як суб'єкта діяльності: самопізнання, самореалізація, самоствердження, самооцінка, саморегуляція,

самодетермінація, самоактуалізація [32, с. 61]. У процесі навчання української мови студентів ВНЗ це слід ураховувати. Цілком слушно зазначає Г. Андреева: "Середовище органічно включене в життєдіяльність людини і послуговує важливим факторам регуляції її поведінки. З будь-яким компонентом екосистеми індивід пов'язаний через процеси пристосування до неї і, разом з тим, через процеси її перетворення" [3, с. 341]. Переважну більшість часу спілкування студентської молоді відбувається у професійній (функціональній) сфері, за межами ВНЗ комунікативний процес продовжується в інтимно-сімейній, анонімній та неформальній площинах. Там більшою чи меншою мірою відбувається зміна поведінки, у тому числі мовленнєвої, зумовлена впливом соціального оточення: рідних, друзів, знайомих. Приналежність майбутнього вчителя до однієї із соціальних груп суспільства — еліти або професійно підготовлених працівників (інтелігенції, висококваліфікованих прошарків робітничого класу, підприємців та фермерів), більшість з яких належать до т.зв. "середнього класу", а інколи й спілкування з декласованими елементами (люмпенами, зростання числа яких спричинене економічною кризою суспільства, масовим безробіттям, зубожінням нижчих верств населення), впливаючи на свідомість, відбивається й на розвитку *мовної особистості*.

Поняття "мовна особистість" досліджується філософією, психологією, галузями мовознавства, педагогікою, зокрема лінгводидактикою, що пояснюється багатоаспектністю цього феномена. Л. Мацько, посилаючись на дослідження О. Леонтьєва, підкреслює, що феноменальність людської особистості зумовлена феноменальністю самої мови. Мова "спрямована як у внутрішній світ людини, її психіку, так і в зовнішній світ природи і людських взаємин" [242, с. 2]. Із цього приводу доречно процитувати образне визначення слова українським мовознавцем В. Радчуком: "Слово — ключ від душі. Ми шукаємо в ньому сенс і знаходимо цілий світ" [330, с. 38].

*Політична психологія* вивчає механізми стимуляції активного ставлення студентів до своїх політичних і громадянських прав (йдеться, наприклад, про



гарантоване Конституцією України право студентів — представників національних меншин — на вивчення рідної мови поряд із державною). Отже, ознайомлення із працями в галузі політичної психології видається корисним у процесі формування усвідомленого ставлення студентів-неукраїнців до обов'язкового вивчення державної за умов вільного розвитку інших мов (В.Васильєв [58]). Про психологічний аспект навчання мови у білінгвальному оточенні йдеться як у вітчизняних (Т. Пастрик [290]), так і в зарубіжних дослідженнях. Зокрема, В.Габдулхаков і Г. Чанишева пропонують звернути увагу на те, як впливає двомовність на загальне інтелектуальне зростання і на розвиток рідного мовлення; як виявляється єдність мови і мислення за умов білінгвізму тощо [420, с. 44].

Як підсумок, зазначимо, що описані вище психологічні галузі, рівною мірою як і інтегровані науки, до яких належить психолінгвістика (1.3.1), розвиваються на ґрунті загальної психології. Цю думку відображає таблиця 1.7.

**Таблиця 1.7**

**Галузі психології, що закладають психологічні засади формування мовнокомунікативної професійної компетенції майбутніх педагогів**

Галузь психології	Предмет
<p><i>Загальна психологія</i></p>	<p><i>Фундамент розвитку всіх галузей психологічної науки — вивчає психіку людини в її загальних закономірностях, формулює теоретичні принципи і методи психології, її основні поняття та категоріальний апарат. Основні поняття загальної психології характеризують: <u>психічні процеси</u> (пізнавальні — відчуття і сприймання, пам'ять, уявлення та мислення; вольові — мотиви, прагнення, бажання, прийняття рішень; емоційні — емоції та почуття); <u>психічні стани</u>, що є проявом психічних процесів — пізнавальних (сумнів), вольових (впевненість), емоційних (настрій, афекти); <u>психічні властивості</u> — якості розуму (здібності), стійкі</i></p>

1	2
	особливості вольової сфери (характер), стійкі якості почуттів (темперамент).
<i>Історія психології</i>	Вивчає розвиток психіки і знань про неї в історичному і логічному аспектах.
<i>Вікова психологія</i>	Вивчає специфічні властивості психіки індивіда в процесі зміни вікових стадій розвитку.
<i>Психофізіологія</i>	Вивчає співвідношення психічного й фізіологічного у процесі життєдіяльності людини (розвитку, навчання).
<i>Акмеологія</i>	Вивчає закономірності та механізми розвитку людини на щаблі зрілості, умови її оптимальної самореалізації.
<i>Психологія особистості</i>	Вивчає структуру, функції, умови та рушійні сили формування особистості у соціумі, її самосвідомість, рефлексивні властивості, самооцінку і образ "Я"; можливості гармонізації особистісного розвитку.
<i>Педагогічна психологія</i>	Вивчає психологічні проблеми навчання і виховання особистості, механізми соціалізації людини.
<i>Диференціальна психологія</i>	Вивчає психічні відмінності між окремими індивідами та групами.
<i>Соціальна психологія</i>	Вивчає закономірності поведінки і діяльності людей в умовах їх включення в соціальні групи.
<i>Етнопсихологія</i>	Вивчає етнічні особливості психіки людей, національний характер, закономірності формування і функції національної самосвідомості.
<i>Психологія культури</i>	Вивчає механізми процесів психічного відображення та створення людиною культурних цінностей.
<i>Політична психологія</i>	Вивчає закономірності засвоєння норм демократичного суспільства, ставлення до своїх політичних і громадянських прав.

1	2
<i>Психологія релігії</i>	Вивчає механізми процесу творення релігійних цінностей, соціально-психологічні умови формування релігійних уявлень, світосприймання, світорозуміння.
<i>Юридична психологія</i>	Вивчає закономірності особистості та її діяльності у сфері правових відносин.
<i>Психологія творчості</i>	Вивчає обдарованість, креативність або творчу діяльність як базові характеристики особистості і процес продукування творчого результату.
<i>Психологія наукової творчості</i>	Вивчає психологічні механізми виробництва наукових знань в умовах індивідуальної і колективної діяльності та особливості психологічної підготовки наукових кадрів.

Отже, корегування змісту навчального матеріалу з курсів української мови на нефілологічних факультетах ВНЗ, побудова методичної системи формування в студентів — майбутніх учителів — мовнокомунікативної професійної компетентності та організація експериментально-дослідного навчання за цією системою повинні спиратися на надійне психологічне підґрунтя, яким є систематизовані знання викладачів та студентів про психологічні закономірності функціонування мови у комунікативному просторі.

### **Висновки до розділу 1**

Філософське, лінгвістичне та психологічне підґрунтя, необхідне для аналізу мовлення майбутніх учителів-нефілологів і створення методичної системи формування в них мовнокомунікативної професійної компетентності, а також для організації і проведення експериментально-дослідного навчання за пропонованою методикою, узагальнено у таких позиціях:

- Філософською основою методики навчання української мови у ВНЗ є конкретизована у педагогічній площині *діалектична методологія* — сукупність універсальних методів наукового пізнання.
- *Сучасна філософія освіти* відіграє визначальну роль у формуванні професійно компетентних педагогів-інтелектуалів, здатних до мовного самонавчання і самовдосконалення протягом усього життя. Аспекти проблеми українськомовного навчання студентів розглядаються у контексті гуманізації вищої школи; адаптації вітчизняної системи освіти до нових соціально-економічних ринкових відносин, до європейського та світового освітнього простору; впровадження інноваційних форм організації навчального процесу; використання новітніх педагогічних технологій; стратегії безперервної мовної освіти. Аналіз державних документів і фундаментальних праць у галузі філософії освіти дав змогу окреслити ціннісні орієнтири вітчизняної освітньої політики, визначити місце професійної мовнокомунікативної компетентності у системі універсальних і спеціальних компетентностей учителя.
- *Компетентнісна, особистісно-орієнтована, комунікативна, гуманістична і когнітивна парадигми* сучасної освіти закладають надійне методологічне підґрунтя формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних ВНЗ. Високий рівень *методологічної культури* викладачів і студентів оптимізує процес навчання, виховання й розвитку креативної мовної особистості майбутнього вчителя.
- Ретроспективний аналіз філософських поглядів на процес пізнання довкілля засобами мови, на місце мови у житті людини і суспільства, на культуру вербальної комунікації дозволив окреслити джерела і традиції, закладені в основу сучасної *лінгвофілософії*. Лінгвофілософське тлумачення функцій мови, синхронічного і діахронічного аспектів мови, її зовнішньої і внутрішньої форм, взаємозв'язків мовних одиниць; процесу комунікації (у тому числі міжмовної) створило теоретичні засади проблеми функціонування української мови у професійному педагогічному дискурсі.

- Лінгвометодична проблема формування складових мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів: орфографічної, фонологічної та орфоепічної, лексичної і фразеологічної, граматичної та пунктуаційної, стилістичної та дискурсивної — має теоретичне підґрунтя, закладене у працях із *загальної лінгвістики та українського мовознавства*. Аналіз мовознавчих джерел зумовлений потребою вирішення низки проблем, з-поміж яких слід виділити недостатню поінформованість студентів-нефілологів про дослідження загального мовознавства щодо природи людської мови і структури мовної системи, а також про досягнення сучасної української лінгвістики. Також майбутні вчителі недостатньо ознайомлені з тенденціями у розвитку мови як засобу комунікації та з особливостями сучасної мовної ситуації в Україні. Більшість із них відчуває труднощі вибору надійних лінгвістичних джерел у пропонованому Інтернетом інформаційному потоці; майбутні педагогі-нефілологи не можуть пояснити причини порушення мовних норм у своєму та учнівському мовленні, визначити власну принципову позицію як громадянина і як учителя у ставленні до державного статусу української мови у суспільстві в цілому та в системі освіти зокрема. Вирішенню вищеназваних проблем сприяє внесення відповідного мовознавчого матеріалу до змісту українськомовних курсів для студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних вишів.
- Звертання до праць із соціолінгвістики та лінгвокультурології дозволило виробити науково обґрунтований погляд на актуальні проблеми функціонування сучасної української літературної мови у суспільстві, окреслити такі важливі для мовного навчання студентів поняття, як: *мовна політика, мовна ситуація, білінгвізм, суржик, соціальні і територіальні діалекти, запозичена лексика*. Особливу увагу приділено взаємозв'язку мовнокомунікативної професійної компетентності майбутнього вчителя-нефілолога з лінгвокультурологічною.
- У площині формування мовнокомунікативної компетентності студентів знання *типології літературних норм* сучасної української мови є ґрунтом, на якому формуються уміння і навички професійного вербального спілкування,

правильність і чистота як основні комунікативні якості мовлення майбутніх учителів-нефілологів. З огляду на це, дослідження літературних норм сучасної української мови дало можливість з'ясувати ряд питань, пов'язаних із функціонуванням української мови в сучасному інформаційно-комунікаційному просторі.

➤ Високий рівень психологічної культури суб'єктів навчання (знання психологічних закономірностей формування мовної особистості, основних понять загальної психології як фундаментальної психологічної науки про основні особливості людської психіки) оптимізує процес особистісно орієнтованого, діяльнісно-комунікативного навчання української мови на нефілологічних факультетах ВНЗ.

➤ Аналіз понять *мова, мовлення, мовець, мовна свідомість, мовна особистість, мовленнєва діяльність, вербальна комунікація, мовна норма, мовна компетентність* у площині психолінгвістики та інших галузей психології дозволив окреслити психологічні передумови формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів.

Таким чином, окреслення теоретико-методологічних засад формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів надало можливість виділити концептуальні ідеї, викладені у працях з філософії освіти та лінгвофілософії, загального й українського мовознавства, психологічних галузей, і спроектувати їх у площину лінгводидактичного дослідження.

## РОЗДІЛ 2

### **МОНІТОРИНГ ЯКОСТЕЙ МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ УНІВЕРСИТЕТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

Аналіз мовлення майбутніх учителів-нефілологів — студентів університетів різних регіонів України — на предмет виявлення у ньому типових мовних помилок та встановлення факторів, що зумовили їх появу, доцільно здійснювати за допомогою педагогічного моніторингу. Дослідження специфіки педагогічного моніторингу, окреслення його форм та загальних вимог до проведення забезпечує наукові засади аналітико-констатувального етапу експериментального дослідження.

#### **2.1. Педагогічний моніторинг як умова стратегічного плану навчальної діяльності студентів**

Стратегія розвитку вищої освіти в Україні передбачає підвищення якості професійних знань студентів як завтрашніх фахівців, конкурентноспроможних на ринку праці та адаптованих до сучасних умов світового глобалізованого простору. Цілком закономірно, що випускники педагогічних університетів, в яких сформовано високий рівень комунікативної (зокрема, мовної) професійної компетентності, мають при цьому значну перевагу і є запитаними.

Стратегії розвитку, розроблені в педагогічних університетах України, спрямовано на ґрунтовну підготовку фахівців різних кваліфікаційних рівнів, яка здійснюється в умовах постійного моніторингу професійної компетентності студентів за визначеними критеріями.

Кредитно-модульний принцип побудови навчально-методичних комплексів (НМК) з української мови на нефілологічних факультетах педагогічних університетів (відповідно до Наказу МОН України "Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу", №774 від 30.12.2005 р.) та рейтингова система оцінювання знань, умінь і навичок студентів надають можливість кожному майбутньому вчителю скласти індивідуальний стратегічний план навчальної діяльності. При цьому традиційні форми контролю якості навчання зазнали змін, зумовлених вимогами Європейської кредитної трансферної системи (ECTS): так, зокрема, 4-бальна система оцінювання якості навчання адаптувалася до 100-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень студентів.

Будь-яка методична система реалізується за допомогою комплексної програми управління (стратегії) — плану діяльності суб'єкта, який, поставивши перед собою стратегічну мету, послідовно й усвідомлено досягає її шляхом вирішення окремих завдань. Навчальний процес у галузі вищої педагогічної освіти має скерований характер, забезпечений насамперед налагодженим механізмом поточного і підсумкового контролю рівнів сформованості професійної компетентності студентів — майбутніх учителів. Педагогічний моніторинг дозволяє своєчасно вносити корективи у зміст та організацію процесу навчання української мови студентів-нефілологів, а також експериментально перевіряти ефективність нових методичних систем. Отже, розбудова всіх ланок сучасної національної системи освіти вимагає активного впровадження методів контролю і діагностики.

Про значення педагогічного моніторингу свідчать державні документи в галузі сучасної освіти, такі як:

➤ "Національна доктрина розвитку освіти" (2002р.), частина IX — "Інформаційні технології в освіті": "Держава підтримує процес інформатизації освіти, ... забезпечує розвиток усеохоплюючої системи моніторингу якості вищої освіти всіх рівнів" [266].



- Закон України "Про вищу освіту" (2002). Розділ III Стандарти вищої освіти, стаття 13. Галузеві стандарти вищої освіти: "Засоби діагностики якості вищої освіти визначають стандартизовані методики, які призначені для кількісного та якісного оцінювання досягнутого особою рівня сформованості знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних та громадянських якостей. Засоби діагностики якості вищої освіти використовуються для встановлення відповідності рівня якості вищої освіти вимогам стандартів вищої освіти і затверджуються спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади у галузі освіти і науки" [321].
- "Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір" (Наказ МОН №998 від 31.12.2004р.): "Підвищення якості педагогічної освіти, забезпечення її мобільності, конкурентоспроможності на ринку праці ... передбачає використання сучасних систем контролю якості знань студентів та проведення моніторингу якості освіти" [192].

Стандартизовані засоби діагностики якості вищої освіти (зокрема, тестовий контроль рівня професійної компетентності фахівця) є одним із трьох компонентів галузевих стандартів вищої освіти, поряд з освітньо-кваліфікаційною характеристикою (ОКХ) та освітньо-професійною програмою (ОПП) — переліком вимог до змісту навчання, професійних знань, умінь і навичок випускників ВНЗ. Отже, моніторинг якостей мовлення студентів-нефілологів педагогічних ВНЗ було проведено відповідно до стратегії розвитку вищої освіти та з урахуванням теоретичних засад педагогічної діагностики, закладених у працях вітчизняних і зарубіжних учених (А. Алексюк, Л.Артемчук, С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Безверха, В. Безпалько, Ю.Головач, К. Інгенкамп, І. Лернер, Н. Тализіна та ін.). При підготовці до проведення моніторингу було зосереджено увагу на кількох теоретичних питаннях, як-от: характеристика загальних ознак педагогічного моніторингу, етапи проведення та специфіка моніторингу якостей мовлення майбутніх учителів-нефілологів, форми (методи) проведення педагогічного

діагностування студентів. Кожному з питань приділено окремий пункт підрозділу 2.1.

### **2.1.1. Загальні вимоги до педагогічного моніторингу.**

*Педагогічний моніторинг* є одним із головних механізмів контролю якості освіти. Спочатку термін "моніторинг" (від лат. monitor — "той, що контролює") вживався у техніці й природознавстві, а вже потім став загальнонауковим. З-поміж багатьох визначень педагогічного моніторингу (Г. Єльнікова, Т.Єсенкова, В. Кальней, В. Кремень, А. Майоров, С. Пехарева, С. Шишов) привертають увагу узагальнення С. Пехаревої: 1) багатокомпонентний процес спостереження, оцінювання, регулювання та прогнозування розвитку діяльності педагогічної системи; 2) якісно новий вид контролю; 3) технологія безперервного спостереження діяльності об'єктів із застосуванням комп'ютера [305, с. 188-189].

Моніторинг не ототожнюється із традиційним контролем, поширеним в останні десятиріччя минулого століття. Слід розмежувати поняття "контроль", "моніторинг", а також уточнити значення терміна "педагогічна діагностика".

Багато вчених (М. Альберт, Л. Даниленко, Ю.Конаржевський, М. Мескон, В. Пікельна, С. Пехарева, З. Рябова, П. Третьяков, Ф. Хедоурі, Є. Хриков) вважають, що моніторинг успішно замінив на сучасному етапі контроль, поглибивши і розширивши характеристики останнього. На нашу думку, педагогічний моніторинг об'єднує форми педагогічного контролю і педагогічної діагностики (табл. 2.1).

У наукових дослідженнях термін "педагогічний моніторинг" нерідко замінюють поняттям *педагогічного діагностування*, яке встановлює рівень готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності.

Педагогічна діагностика (від грецьк. "здібність розрізняти") — процес встановлення рівня розвитку суб'єкта діагностики, відстежування якісних змін, аналіз зібраної інформації з метою встановлення позитивних надбань та недоліків у професійному становленні студента педагогічного ВНЗ [229].

Таблиця 2.1

**Порівняльна характеристика понять "педагогічний контроль" і  
"педагогічний моніторинг"**

Зміст	Поняття	Відмінні ознаки	Схожі ознаки, функції
	Педагогічний контроль	Діє за рішенням управлінських структур. Одноразовий акт, емпіричне збирання матеріалів. Стихійність, безсистемність, несистематичність, непростосованість до мінливих умов, спостереження об'єкта у стані стабільного функціонування. Об'єкти кожного року змінюються.	Особистісно орієнтований підхід. Функція спостереження. Функція контрольної-оцінна. Функція корекційна. Функція прогнозування. Функція стимулюючо-мотиваційна. Функція комунікативна.
	Педагогічний моніторинг	Створює об'єктивну наукову базу для прийняття управлінського рішення, створює умови для річного, перспективного, стратегічного планування. Має статус дослідження, комплексний характер. Безперервність, спрямування на одні й ті самі об'єкти, періодична повторюваність; постійне поповнення інформаційної системи, оперативне реагування на зміну умов, спостереження об'єкта у розвитку.	Функція інформаційно-просвітницька. Функція наукова. Зворотний зв'язок. Наявність критеріїв оцінювання, визначення рівнів, аналіз показників.

Лінгводидактичне тлумачення діагностики пропонує "Словник-довідник з методики викладання української мови" (автори — І. Кочан, Н. Захлюпана): "Діагностика в навчанні мови — науково зумовлене з'ясування причин тих чи інших недоліків, помилок у знаннях, ... щоб усунути обставини, які їх спричиняли" [199, с. 97].

Термін "педагогічна діагностика" було введено німецькими педагогами у кінці 60-х на початку 70-х років ХХ століття. У своїх працях (Х. Вульф, К.Інгенкамп, І. Хартман, К. Клауер та ін.) дослідники доводять, що педагогічна діагностика така ж давня, як і сама педагогічна діяльність, однак тільки в останніх двісті років ця діяльність набула наукового обґрунтування. К.Інгенкамп розуміє педагогічну діагностику як науку, тісно пов'язану з педагогікою: діагностична діяльність допомагає аналізувати навчальний процес і визначати результати навчання. Учитель спостерігає за учнями, проводить анкетування, обробляє дані спостережень й опитувань — при цьому передбачається обов'язкове ознайомлення респондентів з результатами обробки даних. Педагогічна діагностика спрямована на вдосконалення навчального процесу і виявлення прогалин у навчанні; вона підказує методистові подальші кроки, регулює його професійну діяльність [157, с. 8]. Беззаперечно, сучасна педагогічна діагностика набула якісно нових ознак, отже, вживаючи термін "педагогічна діагностика", вчені нерідко мають на увазі педагогічний моніторинг.

Посилаючись на вказані вище дослідження, ми за допомогою таблиці 2.2 окреслили педагогічний моніторинг через систему його ключових характеристик і на основі цієї таблиці у такий самий спосіб охарактеризували особливості проведеного моніторингу якостей мовлення студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів у процесі професійної комунікації.

### Ключові характеристики педагогічного моніторингу

Ключова характеристика	Зміст
Мета	Спрямувати розвиток суб'єкта дослідження на досягнення бажаних результатів.
Об'єкт	Діяльність освітян (студентів — майбутніх учителів). Якість (змісту освіти, виконання навчальних планів, діяльності викладачів, управління, навчально-методичного забезпечення, засвоєння навчальних дисциплін), сформованість особистих якостей у випускників.
Предмет	Динаміка змін у діяльності суб'єкта діагностування.
Сфера застосування	Освіта. Масштабність, відкритість для ознайомлення.
Спосіб збору інформації	Опосередкований, з використанням технологій наукового дослідження, системи критеріїв і показників, зорієнтований на педагогів (майбутніх освітян), спрямований на вирішення завдань функціонування і розвитку.
Етапи проведення	Початковий, основний, завершальний.
Типологія	За характером завдань. За етапом освіти. За часовим проміжком. За періодичністю. За географією дослідження. За формами організації. За формами перевірки.
Рівні	Для моніторингу якості вищої освіти — кафедральний, факультетський), університетський, регіональний, державний, континентальний, світовий.

Моніторинг у системі вищої освіти класифікується, фактично, за тими ж самими параметрами, що й моніторинг у шкільній практиці (В. Кальней [431], С.Шишов): 1) за характером вирішуваних завдань, адекватних меті; 2) за досліджуваним етапом освіти — відбірний, навчальний чи підсумковий; 3) за

часовим проміжком дослідження — ретроспективний, поточний чи випереджальний моніторинг; 4) за періодичністю (як часто проводяться процедури діагностування) — разовий, періодичний чи систематичний (у залежності від мети моніторингу); 5) за географією дослідження — локальний, регіональний, державний; 6) за формами організації — індивідуальний, груповий, фронтальний; 7) за формами перевірки: зовнішній контроль, внутрішній контроль, взаємоконтроль, самоконтроль. Беруться також до уваги інноваційні технології проведення моніторингу, комп'ютерне діагностування. Досліджуючи проблему комп'ютерного оцінювання професійних знань студентів, Л. Артемчук робить цілком слушний висновок про поступове входження до системи вищої освіти інформаційних технологій оцінки рівня професійної компетенції: "Технологізація процедур контролю й оцінки рівня професійних знань студентів, упорядкування інформаційної взаємодії всіх підсистем навчання забезпечує функціонування багаторівневого моніторингу" [16].

Отже, загальні ознаки педагогічного моніторингу, окреслені науковцями, було взято за основу на різних етапах проведення моніторингу якостей мовлення студентів нефілологічних факультетів педагогічних ВНЗ.

### **2.1.2. Етапи та специфіка проведення моніторингу якостей мовлення студентів нефілологічних факультетів педагогічних ВНЗ.**

Моніторинг якостей мовлення студентів проводився з урахуванням змісту й організації навчального процесу на нефілологічних факультетах педагогічних університетів.

Посилаючись на дослідження з проблеми формування методичної компетентності майбутніх учителів [188; 329], виділимо п'ять етапів формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів: 1) *базовий* (перший-третій курси), на якому формується мовнокомунікативна професійна компетентність при вивченні української мови (за професійним спрямуванням)

як загальної гуманітарної дисципліни. Цей етап проходять студенти всіх нефілологічних факультетів — завершується він складанням іспиту. Доповнюють вищеназваний курс українськомовні вибіркові дисципліни (спецкурси, спецсемінари), факультативи; 2) *інтеграційний* (перший-третій курси), на якому здійснюється предметна і загальнопрофесійна підготовка. Цей етап проходять студенти педагогічних та психолого-педагогічних факультетів, де готують майбутніх учителів початкових класів та шкільних психологів, — при вивченні курсів сучасної української мови з практикумом, основ культури і техніки мовлення, методики викладання української мови в початкових класах; 3) *основний* (четвертий курс), на якому проходить становлення мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів — студенти педагогічних факультетів продовжують вивчати курси сучасної української мови з практикумом, методики викладання української мови в початкових класах, проходять педагогічну практику з української мови в початкових класах (3-4 класи), виконують курсову та кваліфікаційну бакалавську роботи; 4) *кваліфікаційний* (п'ятий курс), на якому, окрім вивчення курсу сучасної української мови з практикумом, майбутні вчителі початкових класів проходять педагогічну практику в 1-2 класах ЗОШ та виконують кваліфікаційну роботу з урахуванням спеціалізації; 5) *науково-дослідницький* етап формування мовнокомунікативної професійної компетентності проходять магістранти (6-й рік навчання).

Таким чином, педагогічний моніторинг закономірно охопив контингент студентів першого-четвертого (п'ятого) курсів та магістрантів.

У площині нашого дослідження програма моніторингу практично впроваджувалася на кафедральному, факультетському (інститутському), університетському, державному рівнях. Так, до показників кафедрального рівня (йдеться про кафедри, що забезпечують викладання мовних курсів у педагогічних ВНЗ) було віднесено наявність у студентів — майбутніх учителів — компетенцій, відповідних до кваліфікаційної характеристики. Проведення моніторингу якостей мовлення студентів нефілологічних факультетів за

визначеними критеріями на кафедральному, факультетському (інститутському) та університетському рівнях в межах кожного з 6 педагогічних ВНЗ України різних регіонів (Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, кафедра стилістики української мови; Житомирський державний університет імені Івана Франка, кафедра філології і лінгводидактики; Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка, кафедра слов'янської філології; Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського, кафедра філологічних і природничо-математичних дисциплін; Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, кафедра методики викладання і культури української мови; Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка, кафедра загальної педагогіки та психології) дозволило зробити узагальнені висновки.

У таблиці 2.3 показано, що етапи проведення моніторингу якостей мовлення студентів нефілологічних спеціальностей університетів у процесі професійної комунікації традиційні: *початковий, основний, завершальний*.

На початковому етапі визначено *мету моніторингу (мету і завдання констатувального експерименту)* та окреслено *його географію*, розроблено *критерії та рівні сформованості* мовнокомунікативної професійної компетентності студентів-нефілологів педагогічного ВНЗ, визначено *методи проведення діагностики — групове та індивідуальне тестування, усне опитування (бесіда, інтерв'ювання) та письмове опитування (анкетування)*, встановлено термін моніторингового дослідження — семестр або рік (на педагогічних та психолого-педагогічних факультетах). Також упорядковано зміст програми контрольного-навчального тестування, анкетування та усного опитування.

В основі розробки критеріїв сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних факультетів педагогічних університетів покладено систему *стандартів вищої освіти*.



**Моніторинг якостей мовлення студентів нефілологічних спеціальностей  
педагогічних університетів у процесі професійної комунікації**

<b>Ключова характеристика</b>	<b>Зміст</b>
Мета	Спрямувати процес формування і розвитку якостей мовлення майбутніх педагогів-нефілологів на досягнення високого рівня мовнокомунікативної професійної компетентності.
Об'єкт	Мовнокомунікативна професійна діяльність студентів нефілологічних факультетів педагогічних ВНЗ. Якість засвоєння мовних курсів, сформованість комунікативних якостей мовлення.
Предмет	Динаміка змін у мовнокомунікативній діяльності суб'єкта діагностування.
Сфера застосування	Вища педагогічна освіта. Масштабність, відкритість для ознайомлення.
Спосіб збору інформації	Безпосередній і опосередкований (тестування, анкетування, усне опитування) з використанням нових інформаційних технологій.
Етапи проведення	Початковий, основний, завершальний.
Типологія	Оперативний, тактичний, стратегічний. Навчальний і підсумковий. Поточний. Систематичний (тестовий) і разовий (анкетування й усне опитування). Локальний, державний. Індивідуальний, груповий, фронтальний. Внутрішній контроль, самоконтроль.

Складовими стандартів вищої освіти є освітньо-кваліфікаційні характеристики (визначають компетентності випускника), освітньо-професійні програми (містять програми нормативних навчальних дисциплін за напрямками підготовки фахівців) та *засоби діагностики якості освіти*. "Засоби діагностики якості освіти визначають стандартизовані методики та систему формалізованих завдань, які призначені для кількісного та якісного оцінювання досягнутого особою рівня сформованості знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних та громадянських якостей і використовуються для встановлення відповідності рівня якості вищої освіти вимогам стандартів вищої освіти", — зазначено у Законі України "Про вищу освіту" (розділ III — "Зміст вищої освіти. Стандарти вищої освіти", стаття 13, п. 5) [321]. До уваги також взято матеріали Державного стандарту загальної середньої освіти в Україні Державного стандарту базової і повної середньої освіти (Освітня галузь "Мови і літератури") [110].

На основному етапі моніторингу (*констатувальний зріз*) за допомогою таких засобів діагностики, як: контрольні-навчальні тести, анкетування та інтерв'ювання — власне обстежувалося мовлення 698 студентів першого — четвертого курсів нефілологічних факультетів педагогічних університетів (перший — п'ятий семестри) та 138 магістрантів (шостий рік навчання) — було отримано показники рівнів сформованості мовнокомунікативної професійної компетенції на освітньо-кваліфікаційних рівнях "бакалавр" і "магістр".

На завершальному етапі моніторингу (*аналіз результатів констатувального експерименту*) здійснено аналіз отриманих показників, з'ясовано об'єктивні і суб'єктивні чинники, що впливають на якість мовлення майбутніх учителів-нефілологів.

Зазначимо, що моніторинг якостей мовлення майбутніх учителів є важливою частиною аналітико-констатувального етапу нашого експериментального дослідження. *Зроблені в ході моніторингу висновки зумовили зміст і структуру методичної системи формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних*

*спеціальностей педагогічних університетів, створили об'єктивну наукову базу для стратегічного планування навчальної діяльності студентів. Отже, завершальний етап моніторингу дав змогу діагностувати і корегувати процес формування їх мовнокомунікативної професійної компетентності.*

### **2.1.3. Форми проведення педагогічної діагностики якостей мовлення майбутніх учителів-нефілологів.**

У процесі моніторингу застосовувалися такі методи педагогічного дослідження (способи збору інформації), як *тестування та опитування (письмове — анкетування, усне — бесіда та інтерв'ювання).*

Перш, ніж охарактеризувати *контрольно-навчальну тестову програму обстеження мовлення студентів*, зупинимося на методі педагогічного тестування.

*Тестовий контроль* знань, умінь і навичок студентів (англ. "test" означає "перевірка, випробування") є найдієвішим і найоб'єктивнішим засобом діагностування навчального процесу у ВНЗ. За останнє сторіччя зарубіжна педагогічна діагностика виробила великий інструментарій об'єктивних методів — у 1908 році американець Дж. Стоун опублікував перший тест. "Світова історія підготовки високоякісних фахівців свідчить про те, що найбільш коректним засобом виміру характеристик особистості суб'єкта навчання є тести досягнень — психодіагностичні методики вимірювання та оцінювання досягнутого рівня розвитку здібностей, умінь та знань," — зазначено у Наказі МОН України "Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою" (3.2. Педагогічні тести) [325]. Тести вважаються найпоширенішим інструментарієм педагогічної діагностики, в них приваблює простота процедури: результат передбачає кількісне вираження і надає можливості математичної обробки. Це перевага тестів. Однак при аналізі результатів моніторингу на завершальному етапі слід враховувати відсоток можливостей вгадування студентами правильних відповідей, що є, безумовно, негативним.

Спираючись на ґрунтовне дослідження тестового контролю В. Нагаєвим [264], ми виділили у таблиці 2.4 ключові характеристики тестового контролю знань з мови, умінь і навичок їх застосування (мовнокомунікативної компетенції студентів-нефілологів).

*Таблиця 2.4*

**Ключові характеристики тестового контролю рівня мовнокомунікативної професійної компетентності студентів-нефілологів педагогічних ВНЗ**

<b>Характеристика</b>	<b>Зміст</b>
Мета	Оцінювання рівня мовнокомунікативної компетентності студентів й отримання інформації для удосконалення змісту мовних курсів і технологій навчання мови.
Принципи (загально-педагогічні)	Об'єктивності оцінювання (забезпечено комп'ютерною перевіркою). Науковості (до тестів додається список використаних джерел, що вміщує наукову та науково-навчальну, лексикографічну літературу, чинні навчальні програми з мови). Ефективності й оперативності (швидка обробка даних усіх видів ТКЗ сприяє гнучкості й ефективності моніторингу). Єдності вимог. Гласності (на початковому етапі студенти ознайомлюються з критеріями, рівнями сформованості компетенції, а на завершальному етапі — із показниками її сформованості). Систематичності.
Вимоги	Комплексний характер завдань (кількарівневі тести). Доступність матеріалу завдань вказаному рівню та прозорість формулювань. Надійність тестової програми забезпечується дотриманістю стандартної технології обробки даних, у тому числі якість відповідної комп'ютерної програми. Валідність — цінність тестових завдань, пов'язаних із практичними або емпіричними показниками.
Сфера	Денна, заочна, дистанційна форми навчання у ВНЗ.

1	2
Види	Поточний, проміжний, підсумковий, відстрочений (контроль залишкових знань, який проводиться через півроку-рік після підсумкового — тестові ККР на виявлення залишкових знань через порівняння підсумкової оцінки за вивчений курс з оцінкою знань через певний час).
Етапи підготовки тестової програми	I. Визначення мети (оцінка мовних знань, умінь, навичок), виділення критеріїв та рівнів сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності, вимог до кожного рівня — репродуктивного, репродуктивно-продуктивного, творчого; побудова шкали оцінювання, моделі інтерпретації отриманих оцінок. II. Планування тесту: кількість завдань, рівні складності. Бажано не вводити запитань, що потребують альтернативних відповідей, оскільки збільшиться відсоток вірогідності вгадування. III. Складання і добір завдань. Вимоги: кількість завдань відповідає бажанню охопити весь досліджуваний матеріал; форма завдання залежить від змісту і характеру матеріалу; стандартність структури.
Функції	<i>Діагностична</i> , зумовлена механізмом моніторингу (збирання, аналіз та інтерпретація результатів для визначення рівня мовнокомунікативної професійної компетентності). <i>Навчальна</i> (студент закріплює отримані знання у процесі виконання тестових завдань і розширює їх в ході самоперевірки й перевірки). <i>Організувальна</i> (викладач вносить корективи в організацію навчального процесу: нові технології, дидактичні засоби, концепції). <i>Виховна</i> (розвиток пам'яті, стимулювання інтересу до навчання, прагнення до самовдосконалення, самонавчання, особливо в процесі переходу від тестів 1-го рівня складності до 2, 3-го рівнів, розвиток творчих здібностей).

У цілому контрольна-навчальна тестова програма діагностування мовлення студентів розрахована на денну, заочну, дистанційну форми навчання у ВНЗ. Остання ще не набула масового поширення в українській освіті, тому тестування не охоплювало студентів, що обрали дистанційну форму освіти, хоча, безумовно, моніторинг при цьому був би довершений. Обмежимося побіжними міркуваннями щодо перспектив використання комп'ютерних тестів у вітчизняній дистанційній освіті.

Дистанційне навчання (ДН) в Україні розвивається на базі нових інформаційних технологій. Специфіка ДН полягає насамперед у часовому й просторовому розподілі суб'єктів навчання (викладача і студента). Розвиток вітчизняної дистанційної освіти уповільнений через відсутність методичної підготовки викладачів та належного матеріально-технічного забезпечення навчальних закладів, однак це справа часу, з огляду на прискорення в останнє десятиліття темпів інформатизації українського суспільства. Персональний комп'ютер є ефективним засобом передачі навчальної інформації, організації самостійної роботи студентів, інтенсифікації навчального процесу; за допомогою електронної пошти викладачі передають студентам навчально-методичну інформацію, проводять консультації, одержують від студентів дипломні, курсові, контрольні роботи, виконані домашні завдання. Тому цілком закономірно, що з-поміж форм і методів контролю знань умінь і навичок студентів, які здобувають освіту за дистанційною формою навчання, *комп'ютерні тести* видаються найбільш ефективними.

Слід зазначити, що більшість школярів ще до вступу у ВНЗ має навички роботи у мережі Інтернет. У шкільному навчально-виховному процесі комп'ютер став природним засобом, про що свідчать спеціальні наукові розвідки. Тому комп'ютерне навчання і діагностування, як правило, не викликають опору у студентства, навпаки: бажання студентів оволодіти комп'ютером хоча б на рівні користувача ПК ("юзера") збільшується завдяки усвідомленню того, що це вміння допоможе у подальшій професійній діяльності.

Під час моніторингу якостей мовлення студентів нефілологічних спеціальностей вказаних вище університетів (на етапі констатувальної частини експерименту) застосовувалася *програма контрольного-навчального тестування, анкетування та усного опитування* (додаток В 1).

Тестування студентів проводилося протягом першого семестру (першого-п'ятого семестрів) на нефілологічних факультетах ВНЗ у процесі вивчення курсу "Українська мова (за професійним спрямуванням)" та інших українськомовних дисциплін, а також за місцем проходження виробничої практики — у школі (вибірково). Тести також виконували магістранти на заняттях із лінгводидактичних спецкурсів.

Вивчення кожної нової теми розпочиналося 15-хвилинним тестуванням групи (поток) з метою виявлення у кожного студента рівня мовної компетентності (орфографічної, акцентологічної, лексичної і фразеологічної, граматичної і пунктуаційної її складових), відповідної до теми практичного або лекційного заняття. Письмова форма тестування і закрита структура тесту (не передбачено вільної відповіді) дозволили лише частково дослідити фонологічну та орфоепічну складові мовнокомунікативної професійної компетентності (через акцентологію), а тести на визначення рівнів стилістичної та дискурсивної складових зовсім не ввести до тестової програми, залишивши цей матеріал для письмового й усного опитування (анкетування, бесід, інтерв'ювання). Граматична і пунктуаційна складові компетентності майбутніх фахівців досліджувалися в одному тесті (на текстовій основі). Студенти (першого-четвертого курсів та магістранти) виконували тести I, II, або III ступенів складності (за вибором) у комп'ютерному класі, де за сумою правильних відповідей після комп'ютерної перевірки отримували лише показники (сумарну кількість балів та оцінку рівня тієї чи іншої складової мовнокомунікативної професійної компетентності за шкалою оцінювання) — ключі до тесту викладачем не повідомлялися. Програмою тестування (додаток В 1.1) передбачено, що у разі відсутності комп'ютерного забезпечення студенти можуть виконувати тести безпосередньо зі збірника, але викладач оголошує

результати перевірки наступного дня. У такий спосіб було отримано показники констатувальних зрізів у 816 студентів нефілологічних факультетів педагогічних університетів України.

На цьому контрольна частина тестової програми в межах основного етапу моніторингу була виконана. *Аналіз отриманих показників (додатки Д1, Д2) здійснювався на завершальному етапі моніторингу* (про це йтиметься у підрозділі 2.4). *Опитувальні методи* найчастіше застосовуються у педагогічних дослідженнях. З-поміж них виділяють *анкетування* (метод, запозичений із соціології), *бесіди та інтерв'ю* (додатки В 1.2 — В.1.3). Наведена нижче таблиця 2.5 систематизує теоретичні відомості про методи опитування, покладені в основу проведеного нами моніторингу.

**Таблиця 2.5**

**Ключові характеристики опитувальних методів педагогічного моніторингу якостей мовлення студентів нефілологічних факультетів педагогічних ВНЗ**

Характеристика	Зміст
Мета	З'ясування оцінки студентами комунікативних якостей свого мовлення та їх ставлення до необхідності мовного самонавчання і самовдосконалення; діагностування рівнів складових мовнокомунікативної компетентності студентів ( <i>орфоепічної</i> — вимова звуків і звукосполучень при усному спілкуванні; <i>лексичної</i> — багатство активного словника, оптимальний вибір лексем і фразем для точного вираження думки у процесі професійного спілкування; <i>граматичної</i> — правильна побудова синтаксичних одиниць, вживання граматичних форм слів; <i>стилістичної і дискурсивної</i> — оптимальне використання стилістичних мовних засобів у конкретній ситуації спілкування); внесення відповідних коректив у зміст і методику навчання української мови на нефілологічних факультетах педагогічних університетів.
Принци-	<u>Об'єктивності</u> аналізу показників. <u>Науковості</u> (відповідність



1	2
пи (загальнопедагогічні)	сформульованих запитань теорії сучасної української літературної мови, а також урахування рекомендацій психологів і соціологів при укладанні питальників та проведенні письмових або усних форм опитування). <u>Єдності діагностики і корекції.</u> <u>Єдності вимог</u> до всіх респондентів. <u>Гласності</u> (ознайомлення студентів з результатами анкетування). <u>Системності.</u> <u>Систематичності та послідовності.</u> <u>Єдності групових та індивідуальних форм</u> діагностування, індивідуальний підхід до респондентів.
Вимоги	1. <i>Усвідомлення</i> дослідником завдань опитування, підпорядкованих меті моніторингу, продуманий план діагностування (зміст та логічна послідовність запитань анкети, бесіди, інтерв'ю). 2. <i>Вміння</i> викладача виконувати функції ведучого, координатора, спостерігача залежно від форми опитування студентів (індивідуальна чи групова бесіда, інтерв'ювання, анкетування). 3. <i>Доступність та недвозначність</i> поставлених запитань. Питальні речення прості за структурою, кількість запитань не повинна втомлювати респондента. 4. <i>Надійність</i> програми опитування, забезпечена дотриманням стандартної технології обробки даних. 5. <i>Валідність</i> — цінність поставлених запитань і отриманих від респондентів відповідей, що дає підстави для ґрунтовного аналізу й узагальнень.
Сфера застосування	Денна, заочна, дистанційна форми навчання у ВНЗ.
Види, типологія	<i>Анкетування</i> (анкети відкритого, закритого типу; іменні та анонімні; із прямими та опосередкованими запитаннями); <i>бесіда</i> (індивідуальна і фронтальна бесіди); <i>інтерв'ювання</i> .
Специфіка	<i>Усні форми опитування.</i> <u>Бесіда.</u> Проводиться згідно з планом,

1	2
<p>прове- дення</p>	<p>розпочинається вступним словом ведучого, який формулює проблему. Бесіда — відносно вільний діалог (полілог) дослідника з опитуваним (опитуваними), де передбачено зворотний зв'язок, враховано зміни вербальної і невербальної поведінки опитуваного (кожного з опитуваних у групі). Дослідник забезпечує приміщення для проведення бесіди та продумує спосіб її фіксації. Дотриманість у часі та плані проведення бесіди — відносна, можливі спонтанні запитання.</p> <p><u>Інтерв'ювання.</u> Проводиться за жорстких умов обмеження у часі, без відхилень від плану інтерв'ю (за схемою: "запитання — відповідь"), відсутній зворотний зв'язок, хоча вербальний контакт з опитуваним — безпосередній. Місце інтерв'ювання встановлюється довільно, оскільки опитуваних 1 — 3 особи.</p> <p><i>Письмова форма опитування.</i> <u>Анкетування.</u> Найзручніший і наймасовіший спосіб опитування, хоча спілкування опосередковане. Загальною особливістю опитувальних методів є відносна достовірність і надійність отриманих результатів, спричинена суб'єктивними чинниками (рівень особистісної самооцінки, відвертість відповідей). Тому анкетування, бесіду та інтерв'ювання доцільно поєднувати із тестовою діагностикою.</p>
<p>Етапи підготовки та прове- дення усних і письмових форм опи- тування</p>	<p>I. Визначення мети та завдань опитування. II. Планування програми опитування. Укладання питальників. III. Організація процедури опитування (окреслення географії педагогічного діагностування, кількості респондентів, умов проведення анкетування, бесід та інтерв'ювання, способів отримання та обробки результатів). IV. Власне проведення опитування. V. Аналіз отриманих результатів, спроектований на подальшу діагностико-корегуючу діяльність дослідника.</p>

1	2
Функції	<p><u>Діагностична</u> (виявлення помилок в усному і писемному мовленні студентів та зовнішніх і внутрішніх факторів, що зумовили їх появу). <u>Навчальна</u> (студенти актуалізують опорні знання з української мови та отримують поштовх для подальшого самонавчання й самовдосконалення). <u>Організувальна</u> (викладач вносить корективи в організацію навчального процесу: нові технології, дидактичні засоби, концепції). <u>Виховна</u> (зміст питальників оптимізує процес самовиховання особистісних якостей майбутніх учителів; комунікативна атмосфера, створена в ході бесіди, розвиває почуття колективізму, виховує толерантне ставлення до опонентів, повагу до чужої думки).</p>

## **2.2. Критерії та рівні сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних факультетів педагогічних університетів**

Професійна компетентність педагога як інтегрована особистісна якість має свою еталонну модель (професіограму) — зразок, за яким випускник педагогічного ВНЗ буде своєю трудовою діяльністю. Високий рівень сформованості професійної компетентності, педагогічний досвід, визнання з боку колег і учнів дають підстави вважати вчителя компетентним фахівцем, тобто професіоналом. Рівень сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності повинен визначатися за чітко окресленими критеріями (мірлами), серед яких академічні знання з української мови, відповідні уміння й навички професійного вербального спілкування відіграють визначальну роль.

*Критерії та рівні сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності студентів-нефілологів педагогічних університетів на*

початковому етапі моніторингу (аналітико-констатувальний етап експериментального дослідження) розроблено з урахуванням:

- вимог до знань, професійних умінь і навичок педагогів-фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів "бакалавр" і "магістр" (компетенцій), окреслених нормативними документами державного стандарту вищої освіти;
- потенційних можливостей комплексного та вибіркового застосування методів педагогічної діагностики для отримання показників рівнів сформованості у майбутніх бакалаврів та магістрів знань з української мови, умінь і навичок її застосування у професійному дискурсі.

Державний стандарт вищої освіти складається з освітньо-кваліфікаційної характеристики, нормативної частини змісту освіти і засобів діагностики, якими виступають тести. Основні вимоги до особистісних професійних якостей фахівців усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів сформульовано в освітньо-кваліфікаційній характеристиці (ОКХ) — державному нормативному документі, що узагальнює зміст освіти в Україні.

Гармонійність особистості майбутнього вчителя передбачає не тільки формування в нього сукупності професійних компетентностей (у тому числі мовнокомунікативної), а й гуманістичне виховання та інтелектуальний розвиток, вміння адаптуватися до різних ситуацій професійної діяльності, прагнення до самонавчання та самовдосконалення. Ця думка знаходить своє відображення в окресленні типових завдань навчальної діяльності студентів; відповідних до ОКХ професійних знань, умінь і навичок фахівців сфери освіти. Галузеві стандарти вищої освіти за напрямками підготовки фахівців галузі знань 0101 Педагогічна освіта (зокрема перелік напрямів за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра [324] встановлюють загальні принципи, за якими здійснюється навчально-виховний процес у педагогічних ВНЗ України.

Підготовка фахівців у педагогічних ВНЗ здійснюється відповідно до затвердженого Міністерством освіти і науки України переліку спеціальностей, що відповідають освітнім рівням: дошкільна освіта, початкова середня освіта, базова і повна загальна середня освіта. Педагогічні працівники отримують

кваліфікацію вихователя дітей дошкільного віку, вчителя початкової школи та вчителя основної і старшої школи. Окрім того, перелік спеціалізацій в межах спеціальностей дозволяє вчителям гнучкіше реагувати на потреби закладів освіти та отримати можливість працевлаштування. У процесі моніторингу досліджувалося мовлення майбутніх педагогів різних кваліфікацій.

Вищі педагогічні навчальні заклади готують освітян за такими *освітньо-кваліфікаційними рівнями*, як: "молодший спеціаліст", "бакалавр", "спеціаліст", "магістр". Відповідно до європейських стандартів, перспективною є підготовка педагогів в українських університетах за двома рівнями — "бакалавр" та "магістр".

Оскільки університети готують фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, вимоги до рівнів сформованості професійних компетентностей у бакалаврів та магістрів мають якісні відмінності: вони закономірно зростають прямо пропорційно до збільшення обсягу професійних знань, динаміки формування професійних умінь і навичок за п'яти-шестирічний термін навчання. Згідно з принципами наступності та перспективності навчання, фундаментом для формування знань, умінь і навичок студентів з української мови на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр" є повна загальна середня освіта; а основою для формування мовнокомунікативної компетентності на освітньо-кваліфікаційному рівні "магістр" є базова або повна вища освіта.

На аналітико-констатувальному етапі експериментального дослідження (вересень — початок навчання у педагогічному ВНЗ) моніторинг якостей мовлення студентів перших курсів нефілологічних факультетів закономірно проводився за критеріями, що відповідали обов'язковому змістовому мінімуму базової середньої освіти з української мови (комунікативній, лінгвістичній, культурознавчій, діяльнісній змістовим лініям), тобто, отримувалися показники рівнів сформованості знань, умінь і навичок випускників старшої школи з української мови, передбачених освітніми галузями Державного стандарту загальної середньої освіти в Україні [110]. За допомогою різних форм педагогічного діагностування було отримано матеріал для аналізу мовлення

студентів на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр". Слід зауважити, що деяку частину респондентів становили першокурсники — випускники педагогічних коледжів (це, зокрема, стосується заочної форми навчання): вони як молодші спеціалісти — кваліфіковані педагогічні працівники — виявили значно вищий рівень мовнокомунікативної компетентності.

Констатувальний зріз на освітньо-кваліфікаційному рівні "магістр" (кваліфікація "Магістр педагогічної освіти") проводився у вересні-жовтні (п'ятий або шостий рік навчання). Критерії та рівні сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності на початку експерименту відповідали вимогам галузевих стандартів вищої освіти України (напрямку підготовки 0101 "Педагогічна освіта") до професійних знань, умінь і навичок фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр".

При визначенні загальних вимог до рівнів мовнокомунікативної професійної компетентності студентів (як майбутніх бакалаврів, так і магістрів) у процесі моніторингу якостей мовлення було взято до уваги насамперед такі, як *вимога до знань з української мови та умінь і навичок їх застосування у дискурсах*: 1) повнота знань з української мови (обсяг) — повнота розкриття програмного матеріалу у процесі мовнокомунікативної діяльності; 2) науковість знань (глибина засвоєння мовознавчих наукових термінів, закономірностей розвитку мови у суспільстві, особливостей мовної ситуації в Україні) — уміння дати науково обґрунтоване пояснення того чи іншого мовного явища, причин мовленнєвих помилок тощо; 3) системність знань (розуміння взаємозв'язків мовних ярусів, вміння знаходити причиново-наслідкові зв'язки); 4) міцність знань (спроможність запам'ятовувати і постійно зберігати теоретичні відомості з української мови, володіння правилами і прийомами мнемоніки).

Загальна *класифікація рівнів* сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності студентів в цілому відповідає стандартизованому поділу рівнів сформованості знань щодо змісту навчального елемента, пропонуваному в документах МОН України, на *ознайомчо-орієнтований, понятійно-аналітичний, продуктивно-синтетичний*:

- *Середній (репродуктивний) — "ознайомчо-орієнтований"*: студент має загальне уявлення про систему української мови, про літературні мовні норми, формулює визначення понять, правила, вміє практично застосовувати їх тільки за зразком (алгоритмом виконання завдань), виявляє слабкі навички професійної мовнокомунікативної діяльності.
- *Достатній (репродуктивно-продуктивний) — "понятійно-аналітичний"*: студент має чітке уявлення про структуру української мови, про систему літературних мовних норм, виявляє ґрунтовні знання мовознавчих термінів, вміння творчо застосувати правила у типових ситуаціях писемного й усного професійного спілкування.
- *Високий (продуктивний, творчий) — "продуктивно-синтетичний"*: студент здатний до самоаналізу, глибоко усвідомлює теоретичний лінгвістичний матеріал, вміє спонтанно використовувати знання літературних норм сучасної української мови у нестандартних комунікативних ситуаціях.
- Окрім того, нами введено ще *низький (мінімальний) рівень*, який характеризується відсутністю у студента уявлень про системність української мови та зв'язки між мовними рівнями, невмінням чітко сформулювати визначення лінгвістичних понять та правила, а також спричиненими цим слабкими мовнокомунікативними вміннями та навичками вербальної професійної діяльності.

Вимоги до мовних знань і умінь, навичок спілкування майбутніх учителів українською мовою окреслені поняттями "комунікативна компетентність" і "мовна компетентність", дефініції і складові яких пропоновано у лінгводидактичних працях (Л. Мацько, Л. Кравець, О. Семенов, Т. Симоненко, О. Кучерява). Взявши за основу дослідження вчених у площині навчання української мови, під **мовнокомунікативною професійною компетентністю (МКПК) вчителя-нефілолога** розуміємо *інтегровану особистісну якість, яка передбачає: 1) систематизовані знання про мову як найвище надбання цивілізації; знання правил мовного спілкування; знання норм сучасної української літературної мови, уміння і навички оптимального використання*

цих знань у професійному спілкуванні, спроможність до рефлексії, розвинуте "чуття мови"; 2) уміння і навички правильної побудови зв'язних текстів, зумовлені потребами професійної комунікації; уміння користуватися інформаційно-довідковими джерелами для українськомовного самонавчання і самовдосконалення.

Критерії сформованості МКПК відповідають її складовим: орфографічній, фонологічній та орфоепічній, лексичній та фразеологічній, граматичній та пунктуаційній, стилістичній та дискурсивній (табл. 2.6 — 2.7):

**Таблиця 2.6**

**Критерії сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності студентів (МКПК) нефілологічних факультетів педагогічних університетів на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр"**

Складова МКПК	Знання, уміння й навички
Орфографічна	Знання норм української орфографії, її принципів (фонетичного, історичного, морфологічного та диференційованого написання), вміння використовувати їх на письмі, вміння бачити орфографічні помилки, виправляти їх та пояснювати орфограми. Уміння користуватися орфографічним словником при виникненні орфографічних труднощів.
Фонологічна та орфоепічна	Знання звукових засобів сучасної української літературної мови, правил вимови звуків і звукосполучень, акцентологічних норм та вміння застосовувати їх в усному мовленні. Уміння користуватися орфоепічним словником та словником наголосів.
Лексична та фразеологічна	Багатство активного словника студента, знання лексичних явищ української мови: синонімії, антонімії, омонімії; вміння будувати синонімічні ряди, антонімічні пари. Уміння



1	2
	розрізняти прямі і переносні значення слів. Знання про склад лексики української мови за її походженням, про активну і пасивну лексику, вміння пояснити значення слів за допомогою контексту. Знання фразеологізмів, вміння добирати до них слова-відповідники.
Грамматична та пунктуаційна	Знання будови слова і способів словотвору, уміння визначати типи основ, виділяти морфеми у слові, утворювати слово за пропонованою моделлю. Знання граматичних класів слів — частин мови, синтаксичних одиниць, морфологічних і синтаксичних категорій. Уміння визначати синтаксичну роль частин мови у тексті, встановлювати засоби граматичного зв'язку між словами. Уміння будувати речення за пропонованою схемою і складати схему даного речення. Знання основних правил української пунктуації і вміння за допомогою пунктуаційних засобів відображати інтонаційне логічне членування потоку мовлення. Уміння користуватися довідковою літературою.
Стилістична та дискурсивна	Знання про стилі української мови, про стилістичні ресурси мовних рівнів, стилістичні норми й особливості реалізації мовних засобів залежно від комунікативної сфери і ситуації спілкування. Знання про текст, його структуру та мовні засоби зв'язку між частинами тексту. Уміння складати план тексту та виконувати його лінгвістичний аналіз з урахуванням зовнішніх чинників, що вплинули на зміст і композицію. Уміння застосовувати стилістичні знання у побудові усних і письмових текстів різних стилів і жанрів. Навички ділового публічного виступу.

**Критерії сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності студентів (МКПК) нефілологічних факультетів педагогічних університетів на освітньо-кваліфікаційному рівні "магістр"**

<b>Складова МКПК</b>	<b>Знання, уміння й навички</b>
Орфографічна	Знання норм української орфографії, її принципів (фонетичного, історичного, морфологічного та диференційованого написання), вміння використовувати їх на письмі, вміння бачити орфографічні помилки, виправляти їх та аргументувати виправлення, знання причин, що зумовили появу помилки. Навички застосування знань з орфографії при роботі зі школярами. Навички користування інформаційними джерелами.
Фонологічна та орфоепічна	Знання звукових засобів сучасної української літературної мови, правил вимови звуків і звукосполучень, акцентологічних норм та вміння застосовувати їх в усному мовленні. Знання факторів, що спричинили відхилення від норм звуковимови та наголошування, вміння виправити орфоепічні помилки у своєму та чужому мовленні. Навички орфоепічної роботи з учнями.
Лексична та фразеологічна	Багатство словника студента, знання лексичних явищ української мови: синонімії, антонімії, омонімії, паронімії; вміння будувати синонімічні ряди, антонімічні пари, розрізняти явища полісемії і омонімії (з опорою на контекст). Знання професійних термінів, вміння вживати їх у тексті, знання про склад лексики української мови за її походженням, про активну і пасивну лексику, вміння пояснити значення слів за допомогою контексту. Знання

1	2
	<p>фразеологізмів, вміння дібрати до них слова-відповідники. Вміння перекладати загальнозживані російські слова українською мовою, вміння виявляти лексичні помилки в своєму і чужому мовленні, аргументовано виправляти їх. Навички словникової роботи у школі.</p>
Граматична та пунктуаційна	<p>Знання будови слова і способів словотвору, уміння визначити типи основ, виділити морфєми у слові, утворити слово за пропонованою моделлю. Знання граматичних класів слів — частин мови, синтаксичних одиниць, морфологічних і синтаксичних категорій. Уміння визначати синтаксичну роль частин мови у тексті, встановлювати засоби граматичного зв'язку між словами. Уміння побудувати речення за пропонованою схемою і скласти схему даного речення. Знання основних правил української пунктуації і вміння за допомогою пунктуаційних засобів відобразити інтонаційне логічне членування потоку мовлення. Вміння редагувати текст, виявляючи у ньому морфологічні й синтаксичні помилки. Навички виправлення правописних помилок при перевірці учнівських зошитів.</p>
Стилістична та дискурсивна	<p>Знання про стилі української мови, стилістичні ресурси мовних рівнів, стилістичні норми і особливості реалізації мовних засобів у тексті залежно від комунікативної сфери і ситуації спілкування. Знання про дискурс як складне комунікативне явище. Вміння будувати усний і писемний дискурси в межах конкретної комунікативної ситуації, поєднуючи при цьому лінгвістичний та екстралінгвістичний компоненти. Уміння застосовувати стилістичні знання у побудові текстів різних стилів. Навички публічного виступу з науковим повідомленням.</p>

Відповідно до окреслених критеріїв було визначено рівні сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності студентів (табл. 2.8): низький (мінімальний), середній (достатній), належний і високий (творчий).

**Таблиця 2.8**

**Рівні сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності студентів**

<b>Рівень</b>	<b>Знання, уміння, навички студентів</b>
Низький (мінімальний)	Низька сформованість елементарних знань з мови, відповідних навичок використання мовних норм у процесі професійного спілкування, відсутність навичок опрацювання довідкової літератури, мотивації до вивчення мови. Відсутня здатність будувати і сприймати цілісний дискурс в межах конкретної ситуації професійного спілкування.
Середній (репродуктивний, ознайомчо-орієнтований)	Невеликий обсяг знань з мови, репродуктивний (відтворювальний) тип діяльності, студент характеризується незначною спроможністю застосувати знання на практиці, знайти і виправити допущені мовні помилки, виявляє слабо виражені навички самостійного опрацювання науково-навчальної літератури та побудови професійно спрямованого дискурсу.
Достатній (репродуктивно-продуктивний, понятійно-аналітичний)	Достатній обсяг систематизованих знань, передбачений навчальним курсом мови, репродуктивно-продуктивний тип діяльності; студент уміє встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, аналізувати мовний матеріал, користуватися лексикографічними джерелами, практично застосовує знання з мови у комунікативній діяльності (при створенні цілісних професійно спрямованих усних і писемних дискурсів), допускаючи при цьому незначну кількість помилок, яких у подальшому намагається запобігти.

1	2
Високий (творчий, продуктивно- синтетичний)	Студент має ґрунтовні систематизовані знання з української мови, які не обмежуються рамками навчального курсу, вміє ефективно їх використовувати у процесі професійної комунікації, прагнення до самонавчання, вивчення наукових мовознавчих джерел (користуючись у тому числі засобами глобальних комп'ютерних мереж), характеризується науковим типом мислення, продуктивним типом діяльності, рефлексією — здатністю до самоаналізу, роздумів над вивченим, вмінням узагальнювати знання, приєднавши "нове" до вже відомого, бачити практичну значущість вивченого мовного матеріалу для подальшої професійної діяльності.

Таблиця 2.8 є універсальною при діагностуванні рівнів сформованості кожної зі складових МКПК: наведені в ній вимоги до знань, умінь і навичок узагальнені. Доцільно використати шкалу шкалою переведення індивідуальних показників рівнів сформованості всієї МКПК та її складових у 5-бальну та 100-бальну (європейську кредитно-трансферну) системи оцінювання знань, умінь і навичок студентів ВНЗ, яка дає змогу викладачам вносити результати моніторингу (за програмами контрольної-навчального тестування) до академічних журналів успішності студентів з українськомовних дисциплін і у такий спосіб стимулювати майбутніх учителів до вивчення української мови. Окрім того, "Зведена таблиця індивідуальних показників рівня сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності студента (магістранта)", до якої вносяться отримані в ході контролю показники складових МКПК, дозволяє здійснювати особистісно орієнтоване навчання.

Таким чином, окреслення критеріїв та рівнів сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних

факультетів педагогічних університетів, укладені таблиці індивідуальних показників рівнів цієї сформованості для всіх складових МКПК надають можливість провести констатувальний зріз на засадах об'єктивності оцінювання, науковості, єдності вимог, гласності, системності та систематичності.

### **2.3. Показники рівнів сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів на освітньо-кваліфікаційних рівнях "бакалавр" і "магістр"**

На аналітико-констатувальному етапі експериментального дослідження важливу роль відіграє проведення констатувального зрізу, який полягає у збиранні даних про рівень сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності студентів за допомогою таких методів дослідження, як тестування, анкетування (письмове опитування), інтерв'ювання та бесіда (усне опитування).

Констатувальний експеримент проводився у шести вищих педагогічних навчальних закладах України і охопив у цілому 836 осіб: 698 студентів освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр" (з них: 553 — студенти денної, 108 студентів заочної і 37 студентів вечірньої форми навчання) та 138 магістрантів заочної форми навчання. Програма моніторингу була реалізована на нефілологічних факультетах (у навчально-наукових інститутах) університетів особисто та за сприяння завідувачів і викладачів таких кафедр: стилістики української мови (Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова), слов'янської філології (Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка), філологічних і природничо-математичних дисциплін (Вінницький державний педагогічний університет ім.М. Коцюбинського), методики викладання і культури української мови (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького), загальної педагогіки та психології (Кременецький обласний гуманітарно-

педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка), філології і лінгводидактики (Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Тестуванням, анкетуванням й усним опитуванням було охоплено магістрантів (ОКР "Магістр", спеціальностей: 8.01010201. Початкова освіта (53 особи), 8. 01010601. Соціальна педагогіка (20 осіб), 8. 01010301. ПМСО Математика, 8.01010301. ПМСО Фізика, 8.08020101. Інформатика (25 осіб), 8. 01010301. ПМСО Біологія, 8.01010301. ПМСО Хімія (20 осіб), 8.03030101. Історія (20 осіб) та студентів перших-четвертих курсів нефілологічних факультетів педагогічних ВНЗ (ОКР "Бакалавр") у процесі вивчення курсів, спецкурсів і спецсеминарів, факультативів з української мови: "Українська мова професійного спрямування" (усі напрями підготовки), "Основи культури і техніки мовлення", "Сучасна українська мова з практикумом" (за напрямом: 6.010102. Початкова освіта), "Основи красномовства" (за напрямом: 6.010106. Соціальна педагогіка), "Українська мова (культура мови і практична стилістика)" (6.02030302. Філологія (ННІ Іноземної філології)), "Культура мови і виразне читання" (6.010101. Дошкільна освіта), "Лінгвістичні засади формування мовної компетенції майбутніх викладачів сфери освіти" (8.01010201. Початкова освіта).

Зібрані індивідуальні показники (занесені для кожного студента – учасника моніторингу — у таблиці) дозволили отримати достовірну інформацію про рівень усієї МКПК та окремих її складових в академічній групі, на потоці, факультеті, на кількох факультетах, у навчальному закладі в цілому. Укладання таблиць зведених показників рівнів сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності у студентів-першокурсників та магістрантів педагогічних ВНЗ завершує основний етап педагогічного діагностування.

Прокоментуємо отримані дані на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр" (див. табл. Д 1.1 — Д 1.12).

У виконанні тестів на визначення рівня *орфографічної складової* мовнокомунікативної професійної компетентності з 57 студентів: 53 особи

(93%) в цілому впоралися із завданнями, 6 студентів (11%) виявили високий рівень знань, 30 студентів (53%) — достатній, 17 (29%) — середній і 4 (7%) студенти — низький рівень компетентності. Позитивні, в основному, показники у першокурсників свідчать про належну увагу вчителів-словесників до проблеми формування орфографічних знань, умінь і правописних навичок учнів.

При виконанні тестів на визначення рівня фонологічної та орфоепічної (акцентологічної) складових мовнокомунікативної професійної компетентності студентів із 43 студентів-першокурсників 40 осіб (93%) в цілому впоралися із завданнями, однак ніхто зі студентів не виявив високого рівня знань умінь і навичок, 17 студентів (40%) — показали достатній, 23 — середній (53%) і 3 (7%) студенти — низький рівні компетентності. У порівнянні з показниками, одержаними по орфографічній складовій, відсоток якості менший, відсутній високий рівень, відсоток студентів, що виявили достатній рівень компетентності, теж значно нижчий. Показники тестового контролю 44 студентів четвертого, випускного, курсу загалом не демонструють позитивної динаміки формування акцентологічної складової компетентності у майбутніх педагогів: тут відсоток якості значно нижчий, ніж у першокурсників, хоча 11% студентів виявили бажання виконувати тести третього рівня складності. Це, очевидно, свідчить про невідповідність між психологічною готовністю випускників до продуктивної мовленнєвої діяльності і рівнем підготовки з курсу сучасної української мови (зокрема з акцентології).

Отримані показники свідчать про те, що з-поміж 185 студентів-першокурсників та 44 студентів четвертого курсу (загалом 229 осіб) впоралися із завданнями тестів в середньому 91% студентів, а належний та високий рівні знань з *лексикології* (зокрема у площині *паронімії та антонімії*) показали в середньому 69%. Студенти — майбутні перекладачі — краще впоралися із тестуванням, оскільки специфіка спеціальності перекладача або вчителя іноземної мови й літератури передбачає сформований ще до вступу у ВНЗ стійкий інтерес до читання, увагу до лексичних засобів вираження твору, де



антоніми посідають належне місце. Попри це, першокурсники, на відміну від студентів четвертого курсу, надали перевагу завданням першого рівня складності.

У рамках дослідження рівня сформованості лексичної складової мовнокомунікативної професійної компетентності студентів (майбутніх бакалаврів), зокрема знань про *синонімію* як лексичне явище, умінь і навичок використання синонімів у зв'язному мовленні, було одержано показники, нижчі від очікуваних. Так, із 210 першокурсників впоралися із завданнями тестів 69%, належний рівень виявили 46% студентів, а високого рівня не показав ніхто із тестованих. Зауважимо при цьому, що переважна більшість студентів (у середньому 82%) обрала завдання репродуктивного типу.

При дослідженні рівня сформованості лексичної складової мовнокомунікативної компетентності студентів (майбутніх учителів початкових класів, перекладачів, психологів, менеджерів сфери освіти), *запозиченій лексиці* було відведено чільне місце, з огляду на її активне втручання в активний словник україномовного носія. Зведені показники підтверджують потужність процесу засвоєння іншомовних слів студентською молоддю: серед 306 осіб не було жодного студента із низьким рівнем сформованості цієї складової лексичної МКПК (хоча 72% студентів обрали завдання репродуктивного типу). Кращі показники якості закономірно виявлено у майбутніх перекладачів (в середньому 87%), значно нижчі якісні показники – у майбутніх учителів початкових класів та психологів і менеджерів (середній відсоток — 41%).

З огляду на значний вплив російської мови на українське мовлення студентів (зокрема, на активний словник), до програми моніторингу було введено тестові завдання на *переклад лексем з російської мови українською* (звісно, контекстуально зумовлений). В анкетуванні взяло участь 422 студенти першого курсу і 44 — четвертого (усього 466 осіб). Показово, що низький рівень виявлено лише в 1 студента, а відсоток якості в середньому становив 81%. При цьому показники у студентів четвертого і першого курсів суттєво не

відрізнялися. Разом із тим слід зауважити, що значна кількість студентів надала перевагу завданням репродуктивного типу (59%).

Дослідження рівня сформованості *фразеологічної* складової мовнокомунікативної компетентності студентів проводилося серед 213 студентів (майбутніх учителів іноземної мови, перекладачів та вчителів початкових класів). Діагностування знань студентів із фразеології української мови та вмій і навичок їх доцільного і доречного використання в мовленні дало такі показники: майже стовідсоткову успішність і 71% якості. Попри це зазначимо, що лише 3 особи виявили бажання виконувати тести другого типу складності (репродуктивно-продуктивного), а тестові завдання творчого типу не виконував ніхто. Це зумовлено, на нашу думку, кількісною обмеженістю фразеологізмів у лексиконі студентів перших курсів.

Діагностування рівнів сформованості граматичної та пунктуаційної складових мовнокомунікативної компетентності студентів закономірно відбувалося за кількома складовими: морфеміка і словотвір, морфологія частин мови, синтаксис і пунктуація. Зведені показники рівнів сформованості у студентів знань *про будову слова, способи українського словотвору, морфологічні категорії* і вмій та навичок користуватися ними в мовленні виявили наступне: успішність та якість знань, умій і навичок є вищою у майбутніх учителів початкових класів, іноземної мови, історії, у майбутніх практичних психологів закладів освіти (середні відсотки становили 93% і 42% відповідно); значно гіршими показники виявилися у студентів факультету фізичного виховання і спорту (68% і 14% відповідно). У цілому зведені показники, отримані на завершальному етапі тестування, показали, що якість формування вказаних вище знань, умій і навичок досить невисока — 38% від 297 осіб — загальної кількості діагностованих.

Діагностування рівнів сформованості граматичної та пунктуаційної складових мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів проводилася у площині службових частин мови, вигуків та звуконаслідувань. Зведені

показники тут виявилися найнижчими: з 224 осіб (з них 180 першокурсників і 44 студенти четвертого курсу) впоралися із завданнями 180 студентів (середній процент успішності — 81%, середній відсоток якості — 30%). Трохи вищими є показники у студентів – майбутніх учителів іноземної мови і перекладачів.

У площині синтаксису і пунктуації показники рівнів сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності загалом свідчать про недостатню сформованість відповідних знань, умінь і навичок майбутніх педагогів (тести виконувалися всього 161 особою). Хоча переважна більшість студентів виконувала тести репродуктивного типу, середній відсоток успішності становив 86%, а якість знань, умінь і навичок — 40%. У порівнянні з показниками орфографічної складової мовнокомунікативної професійної компетентності показники рівнів сформованості пунктуаційної складової МКПК є нижчими.

Зведені показники рівнів сформованості стилістичної і дискурсивної складових мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр" було отримано за допомогою анкетування — письмової форми опитування та інтерв'ювання (132 респонденти). Середній відсоток успішності становив 93%, середній відсоток якості — 66%. Результати анкетування та усного опитування підтверджують необхідність поглиблення теоретичних знань майбутніх учителів про сучасні тенденції розвитку мовної системи, про стилістичні ресурси мовних рівнів та вдосконалення умінь і навичок побудови усних і письмових дискурсів.

Одержані середні показники рівнів сформованості складових і всієї мовнокомунікативної професійної компетентності (МКПК) студентів нефілологічних спеціальностей 6 педагогічних ВНЗ України на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр" дозволяють спланувати діяльність на завершальному етапі моніторингу:

Аналіз показників кожної зі складових МКПК на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр" надав можливість:

- Встановити та проаналізувати типові мовні помилки у студентів перших — четвертих курсів нефілологічних спеціальностей педагогічних ВНЗ, виявлені при тестуванні та писемному й усному опитуванні.
- З опорою на філософсько-методологічне, лінгвістичне та психологічне підґрунтя проблеми формування МКПК з'ясувати об'єктивні і суб'єктивні чинники, що впливають на якість усного і писемного мовлення майбутніх бакалаврів.

Таблиці зведених показників рівнів сформованості складових мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів на освітньо-кваліфікаційному рівні "магістр" відображають результати моніторингу, проведеного серед 138 магістрантів з педагогічних ВНЗ України: Житомирського державного університету імені Івана Франка, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Аналіз даних (див. табл. Д 2.1 — Д. 2.12) дав змогу дійти таких висновків:

- Показники рівня сформованості *орфографічної складової мовнокомунікативної професійної компетентності* свідчать про високий рівень успішності (93 %), але нижчий від очікуваного рівень якості (66,33%) орфографічних знань та відповідних правописних умінь і навичок магістрантів. У порівнянні з показниками, одержаними на перших — четвертих курсах, зменшилася кількість осіб із низьким рівнем сформованості орфографічної складової МКПК (від 7 % до 0,66%). Це закономірно зумовило збільшення відсотка студентів із середнім (із 29% до 33%), та високим (із 11% до 13,33%) рівнями сформованості складової компетентності. Попри це підвищення рівня сформованості орфографічної МКПК за 6 років навчання у педагогічному ВНЗ є незначним, магістранти так само, як і студенти-першокурсники, надавали перевагу завданням репродуктивного типу, а творчі завдання виконували лише 2-3 особи.

- Зведені показники рівнів сформованості *фонологічної та орфоепічної складових МКПК*, одержані методами тестування, спостереження за вимовою звуків і звукосполучень та наголошуванням слів магістрантами під час усного опитування, свідчать про незначне зменшення відсотка осіб із низьким та середнім рівнями сформованості вищеназваних складових компетентності за роки навчання у ВНЗ (відповідно з 7 % до 5,33% та з 53% до 42,5%). Зросли показники достатнього та високого рівнів сформованості складових компетентності (з 40% до 48,6% і з 0 до 4,8% відповідно). Однак зауважимо, що у магістрантів (так само, як і у студентів 1-4-го курсів) якість орфоепічних та фонологічних знань, умінь і навичок звуковимови і наголошування залишається низькою (53,4 %).
- Середні показники рівнів сформованості лексичної та фразеологічної складових мовнокомунікативної професійної компетентності на освітньо-кваліфікаційному рівні "магістр" вищі, ніж у студентів бакалаврату (низький рівень сформованості названих вище складових у 0,39% осіб, середній — у 35,19%, достатній — у 51,99%, високий — у 11,92%). Цілком закономірно, що за роки навчання у більшості студентів-нефілологів поповнився активний словник, сформувалися навички роботи з інформаційними джерелами (зокрема, зі словниками та довідниками), розвинулися стійкі читацькі інтереси, магістранти у цілому оволоділи фаховою та загальнонауковою термінологією. Попри це, вони, як і студенти перших курсів, відчували труднощі при виконанні тестових завдань із теми "Явище синонімії" (5,67% магістрантів виявили низький рівень сформованості знань, умінь і навичок і 38% — середній). Несподіваними виявилися результати тестування з теми "Запозичена лексика": хоча відсоток якості за роки навчання у середньому зріс із 41% до 59%, однак серед студентів перших курсів ніхто не виявив низького рівня сформованості цієї складової компетентності, тоді як із-поміж магістрантів 4,17% не впоралися із тестовими завданнями, а 36% виконали їх посередньо. Це можна пояснити тим, що вивчення іншомовних слів на заняттях з української мови професійного спрямування нерідко обмежують тлумаченням фахової та

загальнопедагогічної термінології, а значна частина нових слів-запозичень, що з'явилися із розвитком світової економіки, інформаційних технологій, культури, суспільно-політичних відносин, залишається поза увагою викладача і студентів.

- Показники рівнів сформованості граматичної та пунктуаційної складових МКПК магістрантів одержувалися за допомогою тестування, анкетування й усного опитування з тем: "Морфеміка і словотвір", "Морфологія — відміна, дієвідміна", "Морфологія — рід, число, ступені порівняння", "Синтаксис і пунктуація". Дані засвідчують, що рівень професійно спрямованих знань магістрантів із українського синтаксису і пунктуації за роки навчання в університеті підвищився лише на 3 — 5%, що свідчить про недостатню увагу викладачів-методистів до вивчення цих розділів у рамках українськомовних дисциплін. Зведені показники рівнів сформованості знань, умінь і навичок магістрантів із морфеміки, морфології і словотвору також демонструють незначну позитивну динаміку у порівнянні з показниками, одержаними на перших курсах нефілологічних спеціальностей університетів: 16,5% — 7,16% студентів (низький рівень), 47,48 — 36,08% студентів (середній рівень), 34,5 — 47,2% студентів (достатній рівень), 1,52 — 8,75% студентів (високий рівень) відповідно.

- Результати діагностування якостей мовлення магістрантів свідчать про те, що за роки навчання студенти у цілому набули досвіду професійного спілкування у закладах освіти, вправності у використанні літературних норм сучасної української мови в педагогічному дискурсі. У частини студентів магістратури розвинулися креативні особистісні якості, в окремих — здібності до ґрунтовних наукових досліджень. Так, за даними тестування, анкетування й усного опитування, ніхто з магістрантів не виявив низького рівня сформованості стилістичної та дискурсивної складових мовнокомунікативної професійної компетентності (пор. у студентів бакалаврату — 6,7%); якість знань, умінь і навичок становила 73,3%, успішність — 100% (пор. у майбутніх бакалаврів — 65,8% і 93,3% відповідно). Попри це, слід зазначити, що ці

показники не відображають стрімкої динаміки формування у майбутніх педагогів-нефілологів систематизованих знань про стилістичні норми української мови і дискурс та умінь і навичок майстерного володіння цими знаннями у різних ситуаціях усної і писемної професійної комунікації.

Одержані середні показники рівнів сформованості складових і всієї мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей магістратури дозволили:

- Порівняти результати тестування, анкетування й усного опитування студентів перших – четвертих курсів і магістрантів та констатувати незначну позитивну динаміку формування у майбутніх учителів-нефілологів систематизованих знань з української мови, відповідних умінь і навичок використання цих знань у професійній комунікації.
- Охарактеризувати типові помилки у мовленні магістрантів, виявлені при проведенні констатувального зрізу, та встановити об'єктивні і суб'єктивні чинники, що зумовили їх появу.
- З'ясувати доцільність упровадження методичної системи формування мовнокомунікативної професійної компетентності у процес навчання української мови на нефілологічних факультетах педагогічних університетів.

#### **2.4. Аналіз типових помилок у мовленні майбутніх учителів-нефілологів**

На ґрунті теоретичних знань про літературні норми сучасної української мови у майбутніх учителів-нефілологів формуються уміння і навички професійної вербальної комунікації, правильність і чистота мовлення. Проведений моніторинг якостей мовлення студентів надав можливість дослідити великий інформаційний масив — тексти письмових творчих робіт, виконані студентами тестові завдання, відповіді на запитання анкети, усні висловлювання під час інтерв'ю. Одержані показники рівнів сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності відображають часто

повторювані помилки в усному і писемному мовленні майбутніх педагогів, які можна вважати типовими. Аналіз цих помилок та з'ясування об'єктивних і суб'єктивних чинників, що викликають порушення студентами мовних норм, завершують констатувальний експеримент.

Проблемі анормативів — порушень мовних норм — у площині взаємозв'язку понять "мова", "мовлення", "спілкування" присвячено праці багатьох вітчизняних та зарубіжних мовознавців і лінгводидактів (Н. Бабич, А.Барінова, Т. Бондаренко, М. Вашуленко, Б. Головін, О. Григор'єва, Л.Демиденко, С. Єрмоленко, А. Капелюшний, В. Капінос, А. Капська, Ю.Красіков, О. Кукушкіна, Т. Ладиженська, М. Львов, Л. Мацько, М.Пентилюк, М. Пилинський, О. Пономарів, В. Різун, Л. Сахарний, О.Селіванова, О. Сербенська, О. Сиротиніна, М.Соловейчик, Л. Струганець, О.Текучов, С. Цейтлін та ін.).

Поняття "*мовна помилка*" визначено М. Львовим як "порушення правил, норм і традицій слововживання, творення граматичних форм, побудови словосполучень і речень, надфразних єдностей, а також порушення комунікативної доцільності, вимог стилістики і культури мови" (переклад наш — К.К.) [225, с. 173]. За М. Львовим, до видів *мовних помилок* відносять: а) словникові, чи лексичні; б) морфологічні; в) синтаксичні; г) помилки словотвору; д) стилістичні. Поряд із мовленнєвими помилками вчений виділив *мовленнєві недоліки* — логічні і композиційні порушення, перекручування фактів, не пов'язані з порушенням будь-яких правил, норм, відсутність комунікативних якостей мовлення (точності висловлювань, лексичного багатства, доречності, виразності). У "Словнику-довіднику із методики викладання української мови" І. Кочан та Н. Захлюпана визначають термін "мовні помилки", дотримуючись тлумачення, пропонованого М. Львовим [199, с.176]. Розмежовує поняття "помилка" і "недолік" і російська лінгвометодист В.Капінос. На думку вченої, *помилка* — порушення правильності мовлення, норм літературної мови ("так сказати не можна, це неправильно"), а *недолік* —



це порушення рекомендацій, пов'язаних із гарним, комунікативно доцільним мовленням ("так сказати можна, але краще сказати так:...") [173, с. 177].

Окреслюючи психологічні засади проблеми анормативності мовлення носіїв, відомий психолінгвіст Л. Сахарний до "негативного мовного матеріалу" відніс: 1) дитяче мовлення; 2) помилки в мовленні дорослих; 3) помилки в мовленні іноземців, що навчаються мови; 4) мовлення людей у стані схвильованості, стресу; 5) випадки патологій мовлення; 6) помилки в електронних перекладах [343, с. 59]. Порушення в усному і писемному мовленні студентів закономірно слід аналізувати як мовленнєві помилки у дорослих.

Порушення правильності мовлення називають *мовленнєвими помилками*. О. Селіванова визначає мовленнєві помилки як "невмисні відхилення мовлення від норм мовної системи й узусу сфери спілкування, стилістичних норм, не викликані зміненими станами свідомості, патологією" [344, с. 359]. О. Григор'єва вважає мовленнєвою помилкою невмотивоване, неусвідомлене порушення мовної норми у певному колективі в конкретній ситуації спілкування [101]. Т. Бондаренко визначає помилку як "анорматив, що виникає в результаті невмотивованого порушення норми і є наслідком неправильних мисленнєвих операцій" [51, с. 15]. Співвідносячи мовні помилки з рівнями мовної системи, дослідниця, окрім орфографічних, лексичних, фразеологічних, морфологічних, словотвірних, синтаксичних, пунктуаційних, стилістичних, орфоепічних, акцентуаційних анормативів, виділяє синкретичні мовні помилки — порушення різних мовних норм в одному слові, словосполученні, реченні.

Класифікуючи помилки, які зустрічаються в мовленні учнів, М. Пентилюк поділяє помилки на *ті, що зустрічаються в усному і писемному мовленні* (помилки у змісті висловлювання; мовленнєві помилки — лексичні, фразеологічні, стилістичні; граматичні — морфологічні, синтаксичні), *ті, що зустрічаються тільки в писемному мовленні* (орфографічні і пунктуаційні), *ті, що зустрічаються тільки в усному мовленні* (орфоепічні помилки) [297, с. 94]. У класифікації мовленнєвих помилок, пропонуваній С. Цейтлін, окрім

порушень, властивих тільки усному або тільки писемному мовленню, пропоновано ті, що не залежать від форми мовлення [417, с. 12]. Досліджуючи взаємозв'язок якісно-кількісних характеристик помилок і рівнів мовної компетентності, О. Григор'єва цілком слушно зазначає: "Структура мовленнєвої навички і стан мовленнєвої грамотності визначаються співвідношенням помилок. Зміна цього співвідношення при переході з одного рівня мовної компетентності на другий дає уявлення про основні тенденції формування мовної особистості" (переклад наш — К.К.) [101, с. 12]. Беззаперечно, чим більше мовних помилок і мовленнєвих недоліків, тим імовірнішою буде комунікативна невдача учителя-мовця: він не досягне поставленої перед собою мети педагогічного спілкування: поінформувати, переконати учня або виразити певні почуття за допомогою слова.

Основні положення названих вище педагогічних і лінгвістичних праць створили наукове підґрунтя для систематизації та аналізу типових помилок у мовленні студентів педагогічних вишів, де проводився педагогічний моніторинг. Результати аналізу відображено в узагальнювальній таблиці "Типові помилки і недоліки у мовленні майбутніх учителів-нефілологів" (табл. 2.9).

Дослідження рівнів сформованості в майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей умінь і навичок використання норм сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні потребує з'ясування причин, що зумовлюють деякі типові помилки у мовленні студентів.

Найчастіше студенти перших-четвертих курсів припускаються *орфографічних помилок* при написанні слів іншомовного походження, власних назв, складних слів, прислівників (*вдвічи, раз-по-раз, коли не коли, без перестанку*), службових частин мови (*по-під, немов-би, хто-небудь*); при відмінюванні числівників (зокрема складних та складених — *п'ятидесяти, вісімстам, двадцять чотирма* та ін.) та іменників (правопис закінчень в іменників 2-ї відміни чоловічого роду у родовому відмінку — *апострофу*,

Києву, Алжира; в орудному відмінку — газетяром, школяром, столярем; форм кличного відмінка — Грице, сестре, бабусе, Оле).

Таблиця 2.9

### Типові помилки і недоліки у мовленні майбутніх учителів-нефілологів

Основні види помилок і недоліків	Приклади помилок і недоліків (за матеріалами, зібраними під час моніторингу якостей мовлення студентів)	Коментар до прикладів
<p>Помилки і недоліки, що зустрічаються в усному і писемному мовленні: <i>Змістові, логічні та композиційні недоліки; комунікативні недоліки</i> — відсутність точності висловлювань, лексичного багатства, доречності, виразності мовлення; порушення норм мовного</p>	<p>"Я вважаю хорошими тих людей, що дбають про земельку нашу рідну, бо зараз ніхто не хоче працювати важко" (М.Гудзь, студентка 1-го курсу). "До наших дітей ми прищеплюємо любов до праці" (О. Шегеда, студентка 1-го курсу). "Упродовж мого проживального сезону 2007 в моїй квартирі студенти вищих курсів беруть без дозволу їжу. Я неодноразово їм погрожував, попереджав, але вони мене не слухаються. Прошу вас вжити необхідних заходів" (із заяви студента-першокурсника Д.Самотеса). "Потрібно відчувати та проникнути у проблеми знедолених дітей, поставити себе у такі ж скрутні становища, спробувати знайти вихід, коли його насправді немає" (студент 2-</p>	<p>Невиправдане використання засобів словотвору для увиразнення тексту (стилістичні помилки); порушення порядку слів у реченнях (синтаксичні помилки). Порушення норм словозміни (морфологічні помилки). Невиправдане поєднання елементів різних стилів (стилістичні помилки); неправильне тлумачення семантики слова (лексичні помилки); використання спільного додатка при дієсловах, які вимагають різних відмінків від іменників, займенників; використання у множині</p>

1	2	3
<p>етикету спілкування; мовленнєві помилки (порушення правильності мовлення) — лексичні, фразеологічні, словотвірні, стилістичні; граматичні — морфологічні, синтаксичні, синкретичні (комбіновані).</p>	<p>го курсу В. Киричук). "І на добрій, родючій землі багато засіяних полів, а саме: пшеницею, житом, соняшником, хмілем та багато іншими іншими корисними продуктами харчування. Потрібно прикласти немало праці, щоб зібрати врожай" (студентка О.Горчук, 1-й курс). "Завдяки сталій послідовності реквізитів укладання документів — легка і весела справа" (Л.Казмірчук, студентка 1-го курсу). "Учні радіють, коли восени все зацвітає, через що їх очі наливаються радістю" (Р.Ткаченко — студент 3-го курсу). "Зара на вулиці осіння пора — час збирання врожая" (В.Головня, першокурсниця).</p>	<p>іменників <i>singularia tantum</i> (граматичні помилки); алогізм висловлювання. Невиправдане поєднання елементів різних стилів (стилістичні помилки); порушення норм словозміни; відсутність граматичного зв'язку у реченні (граматичні помилки); заміна компонентів фразеологізма, заміна компонентів фразеологізма, контамінація елементів різних фразеологізмів (стилістичні помилки). Невдалий вибір слова для точного вираження думки, тавтологія (комунікативні та лексичні помилки). Використання просторічних форм слів; помилки у словозміні (лексичні і морфологічні помилки).</p>

## Продовж. табл. 2.9

1	2	3
Помилки, що зустрічаються тільки в писемному мовленні: <i>орфографічні помилки; пунктуаційні помилки.</i>	"Час іде і людина не помічаючи перейшла ту не видимої межу, і намагалася стати власником землі, всього що належить матінці природі" (Л.Бугера, студентка-першокурсниця).	Порушення правил використання розділових знаків у простих ускладнених реченнях, у різних типах складних речень (пункту-аційні помилки); порушення норм написання складних слів, службових частин мови (орфографічні помилки).
Помилки, що зустрічаються тільки в усному мовленні: <i>орфоенічні помилки; інтонаційні помилки.</i>	Фа'рфор, борода'вка, м'який, но'вий, за'робіток, зага'дка, гуртожи'ток, заняття', подру'га, черго'вий, кни'жки (мн.), чи'сельний, ви'мога, дві'рник та ін. [с'е'ро'жа], [пара'док], [хо'дят], [про'сят], [ви'н], [ви'тер], [хло'пец], [проважа'ють], [студе'н'ск'ій біл'є'т].	Акцентологічні помилки. Порушення норм вимови звуків і звукосполучень.

Спостерігаються порушення правил написання особових дієслівних закінчень, суфіксів особливих форм дієслів — *колять, хотять, починаючий актор, спостерігаючи за учнями*. Нерідко студенти помиляються при утворенні форм імен та по батькові (навіть власних): *Ірина Валерівна, Олег Сергієвич, Олени Семенівної*. Багатьом майбутнім учителям властивий репродуктивний рівень навчальної діяльності, який зводиться до переказування орфографічного правила.

При усному опитуванні першокурсників з'ясувалося, що в більшості з них відсутні знання про принципи української орфографії, недостатньо сформована орфографічна зіркість. Уміння користуватися орфографічним словником чи довідником у складних випадках правопису студенти виявляють тільки за ініціативи викладача української мови. Магістранти відчують труднощі при поясненні причин, що зумовили появу тієї чи іншої орфографічної помилки у мовленні школярів та студентів.

Аналіз *іншомовної лексики* у мовленні студентів різних спеціальностей педагогічних ВНЗ (за винятком української філології) свідчить про те, що:

Майбутні педагоги засвоюють на заняттях з української мови насамперед фахову термінологію іншомовного походження. Зокрема, студенти, що навчаються на факультеті іноземної філології, правильно пояснюють лексеми: *синкретизм, афікс, дискурс, лексикографія, метафора, тирада*, — у той час як студенти соціально-психологічного факультету не помилилися у визначеннях слів: *рейтинг, сангвінік, мнемоніка, плагіат, окультизм, телекінез*. Окрім того, джерелом поповнення словника студентів є неформальне спілкування молодих людей поза межами ВНЗ — у комп'ютерній мережі Інтернет, у диско клубах, спортивних секціях, у гуртках за інтересами.

Слід констатувати, що майбутні педагоги добре знають іншомовні слова, часто повторювані у ЗМІ, наприклад: *пантоміма, презентація, дистриб'ютор, попса, портъє, сандвіч, уїк-енд, подіум, постскриптум, папараці, мансарда, сленг, от кутюр, репатріант та ін.* Попри це, більше 50% студентів — майбутніх учителів — у процесі моніторингу якостей мовлення при виконанні тестових завдань неправильно пояснили семантику іншомовних слів, не змогли дібрати український відповідник до запозичень (див. у дужках): нюанс (виняток), опонент (захисник), спіч (декламація зі сцени), сек'юрити (журналіст), субкультура (штучно введена агрокультура), спред (охолоджувальний напій), паралінгвістика (порівняльна лінгвістика), паралітература (література з парапсихології), окультизм (порушення етичних норм), пістет (група поетів-однодумців), поліграф (працівник друкарні),

негліже (яскравий одяг), субетнос (усе населення країни). Орфографічні помилки було допущено при написанні таких слів: імміграція (іміграція), інновація (іновація), агентство (агенство), касета (кассета), кілограм (кіллограмм), екстер'єр (екстерьєр), трильйон (трильон), пріоритет (преорітет), акомпанемент (аккомпонімент) та ін. Причинами цих помилок є обмежені професійними рамками інформаційні потреби, несформований у багатьох студентів-нефілологів інтерес до читання, інтелектуальна аморфність, протиставлена креативності; відсутність бажання з'ясувати лексичне значення та написання нового слова; вплив орфографічних норм російської мови; недостатня сформованість знань з лексики, умінь і навичок їх практичного використання у професійному спілкуванні.

*Акцентологічні помилки* в мовленні майбутніх учителів-нефілологів є найпоширенішими (див. приклади у дужках). Зумовлені вони насамперед впливом російської мови, наприклад: *о'лень* (оле'нь), *поміщи'к* (помі'щик), *доде'ржати* (додержа'ти), *біле'нький* (бі'ленький), *сто'ляр* (столя'р), *багаторазо'вий* (багатора'зовий) та ін. Недостатня увага викладача української мови до помилок студентів у наголошуванні слів призводить до стійкого закріплення анормативів у професійному мовленні випускників ВНЗ — майбутніх учителів, покликаних формувати орфоепічну правильність мовлення школярів. Порухення правил вимови звуків і звукосполучень, окрім білінгвізму, викликані впливом регіональних діалектів — цьому питанню, як правило, в українськомовних дисциплінах для нефілологічних спеціальностей не приділено належної уваги.

Лексичні, фразеологічні, граматичні, стилістичні, словотвірні помилки в усному і писемному мовленні студентів (суржик), зумовлені впливом російської мови, спостерігаються при виконанні завдань на переклад слів, словосполучень і речень з російської мови українською. Слід зазначити, що студенти відчують помітні труднощі, добираючи українські відповідники до російських слів або словосполучень (у тому числі фразеологічних) — чимала кількість лексем української мови "не знайшла свого місця" в лексиконі

майбутніх учителів, "розчинилася" калькуванням, окрім того, значення російських слів тлумачаться неправильно. Наведемо приклади. До російських слів: растрепа, підписка (на газети), усидчивый, бега, поздравлять, мешок, искупление, приспособиться, понятливый, покос — студентами було дібрано українські відповідники: неохайний (замість нетіпаха), підпис (замість передплата на газети), флегматичний (замість ретельний), марафон (замість перегони), поздоровляти (замість віншувати), торба (замість лантух), спокуса (замість спокута), застосувати (замість пристосуватися), розбірливий (замість тямущий), пасовище (замість сіножать).

Актуальною проблемою залишається низький рівень володіння виражальними засобами *української фразеології*. Пояснюючи значення пропонуваніх під час моніторингу фразеологізмів, студенти припускалися помилок, наприклад: *туманити голову* — "марнувати своє молоде життя", *собі на умі* — "обдарована людина", *вертатися з півдороги* — "жебракувати", *від горшка два вершка* — "людина незначна", *п'яте через десяте* — "дуже далека рідня". Недостатня увага до творів українського фольклору у процесі вивчення українськомовних дисциплін помітно знижує рівень сформованості в студентів фразеологічної складової компетентності.

Виявлення типових морфологічних і синтаксичних помилок в усному і писемному мовленні студентів-нефілологів свідчить про недостатню сформованість в них систематизованих знань про морфологічні і синтаксичні категорії, умінь визначати синтаксичну роль частин мови у тексті, встановлювати засоби граматичного зв'язку між словами, за допомогою пунктуаційних засобів відображати інтонаційне логічне членування потоку мовлення. У магістрантів недостатньо сформовані вміння редагувати письмовий текст, аналізувати у ньому морфологічні й синтаксичні помилки.

У процесі моніторингу якостей професійного мовлення студентів аналізувалися *змістові, логічні та композиційні недоліки*. Ряд *комунікативних недоліків*: відсутність точності висловлювань, лексичного багатства, доречності, виразності мовлення, порушення норм мовного етикету



спілкування — було виявлено під час усного опитування (інтерв'ювання) студентів, бесід, анкетування. Не всі майбутні учителі вміють скласти зв'язний текст, правильно використовуючи у ньому засоби граматичного зв'язку, доречно добираючи лексичні засоби для вираження думки. Так, висловлюючи своє ставлення до проблеми функціонування української мови у суспільстві (завдання анкети), студентка-другокурсниця написала: *"Переступаючи на стежину дорослого життя, перед кожним постає питання про подальший мовний розвиток. Кожна мова має свої, різні від інших мов, особливості, у тому числі українська. Майстерністю вчителя є досконале вивчення та знання рідної мови. Навчаючись на педагогічному факультеті, треба працювати над собою на повну силу. Комунікабельність, дотриманість мовного етикету, вихованість — в цьому заключається мовна майстерність вчителя"* (Н.Камінська).

Слід зазначити, що зміст усних і письмових висловлювань студентів нефілологічних факультетів нерідко свідчить про необізнаність майбутніх учителів — представників інтелектуальної еліти суспільства — у питаннях історії розвитку української мови і культури, досягнень сучасних галузей лінгвістики тощо. Наприклад, магістранти на запитання анкети: "Що Ви знаєте про життя та діяльність І. Огієнка?" — відповіли досить поверхово: *"Іван Огієнко був мовознавцем, істориком та священиком, жив на Україні, а потім за кордоном. Він писав книги про українську мову, захищав право нашої рідної мови самотійно існувати і розвиватися"* (С. Дребот, магістрант).

Таким чином, аналіз названих вище типових помилок у мовленні майбутніх учителів-нефілологів надав можливість стверджувати, що наявність анормативів зумовлена рядом суб'єктивних і об'єктивних чинників, найважливішим з яких слід вважати відсутність ефективної системи завдань з української мови, спрямованої на формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів у взаємозв'язку з лінгвокультурологічною, інформаційною та іншими компетентностями.

## Висновки до розділу 2

Педагогічний моніторинг як умова стратегічного плану навчальної діяльності студентів передбачає використання сучасних методів дослідження на етапі констатувального експерименту. На основі розроблених критеріїв та рівнів сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів у шести педагогічних ВНЗ різних регіонів України було одержано показники, що характеризують сформованість орфографічної, фонологічної та орфоепічної, лексичної та фразеологічної, граматичної та пунктуаційної, стилістичної і дискурсивної складових мовнокомунікативної професійної компетентності.

Показники рівнів сформованості складових мовнокомунікативної професійної компетентності студентів бакалаврату та магістрантів, зібрані за допомогою програми контрольного-навчального тестування, анкетування та усного опитування, довели необхідність внесення змін до структури і змісту технологій навчання української мови майбутніх педагогів-нефілологів.

Зокрема, результати констатувального зрізу демонструють незначну позитивну динаміку формування складових мовнокомунікативної професійної компетенції протягом п'яти років навчання.

Проведений аналіз типових помилок і недоліків у мовленні студентів та причин, що зумовили їх появу, свідчить:

- *Про відсутність у майбутніх учителів систематизованих знань із таких актуальних на сьогодні мовознавчих та лінгводидактичних питань, як:*

1. Лінгвофілософські, лінгвокультурологічні, соціолінгвістичні та психологічні аспекти функціонування і розвитку мови.
2. Структура мовної системи; типологія літературних норм; тенденції розвитку української мови у сучасному комунікативному просторі.
3. Розрізнення понять "культура мови" і "культура мовлення"; "державна мова", "національна мова", загальнонародна мова", "рідна мова".

4. Мовнокомунікативна професійна компетентність майбутнього вчителя та її структура. Об'єктивні та суб'єктивні причини помилок і недоліків в українському мовленні носіїв; провідна роль учителя у формуванні культури мовлення у суспільстві.

Висвітлення цих питань у змісті українськомовних курсів на нефілологічних факультетах сприятиме поглибленню та систематизації теоретичних знань студентів-нефілологів з української мови.

- *Про недостатній рівень сформованості у значної частини студентів нефілологічних спеціальностей бакалаврату та магістратури умінь і навичок творчого володіння засобами мовного коду в різних ситуаціях професійного спілкування, автоматизовані навички використання мовних одиниць, потребують розвитку "чуття мови" та рефлексія.*

- *Про недостатню сформованість у багатьох студентів креативності як необхідної умови творчої мовнокомунікативної діяльності педагога.*

Сказане вище є підставою для використання оптимальних методів, прийомів і засобів реалізації, контролю та корекції навчання української мови на нефілологічних факультетах педагогічних вишів.

Таким чином, моніторинг якостей мовлення студентів нефілологічних спеціальностей ряду українських університетів дав змогу діагностувати і корегувати процес формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів. Актуальною є потреба в переосмисленні й оновленні традиційних методів, прийомів та організаційних засад українськомовного навчання і самонавчання студентів як креативних особистостей, спроможних здійснювати навчально-пізнавальну, розвивально-виховну, науково-дослідну, професійно-комунікативну діяльність.

### РОЗДІЛ 3

## МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Створення методичної системи формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів підпорядковане загальнодидактичним та власне методичним принципам і поєднує основні види діяльності викладача-проектувальника: дидактичну, технологічну та організаційну. У структурі методичної системи знайшли відображення традиційні та інноваційні форми організації, методи і прийоми навчання і самонавчання студентів української мови, сучасні засоби реалізації, контролю і корекції знань з української мови та відповідних умінь і навичок їх використання у професійній комунікації. У площині адаптації ВНЗ до вимог вищої освіти особливу увагу приділено інтерактивному навчанню української мови, яке значно оптимізує суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача і студентів та готує майбутніх учителів до професійного вербального спілкування. Структурно-функціональна модель формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів, представлена у розділі, виділяє креативність як необхідну умову професійної мовнокомунікативної діяльності педагога. Аналіз структурних компонентів створеної методичної системи, здійснений у розділі, відображає інноваційні процеси у розвитку сучасної мовної освіти.

### **3.1. Педагогічне проектування методичної системи формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх педагогів-нефілологів у ВНЗ**

Системний підхід є основою сучасної методології наукового пізнання і практики. Термін "система" у тлумачному словнику української мови визначається як "б. Будова, структура, що становить єдність закономірно розташованих та функціонуючих частин" [63, с. 1126].

Система вищої освіти в Україні, за визначенням С. Вітвицької, є "одним із головних соціальних інститутів, покликаних забезпечити якісне входження молодого покоління у сферу суспільних відносин. Як соціальний інститут, педагогічна освіта знаходиться у безпосередньому зв'язку із суспільством і відтворює характерні риси його розвитку" [70]. З огляду на це підготовка майбутніх учителів в українських університетах спрямована на поєднання кращих традицій національної освіти з педагогічними інноваціями світового масштабу.

У площині проблеми формування загального європейського простору вищої освіти діють програми, ініційовані Європейською Комісією та Європейською асоціацією університетів. Так, проект "Налагодження освітніх структур" доводить доцільність використання компетентнісного підходу до підготовки фахівців, розподіляючи 30 загальних компетенцій на три категорії — інструментальні, міжособистісні і системні. Окрім інструментальних (до них відносяться комунікативні — зокрема, навички спілкування рідною мовою) та спеціальних компетенцій, якість професійної підготовки забезпечують системні компетенції. Вони полягають у поєднанні "розуміння, відношення та знання, що дозволить сприймати співвідношення частин цілого одна з одною та оцінювати місце кожного з компонентів у системі, здатність планувати зміни з метою удосконалення системи та конструювати нові системи" [66, с. 157]. Отже, сучасна європейська кредитно-модульна система освіти готує фахівців-педагогів, спроможних самостійно застосовувати системний підхід у подальшій

професійній діяльності, здатних до педагогічного проектування інноваційних технологій.

Методична система формування у майбутніх педагогів-нефілологів мовнокомунікативної професійної компетентності становить собою *сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених традиційних та інноваційних технологій формування її складових* (орфографічної, фонологічної та орфоепічної, лексичної та фразеологічної, граматичної та пунктуаційної, стилістичної та дискурсивної). Технології спрямовані на формування систематизованих ґрунтовних знань з усіх розділів сучасної української літературної мови, умінь та навичок їх творчого використання у педагогічному спілкуванні. Оскільки створення результативної методичної системи вимагає від викладача української мови цілеспрямованої проектувальної діяльності, необхідно докладніше зупинитися на структурі і змісті педагогічного проектування.

Процес розробки методичної системи, яка порядкована конкретній дидактичній меті та відповідним завданням, починається з *педагогічного проектування*.

Різні аспекти проблеми педагогічного проектування у сучасному освітньому просторі привернули увагу широкого кола українських та зарубіжних учених (В. Безпалько, В. Безрукова, Н. Белоусова, О. Березюк, Т.Подобєдова, Н. Брюханова, С. Вітвицька, П. Гусак, І. Дичківська, І.Дмитревська, О. Євдокимов, Л. Забродська, Г. Ісаєва, В. Киричук, О. Кіяшко, М. Кларін, О. Коберник, І. Коновальчук, А. Корбут, Р. Кузьмінов, А. Лігоцький, Т.Мантула, О. Мельников, Т. Морозова, Н. Нікокошева, О.Онопрієнко, Н.Остапенко, Є.Осьмінін, О. Пехота, О.Пометун, В. Паламарчук, Т.Подобєдова, Н.Прокоп'єва, О. Рудницька, С. Савелова, О. Сердюк, С. Сисоєва, Н. Сидорчук, В. Сластьонін, І. Смолюк, Л. Філімонюк, Л. Хоружа, Н. Юсуфбеков та ін.). У галузі лінгводидактики проектування оптимальних технологій навчання української мови знайшло відображення у багатьох наукових працях, підручниках та посібниках для школярів і студентів (О. Біляєв, М. Вашуленко, О. Глазова, Н. Голуб, І. Данилюк, Т. Донченко, В. Дороз, С. Єрмоленко,

А.Загнітко, С. Караман, Г. Козачук, О. Кучерук, Л. Мацько, В. Мельничайко, О.Олійник, Я. Остаф, Л. Паламар, М.Пентиліюк, М. Плющ, Т. Рукас, Л.Симоненкова, Л.Скуратівський, Л. Струганець, С.Шевчук, Г. Шелехова, Н.Шкурятяна, І. Ющук та ін.).

Проектування як початковий етап розробки методичної системи починається з *моделювання*: 1) окреслення завдань проектувальної діяльності; 2) побудови структурно-функціональної моделі суб'єкт-суб'єктної навчальної взаємодії викладача і студентів ВНЗ. Наступним етапом проектування є *прогнозування* результатів поетапного впровадження компонентів моделі — гнучких і мобільних навчальних технологій — у практику.

На нашу думку, проектування не є завершеним процесом, оскільки після апробації розробленої методичної системи теоретик-проектувальник (він же найчастіше є методистом-практиком), як правило, вносить корективи у структуру моделі. Це дає підстави вважати *проектування у вищій школі безперервним процесом удосконалення методичної системи формування професійної компетентності фахівців*.

Вивченню різних аспектів проблеми моделювання особистісно орієнтованої навчальної діяльності у вищій школі присвячено дослідження О.Сердюка [349]. На думку вченого, основна перевага моделювання як наукового методу полягає у синтезі вже здобутих знань про об'єкт вивчення і виявленні його недостатньо висвітлених сторін. Важливу роль у моделюванні відіграє евристика, яка забезпечує історичний перехід від моделі окреслення кваліфікації майбутнього фахівця до моделі формування його професійної компетентності [349, с. 63]. Беручи початок від проблемних запитань Сократа, сучасна евристика вивчає методи колективного розв'язання нестандартних задач у навчальному процесі. При цьому евристична діяльність суб'єктів навчання (викладача і студентів) спрямована на розвиток їх продуктивного мислення, на формування креативності. Отже, побудова структурно-функціональної моделі є закономірним результатом евристичної діяльності викладача, що прагне активізувати колективну творчу діяльність студентів.

Будь-яка модель заснована на аналогії, а не на повній тотожності з оригіналом, оскільки вона є засобом пізнання. Тому метод моделювання виявляється придатним тоді, коли між об'єктом дослідження і його моделлю "існує певна міра тотожності та різниці" [349, с. 61], а також коли проектувальник має чітке уявлення про суть досліджуваної ним проблеми.

О. Сердюк узагальнює пропонувані вченими *класифікації моделей* у різних наукових галузях: 1) матеріальні та ідеальні — за способом репрезентації: на відміну від матеріальної (предметної) моделі, ідеальна (мисленнєва) модель вибудовується у свідомості проектувальника; 2) макромоделі (багатокомпонентний процес) і мікромоделі (фрагмент процесу) — за кількістю параметрів; 3) структурні моделі (опис складових процесу), функціональні моделі (урахування причинно-наслідкових зв'язків між явищами); 4) інформаційні, евристичні, прогностичні — за характером завдань; 5) наближені, точні, достовірні, імовірні — за ступенем точності відтворення оригіналу.

Структурно-функціональний підхід, застосований при створенні методичної системи формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів, зумовив вибір комбінованої структурно-функціональної моделі взаємодії викладача і студентів у процесі навчання української мови.

Н. Остапенко розглядає педагогічне проектування як поєднання трьох видів творчої діяльності: дидактичної, технологічної та організаторської [286]. Це твердження відобразила створена нами *модель проектувальної діяльності лінгводидакта, спрямованої на формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх педагогів-нефілологів у ВНЗ* (рис. 3.1). Зі схеми видно, що *навчально-методичний комплекс мовознавчої дисципліни*, відображений у програмній та навчально-методичній документації, є результатом дидактичної, технологічної та організаторської діяльності викладача на етапі педагогічного проектування.





*Рис. 3.1. Модель проектувальної творчої діяльності викладача, спрямованої на формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів-нефілологів (у процесі навчання української мови)*

Зміст структурних компонентів НМК дає викладачеві змогу *прогнозувати* результати впровадження змодельованої методичної системи у навчальний процес.

Під час створення структурно-функціональної моделі спільної діяльності викладача і студентів в рамках навчального середовища ВНЗ (моделювальний етап педагогічного проектування) проектувальник добирає оптимальні для формування мовнокомунікативної професійної компетентності організаційні форми, дидактичні методи і прийоми. Йдеться про викладання (діяльність викладача у процесі суб'єкт-суб'єктного навчання української мови), учіння (діяльність студентів у процесі мовного навчання й самонавчання). Спираючись на дослідження лінгводидактів, на особистий професійний досвід та інтуїцію, методист, як правило, комбінує декілька методів (які у свою чергу складаються із прийомів) — один із них може бути доміантним. Завдяки педагогічному проектуванню новація (нова ідея теоретика), втілюючись у життя, перетворюється на педагогічну інновацію.

Педагогічне проектування методичної системи формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх педагогів-нефілологів у ВНЗ (завершальний крок аналітико-констатувального етапу експериментального дослідження) передбачає урахування таких *чинників*: 1) мети і завдань навчання та самонавчання студентів нефілологічних факультетів української мови; 2) загальнометодичних та специфічних принципів навчання та самонавчання української мови; 3) змісту кожної з навчальних мовних дисциплін, теми заняття; 4) вікових та індивідуально-психологічних особливостей формування в студентів системи знань з української мови, відповідних умінь і навичок їх використання у професійному дискурсі; 5) індивідуальних особистісних професійних якостей і креативності суб'єктів навчання — викладача і студентів; 6) матеріальної складової навчального середовища, створеного у педагогічному ВНЗ.

Отже, урахування теоретичних засад моделювальної та прогнозувальної педагогічної діяльності дає змогу окреслити зміст педагогічного проектування

методичної системи формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних факультетів педагогічних ВНЗ. Створена нами методична система представлена *структурно-функціональною моделлю* (рис. 3.2), яка графічно відображає *процес формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів* і відповідає таким вимогам, як: зумовленість дидактичними завданнями, науковість, прозорість структури, об'єктивність, відображення найважливіших особливостей навчального процесу, професійна практична спрямованість, прогностичність, універсальність, відкритість структури (можливість внесення коректив після апробації), єдність традиційних та інноваційних методів і технологій навчання української мови, інтерактивність, взаємозв'язок структурних компонентів.

Слід зазначити, що необхідною умовою побудови науково обґрунтованої структурно-функціональної моделі спільної діяльності викладача і студентів у процесі навчання української мови є педагогічний моніторинг. Достовірна і повна інформація, зібрана під час проведення моніторингу якостей мовлення майбутніх учителів-нефілологів в університетах України, аналіз отриманих показників дали змогу зробити об'єктивні висновки щодо змісту і структури методичної системи формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів (розділ 2).

*Будова методичної системи зумовлена структурою мовнокомунікативної професійної компетентності.* Отже, мікросистемами, графічно відображеними у структурно-функціональній моделі (рис. 3.2), є технології формування кожної зі складових мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей університетів (орфографічної, фонологічної та орфоепічної, лексичної та фразеологічної, граматичної та пунктуаційної, стилістичної та дискурсивної). Кожна з технологій графічно представлена мікромоделлю — фрагментом моделі методичної системи формування МКПК (додаток Е 1).

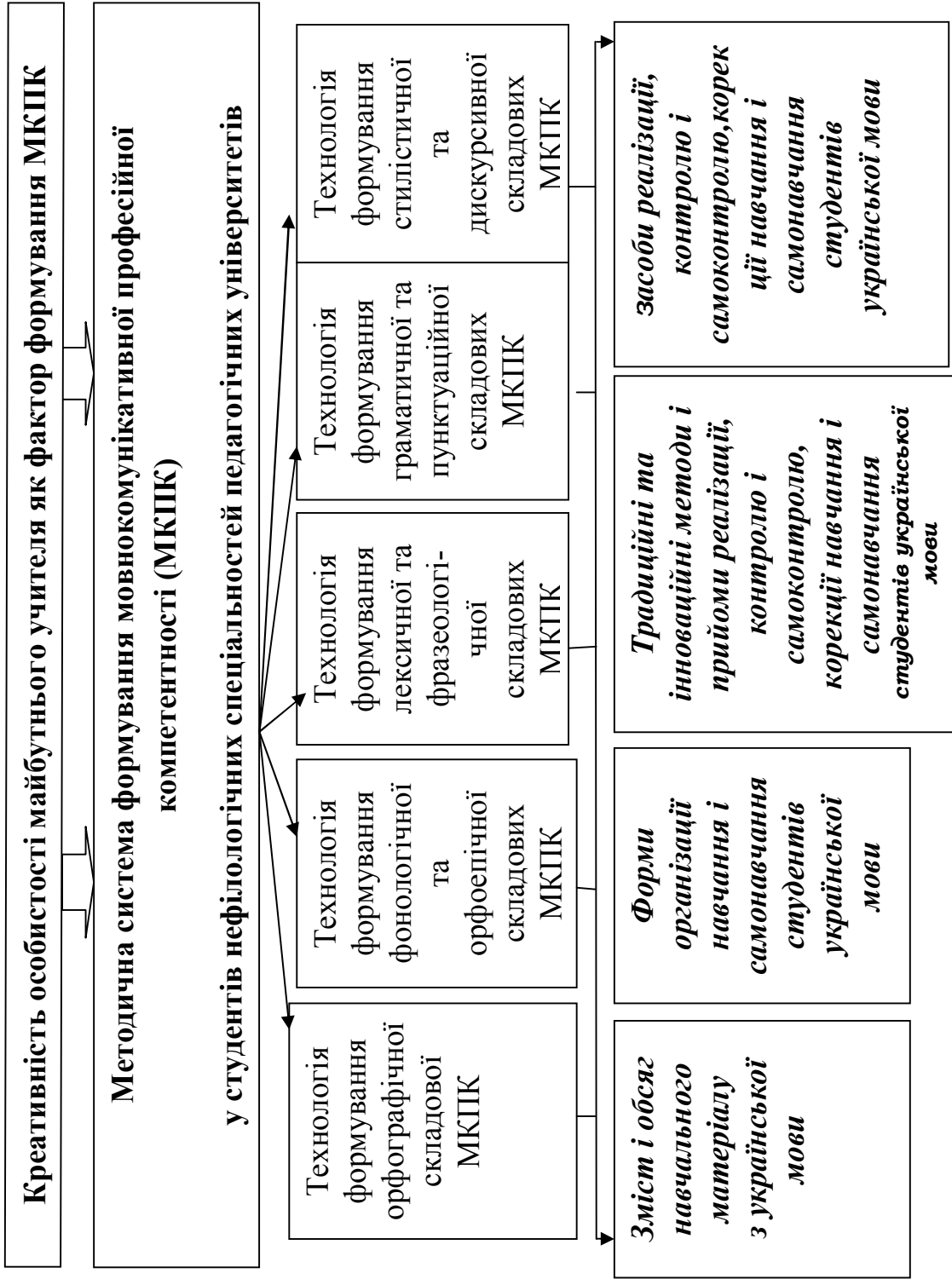


Рис. 3.2. Структурно-функціональна модель формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів

Проведення експериментально-дослідного навчання української мови на нефілологічних факультетах педагогічних університетів України дозволило перевірити ефективність спроектованої методичної системи і внести корективи у структуру функціональної моделі процесу формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів. Одержані показники контрольних зрізів, що проводилися в експериментальних і контрольних студентських академічних групах, порівнювалися із прогнозованими в ході педагогічного проектування результатами (розділ 5).

Докладна характеристика спроектованої методичної системи формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів-нефілологів потребує насамперед з'ясування змісту таких понять, як: *"принцип навчання"*, *"метод"*, *"метод навчання"*, *"прийом навчання"*, *"форма організації навчання і самонавчання"*, *"засіб навчання"*, *"технологія"*, *"педагогічна технологія"*, *"технологія навчання"*, *"педагогічна інноваційна технологія"*, *"інноваційна діяльність"*, — про це йтиметься у підрозділах 3.2 — 3.4.

### **3.2. Дидактичні принципи проектування технологій формування мовнокомунікативної професійної компетентності у студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів**

Дидактичні принципи проектувальної діяльності викладача мають загальноновизначені світоглядні та теоретичні передумови. Орієнтовна основа для проектування результативної методичної системи формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх педагогів-нефілологів закладена в особистісно орієнтованій, діяльнісній, когнітивній, компетентнісній, комунікативній та гуманістичній парадигмах сучасної освіти (1.1).

Поняття *"принцип"* (від лат. *prīncipiūm* — "початок, основа") визначається у педагогіці так: "основа, на яку треба спиратися і якою необхідно керуватися" (З. Курлянд [210, с. 109]); "вихідне положення, провідна ідея, першорядне

правило певної діяльності, що виконує функцію обґрунтування змісту цієї діяльності або припису щодо порядку і способу її здійснення" (О. Рудницька [334, с. 91]).

Постійне коректування системи дидактичних принципів не дозволяє точно назвати їхньої кількості. Дидактичні принципи витлумачуються педагогами як *історично зумовлені нормативні основи, вихідні положення, що служать для визначення змісту, організаційних форм та методів навчання* (Ю. Бабанський, Дж. Брунер, Н.Волкова, М. Данилов, Л. Занков, Н. Мойсеюк та ін.). Серед сучасних визначень *принципів навчання* прийнятним видається також пропонуване В.Ягуповим: "спрямовуючі положення, нормативні вимоги до організації та проведення дидактичного процесу, які мають характер загальних вказівок, правил і норм та впливають із його закономірностей" [441, с. 291].

Ряд важливих положень зумовлює зміст діяльності викладача, спрямованої на проектування технологій навчання української мови у ВНЗ.

У головній праці свого життя "Велика дидактика" видатний чеський педагог Я. А. Коменський (основоположник педагогіки як науки) охарактеризував основні принципи навчання й виховання. Це *принципи наочності, свідомості й активності, послідовності і систематичності знань, міцності знань і навичок*. Вони були покладені в основу створення методичних систем усіма наступними поколіннями дидактів.

У площині ґрунтового дослідження проблеми становлення й розвитку методики навчання української мови як науки С. Яворська відстежила зміни поглядів учених на дидактичні принципи і відповідно методи й форми навчання за період з XVI по XX ст. Зокрема, провідними у XIX — XX століттях були *принципи свідомого вивчення мови, доступності навчання, зв'язку теорії з практикою, врахування вікових особливостей учнів, наочності* (П. Юркевич, С.Ковалів, С. Смаль-Стоцький, А.Волошин, М. Бернадський, С. Чавдаров, Л.Булаховський та ін.). Керуючись цими принципами, на початку минулого століття педагоги активно застосовували такі методи навчання української

мови, як: *бесіда, розповідь учителя, робота з книгою, письмові вправи, метод проектів, порівняльно-історичний метод та ін.* [440].

Вивчаючи питання становлення й розвитку методики викладання рідної мови у контексті професійної підготовки вчителів-словесників у ВНЗ, І.Бакаленко безпосередньо зупиняється на педагогічній спадщині видатних лінгводидактів минулого — Ф. Буслаєва, К. Ушинського та І. Срезневського. Наприклад, у дидактичній системі К.Ушинського синтетичний та аналітичний методи навчання спиралися на "необхідні умови викладання" (видатний педагог не використовував термін "принципи"): *наочність, природовідповідність, виховуючий характер навчання, зв'язок навчання із життям, свідомість й активність навчання, послідовність і систематичність, міцність засвоєння знань.* Дослідниця акцентує увагу на творчому використанні вченими принципів, методів і форм навчання мови у їх тісному взаємозв'язку [21].

У педагогічних поглядах І. Огієнка на принципи навчання виокремлюються ті ж фундаментальні положення про виховуючий характер рідномовного навчання, індивідуальний підхід до учнів, про науковість, міцність та систематичність знань, про активність і творчість у процесі навчальної діяльності [215].

Попри беззаперечну важливість традиційних положень, покладених в основу змісту, методів й організаційних форм навчання, динамічний розвиток сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, глобалізація суспільства, інтеграція у світовий освітній простір зумовили внесення відповідних коректив до системи принципів навчання.

У Державній національній програмі "Освіта" ("Україна ХХІ століття") визначено стратегію розбудови сучасної системи освіти країни, здійснювану шляхом послідовного упровадження цілого ряду реформ. З-поміж базових принципів реформування системи освіти важливе місце посідають принципи *гуманітаризації* (формування духовної культури особистості, бачення "себе у світі" і "світу в собі"), *відкритості* (інтеграції у світові освітні структури), *варіантності*. І. Зязюн і Г.Сагач виділяють, окрім вищезазначених, принципи

*об'єктивності, суб'єктивності, нормативності, інтерактивності, адаптованості.* Принцип *системності* докладно висвітлюється у дослідженнях І. Малафійка [228].

В основі розбудови усіх ланок сучасної системи освіти в Україні, зазначає М. Левківський, покладено принципи доступності, гуманізму, демократизму, пріоритетності загальнолюдських духовних потреб, органічного зв'язку зі світовою і національною історією та культурою, гнучкості і прогностичності, наступності, безперервності й різноманітності, інтеграції з наукою і виробництвом та ін. [214, с. 183].

Формування свідомої мовно-мовленнєвої особистості, сповненої любові та поваги до рідного слова, починається у молодшому шкільному віці. Структуру і зміст початкового курсу української мови М. Вашуленко обґрунтовує *загальнодидактичними принципами* науковості тлумачення мовних фактів, перспективності і наступності навчання, доступності і наочності викладу мовних понять, систематичності та усвідомленості засвоєних знань, зв'язку навчання з життям і активною мовленнєвою практикою молодших школярів [251, с. 19].

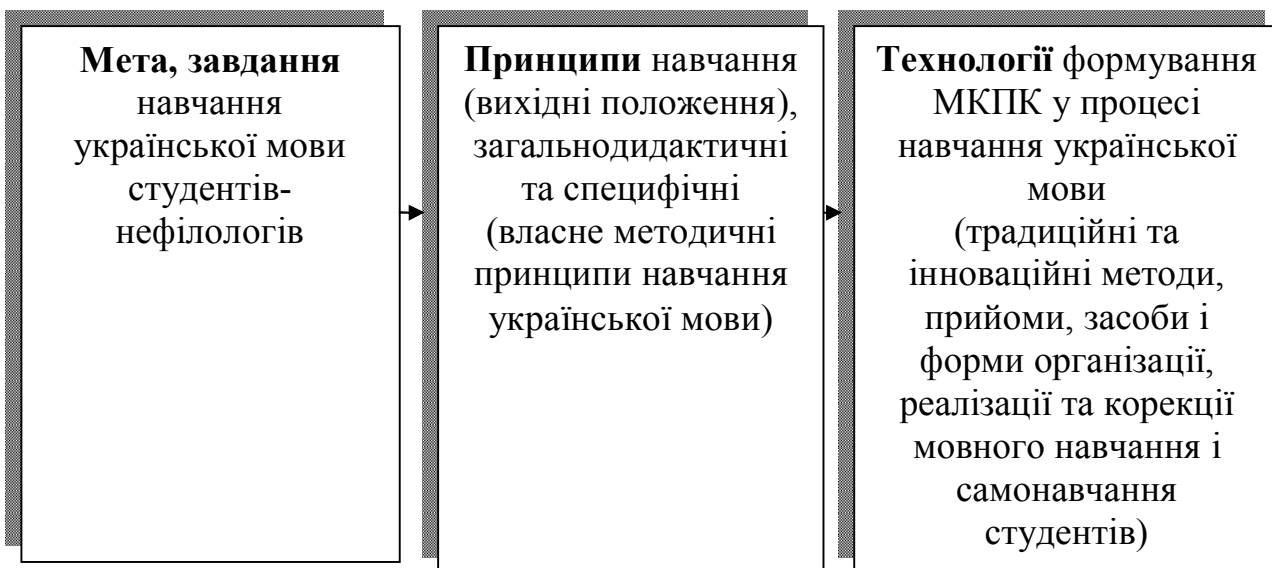
Головними принципами розвитку системи вищої педагогічної освіти (закладів та установ, де здійснюється навчання і виховання майбутніх учителів) на сучасному етапі вважаються такі, як: фундаменталізація, універсалізація, глобалізація, відповідність запитам суспільства і часу, взаємодія з наукою та культурою, демократизація і відкритість (В. Андрущенко). Наголошуючи на тісному взаємозв'язку освіти з культурою, відомий український педагог О.Рудницька виділила як один із провідних принципів освіти (за А.Дистервегом) принцип культуровідповідності — "співзвучність навчання і виховання вимогам середовища і часу, формування особистості в контексті сучасної передової культури і науки, орієнтацію освіти на культурні цінності, опанування і збереження кращих світових, зокрема національних, досягнень людства, прийняття соціокультурних норм суб'єктами навчально-виховного процесу та їх подальший розвиток" [334, с. 46]. Отже, "освіта повертається в



контекст світової і національної культур з орієнтацією на загальнолюдські цінності, гуманізацію та гуманітаризацію змісту освіти" [191, с. 64].

Розмаїття класифікацій принципів навчання і виховання аргументовано у працях О. Рудницької. Критеріями, покладеними в основу класифікацій є такі, як: вибір змісту навчального матеріалу; організація педагогічного процесу; урахування психологічних механізмів формування знань, умінь і навичок [334, с.91].

Підпорядковані меті і завданням навчання у вищій школі, дидактичні принципи керують процесом педагогічного проектування: розробкою технологій — системи методів, прийомів, засобів, форм спільної продуктивної діяльності викладача і студентів як суб'єктів навчально-виховного процесу. У процесі педагогічного проектування технологій формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх педагогів-нефілологів загальнодидактичні та власне методичні принципи навчання української мови є вихідними положеннями (рис. 3.3).



*Рис. 3.3. Місце принципів навчання у структурі процесу педагогічного проектування технологій формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів*

Загальні педагогічні принципи визначають форми, засоби, методи і технології навчання української мови у вищій школі. Сучасні лінгводидакти, творчо використовуючи традиційні загальнопедагогічні принципи у процесі проектувальної інноваційної діяльності, цілком закономірно керуються і специфічними (власне методичними) принципами навчання української мови. Наведемо приклади.

До загальнодидактичних Н. Тоцька відносить такі принципи: науковості, свідомості, міцності та практичної спрямованості знань, наступності, доступності, єдності навчальної та дослідницької діяльності студентів.

У лінгводидактичній основі експериментального навчання студентів технічних університетів вченою покладено також спеціальні принципи: *необхідності та достатності, відтворення (діалогічно, монологічно) знань, формування мовних та професійно-мовленнєвих навичок, фахового спрямування курсу української мови; лінгвістичні принципи: комунікативний, екстралінгвістичний, функціональний, лексико-граматичний, структурно-семантичний, нормативно-стилістичний* [396, с. 59].

У площині дослідження проблеми навчання риторики у вищій школі Н.Голуб розглядає такі традиційні загальнодидактичні принципи, як: *науковості, систематичності й послідовності, наступності й перспективності, зв'язку теорії з практикою, наочності, доступності, свідомості.* До сучасних продуктивних і перспективних дидактичних принципів вчена, спираючись на педагогічні праці (Ю.Балашов, Н. Борисова, В.Дьяченко, Р. Піонова, М. Чошанов, П. Юцявичене), відносить такі, як: *завершення навчання, невідкладної і безперервної передачі знань, різноманітності тем, завдань, обов'язків, всезагального співробітництва і товариської взаємодопомоги, навчання за здібностями, різновікового і різнорівневого колективу, педагогізації діяльності кожного учасника навчальних занять, інтернаціоналізації навчання на двомовній і багатомовній основі, принцип мобільності навчання, динамічності системи, оптимізації, модульності, структурованості змісту навчання, проблемності, професійного*

*спрямування*. Спеціальними (специфічними) принципами навчання риторики Н.Голуб називає такі, як: *фундаменталізації, аксіологізації, стимулювання самостійності у навчанні, креативності, врахування життєвої перспективи, пріоритету практики, принцип емоційності, цілісності й інтеграції, активізації взаємовпливу риторики і мови, стилістики, культури мови; гармонізуючого діалогу* [89, с. 226-229]. Віддаючи належне діалоговій стратегії сучасної гуманістичної освіти, О. Рудницька виокремила обидві її форми — *міжособистісний діалог* учасників педагогічного дискурсу (демократичний стиль співробітництва) і *внутрішній діалог* — спілкування Я-людини з її другим "Я" (уявним співрозмовником, самим собою), спрямований на "формування власних позицій, самоусвідомлення людиною своєї сутності" [334, с. 62, 72]. У поєднанні цих двох форм, на нашу думку, і полягає принцип гармонізуючого навчального діалогу.

У роботі над формуванням професійної мовнокомунікативної компетенції студентів-філологів [353, с. 20] Т. Симоненко керується такими принципами дидактики вищої школи, як:

- функціонально-комунікативний (Л. Пентилюк, Т.Ладиженська та ін.);
- принципи комунікативної філософії — антропологізму, антропоцентризму (П. Гуревич, Б. Мещеряков та ін.);
- суто лінгводидактичні принципи навчання мови (К.Плиско);
- системної організації навчання мови (Т. Донченко).

До головних педагогічних принципів І. Зварич відносить такі принципи: *доброзичливості* (реалізація гуманістичного ставлення до студента як до людини, що потребує підтримки, допомоги в оволодінні знаннями), *заохочення і стимулювання, творчо-емоційного взаємозв'язку викладача і студента, вимогливості* [148, с. 74].

Поява у 80-х роках ХХ століття науки синергетики зумовила розробку відповідних інноваційних принципів управління системою освіти, що мають назву *синергетичних* [75]. Докладно аналізуючи інноваційні принципи системи освіти, російський педагог В. Волов виділяє декілька фундаментальних

принципів, зумовлених тенденціями розвитку глобалізованого суспільства, таких як: 1) *децентралізації* (поширення освітніх технологій в усьому світі), 2) *конвергенції типологічних структур освіти і науки*, 3) *єдності наступності і змінюваності у розвитку інновацій* (постійне збагачення новими ідеями).

*Специфіка загальнодидактичних принципів у ВНЗ* зумовлена такими положеннями :

- принципи навчання підпорядковані сучасним світовим вимогам до вищої освіти — підготувати інтелектуальну еліту держави, висококваліфікованих, професійно мобільних фахівців, конкурентоспроможних на світовому ринку праці. Процес навчання спрямований на освіту, гуманістичне виховання і розвиток творчої особистості кожного студента;
- професійно спрямоване навчання, виховання і розвиток студентів відбуваються з опорою на знання, уміння й навички, сформовані у шкільний період навчання;
- педагогічний університет є водночас навчальним і науково-дослідним закладом, тому методи навчання та викладання поєднані з методами наукового педагогічного дослідження. Основні тенденції розвитку науки знаходять відображення у змісті, формах і методах навчання.
- у вищій школі акцент зроблено на формуванні креативної особистості фахівця, спроможного до самонавчання і самовдосконалення протягом усього життя (процес безперервної освіти);
- особистісно орієнтований процес формування професійних компетентностей студентів відбувається засобами традиційних та інноваційних навчальних технологій.

Лінгводидактика потребує чіткого виділення власне методичних принципів навчання української мови — на цьому наголошує Т. Донченко. Пропонуючи взяти за основу виділення вихідних положень функції мови, вчена називає ряд власне методичних принципів навчання української мови у школі [118], з яких нашу увагу привертають такі:

- принцип вивчення мови в єдності змісту й форми: від пізнання мови як духовної скарбниці народу до пізнання всесвіту і свого місця у ньому;
- принцип вивчення мовних одиниць усіх рівнів мовної системи на основі лінгвістичного аналізу тексту (в єдності змісту і форми) з урахуванням авторського задуму;
- принцип розвитку читацьких інтересів, формування уявлень про неповторність мовної особистості автора;
- принцип поєднання розвитку мовлення і розвитку мислення;
- принцип зумовленості основного напрямку у вивченні української мови її комунікативною функцією в усіх її проявах (вивчення різних типів, стилів і жанрів мовлення як реального вираження мовної комунікації); функціонально-стилістичний принцип вивчення мови;
- принцип усвідомлення естетичної функції української мови (милозвучності мови, художньо-виражальних функцій лексичних і граматичних мовних одиниць);
- принцип взаємозв'язку мовних рівнів у процесі їх вивчення;
- принцип взаємозв'язку у засвоєнні мовних і мовленнєвих знань, формуванні навчально-мовних, правописних і мовленнєвих умінь.

Цілком доречно віднести до спеціальних лінгводидактичних принципів (за В. Михайлюк) такі, як:

- принцип комунікативної спрямованості навчання мови;
- ситуативності (мова реалізується в реальних та уявних ситуаціях мовлення);
- структурно-функціональний принцип (структурні елементи мовної системи розглядаються у процесі функціонування в тексті).

Теоретично обґрунтовуючи методику початкового навчання української мови студентів національних груп, Ж. Горіна керується принципом опори на рідну мову, функціонально-комунікативним принципом, тематико-ситуативним принципом угруповання лексичного матеріалу [94].

Таким чином, аналіз педагогічних праць дав змогу виділити ті загальнодидактичні та власне методичні принципи навчання української мови, які стали спрямовуючими положеннями при педагогічному проектуванні технологій формування складових мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх педагогів-нефілологів (табл. 3.1).

**Таблиця 3.1**

**Принципи навчання української мови студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів**

<b>Загальнодидактичні принципи</b>	<b>Специфічні (власне методичні) принципи навчання</b>
<p><i>Гуманізації</i> — процес мовної освіти спрямований на розвиток комунікативної особистості кожного студента як педагога-гуманіста, представника інтелектуальної еліти країни; в основу педагогічних технологій покладено увагу до людини — найвищої цінності сучасного суспільства (людиноцентризм в освіті) [204].</p> <p><i>Гуманітаризації</i> — на заняттях з української мови в майбутніх учителів формуються ціннісні орієнтації, здатність до культурного саморозвитку; підвищується рівень національного самоусвідомлення.</p> <p><i>Індивідуалізації</i> — передбачає "змогу кожного студента навчатися і розвиватися за індивідуальним планом і програмами,</p>	<p><i>1. Принцип вивчення української мови як динамічної системи</i> — вивчаючи норми літературної мови, студенти повинні бачити їх зміни як прояви життя мови у просторі і часі, мати загальне уявлення про тенденції розвитку української мови у сучасному білінгвальному та полілінгвальному просторі.</p> <p><i>2. Принцип навчання української мови на ґрунті знань про психологічні закономірності функціонування мови у комунікативному просторі</i> — оптимальне поєднання у рамках педагогічних технологій мовнокомунікативної та психокогнітивної діяльності студентів — породження і сприймання тексту в конкретній ситуації професійного спілкування.</p>

1	2
<p>використовуючи оптимальний термін навчання, який відповідає його психолого-фізіологічним можливостям" [355, с. 74].</p> <p><i>Культуровідповідності</i> — відповідність українськомовного навчання і виховання сучасним вимогам освітнього середовища і часу, формування мовнокомунікативної особистості майбутнього вчителя в контексті сучасної культури і науки, орієнтація освіти на досягнення світової та української культури, прийняття соціокультурних норм [334, с. 46].</p> <p><i>Науковості</i> — відображення у змісті навчальних дисциплін сучасних лінгвістичних та лінгводидактичних поглядів на проблеми української мови і самовдосконалення.</p> <p><i>Практичної спрямованості</i> — система знань з української мови, відповідних умінь і навичок їх практичного застосування спрямована на подальшу професійну мовнокомунікативну діяльність педагога.</p>	<p>2. <i>Принцип зв'язку усіх мовознавчих дисциплін на нефілологічних факультетах з риторикою як пранаукою</i>, що закладає основи майстерності володіння переконуючою комунікацією — риторика допомагає майбутньому вчителю створити досконалий дискурс відповідно до конкретного комунікативного задуму.</p> <p>3. <i>Принцип цілеспрямованого систематичного поповнення активного українського словника майбутніх учителів термінами сучасних мовознавчих галузей</i>, які розширюють знання студентів з проблем професійної комунікації — йдеться про терміни комунікативної лінгвістики (дискурс, мовленнєвий акт, засоби повідомлення, мовленнєвий жанр та ін.), когнітивної лінгвістики (концепт, вербальна пам'ять та ін.), лінгвістики тексту (фрейм — типова ситуація спілкування, спрямованого на адресата), етнолінгвістики, теорії міжкультурної комунікації, соціолінгвістики (мовна особистість,</p>

1	2
<p><i>Наочності</i> — використання сучасних аудіовізуальних засобів навчання української мови, що оптимізують процес формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів.</p> <p><i>Єдності навчальної та науково-дослідної діяльності студентів</i> — створення в педагогічному університеті навчально-науково-інноваційного простору, що забезпечує професійну підготовку майбутніх учителів-дослідників, сприяє формуванню креативної мовної особистості кожного фахівця.</p> <p><i>Взаємовідповідності і взаємозв'язку матеріального та інтелектуального компонентів навчального середовища</i> — суб'єкт-суб'єктна навчальна взаємодія викладачів і студентів відбувається в умовах інформатизації та технічної забезпеченості навчально-виховного процесу.</p> <p><i>Співробітництва і співдружності</i> викладачів, студентів, учнів, сім'ї, громадськості, трудових колективів у формуванні гармонійно розвиненої особистості студента — майбутнього</p>	<p>полілінгвізм та ін.) тощо.</p> <p>4. <i>Принцип діяльнісно-комунікативної, професійної спрямованості навчання української мови</i> — мовні норми сучасної української мови засвоюються студентами-нефілологами на основі знань про спілкування, створення зв'язних усних і писемних текстів професійного спрямування; перевірка і самоперевірка рівня мовних знань, умінь і навичок відбувається у процесі реальної мовнокомунікативної взаємодії студентів (н-д, під час педагогічної фахової практики у школі).</p> <p>5. <i>Структурно-функціональний, стилістично маркований принцип вивчення мовних явищ</i> — взаємопов'язані структурні елементи мовної системи розглядаються у текстах різних стилів та жанрів — у процесі лінгвістичного (або дискурсивного) аналізу.</p> <p>6. <i>Принцип диференційованого навчання української мови</i> — організація різнорівневого навчання студентів (П. Гусак) [108]: поділ</p>



1	2
<p>вчителя.</p> <p><i>Емоційної насиченості навчально-виховного процесу</i> [334] — емоційне забарвлення змісту навчального матеріалу, процесу суб'єкт-суб'єктної навчальної взаємодії сприяє активізації сприймання, пам'яті, мислення, уяви.</p> <p><i>Модульності</i> — культури мовлення.</p> <p><i>Доступності і посильності, індивідуалізації навчання, самостійності</i> — оптимальний добір форм і методів, що забезпечує дохідливий виклад теоретичного мовного матеріалу з урахуванням фаху, вікових та індивідуальних можливостей студентів; відсутність нездоланних труднощів при самостійному опрацюванні студентами рекомендованих викладачем науково-інформаційних джерел з української мови.</p> <p><i>Безперервності</i> — раціональне поєднання форм аудиторної і позааудиторної групової та індивідуально-самостійної навчальної роботи студентів-нефілологів з української мови, що</p>	<p>матеріалу навчальних мовних курсів на обов'язковий та додатковий, оптимальний добір різноманітних форм, методів і прийомів групової та індивідуально-самостійної роботи студентів з урахуванням індивідуальних особливостей).</p> <p>7. <i>Принцип діалогізації навчання студентів української мови</i> — формування знань з української мови, професійних мовнокомунікативних умінь і навичок майбутніх учителів відбувається з урахуванням структурних компонентів діалогічної навчальної діяльності (за Л. Бурман [54]): <u>мотиваційного</u> (інтерес до діалогічного вербального спілкування засобами української мови), <u>комунікативного</u> (увага до комунікативних якостей мовлення), організаторського (володіння ситуацією спілкування, керівництво навчальною дискусією), <u>гностичного</u> (структурування навчального матеріалу з української мови у діалогічній формі — моделювання діалогів), <u>креативного</u> (висловлення</p>

1	2
<p>стимулюватиме майбутніх педагогів до постійного підвищення рівня мовнокомунікативної компетентності.</p> <p><i>Активізації міжпредметних зв'язків (інтегративності)</i> — актуалізація знань про мову як універсальну багатофункціональну систему, здобутих студентами у процесі вивчення інших гуманітарних навчальних дисциплін. Створення інтегрованих навчальних курсів, проведення окремих інтегрованих занять.</p> <p><i>Наступності і перспективності</i> — "зв'язок та узгодженість мети, змісту, організаційно-методичного забезпечення етапів освіти"</p>	<p>оригінального бачення проблеми під час професійного діалогу), <u>емоційного</u> (емоційний вплив на співрозмовника засобами української мови у поєднанні з невербальними), <u>оцінного</u> (аналіз студентами результатів спільної бесіди, оцінка і самооцінка ними можливостей організувати та реалізувати діалогічне навчання в освітніх закладах).</p>
<p>[338]. Навчання студентів української мови з опорою на знання, уміння й навички, здобуті у період навчання в загальноосвітній школі та інших навчальних закладах; спроектованість змісту навчальних курсів на подальше професійне мовне самонавчання й структурування навчального матеріалу за цілісними та завершеними, логічно</p>	

1	2
<p>розташованими взаємопов'язаними змістовими елементами — модулями, кожен із яких складається з теоретичного блоку, практичного блоку (поточного контролю знань, умінь і навичок), і контрольного блоку, що забезпечує модульний контроль.</p> <p><i>Кредитності</i> — уніфікація повного навчального навантаження (1 кредит — 24 години), вільний вибор студентом навчальних дисциплін (за структурно- логічними схемами).</p>	

### **3.3. Структурні компоненти методичної системи формування у студентів нефілологічних факультетів педагогічних університетів мовнокомунікативної професійної компетентності**

#### **3.3.1. Контент-аналіз обсягу і змісту підручників і навчальних посібників з української мови для студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних ВНЗ.**

У структурі методичної системи формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних факультетів педагогічних ВНЗ визначальне місце посідає *зміст і обсяг навчального матеріалу з української мови*, який є основою систематизованих знань майбутніх учителів-нефілологів про мову як найвище надбання цивілізації, про правила мовного спілкування і норми сучасної української літературної мови. Зміст і обсяг теоретичного матеріалу з українськомовних дисциплін, який

відповідає вимогам чинних навчальних програм, викладено у підручниках і навчальних посібниках, у лексикографічній літературі з української мови, у текстах лекцій викладачів та інших джерелах, рекомендованих студентам для обов'язкового та додаткового опрацювання. Уміння та навички користування якісними науково-навчальними джерелами, сформовані у студентські роки, забезпечують подальше успішне розширення і поглиблення цих знань у процесі українськомовного самонавчання і самовдосконалення вчителя-нефілолога.

Цілком закономірно, що *підручники і навчальні посібники з української мови*, призначені для студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів, — універсальне джерело знань для майбутніх фахівців, що здобувають освіту за очною, заочною, дистанційною формами навчання. Завдання, вміщені у навчальних посібниках, спрямовані на формування у студентів відповідних умінь і навичок використання здобутих знань з мови у різних ситуаціях професійного спілкування.

Згідно з принципом систематичності та послідовності навчання, формування мовних знань, умінь і навичок студентів — майбутніх педагогів — є невід'ємною частиною безперервного процесу мовної освіти "протягом усього життя", розпочатого у ранньому дитинстві. Цілком закономірно, що саме на викладачів-словесників ВНЗ покладена відповідальність за той "нескінченний рух по колу", окресленому соціально і національно важливим поняттям мовлення як способу реалізації мови у процесі комунікації. Викладач університету, як координатор процесу формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх вчителів, повинен мати надійного помічника — книгу, яку Сократ назвав "німим учителем". Знання з української мови, здобуті зі шкільних підручників та навчальних посібників (автори — М. Білецька, О. Біляєв, Л. Варзацька, М. Вашуленко, О. Глазова, С. Єрмоленко, О. Заболотний, Л. Кадомцева, О. Калита, О. Караман, С. Караман, П. Кононенко, Ю. Кузнецов, Д. Луцик, Л. Мацько, О. Мацько, О. Мельничайко, Я. Остаф, М. Пентилюк, Л. Піскорська, М. Плющ, К. Пономарьова, О. Савченко, О. Сидоренко, Н. Скрипченко, Л. Скуратівський, В. Тихоша, О. Хорошковська,

Г. Шелехова, І. Ющук та ін.), уміння і навички використання цих знань у спілкуванні є підґрунтям для формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів у ВНЗ. Окрім того, на основі сформованих навичок роботи школярів із підручниками та іншими довідковими матеріалами (у тому числі з електронними навчальними виданнями) формується *інформаційно-комунікативна компетентність студентів* — майбутніх фахівців.

Вимогам до змісту, структури та функціонального забезпечення підручника приділяли увагу видатні педагоги минулого — Я. Коменський, К.Ушинський, Т. Лубенець, Б. Грінченко, І. Огієнко, В. Сухомлинський, С.Чавдаров та ін. Актуальними на сьогодні є міркування відомих учених щодо проблеми місця і ролі навчальної книги у педагогічному процесі, про співвідношення наукового викладу і педагогічного викладу науки (Ю.Бабанський, В.Бейлінсон, В.Безпалько, С. Гончаренко, Д. Зуєв, І. Лернер, М. Скаткін та ін.).

Високі сучасні вимоги до якості навчальної та навчально-методичної літератури, представленої на ринку освітньої продукції, на думку російського педагога В. Литвинової, зумовили актуальність застосування контент-аналізу як ефективного засобу організаційно-методичної діагностики навчального процесу [218, с. 162]. Цілком погоджуючись із ученою, зауважимо, що проблема упорядкування та уніфікації теоретичного матеріалу навчальних книг з української мови для студентів-нефілологів педагогічних університетів цілком обґрунтовує своєчасність проведення якісного контент-аналізу.

Контент-аналіз (з англ. *contens* – "зміст" — термін дослівно перекладається як "аналіз змісту") є ефективним методом кількісного і якісного аналізу текстів. У кінці XIX ст. ним почали користуватися, аналізуючи медіа-тексти на предмет достовірності інформації та можливостей її впливу на свідомість реципієнтів. Так, у 1910 році контент-аналіз застосував німецький соціолог М. Вебер, досліджуючи виклад політичних подій у пресі; а в 30 — 40-х роках з цією ж метою до контент-аналізу звернувся американський учений Г. Ласуел. На

сьогодні "традиційне "політичне" використання сучасних технологій контент-аналізу доповнено необмеженим переліком рубрик і тем, що охоплюють виробничу і соціальну сфери, бізнес і фінанси, культуру і науку" [402, с. 35].

У працях українських і зарубіжних учених досліджено етапи розвитку контент-аналізу текстів, який із появою комп'ютерного забезпечення перетворився на сучасну інноваційну технологію і здобув визнання в усьому світі (Б.Берельсон, А. Алексеев [1], В. Дудченко, Г. Ласуел, Т. Лук'янець, О.Матвієнко, Н. Танатар, А. Федорчук [402], Б. Юськів [436] та ін.).

Зміст терміна "контент-аналіз" окреслено в електронних словниках:

*Контент-аналіз, -у, ч.* "1. Термін для позначення ряду методів аналізу мовних актів, повідомлень або документів для дослідження різних ідей, емоцій та ін. 2. Метод науково-психологічного дослідження текстів та ін. носіїв інформації" ("СЛОВНИК.НЕТ" [452]).

Контент-аналіз є методом соціальної психології і соціології, за допомогою якого через кількісні характеристики тексту (наприклад, аналіз частоти уживання визначених термінів і їхніх сполучень) розкриваються закономірності змісту.

Контент-аналіз є основою *контент-моніторингу* — безперервного кількісно-якісного дослідження інформаційних масивів, який відображає соціально-політичні зміни, рух наукової думки (наприклад, у галузі мовознавства), нові тенденції у розвитку освіти тощо.

Характеризуючи метод контент-аналізу, вчені (Б. Берельсон, А. Алексеев [1], Ф.Іванов [161], В. Литвинова [218] та ін.) визначили його специфічні ознаки, такі як: універсальність використання, формалізація одиниць спостереження, трудомісткість процесу дослідження, об'єктивність обробки результатів, надійність висновків, ретельність добору текстових масивів, діагностичність.

Науковці користуються двома взаємопов'язаними *видами контент-аналізу текстів* — *кількісним і якісним*. Мета якісного (змістового) аналізу текстів — зафіксувати в них наявність певних змістових та структурних одиниць,

кількісного (формалізованого) — виміряти частоту використання цих одиниць у відібраних масивах текстів. З огляду на поставлене нами завдання — проаналізувати зміст і обсяг підручників і навчальних посібників з української мови для студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних ВНЗ,— доцільно провести якісний (змістовий) контент-аналіз, попередньо визначивши його критерії та структурні одиниці.

Зміст мовної освіти у педагогічному ВНЗ реалізується відповідно до навчальних планів та програм через підручники, навчальні посібники та інші дидактичні засоби (3.3.4). Інваріантна (обов'язкова) та варіативна (змінювана залежно від напрямку підготовки фахівців) складові навчальних планів окреслюють кількість та детермінують обсяг мовознавчих дисциплін. Зменшення кількості годин на аудиторне вивчення мовних курсів і, відповідно, збільшення годин на самостійну позааудиторну роботу актуалізують проблему навчально-методичного забезпечення українськомовного навчання і самонавчання студентів.

Змісту й обсягу навчальних видань приділено належну увагу у державних документах в галузі вищої освіти. Йдеться про рекомендації МОН України щодо підготовки і проведення акредитації, у яких обов'язковою вимогою до ВНЗ є належна кількість і висока якість авторських підручників і посібників, представлених у фондах бібліотек (С. Андрусенко, В. Домніч [4]). Окрім того, на початку нового навчального року затверджується перелік програм, підручників та навчальних посібників, рекомендованих Міністерством освіти і науки України та НМЦ вищої освіти.

У "Методичних рекомендаціях щодо структури, змісту та обсягів підручників і навчальних посібників для вищих навчальних закладів" (Додаток 1 до наказу МОНУ № 588 від 27.06.2008, (зміни до Наказу №588 від 27.06.2008р. затверджені Наказом МОН №11 від 10.01.2009 р.) [253, с. 11] підручники і навчальні посібники визначено як основні засоби навчальної діяльності студентів: "*Підручник* – навчальне видання, що містить систематизоване викладення навчальної дисципліни, відповідає програмі

дисципліни та офіційно затверджене як такий вид видання. *Навчальний посібник* – навчальне видання, що частково або повністю замінює або доповнює підручник та офіційно затверджене як такий вид видання. Вони затверджуються Міністерством освіти і науки як нормативні видання з відповідним грифом. Присвоєння грифа означає, що підручник або навчальний посібник відповідає встановленим вимогам, якими є: відповідність змісту книги навчальній програмі дисципліни, дотримання умов щодо обсягу видання, належне технічне оформлення.

При створенні підручників та навчальних посібників необхідно враховувати наступне: навчальні книги повинні мати високий науково-методичний рівень, містити необхідний довідковий апарат; підручники та навчальні посібники мають бути написані в доступній формі, навчальний матеріал має бути пов'язаний з практичними завданнями, в книзі повинні просліджуватися тісні міжпредметні зв'язки" [253, с. 11].

Інноваційними та перспективними засобами формування систематизованих знань з української мови в умовах розвитку інформаційних технологій є *електронні підручники і посібники нового покоління* для студентів ВНЗ, які останнім часом посіли належне місце у навчально-методичному забезпеченні українськомовних дисциплін. Зазначимо, що вже у школі формуються навички роботи з електронними навчальними виданнями. Це, наприклад, підручники з української мови для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів (2010 р. видання), авторами яких є М. Плющ, В. Тихоша, С. Караман, О. Караман (у 3-х частинах, професійний рівень), О. Заболотний, В. Заболотний (рівень стандарту), О. Глазова, Ю. Кузнецов (за науковою редакцією І. Вихованця, академічний рівень).

Електронні підручники і навчальні посібники для вищої школи мають ряд переваг над традиційними паперовими виданнями:

- Навчальна інформація на електронних носіях компактна та зручна для зберігання і використання у процесі навчання і самонавчання української мови;



- Електронні підручники і навчальні посібники є доступним джерелом інформації для студентів очної та дистанційної форм навчання.
- Наочності викладу теоретичного матеріалу сприяють мультимедія, аудіо- та відео-компоненти, включені до електронного посібника.
- Електронні підручники і навчальні посібники сприяють ефективнішому використанню бібліотечних фондів та внутрішньої електронної мережі ВНЗ.
- Підручники та посібники нового покоління вдосконалюють навчальний процес, сприяють формуванню креативності майбутніх учителів-нефілологів.
- Студенти, як користувачі мережі Інтернет, мають доступ до електронних версій підручників з української мови, розміщених на сайті Центру учбової літератури.

*Незважаючи на інноваційність електронних книг, слід підкреслити, що українськомовне навчання і самонавчання майбутніх учителів-нефілологів у гібридному інформаційному середовищі з паралельним використанням матеріалів на електронних та паперових носіях є, на наш погляд, оптимальним.* По-перше, використання комп'ютера обмежується державними санітарними правилами і нормами. По-друге, робота з книгою формує у студентів навички методичної роботи зі шкільним підручником, а також розвиває інтерес до читання. Зауважимо також, що у навчанні української мови найчастіше використовуються електронні копії паперових видань, у яких не враховано потужного навчального потенціалу глобальної мережі Інтернету (гіперпосилань, мультимедійних можливостей тощо).

Наукові засади створення підручників нового покоління, які відповідають вимогам інноваційного суспільства, сучасній освітній парадигмі, відображено у багатьох дослідженнях (В. Бадер, Г. Бельтюкова, О. Біляєв, Н. Бондаренко, М.Вашуленко, С. Архипова, М. Євтух, С.Єрмоленко, І. Ключковська, Я.Кодлюк, І. Козак, Г.Козлакова, К. Левківський, Т. Лукіна, В. Лутай, Л.Мацько, О. Мельничайко, Б. Мокін, Л. Паламар, О. Савченко, М. Скрипник, Л.Скуратівський, О. Хорошковська, Г. Шелехова, С. Яворська та ін.).

Об'єктом проведеного нами контент-аналізу було обрано навчальні книги для студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних вишів, видані в Україні за двадцять років (1987-2010 рр.), що надало можливість спостерігати основні тенденції у розвитку вітчизняного підручникотворення, пов'язані як із розвитком українського академічного мовознавства, так і з сучасними вимогами до мовної підготовки компетентного вчителя-професіонала. Йдеться, перш за все, про появу *нового покоління підручників та навчальних посібників з української мови*, які характеризуються:

- Спрямованістю теоретичного матеріалу навчальної книги на формування в майбутнього вчителя-нефілолога систематизованих знань з української мови та культури мовлення, обґрунтованих сучасними лінгвістичними, лінгвокультурологічними, лінгвопсихологічними і лінгвофілософськими дослідженнями.
- Різноманітністю диференційованих інтерактивних завдань, що сприяють формуванню в студентів умінь і навичок творчого використання знань з української мови у типових та нестандартних ситуаціях педагогічного спілкування.
- Універсальністю змісту підручника (навчального посібника), розрахованого на студентів різних нефілологічних спеціальностей педагогічних ВНЗ.
- Інформаційно-пізнавальним, виховним і розвивальним потенціалом вміщених у книзі навчально-наукових текстів.
- Спрямованістю академічного видання на розвиток у майбутніх педагогів креативних дослідницьких якостей, рефлексії; наявністю достатньої кількості завдань для індивідуально-самостійної роботи, для самоперевірки студентами власного рівня сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності.
- Використанням у підручнику чи навчальному посібнику довідкового апарату та гіпертекстів (для електронних видань).

- Розподілом розділів підручника за модульним принципом (теоретичний блок, практичний блок, контрольний блок).

*Інформаційний масив* контент-аналізу склали тексти підручників і навчальних посібників з українськомовних дисциплін, рекомендованих МОН України для використання майбутніми студентами-нефілологами як нормативні видання. З огляду на це, *зміст і обсяг досліджуваних нами академічних видань закономірно відповідає загальнодержавним вимогам*: усі підручники і навчальні посібники відображають зміст навчальних програм, мають високий науково-методичний рівень та достатній обсяг, теоретичну і практичну частини із завданнями для контролю і самоконтролю.

Контент-аналіз змісту і обсягу навчальних книг для студентів-нефілологів педагогічних ВНЗ у площині проблеми формування мовнокомунікативної професійної компетентності, окрім загальних вимог, здійснювався за *спеціальними критеріями*. Вибір цих критеріїв (вимог) зумовлений одиницями спостереження, наявність яких у текстах підручників і навчальних посібників з української мови забезпечує процес формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів. На вибір одиниць спостереження значною мірою вплинули результати моніторингу якостей мовлення майбутніх педагогів-нефілологів: типові помилки у мовленні студентів свідчать про недостатню сформованість в них системи професійно спрямованих знань із сучасного українського мовознавства та відповідних умінь і навичок практичного використання цих знань у педагогічному спілкуванні (2.4).

Отже, для змістового контент-аналізу *одиницями спостереження* обрано:

- Ряд дидактичних одиниць (ДО), кожна з яких є самостійною частиною теоретичного змісту навчального матеріалу з української мови (інформаційний блок українськомовних навчальних дисциплін для студентів-нефілологів).
- Ряд практичних завдань (ПЗ), виконання яких сприяє формуванню в майбутніх учителів-нефілологів креативності як необхідної умови творчої мовнокомунікативної діяльності (практичний блок).

У таблиці 3.2 узагальнено результати контент-аналізу 6 підручників (автори — М.Т. Доленко, І.І. Дацюк, А.Г. Кащук; М.Я. Плющ, С.П. Бевзенко, Н.Я. Грипас; О.П. Блик; О.Д. Пономарів, В.В. Різун, Л.Ю. Шевченко; С.В.Шевчук; К.Ф.Шульжук), умовно позначених: П-1, П-2, П-3, П-4, П-5, П-6; і 11 навчальних посібників (автори — Г.О. Козачук, Н.Г.Шкурятяна, О.М. Пазяк, Г.Г. Кисіль, С.В. Шевчук, О.А.Сербенська, М.І. Фурдуй, Л.Ю. Шевченко, О.Д.Пономарів, Л.І. Мацько, Л.В. Кравець, Т.В. Симоненко, О.М. Семенов, М.М. Фашенко), умовно позначених: НП-1, НП-2, НП-3, НП-4, НП-5, НП-6, НП-7, НП-8, НП-9, НП-10, НП-11 (бібліографічний опис навчальних видань вміщено у додатку Ж 1.

Контент-аналіз обсягу і змісту підручників і навчальних посібників для студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних ВНЗ, проведений на аналітико-констатувальному етапі експериментального дослідження, дозволив зробити ряд висновків.

*По-перше*, навчальним книгам, обраним для контент-аналізу, властиві такі загальні ознаки, як:

- Компетентнісна орієнтованість; спрямованість на самостійне опрацювання студентами теоретичного матеріалу з української мови та самоконтроль рівня сформованості складових мовнокомунікативної професійної компетентності.
- Універсальність та варіативність змісту, розрахованого на студентів різних нефілологічних спеціальностей педагогічних ВНЗ.
- Компактність і водночас максимальна інформативність, ґрунтовність змісту книги, спроектованість теоретичного матеріалу на засвоєння студентами мовних норм.
- Дотримання вимог до науково-навчального стилю, доступність (однак не надмірна спрощеність) викладу матеріалу, читабельність.
- Досконала літературна мова, чіткість визначень, прозорість формулювань.
- Розвивально-пізнавальна насиченість змісту, виховний потенціал вміщеного у ньому матеріалу, професійна спрямованість. Мотивація до читання як мовленнєвої діяльності.

- Методично обґрунтована, оптимальна структура (теоретична і практична частини), спрямована на формування знань, умінь і навичок як основи мовнокомунікативної професійної компетентності майбутнього вчителя. Раціональність методичного апарату, зокрема розміщених у ньому таблиць, схем, малюнків тощо.

Таблиця 3.2

**Результати контент-аналізу обсягу і змісту підручників і навчальних посібників з української мови для студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних ВНЗ**

<b>Критерій — наявність дидактичних одиниць (ДО) та практичних завдань (ПЗ)</b>	<b>Підручники і навчальні посібники, в яких представлено зазначені ДО і ПЗ</b>
<p><u>ДО:</u> Мова як об'єкт вивчення лінгвофілософії, лінгвопсихології, соціолінгвістики і лінгвокультурології. Тенденції розвитку української мови у сучасному комунікативному просторі. Поняття: <i>національна мова, загальнонародна мова, літературна мова, рідна мова, державна мова; комунікація, вербальна комунікація; мовна політика, мовна ситуація, "чуття мови", білінгвізм, полілінгвізм, суржик, соціальні і територіальні діалекти, запозичена лексика.</i> Типологія літературних норм сучасної української мови. Загальномовна норма у зіставленні з літературною. Поняття: <i>мовні рівні мовної системи (фонологічний, лексико-семантичний, морфологічний, синтаксичний,</i></p>	<p>П-1, П-2, П-3, П-4, П-5, П-6, НП-1, НП-2, НП-3, НП-4, НП-5, НП-6, НП-7, НП-8, НП-9, НП-10, НП-11</p> <p>П-1, П-2, П-3, П-4, П-5, П-6, НП-1, НП-2, НП-3, НП-4, НП-5, НП-6, НП-7, НП-8, НП-9, НП-10, НП-11.</p> <p>НП-7, НП-9</p>

1	2
<p>текстовий); типи літературної норми (орфоепічні, лексичні і фразеологічні, морфологічні, синтаксичні, стилістичні, правописні норми).</p> <p>Комунікативна компетентність, мовна компетентність, мовнокомунікативна професійна компетентність сучасного вчителя. Складові мовнокомунікативної компетентності (фонологічна та орфоепічна, лексична і фразеологічна, граматична, стилістична та дискурсивна, орфографічна і пунктуаційна компетенції).</p> <p>Мова і мовлення. Культура мови і культура мовлення. Комунікативні якості мовлення (правильність, чистота, багатство, логічність, точність, доречність, доступність, виразність, впливовість).</p>	<p>П-1, П-2, П-3, П-4, П-5, П-6, НП-1, НП-2, НП-3, НП-4, НП-5, НП-6, НП-7, НП-8, НП-9, НП-10, НП-11.</p>
<p><u>ПЗ:</u></p> <p>Завдання, спрямовані на систематизацію та закріплення знань про українську мову, мовні норми, мовленнєву комунікацію; на формування автоматизованих навичок використання мовних одиниць, на розвиток "чуття мови" та рефлексію.</p> <p>Завдання, спрямовані на формування</p>	<p>П-1, П-2, П-3, П-6, НП-1, НП-2, НП-3,  НП-4, НП-5, НП-7, НП-8, НП-9, НП-10, НП-11</p> <p>П-1, П-2, П-3, П-6, НП-1, НП-2, НП-3, НП-4, НП-5,</p>

1	2
<p>креативності, дослідницьких якостей, мовнокультурної ідентичності на основі систематизованих знань з української мови.</p> <p>3.Завдання, спрямовані на формування навичок творчого володіння засобами мовного коду в різних ситуаціях професійного спілкування.</p>	<p>НП-7, НП-8, НП-10</p> <p>НП-1, НП-2, НП-3, НП-4,л НП-5, НП-7, НП-8, НП-9, НП-10, НП-11</p>

- **Якісний дизайн.** На відміну від шкільних підручників з мови (особливо для початкових класів), художнє оформлення не є суттєвою вимогою до підручників і посібників для студентів, хоча якість поліграфічного виконання, безумовно, полегшує візуальне сприймання пропонованого матеріалу.

*По-друге*, у змісті підручників і навчальних посібників з української мови для студентів-нефілологів протягом останніх 20-ти років поступово з'явилися нові дидактичні одиниці — теоретичні відомості, зумовлені розвитком галузей українського мовознавства.

*По-третє*, традиційна лінійна структура підручників і навчальних посібників з української мови, що відповідала навчальній програмі з української мови для студентів нефілологічних факультетів педагогічних ВНЗ, підпорядковувалася модульному принципу побудови.

Попри наявність окреслених вище дидактичних одиниць у підручниках і навчальних посібниках з української мови, слід констатувати, що жоден із них не розкриває повною мірою зміст усіх понять, знання яких забезпечує ефективність формування мовнокомунікативної професійної компетентності.

З огляду на вимоги сучасної освіти до українськомовної підготовки вчителя, здатного навчатися протягом усього життя, недостатнім видається

обсяг творчих завдань на формування креативності, дослідницьких якостей, мовнокультурної ідентичності на основі систематизованих знань з української мови.

Таким чином, результати контент-аналізу суттєво впливають на структуру і зміст навчальних технологій формування складових мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів.

### **3.3.2. Форми організації навчання і самонавчання студентів-нефілологів з української мови.**

У процесі фахової підготовки студентів педагогічних ВНЗ важливе місце посідають форми організації навчання і самонавчання української мови. Вони закономірно відображають зміни у структурі вітчизняної системи вищої освіти у напрямку наближення до освітніх систем розвинених європейських країн. Теоретичні засади організаційних форм навчання у вищій школі окреслені у працях українських та зарубіжних педагогів (А. Алексюк, С. Архангельський, Ю. Бабанський, Я. Болюбаш, В. Вергасов, В. Галузинський, О. Мороз, М.Скаткін, В. Сластьонін, З. Слєпкань, М. Фіцула та ін). На сучасному етапі розвитку освіти форми організації навчання відносять до категорій дидактики, поряд зі змістом навчання, методами, знаннями, уміннями, навичками тощо [390].

Характеризуючи організацію навчального процесу у сучасному університеті, В. Кремень зазначає, що вона ґрунтується на принципах "достатності наукового, пізнавального, інформаційного і методичного забезпечення, що здатне закласти основу для самостійного творчого опанування і осмислення знань та прояву творчої і дослідницької ініціативи" [127, с. 243]. Основні положення сучасної філософії освіти в Україні, викладені у педагогічних працях (В. Андрущенко, В. Бех, С.Гончаренко, І. Зязюн, В.Кремень, А. Кудін, В. Лутай, В. Огнев'юк, О.Савченко та ін.), дають змогу спрямувати систему аудиторної та позааудиторної роботи з української мови у площину формування мовнокомунікативної професійної компетентності



майбутніх педагогів-нефілологів — креативних особистостей, спроможних до мовного самонавчання та самовдосконалення протягом усього життя.

Проблеми вдосконалення організаційних форм українськомовної освіти студентів педагогічних ВНЗ знайшли відображення у працях вітчизняних лінгводидактів (Н. Бабич, О. Біляєв, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Волкова, Н.Голуб, Ж. Горіна, О. Горошкіна, Н. Грипас, В. Дороз, С. Дорошенко, Л.Златів, С. Караман, А. Коваль, Г. Козачук, І. Кочан, Л. Мацько, В.Мельничайко, Г. Онкович, Л. Паламар, Е. Палихата, М. Пентилюк, М. Пігур, М. Плющ, Л. Рожило, Г. Сагач, О. Семенов, Т. Симоненко, Л. Скуратівський, Л.Струганець, С. Шевчук, Г. Шелехова, Н. Шкуратяна, І. Ющук, Я. Януш та ін.).

Таким чином, дослідження форм організації навчання і самонавчання української мови на нефілологічних факультетах педагогічних університетів повинно мати як загальнопедагогічні, так і лінгвометодичні засади.

Педагогічне проектування методичної системи формування у студентів-нефілологів мовнокомунікативної професійної компетентності являє собою єдність організаційної, дидактичної і технологічної діяльності викладача (рис. 3.1.). Відсутність у методичній системі такого компонента, як форми організації навчання і самонавчання, унеможливорює функціонування інших її складників — змісту навчального матеріалу з української мови, дидактичних методів та прийомів, засобів навчання та контролю рівня кожної зі складових мовнокомунікативної професійної компетентності — і робить спроектовану модель навчання нефункціональною (рис. 3.2.).

Слово "форма" — полісемантичне. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови воно визначається як "4. Тип, будова, спосіб організації чого-небудь; зовнішній вияв якого-небудь явища, пов'язаний з його сутністю, змістом... . 5. *філос.* Спосіб існування змісту, його внутрішня структура, організація і зовнішній вираз" [63, с. 1328]. Філософське розуміння нероздільного зв'язку між змістом і формою спрямовує проектувальну діяльність лінгводидакта на створення ефективної методичної системи

формування мовнокомунікативної професійної компетенції майбутніх педагогів-нефілологів у ВНЗ.

Термін "форма" (лат. *forma* — "устрій") у педагогіці вищої школи вживається у двох значеннях: як вид навчального заняття, регламентований законодавчо (лекція, практичне заняття та ін.), та як "зовнішній бік". форма організації суб'єкт-суб'єктної навчальної взаємодії викладача і студентів у навчальному середовищі ВНЗ (н-д, фронтальні, групові, індивідуальні форми діяльності). Окреслюючи зміст поняття "загальні форми навчання", російський педагог В. Дьяченко співвідніс їх з основними формами соціальної комунікації, а самé навчання визначив як спілкування, котре відтворює знання і досвід, накопичені попередніми поколіннями [123]. На думку вченого, індивідуальна форма навчання орієнтована на опосередковане спілкування, парна форма — на безпосередню комунікацію у парі постійного складу, групова форма — на пряму комунікацію, коли кожен адресант спілкується одночасно з кількома адресатами, колективна форма — на спілкування у парах змінного складу, де кожен по черзі спілкується з усіма [259]. Цілком закономірно, що у площині проблеми формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх педагогів організаційні засади навчання і самонавчання студентів з української мови на нефілологічних факультетах університетів слід розглядати з урахуванням теоретичних положень комунікативної лінгвістики і комунікативної методики, викладених у працях українських і зарубіжних учених (Ф. Бацевич, Л. Джонс, К. Джонсон, О. Лаптева, Є. Пасів, Т. Роджерс, С.Фадєєва, В. Юсупов та ін.).

З. Курлянд вважає форми організації навчання засобами "здійснення взаємодії студентів та викладачів, у межах яких реалізуються зміст та методи навчання, вони визначають, як слід організувати всю роботу з урахуванням того, хто, де, коли і з якою метою навчається" [294, с. 126]. Термін "педагогічна форма" у педагогіці вищої школи (З. Курлянд) окреслюється як "усталена завершена організація педагогічного процесу в єдності всіх його компонентів, ... спосіб організації навчання" [294, с. 126].

Пошук оптимальних форм організації навчання і самонавчання студентів у вищій школі є безперервним процесом, зумовленим розвитком суспільних відносин, змінами у світовому освітньому просторі, спрямованими на гуманізацію (В. Андрущенко, І. Аносов, А. Алексюк, В. Бондар, В. Косухін, В.Кремень, З. Курлянд, П. Підкасистий, П. Образцов, В. Рогинський, О.Рудницька, О. Скнар та ін.). Тому можна цілком погодитися із думкою психолога і педагога О. Власової про те, що слід розробляти таку комплексну систему форм навчання, яка б "максимально враховувала переваги існуючих систем навчання, а також тих, що існували раніше, й мінімізувала вади їх застосування у педагогічній практиці" [71, с. 64]. Для цього доцільно звертатися до історії становлення й розвитку університетської освіти в Україні.

Університетами (від латинського "universitas" — "сукупність") називалися об'єднання вчителів та учнів (студеїв) — структурні підрозділи студіумів (вищих навчальних закладів). Університети були наділені правом самостійного управління, визначення змісту, методів і форм організації навчальної та науково-дослідної роботи (лекції, диспути, трактати, репетиції).

Формування організаційних засад мовного навчання та самонавчання в європейській вищій школі бере початок від створення Болонського університету (1088 р.), діяльності перших західноєвропейських університетів XII століття в Італії, Паризького університету (1200 р.), університетів у Кембриджі (1209 р.), Лейпцигу (1409 р.), Вільнюсі (1579 р.), Москві (1755 р.), Берліні (1810 р.), Варшаві (1818 рік) [127, с. 101]. Найдавнішу історію у Східній Європі мають Львівський національний університет імені Івана Франка (відкритий у 1661 р. на базі єзуїтського колегіуму) та Національний університет "Києво-Могилянська академія" (у 1632 році — Києво-Могилянська колегія, а з 1659 року — Києво-Могилянська академія). До найвідоміших закладів вищої освіти в Україні в XVI — XVII століттях відносять Острозький триязычний колегіум (академію), що працював у 1576-1636 рр.

У статті "Ідея університету в Києво-Могилянській редакції" український філософ В. Горський зазначив, що західноєвропейська університетська освіта

не була механічно перенесена на український ґрунт. Наприклад, тримовна освіта в університетах Західної Європи (студенти вивчали латинську, грецьку та давньоєврейську мови) на терені української культури трансформувалася у вивчення латинської, грецької й слов'янської мов [98]. Навчальні курси у Києво-Могилянській академії кінця XVII — початку XVIII століття склалися з теоретичної частини, представленої у формі лекцій, трактатів, та практичної (прикладної), що передбачала диспутації, діалоги [98, с. 72]. Формувалися знання та відповідні уміння й навички використання цих знань на практиці.

Структура сучасної вищої освіти, окреслена законодавчо (Закон України "Про вищу освіту" № 2984-III, із змінами від 12 березня 2009 р. [321], Розділ II, стаття 6), передбачає такі освітньо-кваліфікаційні рівні, як: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр. Вони теж мають давню історію. С.Вітвицька, дослідивши етапи становлення магістратури в українських університетах, зазначає, що в епоху середньовіччя їхня структура була ієрархічною, ступеневою: вона передбачала спадкоємність і обов'язковість проходження студентами кожного зі ступенів навчання (бакалавр, магістр). Щоб отримати ступінь бакалавра, студент мав оволодіти сімома ліберальними (вільними) мистецтвами: граматиною, риторикою, діалектикою, арифметикою, геометрією, астрономією, музикою. Додавши до них спеціалізовані знання, уміння й навички з теології, медицини, права і склавши кваліфікаційний іспит, бакалавр здобував ступінь магістра і право викладати в університеті. Так з'явилася педагогічна професія університетського викладача [69].

Індивідуальна рання форма навчання вже за античних часів та в середньовіччя була ефективною і задовольняла інтелектуальні потреби заможних верств населення. Пізніше виникло індивідуально-групове навчання, яке ще не передбачало спільної діяльності учнів: вчитель продовжував працювати з кожним окремо, всіх об'єднувало тільки приміщення. Заняття не обмежувалося часом, було безсистемним через відсутність навчальної програми, не враховувався вік та індивідуальні особливості учнів.

Перші спроби поділу навчання на класи, для яких створювалися спеціальні програми, добиралися викладачі, здійснили голландський педагог Д. Сил (XIV століття) та французький учений Й. Штурм (XVI ст.). Однак теоретичне підґрунтя ефективної та демократичної класно-урочної системи сучасного групового навчання було закладено Я.А. Коменським. Історія інтерактивного навчання ("навчаючи — вчусь") бере початок від белл-ланкастерської системи взаємного навчання, започаткованої в Англії у кінці XVIII — на початку XIX ст. як різновид класно-урочної системи. Російський вчений А. Ривін на початку минулого століття впроваджував роботу в парах змінного складу (взаємонавчання). Спробами поєднати фронтальну та індивідуальну форми роботи, здійснити диференційований підхід до навчання характеризуються батавська (США) та європейська маннгеймська системи. У XX столітті в системі освіти впроваджувався Дальтон-план (О. Пархерст) — проектне, індивідуалізоване навчання (США), елементи якого було використано радянськими педагогами у бригадно-лабораторній формі організації навчання (20-ті роки). Проектні навчальні технології України XXI століття відповідають світовим вимогам до підготовки мовнокомунікативної особистості вчителя-інтелектуала.

Ретроспективний огляд вітчизняної педагогічної спадщини свідчить про те, що в Україні формам організації навчання та самонавчання у вищій школі приділяли увагу уславлені вчені-просвітники XVI — XVII ст.: П. Беринда, П. Могила, І. Галятовський, М. Смотрицький, Е. Плетенецький, К. Сакович та ін. У XVIII столітті відома викладацька діяльність Ф. Прокоповича, Г. Кониського, у XIX ст. ряд передових ідей щодо організаційних засад професійної підготовки у вищій школі висунули К. Ушинський, М. Пирогов, М. Корф, М. Драгоманов, М. Бунаков, Ю. Федькович та ін.

Друга половина XIX століття знаменна низкою важливих реформ у галузі вищої, зокрема педагогічної, освіти, спрямованих на демократизацію навчально-виховного процесу, впровадження ефективних організаційних форм та методів навчання. Було відкрито ряд вищих навчальних закладів (інститутів,

ліцеїв), які забезпечували фахову, зокрема мовну, підготовку вчителів. Дидактичні новації висвітлювалися у педагогічній періодиці. Була започаткована, поряд із очною, екстернатна форма навчання.

Стрімкий розвиток світової економіки, науки і техніки ХХ — початку ХХІ століття закономірно вплинув на суспільні відносини: змінилися засоби комунікації, а сам процес професійного спілкування в усіх сферах діяльності набув динамічності та прагматичної спрямованості. Характеризуючи особливості педагогіки сьогодення, О. Рудницька виділила в ній "дві протилежні, майже несумісні тенденції: збільшення кількості учнів на одного педагога (при цьому зменшується увага до кожного учня) і спрямованість на індивідуалізацію навчання, що вимагає інтенсифікації його роботи" [334, с. 136]. Це і зумовило, на думку вченої, трансформацію традиційних форм навчання, взаємопроникнення різних видів аудиторного та самостійного навчання.

Сучасний період можна вважати найяскравішим відображенням різноманітних ідей у площині вдосконалення організаційних засад вищої, зокрема педагогічної, освіти в Україні та за її межами. Зазнавали змін загальні форми навчання, зокрема мовного — деякі новації зарубіжної дидактики не підтвердилися практикою: відігравали роль національні традиції української мовної освіти, соціально-психологічні чинники, внутрішня й зовнішня політика держави тощо. За радянських часів університети в Україні так і не перетворилися, на відміну від західноєвропейських вишів, у науково-освітні й виробничі комплекси.

В. Горський, ґрунтовно досліджуючи проблему становлення вищої освіти в Україні, звертався до наукової спадщини І. Канта та В. Гумбольдта — теоретиків ідеї університетського навчання. Викладачеві, зазначали вони, слід не тільки передавати знання студентам, а й виховувати людей, здатних оригінально мислити, висловлюватися. Необхідно керувати самостійною навчальною діяльністю студентів, а не "вести за руку", тоді з них сформуються вчені [98]. На жаль, тривалий час система вищої педагогічної освіти в Україні

орієнтувалася на організацію суб'єкт-об'єктної навчальної взаємодії викладачів і студентів: майбутні вчителі репродукували готові знання з української мови, не усвідомлюючи необхідності їх творчого застосування у професійному педагогічному дискурсі. Зазначимо, що історико-методологічним аспектам педагогічного професіоналізму присвячено монографію Н. Гузій [103].

Аналізуючи історичні передумови становлення університетської педагогічної освіти кінця минулого століття — початку XXI ст. (у світовому й національному контексті), О. Глузман виділив ряд основних тенденцій [86], що вплинули на сучасні форми організації навчання студентів:

- *диверсифікація та інтеграція* університетської педагогічної освіти (створення університетів комплексної підготовки, багатoproфільних факультетів, навчально-науково-виробничих центрів, міждисциплінарних навчальних програм);
- *неперервність педагогічної підготовки*, система якої складається з п'яти циклів: довузівського, перехідного (неповна вища освіта), базового (вища освіта), форм підготовки науково-педагогічних та наукових кадрів вищої кваліфікації — магістратури та аспірантури. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників;
- *диференціація та індивідуалізація* змісту освіти, відповідність фундаментальної, спеціальної та професійної підготовки сучасним педагогічним вимогам (модульна організація навчального процесу, введення системи залікових одиниць тощо);
- *поєднання навчальної і виробничої діяльності* майбутніх учителів, зокрема практична спрямованість занять, збільшення навчального часу, відведеного на педагогічну практику студентів у школах.

Відповідно до затвердженого Наказом Міністерства освіти України від 2 червня 1993 р. N 161 "Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах" (3.2. Основні види навчальних занять у вищих навчальних закладах), до основних форм організації навчального процесу відносять *лекції, лабораторні, практичні, семінарські, індивідуальні заняття,*

консультації та інші форми, встановлені ВНЗ, зокрема *колоквіуми, заняття факультативів, гуртків, педагогічна практика у школі.*

Загальноновизнаною для системи вищої освіти є класифікація форм організації навчання за такими ознаками, як:

- 1) *кількість студентів* (індивідуальні, групові (кооперативні) та фронтальні форми навчальної діяльності);
- 2) *місце і тривалість навчальної роботи* (аудиторні форми навчання — лекційні, практичні, семінарські, лабораторні заняття — та позааудиторні форми навчання: виробнича практика у школі, конференції, консультації, заняття предметних та тематичних наукових гуртків і проблемних груп та ін.);
- 3) *спосіб навчання* (денна, вечірня, заочна, дистанційна форми навчання).

До цієї класифікації доцільно додати таку ознаку, як *основний засіб навчання*, використаний на занятті. За нею форми навчання та самонавчання поділяються на вербальні, аудіовізуальні, програмовані, мультимедійні та гіпермедійні.

Дати визначення кожного з основних видів навчальних занять у ВНЗ, регламентованих законодавчо, можна за вказаним вище чотирма параметрами. Тут можливі різні модифікації. Наведемо приклади. Традиційне лекційне заняття з української мови є організаційною формою денного (заочного, вечірнього) способу навчання, фронтальною за кількістю студентів, аудиторною за місцем проведення, вербальною за основним засобом навчання. Заняття гуртка з виразного читання може бути охарактеризоване як організаційна форма денного способу навчання, групова за кількістю студентів, позааудиторна за місцем проведення (наприклад, у музеї, в бібліотеці, у парку, в читальному залі гуртожитку), аудіовізуальна за основним засобом навчання. Форми організації навчання і самонавчання української мови на нефілологічних факультетах педагогічних ВНЗ, разом із методами, прийомами та дидактичними засобами, підпорядковані меті — сформувати в майбутніх учителів мовнокомунікативну професійну компетентність.



Слід зазначити, що форми навчання та позакласної роботи з української мови, введені у старших класах загальноосвітньої школи, знаходять своє продовження у системі аудиторних та позааудиторних форм навчання студентів педагогічних університетів. Так, "Словник-довідник з методики викладання української мови" (І. Кочан, Н. Захлюпана) називає такі форми навчання старшокласників, як: лекція, семінар, залік, колоквиум, дидактична гра [199, с. 289]. До систематичних (постійно діючих) форм позакласної роботи з української мови у школі відносять заняття мовного гуртка, стінну мовну пресу, видання учнівського журналу, лінгвістичні радіопередачі [199, с. 248]. Один раз або двічі на рік проводяться епізодичні позакласні заходи: мовні вечори, конференції, конкурси, олімпіади, виставки, екскурсії, тижні або декади української мови у школі [199, с. 103]. Як бачимо, загальнодидактичний принцип наступності закономірно зумовлює наступність організаційних форм навчання української мови у середній та вищій ланках освіти.

Систему аудиторних та позааудиторних форм організації навчання студентів української мови на нефілологічних факультетах педагогічних ВНЗ можна узагальнено представити у таблиці 3.3. Зупинимось докладніше на основних формах організації навчання і самонавчання студентів-нефілологів з української мови.

**Таблиця 3.3**

**Аудиторні та позааудиторні форми навчання студентів української мови на нефілологічних факультетах педагогічних ВНЗ**

<b>Аудиторні та позааудиторні форми навчання</b>	<b>Специфічні ознаки</b>
<p><i>Лекційне заняття.</i>  <i>Типи і види лекцій:</i> вступна, тематична, оглядова, підсумкова (заклучна), комплексна — залежно від мети викладача-лектора; проблемна лекція, лекція-діалог,</p>	<p>Провідна форма навчального процесу. Творчо опрацювавши сучасні наукові джерела, викладач у стислій, узагальненій, доступній формі передає студентам обсяг систематизованого навчального матеріалу з української</p>

*Продовж. табл. 3.3*

1	2
<p>лекція-провокація, лекція-візуалізація, лекція-конференція та ін. — залежно від методу викладу.</p> <p>Обсяг лекцій окреслюється навчальним планом, тематика — робочою програмою з української мови; тривалість лекції — 2 академічні години. Лекція, як правило, передує практичному або семінарському заняттям. Кількість студентів складає декілька академічних груп (потік).</p>	<p>мови, засвоєння якого забезпечить високий рівень мовнокомунікативної професійної компетенції майбутніх учителів-нефілологів. На лекційному занятті студенти з'ясовують дискусійні питання курсу та отримують рекомендації щодо поглибленого самостійного вивчення тих чи інших тем. Конспект лекції є основним інформаційним джерелом самопідготовки студентів до поточного і підсумкового контролю.</p>
<p><i>Лабораторне заняття.</i></p> <p>Обсяг лабораторних занять окреслюється навчальним планом, тематика — робочою програмою з української мови; тривалість — 2 академічні години. Лабораторне заняття проводиться, як правило, після лекційного та практичного (семінарського) занять. Кількість студентів не перевищує половини академічної групи</p>	<p>Форма навчального заняття, що передбачає письмове аудиторне виконання студентами завдань, спрямованих на формування умінь і навичок професійно спрямованого практичного використання знань з української мови (лінгвістичний аналіз тексту, дискурсивний аналіз тексту, складання партитури тексту, призначеного для виразного читання, конспекту уроку з української мови для початкових класів тощо). У ході виконання роботи можуть застосовуватися ТЗН. Лабораторна робота виконується в зошиті й оцінюється за модульно-рейтинговою системою.</p>

*Продовж. табл. 3.3*

1	2
<p><i>Практичне заняття.</i></p> <p>Обсяг практичних занять окреслюється навчальним планом, тематика — робочою програмою з української мови; тривалість — 2 академічні години. Практичне заняття проводиться, як правило, після лекційного. Кількість студентів не перевищує однієї академічної групи.</p>	<p>Форма навчального заняття, умовно поділена навпіл на теоретичну і практичну частини. Після з'ясування окремих теоретичних положень теми студенти виконують відповідні групові та індивідуальні завдання, спрямовані на поглиблення теоретичних знань, формування умінь і навичок практичного використання знань з української мови у професійно спрямованому усному і писемному мовленні. Практичне заняття передбачає оцінювання знань, умінь і навичок студентів за модульно-рейтинговою системою.</p>
<p><i>Семінарське заняття.</i></p> <p>Обсяг семінарських занять окреслюється навчальним планом, тематика — робочою програмою з української мови; тривалість — 2 академічні години. Семінарське заняття проводиться, як правило, після лекційного. Кількість студентів не перевищує однієї академічної групи.</p>	<p>Форма навчального заняття, спрямована на публічне обговорення дискусійних питань курсу української мови. Заняття передбачає попередню підготовку студентами тез усних виступів, рефератів за пропонованою викладачем тематикою. Семінарське заняття передбачає оцінювання знань студентів за модульно-рейтинговою системою.</p>
<p><i>Індивідуальне заняття.</i></p> <p>Обсяг індивідуальних занять окреслюється навчальним</p>	<p>Форма навчального заняття, досить ефективна для дистанційного (заочного) навчання, оскільки професійне</p>

*Продовж. табл. 3.3*

1	2
<p>планом (у межах годин, відведених на індивідуально-самостійну роботу зі студентами), тематика — робочою програмою з української мови; тривалість заняття — 1-1,5 академічні години. Кількість студентів обмежена однією - двома особами.</p>	<p>спілкування викладача зі студентами може відбуватися засобами електронної пошти. Індивідуальні заняття проводяться зі студентами, які мають здібності до наукової роботи з української мови та методики її викладання, виявляють мовнотворчий потенціал.</p>
<p><i>Консультація.</i> <u>Види консультацій:</u> індивідуальні, групові — за кількістю студентів; поточні, екзаменаційні — за частотністю проведення; діагностичні (тестової перевірки рівня сформованості знань, умінь і навичок студентів з метою вдосконалення технологій навчання української мови). Консультації систематично (як правило, щотижня) проводяться викладачем згідно графіка, затвердженого кафедрою, і реєструються у спеціальному журналі. Обсяг консультацій перед екзаменами окреслено навчальним планом; вони внесені до факультетського розкладу заліково-екзаменаційних сесій.</p>	<p>Форма навчального заняття, призначена для студентів-нефілологів, що з різних причин мають прогалини у знаннях з окремих теоретичних питань або з усього курсу сучасної української мови; виявляють низький рівень сформованості практичних умінь і навичок використання знань з мови у професійному дискурсі. На консультації запрошуються також студенти, що відчують психологічні труднощі у процесі вербального спілкування. Групова консультація перед екзаменом спрямована на систематизацію теоретичних знань студентів з курсу</p>

1	2
<p><i>Колоквіум.</i></p> <p>Обсяг колоквіумів та їх тематика встановлюється робочою програмою з української мови; тривалість — 2 академічні години. Як правило, колоквіум проводиться перед підсумковою модульною контрольною роботою, заліком, екзаменом. Кількість студентів не перевищує однієї академічної групи.</p>	<p>Форма підсумкового навчального заняття, спрямована на фронтальну перевірку знань з української мови (окремої теми або всього навчального курсу). Студенти заздалегідь готуються до бесіди за питальником, орієнтуючись на рекомендований викладачем список джерел для самоопрацювання. Колоквіум передбачає оцінювання знань студентів за модульно-рейтинговою системою.</p>
<p><i>Факультативне заняття.</i></p> <p><u>Види факультативів:</u> із поглибленого вивчення окремих розділів української мови (н-д, з українського правопису), із підготовки до участі у студентській олімпіаді з української мови, із додаткових мовознавчих дисциплін (н-д, з української діалектології), міжпредметні факультативи (н-д, з риторики, психолінгвістики) — залежно від освітнього завдання; теоретичні, практичні, комбіновані — залежно від дидактичної мети</p> <p>Обсяг факультативних занять окреслюється навчальним планом,</p>	<p>Форма диференційованого навчання за інтересами, спрямована на поглиблене вивчення студентами окремих розділів української мови та методики її викладання (для вчителів початкових класів). Факультативи (за вибором) відвідують студенти, що виявили бажання підвищити свій рівень мовнокомунікативної професійної компетентності, цікавляться проблемами української мови, культури мовлення</p>

*Продовж. табл. 3.3*

1	2
<p>тематика — робочою програмою;  тривалість — 2 академічні години.  Факультативний курс передбачає проведення лекційних і практичних занять. Кількість студентів не перевищує однієї академічної групи.</p>	
<p><i>Заняття наукового гуртка, проблемної групи.</i></p> <p>Проблематика і зміст роботи гуртків та проблемних груп відповідають науковому напрямку роботи кафедри української мови. Керівниками наукових гуртків та проблемних груп є провідні викладачі кафедри, які залучають до співпраці із гуртківцями членів наукового сектора студентського братства ВНЗ. Заняття гуртків і проблемних груп не регламентовані навчальними планами та робочими програмами.</p>	<p>Форма поглибленого позааудиторного навчання студентів-нефілологів української мови (розвиває креативність, стимулює інтерес до науки, прагнення до науково-дослідної діяльності в окремих обдарованих студентів — майбутніх учених). Результатом науково-дослідної роботи гуртківців є публікації у збірниках наукових студентських праць, виступи на звітних наукових конференціях, семінарах тощо.</p>

*Продовж. табл. 3.3*

1	2
<p><i>Педагогічна практика.</i></p> <p><u>Види педагогічної практики студентів:</u> позакласна та позашкільна освітньо-виховна педагогічна практика, навчально-виховна педагогічна практика, виробнича педагогічна практика за фахом.</p>	<p>Організаційна форма навчання в педагогічних ВНЗ. Педагогічна практика дає студентові змогу у реальних професійних комунікативних актах апробувати створені на практичних заняттях моделі вербальної поведінки, внести корективи або докорінно "зламати" стереотипи, виявити свої мовленнєві помилки й недоліки.</p>

З-поміж аудиторних форм організації навчального процесу **лекційні заняття** (їх називають *лекціями* за методом, покладеним в основу цієї форми навчання) посідають особливе місце. Лекції закладають теоретичне підґрунтя для прикладних організаційних форм навчання (семінарів, практичних та лабораторних занять): знання, здобуті на лекціях, поглиблюються та використовуються практично. Головна дидактична мета *лекції* (у перекладі з латинської мови *lectio* означає "читання") — "формування орієнтовної основи для подальшого засвоєння студентами навчального матеріалу" [294, с. 126]. Лекція виконує інформаційно-наукові, виховні, світоглядні функції.

Як провідна форма організації навчального процесу у вищій школі (рівною мірою як і метод дидактики), лекція має давню історію, що сягає часів давньої Греції та Риму (Сократ, Платон, Арістотель, Цицерон, Квінтіліан). В епоху середньовіччя лекція (разом із диспутом) була також основним методом навчання в університеті. Текст лекції читали, опрацьовували та коментували. Ваганти ("вчені люди"), мандруючи Європою у пошуках знань, відвідували лекції відомих докторів наук в університетах Праги, Кракова, Парижа, Оксфорда та ін. [214, с. 24]. Західноєвропейські університети епохи

Відродження значно вплинули на формування вітчизняної науки й освіти — лекції видатних філософів-гуманістів сформували науковий світогляд Юрія Дрогобича і Павла Русина — перших українських учених. Творча спадщина професора Києво-Могилянської академії Феофана Прокоповича (XVIII ст.), що читав курс лекцій з риторики, свідчить про багатогранність інтересів видатного вченого й громадського діяча. Український філософ і письменник Григорій Сковорода, здобувши ґрунтовні знання в Києво-Могилянській академії, мандрував Європою, відвідуючи лекції з різних наук. Зразком академічного красномовства визнано лекції Івана Огієнка, прочитані ним в університетах Києва, Кам'янець-Подільського, Варшави, Вінніпега та інших міст. Лекторська майстерність притаманна сучасним відомим науковцям України, котрі викладають курс української мови в багатьох ушлавлених університетах світу. Історія педагогіки свідчить про те, що академічна лекція за всіх часів була не тільки провідною організаційною формою аудиторного навчання в університетах, оптимальним способом здобування студентами систематизованих ґрунтовних знань з української мови, а й потужним засобом формування інтелектуальної еліти суспільства.

Специфіка сучасної лекції з української мови полягає в тому, що студенти-нефілологи отримують від викладача не тільки необхідні теоретичні основи знань, а й методичні настанови для самостійного розширення і поглиблення цих знань у потоці інформаційних джерел.

Досвідчені лектори володіють основами ораторського мистецтва, оскільки університетська лекція є *жанром академічного красномовства (красномовства вищої школи)*. Досліджуючи проблему формування риторичних умінь і навичок у студентів педагогічних університетів, Н. Голуб визначає академічне красномовство як ораторську діяльність викладача, що "доповідає про результати дослідження, популяризує досягнення науки, організовує навчально-виховний процес і керує ним". Саме усним формам викладання надавали перевагу у філософській школі Платона, учні якої називалися академіками, зазначає Н. Голуб [90, с. 122].



Традиційну монологічну лекцію з української мови можна вважати найвпливовішим фактором формування комунікативних якостей мовлення майбутніх учителів, зокрема виразності. Викладач-лектор є мовленнєвим авторитетом для студентів-нефілологів, зразком для наслідування у подальшій професійній діяльності. На нашу думку, з боку лектора не повинно викликати осуду копіювання студентами його манери викладу під час публічних виступів на практичних заняттях з курсів ділової української мови, української мови за професійним спрямуванням, основ культури і техніки мовлення та ін.

У "Словнику-довіднику з методики викладання української мови" І. Кочан та Н. Захлюпана розглядають лекцію у трьох площинах: 1) як форму навчання; 2) як вид публічного виступу, "в ході якого лектор, взаємодіючи з аудиторією, розкриває систему уявлень про той чи інший предмет, явище, допомагає слухачам осмислити проблему і дійти певного висновку, спонукаючи їх до цілеспрямованої практичної діяльності"; 3) як вид монологічного мовлення, "усний виклад теми навчального предмета чи проблеми" [199, с. 151].

Специфіка навчальної лекції полягає в тому, що її визначення потребує комплексного підходу: недоцільно розмежовувати лекцію — організаційну форму навчання, лекцію — метод мовного навчання і самонавчання, лекцію — метод виховання (формування українськомовної свідомості особистості майбутнього педагога), лекцію — жанр академічного красномовства, лекцію — вид усного монологічного мовлення, лекцію — універсальне джерело лінгвістичної інформації.

Створення системи лекцій з української мови для студентів нефілологічних факультетів педагогічних університетів є діяльністю викладача, яка являє собою ряд послідовних цілеспрямованих кроків. Наведемо як приклад алгоритм побудови системи лекцій з навчального курсу "Українська мова (за професійним спрямуванням)" (див. табл. 3.4):

**Алгоритм побудови системи лекцій з навчального курсу  
"Українська мова (за професійним спрямуванням)"**

<b>Етап діяльності</b>	<b>Зміст діяльності лектора</b>
крок 1	Ознайомлення з навчальним планом, з'ясування кількості годин, відведених на аудиторну та індивідуально-самостійну роботу з дисципліни (у рамках навчальних модулів), форм підсумкового контролю.
крок 2	Встановлення міжпредметних зв'язків курсу "Сучасна українська мова з практикум" з іншими навчальними дисциплінами (на предмет доцільності проведення інтегрованих лекційних занять з окремих тем курсу).
крок 3	Встановлення взаємовідповідності лекційних занять з української мови та інших організаційних форм аудиторного та позааудиторного навчання (відповідно до робочої програми навчальної дисципліни). Графічне зображення системи лекційних занять.
крок 4	Аналіз інформаційних джерел до кожної з тем лекцій (згідно робочої програми навчальної дисципліни). Окреслення змісту й обсягу навчального матеріалу з української мови. Виділення важливих проблемних питань плану лекційного заняття, необхідних для публічного обговорення.
крок 5	Письмове оформлення повного тексту кожної лекції за складеним планом. Добір мовних засобів, що роблять науково-навчальний виклад мовознавчих проблем доступним для сприймання студентами-нефілологами.
крок 6	Підготовка традиційних та сучасних технічних засобів наочності (презентації, фонозаписів, відеозаписів, таблиць, логічних схем, рисунків, карток із прикладами тощо).

*Продовж. табл. 3.4*

крок 7	Вибір типів лекцій, традиційних та інноваційних методів і прийомів організації навчальної діяльності студентів на кожному лекційному занятті, які видаються оптимальними для засвоєння теми та формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів у цілому.
крок 8	"Річ для себе": урахування лектором риторичних і психологічних засад систематизованого та аргументованого викладу (вибір вербальних та невербальних засобів встановлення контакту з аудиторією, організації уваги студентів, запам'ятовування ними навчального теоретичного матеріалу з української мови).
крок 9	"Річ для інших": озвучення письмового тексту кожної лекції (або окремих її питань) у колі колег-фахівців, внесення коректив.

Упорядковуючи зміст і структуру системи традиційних та інноваційних лекційних занять з основних та вибіркових навчальних дисциплін ("Українська мова (за професійним спрямуванням)", "Основи культури і техніки мовлення", "Культура мови і практична стилістика", "Культура мовлення та виразне читання"), факультативів з українського правопису для студентів нефілологічних спеціальностей, ми керувалися як загальнодидактичними, так і специфічними принципами навчання української мови у ВНЗ).

Основними вимогами до лекційного заняття є такі, як:

- підпорядкованість лекції меті та завданням сучасної мовної освіти в Україні; спрямованість викладу на формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутнього педагога; мотивація навчальної діяльності студентів;
- науковість та ґрунтовність змісту, точність формулювань, доступність і логічність викладу, аргументованість теоретичних положень з української мови прикладами мовних одиниць, посиланням на надійні інформаційні джерела; забезпечення викладу наочністю та сучасними ТЗН;

- обов'язкове внесення до змісту лекції питань, що викликають дискусії у мовознавчих колах та по-різному висвітлюються у науково-навчальній літературі. Викладач-науковець висловлює свою точку зору на ту чи іншу проблему, залишаючи при цьому студентам право на вибір будь-якої з концепцій. Але, як правило, студенти поділяють авторитетну думку лектора.
- зміст лекції повинен відображати міжпредметні зв'язки з мовознавчими, філологічними та гуманітарними дисциплінами. При цьому відбувається актуалізація опорних знань студентів, отриманих при вивченні інших навчальних курсів, що активізує формування ключових, загальних та професійно-педагогічних компетентностей.
- введення до плану лекції питань (зі списком джерел), обов'язкових для самостійного опрацювання студентами, а також питань, рекомендованих для поглибленого вивчення теми лекції за бажанням студентів поза навчальною програмою;
- професійна спрямованість змісту лекції, підпорядкованість структури лекційного заняття конкретній дидактичній меті; урахування специфіки теми лекції при виборі методики проведення лекційного заняття;
- оптимальне поєднання традиційних та інноваційних типів лекційних занять в рамках модулів навчальних дисциплін; взаємозв'язок лекції з іншими організаційними формами аудиторного і позааудиторного навчання студентів української мови;
- урахування лектором механізмів довготривалої й оперативної пам'яті: запам'ятовування, збереження, усвідомлення й відтворення інформації (І.Зимня); застосування мнемнотехнічних засобів, що полегшують запам'ятовування студентами теоретичних відомостей з української мови;
- диференційований підхід викладача до змісту і методики проведення лекції, зумовлений способом навчання студентів (денна, вечірня, дистанційна форми навчання), специфікою навчальної дисципліни, темою лекційного заняття, загальним рівнем успішності студентів з української мови.

До зазначених вимог слід додати такі, як: чітка структура лекції, єдність змісту і форми, бездоганність мовного оформлення, цікавість і жвавість, нормальний темп викладу [199, с. 151].

Слід пам'ятати, що оптимальна швидкість монологічного мовлення лектора становить приблизно 2 слова на секунду. Речення не повинні бути занадто довгими, оскільки слухачі спроможні запам'ятати ураз не більше 13 слів.

Оскільки традиційна інформаційна лекція являє собою монологічний текст, її структура відповідає будові тексту — має вступну (5-7 хв.), основну та заключну частини, відображені у плані лекційного заняття. Структура традиційної лекції насамперед залежить від її типу.

*Типи і види лекцій* є предметом вивчення багатьох українських та зарубіжних педагогів (Ю. Бабанський, Я. Болубаш, Н. Бордовська, Н. Волкова, Б. Голуб, Н. Голуб, А. Жук, Г. Карамян, З. Курлянд, Н. Мойсеюк, В. Нагаєв, З.Слепкань, М. Фіцула, І. Харламов та ін.). Аналіз інформаційних джерел свідчить про те, що поняття "типи лекцій" і "види лекцій" слід не тільки пов'язувати між собою, а й розрізняти. Якщо йдеться про місце у структурі навчальної дисципліни та мету, поставлену викладачем, виділяють типи лекцій: вступні, тематичні, заключні та оглядові (за класифікацією Н. Волкової). Види лекцій — це видові назви при родовій: лекція-діалог, лекція-провокація, лекція-візуалізація, лекція-консультація, лекція-конференція та ін. З цього випливає, що перша частина складного слова — лекція (родова назва) — вказує на провідний метод цієї організаційної форми навчання, а друга частина (видова назва) — вказує на допоміжний метод, прийом навчання або на іншу форму організації навчання, застосовані на лекційному занятті. У працях з педагогіки вищої медичної освіти виокремлюють основні моделі університетських лекцій: інформаційну, консультативну та проблемно-аналітичну [172, с. 111].

*Традиційні та інноваційні* лекції забезпечують усний виклад теоретичного матеріалу з української мови. Високий ступінь сформованості комунікативних якостей мовлення лектора значною мірою сприяє досягненню ним поставленої

лінгводидактичної мети. Викладач формує у студентів систематизовані знання з української мови, виховує в майбутніх учителів мовну стійкість, свідоме бажання підвищувати рівень своєї українськомовної комунікативної професійної компетентності, розвиває творчі здібності. Сучасна інтерактивна лекція (як форма і спосіб організації та реалізації навчання, взаємонавчання і самонавчання української мови) оптимізує навчально-пізнавальну та науково-дослідницьку діяльність студентів, розвиває в них уміння й навички аудіювання, говоріння, читання та письма.

Аналіз наукових праць дав змогу у таблиці 3.5 порівняти традиційні та інноваційні лекції з української мови для майбутніх педагогів-нефілологів.

**Таблиця 3.5**

**Порівняльна характеристика традиційних та інноваційних лекцій з української мови на нефілологічних факультетах педагогічних ВНЗ**

<b>Види лекцій</b>	<b>Переваги</b>	<b>Недоліки</b>
Традиційні (пояснювально-ілюстративні) лекції.	1. Систематизація та узагальнення лектором теоретичного матеріалу, аналіз сучасних наукових досліджень з теми, передбаченої модульним курсом навчальної дисципліни. Лекція є універсальним джерелом мовознавчої інформації, адаптованої до вичення нефілологами, особливо за відсутності на нефілологічному факультеті достатньої кількості підручників та посібників з курсу.	1. Монологічність лекції забезпечує суб'єкт-об'єктну навчальну взаємодію викладача і студентів. Викладач є генератором, а студент — приймачем інформації. Відсутність зворотного зв'язку не дозволяє лекторові у процесі викладу з'ясувати, що зрозуміли студенти з пропонованого теоретичного матеріалу з української мови, а що — ні, щоб оперативно внести корективи під час лекційного заняття.

1	2	3
	<p>2. Компактність змісту та доступність викладу.</p> <p>3. Сконцентрованість лектора насамперед на тих питаннях курсу, що викликають у студентів-нефілологів труднощі при самостійному вивченні української мови.</p> <p>4. Викладач, як педагог-науковець та майстерний оратор, забезпечує дидактичний, виховний та розвивальний потенціал лекції, стимулює інтерес студентів до вивчення української мови, сприяє формуванню професійно спрямованого творчого мислення.</p>	<p>2. Зміст лекції окреслений навчальною та робочою програмами навчальної дисципліни. Відповідно до кредитно-модульної системи навчання у ВНЗ кількість годин, відведених на лекційні заняття, не дозволяє викладачеві охопити всіх важливих питань курсу. Отже, лекційна частина курсу містить чимало питань, призначених для самостійного вивчення. Студенти, яким притаманний репродуктивний тип навчально-пізнавальної діяльності (особливо першокурсники), відчують при цьому труднощі.</p>
<p>Інноваційні лекції: бінарна лекція, лекція-діалог, лекція-конференція, лекція з</p>	<p>1. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача і студентів здійснюється завдяки залученню студентів до колективного обговорення актуальних питань функціонування й</p>	<p>1. Захоплюючись інновацією, лектор ризикує порушити ряд вимог до лекції, зокрема інформаційну насиченість, логічну стрункість побудови, єдність змісту і форми викладу.</p>

1	2	3
<p>елементами педагогічної гри, проблемна лекція, лекція-консультація, лекція-візуалізація, лекція-провокація та ін.</p>	<p>розвитку української мови, проблем культури мовлення носіїв тощо. Функція лектора як єдиного генератора ідей замінюється на консультативно-координуючу. Активні методи навчання, застосовані на лекції, сприяють розвитку критичного мислення майбутніх учителів на всіх його етапах, таких як: актуалізація знань з української мови, усвідомлення студентами змісту нової інформації і рефлексія (самоаналіз, роздуми над вивченим). Студенти здобувають навички навчально-наукового мовлення.</p> <p>2. Інноваційні методи навчання, застосовані на лекції, активізують індивідуально-самостійну та науково-дослідну роботу студентів, готують майбутніх учителів до застосування знань з мови у процесі проходження виробничої практики у школі.</p>	<p>2. Обмежений час акадeмічної лекції (1,5 години) може виявитися серйозною перешкодою у досягненні мети й вирішенні завдань, поставлених викладачем-лектором на початку заняття. Окрім того, вид лекції не завжди є оптимальним для висвітлення мовознавчої теми: вибір того чи іншого метода нерідко пояснюється "мододу на інновацію", а не дидактичною метою.</p> <p>3. Недоліком бінарної лекції є розпорошення уваги студентів, яким важко переключитися з одного лектора на іншого: змінюються голос, темп мовлення, індивідуальна манера викладу.</p> <p>4. Недоліком деяких лекцій-діалогів є відсутність чітких настанов на початку заняття та зроблених у кінці заняття</p>



1	2	3
	<p>3. Полілогічність лекції дозволяє викладачеві реалізувати особистісно орієнтований, діяльнісно-комунікативний підхід до навчання, виявляти студентів з високим творчим потенціалом: здібних до науково-дослідної роботи, красного письменства, методичної діяльності.</p> <p>4. Інноваційна лекція характеризується доцільним використанням сучасних ТЗН, що значно оптимізує процес засвоєння студентами знань — комплексно задіяні зоровий, слуховий та моторний види пам'яті. Комп'ютерна техніка дозволяє студентам (насамперед дистанційної форми навчання) опосередковано засвоювати підготовлений лектором теоретичний матеріал з української мови.</p> <p>5. Бінарні лекції або лекції-діалоги (за участю двох викладачів-науковців)</p>	<p>висновків. Вислуховуючи протилежні точки зору науковців-лекторів, студенти, яким притаманний репродуктивний тип навчальної діяльності, гірше сприймають теоретичний матеріал.</p> <p>5. Лекція-провокація, на нашу думку, не розрахована на студентів з низьким рівнем сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності. Застосування цього типу лекцій може виявитися ефективним на заняттях гуртків та проблемних груп з української мови.</p>

1	2	3
	<p>пожвавляють виклад теми. Лектори доповнюють одне одного, подають приклад толерантного обговорення дискусійних питань.</p>	

*Лекція-консультація.* Цей вид лекції доцільно застосовувати для студентів денної форми навчання педагогічних спеціальностей університетів при вивченні тем, які мають чітко виражену професійну спрямованість. Наприклад, лекційне заняття з української мови перед проходженням виробничої практики студентів четвертого курсу педагогічного факультету у школі можна побудувати за такою схемою:

- Монологічна частина лекції: 1) викладач ознайомлює студентів із типовими мовними помилками в усному і писемному мовленні учнів, нагадує відповідні орфографічні та пунктуаційні правила українського правопису, які необхідно знати майбутньому вчителю; 2) лектор дає практичні рекомендації щодо використання мовних формул у типових ситуаціях професійного спілкування.
- Рефлексивна частина лекції: усвідомивши пропоновану викладачем інформацію, студенти задають викладачеві запитання з метою заповнення прогалин у знаннях з української мови, культури мовлення. Майбутні вчителі просять викладача продемонструвати зразок мовнокомунікативної поведінки у тій чи іншій ситуації професійного спілкування.

Зауважимо, що поділ лекції-консультації на дві частини є умовним, оскільки запитання можуть виникати у студентів в монологічній частині заняття. На нашу думку, лекція-консультація є найприйнятнішою для студентів-заочників, особливо перед складанням іспиту чи заліку з української

мови. У цьому випадку студенти можуть одержати прозору обґрунтовану відповідь лектора на запитання, що виникли в них у процесі мовної самопідготовки. Запитання студентів заочної форми навчання, які мають досвід роботи у школі та постійно перебувають в українськомовному шкільному середовищі, як правило, цікаві й актуальні.

*Лекція прес-конференція.* Цей вид лекції є оптимальним на етапах узагальнення, систематизації, контролю та корекції знань, умінь і навичок студентів з української мови. Наприклад, після контрольного комп'ютерного тестування, модульної контрольної роботи тощо викладач фіксує питання, що викликали труднощі у студентів. Студентам також пропонується скласти перелік запитань із теми. Усі письмові запитання озвучуються на лекції. Викладач групує запитання за мікротемами і послідовно стисло відповідає на них. При цьому можлива участь кращих студентів у викладі лектора. Отже, лекція прес-конференція може комбінуватися із лекцією удвох.

*Проблемна лекція.* Специфіка проблемної лекції з української мови на нефілологічних факультетах ВНЗ полягає в тому, що викладач на початку заняття формулює професійно спрямовану мовознавчу проблему, шляхи вирішення якої пропонує знайти майбутнім учителям. При цьому лектор спирається на знання, здобуті студентами у школі або під час вивчення інших гуманітарних дисциплін в університеті. Умовою проведення проблемної лекції з курсу української мови професійного спрямування для студентів-нефілологів є наявність протиріччя, наприклад, між рівнем теоретичної підготовки майбутніх учителів-нефілологів з фахових дисциплін і рівнем їх мовнокомунікативної професійної компетентності. Викладачеві української мови доцільно покласти метод проблемного навчання, наприклад, в основу лекції з питань сучасного українського правопису. У додатку 3 1 пропоновано зміст проблемної лекції з навчальної дисципліни "Удосконалення правописних навичок майбутніх фахівців" (факультатив для студентів другого курсу спеціальностей 6.040102. Біологія, 6.040101. Хімія) на тему: "Мовні помилки у

професійному спілкуванні майбутніх учителів: причини появи і шляхи подолання".

Атмосфера спільної творчої дослідницької діяльності, в якій відбувається навчальний, партнерський діалог між студентами та викладачем (дослідження Л. Бурман, Н. Дусь, О. Копіци, О. Кущенко, Н. Саттарової та ін.), сприяє формуванню креативності майбутніх учителів-нефілологів, розвиває дослідницькі якості студентів. Функція викладача — координуюча: заздалегідь підготовлені лектором запитання до аудиторії логічно підводять студентів до розв'язання проблеми; викладач збирає "банк конструктивних ідей" та узагальнює теоретичний матеріал з теми лекції, який конспектується. Попри інтерактивність проблемної лекції, в неї є суттєвий недолік. Лекція проблемного виду оптимізує мовне навчання й самонавчання студентів, яким притаманний продуктивний тип діяльності. Саме ці студенти пропонують шляхи вирішення проблеми, залишаючи поза увагою викладача студентів, що можуть тільки репродукувати готову інформацію.

З огляду на зменшення кількості аудиторних годин, відведених на вивчення українськомовних курсів (відповідно до кредитно-модульної системи організації навчання у ВНЗ), та відповідне збільшення часу для індивідуально-самостійної роботи з української мови, доцільно вивчити робочі програми споріднених навчальних дисциплін на предмет проведення *бінарних лекцій*. У додатку 3 2 наведено зразок плану бінарної лекції з української мови для студентів спеціальності "Початкове навчання", яка допомагає студентам-майбутнім учителям початкових класів узагальнити, систематизувати теоретичні знання з української мови і практично застосувати їх у процесі вивчення у першому семестрі таких навчальних дисциплін, як: "Сучасна українська мова з практикумом", "Основи культури і техніки мовлення", "Українська мова (за професійним спрямуванням)", "Удосконалення правописних навичок майбутніх фахівців (факультатив)".

Сформованість у майбутніх учителів-нефілологів систематизованих знань з української мови потребує сформованості відповідних умінь і навичок

практичного застосування цих знань у професійно спрямованому дискурсі. Тому цілком закономірно практичні, семінарські, лабораторні заняття, індивідуальна та самостійна робота з української мови як основні форми організації навчального процесу у рамках навчальних модулів дисциплін координуються із лекційними заняттями (разом з іншими організаційними формами мовної освіти — колоквіумами, заняттями предметних, тематичних гуртків та наукових проблемних груп, педагогічною практикою). Лекційно-семінарській системі роботи у ВНЗ присвячено спеціальні педагогічні дослідження (Т. Буяло, Н. Зайко та ін.).

Особистісно зорієнтований підхід до організації навчально-виховного процесу у вишах відкриває широкі можливості для впровадження активних та інтерактивних методів і прийомів навчання української мови, для розвитку креативності суб'єктів педагогічного українськомовного спілкування — викладача і студентів. Відбувається "занурення" майбутніх учителів-нефілологів у "стихію українського слова", яке дає студентам поштовх до мовного самонавчання і самовдосконалення протягом усього життя, формується мовна стійкість. Можна цілком погодитися із думкою Т.Симоненко: "Викладач-мовник у вищому навчальному закладі покликаний доносити до студентства ідеї, концепції, що пов'язані з поширенням функціонування нашої мови в суспільстві. Спецкурси, практикуми та семінарські заняття мають не тільки плекати лінгвістичну грамотність, а привчати до елементарної культури мовлення, до спілкування протягом занять у межах університетської аудиторії державною мовою" [352].

Перешкодою на шляху формування в майбутніх учителів-нефілологів систематизованих, ґрунтовних знань з української мови, поєднаних із високим рівнем сформованості практичних умінь і навичок українськомовного професійного спілкування, є обмежена кількість нормативних навчальних курсів з української мови. Вирішити цю проблему доцільно шляхом введення до навчальних планів вибіркових навчальних дисциплін — спецкурсів і спецсемінарів: вони розширюють обсяг українськомовних знань майбутніх

учителів і оптимізують процес їхнього самонавчання. Цілком погоджуємося із висновками Л. Златів, яка наголошує на важливості спецкурсів і спецсемінарів з української мови, що поглиблюють вивчення майбутніми вчителями актуальних питань українського мовознавства і підвищують ефективність процесу формування комунікативних умінь і навичок студентів [153].

Цикли дисциплін, що входять до навчальних планів на нефілологічних факультетах педагогічних університетів, поділяються на дисципліни гуманітарної та соціально-економічної підготовки (нормативним на всіх факультетах є навчальний курс "Українська мова (за професійним спрямуванням)", природничо-наукової підготовки (нормативним на педагогічному факультеті є курс "Сучасна українська мова з практикумом"), професійної та практичної підготовки (до нормативної частини, наприклад, на педагогічному факультеті входить курс "Основи культури і техніки мовлення" — спец. "Початкове навчання" — або курс "Культура мовлення та виразне читання" — спец. "Дошкільне виховання"). Рішенням Вченої ради університету затверджується перелік вибіркових навчальних дисциплін (спецкурсів, спецсемінарів з української мови), введених до розкладу занять студентів. Робочі програми факультативів виконуються викладачами у позанавчальний час. Розподіл навчального часу за темами здійснюється у відповідності із сучасними вимогами до співвідношення годин, відведених на аудиторну і самостійну форми роботи.

Охарактеризуємо форми організації навчання української мови студентів на нефілологічних факультетах педагогічних університетів.

План **практичних занять** є частиною лекторського плану. Російський педагог В. Рогинський визначає практичне заняття як "своєрідну форму зв'язку теорії з практикою, яка служить закріпленню знань шляхом залучення студентів до вирішення різноманітних навчально-практичних пізнавальних завдань" [332, с. 26]. В основі підготовки викладача до практичних занять (як і до інших форм навчання) покладена мотивація студентів — майбутніх педагогів — до використання теоретичного матеріалу з української мови у

професійному спілкуванні (за Є. Ільїним [155]). Л. Паламар слушно радить, щоб "весь навчальний матеріал розглядався з точки зору задоволення потреб тих, що вчаться, рівня їх підготовки та етапу навчання ... . Продумана мотивація збуджує студентів до вивчення матеріалу з мови, що є необхідним засобом здобуття майбутньої професії" [288, с. 218]. Практичне заняття з української мови в педагогічному ВНЗ потребує врахування багатьох чинників, з-поміж яких важливим є психологічний. Тут цілком можна погодитися з думкою українського педагога-літературознавця Б. Степанишина: "Провести ефективне практичне заняття з повною мобілізацією знань, розумових і емоційних сил та волі всіх присутніх на ньому студентів - що може бути важче?" [376, с. 37].

На нефілологічних факультетах практичний блок навчальних модулів українськомовних дисциплін для першокурсників складається насамперед із **практичних занять, а також з індивідуальних занять і консультацій**. Це зумовлено насамперед тим, що практичне заняття дозволяє оптимально застосувати диференційований, особистісно орієнтований підхід до студентів, поєднати індивідуальні, групові і фронтальні форми роботи, традиційні та інноваційні методи і прийоми навчання української мови.

**Семінарське заняття** спрямоване на поглиблене вивчення теоретичного лінгвістичного матеріалу. Йому передуює самостійна робота студентів: написання рефератів, текстів повідомлень, доповідей з актуальних проблем мовознавства. В основі семінару — публічні наукові виступи студентів з подальшим обговоренням у групі, дискусії (сплановані або спонтанні) [18]. Тому цілком доцільно проводити семінарські заняття з української мови на старших курсах, коли у студентів уже сформувався достатній обсяг теоретичних знань з української мови і відповідні уміння й навички їх застосування у професійному дискурсі. Модель поетапного формування креативності студентів засобами створення усних і письмових наукових текстів професійного спрямування (4.4) підтверджує цю думку. Семінарські заняття передбачено, наприклад, робочою програмою спецсемінару з української мови "Лінгвістичні засади формування мовнокомунікативної компетентності

майбутніх викладачів сфери освіти" (навчально-науковий інститут педагогіки Житомирського держуніверситету, магістратура).

Специфіка **лабораторного заняття** з української мови для студентів-нефілологів полягає в тому, що студенти письмово оформлюють результати самостійно виконаних завдань дослідницького типу. При цьому може застосовуватися технічне обладнання (наприклад, аудіозаписи діалектних текстів для лінгвоаналізу, текстів-зразків виразного читання для виконавського аналізу тощо). Лабораторні навчальні заняття спрямовані на формування навичок практичного застосування теоретичних знань з української мови. Функція викладача — контрольна-координуюча. Лабораторні заняття (поряд із практичними) є оптимальною формою аудиторного вивчення таких дисциплін, як: "Методика лінгвістичного аналізу" (п'ятий курс ННІ педагогіки, спеціальність "Початкове навчання"), "Виразне читання" (другий курс ННІ педагогіки, спеціальність "Початкове навчання"), "Культура мови і практична стилістика" (перший — другий курси ННІ іноземних мов, спеціальність "Філологія. Переклад") — у Житомирському держуніверситеті імені Івана Франка.

У ґрунтовному дослідженні методики організації колоквіумів у ВНЗ в умовах кредитно-модульної системи Т. Симоненко, спираючись на праці відомих вітчизняних та зарубіжних педагогів (С. Бенклієв, С. Гончаренко, В.Мусієнко, Р. Піонова, І. Прокоп'єв, С. Стародубець, Ф. Фіцула), робить ряд висновків: 1) немає чітких меж між колоквіумом як формою навчання та колоквіумом як формою модульного контролю знань студентів з української мови; 2) викладач-практик може самостійно обирати методику проведення колоквіуму; 3) колоквіум як проміжну форма контролю знань студентів доцільно провести методом тестування, бесіди (співбесіди), дискусії; 3) систематичне проведення колоквіумів сприяє розвитку наукового мовлення та дискусійно-полемічних якостей майбутніх учителів [350, с.168-170].

Цілком погоджуючись із твердженнями Т. Симоненко, додамо, що **колоквіум**, проведений на узагальнюючому занятті з теми курсу (спецкурсу,



спецеминару), дозволяє здійснити диференційований підхід до оцінювання рівня знань, умінь і навичок студентів з української мови:

- студенти, що брали активну участь в обговоренні теоретичних питань під час бесіди (дискусії), або студенти, що успішно пройшли тестування (співбесіду), отримують оцінку за модуль автоматично, звільняються від написання модульної контрольної роботи;
- студенти, які були пасивними на колоквіумі, виявили прогалини в знаннях окремих питань або теми в цілому під час публічного обговорення або індивідуальної бесіди з викладачем, мають змогу ретельніше підготуватися до модульної контрольної роботи.

До ефективних форм навчальних занять з української мови у педагогічних ВНЗ відносять також **лінгвістичні КВК** (Н. Костриця [196]) та **навчальні тренінги** (І. Осадченко [282]). Обидві форми об'єднує ігрова діяльність майбутніх учителів, що є основою саморозвитку комунікативної українськомовної особистості.

Аналіз численних психолого-педагогічних праць у площині окреслення теоретичних засад сутності, класифікації та методики проведення тренінгів у вищій школі (І. Куліш, Л. Мільто, І. Нікішина, І. Панасюк, І. Підласий, О.Пометун) здійснила І. Осадченко. Дослідниця наголошує на багатофункціональності тренінга як педагогічного явища, оскільки *тренінг* є водночас видом підсумкового заняття з використанням методів інтерактивного навчання (тренування) і методом ігрової технології навчання. Види професійних тренінгів з української мови у педагогічних вишах зумовлені двома чинниками: 1) метою і завданнями навчальної дисципліни; 2) спеціальністю, за якою здобуває освіту майбутній педагог. З-поміж навчальних тренінгів (класифікованих І. Осадченко) з метою формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів доцільно звернути увагу на тренінги спілкування (комунікативні, ділового спілкування), професійно важливих якостей та особистісного зростання (формування умінь, навичок, креативності) [282, с. 307]. Ігрова

діяльність, покладена в основу навчальних тренінгів, докладно описана нами в 3.5.1.

**Індивідуальні навчальні заняття** є основною формою організації індивідуальної роботи з науково обдарованими студентами, творчими особистостями, які виявили креативність у вивченні української мови під час аудиторних занять. Графік проведення індивідуальних занять викладачами кафедри української мови забезпечує систематичну і системну реалізацію особистісно орієнтованого, диференційованого підходу до українськомовного професійно спрямованого навчання майбутніх педагогів-нефілологів. Програмою індивідуальних занять з української мови передбачено суб'єкт-суб'єктну навчальну діяльність викладача і студентів за такими напрямками:

- написання реферату, підготовка публікації (статті, тез) з актуальної проблеми українського мовознавства до збірника студентських наукових праць; підготовка до виступу на звітній науковій конференції студентів, на семінарі;
- написання статті до університетської (факультетської) газети, редагування художнього тексту, створеного студентом (вірш, проза); редагування текстів документів, пов'язаних із професійною діяльністю (під час проходження студентом виробничої практики у закладах освіти);
- підготовка студента до участі у всеукраїнській студентській олімпіаді з української мови для нефілологів (виконання тестів, підготовка проекту тощо);
- написання курсової та дипломної (магістерської) робіт з лінгводидактики студентами педагогічних факультетів (ННІ педагогіки), підготовку до публічного захисту роботи на засіданні кафедри, на державному кваліфікаційному іспиті.

**Консультація** з української мови як одна з основних форм організації навчального процесу у ВНЗ є дієвою додатковою теоретичною допомогою викладача студентам-нефілологам у процесі мовного навчання і самонавчання. До основних типів консультацій з української мови можна віднести такі, як:

- індивідуальні та групові аудиторні консультації перед модульною контрольною роботою, заліком, іспитом з української мови;

- індивідуальна та групова аудиторна консультація — аналіз помилок студентів у модульних контрольних роботах з української мови; викладач пояснює причини, що зумовили виникнення мовних помилок, та вказує шляхи їх подолання;
- індивідуальна контрольна-навчальна аудиторна консультація, в ході якої студент відпрацьовує пропущене заняття з української мови;
- індивідуальні та групові консультації з питань професійної мовнокомунікативної діяльності студентів-практикантів, що проводяться викладачем в університеті або під час відвідання пробних і залікових уроків за фахом (С. Кара [175]) ;
- дистанційна індивідуальна консультація викладача української мови, проведена засобами електронного зв'язку, зокрема віртуальна консультація (Л.Горбунова, О. Кущенко, В. Осадчий);
- консультація як вид інноваційного лекційного заняття (див. види лекцій).

Відображені у таблиці 3.3 позааудиторні форми організації навчального процесу, встановлені ВНЗ — **заняття факультативів, наукових гуртків, проблемних груп, педагогічна практика у школі** — досліджувалися багатьма науковцями (В. Андрієвська, О. Буреш, Н. Бутенко, С. Вітвицька, Н. Гавриш, Л.Грищенко, О.Дубасенюк, Д. Жарілгапова, І. Зязюн, В. Ковальчук, А.Кондратьєва, М. Левківський, О. Матвієнко, Л. Мойсєєв, В. Нагаєв, Л.Петриченко, В. Підгурська, С. Терпелюк, О. Хоролець та ін.). У лінгводидактиці окресленим формам приділили увагу відомі українські вчені (М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Дороз, Л. Мацько, В.Мельничайко, Л. Паламар, М. Пентилюк, О. Семенов, Л. Струганець, Т. Симоненко, Т.Тесленко, Ю. Тельпуховська та ін.). У поєднанні з основними аудиторними формами навчання української мови на нефілологічних факультетах позааудиторні форми спрямовані на оптимізацію процесу формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх педагогів.

Заняття наукових студентських гуртків і проблемних груп розглянемо далі у площині поглибленого рівня самостійної дослідницької роботи студентів-нефілологів з української мови (4.4). На окрему увагу заслуговує також виробнича практика у школі, яка є потужним засобом формування творчої мовнокомунікативної особистості майбутнього вчителя (докладніше викладено у підрозділі 4.6).

Модернізація системи вищої вищої освіти в Україні є закономірним наслідком розвитку інформаційних технологій у сучасному суспільстві. Аналізуючи проблему моделювання дистанційної освіти студентів педагогічних навчальних закладів, О. Брикіна зазначає: "*Дистанційне навчання* у вищій школі має забезпечувати високий рівень інтерактивності навчання, що є одним з основних показників якості цієї системи. Воно передбачає здобуття освітніх послуг на відстані, в основному без відвідування навчального закладу, за допомогою нових комп'ютерних і комунікаційних технологій і є універсальною, синтетичною, інтегральною, гуманістичною формою навчання, що створює необхідні умови для студентів і адаптована до базового рівня знань [52, с. 36].

*Дистанційне навчання української мови* – форма здобуття освіти, яка існує поряд із традиційними денною та заочною формами: студент цілеспрямовано працює над вивченням українськомовних дисциплін за індивідуальним планом і спілкується з викладачем-консультантом засобами комп'ютерного зв'язку; при цьому передбачено різні форми поточного й підсумкового контролю знань, умінь і навичок, форми наукової роботи студентів з української мови тощо.

Сучасна коцепція дистанційної освіти в Україні ґрунтується на досвіді організації навчання на відстані, накопиченому в різних країнах світу (Р.Гаррісон, Т. Громова, Т. Бейтс, О. Брикіна, О. Виштак, В. Кухаренко, Є.Полат, Г. Селевко, С. Сисоєва, О. Собаєва, П. Стефаненко, В. Трайнев, Б.Шуневич та ін.). Історія дистанційного навчання сягає кінця XIX — початку XX століття, коли студентам — мешканцям віддалених від університетів населених пунктів — надали можливість поштою отримувати від викладачів

підручники для самонавчання і надсилати до навчальних закладів виконані письмово завдання, які оцінювалися й коментувалися. Цей оптимальний спосіб навчання започаткували університети Лондона (Велика Британія), Чикаго (США), Квінсленду (Австралія) під назвою *кореспондентське навчання*. У дослідженнях дистанційної форми освіти XIX — XX століть О. Малярчук зупиняється на діяльності англійця І. Пітмана (ініціатора організації заочного навчання стенографії засобом поштових відправлень, 1840 р.), німецьких учених-філологів Ч. Тусена та Г. Лангеншайдта (засновників заочної форми навчання іноземних мов у Берліні в 1856 році), В. Харпера (організатора дистанційного навчання у США у 1892 році) та ін. [230]. Б. Шуневич, вивчаючи історію становлення дистанційного навчання у зарубіжних країнах (зокрема Європи та Північної Америки), наводить синонімічний ряд слів-термінів англійської мови на позначення цього способу, що дослівно перекладаються українською як "навчання на відстані", "дистанційне навчання", "електронне навчання", "онлайн-навчання", "відкрите навчання". Спільним для визначень усіх термінів є застосування інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ). Вчений зазначає, що в Україні під дистанційним навчанням слід розуміти електронне навчання, впроваджене на Заході [433]. Термін "кореспондентське навчання", набувши сучасного змісту, продовжує існувати в діяльності українських філій ЄШКН (Європейська школа кореспондентського навчання, Голландія). Курси ЄШКО (Європейська школа кореспондентської освіти) застосовують кореспондентське навчання як одну з модифікацій *заочного навчання*.

Дистанційна освіта XXI ст. характеризується переходом від індустріального до інформаційного суспільства і є важливим кроком у реформуванні вітчизняної системи освіти. Про це зазначено у Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні (2000 р.) [193] та у Положенні про дистанційне навчання (2004 р.). У цих документах окреслено зміст понять "дистанційна освіта", "педагогічні технології дистанційного навчання", "інформаційні технології дистанційного навчання".

Дистанційне навчання української мови студентів нефілологічних факультетів педагогічних університетів співіснує та взаємодіє із традиційними очною, заочною формами навчання. Доказом цього є застосування інформаційних та педагогічних технологій дистанційного навчання у процесі індивідуально-самостійної позааудиторної роботи студентів денної та заочної форм навчання з вивчення українськомовних дисциплін, використання засобів електронного зв'язку для консультування студентів та для здійснення поточного контролю рівня мовнокомунікативної професійної компетентності студентів заочної форми навчання. І навпаки — проведення підсумкового контролю (складання іспитів, заліків) здійснюється за очною формою як для студентів-заочників, так і для студентів дистанційної форми навчання.

У порівнянні з очною формою навчання дистанційна має свої переваги і недоліки. До *переваг*, забезпечених інформаційними та педагогічними технологіями, віднесемо такі:

- універсальна та гнучка, дистанційна форма навчання надає можливість студентам з меншими фінансовими витратами здобути затребувану на ринку праці кваліфікацію та підвищити рівень мовнокомунікативної професійної компетентності усім бажаючим (незалежно від віку, стану здоров'я, громадянства, місця проживання, соціального статусу тощо);
- дистанційне навчання української мови здійснюється за принципами модульності, практичної спрямованості, єдності навчальної та науково-дослідної діяльності студентів;
- діалогічне спілкування між викладачем-консультантом та кожним зі студентів засобами електронного зв'язку забезпечує індивідуалізацію та диференціацію українськомовного навчання;
- формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів відбувається у взаємозв'язку з формуванням освітнього мінімуму інформаційно-комп'ютерної компетентності майбутніх педагогів. Професійно спрямовані знання, уміння й навички застосування інформаційно-комп'ютерних технологій підвищують якість науково-дослідної та

індивідуально-самостійної навчальної роботи студентів-нефілологів з української мови.

*Недоліками* дистанційної форми навчання майбутніх педагогів української мови, є, на наш погляд, такі, як:

- веб-камера та мікрофон не можуть забезпечити належної якості аудіовізуальної навчальної комунікації, що зменшує впливовість та виразність мовлення викладача української мови. Йдеться, зокрема, про технічні засоби, що увиразнюють мовлення (голос, дикція, темп мовлення, інтонації, паузи), про міміку й жести;
- відсутність (як правило) відповідного матеріального забезпечення для проведення Інтернет-полілогу обмежує використання групових форм навчання студентів української мови;
- відсутність у викладача можливості постійно контролювати самостійність виконання студентами завдань з української мови. Отже, показники рівнів сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності, отримані під час моніторингу якостей мовлення студентів, мають значний відсоток відхилень;
- дистанційна форма навчання обмежує застосування багатьох ефективних традиційних та інноваційних методів, прийомів і засобів навчання української мови студентів нефілологічних факультетів;
- впровадження дистанційного навчання у багатьох педагогічних ВНЗ знаходиться на етапі накопичення первинного досвіду: недостатня підготовка професорсько-викладацького складу педагогічних ВНЗ до володіння технологіями дистанційного навчання є серйозною перешкодою модернізації системи вищої, зокрема українськомовної, освіти в Україні.

Знижена якість дистанційної освіти донедавна пояснювалася недосконалістю засобів трансляції й відтворення інформації. Як зазначає К.Корсак, "оптичні процесори та інші винаходи дадуть змогу органічно поєднати традиційні та дистанційні засоби, створивши їх ефективний симбіоз — основу вищої освіти XXI століття" [127, с. 100].

Специфіка навчальної взаємодії викладача і студентів за умов дистанційного навчання (просторової ізоляції) зумовлює пошук інноваційних форм лекційних та практичних занять. Традиційні монологічні та інноваційні лекції (наприклад, лекції-відеоконференції, лекції-аудіоконференції, лекції-консультації тощо) можуть проводитися в режимі реального часу (on-line) за допомогою мережі Інтернет. У такий же спосіб проводяться семінарські заняття, індивідуальні та групові консультації (Л. Горбунова). Лекції з української мови, записані на електронних носіях або відеоносіях, є частиною навчально-методичного забезпечення дисципліни — водночас оптимальною формою, засобом і методом навчання. Письмовий контроль знань, умінь і навичок студентів з української мови найзручніше здійснювати за допомогою електронної пошти, усний — наприклад, за допомогою програми Skype. Попри це, у дистанційній формі навчання української мови переважає діалогічне спілкування "викладач — студент" або "студент — студент". Електронні засоби забезпечують як усну форму навчального спілкування у режимі on-line, так і писемну.

За засобом навчання студентів української мови форми організації навчання поділяються на *вербальні, аудіовізуальні, програмовані, мультимедійні та гіпермедійні*. В основі *вербальних форм* навчання покладено усне чи українське писемне монологічне (діалогічне, полілогічне) мовлення викладача і студентів, що забезпечує суб'єкт-суб'єктну навчальну взаємодію. Засобом навчання є живе слово. Україномовними авторитетами для майбутніх педагогів-нефілологів є насамперед викладачі ВНЗ, учителі-словесники, що є методистами-консультантами під час виробничої практики студентів у школі, а також диктори радіо, телебачення, актори театру і кіно. Так, цікавими є дослідження впливу театрального мистецтва на мовну підготовку майбутніх учителів (В. Абрамян, Р. Береза, І. Зайцева та ін.). Перемістивши акцент на аудіо- чи відеотехніку, викладач робить їх основними джерелами отримання навчальної інформації з української мови — така форма навчання є



*аудіовізуальною*: активізуються слухова, зорова пам'ять (Л.Волошинова, Т.Колодько, О. Трофимов, О. Федорова, Т. Хачумян та ін.).

У другій половині ХХ століття з'явився термін *медіа-освіта* на позначення нового педагогічного напрямку: кіно, телебачення, преса, радіо, відеокасети тощо — посіли належне місце з-поміж засобів навчання, виховання й розвитку. Окрім того, предметом педагогічних досліджень є також вплив театрального мистецтва на становлення мовної особистості майбутніх педагогів (А. Капська, С.Соломаха, С. Швидка та ін.). Дослідженню проблем медіа-освіти та медіа-самоосвіти у загальноосвітній школі та у ВНЗ присвячено чимало педагогічних праць (В. Бутковський, Ж. Гоне, І. Дичківська, Ю. Усов та ін.). Важливим внеском у підготовку педагогічних кадрів в українських вишах є дослідження Г. Онкович із проблем медіа-дидактики та її окремих галузей: пресодидактики, мультимедіа-дидактики (зокрема, інтернетодидактики), теледидактики, кінодидактики [278-280] про використання засобів медіа-дидактики у процесі інтерактивного навчання і самонавчання української мови студентів-нефілологів педагогічних ВНЗ йдеться докладно в 3.3.4.

Застосування програмованих (комп'ютерних) форм навчання (наприклад, контрольного-навчального електронного тестування студентів) дає підстави вважати таку організаційну форму *програмованою*. Поява мультимедійних засобів зумовила виникнення *мультимедійних* форм організації навчання (Б.Дункан, В. Імбер, О. Закревська, Ю. Чернявська, Л. Шевченко та ін.), розширила можливості інтерактивних технологій (наприклад, звичним стало проведення студентами мультимедійних презентацій своїх проєктів з української мови тощо).

Сучасною формою навчання української мови у ВНЗ є *гіпермедійна*: користування *гіпертекстом* дозволяє студентам за допомогою Інтернету звертатися до гіперпосилань, розміщених усередині електронного тексту. Термін "гіпертекст" введено в 1965 році Т. Нельсоном на позначення нелінійної структури письмового тексту, що відображає непослідовні думки автора. Дослідники вказують на те, що першим гіпертекстом за своєю структурою є

Біблія (В. Гура [106, с. 33]). Пізніше ідея гіпертексту була успішно втілена в роботу мультимедійних комп'ютерів. Н. Морзе визначає гіпертекст як "спосіб електронного подання текстових матеріалів зі складною структурою" [262]. Гіпертекст як засіб навчання є предметом окремих педагогічних досліджень, зокрема, йдеться про лекцію-гіпертекст (Л. Лошакова), мультимедійний гіпертекст з аудіо-та відеопідтримкою (О. Закревська [146, с. 17]).

Гіпермедійна форма навчання є оптимальною в процесі самостійної роботи студентів з української мови. Наведемо приклад.

На самостійне опрацювання з теми "Проблема чистоти мовлення фахівців: мовленнєві авторитети" (навчальна дисципліна "Українська мова (за професійним спрямуванням), спеціальність — 6010100. "Практична психологія. Соціальна педагогіка") виносимо таке питання: "Поняття про засоби масової інформації, мас-медіа: преса, радіо, телебачення, кінематограф та ін." Рекомендуємо студентам скористатися однією з інформаційних пошукових систем (наприклад, Яндекс), вписавши у рядок пошуку ключові слова: *засоби масової інформації*. З-поміж пропонованих для перегляду джерел знаходиться електронний гіпертекст, вміщений у Вікіпедії (Вільній енциклопедії [451], комерційному сайті, засновником якого є Джиммі Вейлз (2001 р.). Свою назву енциклопедія отримала через вільний доступ користувачів усього світу (близько 340 млн. осіб станом на кінець 2009 року) до її інформаційних ресурсів та можливість отримати змістовну інформацію, внесену авторами також із власної волі).

Гіперпосилання дають студентам можливість розширити та поглибити пропонований інформаційний мінімум. Цілком очевидно, що майбутнім учителям не слід обмежуватися електронним гіпертекстом у процесі самостійної роботи з української мови. Однак якісний гіпертекст може стати підґрунтям, на якому будуються теоретичні відомості з теми, зібрані з інших джерел: підручників з української мови, наукової лінгвістичної періодики, лексикографічної літератури тощо.

Сторінка гіпертексту із гіперпосиланнями має такий вигляд (з екрану монітора):

Засоби масової інформації

[ред.]

**Матеріал з Вікіпедії — вільної енциклопедії.**

(Перенаправлено з [ЗМІ](#))

Перейти до: [навігація](#), [пошук](#)

Засоби масової інформації, мас медіа (*Mass media*) — преса (газети, журнали, книги), радіо, телебачення, кінематограф, звукозаписи і відеозаписи, відеотекст, телетекст, рекламні щити і панелі, домашні відеоцентри, що поєднують телевізійні, телефонні, комп'ютерні та інші лінії зв'язку. Всім цим засобам притаманні якості, що їх об'єднують – звернення до масової аудиторії, доступність багатьом людям, корпоративний характер виробництва і розповсюдження інформації.

В Україні діяльність ЗМІ регулюється законами «Про друковані засоби масової інформації (пресу) в Україні», «Про інформацію», «Про рекламу», «Про телебачення та радіомовлення» та низкою інших.

Класифікація форм організації навчання за такою ознакою, як кількість студентів, передбачає *індивідуальні, групові (кооперативні) та фронтальні форми* навчальної діяльності майбутніх учителів на заняттях з української мови. Ці форми застосовуються як у пасивному, так і в інтерактивному навчанні. Різниця полягає в тому, що традиційне групове або фронтальне навчання передбачає постановку однакової для всіх мети та індивідуальне й обов'язкове її досягнення кожним студентом; в основі інтерактивного навчання покладено співробітництво майбутніх учителів у вирішенні спільної мети, навчальна продуктивна взаємодія. При цьому егоцентричне "Я" кожного студента як члена колективу поєднується з громадським "МИ" (Е. Мейер [112, с.9]).

Індивідуальним формам організації аудиторної та позааудиторної навчальної і науково-дослідної діяльності майбутніх учителів-нефілологів з

української мови присвячено 4.3 і 4.4. Групові та фронтальні форми організації навчання реалізуються переважно в процесі проведення аудиторних занять з українськомовних дисциплін.

*Групове навчання* школярів у "Педагогічному словнику" за редакцією М.Ярмаченка визначається як "форма організації навчання в малих групах (3-7д.) на основі співробітництва з чітко розподіленими завданнями для учнів, об'єднаних спільною навчальною метою; сприяє формуванню вмінь співпрацювати, спілкуватися [296, с. 83].

*Групове (кооперативне) навчання* у ВНЗ — це робота студентів у парах, трійках та малих групах (до 5 чоловік). Теоретичні основи інтерактивних технологій кооперативного навчання досліджено у працях українських та зарубіжних учених (Л. Айдарова, В. Беспалько, І. Богданов, В. Бондар, Т.Васильєва, Я. Голант, О.Дженджеро, Д. Джонсон, Р. Джонсон, В. Дьяченко, С.Іванішеня, М. Кларін, Г. Кравцов, Є. Максимова, П. Матвієнко, А.Петровський, О. Пехота, Н. Побірченко, Н. Пожар, О. Пометун, Л.Пироженко, В. Рубцов, Н. Савельєва, Р. Славін, Т. Франчук, О. Ярошенко та ін.). Методи групового навчання української мови відображені у багатьох лінгводидактичних працях (М. Біляєв, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Голуб, Ж.Горіна, О. Горошкіна, В. Дороз, С. Караман, О. Кучерук, О. Кучерява, Л.Мацько, В. Мельничайко, М. Пентиліук, Л. Скуратівський та ін.).

Порівнюючи групову навчальну діяльність із *фронтальною та індивідуальною*, В. Бондар та О.Ярошенко зазначають, що групова форма роботи є більш рефлексивною, саморегулятивною та комунікативно спрямованою [47]. Основними ознаками кооперативної форми організації аудиторного навчання студентів-нефілологів української мови є такі, як:

- високий рівень мотивації та самомотивації: формування позитивного ставлення майбутніх учителів до вивчення теоретичного матеріалу з української мови та практичного застосування здобутих знань у професійно спрямованому дискурсі;

- творча одночасна взаємодія студентів групи у процесі виконання навчальних завдань з української мови, відповідальність кожного за результати діяльності всієї групи, рівноправність стосунків у групі, взаємоповага;
- координація викладачем навчальної діяльності студентів у кожній з малих груп, трійок, пар;
- комбінована форма контролю викладача за виконанням студентами завдань з української мови: оптимальне поєднання фронтального контролю з груповим та індивідуальним контролем і самоконтролем.

Наведемо приклад **практичного заняття, побудованого за моделлю кооперативної діяльності студентів-нефілологів:**

Напрямок за освітньо-кваліфікаційним рівнем "Спеціаліст": 7.010102 — *Початкове навчання.*

Навчальна дисципліна: "Сучасна українська мова з практикумом".

Курс I, семестр I.

**Модуль I. Фонетичний рівень сучасної української літературної мови.**

**Тема 4. Зміни звуків у потоці мовлення.**

*План заняття:* "1. Асиміляція і дисиміляція приголосних в українській мові. Позначення на письмі асимілятивних звуків, дисимілятивних приголосних. 2. Спрощення приголосних. 3. Правопис слів з дисиміляцією та спрощенням приголосних".

#### *Хід заняття*

I. Повідомивши тему практичного заняття студентам, викладач формулює мету і завдання заняття, акцентує увагу на 3 мікротемах, відображених у плані заняття, ознайомлює студентів зі специфікою кооперативної форми навчальної роботи, розподіляє їх на три підгрупи, дає кожній з них завдання (5 хв.).

Прочитати текст, вміщений у підручнику (навчальному посібнику), записати його в зошиті у формі тез (відповідальний — секретар групи) — 10 хв.

Користуючись тезами, підготувати усний публічний виступ перед усією групою (відповідальний — спікер групи) — 5 хв.

Підготувати 5 запитань (завдань) для самоаналізу та самооцінки рівня засвоєння студентами теоретичних знань, сформованості умінь і навичок їх використання на практиці — 10 хв.

Викладач консультує студентів.

II. Виступи спікерів (лідерів) підгруп. Викладач координує діяльність студентів: може по ходу виступів уточнювати, доповнювати теоретичний виклад, зосереджує увагу студентів на особливо важливих моментах, спонукає їх до активної участі в опитуванні та обговоренні мікротем.

III. Студенти за допомогою викладача узагальнюють отримані результати, з'ясовують, наскільки повно розкриті кожною підгрупою мікротем у межах теми заняття з української мови. За результатами контролю і самоконтролю здійснюється колективний аналіз рівня знань, умінь і навичок кожного студента з теми аудиторного заняття. Викладач коментує виставлені ним оцінки за роботу на занятті.

Особливо ретельно викладач добирає інформаційні джерела. Це основна навчальна література з української мови для студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних ВНЗ, рекомендована навчальною програмою дисципліни, додаткова, професійно спрямована, та лексикографічна (словник, "Український правопис" тощо). Оскільки час на опрацювання різних джерел обмежений, викладачеві доцільно самому скласти тексти, що викладають суть мікротем, у яких буде використано ці джерела із відповідними посиланням.

*Універсальна модель кооперативної навчальної діяльності студентів на практичному занятті з української мови* зображена у додатку К 1, де показано функції викладача і студентів та специфіку їх навчальної взаємодії.

Аналіз форм організації навчання і самонавчання української мови на нефілологічних факультетах педагогічних університетів дозволив зробити **ряд висновків:**

- Форми організації українськомовного навчання і самонавчання є невід'ємним складником методичної системи формування

мовнокомунікативної професійної компетентності у майбутніх педагогів-нефілологів.

- Функціонування спроектованої викладачем моделі навчання української мови забезпечено взаємодією організаційних форм з іншими її структурними компонентами: змістом навчального матеріалу з української мови, дидактичними методами та прийомами, засобами навчання та контролю рівня кожної зі складових мовнокомунікативної професійної компетентності. Методологічною передумовою цього зв'язку є насамперед діалектико-матеріалістична єдність філософських категорій змісту і форми.
- Аналіз педагогічних, лінгводидактичних, психологічних праць вітчизняних та зарубіжних учених з проблем історії становлення й розвитку університетської освіти дав змогу розглянути форми організації українськомовного навчання і самонавчання майбутніх педагогів у діахронії.
- Форми організації українськомовного навчання майбутніх педагогів зазнали впливу світових тенденції розвитку сучасної системи вищої освіти (диверсифікація та інтеграція університетської педагогічної освіти, неперервність педагогічної підготовки, модульна організація навчального процесу, поєднання навчальної і виробничої діяльності майбутніх учителів).
- В основу класифікації організаційних форм українськомовного навчання і самонавчання студентів нефілологічних факультетів педагогічних вишів покладено ознаки, загальновизнані у системі вищої освіти: кількість студентів, місце і тривалість навчальної роботи, спосіб навчання, засіб навчання.

### **3.3.3. Традиційні та інноваційні методи і прийоми навчання української мови на нефілологічних факультетах педагогічних університетів.**

Формування інноваційної людини, спроможної осмислити інформаційну революцію глобального світу, є основною проблемою сучасної освіти [403, с.27]. Досліджуючи феномен інновації, В. Кремень окреслює роль вищої школи у національній інноваційній системі — "бути не тільки основою для підготовки

висококваліфікованих спеціалістів, а й мережевою базою для обміну інформацією і знаннями" [403, с. 42]. Завданнями ВНЗ, вважає вчений, є такі, як: 1) ефективна реакція "на зміну потреб в освіті і професійній підготовці"; 2) адаптація "в умовах ландшафту освіти, який швидко змінюється" — диверсифікація систем вищої освіти, "засвоєння більш гнучких форм своєї організації і способів функціонування" [403, с. 41]; 3) прищеплення студентам основних цінностей, збереження багатства національних культур [403, с. 44]; 5) "втілення нових педагогічних підходів, підкріплених альтернативними механізмами передання знання" [403, с. 46]. Вирішити окреслені завдання у межах навчального середовища вишу можливо насамперед завдяки гнучкому, раціональному підходу методистів-проектувальників як до вибору форм і засобів, так і до *методів і прийомів навчання*.

Мета вищої освіти полягає у забезпеченні поступового переходу студентів від навчально-пізнавальної діяльності до творчої професійної діяльності за фахом після закінчення університету. Нові предметні знання, уміння й навички, згідно з принципом наступності у навчанні, закономірно спираються на вже сформовані у школі, набуваючи все більшої професійної спрямованості, — зростає мотивація майбутніх учителів до навчання, самонавчання й самовдосконалення. З цього приводу доречно навести висловлювання С.Карамана: "У дидактиці однією з основних умов успішного засвоєння наукової інформації є вимога включати нові знання в систему набутих учнями раніше [176, с. 157]. Закономірно, що традиційні та інноваційні методи і прийоми навчання української мови у школі певною мірою проектується на відповідну систему способів діяльності суб'єктів навчального процесу ВНЗ. Отже, формування у студентів систематизованих мовних знань та умінь і навичок їх творчого застосування у педагогічному дискурсі є визначальним етапом поступального саморуху особистості до мовнокомунікативної професійної компетентності учителя.

*Знання*, за тлумачними словниками, — це "сукупність відомостей з якої-небудь галузі, набутих у процесі навчання, дослідження і т. ін." [63, с. 376].



*Знання з української мови можна визначити як відкриту систему теоретичних відомостей з українського мовознавства та інших гуманітарних наук, побудовану у процесі навчання та самонавчання.*

Уміння у лексикографічних джерелах визначаються як "здобута на основі досвіду, знання здатність належно робити що-небудь" [63, с. 1295]. Педагоги і психологи називають уміння "свідомим оволодінням сукупністю певних навчальних операцій" (В. Лозова, Г. Троцько) [219, с. 254]; особистісним феноменом: уміння характеризують продуктивну діяльність, сприяють засвоєнню нових знань (І. Зимня) [150]. У процесі особистісно орієнтованого українськомовного навчання на ґрунті систематизованих мовних знань формуються уміння бачити мовні помилки, аргументовано виправляти їх; уміння користуватися інформаційними джерелами; вміння розрізняти прямі і переносні значення слів; уміння визначати синтаксичну роль частин мови у тексті, встановлювати засоби граматичного зв'язку між словами; вміння за допомогою пунктуаційних засобів відображати інтонаційне логічне членування потоку мовлення; вміння будувати усний і писемний дискурси в межах конкретної комунікативної ситуації, поєднуючи при цьому лінгвістичний та екстралінгвістичний компоненти тощо.

*Навичкою* вважають уміння, набуте вправами, досвідом, звичку виконувати певні дії [63, с. 552]. "Занурення" майбутнього вчителя у реальний професійно-комунікативний мовний простір під час проходження виробничої практики у школі є оптимальною умовою формування навичок використання знань із української мови. На етапі підготовки студентів до педагогічної практики доцільно моделювати фрагменти уроків, проводити ситуативно-рольові педагогічні ігри, написати сценарій шкільного виховного заходу до Дня рідної мови тощо. Продуктивна суб'єкт-суб'єктна навчальна взаємодія викладачів української мови і студентів спрямована на формування таких важливих для вчителя-професіонала навичок, як: навички усного і писемного функціонального спілкування з колегами, учнями, батьками учнів, представниками державних установ і громадських організацій; навички усного

публічного виступу; навички словникової роботи у школі; навички виправлення помилок в мовленні дітей; навички оформлення шкільної документації; навички користування сучасними інформаційними джерелами та ін.

Дидактичну взаємодію педагога і студентів педагогічного ВНЗ називають суб'єкт-суб'єктною умовно, оскільки викладач прагне досягти мети викладання, а студент — мети учіння. У такий спосіб здійснюється активна навчальна взаємодія, відбувається творчий діалог на засадах педагогіки співробітництва. Тому цілком резонно О. Любашенко пропонує більш точні назви діалогу "викладач — студент" — *навчальна співдіяльність, спільно розподілена діяльність* [224, с. 4]. Суб'єкт-суб'єктним доцільно вважати інтерактивне спілкування між студентами під час взаємонавчання.

Від рівня педагогічної майстерності викладача вишу залежить функціонування раціонально поєднаних моделей пасивного, активного та інтерактивного навчання української мови: слово лінгводидакта, викладача-ритора залишиться головним засобом (за О. Сухомлинським, "педагогічним інструментом") формування в студентів-нефілологів мовнокомунікативної професійної компетентності. Віддаючи належне ролі методиста-наставника у навчанні, К. Ушинський писав: "Дидактика не може мати і претензії перерахувати всі правила і прийоми викладання. Вона лише вказує на головні правила і найбільш видатні прийоми. Практичне ж застосування їх нескінченно різноманітне і залежить від самого наставника. Ніяка дидактика і ніякий підручник не може замінити наставника: вони лише полегшують працю" [187, с.157].

Формування у студентів нефілологічних факультетів ВНЗ мовнокомунікативної професійної компетентності вимагає від викладача належного виконання таких функцій:

- *конструктивно-проектувальної (моделювальної та прогнозувальної):* організаційної, дидактичної і технологічної діяльності, спрямованої на

створення оптимальних навчальних технологій формування складових мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів;

- *практично-гностичної*: комплексне використання в навчальному процесі вишу структурних компонентів побудованої методичної системи (змісту навчального матеріалу з української мови, форм організації навчання і самонавчання студентів-нефілологів української мови, традиційних та інноваційних методів та прийомів, засобів навчання та контролю, самонавчання і самоконтролю рівня кожної зі складових мовнокомунікативної професійної компетентності), що робить спроектовану модель навчання функціональною;
- *комунікативно-координувальної*: забезпечення у педагогічному ВНЗ інтерактивного навчально-пізнавального діалогу "студент — викладач", "студент — студент", спрямованого на формування в майбутніх учителів креативності, самостійності у мовному самонавчанні та самовдосконаленні протягом усього життя; координація професійної мовнокомунікативної діяльності викладача української мови з навчально-виховною роботою інших викладачів та працівників вишу;
- *контрольно-корекційної*: поточний і підсумковий контроль рівня знань студентів з української мови, відповідних умінь і навичок їх використання у професійному дискурсі; внесення коректив у процес навчання української мови за допомогою впровадження інноваційних технологій формування у студентів нефілологічних факультетів педагогічних університетів мовнокомунікативної професійної компетентності; постійний моніторинг якостей мовлення студентів-нефілологів;
- *виховної та розвивальної*: навчання студентів нефілологічних факультетів української мови здійснюється на гуманістичних засадах; воно спрямоване на формування в майбутніх учителів як представників національної еліти суспільства українськомовної стійкості, лінгвокультурного плюралізму [29, с.135], морально-етичних якостей, інтелектуальної культури. Саме викладач готує для вищої школи наукові кадри, формує в обдарованих студентів креативні особистісні якості, притаманні вченому-досліднику. При цьому

викладач української мови є для студентів прикладом національно свідомої мовної особистості, мовленнєвим авторитетом, зразком науковця і педагога. "Важко стати науковцем, педагогом-викладачем, а ще важче — бути ним повсякденно і повсякчасно, — зауважує В. Андрущенко. — Викладач — це насамперед вчений, який не просто "читає лекції", а предметно *викладає* нормальну науку, оприлюднюючи разом з тим власні наукові здобутки, переконання, сумніви" [7, с. 452].

*Беззаперечним є те, що якість виконання викладачами зазначених вище функцій є одним із вирішальних чинників, що впливають на ефективність упровадження комплексу традиційних та інноваційних методів і прийомів (рівною мірою і дидактичних засобів) у процес навчання української мови у ВНЗ.*

Процес створення методичної системи формування у студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів мовнокомунікативної професійної компетентності відображено у моделі проектувальної творчої діяльності викладача (рис. 3.1). У структурі цієї функціональної моделі технологічна складова передбачає *вибір оптимальних методів і прийомів* навчання і самонавчання студентів української мови, формування відповідних умінь і навичок використання теоретичних знань у професійній педагогічній комунікації. Методична система як результат проектування містить взаємопов'язані компоненти: 1) зміст і обсяг навчального матеріалу з української мови; 2) форми організації навчання і самонавчання студентів української мови; 3) традиційні та інноваційні методи і прийоми реалізації, контролю і самоконтролю, корекції навчання і самонавчання студентів української мови; 4) засоби реалізації, контролю і самоконтролю, корекції навчання і самонавчання студентів української мови.

*Отже, традиційні та інноваційні методи і прийоми навчання української мови на нефілологічних факультетах педагогічних університетів слід використовувати з урахуванням їх зв'язку з іншими компонентами методичної*

системи, а також підпорядкованості загальнодидактичним та лінгвометодичним принципам навчання у ВНЗ.

Інноваційні методи навчання української мови спрямовані на втілення в життя європейських вимог до спільної діяльності викладача і студентів в рамках навчального середовища ВНЗ. Йдеться про демократизацію навчального процесу (зокрема проведення моніторингу якостей мовлення майбутніх учителів, удосконалення форм контролю і самоконтролю); мовне самонавчання та взаємонавчання студентів засобами сучасних інформаційних технологій; поєднання навчально-пізнавальної та науково-дослідної роботи студентів з української мови, розвиток креативності майбутніх педагогів; урахування психолінгвістичних засад особистісно орієнтованого навчання — індивідуалізація навчального процесу); впровадження інтерактивних форм кооперативної аудиторної та позааудиторної діяльності.

Характеристика традиційних та інноваційних методів і прийомів навчання української мови студентів-нефілологів потребує з'ясування змісту понять "**традиція**", "**інновація**", "**метод**", "**прийом**" у площині лінгводидактики.

Видатний російський педагог, автор концепції взаємозв'язку педагогічної науки і практики, багатьох праць у галузі філософії сучасної освіти В.Краєвський назвав інновації і традиції "двома полюсами світу освіти", які "мають служити орієнтиром розвитку педагогічної науки і практики" [201, с. 2].

Поняття *традиція* (з лат – "передання") у лексикографічних джерелах витлумачується так:

- "1. Досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки і т. ін., що склалися історично й передаються з покоління в покоління", а прикметник "традиційний" відповідно означає "який ґрунтується на традиції й закріплений нею" [63, с.1260];
- "Елементи соціальної и культурної спадщини, які передаються наступним поколінням і зберігаються протягом тривалого часу в суспільстві в цілому чи в окремих соціальних групах. Традиція проявляється у вигляді усталених,

стереотипізованих норм поведінки, звичаїв, обрядів, свят, морально-етичних елементів тощо" [91, с. 333].

Називаючи концепт *інновація* "особливим феноменом", В. Кремень визначає його у методологічній площині так: "ідея (ідеї), пропозиції, наукові розробки, які можуть і стають основою створення нових стратегій розвитку, ... все, що може вдосконалити якість життя і процес розвитку людства" [403, с. 19-20]; "Інновація (нововведення) є здатністю до нового мислення, до переосмислення існуючих теорій, сталих істин, правил та норм поведінки в науці, освіті, політиці, культурі тощо" [403, с. 26]. Інновацію педагоги розглядають як *процес* (зміни у системі освіти і діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу, викликані впровадженням новації) та як *результат*, продукт творчого пошуку — появу нового, наприклад, ефективної навчальної технології, цінної своєю *новизною*. При цьому новизна може бути абсолютною (відсутні аналоги, прототипи), відносною (н-д, оновлення традиційних методів, оригінальне поєднання прийомів в рамках метода, використання традиційного метода чи прийома в нових умовах тощо) [115, с. 24]. Можна цілком погодитися із думкою І. Дичківської: "Передове завжди зберігає в собі багато елементів традиційного, що яскраво виявляється і в педагогіці. Це свідчить про необхідність бережливого ставлення до традиції, в лоні якої зароджується, формується і функціонує нове" [115, с. 26].

Лексема "інновація" (від англ. *innovation* — "нововведення, новаторство") утворила чимало похідних: "інноватика" (наука про інноваційну діяльність, термін уведено у 80-ті роки минулого століття В. Колосовим), "інноваційний", "інноватор", "інноваційність" та ін. Щодо інноваційності зазначимо, що вона посідає важливе місце у структурі креативності як інтегрованої особистісної якості сучасного вчителя (4.1). Прозоро визначає інноваційність І. Дичківська: "Інноваційність розглядають не тільки як налаштованість на сприйняття, продукування і застосування нового, а насамперед як відкритість" [115, с. 13].

Таким чином, інноваційна особистість педагога характеризується такими ознаками:

- *поінформованістю* з проблеми інновацій в освіті і науці;
- *професійною готовністю* до творчої, новаторської діяльності;
- *самотивацією, налаштованістю* на засвоєння, продукування нових предметних знань та їх практичне застосування у професійній діяльності;
- *прагненням* до професійного самонавчання та самовдосконалення, бажанням постійно підвищувати рівень своєї мовнокомунікативної професійної компетентності та оволодівати інформаційно-комп'ютерними технологіями;
- *мобільністю* у виборі шляхів застосування здобутих професійних знань на ринку праці;
- *відкритістю* як налаштованістю на суб'єкт-суб'єктну міжкультурну комунікацію, на сприйняття надбань світової культури, які на ґрунті національно-мовної самоідентифікації формують інтелектуальний рівень людини як частини глобального комунікативного простору.

Зауважимо, що формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів повинно здійснюватися одночасно з формуванням в них інноваційної компетентності. Вичерпною, на нашу думку, є дефініція цього терміна, запропонована Л. Петриченко. Дослідниця визначає інноваційну компетентність як систему "мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечують ефективність інноваційної діяльності" [301, с. 6].

Сказане вище дозволяє зробити висновок: *інноваційна компетентність досвідченого викладача української мови, яку він виявляє при оптимальному доборі традиційних та інноваційних методів і прийомів навчання студентів ВНЗ, не тільки оптимізує процес формування в майбутніх учителів мовнокомунікативної професійної компетентності, а й позитивно впливає на розвиток в них творчих здібностей, готовності до інноваційної педагогічної діяльності у школі.*

У педагогіці виділяють методи навчання, виховання й методи педагогічних досліджень. Зв'язок між ними у закладах вищої освіти закономірно пояснюється поєднанням навчально-виховної, виробничої і науково-дослідної

діяльності викладачів і студентів. До теоретичних методів досліджень у педагогіці відносять аналіз і синтез, абстрагування та ідеалізацію, конкретизацію, узагальнення, індукцію й дедукцію, аналогію, моделювання, монографічний метод. Емпіричними методами педагогічних досліджень є вивчення літератури, контент-аналіз змісту документів математичними засобами, спостереження, бесіда, опитування (анкетування, інтерв'ювання, експертне опитування — рейтинг, тестування), самооцінювання, узагальнення педагогічного досвіду, педагогічний експеримент [63, с. 490-492]. Методологічна культура викладача ВНЗ відіграє при цьому важливу роль у виборі оптимальних шляхів застосування методів педагогічного дослідження для формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів.

Кероване дидактичними принципами, педагогічне проектування передбачає добір системи *методів навчання* студентів-нефілологів української мови, оптимальної для формування складових мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів. Методи навчання є дидактичною категорією, поряд із такими загальними поняттями, як зміст, форми, прийоми, засоби навчання, знання, уміння, навички та ін.

Окреслимо зміст поняття "метод".

У таблицях 3.6 — 3.7 представлено загальну дефініцію поняття "метод", а також визначення методу навчання.

**Таблиця 3.6**

**Поняття "метод" у словниках та довідниках**

Джерело	Визначення
Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. — К.; Ірпінь: ВТФ "Перун", 2004. — 1440 с.	"1. Спосіб пізнання явищ природи та суспільного життя. // Підхід митця, письменника (школи, течії і т. ін.) до вивчення життя і відображення його у своїх творах. 2. Прийом або система прийомів, що застосовуються в якій-небудь галузі діяльності



1	2
	(науці, виробництві тощо) // Спосіб дії, боротьби і т. ін." [с. 522].
Словник української мови. В 11-ти томах / За ред. Львіна В., Зайцевої Т., Паламарчука Л. та ін. – К.: Наук. думка, 1970-1980. – Т.4. – 840 с.	"Спосіб дії, прийом або система прийомів, що застосовуються в якій-небудь галузі діяльності (науці, виробництві тощо)" [с.692].
Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.	"Серцевина процесу навчання, ланка, яка зв'язує запроєктовану мету і кінцевий результат. Методи навчання — це "впорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя і учнів, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань" [с.492-493].
Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. — Мн.: Книжный Дом. 2003.— 1280 с. — (Мир энциклопедий) [Електронний ресурс]. — Доступный: <a href="http://slovari.yandex.ru/phil_dict/">http //slovari.yandex. ru / phil_dict/</a>	"Спосіб досягнення мети, сукупність прийомів та операцій теоретичного або практичного опанування дійсності, а також певним способом організована діяльність людини" (переклад наш — <i>К.К.</i> ).
Российская энциклопедия по охране труда: В 3 т. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2007, Т. 2: Л—Р. — 408 с.:	"Сукупність відносно однорідних прийомів, операцій теоретичного або практичного опанування дійсності, підпорядкованих вирішенню конкретного завдання" (переклад наш — <i>К.К.</i> ).

1	2
<p>ил. [Електронний ресурс]. — Доступний: <a href="http://slovari.yandex.ru/dict/trud">http://slovari.yandex.ru/dict/trud</a></p>	
<p>Словник-хрестоматія педагогічних понять. Розділ 3. Дидактика: Навч. посібник / Упоряд.: Г.П. Шевченко, М.Б. Євтух, А.О. Андрющук та ін. —Луганськ: СУНУ ім. Володимира Даля, 2004. — 272с. [Електронний ресурс]. — Доступний: <a href="http://socpedagogika.narod.ru">http //socpedagogika.narod.ru</a></p>	<p>"З боку вчителя — це різноманітні способи, які допомагають учням засвоїти програмовий матеріал, сприяють активізації навчального процесу; з боку учнів - це відбиття глибинного процесу — засвоєння знань, формування вмій та навичок" (Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навч. посібник. - К., 1995. - С. 162-163).</p>
<p>Педагогический энциклопедический словарь [Електронний ресурс]. — Доступний: <a href="http://www.speakrus.ru/dict">http //www.speakrus.ru/dict</a></p>	<p>"Система послідовних взаємопов'язаних дій учителя і учнів, які забезпечують засвоєння змісту освіти. Метод навчання характеризується трьома ознаками: метою, способом засвоєння знань і характером взаємодії суб'єктів навчання. Метод навчання — категорія історична; методи змінюються зі змінами цілей та змісту освіти. Американськими педагогами (К. Керр [449]) виділено чотири "революції" у площині методів навчання залежно від засобу навчання: 1) батьки-вчителі поступилися місцем професійним учителям; 2) усне слово замінено на писемне; 3) введення у навчання друкованих джерел; 4) сучасна автоматизація і</p>

1	2
	навчання" (переклад наш — К.К.).
Словарь педагогического обихода / Под ред. проф. Л.М.Лузиной. Псков: ПГПИ, 2003. – 71 с.	"Упорядкована діяльність педагога та учнів, спрямована на досягнення обраної мети навчання. Сукупність шляхів, способів досягнення цієї мети. Метод — стрижень навчального процесу, поєднувальна ланка між спроектованою метою і кінцевим результатом. ... Метод навчання складається із прийомів і засобів навчання. ... У методі навчання знаходять відображення об'єктивні закономірності, цілі, зміст, принципи, форми навчання" (переклад наш — К.К.) [с. 16].
Кочан І.М., Захлюпана Н.М. Словник-довідник із методики викладання української мови. Друге видання, виправлене і доповнене. — Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. — 306 с.	"Базисна категорія методики; спосіб досягнення мети, спосіб пізнання, упорядкована діяльність. Використовується у трьох значеннях: 1) <i>загальнометодологічному</i> — як спосіб вивчення дійсності, явищ природи і суспільства; 2) <i>загальнодидактичному</i> — як упорядковані способи організованої діяльності вчителя та учнів, спрямовані на досягнення цілей освіти; 3) <i>власне методичному</i> — як комплекс навчальних засобів і прийомів, що сприяють виконанню певного завдання чи розв'язання певної проблеми" [с. 157].

Узагальнивши різноманітні дефініції, визначимо поняття "**метод**" (від грец. *μέθοδος* — "шлях, спосіб", англ. *method*) як систему прийомів теоретичного або практичного опанування дійсності, спрямованих на вирішення конкретних завдань науки, освіти, виробництва тощо.

Методи слугують для створення конкретної методики (*Методика* — "1. Сукупність взаємопов'язаних способів та прийомів доцільного проведення будь-якої роботи. 2. Вчення про методи викладання певної науки, предмета" [63, с.522]).

У педагогіці та лінгводидактиці методам навчання приділено увагу у дослідженнях багатьох учених радянського та пострадянського простору (А.Алексюк, Ю. Бабанський, Р. Балан, О. Барінова, С. Баранов, О. Біляєв, А.Богущ, М. Вашуленко, О. Вербило, В. Галузинський, Є.Голант, Н. Голуб, С.Гончаренко, В.Гриньов, О. Горошкіна, П. Гусак, М. Євтух, Т. Ільїна, В.Каліш, С. Караман, І. Кочан, В. Краєвський, М. Красовицький, Ч. Куписевич, З.Курлянд, І. Лернер, Б.Лихачов, С. Лукач, М. Махмутов, Л. Мацько, Н.Мойсеюк, В. Мельничайко, М. Олійник, В. Онищук, Н.Остапенко, М.Пентилюк, С. Петровський, П. Підкасистий, І. Підласий, Р. Піонова, К.Плиско, Л. Рожило, О. Рудницька, М. Скаткін, М. Сорокін, Л. Струганець, О.Текучов, І. Харламов, С. Шаповаленко, Г. Щукіна та ін.), а тлумачення самого терміна "*метод навчання*" не мають суттєвих розбіжностей (див. табл. 3.7).

Спираючись на визначення, вміщені у таблиці, під **методом навчання у вищій школі** розуміємо *педагогічну категорію як систему дидактичних прийомів, способів продуктивної співдіяльності викладача і студентів, спрямованої на формування компетентної, інтелектуально розвиненої, креативної особистості фахівця.*

Це узагальнене визначення дає підстави вважати **методом навчання української мови у педагогічному ВНЗ** *педагогічну категорію, що означає систему традиційних та інноваційних прийомів, способів спільної навчально-пізнавальної, розвивально-виховної, науково-дослідної, квазіпрофесійної діяльності викладачів і студентів, спрямовану на формування мовнокомунікативної професійної компетентності в майбутніх учителів — представників інтелектуальної еліти країни, свідомих українськомовних особистостей.*

**Поняття "метод навчання" у підручниках, посібниках та монографіях з педагогіки і лінгводидактики**

Джерело	Визначення
Педагогіка / Под редакцией Ю.К.Бабанского.–М.: Просвещение, 1983. — 608 с.	"Спосіб упорядкованої взаємопов'язаної діяльності викладача та тих, хто навчається, діяльності, спрямованої на вирішення завдань освіти, виховання й розвитку у процесі навчання" (переклад наш — К.К.) [с. 33].
Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навчальний посібник. — 3-тє видання, доповнене. — К., 2001. — 608 с.	"Спосіб упорядкованої, взаємопов'язаної діяльності учителя й учнів, спрямованої на досягнення завдань процесу навчання" [с.301].
Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І.Хмельюк, А.В.Семенова та ін.; За ред. З.Н. Курлянд. — 3-тє вид., перероб. і доп. — К.: Знання, 2007. — 495 с.	"Засіб взаємопов'язаної діяльності викладача і студента, спрямованої на вирішення завдань навчання, виховання і розвитку" [с. 111].
Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник / Оксана Петрівна Рудницька. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2005. — 360 с.	"Найголовніше поняття педагогіки, що дає відповідь на запитання, ЯК треба здійснювати навчально-виховний процес" [с.160]. "Приєм, спосіб чи образ дії, спрямованої на досягнення певної мети" [с.191].

1	2
<p>Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: Навч. посібник. — К.: Центр учбової літератури, 2007. — 232 с.</p>	<p>"Система способів, прийомів, засобів, послідовних дій викладача і студентів на заняттях, спрямована на досягнення навчальних, дидактичних і виховних цілей і завдань, тобто оволодіння знаннями, уміннями, навичками і досвідом ..." [с. 113].</p>
<p>Слепкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посіб. — К.: Вища шк., 2005. — 239с.: іл.</p>	<p>"Способи роботи викладача і студентів, за допомогою яких досягається оволодіння знаннями, навичками і вміннями, формується світогляд студентів, розвиваються їхні здібності" [с. 113].</p>
<p>Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч. посібник. — К.: Либідь, 2005. — 400 с.</p>	<p>"Здобування наукової інформації про об'єкт дослідження" [с. 22].</p>
<p>Практикум з методики навчання української мови / За ред. М.І.Пентилюк. — К.: Ленвіт, 2003. — 302 с.</p>	<p>"Складна педагогічна категорія, завдяки якій реалізуються всі функції навчання: освітня, виховна, розвивальна, спонукальна, контроль-но-корекційна та ін. Саме тому розробка та вдосконалення їх має здійснюватися на основі найновіших досягнень педагогіки, психології, лінгвістики, лінгводидактики, методики та інших наук, а також передового педагогічного досвіду [с.54].</p>
<p>Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих</p>	<p>"Система способів діяльності суб'єктів навчального процесу, сукупність прийомів, спрямованих на досягнення певної мети засвоєння мовного матеріалу" [с. 7 - 8].</p>

1	2
навчальних закладів / За наук. ред. М.С. Вашуленка. — К.: Літера ЛТД, 2010. — 364 с.	
Голуб Н.Б. Риторика у вищій школі: Монографія. — Черкаси: Брама-Україна, 2008. — 400 с.	"Один із ключових компонентів навчального процесу, механізм, що приводить у дію його зовнішні і внутрішні резерви. Викладач повинен добирати і впроваджувати такі методи навчання, що забезпечать високий рівень пізнавальної активності студентів, ефективність і результативність навчальної діяльності" [с. 229].

Удосконалювати методи навчання дозволяє наявність у структурі кожного з них як об'єктивної, так і суб'єктивної складових. Об'єктивна складова — це загальнодидактичні закони та закономірності навчально-пізнавальної діяльності. За І. Лернером, закони притаманні навчанню назавжди. Прикладами законів, на думку С. Вітвицької, є такі, як: залежність між метою навчання, змістом освіти і методами навчання; виховуючий характер навчання; цілеспрямований характер взаємодії педагога і студента та ін. Закономірності залежать від змісту й методів освіти і є, відповідно, змінюваними [69, с. 166]. Суб'єктивна складова методів навчання зумовлює творчість проектувальника, підпорядковану вимогам часу, потребам суспільства, конкретній дидактичній меті навчального заняття. *Суб'єктивна складова проектувальної діяльності викладача української мови дозволяє йому на свій розсуд поєднувати прийоми у рамках методів і створювати систему методів у рамках технологій формування складових мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів.*

Суттєва відмінність між поняттями "навчання" й "викладання" вимагає розрізнення термінів "методи навчання" і "методи викладання" у лінгводидактичній площині. Це можна можна відобразити схематично (рис. 3.4).

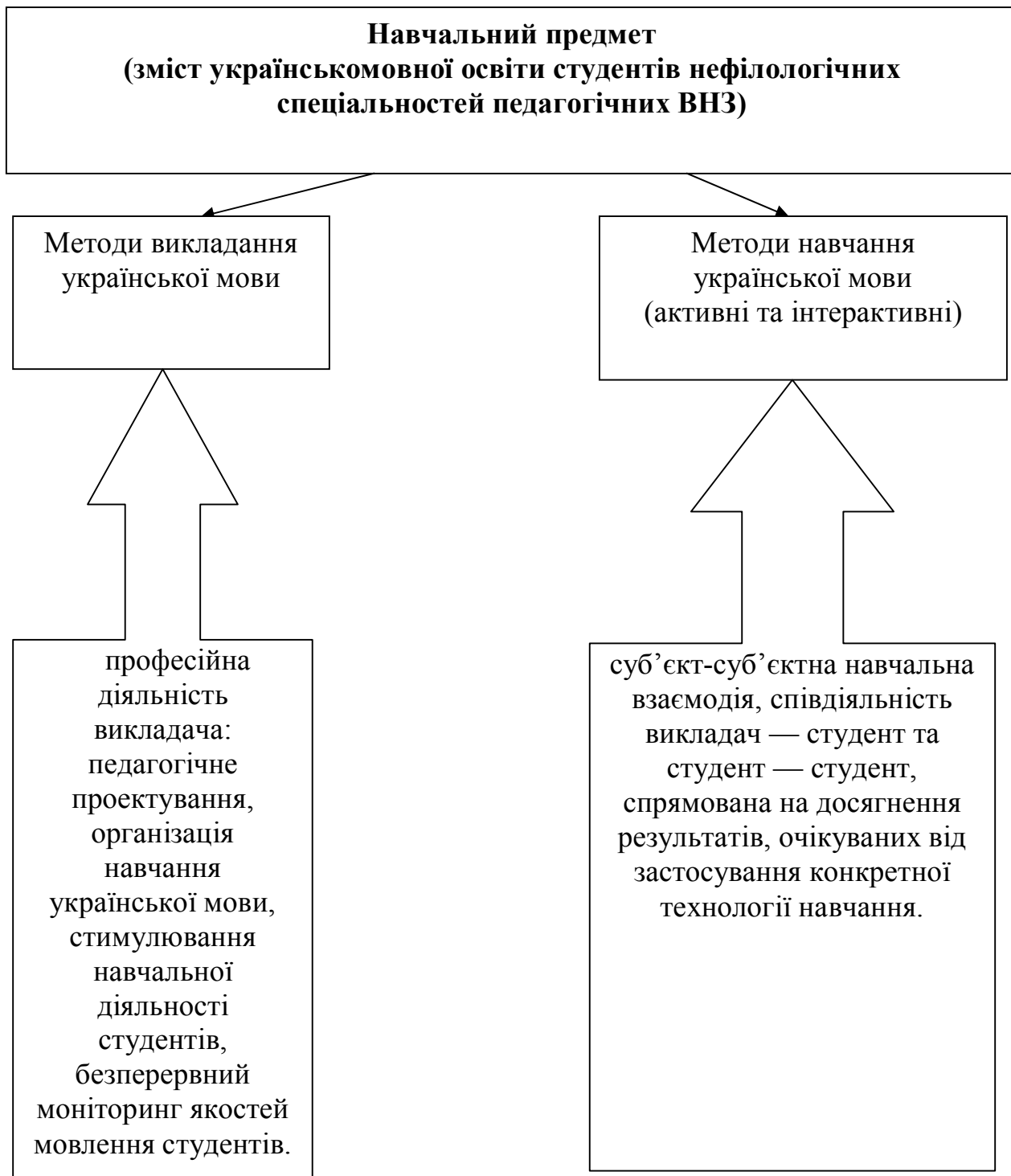


Рис. 3.4. Методи викладання і навчання у вищій школі



3. Слепкань пропонує керуватися загальнодидактичною класифікацією *методів викладання*: лекція (найефективніша — проблемна лекція), пояснення (при розкритті внутрішньої структури матеріалу, що вивчається), бесіда (частково-пошуковий метод запитань — відповідей), розповідь, показ (демонстрація створює наочний образ, сприяє формуванню конкретних уявлень про об'єкти вивчення) [360, с. 73-74].

Цілком слушно О. Горошкіна розглядає методи навчання у логічній послідовності "мета — зміст — метод — результат", де мета є прогнозованим результатом, а зміст і метод є засобом і способом досягнення поставленої мети [97].

Досліджуючи методи навчання української мови у площині компетентісно-цільового підходу, О. Кучерук спирається на праці відомих лінгводидактів (О. Біляєв, Т. Донченко та ін.), пропонуючи виділяти загальнодидактичні (універсальні) методи, власне предметні (зумовлені специфікою українськомовного навчання) та частково предметні (зумовлені специфікою компетентностей, які слід сформувати у процесі вивчення української мови).

З-поміж багатьох методик навчання української мови як іноземної, вважає І. Кочан, не можна виокремити ідеальної. Це стосується й методики навчання української мови як рідної. Погоджуючись із вченою, зазначимо, що в межах навчальних технологій формування складових мовнокомунікативної професійної компетентності доцільно формувати комплекс ефективних методів, покладених в основу різних методик. Посилаючись на лінгводидактичні дослідження (О. Горошкіна, А. Нікітіна, М. Пентиліук), І. Кочан розглядає такі методи навчання, як: когнітивні, креативні, організаційні, комунікативні [198, с.15].

Різноманітність класифікацій *методів навчання* спричинена різними ознаками, котрі вчені визнають пріоритетними. Аналіз науково-педагогічних джерел дав змогу відобразити у таблиці 3.8 класифікації дидактичних методів. Вони закладають теоретичне підґрунтя для технологічної діяльності

проектувальника — вибору оптимальних методів, прийомів і засобів навчання і самонавчання студентів-нефілологів української мови, формування відповідних умінь і навичок використання теоретичних знань у професійній педагогічній комунікації.

Методи, як способи навчання, соціально зумовлені: вони залежать від економічного та культурного рівня розвитку суспільства, окремої держави, набувають якісно нових ознак відповідно до змін у педагогічній парадигмі, потреб освіти у ту чи іншу епоху. Досліджуючи історію дидактики, російський педагог П. Образцов виокремлює найдавніший метод пасивного навчання — репродуктивний, який передбачає запам'ятовування навчального матеріалу способом багаторазового механічного відтворення чужих жестів, мовлення (усного або писемного) [272]. У первісному суспільстві способом наслідування молодь отримувала від старших поколінь уміння й навички життєдіяльності. З появою вербального спілкування слово стало найважливішим засобом передавання досвіду. До найдавніших методів навчання належать також наочні: перша наочність виготовлялася з природних матеріалів: кісток, каміння, дерева, глини.

В епоху середньовіччя переважали догматичні методи навчання. Згодом на зміну механічному заучуванню прийшов пояснювально-ілюстративний метод усвідомленого засвоєння знань: слово вчителя ілюструвалося прикладами, використовувалися таблиці, матеріали підручників. Способи продуктивної, творчої навчальної діяльності обґрунтовано гуманістичною філософією Ренессансу. Увага дидактів до евристичних методів навчання на початку минулого століття змістила акценти на самостійну роботу учнів і студентів, перетворивши функцію викладача на консультативну (переклад наш — *К.К.*) [272].

## Класифікації методів навчання у педагогіці

Дослідники проблеми класифікації методів навчання	Ознаки, покладені в основу класифікацій методів навчання	Методи навчання
А. Алексюк, Ю.Бабанський, О. Біляєв, В. Бондар, С. Бондар, М. Вашуленко, Г. Ващенко, Н. Верзілін, Д. Вількеєв, В.Галузинський, Є. Голант, І. Гончаренко, О. Горошкіна, М. Даденков, М. Данилов, М. Євтух, І. Кочан, З. Курлянд, І. Лернер,	Комплексна класифікація (на основі цілісного діяльнісного підходу) Ю. Бабанського: <b>І. Організація,</b> самоорганізація та здійснення навчально-пізнавальної діяльності ( <u>операційно-технологічна площина</u> ): -джерело передання і сприймання навчальної інформації — <i>найбільш відома класифікація</i> (Є.Голант, М.Верзілін, С.Шаповаленко, С.Чавдаров);	<u>Словесні</u> : розповідь (художня, науково-популярна), опис, бесіда (полемічна, евристична — сократівська), лекція, пояснення, інструктаж; <u>наочні</u> : демонстрація (відеометод, ілюстрація, ігри з наочністю, спостереження); <u>практичні</u> : вправи (усні, письмові, графічні, технічні, тренувальні, творчі), лабораторна робота, експеримент, практичне навчання (практична робота), виробнича практика, робота з підручником (у тому числі електронним), графічна робота, метод програмованого навчання (алгоритмізація).
М. Махмутов, В.Мельничайко, Н. Мойсеюк, Л. Момот, І. Олійник,	-виокремлення діяльності викладача та діяльності студентів;	<u>Методи викладання</u> (розповідь, бесіда, пояснення). <u>Методи навчання</u> (вправи, лабораторні роботи тощо).

1	2	3
В. Онищук, В. Паламарчук, М. Пентилюк,	-ступінь самостійності мислення студентів	Репродуктивні методи. Творчі методи.
Є.Петровський, О. Пінкевич, Б.Райков, О. Рудницька, Л. Рожило, О. Савченко, М. Скаткін,	-логіка передання і сприймання навчальної інформації	Логічні методи: Індуктивні (узагальнення), дедуктивні (конкретизація), аналітичні, синтетичні — навчальний аналіз, синтез, встановлення причинно- наслідкових зв'язків.
О. Текучов, Г. Токмань, Н. Гоцька, А. Хуторської, С. Шаповаленко, П. Юцявичене, К. Ягодовський та ін.	-ступінь керівництва навчальною роботою студентів.	Керовані викладачем; <u>самостійна робота студентів:</u> робота з книгою (складання плану, тез, реферування, анотування, конспектування, рецензування), написання кваліфікаційної, курсової робіт та ін.
	<u>Когнітивна площина</u> -Характер керівництва розумовою діяльністю студентів (І. Лернер, М. Скаткін).	Пояснювально-ілюстративний; репродуктивний: трансляція, відтворення, запам'ятовування; проблемно-пошуковий: проблемного викладу, частково- пошуковий (евристичний); дослідницький.
	-стимулювання відповідальності й обов'язку.	Роз'яснення значимості учіння (переконання у важливості навчання), пред'явлення

*Продовж. табл. 3.8*

1	2	3
		навчальних вимог, заохочення й осудження.
	<b>II.</b> Стимулювання та мотивація навчально-пізнавальної діяльності (мотиваційна площина): -стимулювання інтересу до навчання;	Дидактичні (пізнавальні), ділові, ситуативно-рольові педагогічні ігри, навчальні дискусії.
	<b>III.</b> Контроль і самоконтроль, аналіз та оцінювання результатів навчання ( <u>контрольно-діагностична</u> площина):	Індивідуальне і фронтальне опитування, колоквиум, усний залік та екзамен.
	-усний контроль і самоконтроль;	Самооцінка знань, умінь і навичок під час усної відповіді. Самоаналіз помилок в усному мовленні.
	-письмовий контроль і самоконтроль;	Письмові контрольні роботи (тематичні й підсумкові модульні), письмовий залік та екзамен. Самооцінка знань, умінь і навичок в письмовій роботі. Самоаналіз помилок в писемному мовленні.
	-практичний контроль і самоконтроль.	Лабораторна контрольна робота, лабораторно-практичний (комп'ютерний) контроль.

1	2	3
	<p>Поєднання двох компонентів — методів викладання і методів учіння.</p>	<p>Бінарні методи навчання: Словесно-інформаційні, словесно-проблемні, словесно-евристичні. Наочно-інформаційні, наочно-проблемні, наочно-практичні, наочно-евристичні, наочно-дослідницькі практично-евристичний, практично-проблемний, практично-дослідницький.</p>
	<p>Комунікативна і пізнавальна діяльність.</p>	<p>-<i>Когнітивні</i> (пізнавальні) — покладені в основу когнітивної методики; -креативні (творчі); -організаційні; -комунікативні; -методи застосування комп'ютера для створення електронних текстових ресурсів і роботи з ними — покладені в основу <i>корпусної методики</i>; -<i>інтерактивні методи</i> (лінгвістичні ігри, рольові ігри, ситуативні вправи, "мозковий штурм", "дерево рішень", "акваріум", "кейс-метод", "кубування", "синектика" (розвиток творчого мислення), інтерв'ювання", гронування, метод ПРЕС, інтелектуальна розминка, тематична дискусія, метод ейдетики</p>

1	2	3
		<p>— розвитку мислення, уваги, пам'яті, уваги; метод аутентичного оцінювання досягнень за допомогою портфолію;</p> <p><i>-методи інноваційного навчання</i> (інформаційні: бригадне навчання, консультування, екзамен, експертиза; операційні: алгоритм, "Роби так, як я", самокритика; пошукові: аналіз мовного матеріалу на межі з іншою гуманітарною наукою, метод передбачення та ін.).</p>

Історія лінгводидактики відповідає на чимало запитань, що виникають у процесі дослідження понять "метод", "прийом", "засіб навчання".

Значним внеском у вивчення проблеми періодизації розвитку методики навчання мови є праці О. Біляєва, О. Любара, Т. Котик, К. Крутій, В. Масальського, В. Палатної, О. Савченко, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської, Д. Федоренка, С. Яворської та інших учених. Ґрунтовний і системний ретроспективний аналіз процесу становлення й розвитку методики навчання української мови як науки у період з XVI до XX ст., здійснений С. Яворською, дає змогу відстежити еволюцію форм, методів і засобів навчання мови на теренах України. Орієнтуючись на дослідження вченої, розглянемо педагогічні категорії *методу і прийому навчання* у плані діахронії (додаток Л1).

Важливими для вивчення проблеми класифікації методів навчання української мови у ВНЗ є висновки С. Яворської: "На сьогодні не існує класифікації методів навчання, яка відповідала б усім дидактичним вимогам. Причина, очевидно, у складності педагогічного процесу, в повсякчасній його

еволюції, що не дає змоги встановити чіткі ознаки методів навчання. Упродовж довгої історії людства багато разів змінювалася мета навчання підрастаючих поколінь, а це призводило до зміни змісту і методів. Більшість їх – наслідок педагогічної практики. Одні з них давнього походження і мало змінилися, інші виникли недавно, для них властива висока педагогічна техніка, ще інші з'явилися внаслідок комбінації різних методів. Прошли випробування часом такі методи, як розповідь учителя, різні види бесід, спостереження над мовою, проблемний метод, робота з книжкою, самостійна робота тощо. ... Методика як наука розвивалася не відокремлено від загальнолюдської культури, а вбирала в себе всі прогресивні форми, методи і засоби навчання. Педагогічна спадщина повинна посісти належне місце в навчальних закладах, і все, що в ній є корисного і прогресивного для освіти, має повернутися цінним набутком до духовної скарбниці народу" [439]. Ці роздуми вченої є, на наш погляд, орієнтиром для технологічної діяльності викладача-методиста.

Методична система формування у майбутніх учителів-нефілологів мовнокомунікативної професійної компетентності складається із технологій формування її окремих складових — орфографічної, фонетичної та орфоепічної, лексичної та фразеологічної, граматичної та пунктуаційної, стилістичної та дискурсивної. *У рамках технологій вирізняються загальнодидактичні, лінгводидактичні та специфічні методи пасивного, активного та інтерактивного навчання — традиційні та інноваційні.*

Добираючи комплекс оптимальних методів формування кожної з вищеназаних компетенцій, слід керуватися такими критеріями, як:

- підпорядкованість методів меті, завданням і змісту українськомовної навчальної дисципліни його розділу (модулю), темі окремого заняття;
- відповідність методів загальнодидактичним та лінгвометодичним принципам навчання;
- урахування матеріального компонента навчального середовища, створеного у ВНЗ (комп'ютерні класи, інтерактивні мультимедіа-системи, сенсорні дошки, навчальні комп'ютерні програми, навчально-методична та



лексикографічна література в бібліотеках та кабінетах кафедри української мови тощо);

- орієнтованість методів на форми навчання і самонавчання студентів-нефілологів української мови: індивідуальні, групові (кооперативні) та фронтальні; аудиторні та позааудиторні форми навчання; денну, вечірню, заочну, дистанційну форми навчання; вербальні, аудіовізуальні, програмовані, мультимедійні та гіпермедійні форми;
- відчуття міри при визначенні кількості методів у рамках технології та кількості прийомів, що складають метод, — урахування психологічного чинника при виборі способів взаємодії суб'єктів навчання української мови;
- одночасність і поступовість (поступове ускладнення теоретичного матеріалу і навчальних завдань) формування складових мовнокомунікативної професійної компетентності, що забезпечується поєднанням відповідних технологій у процесі аудиторної та позааудиторної роботи студентів з української мови.

Пасивна модель, що розрахована на репродуктивну, відтворювальну, навчальну діяльність студентів як об'єктів педагогічного впливу, вміщує словесні методи навчання (монологічна лекція, пояснення), наочні (демонстрація), практичні (читання), методи контролю (відтворювальне опитування). *Сучасні лінгводидакти, формуючи свідому мовнокомунікативну особистість фахівця-професіонала, надають традиційним дидактичним методам елементів новизни. Модель навчання зазнає при цьому структурних змін.*

Поділяючи міркування психолога М. Радченко щодо відмінностей у пасивній та інтерактивній моделях навчання, окреслимо будову кожної з них.

Пасивна модель навчання має таку структуру:

*Вхідна* навчальна інформація здобувається студентом від викладача, з підручника, довідника, словника, у тому числі засобом електронної мережі тощо.

Студент (як об'єкт навчальної взаємодії з викладачем) *обробляє* навчальну інформацію, *закріплює* її та *запам'ятовує*.

*Вихідна* інформація, зворотний зв'язок (відтворені студентом готові знання з мови) відбувається при здійсненні викладачем поточного та підсумкового контролю.

Структура інтерактивної ("інтерактив", англ. — "взаємодія") моделі навчання вирізняється тим, що зворотний зв'язок відбувається вже під час обробки, закріплення та запам'ятовування студентом теоретичних відомостей з мови: навчаючи іншого, майбутній педагог навчається сам, одночасно репродукує знання і творчо їх використовує. Викладач-консультант співпрацює зі студентами, координуючи процес їх суб'єкт-суб'єктної навчальної взаємодії при роботі в парах та малих групах.

Модель сучасного інтерактивного навчання — не нова: система взаємного навчання виникла ще в Індії, у кінці сімнадцятого століття була модифікована англійськими педагогами Є. Беллом і Дж. Ланкастером, отримавши назву белл-ланкастерської, а поширилася в багатьох країнах з ХІХ століття. Приваблювала вона економністю та швидкістю: кращі учні — монітори — керували процесом навчання (забезпечували клас підручниками, стисло пояснювали теоретичний матеріал, здійснювали контроль та оцінювали рівень знань). Вчитель проводив інструктаж для моніторів, здійснював координуючу функцію. Попри відсутність систематизованих знань та малу увагу до розвитку розумових здібностей дітей, белл-ланкастерська система сприяла поширенню грамотності серед населення [127, с. 48-49].

Досліджуючи психологічні особливості інтерактивного зворотного зв'язку в навчально-виховному процесі, М. Радченко спостерігає органічне поєднання пасивного (традиційного) та інтерактивного підходів до навчання на етапі оцінювання рівня знань, умінь і навичок студентів. Цілком погоджуючись з ученою, розглянемо це твердження у лінгводидактичній площині. Так, критеріями оцінювання знань, умінь і навичок майбутніх учителів-нефілологів з української мови традиційно є такі, як: обсяг, міцність, глибина знань, уміння

репродукувати знання у створеному тексті. Вони приєднують сучасні вимоги до мовнокомунікативних професійних умінь студента, що працює у групі, в парі, такі як: інтелектуальна активність, уміння реалізувати комунікативну стратегію у педагогічному дискурсі, оптимальне поєднання вербальних та невербальних засобів професійно спрямованого спілкування, комунікативні якості мовлення, додержання правил мовного етикету. Викладач уникає прямої негативної оцінки інтерактивної мовнокомунікативної діяльності студентів: формою парціального оцінювання є зауваження. Керуючись цими рекомендаціями, пропонуємо застосовувати таку формулу: схвалення на початку оцінювання — критика у формі порад — схвалення у кінці оцінювання як стимул до подолання помилок та усунення недоліків.

Цілком доцільно використовувати найдавніші методи пасивного навчання (зокрема традиційну монологічну лекцію) за умови, коли всі студенти повинні відтворити і запам'ятати обов'язковий теоретичний мінімум — навчальний матеріал з курсу української мови (наприклад, засвоїти знання про походження української мови, принципи української орфографії, орфоепічні норми української мови тощо). Здобуті знання стають підґрунтям для формування умінь і практичних навичок майбутніх учителів та їх подальшого мовного навчання і самонавчання. У цьому разі *навчальна діяльність академічного типу* як складова підготовки майбутнього вчителя певною мірою (максимум на 30%) досягне своєї мети — у студентів сформується орієнтовна база мовних знань. Однак американські дослідники свідчать, що за допомогою використання інтерактивних методів навчання рівень засвоєння нової інформації зростає до 90% ("Піраміда навчання" [384, с. 11]).

*Методи активного навчання* спрямовані на підвищення мотивації студентів до навчання, активізацію сприймання навчальної інформації, формування умінь і навичок практичного використання здобутих теоретичних знань з української мови у педагогічному дискурсі, на розвиток креативності в майбутніх освітян. Студент з об'єкта навчання стає активним учасником навчального процесу, суб'єктом педагогічної взаємодії "викладач — студент" і

"студент — студент". Чимало українських та зарубіжних досліджень присвячено проблемі використання активних методів навчання у навчальному процесі вищої школи (А. Алексюк, І. Богданова, А. Вербицький, Я. Голант, Д.Джонсон, І. Дичківська, М. Кларин, П. Матвієнко, О. Пехота, О. Пометун, Л.Пироженко, Р. Піонова, І. Прокоп'єв, А. Ривін, Г. Сиротенко, П. Щербань та ін.). Слід акцентувати увагу на вирішенні таких актуальних в усіх конкретних методиках проблем, якими є розробка методів самонавчання та урахування розвивальної і виховної функції методів навчання [127, с. 497].

Активними, за визначенням білоруського педагога і психолога Є.Рапацевича, є "методи навчання, при використанні яких навчальна діяльність має творчий характер, формуються пізнавальний інтерес і творче мислення" [369].

Вибір методів активного та інтерактивного навчання у методичній системі формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних ВНЗ закономірно орієнтований на *різні класифікації методів активного та інтерактивного навчання студентів-майбутніх педагогів у дидактиці вищої школи:*

- самостійна робота, проблемні і творчі завдання (часто домашні), запитання від учителя до учня і навпаки, що розвивають творче мислення (О. Пометун, Л.Пироженко [384, с. 8]).
- проблемні методи навчання (розповідь і проблемна лекція, евристична і проблемно-пошукова бесіда, проблемне наочне приладдя, проблемно-пошукові вправи), дослідницькі лабораторні роботи, метод розвивального навчання, метод пізнавальних ігор, метод створення ситуацій пізнавальної суперечки, метод створення емоційно-моральних ситуацій, метод аналогій, метод створення ситуацій інтересу, метод аналізу життєвих ситуацій і ін. (Є.Рапацевич [369, 10]).
- ділова гра; розігрування ролей (н-д, дискусія, "круглий стіл", інсценізація тощо); аналіз конкретних ситуацій (обговорення варіантів відповідей студентів на контрольні запитання викладача з теми) і як варіанти цього методу —

активне програмове навчання (викладач заздалегідь знає оптимальний шлях вирішення проблеми і "підводить" до нього студентів) та ігрове проектування (тривале самостійне вироблення студентами конкретних шляхів вирішення проблеми); стажування; проблемна лекція (Є. Литвиненко, В. Рибальський);

- методи програмованого навчання (алгоритмізована навчальна діяльність студентів), методи проблемного навчання (наявність проблемної ситуації та пошукова діяльність студентів), методи інтерактивного (комунікативного) навчання (дискусії, навчальні ділові ігри тощо) (В. Ляудіс);
- диспут, дискусія, "мозкова атака", аналіз конкретних педагогічних ситуацій, рольові та ділові ігри (В. Лозова, С. Золотухіна, В. Гриньова).

Забезпечити *квазіпрофесійну діяльність* майбутніх учителів (відтворення в аудиторних умовах змодельованих ситуацій педагогічного спілкування, коли сформовані знання з української мови використовують у професійному дискурсі) можливо тільки за допомогою активного та інтерактивного навчання: методами ситуативно-рольової педагогічної гри, моделювання комунікативних ситуацій, тренінгу педагогічного спілкування, методу проектів тощо. Ці методи насамперед сприяють формуванню у студентів — як мовних особистостей — *комунікативної компетентності*, до складових якої А. Богуш (слідом за Д.Ізаренковим) відносить:

- мовну (знання мовних одиниць усіх рівнів та здатність продукувати зв'язні висловлювання у процесі комунікації);
- предметну (змістовий план висловлювань, що відображають реальну дійсність);
- прагматичну (підпорядкованість висловлень комунікативній меті та умовам спілкування) [45, с. 59].

Дві інші важливі складові професійної підготовки студентів — *навчально-професійна* та *науково-дослідна діяльність* — спрямовані на рефлексію, формування креативності майбутніх учителів (розділ 4). Креативність як інтегрована особистісна якість зумовлює творчу мовнокомунікативну

діяльність студентів, вимагає використання методів і прийомів активного та інтерактивного навчання.

Спираючись на дослідження у площині інноваційних методик навчання (М. Бондаренко, Н. Гушинець, Д. Дьюї, В. Кілпатрик, С. Калашнікова, М.Кларін, Н.Остапенко, В. Петрук, О. Пехота, Л. Пироженко, О. Пометун, О.Потапенко, Г. Сазоненко та ін.), аргументуємо *необхідність модифікації традиційних методів навчання студентів-нефілологів української мови*:

- традиційне пасивне навчання є одновекторним процесом передання "готових знань" від викладача (суб'єкта) статичному, пересічному студенту (об'єкту). Це ускладнює реалізацію принципів особистісно орієнтованого, диференційованого навчання, єдності навчальної та науково-дослідної діяльності студентів, діалогізації навчання української мови;
- під час репродуктивної (пасивної) навчальної діяльності студентів (н-д, слухання та конспектування матеріалу монологічної лекції з використанням прийому демонстрації) студентами засвоюється від 5 до 30% інформації з української мови, що, відповідно, є причиною низького рівня умінь і навичок творчого, продуктивного застосування теоретичних знань у професійному дискурсі. У ході моніторингу якостей мовлення майбутніх учителів-нефілологів, як правило, спостерігається незначна позитивна динаміка формування складових мовнокомунікативної професійної компетентності.

3-поміж класифікацій методів навчання української мови загальноновизнаною є пропонована О. Біляєвим: усний виклад учителем матеріалу (розповідь, пояснення), евристична бесіда, спостереження над мовою, робота з підручником, метод вправ, проблемне та програмоване навчання.

У процесі проектування методичної системи формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів-нефілологів привертає увагу класифікація, якої дотримується у своїх дослідженнях О.Горошкіна. Орієнтуючись на традиційні лінгводидактичні підходи, вчена виділяє дві групи сучасних методів навчання української мови у профільній ланці [96]:

- традиційні методи: *повідомлення* (слово вчителя) — пояснення, рекомендація, інструкція, слово впливу; *спостереження* над уживанням мовних одиниць у текстах різних стилів; *метод вправ* — когнітивно-розвивальні, аналітичні, асоціативні, дослідницькі; *бесіда* — опитування (фронтальне, взаємоопитування, білетне, ланцюжкове, комп'ютерне, експрес-опитування); *робота з підручником* (довідковим виданням, електронним виданням);
- нетрадиційні методи: *"мікрофон"*, *"Ток-шоу"*, *"Навчаючи — вчуся"*, *проекти* (дослідницькі, творчі, рольові, інформаційні, прикладні, монопроекти, міжпредметні, внутрішні, регіональні, міжнародні, короткотермінові, середньої тривалості, довготривалі).

Досліджуючи проблему вдосконалення професійної компетентності майбутніх учителів-словесників, О. Семеног цілком слушно зазначає: "Традиційні інформаційні лекції, лекції-коментарі, практичні, семінарські заняття в основному орієнтовані на репродуктивний рівень навчально-пізнавальної діяльності студентів і не стимулюють розвиток їх здібностей до узагальнення та моделювання освітнього процесу на продуктивному рівні. Отже, є необхідність застосування сучасних освітніх технологій, підходів особистісно зорієнтованого навчання, принципів наступності, системності, міжпредметних зв'язків та інтеграції, які органічно формують професійну культуру студентів" [345, с. 49]. Вчена пропонує *ряд завдань креативного рівня* для студентів і магістрантів:

- написання статті до методичного збірника (журналу) з описом методичної розробки;
- підготовка комп'ютерної презентації;
- виявлення типових помилок учнів і студентів ВНЗ у навчальному матеріалі та розробка рекомендацій щодо їх попередження;
- створення проекту педагогічної гри з української мови;
- виступ на прес-конференції;

- проведення імітаційно-моделюючої гри "Засідання методичного об'єднання вчителів".

Методом поєднання навчальної, науково-дослідної та виробничої діяльності студентів усіх спеціальностей педагогічних університетів є, на наш погляд, укладання **"мовного портфолію"**, матеріали якого відображають процес формування креативної особистості вчителя-професіонала, спроможного до самонавчання та самовдосконалення (див. підрозділ 4.5).

Формуванню професійної мовнокомунікативної компетенції майбутніх учителів-філологів на заняттях з української мови, на думку Т. Симоненко, сприяють такі активні методи навчання, як: *проблемні* (проблемні лекції і проблемні семінари), *дискусійні* (семінари-дискусії), *ігрові* (ділова, рольова гра, аналіз інцидентів), *нейгрові* (кейс-метод) [353]. Практичний курс "Українська мова професійного спілкування" О. Тищенко побудувала на основі поєднання лінгвального (формування і закріплення мовних знань) та комунікативного (формування практичних навичок використання цих знань у конкретних ситуаціях спілкування) блоків. Ефективними методами і прийомами навчання української мови у ВНЗ вчена вважає такі, як: *моделювання й аналіз комунікативних ситуацій, рольова гра, орфографічний і стилістичний аналіз, вправи (редагування, переклад), диктанти (стартовий, словниковий), робота з текстом (складання плану, створення професійного тексту, редагування, трансформування), робота зі словником фахової лексики, метод проектів* тощо [391, с. 28-29].

Цікавою видається думка Т. Рукас про проекцію необхідного для майбутніх фахівців обсягу навчального матеріалу з української мови у професійну площину (моделювання типових ситуацій професійної комунікації). Зміст курсу української мови (за професійним спрямуванням) для студентів нефілологічних спеціальностей університетів вчена пропонує вмістити у комплекс занять, пов'язаних не граматичною, а екстралінгвістичною тематикою. Це, зокрема, ігрові заняття, присвячені знайомству, звільненню з роботи, проведенню ділової наради тощо. "Навчальні ділові ігри дають змогу



внести в навчання предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності", — зазначають психологи [139, с. 288]. У рамках проведення соціально-рольових ігор активізується мовний матеріал, укладаються зразки ділових паперів тощо. Прогресивним методом співтворчості викладача зі студентом у процесі вивчення будь-якої дисципліни, у тому числі сучасної української мови, Н. Науменко називає **гру**, зокрема рольову: "У комплексі з іншими сучасними формами і методами навчання вона забезпечує природний перехід студента з навчальної діяльності на професійну — з відповідною трансформацією предмета, мотивів, цілей, засобів, способів і результатів діяльності" [265, с. 39].

Ігрова діяльність студентів є основою їх професійного мовнокомунікативного саморозвитку. Під час гри відбувається суб'єкт-суб'єктна взаємодія студентів — інтерактивне навчання української мови (див.3.5.1). Окремого висвітлення потребує також імітаційне моделювання проблемних ситуацій професійної комунікації на заняттях з української мови на нефілологічних факультетах педагогічних університетів, покладене в основі інтерактивного **кейс-методу** (див. 3.5.1).

На наш погляд, кожна з класифікацій загальнодидактичних і лінгводидактичних методів сповнює змістом технологічну діяльність викладача-проектувальника, який добирає оптимальні методи, прийоми і засоби навчання і самонавчання студентів-нефілологів української мови, репрезентуючи їх у системі конкретних завдань.

У процесі формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів доцільно включати до навчального процесу — як обов'язкову складову — індивідуальні та групові короткострокові або довгострокові (тривалістю до одного семестру) **навчальні проекти**, які відображають практику роботи за фахом.

Метод проектів вважається ефективним освітнім нововведенням початку ХХІ ст. Він з'явився століття тому завдяки працям Дж. Дьюї, У.Кільпатрика і швидко здобув популярність в усьому світі, у тому числі в Росії (С. Швацький).

Дослівно перекладене з латини слово "проект" означає "кинутий уперед" — отже, сама назва методу свідчить про його відповідність вимогам сучасної освіти та доцільність застосування у методичній системі формування учителів з високим рівнем комунікативної українськомовної компетентності. З огляду на ефективність та інтерактивний характер проектної діяльності, опишемо роботу студентів-нефілологів над *комплексом проектів* з української мови докладніше в 3.5.2.

Окрім традиційних методів контролю навчання мови (таких, як індивідуальне та фронтальне усне опитування, індивідуальне письмове виконання завдань за картками; проведення колоквиумів, пояснювальних диктантів, диктантів з граматичним завданням тощо), на підсумкових практичних заняттях у кінці кожного навчального доречно застосувати систему *тестового контролю* знань. Про переваги цього методу над іншими способами перевірки знань пише у своїх дослідженнях А. Паладьєва: "Аналіз методичної літератури свідчить про те, що майже всі вимоги до контролю (економічність, об'єктивність, впливовість) присутні в його тестовій формі при умові правильної побудови тестів" [287, с. 17].

За класифікацією І. Підласого, методами поточного, періодичного і підсумкового контролю і самоконтролю знань, умінь і навичок є такі, як: усний контроль, письмовий контроль, графічний контроль, лабораторно-практичний контроль, індивідуальне опитування, фронтальне опитування, письмовий або усний залік, виконання контрольних робіт, письмовий або усний екзамен, тести успішності, програмований контроль, усний або письмовий самоконтроль. За Г. Щукіною, до методів *усного контролю* віднесемо бесіду, повідомлення, читання книги, спостереження. До *методів письмового контролю* слід віднести диктанти, перекази, твори, реферати. *Методами графічного контролю* є таблиці, графіки, схеми, рисунки; *методами програмованого контролю* є робота з еталонною перфокартою, з електронними пристроями тощо [366].

Методи педагогічного контролю і самоконтролю знань, умінь і навичок студентів з української мови у навчальному процесі сучасного ВНЗ є

предметом багатьох досліджень. В. Землянська пояснює актуальність цієї проблеми "застарілістю наукових основ дидактики контролю, недосконалістю системи оцінювання освітніх досягнень тих, хто навчається... Як відомо, саме контроль результатів забезпечує зворотний зв'язок у процесі навчання" [149, с.36].

До методів письмового контролю і самоконтролю відносять *метод вимірювання* — "спосіб, за допомогою якого здійснюється надання кількісного значення показнику, який вимірюється" [149, с. 37]. Якщо інструментом вимірювання виступає тест, то такий метод називається *тестовим*, а процес контролю і самоконтролю навчання — тестуванням. З'явившись у середині минулого століття, тестологія заклала наукові основи проведення та обрахування показників педагогічного тестування.

*Тестування* як метод проміжного і підсумкового контролю знань та умінь з української мови широко використовується у школі, є основною формою вступних випробувань. Тому комп'ютерні тести з української мови, які не є новими для студентів, найчастіше застосовуються у ВНЗ. Контрольно-навчальне тестування, програма якого описана у розділі про педагогічний моніторинг (2.1), доцільно проводити як на етапі педагогічного діагностування якостей мовлення студентів-нефілологів, так і під час навчання української мови на нефілологічних факультетах педагогічних ВНЗ.

*Метод*, як правило, складається із прийомів навчальної, наукової чи виробничої діяльності. У тлумачному словнику прийом визначається як "спосіб виконання або здійснення чого-небудь. // Метод дослідження, вивчення чого-небудь" [63, с. 933]. У словнику-довіднику з методики викладання української мови І. Кочан, Н. Захлюпана прийомом називають "елемент методу, засіб його реалізації. Його характерною рисою (порівняно з методом) є здатність використовуватися в різних методах і частковість, тому прийом часто називають деталлю методу" [199, с. 220]. Термін "прийом навчання" в підручнику з методики викладання мови (О. Беляєв, В. Мельничайко, М.Пентилюк та ін.) визначено як "елемент методу, засіб його реалізації,

окремий пізнавальний акт" [42]. Слід орієнтовно встановлювати різницю між методом і прийомом: метод визначає напрям і характер навчальної діяльності учня, яка спрямовується вчителем, а прийом – конкретні дії вчителя та учня (іноді сукупність дій).

Попри тісний взаємозв'язок таких категорій дидактики, як метод і прийом, зазначимо, що вони мають відносну "свободу": один і той самий метод може складатися з різних прийомів навчання української мови і навпаки — один методичний прийом використовується у рамках різних методів. Добір прийомів, що складають метод, залежить від форми навчального заняття, змісту мовного матеріалу і мети, якої прагнуть досягти викладач і студент у процесі навчальної співдіяльності. Ця "свобода" методичних прийомів знаходить своє відображення у структурі навчальних технологій формування складових мовнокомунікативної професійної компетентності (Додаток Е 1).

Розрізнення дидактичних понять "методи викладання" і "методи навчання" зумовило розрізнення понять "*прийоми викладання*" і "*прийоми навчання*".

Загальними для викладання є такі дидактичні прийоми, як: повідомлення, розповідь, пояснення, інструктаж, постановка питання, показ зразка, завдання, перевірка і оцінка знань, постановка проблеми, висування гіпотези.

До дидактичних прийомів навчання відносять такі як: зіставлення, узагальнення, систематизацію знань (Н. Тоцька); слухання, спостереження, читання, переказ, письмо, порівняння, класифікація і диференціація, систематизація, аналіз і синтез, пояснення, заучування, формулювання питань, виконання вправ, конструювання, розв'язання проблем.

До предметних (гуманітарних, фахових) відносять такі прийоми навчання мови, як: робота зі словниками, тренувальні вправи, творчі завдання (відтворення деформованого тексту, навчальне редагування, навчальний переклад, науковий переклад, робота з фаховою документацією) (Н. Тоцька); взаєморедагування студентами письмових робіт, спільне формулювання запитань, "Акваріум", "Синтез думок", складання пам'ятки (алгоритму з мови) (О. Дженджеро), лінгвістичний аналіз тексту — повний, частковий, вибіркового

(М. Пентилюк, М. Плющ, Л. Мацько, О. Мацько, І. Кочан, М. Крупа, О.Сидоренко та ін.), дискурсивний аналіз (О. Кучерява), зіставлення мовних явищ в умовах білінгвізму, впливу регіональних діалектів (Г. Бондаренко, К.Климова, І. Мельниченко, Н. Пашковська, О. Хорошковська та ін.). І. Кочан, Н. Захлюпана виділяють такі прийоми викладання і навчання мови у школі (цілком прийнятні для використання у ВНЗ), як: складання плану, алгоритмізація, використання перфокарт, різні види мовного розбору, моделювання структури речення та словосполучення, конструювання різних типів синтаксичних одиниць, синонімічна заміна граматичних конструкцій та лексем; вступна та заключна бесіди, інструктаж (у складі методу роботи з підручником); прийоми мислительної діяльності у процесі навчання (аналіз, синтез, порівняння, зіставлення, узагальнення, абстрагування, класифікація, диференціація); лінгвістичний експеримент (спостереження за функціонуванням мовної одиниці у різних текстах), стилістичний експеримент (порівняння синонімічних мовних засобів і вмотивування їхньої доцільності у конкретному тексті) [199], наочність, створення проблемної ситуації. В основі прийомів навчання української мови нерідко покладено використання дидактичних *засобів* – знарядь, що забезпечують результативність процесу викладання й учіння. Це питання висвітлено у наступному пункті підрозділу.

#### **3.3.4. Засоби реалізації, контролю та корекції знань, умінь і навичок майбутніх учителів з української мови.**

Засоби реалізації, контролю і корекції навчання поділяються на *матеріальні та ідеальні*. До першої групи належать, зокрема, підручники та посібники, схеми, таблиці, рисунки, аудіо- та відеозаписи, тести, інструктивні матеріали.

Потужними ідеальними засобами формування українськомовної професійної компетентності майбутніх учителів є зразкове мовлення лектора-ритора, стилістично довершений твір художньої літератури, майстерно виконаний читцем. Ученими пропонувано поділ засобів навчання на дві групи

— *слово* (жива промова, письмовий текст, технічний запис) і *демонстрація* об'єкта, який вивчається [334, с. 172].

У процесі вивчення українськомовних дисциплін студенти нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів *здобувають знання з багатьох інформаційних джерел. До оптимальних навчальних засобів належать:*

- **Лекції** (знання з мови отримуються опосередковано, через компетентного, досвідченого викладача-науковця, який пропонує в доступній для нефілологів формі узагальнену інформацію, а також презентує на занятті основну і додаткову літературу з теми — підручники, навчальні посібники, монографії, статті у фахових виданнях, Інтернет-ресурси тощо — див. 3.3.2). Віддаючи належне потужному інформаційному потенціалу Інтернет-лекції, російські вчені А. Мельников і М. Хлопотов окреслюють також її недоліки, такі як: зниження мотивації студентів до навчання через відсутність безпосереднього діалогу з лектором-викладачем; значні матеріальні витрати на відеоконференц-зв'язок для трансляції лекції. Можна цілком погодитися з думкою вчених: оптимальною є методика проведення внутрішньомережевого заняття у ВНЗ [248]. Традиційний пояснювально-ілюстративний метод модифікується так: відмовившись від передачі через Інтернет відео-сигналу, викладач готує ілюстративний матеріал лекції у формі слайдів — композитних зображень — і голосовий супровід до нього. Лекції зберігаються на сервері університету або на лазерних дисках.

- **Підручники і навчальні посібники з мови** (на практичних, семінарських і лабораторних заняттях студенти користуються насамперед тими, що відповідають програмі навчальної дисципліни (рекомендовані лектором у списку основної літератури), найповніше представлені у бібліотечних фондах ВНЗ, доступні широкому загалу. Для студентів нефілологічних факультетів, які виявляють бажання і спроможність розширити рекомендований обсяг знань з україністики, інформаційними джерелами слугують підручники і навчальні посібники для філологів, фахові періодичні видання, монографії із загального

та конкретного мовознавства, матеріали наукових конференцій тощо (див. 3.3.1).

- Інформаційні лінгвістичні матеріали, вміщені в **комп'ютерній мережі Інтернет**. Як засіб інтенсифікації навчального процесу у виші білоруська вчена-психолог Ж. Манкевич визначає мультифункціональний текст [232].
- **Довідкова література з мови**, основу якої становлять лексикографічні джерела — енциклопедичні і лінгвістичні (одномовні та перекладні) **словники**. Останні є надійним засобом формування правильного мовлення майбутніх освітян, постійною діяльною допомогою у процесі мовного самовдосконалення.

Зупинимося докладніше на деяких засобах навчання.

Традиційним засобом формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів-нефілологів є **навчальна книга**. Йдеться насамперед про підручники і посібники з української мови для вишів (у тому числі електронні), а також про довідкову, лексикографічну літературу. Про особливу увагу держави до навчальних видань свідчать "Методичні рекомендації щодо структури, змісту та обсягів підручників і навчальних посібників для вищих навчальних закладів", розроблені науково-методичним центром вищої освіти Міністерства освіти і науки України відповідно до законів України "Про видавничу справу", "Про вищу освіту" та Указу Президента України від 04.07.05 № 1013/2005. Так, у документі зазначено: "Основний текст підручника (навчального посібника) — це дидактично та методично оброблений і систематизований автором навчальний матеріал. Викладання матеріалу в навчальній книзі має характеризуватися об'єктивністю, науковістю та чіткою логічною послідовністю. Композиція підручника, подання термінів, прийоми введення до тексту нових понять, використання засобів наочності повинні бути направлені на те, щоб передати студентові певну інформацію, навчити його самостійно користуватися книгою, викликати інтерес до предмета, що вивчається" [252]. Окрім того, що навчальна книга є дієвим засобом формування систематизованих знань і умінь студентів у процесі навчання і самонавчання української мови, вона формує в майбутніх учителів навички

методичної роботи зі шкільним підручником за фахом. Контент-аналіз обсягу і змісту сучасних підручників і навчальних посібників з української мови для студентів педагогічних ВНЗ (див. 3.3.1), дозволив окреслити основні тенденції сучасного підручникотворення в Україні, а також висловити деякі критичні зауваження щодо теоретичного матеріалу і практичних завдань, вміщених у них.

Формуванню навичок роботи студентів ВНЗ із науковою книгою присвячено психологічні дослідження Г. Ніщук, яка пропонує розвивати в майбутніх учителів навички мовчазного читання тексту. Артикуляція, на думку вченої, подовжує процес внутрішнього мовлення, гальмуючи при цьому миттєве сприймання інформації [270, с. 111].

Актуальність використання **засобів медіа-дидактики** у процесі українськомовного навчання і самонавчання майбутніх учителів зумовлена широким спектром сучасних медіакультур: розвитком преси, відео, радіо, кінематографу на основі нових інформаційних технологій. ЮНЕСКО цілком справедливо вважає медіаосвіту найперспективнішою у сучасному інформаційно-комунікаційному просторі. Так, наприклад, на флеш-карті студент може зберігати значний обсяг навчальної інформації, у тому числі продукції мас-медіа: статті у журналах, підручники і посібники, словники й довідники, відеозаписи уроків, навчальні телефільми, записи інтернет-конференцій тощо. У навчальному середовищі педагогічного ВНЗ формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів відбувається одночасно з формуванням медіа-компетенції. Йдеться про студентське радіо і телебачення, про газети та наукові журнали, що видаються в університетах (докладніше про це йтиметься у 3.5.3).

Технічно простим та ефективним засобом обробки, закріплення та запам'ятовування навчальної інформації з української мови є **алгоритми**. За визначенням С. Архангельського, це "точні інструкції про виконання навчальних операцій у певній послідовності для вирішення завдань певного типу" [17, с. 86]. Алгоритми формують у студентів чіткий стиль мислення,



виховують об'єктивність в оцінюванні знань (своїх і чужих), надають розумовій діяльності логічних форм. Алгоритми дозволяють розпізнавати мовні явища за основними ознаками. У додатку М 1 наводимо приклад алгоритму — картки, на якій схематично відображено послідовні кроки студентів при визначенні дієвідміни (виконання орфографічної вправи на правопис особових закінчень дієслів).

У дослідженнях засобів навчання В. Биков, спираючись на праці вітчизняних та зарубіжних учених ХІХ-ХХІ сторіч (фізиків-експериментаторів Е. Ангерера, Е. Бурсіана, когнітивного психолога С. Герберта, педагога С. Гончаренка та ін.), визначає засоби навчальної діяльності (ЗН) як "матеріальні об'єкти (елементи) навчального середовища, які призначені для використання учасниками навчально-виховного процесу при здійсненні ними окремих навчальних дій" [38, с. 5]. Учений вводить в обіг такі поняття, як: *комплект ЗН*, *комплекс ЗН* (підвиди інтегрованих ЗН), *система ЗН* (підсистема навчального середовища). Ю. Биков вважає, що комплект ЗН використовують для вивчення в рамках однієї теми заняття кількох підтем; комплекс ЗН — для вивчення багатьох тем в рамках однієї. Цілком поділяючи цю думку, зазначимо, що зміст комплектів ЗН з української мови зумовлений специфікою кожної з технологій формування складових мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів (3.4.2).

**Наочність** сприяє реалізації одного з основних принципів у методиці викладання мови (як у школі, так і у середніх та вищих навчальних педагогічних закладах), — принципу *наочності*. Цей засіб навчання покладено в основу наочних методів (відеометоду, ілюстрації, ігор з наочністю, спостереження). Наочність як засіб конкретизації слова посідає важливе місце у словесних повідомленнях. "Саме вона надає науковим положенням реального, об'єктивного змісту, свідчить про їх істинність і доказовість", — зазначає М. Колесник [189, с. 32]. Візуальна інформація допомагає студентам осмислити головне у теоретичному матеріалі, виокремити необхідний для майбутнього вчителя теоретичний мінімум знань з української мови у потоці інформації.

Питанню ефективного застосування наочності у викладанні навчальних дисциплін присвячено багато праць (Л. Брік, Я. Бутко, О. Дьомін, В.Євдокимов, Л. Занков, Є. Кабанова-Меллер, З. Калмикова, О. Рудницька та ін.). О.Рудницькою пропонується дотримуватися поділу засобів наочності на такі групи: 1) *безпосередні* (демонстрація реального об'єкта) і *опосередковані* (його зображення); 2) *схематичні* (розташування основних частин об'єкта), *знакові* (умовне позначення об'єктів), *графічні* (графіки, таблиці). Учена виокремила також основні функції наочності, такі як: 1) зорова опора при повідомленні і сприйманні навчального матеріалу; 2) джерело додаткової інформації; 3) прийом підвищення ефективності запам'ятовування знань, збільшення кількості інформації, що передається; 4) комплексне поєднання процесів сприймання зором і слухом [334, с. 172].

Слід урахувати психологічний аспект проблеми використання наочності як засобу навчання. Так, В. Лебедев зазначає: "Людина дивиться не очима, а мозком за допомогою очей – тобто, дивиться очима, а бачить мозком" [122, с.163]. О. Дьомін звертає увагу на те, що на сприймання інформації впливають світло, рух, колір, форма наочностей, загальна ситуація (сукупність об'єктів у полі зору) [122, с. 162]. Все це має враховувати викладач перед тим, як застосувати будь-який аудіовізуальний засіб. Слід зауважити, що практичне заняття, так само, як і лекційне, не повинне перевантажуватися засобами наочності, ТЗН: "Тривале демонстрування навчальних фільмів та відеозаписів або прослуховування фонозаписів зі складним навчальним змістом спричинює велике перевантаження зорових і слухових аналізаторів і призводить до перевтоми, погіршення сприймання. Чим складніший зміст аудіовізуальних засобів, тим більше часу вони потребують для осмисленого сприймання", – цілком слушно зауважує Л. Чашко [421, с. 60]. На думку С. Цінько та О.Рябцева, розвиток професійно-творчого потенціалу майбутніх учителів-словесників оптимізується завдяки активному раціональному використанню ТЗН і комп'ютерних технологій на заняттях з української мови. Так, після прослуховування тексту у магнітофонному записі студенти виконують

комплекс вправ і завдань (орфоепічний, стилістичний аналізи тексту, складання плану почутого, побудова інтонаційних та графічних схем речень, аналіз методики проведення слухових диктантів у школі та ін.) [418]. З-поміж сучасних ТЗН дослідники виділяють аудіозаписи, відеофільми, слайди, мультимедійні проектори, плазмові панелі, комп'ютери. Універсальним навчальним засобом, ефективним для застосування на всіх етапах читання лекції у ВНЗ, Н. Голуб вважає відеозапис: "Запитання-завдання, розміщені перед відеофрагментом, роблять перегляд цілеспрямованим..." [89, с. 235]. Можна також цілком погодитися із думкою вченої про ефективність таких засобів навчання, як: *логічні схеми, таблиці, графіки, діаграми*. Зазначимо, що завдяки науково-технічному прогресу традиційні, перевірені часом засоби навчання набули нових форм, зберігаючи при цьому свою сутність.

У сучасному житті кардинально змінилися особистісні потреби суб'єктів навчальної взаємодії — учнів і вчителів, студентів і викладачів. Фахівця-професіонала характеризують невпинне прагнення до інтелектуального саморозвитку, постійне професійне самонавчання та самовдосконалення, бажання здобути інформацію у повному обсязі з мінімальними витратами часу і фізичних зусиль на її пошуки. Сприяє цьому динамічний розвиток інформаційних засобів, комунікаційних технологій. Цей розвиток зумовив зрушення і в системі мовної освіти студентів педагогічних ВНЗ. Традиційний спосіб українськомовного самонавчання і самопідготовки майбутніх учителів, який ще у кінці минулого століття обмежувався пошуком необхідної книги на полицях бібліотек, навчальної інформації — у підшивках лінгвопедагогічних газет та журналів, поступово витісняється роботою з матеріалами, розміщеними на порталах Інтернету.

Інформаційні технології (ІТ), активно втрутившись у різні сфери суспільного життя, у тому числі в освіту, є органічним середовищем для суб'єктів навчання. Питання застосування інформаційних технологій у навчальному процесі вищої школи докладно вивчила М. Кадемія. Учена окреслює ряд основних проблем у цій площині, таких як: форми представлення

знань у навчальному процесі; пошук засобів представлення знань; пошук методів переробки інформації; пошук методів навчання та викладання; розробка навчально-методичного забезпечення на основі ІТ (*технічних засобів* — комп'ютера, принтера, сканера, модема, відеоапаратури, інтерактивної дошки, вебкамери, документаційної камери та ін.; програм для роботи на комп'ютері в телекомунікаційній мережі; електронних навчально-методичних комплексів (ЕНМК) навчальної дисципліни) [169].

Нові інформаційні технології активно впроваджуються в освітніх системах країн пострадянського простору. Так, киргизька вчена Т. Рибіна досліджує потенційні можливості освітнього середовища, які з'явилися з упровадженням комп'ютерних технологій: комп'ютерної мережі, комп'ютерного мультимедійного обладнання. Вони стали інструментом навчання, спілкування, планування і контролю — базового компонента передання знань і організації навчального процесу. Поява нових дидактичних засобів вносить зміни в інші компоненти навчальних технологій: у форми організації, методи і прийоми навчання. Збільшується кількість годин, відведених на самостійну роботу студентів. Попри труднощі, пов'язані з технологічною та психологічною адаптацією студентів та викладачів до впровадження освітніх інновацій, цей процес є безповоротним. "Якщо ми хочемо випускати конкурентноспроможних спеціалістів з високим потенціалом і мотивацією до навчання протягом усього життя, то створення комфортного навчального середовища, яке відповідає рівню розвитку інформаційно-комп'ютерних технологій, — це єдиний шлях задоволення реальних вимог ринку освітніх послуг і трудових ресурсів" (переклад наш — *К.К.*) [336, с. 172].

Сучасним інноваційним методом групового та індивідуально-самостійного навчання студентів (4.3) є робота з **комп'ютером** у гіперсередовищі (гіпермедіа): навчальна інформація міститься у тексті (можливо в аудіозаписі), поєднаному з графіками, діаграмами, малюнками, музикою, мультиплікацією, відеопродукцією. При цьому самостійне сприйняття інформації студентами

денної, заочної та дистанційної форм освіти, як зазначають дослідники (А.Ходаковська, М. Оленін), значно поліпшуються [410].

Польський філософ Д. Петер, аналізуючи залежність сучасного суспільства і окремої людини від комп'ютера та Інтернету, дає цілком об'єктивне визначення цих геніальних винаходів: "Комп'ютер — це машина, що полегшує життя і сприяє праці, але вона ж змінює наші уявлення про світ людей. Дистанціювання від іншого, легкість спілкування, можливість уникнути конфліктів, а не розвиток здібності їх вирішувати — усе це призводить до послаблення зв'язків між людьми. Замість того, щоб працювати над собою, людина втікає у віртуальний світ, створюючи друге "Я", відкидаючи реальність". Погоджуючись з ученим, зазначимо, що чимала кількість студентів прагне уникнути реальності поза межами університету" (переклад наш — К.К.) [300, с. 31-33]. Отже, слід звертати увагу студентів — майбутніх педагогів — на те, що комп'ютер є унікальним засобом самонавчання і самоконтролю, але й не менш потужним засобом маніпулювання свідомістю майбутнього фахівця.

Процес формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів може значно оптимізуватися тільки за умови *готовності студентів* до використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) як у процесі навчання та самонавчання, контролю та самоконтролю у ВНЗ, так і у подальшій професійній діяльності. Структуру цієї готовності О. Снігур окреслює трьома взаємопов'язаними компонентами: *мотиваційним* (зацікавленістю ІКТ), *операційним* (теоретичною базовою підготовкою студента як користувача), *емоційно-вольовим* (готовністю до застосування ІКТ у професійній діяльності) та *оцінювально-рефлексивним* (об'єктивною самооцінкою рівня готовності до використання засобів ІКТ) [368].

Значним внеском у дослідженні проблеми використання інформаційних технологій в українськомовній освіті є праці Л. Струганець. Вчена наголошує на актуальності "проблеми комп'ютеризації конкретних ділянок навчального процесу, зокрема мовної освіти " [378, с. 18]. До оригінальних навчальних

продуктів, на думку Л. Струганець, належать електронні підручники, словники і довідники, інтерактивні навчальні курси, комп'ютерні навчальні програми. Дослідниця презентує ряд інформаційних електронних засобів і відповідних способів когнітивної діяльності студентів на аудиторних та позааудиторних заняттях з української мови: робота з лазерними дисками (лексикографічною системою "Словники України" Українського мовно-інформаційного фонду НАН України); робота з Інтернет-ресурсами (на лінгвістичному порталі електронної мережі); робота з електронною поштою; створення Web-документів тощо.

У Додатку Н 1 наведено перелік інформаційних джерел Інтернету, рекомендованих майбутнім учителям-нефілологам для використання у процесі самостійної роботи з української мови.

Цілком слушно О. Горошкіна зауважує: "Одночасне використання мультимедійних засобів, комп'ютерів та Інтернету дозволяє зробити процес навчання *активним та інтерактивним*. Це досягається шляхом застосування таких, наприклад, методів: *взаємне навчання, самоорганізація, емпіричне навчання, навчання в реальних умовах, навчання з використанням ресурсів і проблемно орієнтоване навчання, рефлексія, критична самооцінка, а також комбінація цих методів у будь-якому поєднанні*. Традиційні заняття з участю викладача можуть замінюватися або поєднуватися з *асинхронними заняттями в діалоговому режимі*, котрі можуть проходити як за розкладом, так і у вільному режимі" [97, с. 46].

Підтримуючи висловлене, зазначимо: дидактичні методи, прийоми і засоби реалізації, контролю та корекції навчання, як складові педагогічної технології, взаємозалежні та взаємообумовлені: *поява нового засобу призводить до створення або оновлення прийому, методу і в цілому до виникнення нової технології. Як наслідок — традиційний процес навчання української мови у ВНЗ стає інноваційним*.

### **3.3.5. Зміст і структура навчально-методичних комплексів українськомовних дисциплін на нефілологічних факультетах педагогічних університетів.**

Визначальним кроком модернізації вітчизняної мовної освіти на шляху інтеграції до Європейського освітнього простору є перехід педагогічних університетів на кредитно-модульну систему організації навчання. "Кредитно-модульна система організації навчання студентів — це важливий крок у напрямку інтенсифікації й оптимізації навчально-виховного процесу у вищій школі" [206, с. 38].

Згідно із загальнодидактичними принципами *модульності і кредитності* (див. 3.2), здійснюється *структурування* навчального матеріалу з української мови.

*Інформаційний обсяг* програм українськомовних навчальних дисциплін, а також критерії і засоби діагностики успішності навчання майбутніх учителів окреслено стандартами вищої освіти ВНЗ, адаптованими до світових вимог (див. 1.1.1). Складовою державних стандартів з вищої освіти є базовий навчальний план — БНП (цей термін уведено у 1990 р.). Слід взяти до уваги також, що термін *базова вища освіта* відсутній у міжнародній термінологічній базі даних та у Міжнародній стандартній класифікації освіти ЮНЕСКО за 1997 р. [127, 38 – 39]. В "Енциклопедії освіти" З. Донець зазначає: "У БНП зміст освіти розподілено по блоках (циклах): 1 – гуманітарні та соціально-економічні дисципліни, обов. для всіх; 2 — фундаментальні та профорієнтовані, для конкретних освітніх галузей; 3 — профорієнтовані за фаховим спрямуванням; 4 — дисципліни самостійного вибору ВНЗ; 5 — дисципліни вільного вибору студента). Перелік блоків, обсяг часу — у навчальному плані ВНЗ. На основі БНП складаються навчальні програми дисциплін" [127, с. 42].

*Принцип модульності* передбачає поділ навчального матеріалу у рамках навчальних і робочих програм на модулі — за визначенням В. Лозової і Г.Троцько, це змістовно, логічно завершені частини навчального матеріалу, певні мікросистеми, засвоєння яких забезпечує досягнення раніше

запланованого результату навчання [219, с. 283]. У дослідженнях з проблем навчання риторики у вищій школі Н. Голуб розглядає навчальний модуль — складову навчального курсу — як поєднання цільового плану дій студента, банку інформації і методичного керівництва у процесі досягнення конкретної дидактичної мети. Навчальний модуль, на думку вченої, спрямований на забезпечення активної самостійної роботи студентів [89, с. 59].

Кожен модуль українськомовної навчальної дисципліни у педагогічному ВНЗ складається із кількох *блоків*:

- *Цільового*: визначає мету і завдання модуля; підкреслює роль конкретного навчального матеріалу для формування систематизованих знань з української мови, умінь і навичок використання цих знань у педагогічному спілкуванні;
- *теоретичного (змістовного)*: розкриває зміст усього модуля; містить основні смислові одиниці, терміни, поняття, правила, що становлять наукову основу певного розділу навчальної дисципліни;
- *операційно-методичного*: містить систему завдань з української мови та методичні рекомендації щодо їх виконання студентами під час аудиторної і позааудиторної групової та індивідуально-самостійної роботи з української мови;
- *контрольно-корекційного*: складається з питальника, тестів для самоперевірки і самоконтролю студентами рівня засвоєних знань та здобутих умінь і навичок; текстів підсумкових модульних контрольних робіт; переліку питань, що виносяться на екзамен (залік); завдань для подальшого мовного самонавчання і самовдосконалення; списку джерел, рекомендованих для самостійного опрацювання; завдань для контролю і перевірки залишкових знань з модуля (всієї дисципліни).

*Принцип кредитності* покладено в основу Європейської кредитно-трансферної системи, спрямованої на створення спільного європейського освітянського та наукового простору. Кредити ECTS регламентують навчальне навантаження студента-нефілолога, надають йому можливість, окрім обов'язкових дисциплін, самостійно вибирати спецкурси, спецсемінари,



факультативи з української мови і культури мовлення, вивчення яких підвищить рівень його професійної мовнокомунікативної компетентності та забезпечить конкурентоспроможність на світовому ринку праці. Цілком слушно Н. Голуб вважає, що "кредит є своєрідним мірилом розумових можливостей середньостатистичного студента, критерієм рівня його самостійності, здатності приймати рішення і важливим показником якості вищої освіти" [89, с. 259].

В організаційно-методичній характеристиці кожної з мовознавчих дисциплін, передбачених навчальними планами на нефілологічних факультетах педагогічних університетів для ОКР "бакалавр", "спеціаліст", "магістр", окреслено:

- Академічні характеристики навчальної дисципліни: рік навчання, семестр; кількість тижнів та годин навчання; позицію навчальної дисципліни за БНП; кількість ECTS кредитів (1 кредит — 36 годин); вид контролю.
- Структуру навчальної дисципліни: кількість змістових модулів; загальну кількість годин (із них: відведених на лекційні, практичні, семінарські, лабораторні заняття та самостійну роботу).

Оскільки обов'язковим на нефілологічних факультетах педагогічних вишів є навчальний курс "Українська мова (за професійним спрямуванням)", який вивчається у III — V семестрах, введення вибіркового українськомовного навчального дисциплін у I — II та VI — XII семестрах, на наш погляд, оптимізує процес безперервної мовної освіти студентів.

Кожна з обов'язкових та вибіркового мовознавчих дисциплін представлена як **навчально-методичний комплекс**.

*Навчально-методичний комплекс мовознавчої дисципліни (НМК)*, відображений у програмній та навчально-методичній документації кафедри, є результатом дидактичної, технологічної та організаторської діяльності викладача української мови на етапі педагогічного проектування (див. 3.1).

У моделі проектувальної творчої діяльності викладача, спрямованої на формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів-нефілологів (у процесі навчання української мови) (див. рис. 3.1), центральне

місце посідає пакет НМК мовознавчих дисципліни (курсу, спецкурсу, спецсемінару, факультативу) на нефілологічних факультетах педагогічних університетів (НМК). Саме слово "комплекс" у лексикографічних джерелах позначає "1. Сукупність предметів, пристроїв, програм, явищ, дій, властивостей, що становлять єдине ціле" [63, с. 445]. Отже, структуру навчально-методичного комплексу мовознавчої дисципліни слід розглядати як сукупність взаємозалежних елементів, таких як:

- Програма навчальної дисципліни.
- Робоча програма з навчальної дисципліни.
- Інструктивно-методичні матеріали до самостійної роботи студентів.
- Завдання до підсумкових модульних робіт (ПМР), комплексних контрольних робіт (ККР), адміністративних контрольних робіт (АКР).

Програма навчальної мовознавчої дисципліни окреслює зміст та обсяг конкретного теоретичного матеріалу з української мови, обґрунтований загальнодидактичними та специфічними принципами. Робоча програма та інструктивно-методичні матеріали до самостійної роботи студентів відображають *поетапність і послідовність* процесу навчання і самонавчання української мови в педагогічному університеті (за лінійним принципом), організаційні форми, засоби, традиційні та інноваційні методи і прийоми продуктивної суб'єкт-суб'єктної діяльності викладача і студентів. Поточне і підсумкове оцінювання (за встановленими критеріями) рівня знань, умінь і навичок майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів з української мови забезпечується завданнями для контрольних робіт (підсумкових модульних, комплексних, адміністративних).

На нефілологічних факультетах педагогічних університетів елементи НМК обов'язкового курсу української мови (за професійним спрямуванням) співвідносяться з відповідними елементами НМК вибіркового українськомовних дисциплін. Внаслідок цієї взаємодії процес формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів значно оптимізується, а раціональний розподіл дисциплін у рамках навчальних планів дозволяє

забезпечити безперервність українськомовного навчання і самонавчання. Зокрема, матеріали спецкурсів "Практична стилістика сучасної української мови", "Основи красномовства", "Удосконалення правописних навичок майбутніх педагогів" та ін. поглиблюють професійно спрямовані знання студентів з української мови, розвивають уміння і навички використання цих знань у педагогічній комунікації. У додатку П 1 представлено матеріали навчально-методичних комплексів з навчальних дисциплін: "Українська мова (за професійним спрямуванням)", "Основи культури і техніки мовлення", "Практична стилістика української мови", — розроблених та упроваджених у навчальний процес на нефілологічних факультетах в Житомирському державному університеті імені Івана Франка.

Важливим кроком у застосуванні інноваційних комп'ютерних технологій у навчальному середовищі університету є розробка *електронних навчально-методичних комплексів дисциплін*. ЕНМК набувають усе більшого поширення у педагогічних ВНЗ, забезпечуюючи якість інтерактивного навчання та самонавчання майбутніх учителів, які здобувають кваліфікацію за очною, заочною та дистанційною формами освіти. Чимало дослідників доводять ефективність ЕНМК, розроблених на основі гіпертекстової технології. Спираючись на праці В. Бикова, В. Боголюбова, Р. Гуревича, І. Захарової, Г.Кедровича, О. Козлова, В. Кухаренка, І. Роберт, В. Сумського, І. Шлапакової та ін., М. Кадемія визначає ЕНМК так: "база знань предметної галузі, яка вивчається в університеті та постійно розвивається. Можливості ЕНМК значно ширші від можливостей традиційних навчально-методичних комплексів на паперових носіях, оскільки на основі мультимедіа вони об'єднують в єдину інтегровану систему різноманітних за значенням, змістом формою матеріал, враховуючи рівні підготовки студентів" [170, с. 28]. Окреслюючи типову структуру електронного навчально-методичного комплексу, вчена виділяє такі його елементи, як: анотація (окреслено мету, завдання, професійну спрямованість дисципліни); навчальна програма; інструктивно-методичні матеріали до виконання змістових модулів навчальної дисципліни.

Важливу роль у структурі ЕНМК відіграють електронні навчальні посібники і підручники, збірники вправ, які " за умов належного грамотного використання стають потужним засобом (інструментом) вивчення дисципліни" [170, с. 29]. Цілком погоджуючись із думкою М. Кадемії щодо технічних труднощів у застосуванні ЕНМК, зазначимо: тільки створення єдиної інформаційної системи в межах університету дає змогу повною мірою реалізувати навчальні можливості ЕНМК. Оскільки на сьогодні не кожен ВНЗ має такі можливості, оптимальними є записи комплексів дисциплін на компакт-дисках, флеш-картах, якими користуються студенти у процесі навчання української мови.

Слід зазначити, що універсальність структури навчально-методичного комплексу дозволяє вносити корективи у методичну систему навчання української мови студентів педагогічних університетів відповідно до спеціальності, за якою вони здобувають освіту.

#### **3.4. Зміст навчальних технологій формування складових мовнокомунікативної професійної компетенції майбутніх учителів**

Методична система формування у майбутніх педагогів-нефілологів мовнокомунікативної професійної компетентності є результатом проектувальної діяльності (3.1). Структурно-функціональна модель цієї системи (рис. 3.2) демонструє взаємозв'язки між її мікросистемами — *навчальними технологіями формування складових мовнокомунікативної професійної компетентності*: орфографічної, фонологічної та орфоепічної, лексичної та фразеологічної, граматичної та пунктуаційної, стилістичної та дискурсивної. Кожна із технологій графічно представлена мікромоделлю — фрагментом моделі методичної системи формування МКПК (рис. Е 1.1 — Е. 1.5). Навчальні технології формування названих вище складових компетентності побудовано з урахуванням змісту таких понять, як: *технологія*,

педагогічна технологія, технологія навчання (табл. 3.9), інноваційна навчальна технологія.

**Таблиця 3.9**

**Поняття "технологія", "педагогічна технологія", "технологія навчання" у педагогічних та лексикографічних джерелах**

	<p><b>"Технологія"</b> — з грецьк. "technē" – <i>мистецтво, ремесло, уміння</i> і "logos" – <i>наука</i>. Поняття <b>"технологія навчання"</b> введено у сорокові роки минулого століття з появою аудіовізуальних засобів навчання. У 60-ті роки йшлося про використання ТЗН і програмованого навчання та про засоби поліпшення організації навчального процесу (Дж. Керол, Б. Блум, Г. Гейс, Коскареллі). Із кінця 70-х — початку 80-х років цей термін пов'язаний із комп'ютеризацією навчання. Поняття <b>"педагогічна технологія"</b> введено М. Кларінім у площині проблеми забезпечення керованості навчання і створення інструментарію, необхідного в роботі вчителя (викладача).</p>
В. Бусел	<p><b>Технологія</b> — "Сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чогонебудь"[63, с. 1245].</p>
М.Скрипник	<p><b>Педагогічна технологія</b> — цілеспрямована, комплексна "система засобів, методів організації, управління навчально-виховним процесом" [357, с. 51]. "Педагогічній технології властиві: керованість навчального процесу, його проектування, поетапна діагностика одержаних результатів, варіювання дидактичними засобами і методами, корекція результатів, відтворюваність" [357, с.53]. У структурі кожної педагогічної технології виділяють три складові, які відображають взаємозв'язок теоретичної і прикладної діяльності проектувальника-методиста — <i>концептуальну, змістово-цільову і організаційно-процесуальну</i> (І. Коновальчук).</p>

*Продовження таб. 3.9*

	<b>Технологія навчання</b> — "Тактичний шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) у межах певного предмета, теми, питання, в межах обраної педагогічної технології. Завданням технології навчання є максимальне спрощення організації навчального процесу" [357, с. 53].
К. Крутій	<b>Технологія навчання</b> – "сукупність форм, методів, прийомів і засобів передачі соціального або професійного досвіду в процесі навчання" [К. Крутій. Термінологічне поле інновацій в дошкільній освіті. [Електронний ресурс]. — Доступний: <a href="http://www.ukrdeti.com/nauka.php?ar=4">http://www.ukrdeti.com/nauka.php?ar=4</a> ].
О. Грищенко	<b>Педагогічна технологія</b> — "Прийоми роботи викладача у сфері навчання і виховання" [102, с. 89]. <b>Технологія навчання</b> передбачає послідовну орієнтацію на певні цілі, їх максимальне уточнення; чітку орієнтацію всього ходу навчання на гарантоване досягнення результатів; оцінку поточних результатів, корекцію ходу навчання, що спрямована на досягнення поставленої мети; заключну оцінку результатів (за М.Кларінім) [182, с. 89].

*Компонентами будь-якої навчальної технології є суб'єкти навчання; мета і завдання навчання; система методів і засобів організації, реалізації та корекції навчання та самонавчання; система методів і засобів проміжного і підсумкового контролю якості навчання.*

У працях українських та зарубіжних учених відображено різноманітні підходи до класифікації педагогічних технологій (табл. 3.10):

## Класифікації педагогічних технологій

Автори, прихильники класифікації	Педагогічні технології
Г. Селевко, І. Дичківська	<p><i>За рівнем застосування:</i> загальнопедагогічні (загальні засади освітніх процесів); предметні(для викладання окремих предметів); локальні та модульні (часткові зміни педагогічних явищ). <i>За типом організації та управління пізнавальною діяльністю:</i> структурно-логічні (поетапне формулювання дидактичних завдань, вибір способу їх вирішення, діагностика та оцінювання результатів); інтеграційні (інтегровані курси, теми тощо); ігрові (дидактичні, ділові, театралізовані ігри, ігрові проекти та ін.); комп'ютерні (навчальні програми); діалогові (суб'єкт-суб'єктне співробітництво). <i>За орієнтацією на особистісні структури:</i> інформаційні (формування знань, умінь, навичок); операційні (формування способів розумових дій); емоційно-художні та емоційно-моральні (формування сфери естетичних і моральних відносин); евристичні (розвиток творчих здібностей); прикладні (формування дієво-практичної сфери).</p>
Ш. Амоношвілі, І.Волков, Н.Гузик, Є. Ільїн, С. Курганов, А. Кушнір, С. Лисенкова, А. Остапенко,	<p><i>Авторські технології педагогів-практиків поєднують елементи різних технологій залежно від змісту і мети навчання</i> [115, с. 73-74] — 80-90-ті рр. минулого століття — активізувався рух педагогів-новаторів, було створено чимало авторських шкіл (М. Балабан, В. Біблер, В.Давидов, А. Хуторський та ін.).</p> <p><i>За типом організації та керівництвом пізнавальною діяльністю:</i> класичне лекційне навчання; навчання з</p>

1	2
Н. Постишев, Р. Хазанкін, В. Шаталов та ін.В. Беспалько	допомогою аудіовізуальних технічних засобів; система "консультант"; навчання з допомогою навчальної книги – самостійна робота; система "малих груп" – групові, диференційовані способи навчання; комп'ютерне; система "репетитор"; "програмне навчання", для якого мається заздалегідь складена програма [34].
Г. Сазоненко	<i>За способом, методом, засобом навчання:</i> догматичні; репродуктивні; пояснювально-ілюстративні; програмованого навчання; проблемного навчання; діалогічні; комунікативні; ігрові; творчі та інші. <i>За категорією тих, хто навчається:</i> масові технології ("середній студент"); технології поглибленого вивчення предметів; технології педагогічної корекції, підтримки, вирівнювання; віктиміологічні технології (студенти з особливими потребами); технології роботи з важкими та обдарованими студентами [341, с. 26-29].

### 3.4.1. Інноваційні технології навчання української мови студентів-нефілологів педагогічних ВНЗ.

Теоретичні основи *інноваційних навчальних технологій* окреслено у багатьох педагогічних працях (В. Беспалько, І. Богданова, О. Гохберг, В.Гульчевська, О. Євдокимов, І. Козловська, К. Крутій, О.Пехота, І.Підласий, О.Плахотник, О. Пометун, Г. Сазоненко, Г. Селевко, А. Слободенюк, В.Слободчиков, В. Фоменко, В. Хименець та ін.). До загальноновизнаних інноваційних технологій в освіті належать такі, як:

- *технологія розвивального навчання* — перехід від навчання до самонавчання на основі розвитку самостійного творчого мислення (Д. Ельконін, В. Давидов, Л.Занков);



- *інтерактивні навчальні технології* — активна суб'єкт-суб'єктна взаємодія, взаємонавчання (О. Пометун, Л.Пироженко, І. Іванов, В. Дьяченко, І. Черета, М. Балабан та ін.);
- *проектні технології* — метод проектів (К. Баханов, В.Гузєєв, І. Єрмаков, О.Пехота);
- *технології особистісно орієнтованого навчання, технології проблемного, креативного навчання* — спрямовані на розвиток творчого потенціалу особистості (І.Якіманська, О. Савченко, С. Підмазіна, М. Махмутов);
- *інформаційні технології навчання* — спрямовані на формування інформаційно-комунікаційної культури.

Щоб усвідомити сутність інноваційних навчальних технологій, слід насамперед з'ясувати, що являють собою терміни: *педагогічні інноваційні технології, інновація, новація, педагогічна інновація, інноваційна діяльність педагога*. Зупинимося на деяких визначеннях, пропонованих педагогами.

Під педагогічними інноваційними технологіями слід розуміти якісно нову "сукупність форм, методів і засобів навчання, виховання й управління, яка вносить суттєві зміни у результат педагогічного процесу. Важливою проблемою педагогічної технології є забезпечення цілісного педагогічного впливу, зорієнтованого не на окремі якості особистості, а на структуру особистості в цілому. Впровадження педагогічних технологій неможливе без відстеження якості освіти за допомогою моніторингу, мета якого – отримати інформацію про ефективність і якість навчально-виховного процесу, покращання його організації" (Інноваційні педагогічні технології в практиці роботи сучасного загальноосвітнього навчального закладу // Постметодика. Інновації в освіті. — 2007. — №4 (75).—С.2-5. [Електронний ресурс]. — Доступний: <http://www.ipe.poltava.ua/pm/pdf-1-f-w/PM-75.pdf>).

"Інновації (від англ. innovation – "нововведення ") – це зміни, що поліпшують розвиток (перебіг) і результати навчально-виховного процесу", — зазначає Н. Білик [40, с. 33]. Новація з моменту впровадження у виробництво,

побут, інші сфери життя стає нововведенням (інновацією)" (за П. Ільїним [403, с. 100]).

Зміст поняття "педагогічні інновації" К. Крутій окреслює як зміни всередині системи, нововведення в педагогічній системі, що поліпшують розвиток і результати освітнього процесу. Вчена досліджує етимологію слова інновація: нормативне англійське слово "novation" означає заміну старого новим; префікс *in* вказує на зміни всередині, — отже, йдеться про використання внутрішніх ресурсів системи (резервів) для створення нового. Із цього випливає те, що інноваційні технології навчання створюються шляхом наукового пошуку на ґрунті традиційних навчальних технологій, адаптованих до сучасного рівня розвитку суспільства і підпорядкованих нагальним потребам сучасної освіти (К.Крутій. Термінологічне поле інновацій в дошкільній освіті.).

На теоретичному рівні виникає новація — нова ідея, якій притаманна новизна: абсолютна (аналогі такої технології відсутні), відносна (оригінальним є один з елементів традиційної методики), умовна (коли вчений по-новому бачить традиційну технологію), суб'єктивна (прийнятна для застосування в окремо взятій країні). Втілюючись у практику, новація стає інновацією, причому теоретик-новатор ризикує створити псевдоінноваційну технологію — впровадження ідеї, в якій не закладено потенціалу корисності, в результаті не підтвердить очікуваної позитивної динаміки.

Отже, *інноваційна діяльність педагога* — це процес створення педагогічної новації і трансформація її у навчально-виховний процес ВНЗ, школи тощо з метою заміни існуючої традиції і отримання передбачуваного інтелектуального продукту.

На рис. 3.5 зображено модель цього процесу, з якої видно, що жодна нова ідея не може народитися на порожньому місці: її підґрунтям завжди є традиційний погляд на ту чи іншу проблему. "Досвід показує, що все нове із часом стає традицією і що традиції утворює колектив (соціум), а новаторами виступають яскраві, особистості реформаторського типу. Водночас, щоб

здійснити новаторський підхід, необхідно знати традиції", — цілком слушно зазначає Г. Сазоненко [341].

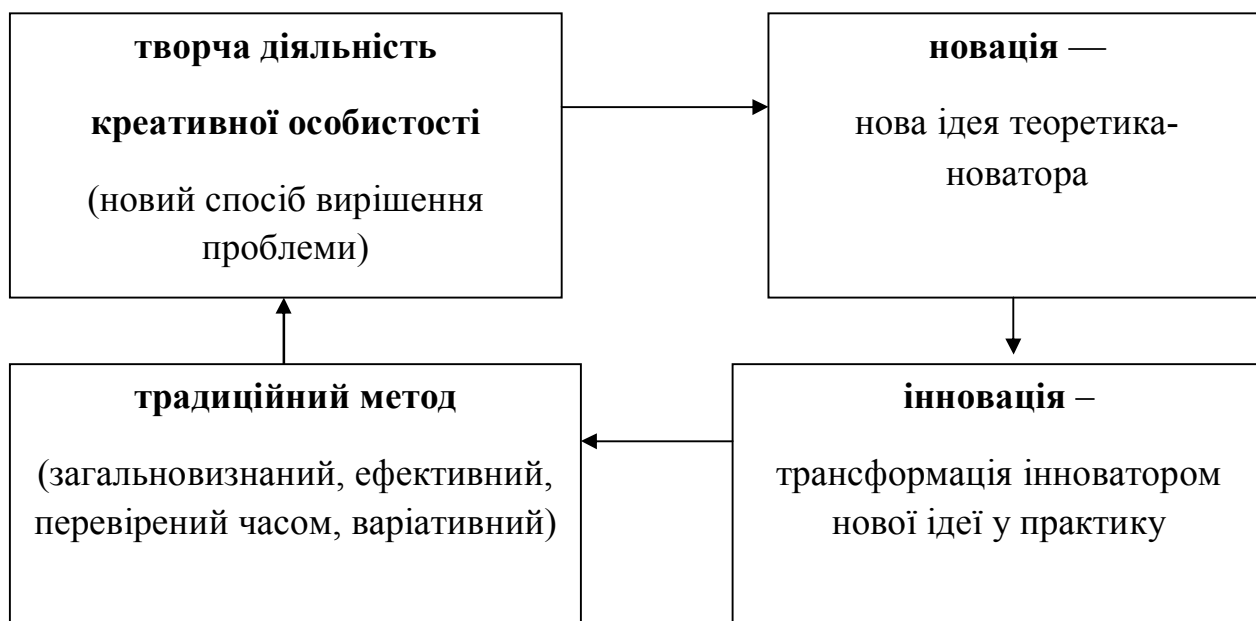


Рис. 3.5. Модель процесу створення педагогічної інновації

Створення інноваційної навчальної технології (педагогічної інновації) зумовлене рядом чинників:

- нагальною потребою технічно розвинуеного суспільства у гнучкому педагогічному проектуванні процесу навчання, в удосконаленні традиційних навчальних технологій;
  - спрямованістю суб'єкт-суб'єктної інтерактивної взаємодії "викладач — студент", "студент — студент" на мотивацію самонавчання й самовдосконалення фахівця — випускника ВНЗ — протягом усього життя;
  - розвитком ринкових відносин, що потребує компетентних, конкурентноспроможних фахівців, яким притаманний творчий підхід до праці.
- Застосування інноваційних навчальних технологій формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів-нефілологів педагогічних ВНЗ на практиці не завжди дає очікувані результати, тому інноватор повинен урахувати *вплив об'єктивних і суб'єктивних чинників на інноваційну діяльність суб'єктів навчання української мови.*

До об'єктивних факторів впливу, на наш погляд, слід віднести такі, як:

- Вплив мовленнєвих авторитетів та мовного оточення в цілому на процес засвоєння норм української літературної мови.
- Державна політика в галузі мовної освіти майбутніх учителів, створення організаційних засад викладання української мови на нефілологічних факультетах ВНЗ.

До суб'єктивних факторів, що впливають на інноваційну діяльність викладачів і студентів, належать:

- Психологічні бар'єри, що виникають у студентів-комунікантів у процесі формування культури професійного мовлення.
- Внутрішня мотивація до вивчення української мови з метою підвищення власного рівня мовнокомунікативної професійної компетентності.

Таким чином, *проекування навчальних технологій формування названих вище складових МКПК закономірно спирається на наукове підґрунтя, закладене у працях з проблем педагогічних технологій взагалі та інноваційних технологій навчання у ВНЗ.*

**3.4.2. Комплекси завдань з української мови, спрямованих на формування орфографічної, фонетичної та орфоепічної, лексичної та фразеологічної, граматичної та пунктуаційної, стилістичної та дискурсивної складових мовнокомунікативної професійної компетентностей студентів.**

Структура кожної із технологій формування МКПК у студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів вимагає окреслення *змісту і обсягу* навчального матеріалу з орфографії і пунктуації, фонології, орфоепії, лексики і фразеології, граматики, стилістики української мови; *форм організації* навчальної діяльності у ВНЗ; *оптимальних методик* (методів, прийомів, засобів) українськомовного навчання і самонавчання майбутніх учителів.

Розглянувши форми, методи, прийоми і засоби навчання української мови (3.3.2 — 3.3.4) у площині формування всієї МКПК, а також здійснивши

контент-аналіз змісту й обсягу теоретичного матеріалу, вміщеного у навчальних виданнях з української мови для майбутніх педагогів-нефілологів (3.3.1), доцільно побудувати систему завдань з української мови для формування всієї мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів, яка є орієнтовною основою для створення комплексів завдань, спрямованих на формування кожної зі складових МКПК: орфографічної, фонологічної та орфоепічної, лексичної та фразеологічної, граматичної та пунктуаційної, стилістичної та дискурсивної.

Система завдань з української мови закономірно зумовлена способами діяльності студентів у процесі їх професійної мовно-мовленнєвої підготовки — тобто, системою *методів і прийомів учіння*. Підхід до учіння як до діяльності майбутніх учителів у трьох площинах — навчально-пізнавальній, розвивально-виховній (у тому числі науково-дослідній) та квазіпрофесійній (професійно-комунікативній) — відображено нами в *узагальненій таблиці системи завдань*, що виявилися оптимальними для формування складових МКПК в аудиторній та позааудиторній роботі (див. табл. 3. 11):

*Таблиця 3. 11*

**Система завдань, спрямованих на формування МКПК майбутніх учителів-нефілологів**

<b>Завдання, в основу яких покладена навчально-пізнавальна діяльність студентів</b>	<b>Завдання, в основу яких покладена розвивально-виховна, науково-дослідна діяльність студентів</b>	<b>Завдання, в основу яких покладена професійно-комунікативна (квазіпрофесійна) діяльність студентів</b>
<i>Завдання, спрямовані на систематизацію та закріплення знань</i>	<i>Завдання, спрямовані на формування креативності,</i>	<i>Завдання, спрямовані на формування навичок творчого володіння</i>

1	2	3
<p>про українську мову, мовні норми, мовленнєву комунікацію; на формування автоматизованих навичок використання мовних одиниць, на розвиток "чуття мови" та рефлексію:</p> <p>1)Написання анотації на лінгвістичну статтю, навчальну книгу;</p> <p>2)укладання конспекту-таблиці мовознавчого тексту з інформаційного джерела, усний переказ законспектованого;</p> <p>3)написання реферату з проблем культури професійного мовлення,</p>	<p>дослідницьких якостей, мовнокультурної ідентичності на основі систематизованих знань з української мови:</p> <p>1)Написання рецензії на навчальну книгу, наукову статтю з проблем культури мовлення, психолінгвістики, педагогіки;</p> <p>2)написання тез виступу на студентському науковому семінарі, конференції, на засіданні гуртка, проблемної групи, на підсумковій конференції з педагогічної практики у школі;</p> <p>3)написання переказу: а)творчого (із дописуванням пропущеної частини тексту); б) переказу-перекладу;</p> <p>4)написання, публічне</p>	<p>засобами мовного коду в різних ситуаціях професійного спілкування:</p> <p>1)Укладання тестів, анкет та питальників для проведення моніторингу якостей мовлення учнів (учителів-нефілологів) під час виробничої практики у школі;</p> <p>2)написання наукової статті з актуальних проблем шкільної дидактики (за фахом) для електронного збірника студентських публікацій;</p> <p>3)виступ по університетському радіо з проблеми культури мовлення майбутніх учителів;</p> <p>4)написання сценарію виховного заходу у школі, присвяченого Дню рідної мови, Дню словянської писемності;</p> <p>5)виступ на підсумковій</p>

## Продовж. табл. 3.11

1	2	3
<p>повідомлення за темою;</p> <p>4)укладання <i>бібліографії</i> з навчального модуля українськомовної дисципліни, з окремої теми заняття;</p> <p>5)укладання <i>питальників</i> для взаємоперевірки знань з української мови на колоквиумі (н-д, для інтерактивної гри «Карусель»);</p> <p>б)виконання навчально-контрольних тестів з розділів української мови;</p> <p>7)виконання завдань під час проведення інтелектуальних та пізнавальних <i>дидактичних ігор</i> на заняттях з української мови;</p> <p>8)<i>алгоритмування</i></p>	<p><i>читання й обговорення творів</i> різних стилів, видів і жанрів:</p> <p>а) дорожніх замальовок;</p> <p>б) замітки до студентської стіннівки, лінгвістичного бюлетеню;</p> <p>в) колективних творів (по одному реченню по черзі записує кожен студент — аркуш передається);</p> <p>г)десятихвилинних есе за пропонованим афоризмом, прислів'ям, приказкою, на основі почутого або прочитаного;</p> <p>г) творів із використанням опорних слів або словосполучень;</p> <p>д) лінгвістичних казок;</p> <p>е) акровірша, сенкана (з франц. "п'ять")— п'ятирядкового неримованого вірша;</p> <p>5) складання <i>кросвордів, ребусів</i> на лінгвістичну тематику;</p>	<p><i>конференції</i> з педагогічної практики у школі;</p> <p>б)участь в обговоренні дискусійних питань на занятті, під час проведення в університеті, у школі "круглих столів", дебатів з проблем культури мовлення (<i>підготовка до виступу-спростування</i>);</p> <p>7) виконання завдань під час проведення <i>творчих ігор</i> (<i>ділових, сюжетно-рольовихситуативно-рольових</i>) на заняттях з української мови та в позааудиторний час;</p> <p>8)<i>моделювання фрагменту уроку</i> (розповідь учителя відповідного фаху), "програвання" на занятті з української мови.</p> <p>9)виконання завдань <i>при підготовці до свята</i></p>

1	2	3
<p>навчального граматики- правописного матеріалу з української мови (складання алгоритмів); 9)створення та використання під час усних відповідей на занятті з української мови електронних демонстраційних таблиць, узагальнювальних схем та інших аудіовізуальних засобів навчання; 10)укладання міні- словників фахової лексики, орфографічних труднощів, іншомовних слів тощо; 11)виконання вправ з української мови: а)граматико- правописних диктантів (інформаційної дії, пояснювальних, вибіркових, із розширенням тексту, словникових, диктантів</p>	<p>б) підготовка та публічний захист навчальних лінгвістичних і лінгводидактичних <i>проектів</i>; 7)підготовка та проведення <i>мультимедійної</i> <i>презентації</i> виховного заходу з української мови; 8)укладання <i>тестів</i> для взаємоперевірки знань української мови на практичному занятті; 9)<i>добір текстів</i> <i>диктантів</i> з науково- популярної, художньої, публіцистичної літератури, призначених для використання на заняттях з української мови. 10) <i>виконання</i> <i>дослідницького завдання</i>, яке стане основою для написання курсової</p>	<p><i>студентського</i> <i>театрального</i> <i>аматорського</i> <i>мистецтва</i>: написання сценарію, редагування текстів реплік, участь у сценках тощо.</p>



1	2	3
<p>зі змінами граматичних форм у тексті, із заміною мовних одиниць) для перевірки, самоперевірки та взаємоперевірки мовних знань та умінь;</p> <p>б) письмових і усних тренувальних вправ на закріплення знань з української мови, на зіставлення мовних явищ в умовах білінгвізму: фонетичних, лексичних, фразеологічних, морфологічних, стилістичних, синтаксичних, орфографічних, пунктуаційних; аналіз мовних одиниць;</p> <p>12)аналіз тексту: лінгвістичний, дискурсивний, виконавський (при підготовці до декламації на занятті з виразного читання); 3)коментоване редагування усного і письмового тексту; 14)переклад фахового тексту з російської мови.</p>	<p>роботи (н-д, аналіз мовних особливостей регіональних та соціальних діалектів, аналіз мови художнього твору для дітей, аналіз індивідуального стилю прозаїка, поета тощо);</p> <p>11)декламація поезії, художньої прози, у тому числі власних творів.</p>	

Охарактеризуємо завдання, які використовуються в рамках кожної з технологій формування складових МКПК.

Важливим практичним методом організації, самоорганізації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності студентів з української мови є метод **вправ**, названий так за провідним прийомом навчання. Класифікація вправ як виду завдань у ВНЗ не є усталеною. Лінгводидакти вищої школи здебільшого послуговуються відомими у середній школі класифікаціями (табл. 3.12).

*Таблиця 3.12*

### Класифікація вправ у лінгводидактиці

Дослідники проблеми класифікації вправ	Види і типи вправ
В. Онищук, О. Біляєв	Підготовчі, вступні, тренувальні (вправи за зразком, на конструювання і моделювання мовних одиниць, заміну одних форм чи конструкцій іншими), завершальні (проблемні завдання, різні види творчих робіт — твори, перекази тощо), контрольні [41].
М. Львов	<i>Вправи за зразком</i> (переказ, написання документів); <i>конструктивні вправи</i> (конструювання речень зі слів, відтворення деформованого тексту, складання речень за схемою, редагування речень); <i>творчі вправи</i> (складання текстів за опорними словами, малюнком, написання творів).
М. Пентилюк	<i>За формою мовлення</i> : усні і письмові; <i>за змістом програмового матеріалу</i> : фонетико-стилістичні, лексико-стилістичні, граматико-стилістичні, власне стилістичні; <i>за місцем застосування вправ</i> : супровідні, спеціальні, тренувальні — формуючі; <i>за методикою проведення</i> : вправи на спостереження, стилістичний аналіз, стилістичне експериментування, конструювання і редагування;

1	2
	<p><i>за місцем виконання:</i> класні і домашні; <i>за ступенем самостійності:</i> колективні та індивідуальні.</p> <p><u>Навчально-мовленнєві і комунікативні завдання</u> — види пропедевтичних тренувальних вправ, які передбачають засвоєння мовних засобів, необхідних для процесу спілкування. Комунікативні завдання забезпечують формування мовленнєвої компетентності учнів, тобто системи мовленнєвих умінь, як-от: уміння вести діалог з дотриманням вимог українського мовленнєвого етикету, адекватно сприймати його на слух; уміння створювати усні і письмові монологічні висловлювання різних жанрів, стилів, типів мовлення. З-поміж специфічних методичних прийомів, які використовуються у процесі спостережень над мовними явищами — лінгвістичне й стилістичне експериментування, моделювання й конструювання [15].</p>
Н. Костриця	<p>1) конструктивні: <i>за усною формою мовлення та видами мовленнєвої діяльності</i> (вправи для розвитку навичок слухання і говоріння; вправи для розвитку навичок читання й розуміння); 2) вправи з різних видів мовлення: <i>за писемною формою мовлення та видами мовленнєвої діяльності</i> (вправи з написання різних типів текстів наукового та офіційно-ділового стилів; вправи для навчання дидактичного письма); 3) аналітичні вправи: <i>за мовними рівнями</i> (вправи лексичні; граматичні. стилістичні; лексикографічні); 4) <i>за етапами навчання</i> (вправи розпізнавальні; тренувальні); 5) вправи, спрямовані на вдосконалення навичок професійного мовлення; 6) вправи для самоконтролю; 7) за рівнем складності (вправи за зразком; творчі вправи).</p>

1	2
І. Кочан, Н. Захлюпана	Навчальні і контрольні, репродуктивні, конструктивні, вступні, завершальні, підготовчі, навчальні, тренувальні (для закріплення знань і вироблення граматичних умінь і навичок; до переказів і творів; за завданням; за зразком; за інструкцією), вправи у роботі над текстом, когнітивно-розвивальні, комунікативні, ситуативні, словникові.
М.Баранов	Некомунікативні вправи, що формують некомунікативні вміння - орфоепічні, лексичні, синтаксичні, мовленнєвознавчі, - та комунікативні вправи, що відображають роботу над текстом і формують комунікативні вміння.
В.Мельничайко	Вправи на спостереження й аналіз готових зразків літературного мовлення (призначення їх – сприяти успішному засвоєнню літературних норм) та вправи, що потребують творчого підходу до мовного матеріалу. Вправи першої групи передбачають спостереження й аналіз мовних одиниць у зв'язному тексті, аналіз текстів різних типів і стилів мовлення, стилістичне експериментування (синонімічні заміни в тексті), конструювання різних мовних одиниць (за моделями, схемами). Друга група становить вправи на конструювання зв'язних текстів (творчі роботи) і на редагування чужих і власних висловлювань [15].
Г.Михайлівська	Комплексні вправи (засвоєння мовної одиниці, її значення, форми, функції, способи вживання в мовленні), передмовленнєві (імітаційні, конструктивні й трансформаційні завдання, що допомагають оволодіти передмовленнєвими навичками - орфоепічними, лексичними,

1	2
	граматичними, правописними), мовленнєві (завдання, побудовані на основі тексту, навчальної мовленнєвої ситуації, ситуативно-тематичної групи слів, спрямовані на самостійне моделювання мовленнєвої ситуації) [15].
В. Бондар, В. Дьяченко, Р. Піонова	Тренувальні, навчальні, аналітичні, дослідницькі, систематизувальні, прогностичні.

Як художня, так і технічна виразність мовлення майбутніх учителів, а також правильність, чистота, багатство, впливовість, доступність, доречність, логічність, точність, є комунікативними ознаками мовлення майбутнього вчителя. Тому, поряд із лінгводидактичними класифікаціями вправ, інтерес викликають види завдань, пропонувані театральною дидактикою (К.Станіславський [374]). Це вправи на формування м'язової свободи, темпоритму мовлення, автоматизованих навичок правильного інтонування, вправи на розвиток сили, політності голосу, дикції, важливі для формування виконавських умінь і навичок публічного мовлення та виразного читання творів різних жанрів. Окрім того, артистично обдаровані студенти здобувають можливість творчого самовираження засобом українського слова.

Не є виправданим, на наш погляд, поєднання слів "вправа" і "завдання" у словосполученні: "система вправ і завдань з української мови", оскільки йдеться про видове і родове поняття. Звернемося до словникових дефініцій. Так, ВТССУМ (В. Бусел) визначає поняття "завдання" як "наперед визначений, запланований для виконання обсяг роботи, справи і т. ін." [63, с. 284]. У Словнику-довіднику з методики викладання української мови (І.Кочан, Н.Захлюпана) завданням є "письмова чи усна інструкція стосовно роботи з навчальним матеріалом" [199, с. 284]. "Український педагогічний словник" С.Гончаренка визначає термін "вправа" як "повторне виконання дії з метою її

засвоєння. За різних умов навчання вправа є єдиною процедурою, в рамках якої здійснюються всі компоненти процесу навчання — усвідомлення змісту дії, її закріплення, узагальнення й автоматизація" [91, с. 59]. У ВТССУМ (В. Бусел) вправою названо "спеціальне завдання, що виконується для набуття певних навичок або закріплення наявних знань" [63, с. 160]. М. Фіцула пропонує таку дефініцію: "багаторазове повторення певних дій або видів діяльності для їх завоєння, яке спирається на розуміння й супроводжується свідомим контролем і корегуванням" [407, с. 135]. У Словнику І. Кочан та Н. Захлюпаной вправа визначена як "система усних чи письмових робіт, спрямованих на засвоєння теоретичного матеріалу, формування мовних та мовленнєвих умінь і навичок та перевірку якості засвоєного" [199, 80]. Отже, *завдання є інструкцією щодо виконання певних навчальних операцій, а вправа є видом завдання, спрямованим на формування автоматизованих навичок.*

На наш погляд, письмові й усні *тренувальні вправи* з української мови у ВНЗ є оптимальними репродуктивними завданнями. Наприклад, граматико-правописні диктанти різних типів (особливо пояснювальні) сприяють формуванню в майбутніх учителів навичок практичного застосування систематизованих знань з української орфографії, пунктуації, граматики. Автоматизовані навички аналізу мовних одиниць за схемами-зразками (фонетичного, орфоепічного, словотвірного, лексичного, морфологічного, орфографічного видів мовного розбору та синтаксичного аналізу), сформовані у школі, значно оптимізують процес актуалізації знань студентів з української мови у ВНЗ. Творчі, продуктивні завдання (н-д, написання рецензій, тез, наукових статей, переказів, творів, підготовка презентацій, укладання тестів, кросвордів, добір текстів диктантів, декламація та ін.) щоразу потребують від майбутніх учителів прояву креативності — оригінальної, гнучкої вербалізованої думки. Якщо учням доцільно запропонувати — як вправу — написати переказ, твір-опис, роздум, розповідь на основі мовного зразка-орієнтира, то майбутні вчителі вже не потребують попереднього ознайомлення зі зразками, оскільки відповідні автоматизовані навички сформовані у школі.

Тому для студентів перекази, твори доцільніше, на нашу думку, називати *не вправами, а творчими завданнями*, спрямованими на формування креативних якостей мовнокомунікативної особистості: художньої виразності мовлення, мовностилістичної вправності, розвиненого "чуття мови", оригінальності у формулюванні думок тощо. Із цього випливає висновок про *відмінність у підході до класифікації тренувальних вправ у школі та виші*.

Найважливішим видом завдань на систематизацію та закріплення знань студентів-нефілологів з української мови, є *лінгвістичний, стилістичний, дискурсивний, виконавський аналіз* тексту та вправи на *розбір* інших мовних одиниць: *фонетичний, лексичний, словотвірний, морфологічний, синтаксичний*. "На часі уточнити означення мовного аналізу з погляду сучасної лінгводидактики. Дотепер існують характеристики: метод, прийом, навіть змішані вправи. Оскільки вправи з мови, як загальноновизнано, метод навчання, то мовний аналіз у системі практичних завдань і вправ не можна вважати навчальним методом чи прийомом. За метою і способом проведення це типова мовна вправа, щоправда, своєрідна і складніша, ніж інші", — зазначав О. Біляєв [41, с. 5]. З огляду на специфіку і складність мовного аналізу, на наш погляд, було б доцільно віднести аналіз тексту — як мовної одиниці найвищого порядку — до окремого виду завдань, а розбір інших мовних одиниць — до вправи.

Спираючись на сформовані у школі вміння студентів виконувати різні види мовного розбору, викладач вишу засобом роботи з оптимальним дидактичним матеріалом — текстом — розвиває мовну особистість кожного майбутнього вчителя. З цього приводу М. Пентилюк зауважує: "Лінгвістичний аналіз тексту забезпечує комунікативно-діяльнісний та функціонально-стилістичний підходи до навчання мови: аналізуючи текст, учні засвоюють його комунікативні якості (роль у спілкуванні), стилістичну належність та функції мовних одиниць, а отже, формують і вдосконалюють свою мовну і мовленнєву компетентність. У ході аналізу учні переконуються, що об'єкт лінгвістики — текст — є функціонально завершеним мовним цілим, основне

завдання якого визначається певною метою мовленнєвої діяльності" [298, с. 29-33]. Ці слова цілком можна адресувати і студентам.

Слід наголосити на тому, що робота з текстом у ВНЗ потребує лінгвістичного підґрунтя, закладеного *лінгвістикою тексту*. Ця наука використовує антропоцентричний підхід, зорієнтований на особистість адресанта і ситуацію спілкування, на гармонізацію творчих можливостей автора і читача. Текст актуалізується у дискурсі, що передбачає не тільки вербальний, але й невербальний вплив на адресата, обидва терміни не є тотожними. Отже, моделюючи фрейми – типові ситуації спілкування (інтерв'ю, репортаж, бесіда з учнем, батьками вихованця тощо) або сценарії проведення заходів, які є типовими у роботі педагога, – ми закономірно звертаємося до лінгвістики тексту.

Лінгводидакти виділяють ряд основних ознак тексту (зокрема навчального): 1) текст є комунікативною одиницею, що відображає комунікативну мету адресата; 2) текст відтворюється, має граматичну, інтонаційну і смислову завершеність; 3) текст є основним видом дидактичного матеріалу; 5) навчальний текст поповнює знання студентів про систему української мови на всіх мовних рівнях; 6) навчальний текст виконує тренувальну функцію — формування умінь і навичок використання знань студентів з української мови; 8) навчальний текст розвиває основні види мовленнєвої діяльності — аудіювання, говоріння, читання, письмо [247, с.143–147].

Текст є основою комплексного формування усіх складових мовнокомунікативної професійної компетентності. Слід організувати роботу студентів-нефілологів із текстом так, щоб завдання, виконувані на практичних заняттях, поєднувалися із завданнями для самостійного позааудиторного виконання. Прикладом є *"Пакет завдань з української мови на роботу з текстом"* до навчального модуля з української мови, призначений для студентів денної, заочної та дистанційної форм освіти, зразок якого (разом зі зразком виконання завдань студенткою) наведено у додатку Р1 . Зазначимо, що



"Пакет завдань з української мови на роботу з текстом" виконується поступово кожним студентом: аудиторна робота (15-20 хвилин практичного заняття) чергується із позааудиторною (викладач консультує студентів, перевіряє самостійно виконані ними завдання у позанавчальний час). Кожне виконане завдання оцінюється за 100-бальною шкалою. Зведена оцінка у графі "Пакет завдань з української мови на роботу з текстом" до модуля виставляється перед оцінкою за модульну підсумкову контрольну роботу (ПМКР) й у сукупності з поточними оцінками за модуль становить індивідуальний рейтинг студента.

Структура пакету завдань передбачає застосування комплексу таких *методів* навчання української мови, як: метод вправ (н-д, граматико-правописні диктанти), робота з підручником, електронними джерелами (зокрема гіпертекстом), реферування, дидактична гра, метод ПРЕС, навчальна дискусія, "Дерево рішень", "Круглий стіл", інсценізація твору, метод проектів (дослідницьких, творчих, інформаційних), моделювання комунікативних ситуацій, "Мікрофон", мультимедійна презентація та ін. Викладач, який виконує контрольну-координувальну функцію, застосовує такі *прийоми*, як: постановка проблеми, пояснення, інструктаж, показ зразка виконання пакету завдань, перевірка й оцінювання рівня сформованості знань, умінь і навичок студентів з української мови. *Прийомами навчання* студентів є такі, як: узагальнення, систематизація знань, спостереження, читання тексту, переказ тексту, заучування тексту, формулювання запитань за текстом, самоперевірка тексту диктанту, робота зі словниками, складання пам'ятки (алгоритму з мови), взаєморедагування студентами письмових робіт, складання плану тексту, лінгвістичний аналіз тексту — повний, частковий, дискурсивний аналіз; зіставлення мовних явищ в умовах білінгвізму, впливу регіональних діалектів; алгоритмізація, робота з наочністю; створення проблемних ситуацій тощо.

Оптимізують роботу з текстом такі прийоми розвитку критичного мислення студентів, як: ПМЦ Едварда де Боно, прийом сюжетної таблиці, "Мозковий штурм", "Гронування", прийом "Вільного письма" (н-д, для

написання 5 — 10-хвилинного есе на основі прочитаного тексту), діаграма Вена, "Акваріум", "Синтез думок", "Кубування" та ін.

*Пакет завдань до навчального модуля* будується на основі тексту, добір якого потребує від викладача особливої ретельності. Текст повинен бути пізнавальним, цікавим, прийнятним для диктування, правописно насиченим, чітко структурованим. Доцільно використати художній текст, який є оптимальним для виконання студентами дискурсного, лінгвістичного, виконавського видів аналізу, виразно прочитати твір перед групою. Твір або уривок із твору може мати виховний підтекст, його тема повинна стимулювати майбутніх учителів до виконання індивідуальних і групових продуктивних, педагогічно спрямованих завдань з української мови. Творча робота студентів із текстами українознавчого спрямування покликана формувати українськомовну особистість майбутнього вчителя на ґрунті національної культури. Важливим завданням викладача є також розвиток особливої інтелектуальної здібності студентів, яку Л. Мацько і О. Семенов визначають як "здібність породжувати нові знання на основі нагромаджених з метою пояснення як своїх дій, так і дій інших мовних особистостей" [241, с.58].

Отже, виконання кожним студентом пакету завдань на роботу з текстом не тільки оптимізує процес формування складових мовнокомунікативної професійної компетентності студентів педагогічних спеціальностей вишів. Це раціональний спосіб вирішення такої проблеми, як подолання формального ставлення викладача і студентів різних форм навчання до виконання годин, відведених на індивідуально-самостійну роботу з курсу української мови.

*Переклад тексту*, особливо фахового, українською є обов'язковим видом завдань в умовах взаємодії близькоспоріднених мов в Україні. Підготовчим етапом до перекладу тексту є виконання студентами тренувальних вправ на зіставлення мовних явищ в умовах білінгвізму, зокрема українсько-російського. Особливої доцільності методичний прийом зіставлення набуває при вивченні української мови студентами, для яких вона не є етнічно рідною:

тоді, на думку О. Хорошковської, навчальний переклад стає "організуючою основою навчального процесу" [48, с. 205]. Вважаючи російсько-український навчальний переклад (у рамках порівняльного методу) творчим завданням, Ю.Тельпуховська називає основні його функції: навчальну, розвивальну, загальноосвітню, виховну, естетичну, контрольну. Можна цілком погодитися із визначенням перекладу, пропонованим ученою: "Переклад є універсальним, найекономнішим за часом видом визначення рівня знань з другої мови й перевірки сформованості навичок мовлення. Це швидкодіючий і результативний засіб коригування усного й писемного мовлення, засіб прогнозування основних труднощів, запобігання, подолання й виправлення різноманітних мовних і мовленнєвих помилок і недоліків, що виникають передусім унаслідок інтерференції... . Переклад є ефективним засобом формування й підвищення мовної, мовленнєвої та комунікативної компетенції" [388, с. 196 -200].

Важливу роль у навчальному перекладі відіграють знання студентів з *теорії міжкультурної комунікації*. У процесі ознайомлення майбутніх учителів із перекладними лексикографічними джерелами доцільно звернутися до "Словника термінів міжкультурної комунікації" Ф. Бацевича, де пояснено такі поняття, як: *дискурс, білінгвізм, полілінгвізм, напівмовність, взаємовплив мов, полілінгвокультурна особистість*. Ця особистість характеризується "знанням усіх рівнів кількох мов, закономірностей кількох культур, ... а також стратегіями і тактиками спілкування в полілінгвокультурній ситуації" [29, с.127]. Визначення поняття мовної особистості доповнено лінгводидактами: "особистість, яка успішно реалізувала себе в одній мові і водночас на належному рівні комунікативної культури володіє двома (трьома) мовами; яка знає національну культуру і загальнолюдські цінності; яка має високий рівень міжкультурної компетенції і толерантності" [413, с. 52].

Зазначимо, що наведені матеріали виявляються корисними й у дослідженні явища суржику в мовленні майбутніх учителів.

Останнім часом помітно зросла мотивація майбутніх освітян до вивчення іноземних мов (зокрема, англійської): ці знання, а також відповідні мовнокомунікативні уміння й навички значно розширюють можливості працевлаштування фахівців за кордоном, дозволяють вільно спілкуватися у мережі Інтернету тощо. Тому формування полілінгвокультурної комунікативної особистості майбутніх освітян є однією з актуальних проблем у процесі вивчення української мови.

Досвід роботи з російськомовними студентами в інституті іноземної філології Житомирського держуніверситету переконав, що неможливо підготувати компетентного вчителя іноземної мови або перекладача з англійської (німецької тощо) без вивчення курсу практичної стилістики української мови: російська мова-посередник для студентів — етнічних росіян — обов'язково "втручається" у процес перекладу українською мовою. Отже, коли студенти набувають навичок російсько-українського перекладу за допомогою спеціальних вправ, якісні показники рівня їх професійної компетенції значно підвищуються. За приклад майбутні учителі беруть діяльність М. Рильського (а також його книгу "Мистецтво перекладу"), якому український читач завдячує можливістю прочитати світову класику рідною мовою.

Завдання на роботу з текстом, покликані сформувати мовнокомунікативну професійну компетентність майбутніх учителів, закономірно спираються на такі власне методичні принципи, як:

- принцип діяльнісно-комунікативної, професійної спрямованості навчання;
- структурно-функціональний, стилістично маркований принцип вивчення мовних явищ;
- принцип діалогізації навчання студентів української мови.

Таким чином, описана вище система завдань з української мови є загальним орієнтиром при укладанні *комплексів завдань у рамках кожної з навчальних технологій формування складових мовнокомунікативної*

*професійної компетентності студентів.* Охарактеризуємо зміст цих комплексів за допомогою табл. 3.13 — 3.17.

## Комплекс завдань, спрямованих на формування фонетичної та орфоепічної складових МКПК

Навчально-пізнавальні завдання	Розвивально-виховні, науково-дослідні завдання	Професійно-комунікативні (квазіпрофесійні) завдання
Завдання, спрямовані на: 1) <i>систематизацію та закріплення знань про орфоепічну систему української мови, про правила вимови звуків і звукосполучень та акцентологічні норми, про милозвучність української мови та об'єктивні і суб'єктивні її чинники, про мовленнєву комунікацію;</i> 2) <i>формування автоматизованих орфоепічних навичок, на розвиток "чуття мови" та рефлексію.</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>● написання реферату з проблем орфоепічної культури професійного мовлення, повідомлення за темою; укладання <i>питальників</i> для взаємоперевірки знань з фонетики та орфоєпії української мови на колоквіумі</li> </ul>	Завдання, спрямовані на: 1) <i>формування креативності, дослідницьких якостей;</i> 2) <i>мовнокультурної ідентичності на основі систематизованих знань з української мови.</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>● складання <i>кросвордів, ребусів</i> на лінгвістичну тематику (розділ — "Фонетика. Орфоєпія");</li> <li>● підготовка та публічний захист навчальних лінгвістичних і лінгводидактичних <i>проектів</i>;</li> <li>● Написання <i>рецензії</i> на навчальну книгу, наукову статтю з проблем орфоепічної культури мовлення; написання <i>тез</i> виступу на студентському науковому семінарі, конференції, на засіданні гуртка, проблемної групи, на підсумковій конференції з педагогічної практики</li> </ul>	Завдання, спрямовані на: <i>формування навичок творчого володіння фонетичними мовними засобами в різних ситуаціях професійного спілкування.</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>● укладання <i>тестів, анкет та питальників</i> для проведення моніторингу якостей усного мовлення учнів (учителів-нефілологів) під час виробничої практики у школі;</li> <li>● написання <i>наукової статті</i> з актуальних проблем орфоепічної культури мовлення учнів для електронного збірника студентських публікацій;</li> <li>● ння майбутніх учителів; публічне читання та обговорення сценарію виховного заходу у школі, присвяченого Дню рідної мови, Дню слов'янської</li> </ul>

<p>(н-д, для інтерактивної гри «Карусель»);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• виконання навчально-контрольних тестів з акцентології; самоаналіз помилок.</li> <li>• створення та використання під час усних відповідей на занятті з української мови електронних демонстраційних таблиць, узагальнювальних схем, фонозаписів та інших аудіовізуальних засобів навчання;</li> <li>• виконання фонетичних та орфоепічних вправ з української мови:</li> </ul> <p>а) пояснювальних диктантів для перевірки, самоперевірки та взаємоперевірки орфоепічних мовних знань та умінь (у тому числі взаємодиктантів);</p> <p>б) письмових і усних тренувальних вправ на закріплення знань з орфоєпі української мови, на зіставлення вимови звуків і звукосполучень та наголошування в умовах білінгвізму; фонетичний та</p>	<p>у школі (н-д: "Орфоепічні помилки у мовленні школярів в умовах впливу місцевої говірки");</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• складання власних художніх текстів із використанням літератури і асонансу, опорних слів (із позначеними наголосами);</li> <li>• створення лінгвістичних казок про звуки і букви української мови;</li> <li>• написання акривіри, сенкана (з франц. "п'ять")— п'ятирядкового неримованого вірша;</li> <li>• укладання тестів для взаємоперевірки рівня орфоепічних знань української мови на практичному занятті;</li> </ul>	<p>виступ по університетському радіо з проблеми культури мовлени семності;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• виступ на підсумковій конференції з педагогічної практики у школі;</li> <li>• участь в обговоренні дискусійних питань на занятті, під час проведення в університеті, у школі "круглих столів", дебатів з проблем культури мовлення (підготовка до виступу-спростування);</li> <li>• виконання завдань під час проведення творчих ігор (ділових, сюжетно-рольових, ситуативно-рольових) на заняттях з української мови та в позааудиторний час; редагування текстів реплік, участь у сценках тощо.</li> </ul>
---	---	--

<p>фонематичний аналіз мовних одиниць;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>аналіз тексту</i>: лінгвістичний, виконавський (при підготовці до декламації на занятті з виразного читання);</li> <li>• <i>транскрибування</i> тексту;</li> <li>• коментоване <i>редагування</i> усного тексту;</li> <li>• <i>усний переклад (синхронний)</i> фахового тексту з російської мови українською.</li> </ul> <p><i>Прослуховування аудіозаписів</i> зразкового мовлення (фонотека "Кращій вчитель"); запис та прослуховування власного мовлення і мовлення однокурсників, учнів. Аналіз та самоаналіз помилок у вимові звуків, звукосполучень і наголошуванні.</p> <p><i>Робота зі словником наголосів.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>добір текстів диктантів</i> з науково-популярної, художньої, публіцистичної літератури, призначених для використання на заняттях з української мови.</li> <li>• <i>виконання дослідницького завдання</i>, яке стане основою для написання курсової роботи (н-д, аналіз орфоепічних особливостей регіональних діалектів на основі зроблених самостійно аудіозаписів, аналіз фонетистичних засобів художніх текстів для дітей, творів</li> <li>• фольклорних жанрів тощо);</li> </ul> <p><i>декламація</i> поезії, художньої прози, у тому числі власних творів.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• української мови.</li> </ul> <p>виконання завдань при підготовці до свята студентського театрального аматорського мистецтва:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• моделювання фрагменту уроку (розповідь учителя відповідного фаху), «програвання» на занятті з</li> </ul>
--	--	---



## Комплекс завдань, спрямованих на формування орфографічної складової МКПК

<p><b>навчально-пізнавальні завдання</b></p> <p>Завдання, спрямовані на:</p> <p>1) <i>систематизацію та закріплення знань про становлення і розвиток української орфографії, про її принципи, типи орфограм, про орфографічні норми сучасної української мови, про мовленнєву комунікацію;</i></p> <p>2) <i>формування навичок, розвиток "чуття орфографічних навичок, розвиток "чуття мови" та рефлексію.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>укладання конспекту-таблиці мовознавчого тексту з проблем української орфографії за інформаційним джерелом;</li> <li>написання реферату з проблем орфографічної компетентності учителя, повідомлення за темою;</li> <li>укладання бібліографії—списку словників і довідників для самонавчання та самовдосконалення</li> </ul>	<p><b>Розвивально-виховні, науково-дослідні завдання</b></p> <p>Завдання, спрямовані на:</p> <p><i>формування креативності та мовнокультурної ідентичності на основі систематизованих знань з української мови</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>написання рецензії на навчальну книгу, наукову статтю з проблем культури мовлення, психолінгвістики, педагогіки;</li> <li>написання тез виступу на студентському науковому семінарі, конференції, на засіданні гуртка, проблемної групи, на підсумковій конференції з педагогічної практики у школі;</li> <li>написання переказу:</li> <li>а) творчого (із дописуванням пропущеної частини тексту);</li> <li>б) переказу-перекладу;</li> </ul>	<p><b>Професійно-комунікативні (квазіпрофесійні) завдання</b></p> <p>Завдання, спрямовані на:</p> <p><i>формування навичок володіння орфографічними нормами сучасної української мови у писемному професійному спілкуванні.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>укладання тестів, анкет та питальників для проведення моніторингу орфографічної правильності мовлення учнів (учителів-нефілологів) під час виробничої практики у школі;</li> <li>написання наукової статті з актуальних проблем шкільної дидактики (за фахом) для електронного збірника студентських публікацій;</li> <li>написання публіцистичної статті до університетської газети з проблеми орфографічної</li> </ul>

<p>студентів з орфографії;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• укладання <i>питальників</i> для взаємоперевірки знань з орфографії української мови на колоквіумі (н-д, для інтерактивної гри "Карусель");</li> <li>• виконання <i>навчально-контрольних тестів</i> з орфографії української мови;</li> <li>• виконання завдань під час проведення інтелектуальних та пізнавальних <i>дидактичних ігор</i> на заняттях з української мови;</li> <li>• <i>алгоритмування</i> навчального граматики-правописного матеріалу з української мови;</li> <li>створення та використання під час усних відповідей на занятті з української мови електронних демонстраційних таблиць, узагальнювальних схем</li> <li>• та інших <i>аудіовізуальних засобів навчання</i>;</li> <li>укладання <i>міні-словників</i></li> </ul>	<p>б) замітки до студентської стіннівки, лінгвістичного бюлетеню;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>написання</i> і редагування <i>творів</i> різних видів і жанрів:</li> <li>а) дорожніх замальовок;</li> <li>в) есе за пропонуваним афоризмом, прислів'ям, приказкою, на основі почутого або прочитаного;</li> <li>г) з використанням опорних слів або словосполучень;</li> <li>• складання <i>кросвордів, ребусів</i> на лінгвістичну тематику;</li> <li>• підготовка та публічний захист навчальних лінгвістичних і лінгводидактичних <i>проектів</i> з проблем української орфографії та подолання орфографічних помилок у писемному мовленні і школярів і студентів — майбутніх учителів.</li> <li>• підготовка та проведення <i>мультимедійної презентації</i></li> </ul>	<p>заходу у школі, присвяченого Дню рідної мови, Дню слов'янської грамотності майбутніх учителів (до Дня рідної мови);</p> <p>написання сценарію виховного писемності;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>підготовка тексту виступу на підсумковій конференції</i> з педагогічної практики у школі;</li> <li>• <i>підготовка тексту виступу-спростування</i> (участь в обговоренні дискусійних питань під час проведення в університеті, у школі «круглих столів», дебатів з проблем культури мовлення);</li> <li>• виконання завдань під час проведення <i>творчих ігор (ділових, сюжетно-рольових, ситуативно-рольових)</i> на заняттях з української мови та в позааудиторний час (н-д, гра "Коректор");</li> </ul>
---	--	---

<p>фахової термінології, орфографічних труднощів, іншомовних слів тощо;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• виконання <i>орфографічних вправ з української мови</i>;</li> </ul> <p>а) граматико-правописних диктантів (пояснювальних, із розширенням тексту, словникових, диктантів зі змінами граматичних форм у тексті, із заміною мовних одиниць) для перевірки, самоперевірки та взаємоперевірки мовних знань та умінь;</p> <p>б) письмових і усних тренувальних вправ на закріплення знань з орфографії української мови, на зіставлення написання слів в умовах білінгвізму;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>орфографічний аналіз тексту</i>;</li> <li>• коментоване <i>редагування</i> письмового тексту;</li> </ul> <p><i>переклад</i> фахового тексту з російської мови українською.</p>	<p>позакласного заходу з української мови з української мови "Подорож до країни Орфографії";</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>укладання тестів</i> для взаємоперевірки знань з орфографії української мови на практичному занятті;</li> <li>• <i>добір текстів диктантів</i> з науково-популярної, художньої, публіцистичної літератури, призначених для використання на заняттях з української мови; <i>виконання дослідницького завдання</i>, яке стане основою для написання курсової роботи (н-д, контент-аналіз праць з історії українського правопису, аналіз орфографічних помилок у текстах ЗМІ, у текстах рекламних оголошень, у шкільній документації, у творах студентів і школярів тощо).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• участь у загальноуніверситетському конкурсі студентів-нефілологів до Дня рідної мови "Напиши диктант";</li> <li>• моделювання фрагменту уроку (виправлення орфографічних помилок школярів учителем-нефілологом), "програвання" на занятті з української мови. <i>виконання завдань при підготовці до свята студентського театру аматорського мистецтва</i> написання та озвучення тексту сценарію, редагування текстів реплік.</li> </ul>
--	---	--

## Комплекс завдань, спрямованих на формування лексичної та фразеологічної складових МКПК

Навчально-пізнавальні завдання	Розвивально-виховні, науково-дослідні завдання	Професійно-комунікативні (квазіпрофесійні) завдання
<p>Завдання, спрямовані на:</p> <p>1) систематизацію та закріплення знань студентів про словниковий склад української мови, про лексичне значення слова, лексичні явища, про лексичне і фразеологічне багатство мовлення як одну з основних комунікативних якостей учителя як мовної особистості;</p> <p>2) розширення активного словника студента (зокрема фаховими термінами, фразеологізмами);</p> <p>3) розвиток "чуття мови" та рефлексії; формування навичок виправлення лексичних помилок у чужому мовленні;</p> <p>4) формування умінь пояснювати семантику слова контекстом, розрізняти пряме і переносне значення слів; 5) формування умінь будувати</p>	<p>Завдання, спрямовані на:</p> <p>формування креативності та мовнокультурної ідентичності на основі систематизованих знань про словникове багатство української мови:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• написання рецензії на навчальну книгу, наукову статтю з проблем культури мовлення, психолінгвістики, педагогіки; написання тез виступу на студентському науковому семінарі, конференції, на засіданні гуртка, проблемної групи, на підсумковій конференції з педагогічної практики у школі (н-д, на теми: "Розвиток української лексики в останнє десятиріччя", "Проблема іншомовної лексики в інформаційному просторі", "Суржик у площині соціолінгвістики та лінгвокультурології", "Лексика сучасної</li> </ul>	<p>Завдання, спрямовані на:</p> <p>формування навичок володіння засобами української лексики і фразеології у різних ситуаціях професійного спілкування:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• укладання тестів, анкет та імпальників для проведення моніторингу якостей мовлення учнів (учителів-нефілологів) під час виробничої практики у школі;</li> <li>• написання наукової статті з актуальних проблем шкільної дидактики (за фахом) для електронного збірника студентських публікацій; енарію виховного заходу у школі, присвяченого Дню</li> </ul>

1	2	3
<p>синонімічні ряди, антонімічні пари, добирати до фразеологізмів слова-відповідники, вибирати слово із синонімічного ряду відповідно до ситуації спілкування і комунікативної мети;</p> <p>б) формування навичок користування тлумачними словниками та іншими інформаційними джерелами.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Написання анотації на лінгвістичну статтю, навчальну книгу з проблем української фразеології та лексикології;</li> <li>• укладання конспекту-таблиці мовознавчого тексту з лексикології і фразеології, усний переказ законспектованого;</li> <li>• написання реферату з актуальних проблем української лексикології і фразеології,</li> <li>укладання бібліографії — списку словників синонімів, антонімів, перекладних, термінів (педагогічних та фахових), тлумачних і</li> </ul>	<p>філософії освіти в активному словнику майбутнього вчителя", "Роль української фразеології у становленні національно-мовної свідомості молодшого школяра");</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• написання переказу:</li> <li>а) творчого (із дописуванням пропущеної частини тексту);</li> <li>б) переказу-перекладу;</li> <li>4) написання творів різних видів і жанрів:</li> <li>а) дорожніх замальовок;</li> <li>б) замітки до студентської стіннівки, лінгвістичного бюлетеню;</li> <li>в) есе за пропонуванням афоризмом, прислів'ям, приказкою, на основі почутого або прочитаного;</li> <li>г) з використанням опорних слів або словосполучень;</li> <li>• регіону", "Дитяча лексика в активному словнику першокласників:</li> </ul>	<p>рідної мови, Дню слов'янської писемності;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• виступ на підсумковій конференції з педагогічної практики у школі. Аналіз та самоаналіз рівня володіння студентами фаховою термінологією;</li> <li>• участь в обговоренні дискусійних питань під час проведення в університеті, у школі «круглих столів», дебатів з проблем культури мовлення (підготовка до виступу-спростування);</li> <li>• виступ по університетському радіо з проблеми культури мовлення майбутніх учителів ("Синдром Еллочки-людоїдки", "Слово — інструмент впливу на</li> </ul>

1	2	3
<p>фразеологічних словників і довідників та інших джерел для самонавчання та самовдосконалення студентів з лексикології і фразеології;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• укладання <i>бібліографії</i> з навчального модуля українськомовної дисципліни, з окремої теми заняття;</li> <li>• укладання <i>питальників</i> для взаємоперевірки знань з лексикології і фразеології української мови на колоквіумі (н-д, для інтерактивної гри "Карусель");</li> <li>• виконання <i>навчально-контрольних тестів</i> з морфології лексикології і фразеології української мови;</li> <li>• виконання завдань під час проведення інтелектуальних та пізнавальних <i>дидактичних ігор</i> на заняттях з української мови (н-д, ігри: "Назви зайве слово у синонімічному ряду", "Упізнай предмет за описом", "Продовж прислів'я");</li> </ul>	<p>психолінгвістичний аспект");</p> <p>підготовка та проведення</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• складання <i>кросвордів</i> на лінгвістичну тематику;</li> <li>• підготовка та публічний захист навчальних лінгвістичних і лінгводидактичних <i>проектів</i> (н-д, "Лексичні діалектизи мого <i>мультимедійної презентації</i> виховного заходу з української мови (н-д, "У гостях в дідуся Гната Глумача", "Слова, що творять добро");</li> <li>• <i>укладання тестів</i> для взаємоперевірки знань з лексикології і фразеології української мови на практичному занятті;</li> <li>• <i>добір текстів диктантів</i> з науково-популярної, художньої, публіцистичної літератури, призначених для використання на заняттях з української мови.</li> </ul>	<p>душу вихованця" (за висловом В. Сухомлинського); написання сц</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• виконання завдань під час проведення <i>творчих ігор</i> (<i>ділових, сюжетно-рольових, ситуативно-рольових</i>) на заняттях з української мови та в позааудиторний час;</li> <li>• <i>модельовання фрагменту уроку</i> (розповідь учителя відповідного фаху), «програвання» на занятті з української мови.</li> </ul> <p>Аналіз лексичних помилок в мовленні студента. <i>виконання завдань при підготовці до свята студентського театрального аматорського мистецтва:</i></p> <p>написання сценарію, редагування текстів реплік, участь у сценках тощо.</p>

1	2	3
<p>алгоритмування навчального лексичного та фразеологічного матеріалу з української мови (н-д, для розрізнення омонімів і багатозначних слів);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>створення та використання під час усних відповідей на занятті з української мови електронних демонстраційних таблиць, узагальнювальних схем та інших візуальних засобів навчання;</li> <li>укладання міні-словників фахової лексики, слів мовного етикету, перекладних словничків тощо;</li> <li>виконання вправ з української мови: письмових і усних тренувальних вправ на закріплення знань з лексики та фразеології української мови, на зіставлення лексичних явищ в умовах білінгвізму, лексичний аналіз слів, аналіз фразем;</li> <li>лексичний аналіз тексту;</li> <li>коментоване редагування усного і письмового тексту;</li> </ul> <p>переклад фахового тексту з російської мови українською.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>виконання дослідницького завдання, яке стане основою для написання курсової роботи (н-д, аналіз лексики регіональних та соціальних діалектів, ЗМІ, Інтернет-жаргону, лексики сучасної реклами, аналіз мови художнього твору для дітей, аналіз okazіоналізмів прозаїка, поета тощо); декларація поезії, художньої прози, у тому числі власних творів.</li> </ul>	

Таблиця 3.16

## Комплекс завдань, спрямованих на формування граматичної та пунктуаційної складових МКПСК

Навчально-пізнавальні завдання	Розвивально-виховні, науково-дослідні завдання	Професійно-комунікативні (квазіпрофесійні) завдання
<p>Завдання, спрямовані на розвиток "чуття мови" та рефлексії; на формування у студентів: систематизованих знань про морфологічні і синтаксичні категорії; про будову слова і способи словотвору; умінь характеризувати типи основ, виділяти морфеми у слові, утворювати слово за пропонуваною моделлю; умінь визначати синтаксичну роль частин мови у тексті, встановлювати засоби граматичного зв'язку між словами, будувати речення за пропонуваною схемою і скласти схему даного речення; знань української пунктуації та умінь за допомогою пунктуаційних засобів відображати інтонаційне логічне членування потоку мовлення;</p>	<p>Завдання, спрямовані на: формування креативності та мовнокультурної ідентичності на основі систематизованих знань з граматики і пунктуації української мови:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• написання рецензії на навчальну книгу, наукову статтю з проблем культури мовлення, психолінгвістики, педагогіки; написання тез виступу на студентському науковому семінарі, конференції, на засіданні гуртка, проблемної групи, на підсумковій конференції з педагогічної практики у школі (н-д, на теми: "Особливості синтаксису ділового мовлення", "Відмінювання числівників в усному мовленні школярів на уроках математики", "Суфікси-емосеми дитячого мовлення у психолінгвістичній площині", "Граматичні засоби передавання</li> </ul>	<p>Завдання, спрямовані на: формування навичок володіння граматичними та пунктуаційними мовними засобами в різних ситуаціях професійного спілкування:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• укладання тестів, анкет та листів для проведення моніторингу якостей мовлення учнів (учителів-нефілологів) під час виробничої практики у школі;</li> <li>• написання наукової статті з актуальних проблем шкільної дидактики (за фахом) для електронного збірника студентських публікацій;</li> <li>• виступ по університетському радіо з проблеми культури мовлення майбутніх учителів;</li> </ul>



1	2	3
<p>1) <i>умінь редагувати професійно спрямований текст, аналізуючи у ньому морфологічні, синтаксичні і пунктуаційні помилки, встановлювати причини порушень; навичок виправлення правописних помилок при перевірці учнівських зошитів;</i></p> <p>2) <i>умінь і навичок користування довідковими інформаційними джерелами для українськомовного навчання і самонавчання.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● написання анотації на лінгвістичну статтю, навчальну книгу з граматики та пунктуації української мови;</li> <li>● укладання конспекту-таблиці мовознавчого граматичного матеріалу з інформаційного джерела, усний переказ законспектованого;</li> <li>написання <i>реферату</i> з проблем культури професійного мовлення</li> <li>● , повідомлення за темою; укладання <i>бібліографії</i> з</li> </ul>	<p>чужого мовлення на письмі", "Граmaticні помилки діалектного походження у мовленні студентів", "Формули мовленнєвого етикету у традиціях народного виховання українців" та ін.);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>написання переказу:</i></li> <li>а) творчого (із дописуванням пропущеної частини тексту);</li> <li>б) переказу-перекладу;</li> <li>● <i>написання творів різних видів і жанрів:</i></li> <li>а) дорожніх замальовок;</li> <li>б) замітки до студентської стіннівки, лінгвістичного бюлетеню;</li> <li>в) есе за пропонованим афоризмом, прислів'ям, приказкою, на основі почутого або прочитаного;</li> <li>г) з використанням опорних словосполучень;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● написання сценарію виховного заходу у школі, присвяченого Дню рідної мови, Дню словянської писемності;</li> <li>● <i>виступ на підсумковій конференції з педагогічної практики у школі;</i></li> <li>● <i>участь в обговоренні дискусійних питань під час проведення в університеті, у школі «круглих столів», дебатів з проблем культури мовлення (підготовка до виступу-спростування);</i></li> <li>● <i>виконання завдань під час проведення творчих ігор (ділових, сюжетно-рольових, ситуативно-рольових) на заняттях з української мови та в позааудиторний час;</i></li> </ul>

1	2	3
<p>навчального модуля українськомовної дисципліни, з окремої теми заняття;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• укладання <i>питальників</i> для взаємоперевірки знань з граматики і пунктуації української мови на колоквіумі (н-д, для інтерактивної гри "Карусель");</li> <li>• виконання <i>навчально-контрольних тестів</i> з морфології, синтаксису та пунктуації української мови;</li> <li>• виконання граматичних та правописних завдань під час проведення інтелектуальних та пізнавальних <i>дидактичних ігор</i> на заняттях з української мови;</li> <li>• <i>алгоритмування</i> навчального граматико-правописного матеріалу з української мови; створення та використання під час усних відповідей на занятті з української мови електронних демонстраційних таблиць, узагальнювальних схем та інших <i>аудіовізуальних засобів навчання</i> текстів, із заміною мовних одиниць) для перевірки, самоперевірки та</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• складання <i>кросвордів</i> на лінгвістичну тематику (з граматики та пунктуації);</li> <li>• підготовка та публічний захист навчальних лінгвістичних і лінгводидактичних <i>проектів</i> (н-д, на теми: "Граматичні труднощі російсько-українського перекладу", "Дослідження з українського синтаксису: науково-інформаційний бюлетень");</li> <li>• підготовка та проведення <i>мультимедійної презентації</i> виховного заходу з української мови ("Ключний відмінок: секрети комунікації", "Моя мама — лікар чи лікарка? (про назви професій)");</li> <li>• <i>укладання тестів</i> для взаємоперевірки знань з граматики та пунктуації української мови на практичному занятті;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>моделювання фрагменту уроку</i> (розповідь учителя відповідного фаху), «програвання» на занятті з української мови. Аналіз та самоаналіз граматичної правильності мовлення.</li> <li>• <i>виконання завдань при підготовці до свята студентського театрального аматорського мистецтва:</i> написання сценарію, редагування текстів реплік, участь у сценках тощо.</li> </ul>

1	2	3
<p>взаємоперевірки мовних знань та умінь;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● укладання <i>міні-словників</i> граматичних трудностей української мови, найпоширеніших прийменникових конструкцій тощо; <li><i>виконання вправ з української мови</i></li> <li>а) граматико-правописних диктантів (інформаційної дії, пояснювальних, вибіркових, із розширенням тексту, диктантів зі змінами граматичних форм у</li> <li>б) письмових і усних тренувальних вправ на закріплення знань з граматики і пунктуації української мови, на зіставлення мовних явищ в умовах білінгвізму: морфологічних, синтаксичних, пунктуаційних;</li> <li>в) морфологічний розбір слів, синтаксичний аналіз словосполучень і речень;</li> <li>● лінгвістичний аналіз тексту;</li> <li>● коментоване <i>редагування</i> усного і письмового тексту;</li> <li><i>переклад</i> фахового тексту з російської мови українською.</li> </li></ul>	<p>тому числі власних творів (спостереження за інтонацією, паузами, тоном, силою голосу, позначуваних розділовими знаками на письмі).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>добір текстів диктантів з науково-популярної, художньої, публіцистичної літератури, призначених для використання на заняттях з української мови.</i></li> <li>● <i>виконання дослідницького завдання, яке стане основою для написання курсової роботи (н-д, аналіз морфологічних та синтаксичних особливостей регіональних, аналіз мови художнього твору для дітей, аналіз індивідуального стилю прозаїка, поета тощо);</i></li> <li><i>декламація поезії, художньої прози, у</i></li> </ul>	

Таблиця 3.17

## Комплекс завдань, спрямованих на формування стилістичної та дискурсивної складових МКПК

Навчально-пізнавальні завдання	Розвивально-виховні, науково-дослідні завдання	Професійно-комунікативні (квазіпрофесійні) завдання
<p>Завдання, спрямовані на розвиток "чуття мови" та рефлексії, на формування у студентів:</p> <p>1) систематизованих знань про стилі української мови, стилістичні ресурси мовних рівнів, про стилістичні норми і особливості реалізації мовних засобів у тексті залежно від комунікативної сфери і ситуації спілкування; умінь практично застосовувати стилістичні знання;</p> <p>систематизованих знань про дискурс як складне комунікативне явище; вмінь будувати усний і писемний дискурси в межах конкретної комунікативної ситуації, поєднуючи при цьому лінгвістичний та екстралінгвістичний компоненти;</p> <p>2) навичок усного публічного виступу з науковим повідомленням, усного і письмового перекладу професійно спрямованого тексту з російської мови українською;</p>	<p>Завдання, спрямовані на:</p> <p>формування креативності та мовнокультурної ідентичності на основі систематизованих знань з української мови:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>написання рецензії на навчальну книгу, наукову статтю з проблем культури мовлення, психолінгвістики, педагогіки; написання тексту анотації до фахового видання;</li> </ul> <p>написання тез виступу на студентському науковому семінарі, конференції, на засіданні гуртка, проблемної групи, на підсумковій конференції з педагогічної практики у школі (н-д, "Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів засобами дитячих періодичних видань", "Місце практичної стилістики у системі підготовки майбутніх учителів до професійної комунікації");</p>	<p>Завдання, спрямовані на:</p> <p>формування навичок володіння засобами мовного коду в різних ситуаціях професійного спілкування:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>укладання тестів, анкет та питальників для проведення моніторингу якостей мовлення учнів (учителів-нефілологів) під час виробничої практики у школі;</li> <li>написання наукової статті з актуальних проблем шкільної дидактики (за фахом) для електронного збірника студентських публікацій;</li> </ul>

1	2	3
<p>3) спроможності до подолання стилістичних мовленнєвих помилок; усунення змістових, логічних, композиційних та комунікативних недоліків у висловлюваннях; порушень етикету професійного спілкування.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Написання анотації на лінгвістичну статтю, навчальну книгу;</li> </ul> <p>укладання конспекту-таблиці мовознавчого тексту з інформаційного джерела, усний переказ законспектованого;</p> <p>4) написання реферату з проблем культури професійного мовлення, повідомлення за темою;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• укладання бібліографії з навчального модуля українськомовної дисципліни, з окремої теми заняття;</li> <li>• укладання питальників для взаємоперевірки знань з української мови на колоквіумі (н-д, для інтерактивної гри "Карусель");</li> <li>• виконання навчально-контрольних тестів зі стилістики української мови;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• написання переказу:</li> </ul> <p>а) творчого (із дописуванням пропущеної частини тексту);</p> <p>б) переказу-перекладу;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• написання творів різних видів і жанрів:</li> </ul> <p>а) дорожніх замальовок;</p> <p>б) замітки до студентської стіннівки, лінгвістичного бюлетеню;</p> <p>в) есе за пропонованим афоризмом, прислів'ям, приказкою, на основі почутого або прочитаного;</p> <p>г) з використанням опорних слів або словосполучень;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• складання кросвордів на стилістичну тематику;</li> </ul> <p>підготовка та публічний захист навчальних лінгвістичних і лінгводидактичних проєктів (н-д, конкурс на краций твір про вчителя, "Інтерв'ю із держслужбовцем (журналістські спроби)");</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• виступ по університетському радіо з проблеми культури мовлення майбутніх учителів</li> <li>• ;написання сценарію виховного заходу у школі, присвяченого Дню рідної мови, Дню словянської писемності;</li> <li>• укладання текстів шкільної документації;</li> <li>• виступ на підсумковій конференції з педагогічної практики у школі;</li> <li>• участь в обговоренні дискусійних питань під час проведення в університеті, у школі "Круглих столів", дебатів з проблем культури мовлення (підготовка тексту виступу-спростування);</li> </ul>

1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> <li>виконання завдань під час проведення інтелектуальних та пізнавальних <i>дидактичних ігор</i> на заняттях зі стилістики української <i>алгоритмування</i> навчального стилістичного матеріалу з української мови; створення та використання під час усних відповідей на занятті з української мови електронних демонстраційних таблиць, узагальнювальних схем та інших <i>аудіовізуальних засобів навчання</i>;</li> <li>виконання <i>вправ з української мови</i>:</li> <li>а) письмових і усних тренувальних вправ на закріплення стилістичних знань з української мови;</li> <li>аналіз <i>тексту</i>: стилістичний, дискурсивний, виконавський (при підготовці до декламації на занятті з виразного читання);</li> <li>коментоване <i>редагування</i> усного і письмового тексту;</li> <li>переклад фахового тексту з російської мови українською.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>підготовка та проведення <i>мультимедійної презентації</i> виховного заходу з української мови (н-д, "Шануймо мову як мудру Берегиню", "Звичаї українців у текстах обрядових пісень", "Історія українського перекладознавства");</li> <li><i>укладання тестів</i> для взаємоперевірки знань зі стилістики української мови на практичному занятті;</li> <li><i>добір текстів диктантів</i> з науково-популярної, художньої, публіцистичної літератури, призначених для використання на заняттях з української мови.</li> <li><i>виконання дослідницького завдання</i>, яке стане основою для написання курсової роботи (н-д, аналіз мовних особливостей регіональних та соціальних діалектів, аналіз мови художнього твору для дітей, аналіз індивідуального стилю прозаїка, поета тощо);</li> <li><i>декламація</i> поезії, художньої прози, у тому числі власних творів.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>виконання завдань під час проведення творчих ігор (ділових, сюжетно-рольових, ситуативно-рольових) на заняттях з української мови та в позааудиторний час; моделювання фрагменту (уроку розповідь учителя відповідного фаху), "програвання" на занятті з української мови.</li> <li>виконання завдань при підготовці <i>до свята студентського театру</i> аматорського мистецтва: написання сценарію, редагування текстів реплік, участь у сценках тощо.</li> </ul>

Підкреслимо, що зміст окреслених вище комплексів завдань з української мови, як і вся спроектована нами методична система, свідчить про визначальну роль інтерактивного навчання у формуванні мовнокомунікативної професійної компетентності в майбутніх учителів-нефілологів.

### **3.5. Інтерактивне навчання української мови майбутніх учителів-нефілологів у площині адаптації до сучасних вимог вищої освіти**

Російська дослідниця проблеми використання інтерактивних педагогічних технологій у підготовці професійно компетентних учителів В. Ніколіна відмічає ряд особливостей інтерактивного навчання, таких як: 1) формування нового досвіду студентів, які стають носіями оновленого змісту педагогічної освіти; 2) співпраця студентів з викладачами у процесі міжособистісного діалогічного навчання; 3) корпорація, співробітництво, взаємна зацікавленість і довіра між студентами у процесі роботи в малих групах та парах; 4) активна рольова і тренінгова діяльність забезпечує акумуляцію і передання соціального досвіду студентів; 5) викладач повинен володіти усім комплексом інтерактивних методів і прийомів для отримання оптимальних результатів [268, с. 242-243].

Цілком погоджуючись із ученою, охарактеризуємо деякі сучасні види аудиторної та позааудиторної навчально-пізнавальної, розвивально-виховної та квазіпрофесійної інтерактивної діяльності майбутніх учителів-нефілологів з української мови, які видаються нам найбільш ефективними при формуванні у них складових мовнокомунікативної професійної компетентності. Йдеться насамперед про імітаційне моделювання різних ситуацій педагогічного вербального спілкування, про роботу студентів-нефілологів над проектами з української мови та про діяльність, пов'язану із використанням сучасних засобів медіа-дидактики.

### 3.5.1. Імітаційне моделювання ситуацій професійної педагогічної комунікації у процесі навчання української мови на нефілологічних факультетах університетів.

У словниках лексема "імітувати" означає "точно наслідувати кого-небудь; відтворювати що-небудь" [63, с. 396]. Отже, похідне слово *імітаційний* означає "наслідуваний, відтворюваний". Відтворювана в умовах навчального середовища ситуація професійного спілкування є своєрідною "репетицією життя", моделлю дійсності, у якій майбутній учитель може визначити рівень своєї готовності до педагогічного дискурсу.

До інтерактивних способів творчої діяльності суб'єктів навчання — викладачів і студентів — відносять **кейс-метод** (case-study, метод аналізу конкретних ситуацій) У сучасній українській лінгводидактиці вищої школи цей метод досі не знайшов масового застосування, попри свій високий педагогічний потенціал та майже столітню історію. Проблемі використання кейс-методу у професійній підготовці фахівців присвячено ряд ґрунтовних досліджень зарубіжних і українських науковців (М. Волгін, Г. Кардос, Д. Коултер, Д.Крукшенк, С. Масловська, О. Михайлова, Г.Прозументова, О.Сидоренко, С.Сміт, О. Смолянінова, Ю.Сурмін, В. Чуба та ін.). В американській бізнес-освіті двадцятих років минулого століття (Гарвардський університет) кейс-метод передбачав проектування теоретичних знань у площину конкретних життєвих ситуацій. У світовому освітньому просторі, у тому числі в радянському, цей метод вперше застосували у 80-х роках. Потреба суспільства у педагогах-фахівцях, спроможних оперативно знайти вихід із нестандартних професійних ситуацій, ставши нагальною у 90-ті роки ХХ століття, наразі залишається актуальною (Л. Пироженко, О. Пометун, О. Сидоренко та ін.).

Слово "кейс" у сучасному тлумачному словнику української мови означає "пласка валізка для носіння паперів, зошитів, книг" [383, с. 331]. Англо-український словник пропонує два значення: "case — 1) випадок, обставина; положення (справ); 2) коробка, скринька; ящик, контейнер; сумка, валіза" (Зубков М., Мюллер В. Сучасний англо-український та україно-англійський



словник. — Х.: ВД Школа, 2005.— С. 92). Саме слово "випадок" покладено в основу назви кейс-методу: педагог у письмовій формі викладає студентам конкретну професійну ситуацію (прецедент, кейс) і пропонує різними шляхами самостійно вирішити проблему, із нею пов'язану. При цьому актуалізуються раніше здобуті знання та вивчаються нові теоретичні відомості, необхідні для розв'язання проблеми: студенти збирають інформацію, аналізують її. Значення ситуаційного методу підкреслює О. Пометун: "Ситуаційний метод виступає каталізатором, що прискорює процес навчання на особистому досвіді ... . Застосування ситуаційного методу повинне бути методично, інформаційно, організаційно і педагогічно обґрунтованим і забезпеченим" [127, с. 822]. Вчена вказує на зв'язок кейс-методу з іншими способами стимулювання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності (творчою грою, навчальною дискусією, алгоритмуванням тощо).

Спираючись на дослідження О. Михайлової, О. Пометун [255, с. 384], виділяємо такі основні *функції ситуаційного методу навчання української мови майбутніх учителів-нефілологів*:

- Тренувальну, або практичну (формування в студентів навичок практичного володіння засобами педагогічного впливу в нестандартних ситуаціях професійного українськомовного спілкування — з урахуванням зовнішніх та внутрішніх чинників, що зумовили дії комунікантів);
- гносеологічну або аналітичну (формування вмінь здобувати знання з різних інформаційних джерел, аналізувати й узагальнювати одержану інформацію, проектувати її у реальну площину);
- комунікативну (формування мовнокомунікативної компетентності студентів у різних видах мовленнєвої діяльності, таких як: слухання, читання, говоріння, письмо; вміння вести дискусію, застосовувати сучасні комунікаційні технології);
- творчу (формування креативності майбутніх учителів — прагнення знайти оптимальний шлях вирішення проблеми; готовність до інтерактивного навчання; відкритість до інновацій);

- соціально-психологічну (формування у майбутніх учителів навичок аналізу комунікативної поведінки кожного з учасників педагогічного дискурсу для максимальної реалізації свого комунікативного задуму).

Російська дослідниця М. Буланова-Топоркова називає кейс цілісним інформаційним комплексом, побудованим за такими принципами: 1) імітаційного моделювання ситуації; 2) проблемності змісту; 3) рольової взаємодії у спільній діяльності; 4) діалогізації навчання; 5) двоплановості ігрової навчальної діяльності (збалансування реальних та умовних компонентів гри) [292]. У площині формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів кейс-метод можна вважати ефективним способом формування в майбутніх учителів цілого ряду взаємопов'язаних компетентностей: мовної, дискурсивної, функціонально-комунікативної, ілюкативної, соціолінгвістичної, стратегічної, паравербальної, лінгвокультурної, інноваційної, інформаційно-комп'ютерної та ін. Під час "занурення" у педагогічний дискурс активізуються всі види мовленнєвої діяльності; у студентів формуються евристичні уміння спостерігати, запам'ятовувати, аналізувати навчальний матеріал, виділяючи головне у тексті. У кейс-методі виразно простежується виховний і розвивальний потенціал: при вирішенні нестандартних педагогічних ситуацій студенти "приміряють на себе" образ мовнокомпетентного вчителя-вихователя, особистісні якості якого окреслені професіограмою. На наш погляд, студентам-нефілологам доцільно пропонувати легкі кейси, що застосовують на вступному етапі професійного навчання.

Попри переваги кейсів, можна погодитися із Г. П'ятаковою та Н.Заячківською, які виділяють ряд недоліків цього методу навчання [328]. У кейсі спостерігається деяка поверховість вивчення проблеми — прагнення "сказати про все потроху"; нестандартна професійна ситуація потребує від викладача української мови — консультанта та координатора — об'єктивності, обізнаності з питань психології, соціології, педагогіки та інших наук. Окрім

того, у рамках одного заняття у ВНЗ технічно важко виконати всі завдання, передбачені кейсом.

Матеріали кейсу до курсу "Українська мова (за професійним спрямуванням)" для студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів, наведені нижче, ілюструють думку про важливість *ігрового компонента* в імітаційному моделюванні ситуацій професійно-педагогічної комунікації.

### **Модель кейсу до навчальної дисципліни**

#### **"Українська мова (за професійним спрямуванням)"**

#### **Змістовий модуль 2. Професійна мовнокомунікативна діяльність.**

#### **Тема 3. Культура усного фахового спілкування.**

(3 год. аудиторна, 3 год. індивідуально-самостійна робота)

*Пропонований кейс за типом є проблемним, ситуація складена на основі реальних подій. Суб'єкт інформації — викладач.*

**I. Імітаційно-підготовча складова моделі кейсу** (відведена 1 академічна година практичного заняття).

**A. Опис ситуації.** Викладач роздає студентам картки із текстом.

#### **Байдужість**

*(Реальний випадок, що стався в одній зі шкіл.*

*Імена і деякі деталі змінено)*

Кажуть, що понеділок — небажаний день для початку нових справ. Але сьогоднішній понеділок був іншим: Марина Петрівна, вчителька української мови і літератури, нарешті повернулася до ліцею після чергового перебування на "лікарняному". Почувалася Марина Петрівна значно краще, але лікарі рекомендували не перевтомлюватися, більше відпочивати. "Так, здоров'я ні за які гроші не купиш, а на роботі все одно не подякують за усі старання. Одне тільки погано — мої випускники через три тижні виконуватимуть тести ЗНО, а я нічого з ними не встигла повторити. Треба вже сьогодні розпочати підготовку", — міркувала Марина Петрівна, наближаючись до школи.

"Добридень, Мариночко! — почувся знайомий голос директора. — Нарешті Ви з'явилися! Не хворійте більше, а то Ваші учні вже зовсім стали некерованими: втікають з уроків, порушують дисципліну — Вас замінюють щоразу різні вчителі, діти втомилися від такого режиму навчання!" Розгублено посміхнувшись, вчителька пішла по коридору. Пролунав дзвоник. Відчинивши двері, Марина Петрівна здивувалася — у класі було порожньо. Вона побігла до розкладу, щоб переконатися, що у цьому кабінеті має проводитися саме її урок. З учительської визирнула завуч Оксана Іванівна. Вона співчутливо і водночас похмуро сказала: "Не варто шукати дітей, Марино Петрівно. Батьки учнів звернулися до директора із проханням терміново знайти на Ваше місце іншого вчителя-словесника, який зможе підготувати клас до тестування. Отже, готуйтеся до педради..."

**Б. Письмовий самоаналіз студентами ситуації за пропонованою схемою:**

1. *Які проблеми порушує оповідання "Байдужість"? Чи вважаєте Ви ситуацію, що склалася, типовою?*
2. *Якою Ви бачите Марину Петрівну? Проаналізуйте ставлення вчительки до своєї професії.*
3. *Проаналізуйте ставлення до Марини Петрівни з боку дирекції школи.*
4. *Проаналізуйте ситуацію, що склалася, з позиції учнів.*
5. *Проаналізуйте ситуацію, що склалася, з погляду батьків випускників.*
6. *Як, на Вашу думку, розгортатимуться події далі?*
7. *Які поради Ви можете дати Марині Василівні?*
8. *Які поради Ви можете дати учням?*

**В. Добір студентами методичних матеріалів (на основі психолого-педагогічних джерел, у тому числі доступних Інтернет-ресурсів) — індивідуально-самостійна робота студентів у позаурочний час — 3 години.**

*Хочеш наукою виховати учня, люби свою науку і знай її, і учні полюблять тебе, а ти виховаєш їх; але якщо ти сам не любиш її, то скільки б ти не змушував учити, наука не здійснить виховного впливу (Л.М. Толстой).*

1. Студенти виписують цитати — вислови видатних педагогів, психологів, філософів про вияви байдужого ставлення до людей, про особистісні якості вчителя, про культуру взаємин.

2. Студенти вивчають трудове законодавство України, шкільну документацію, роблять відповідні нотатки.

### **Г. Робота студентів у дискусійних групах, сформованих викладачем за результатами письмового самоаналізу (1 академічна аудиторна година)**

Під час дискусії, керованої викладачем, студенти різних дискусійних груп пропонують альтернативні шляхи вирішення проблеми, за допомогою методичних матеріалів аргументуючи свою думку. Викладач виконує консультативно-координуючу функцію і разом зі студентами шукає компромісний варіант розв'язання конфліктної ситуації.

### **II. Власне ігрова складова моделі кейсу (1 академічна аудиторна година)**

#### **А. Проведення гри "Засідання педагогічної ради школи."**

##### **Етапи гри:**

- *Підготовчий.* Написання кількох сценаріїв до проблемної ситуації, кожний з яких відображає певний шлях вирішення проблеми. Розподіл ролей між членами групи.
- *Основний.* Розігрування альтернативних варіантів, запропонованих малими групами.
- *Підсумковий.* Колективне обговорення гри. Взаємні запитання малих груп.

##### **Колективне підведення підсумків заняття.**

Студенти усно висловлюють своє ставлення як до проблеми у цілому, так і до окремих її аспектів.

##### **Самоаналіз.**

Робота завершується 5-хвилинним есе на тему: "Чи вважаю я себе готовим до професійної комунікації у будь-яких ситуаціях?"

**Ігрова діяльність** становить основу саморозвитку комунікативної українськомовної особистості майбутнього вчителя.

Вчення про ігрову діяльність сягає часів античності (Аристотель, Платон та ін.). Вагомим внеском у розвиток теорії гри є праці Я.А. Коменського, Дж. Локка, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В. Вундта, Ф. Шиллера, Ф.Фребеля та ін. Дослідження російських учених XVIII — XIX століть (І. Бецького, М.Новикова, П. Блонського, А.Сікорського, К. Ушинського) знайшли розвиток у працях С.Рубінштейна, Л. Виготського, В. Давидова, О. Леонтєва, Д. Ельконіна, В.Сухомлинського, А. Панфілової, Т. Хлебнікової та ін. Стійкий інтерес науковців до соціально-психологічного феномену гри зумовлений насамперед тим, що протягом усього життя ігрова діяльність оптимізує саморозвиток особистості, емоційно налаштовує на творчість (хоча азартні ігри можуть спричиняти і девіантну поведінку). Дефініції поняття "гра", пропоновані педагогами, свідчать про її важливість у розвитку суспільства:

- *Гра* — "це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, в якому складається, формується й удосконалюється самоуправління поведінкою" [69, с. 188].
- *Гра* відображає прогрес суспільства, являючи собою "засіб передачі накопиченого досвіду від покоління до покоління, з іншого — надає можливості особистості впливати на оточуюче середовище"[367, с. 298].

Н. Посталюк зазначає, що у більшості зарубіжних посібників з організації ігрового навчання основним серед принципів гри є "принцип невтручання викладача" [319, с. 159]. Викладач може корегувати хід гри у тому разі, якщо при самостійному вирішенні проблеми студенти відчувають труднощі. Слід урахувати, що *евристичний аспект гри* стимулює розвиток творчих здібностей майбутніх учителів, а також оптимізує саморозвиток комунікативної українськомовної особистості. Викладачеві доцільно переходити до проведення ігор на заняттях з української мови лише тоді, коли студенти до цього підготовлені, а саме:

- студенти розрізняють суть функцій словесної діяльності (інформативно-,

регулятивно- чи ефективно-комунікативної”);

- студенти практично можуть включатися в різні види словесної діяльності (ораторської, лекторської, сценічної);
- студенти опанували суть понять “логіка мовлення” і “техніка мовлення”, “емоційність мовлення”, “міміка”, “жести”.

Викладач не повинен перетворювати гру — як імітацію майбутньої професійно-педагогічної діяльності — на розвагу: слід ретельно підготуватися до проведення гри, насамперед визначивши мотив словесної діяльності кожного учасника, пояснити завдання кожного гравця і мету гри в цілому, по можливості, не регламентувати виступи. Всі вимоги до гравців сформульовано в інструкції, яка заздалегідь роздається учасникам.

Таким чином, виходячи з власного досвіду, ми цілком поділяємо думку Н.Посталюк про те, що педагогічні ігри на практичних заняттях з мови у педагогічному ВНЗ ефективно проводити з кількох причин:

- студенти швидше та якісніше засвоюють теоретичний матеріал (зокрема, з діалектології та культури і техніки мовлення);
- ігри допомагають сформувати об’єктивне творче “я” кожного студента;
- ігри розвивають комунікативні здібності майбутніх учителів, підвищують рівень мовної культури студентів;
- ігри взагалі оптимізують навчально-виховний процес у педагогічному ВНЗ.

Різноманітність класифікацій ігор пов’язана із тими чи іншими ознаками, покладеними дослідником в основу поділу (див. табл. 3.18). Використання ігрових технологій у процесі формування професійно спрямованих знань, умінь і навичок майбутніх учителів з української мови потребує насамперед окреслення змісту поняття "педагогічна гра".

## Класифікації ігор у науковій літературі

Автори, прихильники класифікації	Ознака, покладена в основу класифікації	Види ігор
К. Гросс	Характер ігрової діяльності.	Бойові, любовні, імітаційні, соціальні.
В. Всеволодський-Герн-Гросс		Драматичні, спортивні, орнаментальні.
Л. Тишевська		Фізичні та психологічні ігри та тренінги (рухливі, експромтні, вивільняючі, лікувальні); інтелектуально-творчі (дидактичні, будівничі, трудові, технічні, електронні, комп'ютерні, ігри-автомати, ігрові методи навчання); соціальні (сюжетно-рольові, ділові); комплексні.
Л. Грицюк, Л. Завацька, О. Семенов	Об'єкт впливу гри.	Сенсорні, рухові, соціальні, розважальні.
	Зміст і способи проведення гри.	Рухливі, малорухливі, інтелектуальні, музичні, сюжетно-рольові, забави, атракціони, конкурси, педагогічні.
В. Химинець, С. Вітвицька	Цільові орієнтації.	Дидактичні, виховні, розвивальні, соціалізуючі.
	Характер педагогічного процесу.	Навчальні, тренінгові, контролюючі, узагальнюючі, пізнавальні, виховні, розвивальні, репродуктивні, продуктивні, творчі, комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, психотехнічні.
	Ігрова методика.	Предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні, драматизації.

*Педагогічна гра* — це технологія (самостійна або елемент іншої



технології), яка передбачає спільну упорядковану діяльність викладача та студентів в аудиторний або позааудиторний час, відведений на вивчення курсу; спрямована на оптимізацію процесу формування професійно спрямованих знань, умінь і навичок, на розвиток творчих здібностей майбутніх учителів, на підготовку їх до реальних ситуацій мовнокомунікативної професійної діяльності. На основі виділених С. Вітвицькою функцій ігрової педагогічної діяльності, сформулюємо *функції педагогічних ігор*, що спрямовані на формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів:

1. Спонукальна (викликає інтерес до української мови).
2. Комунікативна (формує культуру професійного спілкування).
3. Самореалізацій (студенти реалізують свій творчий мовнокомунікативний потенціал).
4. Розвивальна (розвиток уваги, пам'яті, інших психічних якостей).
5. Розважальна, діагностична (виявлення прогалин у знаннях з української мови і культури мовлення, відхилень в мовнокомунікативній поведінці тощо).
6. Корекційна (внесення змін у структуру мовнокомунікативної професійної особистості студентів).

З-поміж *класифікацій педагогічних ігор* (А. Капська [174], О. Мазнева [227], О. Мірошниченко [258], Т. Поніманська [316], Н. Химич [409], П.Шевченко [428]) прозорий розподіл пропонує Н. Слюсаренко [367, 304]. За цією класифікацією *педагогічні ігри* поділяються на *дидактичні* (інтелектуальні, пізнавальні, гра-праця) та *творчі*: сюжетно-рольові (режисерські, рольові, ігри-драматизації, симуляційні), ситуативно-рольові, або ігровий тренінг, ділові (за характером модельованих ситуацій, за характером ігрового процесу, за способом передавання й обробки інформації, за динамікою модельованих процесів, за врахуванням часу моделювання) та організаційно-діяльнісні.

Найефективнішими у формуванні в майбутніх учителів-нефілологів

мотивації до вивчення української мови є *дидактичні (зокрема пізнавальні)* ігри та *творчі (зокрема ділові та рольові)*. Вони допомагають засвоїти теоретичні відомості, активізують творчу уяву студентів, розвивають комунікативні якості мовлення, виконавські здібності, інтерес до читання українськомовних творів, стимулюють майбутніх учителів до просвітницької та науково-дослідної діяльності. "Рольова гра розвиває у студентів аналітичні здібності, виробляє вміння застосовувати в комплексі набуті знання з питань виконавсько-мовленнєвої діяльності", – зазначає А. Капська [174, с. 72] і вказує ще на один позитивний аспект гри як активного методу навчання студентів майстерності слова – *колективність*. Колективний характер гри "забезпечує психологічні, моральні та інтелектуальні зв'язки студентів з педагогом та між собою".

Специфіка *дидактичної* педагогічної гри полягає у перевазі пізнавального компонента над розважальним, в чітко окреслених викладачем завданнях, у завершеності структурі та суворих вимогах до учасників, в колективному характері ігрової діяльності. Дидактична гра проводиться, як правило, з метою навчання, контролю або узагальнення отриманих знань з усього навчального курсу або його окремих модулів, тем. Отже, сучасна ігрова навчальна діяльність є основою дидактичної педагогічної гри (П. Підкасистий, Н. Голуб). Хоча підсумки гри обов'язково підводяться колективно, однак через брак часу (10-40 хвилин) викладач найчастіше виконує функції ведучого, консультанта та експерта водночас.

При підготовці й проведенні дидактичних ігор на заняттях з української мови на нефілологічних факультетах ВНЗ викладачеві слід керуватися такими загальнодидактичними *принципами*, як: орієнтованість на розвиток мовної особистості майбутнього вчителя, інформатизація, технічна та технологічна забезпеченість ігрової діяльності; актуальність, науковість та цікавість змісту навчального матеріалу, покладеного в основу гри; оптимальне поєднання індивідуальних, групових та фронтальних форм самостійної діяльності студентів; професійна спрямованість гри на подальшу мовнокомунікативну діяльність учителя.

У творчій педагогічній грі увагу зосереджено на розвитку креативного професійного потенціалу майбутніх учителів, беруться до уваги індивідуально-психологічні особливості та творчі здібності студентів — суб'єктів гри, особистість викладача відходить на другий план. Різновиди творчих ігор останнім часом є об'єктом досліджень у галузі вищої педагогічної освіти.

*Ділова* творча гра — "спеціально організована і педагогічно керована діяльність студента, який включається у штучно створену ігрову ситуацію, спрямовану на вибір найкращого варіанта вирішення педагогічної проблеми" [116, с. 55]. Ділові ігри знайшли відображення у багатьох дослідженнях з проблеми підготовки фахівців до професійної діяльності (В. Бабурін, М. Бірштейн, Я. Бельчиков, А. Вербицький, М. Воровка, С. Гідрович, Н. Голуб, Т. Долбенко, В. Єфімов, В. Комаров, І. Куліш, І. Мамчур, П. Підкасистий, В. Рибальський, З. Слєпкань, А. Смолкін, П. Щербань та ін.).

Досліджуючи історію ділової навчальної гри, З. Слєпкань вважає її попередницею військову гру (виникла у XVII ст.). В організаційно-виробничій сфері вперше гра була проведена в 1932 році у Ленінграді, однак лише з кінця 50-х років минулого століття набула поширення в Америці, а за тим — в інших країнах світу. У поєднанні з комп'ютерними технологіями навчальна ділова гра стала невід'ємною складовою сучасного навчально-виховного процесу ВНЗ [360, с. 128].

М. Воровка визначає *ділову педагогічну гру* як імітаційне моделювання професійної діяльності задіяних у грі суб'єктів; як засіб підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. Вчена розглядає ігрову педагогічну діяльність у нерозривному зв'язку з пізнавальною активністю особистості. Виділимо найважливіші для нас положення, викладені М. Воровкою у публікаціях з проблеми [76-78]:

- Ділова гра, як засіб пізнання педагогічної реальності, має високий пізнавальний потенціал у навчальній діяльності студентів. Діяльність — основна форма вияву професійної активності людини, її соціального призначення.

- Ділова педагогічна гра — технологія, яка забезпечує зміну відносин учасників навчально-виховного процесу ВНЗ (викладача і студентів) від об'єктно-суб'єктних до суб'єктно-суб'єктних.
- Ділові ігри зміщують акцент з формування системи знань на формування системи умінь і навичок практичної реалізації цих знань у професійній діяльності.
- Ділова гра має дві важливі складові — дидактичну та рольову; у процесі ігрового спілкування формуються професійно значущі риси майбутніх учителів-комунікантів.
- Ділові ігри є колективним методом навчання, що готує студентів до педагогічного співробітництва, формує уміння і навички педагогічної колективної праці.
- Критеріями готовності студентів до професійного спілкування, сформованої засобами гри, є потребнісно-мотиваційний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний.

Ігрова діяльність покладена в основу творчих (рольових) студентських проектів (3.5.2). Н. Голуб відносить ділову творчу гру до елементів кейс-методу, а етап колективного обговорення результатів ігрової діяльності пропонує проводити на основі інтерактивної технології "мозковий штурм" [89, с.244]. Дидактична ж гра видається нам оптимальним для використання інтерактивних навчальних технологій видом пізнавальної діяльності студентів.

У додатку С. 1 представлено етапи проведення дидактичних та творчих (ділової, ситуативно-рольової та сюжетно-рольової) ігор. Інструкцію до однієї з таких ігор розміщено у додатку С 2.

*Сказане вище свідчить про те, що гра є важливим методом стимулювання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів-нефілологів у процесі формування їх мовнокомунікативної професійної компетентності.*

Гра забезпечує мотивацію студентів до вивчення української мови: майбутні освітяни відчують потребу оволодіти мовними засобами для

досягнення успіху в різних ситуаціях педагогічного спілкування. Імітуючи професійну мовнокомунікативну діяльність вчителя, студент вочевидь переконується в тому, що слово дійсно є інструментом в руках досвідченого педагога-ритора. Особливо важливим етапом гри є заключний — це стадія рефлексії, коли студент адекватно оцінює рівень своєї мовнокомунікативної професійної компетентності, аналізує мовні помилки та окреслює подальші перспективи мовного самонавчання й самовдосконалення.

Обґрунтована психологічними дослідженнями, ігрова діяльність студентів педагогічних ВНЗ на заняттях з української мови викликає інтерес нефілологів до мовних явищ, емоційно налаштовує їх на самореалізацію, розвиває творчі здібності, мистецьку обдарованість, стимулює інтерес до читання, декламації. На заняттях з курсів української мови (за професійним спрямуванням), практичної стилістики української мови, основ культури і техніки мовлення, спецкурсів та факультативів з виразного читання, українського правопису оптимальними видаються різні модифікації педагогічних ігор. Впровадження ігрових технологій у навчальний процес ВНЗ здійснювалося нами особисто за авторськими навчально-методичними посібниками [183, с. 184].

Не випадково Л. Виготський назвав рольову гру вершиною ігрової діяльності: цей різновид творчої гри має найбільш відкриту для педагогічної імпровізації структуру. Напередодні проходження виробничої практики в школі студенти мають змогу перевірити рівень своєї готовності до спонтанної мовної комунікації.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача і студентів у процесі ігрової діяльності сприяє розвитку дослідницьких якостей завтрашніх учителів-методистів, які зможуть самостійно моделювати педагогічні ігри у роботі з учнями. Розглядаючи ігрову діяльність майбутніх педагогів у площині контекстного навчання (інтеграції освіти, науки і виробництва), М. Левківський цілком слушно зазначає: "Як підтверджує досвід, *найздібніші випускники-дипломники* здатні моделювати ситуації, які достатньо відтворюють реальні прогресивні взаємини міжособистісної взаємодії вчителя і учня" [215, с. 15-16].

Отже, є всі підстави вважати, що імітаційне моделювання ситуацій професійної педагогічної комунікації посідає важливе місце у структурі методичної системи формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів.

### **3.5.2. Комплекс проектів у системі інтерактивного професійно спрямованого навчання української мови студентів педагогічних спеціальностей ВНЗ.**

Метод проектів передбачає такий спосіб інтерактивної навчально-пізнавальної, розвивально-виховної, науково-дослідної, квазіпрофесійної діяльності студентів, який спрямовано на одержання кінцевого продукту — *проекту* (З. З. З). Отже, саму діяльність, за провідним методом, називають *проектною*.

За сто років свого існування (починаючи від праць американських учених Дж. Дьюї та У. Кільпатрика) метод проектів поширився в усьому світі і не втратив своєї актуальності в контексті розвитку сучасної вищої педагогічної освіти.

У кінці 20-х – на початку 30-х років ХХ ст. в СРСР під впливом американського методу проектів було створено бригадно-лабораторний метод, у якому позитивним, як зазначає Є. Коваленко, був "зв'язок теорії і практики, спрямованість проектів на потреби суспільства (корисність), розвиток ініціативності, навичок оформлення звітної документації. Негативним — розмивання рамок школи, відсутність розкладу, стабільних підручників, програм, падіння інтересу до навчально-дослідної роботи. Довготривалі проекти — від 2 тижнів до 1 місяця — мали таку схему: 1) складання ланкою проекту; 2) інструктаж вчителя щодо виконання; 3) самостійна теоретична і практична підготовка до виконання проекту; 4) практичне виконання проекту на виробництві; 5) звіт бригадирів про виконання проекту, оформлення документації" [127, с. 67-68]. Як бачимо, сучасні проекти не втратили

позитивних характеристик колишнього бригадно-лабораторного методу, однак позбулися окреслених вище недоліків.

Актуальність проектного навчання зумовлена його високим творчим потенціалом. У процесі роботи над проектами в майбутніх учителів формуються особистісні якості, необхідні людині XXI століття: здатність швидко адаптуватися до інноваційних змін у суспільстві, толерантність, колективізм, відповідальність, спрямованість на професійне самовдосконалення і саморозвиток, творче ставлення до праці, критичність і системність мислення, висока культура вербальної і невербальної комунікації, вміння працювати з медіа-джерелами. Про важливу роль проектного метода у формуванні компетентних учителів-професіоналів свідчать дефініції, пропоновані педагогами (див. табл. 3.19):

**Таблиця 3. 19**

**Проектний метод у визначеннях педагогів**

<b>Автор</b>	<b>Визначення поняття</b>
Н. Голуб	"Засіб усебічного розумового й мисленнєвого розвитку, розвитку творчих здібностей, самостійності, підготовки до професійної діяльності. Метод, що передбачає вирішення якоїсь важливої проблеми і її самостійне розв'язання студентами (індивідуально, попарно, в групі)" [89 , с. 251].
Т. Мантула	"Ефективне інноваційне нововведення за умови чіткої постановки певного дослідницького (творчого) завдання, для розв'язування якого потрібні інтегровані знання з різних галузей" [233, с. 3].
М. Кадемія	"Метод, що передбачає певну сукупність навчально-виробничих прийомів, які дозволяють вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійних дій учнів з обов'язковою презентацією цих результатів. Метод проектів як педагогічна технологія – це технологія, яка включає до себе сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за самою своєю суттю" [170].

Проектна діяльність майбутніх учителів-нефілологів у процесі вивчення української мови в університеті здійснюється відповідно до загальнодидактичних та власне методичних принципів, з-поміж яких особливе місце посідають принципи науковості, доступності і посиленості, індивідуалізації, самостійності навчання, активізації міжпредметних зв'язків, наступності і перспективності, наочності, єдності навчальної та науково-дослідної діяльності студентів; цілеспрямованого систематичного поповнення активного словника майбутніх освітян.

Аналіз наукових праць минулого та сучасних досліджень з проблем проектної діяльності (Ф. Бегьюлі, Н. Белоусова, Г. Ващенко, І. Дмитревська, Дж.Дьюї, У. Кільпатрик, С. Кримський, Р. Кузьмінов, Т. Мантула, А. Моїсєєв, Н.Нікокошева, Л. Осипова, Є. Осьмінін, С.Пілюгіна, Є. Полат, О. Пометун, Н.Прокоп'єва, Н.Солодюк, Л. Філімонюк, У. Чартерс, С. Шацький та ін.), дав змогу окреслити *категоріальні ознаки поняття "проект"*:

- Актуальність та соціальна значущість, спрямованість на задоволення професійних потреб.
- Взаємозв'язок теоретичного і практичного аспектів креативної діяльності.
- Інтерактивний характер комплексної суб'єкт-суб'єктної діяльності членів тимчасового колективу.
- Інноваційність, активна взаємодія з навколишнім середовищем, використання сучасних ЗМК.
- Логічна послідовність етапів проекту і регламентування діяльності.
- Спрямованість на одержання проміжних результатів і досягнення кінцевої мети — оригінального продукту діяльності. Перспективність.
- Обов'язкова презентація, підпорядкована жанру кінцевого результату.

Отже, студентський *проект* — це кінцевий оригінальний продукт інтерактивної проектної діяльності майбутніх фахівців як креативних особистостей. Зазначимо, що викладач є координатором, консультантом проекту: він пропонує низку проблем, одна з яких стає основою проектної



діяльності студентів, консультує учасників проекту у позанавчальний час, є організатором публічного захисту (творчого звіту) проектів.

Проектна технологія, як і будь-яка технологія, складається із взаємопов'язаних компонентів, таких як:

- Мотиваційний (актуальна проблема, мета, завдання проекту, практична значущість очікуваного продукту).
- Змістовий (зміст і обсяг інформації, необхідної для опрацювання і засвоєння учасниками проекту).
- Організаційно-виконавчий (функції учасників проекту, етапи і способи проектної діяльності, форми і засоби одержання і презентації кінцевого продукту проектної діяльності).
- Аналітичний (способи аналізу і самоаналізу (рефлексії) результатів проектної діяльності).

Структура проектної технології закономірно зумовила етапи роботи студентів над проектом, до яких, посилаючись на дослідження О. Горошкіної, віднесемо:

- Підготовчо-мотиваційний етап (визначення мети, завдань, вибір учасників проекту). На цей етап відводиться 10-15 хвилин аудиторного часу.
- Етап планування (окреслення проблеми, вибір назви проекту, окреслення змісту і обсягу інформаційних джерел, розподіл завдань між студентами на етапах проектної діяльності) проходить у позааудиторний час.
- Етап вибору рішення (систематизація та узагальнення опрацьованої інформації, внесення коректив у план діяльності) проходить у позааудиторний час.
- Етап виконання проекту та оформлення його кінцевого продукту проходить у позааудиторний час.
- Рефлексивний етап (аналіз і самоаналіз учасниками проектної діяльності) проходить у позааудиторний час.
- Етап захисту (презентація проекту, творчий звіт, доповідь тощо; колективне оцінювання результатів кінцевого продукту). Захист проекту триває все

практичне (лекційне, семінарське) заняття або займає частину відведеного на нього часу.

Оригінально визначає *проект* Т. Білогуб: це шість "П": проблема — планування (проектування) — пошук інформації — продукт — портфоліо.

В основу *класифікацій проектів*, пропонованих науковцями (Л. Васильєва, О.Горошкіна, Г. Грибан, Є. Полат, В. Копотій, О. Кучерук, Т. Мантула, М.Романовська, Л. Сура, Л. Шевцова та ін.), покладено різні характеристики: кількість учасників, навчальних дисциплін, охоплених проектом; тривалість і місце проведення; вид діяльності членів проекту, характер змістового матеріалу, спосіб координації.

Спираючись на загально визнані класифікації, виділимо *типи проектів*, які доцільно використовувати при вивченні українськомовних дисциплін на нефілологічних факультетах педагогічних ВНЗ (див. табл. 3.20).

**Таблиця 3. 20**

**Типологія проектів, рекомендованих для використання при вивченні української мови на нефілологічних факультетах педагогічних ВНЗ**

<b>Ознака, покладена в основу класифікації</b>	<b>Тип проекту</b>
Кількість учасників	<i>Монопроекти</i> (індивідуальні); <i>групові /парні</i> проекти виконуються малою групою студентів (наприклад, студентським науковим гуртком з української мови або членами проблемної групи); <i>колективні</i> проекти виконуються всією академічною групою.
Кількість навчальних дисциплін; характер змістового матеріалу	<i>Монопредметні</i> (наприклад, лінгвістичні); <i>міжпредметні</i> (наприклад, з використанням змісту курсів загальної психології і української мови з практикумом); <i>культурологічні</i> (наприклад, народознавого спрямування).

1	2
Місце проведення	<p><i>Внутрішні</i> (в межах академічної групи, курсу, факультету, університету);</p> <p><i>регіональні, всеукраїнські міжнародні</i> (підготовка публікацій до збірників студентських науково-практичних конференцій і семінарів, написання конкурсних наукових робіт, участь у фестивалях студентського театру, у студентських олімпіадах з мови тощо). Це, як правило, проекти загальнодержавного значення, до участі в них запрошено всіх студентів, умови участі у проекті розіслано в усі ВНЗ.</p>
Термін проведення	<p><i>Короткострокові</i> — за часом і обсягом роботи ці проекти прирівнюються до підготовки одного завдання на практичне заняття;</p> <p><i>середньої тривалості</i> (проект готується до двох тижнів);</p> <p><i>довготривалі</i> — робота над проектом триває 1-3 місяці (наприклад, робота над укладанням міні-словника фахових термінів, підготовка наукової публікації).</p>
Вид діяльності	<p><i>Дослідницькі, творчі, інформаційні, прикладні, практично-організаційні, комбіновані.</i></p>
Характер координації	<p><i>З явною координацією</i> (викладач-координатор спрямовує проектну діяльність учасників) та <i>з прихованою координацією</i> (викладач-координатор є рядовим учасником проекту).</p>

Визнаючи інтерактивний характер навчально-пізнавальної, науково-дослідної та квазіпрофесійної проектної діяльності майбутніх учителів, окреслимо *комплекс проектів*, оптимальний для використання у процесі

навчання української мови студентів педагогічних спеціальностей ВНЗ. До цього комплексу входять короткотривалі та середньої тривалості *інформаційні, дослідницькі і творчі* проекти: вони доповнюють одне одного, дають викладачеві можливість обирати оптимальний спосіб діяльності учасників проекту, застосовувати диференційований, особистісно орієнтований підхід до студентів. Охарактеризуємо складові комплексу.

Інформаційні проекти на заняттях з української мови передбачають здебільшого репродуктивно-продуктивну діяльність учасників — збирання, систематизацію та усне відтворення інформації, важливої як для формування фахової компетенції, так і для розширення обсягу знань з української мови, умінь і навичок володіння її ресурсами в усному публічному мовленні. Інформаційні проекти для студентів-нефілологів можуть бути індивідуальними і колективними, найчастіше міжпредметними. Перевага інформаційних проектів над іншими видами полягає у тому, що працювати над ними під силу студентам низького рівня сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності. Кінцевим продуктом інформаційних проектів, окрім презентації, може бути стіннівка, оформлений стенд для кабінету, наприклад, на тему: "Десять найвидатніших фізиків в історії людства", "Жива і нежива природа в українському фольклорі", "Цікава хімія: на допомогу студенту-практиканту", "Дослідження з психолінгвістики: науково-інформаційний бюлетень" та ін.

Дослідницькі проекти, як зазначає Т. Мантула, максимально наближені до ґрунтовних наукових досліджень, оскільки передбачають наявність таких складових, як: висвітлення актуальності проблеми, визначення об'єкту та предмету дослідження, висування мети та гіпотези, чітке структурування, статистичну обробку та узагальнення результатів дослідження, формулювання висновків, окреслення перспектив подальшого дослідження проблеми [233, с.9]. Кінцевим продуктом дослідницьких проектів з української мови є, наприклад, стаття до збірника студентських наукових праць (одноосібна або у співавторстві). Дослідницькі проекти з проблем розвитку наукової мови,

етикету професійного вербального спілкування, молодіжного сленгу, захищені студентами молодших курсів на заняттях з української мови, готують майбутніх учителів-нефілологів до написання та публічного захисту курсових та кваліфікаційних робіт (проектів) із фахових дисциплін на старших курсах.

Прикладні проекти з української мови, на нашу думку, слід вважати практичною частиною дослідницьких, оскільки вони потребують використання методів наукового дослідження (спостереження, анкетування, усного опитування), кропіткої роботи з інформаційними джерелами, у тому числі електронними. Окрім того, кінцевий продукт прикладних проектів здебільшого має науковий зміст: тематичний міні-словничок, невеликий за обсягом збірник диктантів, журнал кросвордів з мови, альбом схем-алгоритмів, таблиць з української орфографії, бібліографія з певної галузі знань тощо.

Прикладом кінцевого продукту *практично-організаційних* проектів є підготовлені студентами методичні рекомендації для роботи вчителя-предметника над підвищенням рівня культури професійного мовлення, методичні рекомендації щодо організації позакласної роботи школярів з української мови, інструктивні матеріали з питань організації роботи шкільного радіо тощо. Етап виконання цих проектів проходить під час виробничої практики у школі.

Колективні дослідницькі проекти потребують диференційованого підходу до учасників при розподілі завдань на різних етапах роботи. Керівник проекту (студент з високим рівнем креативності) за допомогою викладача добирає для кожного учасника проекту посильний вид діяльності, враховуючи, безперечно, перспективи професійного саморозвитку студентів.

Творчі проекти на заняттях з української мови характеризуються деякою спонтанністю дій учасників у процесі реалізації первинного задуму: учасники проекту вносять до сценарію корективи, виявляючи при цьому творчі здібності (іноді приховані). Різновидом творчих проектів, на нашу думку, слід вважати рольові (ігрові проекти), оскільки мистецтво перевтілення, яке демонструють студенти на презентації рольових проектів, є виявом творчості. Про ігрову

діяльність як основу саморозвитку комунікативної українськомовної особистості студентів докладно йшлося в 3.5.1. На нашу думку, підсумковим етапом творчого проекту є публічний звіт про проведення заходу, який пропонувано підготувати керівникові проекту: у ньому міститься самоаналіз проектної діяльності учасників колективу, робляться висновки, окреслюються перспективи подальшої діяльності студентів. Прикладами творчих проектів є театралізоване дійство "Жіночі постаті в українській драматургії", конкурс декламаторів "Поезія — це завжди неповторність", проект "Моя телепередача" із застосуванням медіа-технологій та ін. Зазначимо, що під час роботи над проектом нерідко застосовуються різні види діяльності студентів, що дає підстави виділяти як окремий тип комбіновані проекти (наприклад, інформаційно-дослідницькі, інформаційно-творчі та ін.).

У додатку Т 1 — "Матеріали до комплексу проектів з української мови на нефілологічних факультетах педагогічних ВНЗ" — наведено зразки проектів:

- 1). "Жива і нежива природа в українському фольклорі" (колективний, комбінований, інформаційно-дослідницький, міжпредметний, внутрішній, короткостроковий проект) — додаток Т 1.1.
- 2). "Моя телепередача" (творчий проект) — додаток Т 1.2.

Сказане вище дає підстави стверджувати, що *використання комплексу проектів під час вивчення української мови сприяє формуванню у студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів інтегрованої особистісної якості — креативності, яка є необхідною умовою творчої мовнокомунікативної діяльності учителя-професіонала.*

### **3.5.3. Використання засобів медіа-дидактики у процесі навчання і самонавчання української мови студентів-нефілологів педагогічних ВНЗ.**

Феномен масової комунікації у сучасному інформаційному просторі досліджується багатьма науками: соціологією, психологією, філологією, журналістикою, медіа-педагогікою, кібернетикою та ін. Відомий соціолог В.Городяненко визначає масову комунікацію як "систематичне та одночасне

поширення однотипних повідомлень у великих аудиторіях з метою інформування та здійснення ідеологічного, політичного, економічного, психологічного, організаційного впливу на думки, оцінки і поведінку людей" (В.Городяненко). У Словнику термінів з культури мови мовознавець Л.Струганець під масовою комунікацією розуміє "спосіб спілкування людей за допомогою засобів масової інформації. Масова комунікація є дієвим чинником формування громадської думки, світогляду людей, впливу на їхню поведінку, розвиток культури, освіти тощо" [377, с. 35]. Як бачимо, в різних дефініціях підкреслюється важливість масової комунікації як у розвитку суспільства в цілому, так і в особистісному становленні окремої людини. Цілком закономірно, що компетентний учитель, який характеризується високим рівнем сформованості знань з української мови та відповідними вміннями і навичками їх використання у різних комунікативних ситуаціях, повинен відчувати себе не просто свідомим реципієнтом (споживачем інформації), а медіатором — лідером громадської думки. Отже, у контексті інтерактивного українськомовного навчання студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів доцільно розглянути проблему використання засобів медіа-дидактики.

Потужним джерелом мовно-мовленнєвого навчання та самонавчання майбутніх учителів є мас-медіа — засоби масової комунікації (ЗМК). Цей термін вживається поряд з аббревіатурою ЗМІ, поступово її витісняючи. Найточніше, на нашу думку, визначає поняття *мас-медіа* український історик і психолог О. Баришполець в "Енциклопедії освіти" (2008 р.): "засоби поширення соціокультурної інформації, розрахованої на масового споживача" [127, с. 474]. Як важіль суспільної думки, мас-медіа здатні впливати на розум і почуття широких верств населення і навіть маніпулювати ними. Візуально-образні ЗМІ, на думку В. Кременя, можуть "немовби нав'язувати індивіду конкретне, образне сприйняття інформації, яке раціонально контролюється ним меншою мірою, що утворює колосальні можливості для маніпулювання свідомістю" [403, с. 28]. Людина не помічає цього тиску через досконалість методів

маніпулювання, таких як: селекція (відбір виключно позитивної або негативної інформації), швидкість подання фактів, що унеможлиблює перевірку їхньої достовірності, сенсаційність, прикрашання, спрощення інформації, використання авторитетів (відомих журналістів, політиків, митців тощо) [257, с.191].

Позитивні і негативні характеристики сучасних засобів масової комунікації окреслила О. Рудницька: "Мас-медіа з їх величезною інформаційною насиченістю, кількістю каналів, оперативністю дії суттєво вплинули на характер прилучення людини до явищ культури, масове споживання якої перетворилось на самостійну сферу суспільного життя. Поряд із позитивними ситуаціями доступності культурної інформації це спричинило й негативні наслідки у розвитку духовної сфери ... . Недостатній рівень культурного розвитку реципієнтів призводить до того, що більшість із них не мають бажання утруднювати себе розумінням складної художньої мови мистецтва і віддають перевагу тим примітивним зразкам масової культури, що нерідко за своєю мистецькою якістю перетворюються на свою протилежність — антикультуру.... . Подібні твори змінюють свого сприймаючого, який значною мірою формується продукцією телебачення, відео, комп'ютерної техніки. Ці технічні засоби створили таку сферу віртуального спілкування, яка стала для багатьох манією. Психологи вважають, що у світі понад одинадцять мільйонів страждає "комп'ютерною хворобою". Інтимний діалог з комп'ютером викликає "інтернетзалежність", що шкодить здоров'ю і навіть заважає нормальному розвитку особистості" [334, с. 51-52]. Порятунком від культурного зубожіння, на думку вченої, є звертання молоді до зразків національної культури, українського фольклору, до творів класичної художньої літератури.

Беручи до уваги дослідження вітчизняних і зарубіжних соціологів, психологів і педагогів з проблеми шкідливого впливу "масової культури" через ЗМІ на свідомість людини [57, с. 29], слід підкреслити важливу роль радіо- і телемовлення у соціалізації сучасної молоді людини, у її професійному



особистісному зростанні. Дослідники виділяють основні функції ЗМІ у суспільному житті: комунікативну, організаційну (журналістика як "четверта влада" у суспільстві), ідеологічну (вплив на світогляд і формування ціннісних орієнтирів у суспільстві), культурно-просвітницьку, пізнавальну, рекламно-довідкову, рекреативну (розважальну), естетичну [257, с. 190].

Формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутнього вчителя повинно відбуватися з урахуванням усіх факторів, що впливають на його духовний світ і зумовлену ним комунікативну поведінку. Йдеться, зокрема, про культурологічний чинник. Формуючи культуру вербальної професійної комунікації майбутніх учителів, слід взяти до уваги те, що вони певну частину свого часу приділяють неформальному спілкуванню. Із цього приводу доречно звернутися до праць вітчизняних та зарубіжних психологів у площині взаємодії *медіа-культури* і молодіжних субкультур. Так, Н.Череповська розглядає *субкультуру* як "одне з базових понять культурології, систему цінностей, настанов, способів поведінки та життєвих стилів певної соціальної групи, яка відрізняється від основної, домінантної в суспільстві культури, хоча і пов'язана з нею". Під медіа-культурою вчена розуміє могутню силу, феномен, породжений засобами масової комунікації — пресою, телебаченням, Інтернетом, — який впливає на формування окремої особистості і молодіжних субкультур [423, с. 51]. В Україні понад 25% юнаків і дівчат віком від 15 до 23 років є представниками *молодіжних субкультур* (це прихильники кібер-культури, готи, емо-кіді, панки, рокери, байкери та ін.). У межах вищого педагогічного навчального закладу таких студентів небагато. Вони, як правило, виявляють свій імідж лише елементами типового одягу, прикрасами, не вживаючи під час спілкування на заняттях сленгових слів та виразів на кшталт: *снени* (гумові браслети), *позери* (музичні фанати), *тунель* (кругла дірка у сережці) тощо. Окреслюючи роль сучасних молодіжних субкультур в Україні, Н. Череповська зазначає, що вони є "сходиною на шляху до індивідуального становлення особистості на певному рівні розвитку", "іспитом" на здатність до успішного самоствердження в інформаційному суспільстві [423, с. 56]. Через

ЗМІ медіа-культура (особливо з використанням Інтернет-технологій) сприяє розвитку молодіжних субкультур: розповсюджує культову кінопродукцію, створює молодіжні форуми на сайтах тощо. Сприймаючи інформаційну хвилю мас-медіа як дане, викладач української мови повинен бути обізнаним з питань молодіжних субкультур, що дасть йому можливість використати ці знання у процесі діалогічного навчання, організувати дискусії, тематичні "круглі столи", під час яких у студентів сформується навички толерантного спілкування.

*Отже, формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів з використанням засобів медіа-дидактики повинно відбуватися одночасно з формуванням у студентів медіа-культури, інформаційно-комунікаційної культури в цілому та інформаційно-комунікаційної компетентності зокрема.*

З поняттям медіакультури безпосередньо співвідносяться терміни *медіалогія, медіа-критика, медіа-психологія, медіа-освіта, медіа-самоосвіта, медіа-педагогіка, медіа-дидактика, медіа-навчання, медіа-виховання, медіа-компетентність.*

Медіа-освіта (англ. *media education*) є частиною сучасної концепції особистісно орієнтованої освіти протягом життя. Історія становлення й розвитку медіа-освіти пов'язана з працями цілого ряду зарубіжних і вітчизняних учених (К. Безелгет, Б. Вілсон, В. Возчиков, Д.Букінгем, О.Бондаренко, С. Гудмен, І. Дичківська, А.Дилижан, С.Дорогий, Л. Зазнобіна, Ю. Казаков, Д.Консідайн, О.Короченський, В. Лизанчук, М. Маклюен, Л.Мастерман, О.Нечай, Г. Онкович, С. Пензін, Б.Потятинник, В. Різун, О.Самарцев, Т. Свистельникова, Ю. Усов, О. Федоров, Є.Федченко, Е. Харт, Р.Хоббс, О.Худолєєва, І. Чемерис, Є.Черкашин, О. Шариков та ін).

Досліджуючи проблему розвитку медіа-освіти в історико-педагогічній площині, український дослідник Ю.Казаков зазначає, що утвердження медіа-культури в усіх сферах суспільного життя є наслідком глобалізації інформаційного світу: між країнами встановилися глобалізовані медіа-зв'язки у науці, виробництві, культурі, у навчанні й вихованні.

Спираючись на ретроспективний аналіз зарубіжного та вітчизняного наукового досвіду у галузі медіа-освіти (Ю. Казаков, І. Чемерис та ін.), а також на дослідження сучасної науки про мас-медіа (О. Барішполець, Г. Мироненко, Г. Онкович, Б. Потятинник, В. Різун, О. Федоров та ін.), окреслимо ряд положень, які слід урахувати, формуючи у студентів систему теоретичних знань з медіа-дидактики:

- Питання медіа-освіти молоді висвітлено у ряді важливих міжнародних документів: Грюнвальдська декларація з медіа-освіти (1982 р.), резолюція ЮНЕСКО у Парижі (1989р.), Віденська конференція “Освіта для медіа та цифрового століття” (1999 р.), Севільська конференція “Медіа-освіта молоді” (2002 р.) та ін.
- Використовувати медіа-продукцію в навчанні та вихованні молоді почали з 30-х років минулого століття; масового поширення медіаосвіта набула в 60-ті рр. у країнах Європи, у США та Канаді.
- У дослідженнях проблеми ЗМК слід орієнтуватися на періодизацію американського вченого М. Маклюена, який виділив чотири періоди розвитку медіа-культури: епоху дописьменного варварства, тисячоліття фонетичного письма, п’ять століть друкованої техніки, епоху електронної цивілізації, у тому числі застосування Інтернету.
- Важливу роль періодичних видань у навчанні (у тому числі рідної мови) відзначали видатний чеський педагог Я.А. Коменський, європейські філософи-просвітителі. Багато прогресивних ідей з медіаосвіти належать представникам французької "групи нової освіти"(XX ст.). Так, С. Френе ініціював створення шкільних друкарень (шкільні газети стали одним із засобів у навчанні читання і письма, сприяли розвитку мовлення і критичного мислення учнів), запропонував використовувати у дидактиці радіо та телебачення, залучав дітей до створення власних фільмів тощо. Педагоги Франції другої половини минулого століття взагалі впровадили багато освітніх проектів з використання мас-медіа у навчально-виховному процесі. У Радянському Союзі цього періоду

почали демонструвати навчальні фільми для дітей та юнацтва, активно діяли кіноклуби, аматорські об'єднання.

- Проблеми сучасної медіа-освіти у різних країнах вирішуються по-різному: періодичні видання та конференції групи підтримки медіа в освіті (Австралія), федеральні центри допомоги вчителям з питань медіа-освіти, рух "Школи – в мережу!" (Німеччина), курси медіа-освіти для вчителів (Ірландія), обов'язкове введення питань медіа-освіти у навчальні програми з вивчення мови (Канада), комітети для вироблення національної медіаосвітньої програми (Ізраїль) та ін. Останні десятиріччя ХХ ст. характеризуються увагою російської та української педагогіки до проблеми розвитку медіа-освіти. На сьогодні в Росії діє Асоціація кіноосвіти і медіа-освіти на чолі з проф. О. Федоровим, проектом якої є Відкрита електронна бібліотека "Медіа-освіта". В Україні медіа-освіта як спеціальна галузь педагогіки існує лише два десятиріччя і, безперечно, має широкі перспективи для розвитку та надійне наукове підґрунтя, закладене світовою педагогічною думкою. Прикладом є внесення у 2007 році окремої галузі "Соціальні комунікації" до переліку напрямів підготовки фахівців у ВНЗ.
- Науковцями лабораторії психології масової комунікації та медіа-освіти Інституту соціальної та політичної психології АПН України (О. Баришполець, Г. Мироненко, Л.Найдьонова та ін.) у 2007 році проводився моніторинг, за яким визначалися рівні медіа-культури серед різних вікових категорій населення України, зокрема школярів та студентської молоді. Визначалися обсяг, тривалість і стабільність медіа-контактів; критичне ставлення реципієнтів до інформації, одержаної через ЗМК. Дослідники встановили, що більшість дорослого населення (50,5 %) та 34,2 % студентів надають перевагу перегляду телепередач та огляду преси. Щодня 40,9 % студентів дивляться телепередачі, проте здатність орієнтуватися у телепросторі у них невелика: майже 92 % стихійно обирають об'єкт для перегляду. Студентська молодь надає перевагу інформаційним, пізнавальним та розважальним телепередачам. Третина українських студентів постійно користується послугами Інтернету; 90,4% молодих людей користуються

мультимедійними мас-медіа переважно з метою навчання і задоволення творчих потреб [23].

До основних завдань медіа-освіти російський учений О. Федоров відносить такі, як: підготовка нового покоління до життя в сучасних інформаційних умовах; підготовка людини до сприймання різноманітної інформації, усвідомлення наслідків її впливу на психіку; формування навичок практичного оволодіння технічними засобами комунікації [40, с. 5]. Ці завдання спрямовані на формування *медіа-компетентності* — *критичного ставлення до ЗМК, вміння здобувати, аналізувати та інтерпретувати одержану інформацію, висловлювати на її основі власні судження (у тому числі створювати медіа-тексти), прийнятні для конкретної ситуації спілкування.*

Медіа-освіту розглядають у вузькому значенні — як освіту журналістів — і в широкому — як непрофесійну журналістику, знання основ журналістики, необхідні для формування фахових компетенцій (зокрема мовнокомунікативної) представниками інших професій. *У площині українськомовної підготовки майбутніх учителів-нефілологів під медіа-освітою і відповідно — медіа-дидактикою слід розуміти практичне, професійно спрямоване використання студентами теоретичних знань про сучасні ЗМК і самих мас-медіа у процесі навчання і самонавчання української мови.* Прозорим і образним є визначення вітчизняною вченою Г. Онкович *медіапедагогіки як педагогіки, одягненої у нове вбрання, — засоби масової комунікації.* Відповідно — медіа-навчання та медіа-виховання є навчанням і вихованням за допомогою медіа-засобів. За Г. Онкович, медіа-дидактика об'єднує ряд складових, зумовлених використанням тих чи інших ЗМК: пресодидактику (зокрема пресолінгводидактику), кінодидактику, теледидактику, мультимедіадидактику (у тому числі інтернетдидактику) [278, 279, 280].

ЮНЕСКО виділено основні завдання і напрямки безперервної медіа-освіти, згідно з якими вона повинна здійснюватися у рамках професійної освіти

студентів педагогічних ВНЗ та підвищення компетентності учителів і викладачів. Так, при вивченні української мови в університетах доцільно:

- створювати інтегровані українськомовні навчальні дисципліни, зміст яких передбачатиме вивчення сучасних мас-медіа у процесі формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів. наприклад, поєднати питання курсів "Українська мова ЗМІ" і "Основи культури і техніки мовлення" (для спеціальності "Початкове навчання");
- залучати майбутніх учителів до участі в роботі гуртків з теле- та радіожурналістики;
- використовувати засоби медіа-дидактики (зокрема телебачення, радіо та Інтернет) в аудиторній та позааудиторній роботі студентів очної і дистанційної форм освіти з української мови).

Засоби *медіа-дидактики* посідають окреме місце у методиці формування системи знань майбутніх учителів-нефілологів з української мови, а також умінь і навичок використання цих знань у педагогічному дискурсі. Своєрідність медіа-дидактичних засобів зумовлена насамперед специфікою самих ЗМК. Тут цілком справедливими є міркування російського психолога С. Валянського: "Поєднання слова та наочного образу має підсилювальний кооперативний ефект. Він пов'язаний із тим, що два різних типи сприйняття входять у резонанс і "розгойдують" одне одного" (переклад наш — К.К.) [57, с. 31].

Окреслюючи технології медіа-дидактики, дослідники (І. Дичківська, Г.Онкович) виділяють *дві групи засобів навчання — традиційні (періодичні видання, радіо, телебачення, кіно) та інноваційні (що містять інформацію на програмно-апаратних засобах і пристроях (серверах) і функціонують на базі обчислювальної техніки)*. Зупинимось докладніше на тих традиційних та інноваційних засобах медіа-дидактики, які доцільно використовувати під час навчання і самонавчання студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних ВНЗ. Зазначимо, що поява мережі Інтернет призвела до взаємонаближення традиційних та інноваційних засобів медіа-дидактики: студенти мають змогу прослухати потрібну радіопередачу або переглянути

телепрограму, скориставшись електронними ресурсами; прочитати статтю у періодичному паралельному електронному виданні.

Період з другої половини минулого століття характеризується увагою мовознавців до проблем чистоти мовлення: вчені пропагують культуру українського слова, залучаючи до цієї справи працівників радіо і телебачення; друкуючи матеріали на сторінках газет і журналів. Ґрунтовними джерелами, які відіграють важливу роль у формуванні українськомовної особистості майбутнього вчителя, є такі, як: збірник "Культура слова" (видається з 1967 року), радіожурнал "Слово про слово" (з 1989 — "Слово"), телепередачі "Живе слово", "Культура української мови" (з 1990 — "Говоримо українською") (С.Єрмоленко, енциклопедія Бажана [129; 130]).

Періодичні видання (у тому числі електронні) та популярні програми, що виходять на каналах Українського Радіо і телебачення, є джерельною базою для самонавчання студентів з української мови та основ культури і техніки мовлення (див. додатки Ф1, Ф2).

Проблема навчання молоді засобами телебачення нерідко обговорюється на сторінках українських інформаційних видань. Наприклад, щоденна всеукраїнська газета "День" розмістила в Інтернеті бесіду з журналістом М.Комарницьким, науковцем М. Зубрицькою і письменником І. Андрусяком на предмет доцільності створення на українському телебаченні не тільки освітніх програм, а й освітніх каналів. Так, М. Комарницький цілком справедливо зазначив, що "завдання освітнього телебачення — удоступнити навчальну інформацію, що з якихось причин залишається поза досяжністю вчителя та учня. Роль освітнього телебачення з кожним роком зростатиме. Маю на увазі щоразу більше значення самоосвіти в житті громади. Освітнє телебачення — це надзвичайно успішний проект майбутнього, який варто активно втілювати в Україні". Цікаву думку висловила М. Зубрицька: "Освітній канал не замінює вчителя, а збагачує педагогічну та академічну спільноту великим об'ємом додаткового матеріалу, який можна використовувати як у навчальний, так і позанавчальний час" [179].

Джерелом систематизованих знань майбутніх учителів-нефілологів про мову мас-медіа є насамперед лекційні заняття з курсів "Українська мова (за професійним спрямуванням)", "Основи красномовства", "Основи культури і техніки мовлення", "Практична стилістика української мови", "Сучасна українська мова з практикумом" та вибіркових дисциплін. Викладачеві доцільно включити до змісту лекцій такі питання, як:

- Масова комунікація у сучасному інформаційному просторі; функції ЗМІ у суспільному житті. Учитель — лідер громадської думки (медіатор).
- Медіа-освіта у сучасній концепції мовного навчання і самонавчання людини протягом усього життя.
- Періодичні видання та популярні програми українського радіо і телебачення як джерело українськомовного навчання і самонавчання майбутніх учителів. Робота з друкованою та електронною науковою періодикою — засобом збагачення активного словника майбутнього вчителя-нефілолога фаховими термінами.
- Взаємодія вербальних засобів медіа-культури і молодіжних субкультур. Проблема молодіжного сленгу у ЗМІ.
- Українська мова ЗМІ: специфіка українського медійного дискурсу.
- Диктори радіо і телебачення як мовленнєві авторитети у формуванні культури мовлення майбутнього вчителя. Особливості редагування медіа-тексту.

Залучення студентів-нефілологів до роботи в гуртках із теле- та радіожурналістики, на нашу думку, повною мірою сприяє адаптації майбутніх педагогів до життя у відкритому інформаційному просторі. Презентація власних теле- і радіотекстів оптимізує процес формування в майбутніх учителів цілого ряду компетентностей: мовнокомунікативної, інформаційно-комунікаційної (ІКТ), риторичної, методичної та ін. Творчо обдаровані випускники педагогічних ВНЗ, які характеризуються високим рівнем медіа-компетентності, керують у школі роботою гуртків юних журналістів, шкільного радіо, організовують випуск шкільної періодики тощо.



Робота з медіа-текстами є складовою системи завдань з української мови, виконуваних студентами на практичних заняттях та під час самопідготовки. Особливу роль при цьому відіграють творчі завдання, спрямовані на формування в майбутніх освітян практичних умінь і навичок використання знань про мову і культуру мовлення в житті професійного комунікатора; про сферу застосування функціональних стилів української мови; про риторику і мистецтво презентації, про закони і стратегії комунікації (у тому числі масової). Орієнтуючись на класифікацію завдань з української мови, пропоновану нами у 3.4.2, виділимо з них ті, що передбачають використання засобів медіа-дидактики у навчально-пізнавальній, розвивально-виховній, науково-дослідній та професійно-комунікативній діяльності студентів:

- *Виконання завдань на роботу з медіа-текстами* (зразки вміщено в додатку Ф3). Слід віддати перевагу лінгвістичному та дискурсивному аналізам медіа-текстів. Доцільно пропонувати тексти з фахових газет і журналів, матеріали періодичних видань для школярів.
- *Підготовка та публічний захист творчих проектів*. Проектне навчання, про яке докладно йшлося у пункті 3.5.2, покликане забезпечити практичне, професійно спрямоване використання студентами теоретичних знань про мову сучасних ЗМК і медіа-технології у процесі навчання і самонавчання української мови. Зразок творчого проекту "Моя телепередача" наведено у додатку Т 1.2.
- *Написання рецензії на наукову статтю у фаховому періодичному виданні, відгуку читача, слухача або глядача на газетну публікацію, радіо- та телепередачу.*
- *Укладання бібліографії статей у періодичних виданнях (у тому числі електронних)* з навчального модуля українськомовної дисципліни, з окремої теми заняття.
- *Підготовка та проведення мультимедійної презентації виховного заходу з української мови.*
- *Підготовка до виступу по університетському радіо, написання газетної колонки, нарису, репортажу, інтерв'ю до студентського періодичного видання*

з питань культури мовлення майбутніх учителів, з наукової проблеми (за фахом).

*Таким чином, системне і систематичне використання засобів медіа-дидактики у процесі навчання і самонавчання української мови на нефілологічних факультетах педагогічних університетів є необхідною умовою формування в майбутніх учителів інформаційно-комунікаційної культури, мовної стійкості, готовності до українськомовного самонавчання і самовдосконалення засобами мас-медіа.*

### **Висновки до розділу 3**

У розділі знайшли відображення найактуальніші проблеми лінгвометодики вищої школи. У процесі створення оригінальної методичної системи взято до уваги основні положення, сформульовані у вітчизняних та зарубіжних педагогічних, психолого-педагогічних та лінгводидактичних працях. Узагальненими висновками до розділу є такі:

1. Загальнодидактичні та власне методичні принципи навчання української мови стали основними положеннями у процесі педагогічного проектування методичної системи формування у майбутніх педагогів-нефілологів мовнокомунікативної професійної компетентності. Створена система становить собою сукупність взаємопов'язаних традиційних та інноваційних технологій формування орфографічної, фонологічної та орфоепічної, лексичної та фразеологічної, граматичної та пунктуаційної, стилістичної та дискурсивної складових МКПК. Ці технології спрямовані на формування систематизованих ґрунтовних знань з усіх розділів сучасної української літературної мови, умінь та навичок їх творчого використання у педагогічному спілкуванні.

2. Результатом дидактичної, технологічної та організаторської діяльності викладача на етапі педагогічного проектування є навчально-методичний комплекс українськомовної дисципліни, відображений у програмній та навчально-методичній документації.

3. Результати проведеного контент-аналізу обсягу і змісту навчальної літератури для студентів-нефілологів педагогічних вишів підтвердили необхідність уведення до навчальних програм українськомовних дисциплін ряду теоретичних відомостей із сучасного українського мовознавства. З огляду на вимоги сучасної освіти до українськомовної підготовки вчителя, здатного навчатися протягом усього життя, доцільно збільшити творчі завдання, спрямовані на формування креативності, дослідницьких якостей, мовнокультурної ідентичності на основі систематизованих знань з української мови.

4. Аналіз форм організації українськомовного навчання майбутніх педагогів засвідчив, що вони зазнали впливу світових тенденції розвитку сучасної системи вищої освіти.

5. У розділі визначено метод навчання української мови у педагогічному ВНЗ як педагогічну категорію, що означає систему традиційних та інноваційних прийомів, способів спільної навчально-пізнавальної, розвивально-виховної, науково-дослідної, квазіпрофесійної діяльності викладачів і студентів, спрямовану на формування мовнокомунікативної професійної компетентності в майбутніх учителів — представників інтелектуальної еліти країни, свідомих українськомовних особистостей.

6. Добір прийомів, що складають метод, залежить від форми навчального заняття, змісту мовного матеріалу і мети, якої прагнуть досягти викладач і студент у процесі навчальної співдіяльності.

7. Дидактичні методи, прийоми і засоби реалізації, контролю та корекції навчання, як складові педагогічної технології, взаємозалежні та взаємообумовлені: поява нового засобу призводить до створення або оновлення прийому, методу і в цілому до виникнення нової технології. Внаслідок цього традиційний процес навчання української мови у ВНЗ стає інноваційним.

8. Комплекси завдань, спрямованих на формування кожної зі складових МКПК: орфографічної, фонологічної та орфоепічної, лексичної та фразеологічної, граматичної та пунктуаційної, стилістичної та дискурсивної, —

передбачають діяльність майбутніх учителів-нефілологів у трьох площинах — навчально-пізнавальній, розвивально-виховній (у тому числі науково-дослідній) та квазіпрофесійній (професійно-комунікативній).

9. Імітаційне моделювання різних ситуацій педагогічного вербального спілкування, робота студентів-нефілологів над проектами з української мови та діяльність, пов'язана із використанням сучасних засобів медіа-дидактики є оптимальними видами інтерактивної діяльності майбутніх учителів-нефілологів з української мови.

## РОЗДІЛ 4

### КРЕАТИВНІСТЬ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ТВОРЧОЇ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

#### 4.1. Структура креативності як інтегрованої особистісної якості студентів педагогічних ВНЗ

Креативність є інтегрованою особистісною якістю педагога-професіонала, необхідною умовою його творчої мовнокомунікативної діяльності. Питання про структуру креативності, на нашу думку, потребує з'ясування змісту двох термінів — "креативність" і "творчість".

"Енциклопедія освіти" визначає *креативність* як "творчий дух, творчий потенціал індивіда, його творчі здібності, що виявляються не тільки в оригінальних продуктах діяльності, а й у мисленні, почуттях і спілкуванні з іншими людьми" [127, с. 432]. Учені наголошують на відсутності кореляції креативності з рівнем інтелекту людини [127, с. 432]. У процесі експериментально-дослідного навчання майбутніх учителів-нефілологів української мови оптимальним, безумовно, є поєднання креативності індивіда з його високим інтелектуальним рівнем, обдарованістю. Тоді самооцінка студентом рівня сформованості його мовнокомунікативної професійної компетентності відповідає об'єктивним показникам, одержаним у ході педагогічного моніторингу. Такі студенти швидко засвоюють знання, систематизують їх та успішно використовують вивчене у педагогічному дискурсі (змодельованому або реальному — наприклад, під час проходження виробничої практики у школі). Студенти з високим рівнем креативності і низьким інтелектом, як правило, відчувають психологічний дискомфорт у навчанні, особливо якщо в них висока оцінка з української мови в атестаті про

повну середню освіту. Отже, індивідуально-диференційований підхід до навчання студентів значною мірою зумовлений співвідношенням їх інтелектуального рівня і креативності.

Поняття "креативність" у сучасних тлумачних словниках української мови визначається як "творча, новаторська діяльність" [383, с. 359; 63, с. 462]); "здатність породжувати надзвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації. У широкому розумінні - синонім слова "творчість" [452].

Під *творчістю* лексикографи розуміють "ментальний феномен, сутність якого полягає у здатності людини створювати нове, до того невідоме (нові твори мистецтва, наукові відкриття, інженерно-технологічні, управлінські чи інші інновації тощо). Необхідними компонентами творчості є фантазія, уява, психічний зміст якої міститься у створенні образу кінцевого продукту (результату творчості) ... . Творчість є неодмінним атрибутом історичного розвитку людства ... . Творчість складається з двох етапів — процесу мислення і процесу втілення задуму" [452]; "1. Діяльність людини, спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей. // Діяльність, пройнята елементами нового, вдосконалення, збагачення, розвитку... . 2. Те, що створено внаслідок такої діяльності, сукупність створеного кимось ... . 3. Здатність творити (у 1 знач.), бути творцем (у 1 знач.)" [СЛОВНИК.НЕТ. — Великий тлумачний словник сучасної української мови on-line].

Як бачимо, словникові статті не роз'яснюють тотожності та відмінності понять "креативність" і "творчість" — це питання досі є предметом спільного обговорення у наукових колах. Беззаперечним є те, що обидва слова є взаємозумовленими. Це підтверджує й етимологія: слово "креативність" походить від латинського "creatura" — "твір". Однак прийнятною можна вважати думку про те, що творчість і креативність — різні поняття: творчість є процесом створення нового, а креативність є здібністю людини до створення нового, її внутрішнім творчим потенціалом (Л. Бірюк). Під "творчим

потенціалом" слід розуміти потенційну енергію, інтелектуальну потужність креативної особистості.

Автори колективної монографії з проблем психології інтелекту "Розвиток творчої активності майбутніх педагогів: теорія і практика" (Є. Карпова, В.Нестеренко, О. Листопад, Н. Кононенко, Т. Койчева) наголошують на соціальному характері творчості: "Творчість є діяльністю людини, що створює нові матеріальні і духовні цінності, які мають суспільну значущість. Творчість розглядають як *вищу форму оволодіння діяльністю, якість будь-якої праці*".

Дослідження ознак соціально-культурного феномена творчості мають давню історію: протягом розвитку суспільства вчені акцентували увагу на нових аспектах цієї фундаментальної проблеми. *Як філософська категорія, творчість* вперше окреслена Платоном. Визначальною рисою творчості Демокрит вважав *натхнення*, Ф. Аквінський — *розум*, Д. Скотт — *інтуїцію*. І.Кант наголошував, що творчість (у значенні "креативність") — це дар людини, Г. Гегель підкреслював суб'єктивний характер творчої діяльності. Л.Фейербах вперше поглянув на проблему творчості крізь призму гуманістичних ідей, розглянувши творчу особистість у *співпраці* з іншими представниками соціуму. Видатний український мислитель Г. Сковорода умовою реалізації творчого потенціалу людини вважав *свободу* обрання людиною діяльності, відповідної хисту (ідея "сродної праці"). У цілому проблема креативності, творчої діяльності стала об'єктом дослідження багатьох поколінь вітчизняних та зарубіжних педагогів, філософів, психологів XIX—XXI століть (К.Ушинський, М.Пирогов, С. Русова, А. Макаренко, Л. Виготський, З.Фрейд, С. Рубінштейн, П. Гальперин, О. Леонт'єв, В. Сухомлинський, Б. Анан'єв, В. Моляко, Д.Богоявленська, В. Вільчек, О. Дубасенюк, В. Андреев, Ш.Амонашвілі, І.Зязюн, В. Кан-Калік, І. Канєвська, Н. Кичук, В. Кремень, О. Савченко, О.Дубасенюк, С. Сисоєва, В. Цапок, З. Левчук, П. Кравчук, Н. Кузьміна, Р.Скульський, О. Мороз, Н. Булка, Н. Посталюк, В. Ковальчук та ін.).

З-поміж ознак, що характеризують креативну людину, педагоги та психологи виокремлюють такі, як: 1) інтерес до складного, незвичного;

2) відкритість до нових знань та ідей, здатність захоплюватися; 3) вміння поставити проблему та шукати різні оригінальні шляхи її вирішення — дивергентне мислення [127, с. 432].

Різні аспекти проблеми формування креативності студентів ВНЗ — майбутніх фахівців — у процесі вивчення української мови висвітлено багатьма сучасними дослідниками в галузях української лінгводидактики та теорії і методики професійної освіти (Л. Мацько, Т. Донченко, М. Вашуленко, О. Біляєв, Л. Скуратівський, О. Семенов, О. Горошкіна, Н. Гавриш, І. Кочан, С. Караман, Л. Струганець, Т. Симоненко, В. Пасинок, С. Яворська, Л. Барановська, О. Семенов, К. Плиско, І. Передрій, Н. Голуб, В. Дороз, І. Дроздова, Н. Тоцька, О. Кучерява, Ю. Тельпуховська, Ж. Горіна, Л. Бурман, А. Первушина, І. Тимченко, Л. Мірошниченко, Н. Костриця, В. Каліш, В. Собко, М. Стахів, Л. Златів, Т. Лобода та ін.). У книзі "Українська мова в освітньому просторі" Л. Мацько акцентує увагу на ролі мови у процесі формування креативності як життєво необхідної якості фахівця-інтелектуала: "У вихованні рис творчої особистості інтелектуальної еліти — професіоналів-пошуковців — та формуванні їх життєвої стратегії важливе місце займають у єдності мовна освіта та мовне виховання, мовна культура і мовна поведінка" [244, с. 31].

Професійна діяльність компетентного учителя завжди є творчою. На підтвердження цієї думки звертаємося до міркувань В. Сухомлинського: "Я знаю працівників багатьох спеціальностей, але немає — я в цьому впевнений — людей більш допитливих, невгамовних, більш одержимих думками про творчість, як учителі" [381, с. 3].

Не можна вважати творчістю будь-яку діяльність (це вперше зазначив Арістотель), але креативна особистість здатна кожен вид праці перетворити на творчість. Очевидно, саме креативність є відмітною ознакою трудівника, оспіваного М. Рильським у поезії "Троянди й виноград": "Ми працю любимо, що в творчість перейшла...". Цілком очевидно, що здатність бачити красу в буденному притаманна творчій людині-естету. У монографії з проблем теорії виховання ("Естетичний світ педагога") А. Федь виділяє естетичний аспект



творчості (зокрема вчителя). Додамо, що виховна й естетична функції мови закономірно зумовлюють естетично-виховний характер мовнокомунікативної творчої діяльності вчителя.

Показником готовності випускника ВНЗ до роботи в закладах освіти є його здатність до педагогічної творчості. Педагогічну творчість креативної мовнокомунікативної особистості учителя ми розуміємо як сукупність таких професійно спрямованих видів діяльності, як:

- *Мовне навчання та мовне самонавчання, інноваційна професійна діяльність* (ефективне застосування традиційних та інноваційних технологій у процесі формування в учнів знань з української мови, умінь і навичок їх застосування у процесі спілкування; безперервна потреба підвищити рівень своєї мовнокомунікативної компетентності).
- *Наукові дослідження у культуромовній площині* (підготовка навчальних проектів, публікації у фахових виданнях, доповіді та виступи на семінарах, студентських конференціях з питань педпрактики, на засіданнях методичних об'єднань учителів, педрадах, зборах).
- *Популяризація української мови, боротьба за чистоту мовлення носіїв у процесі комунікації* (зокрема з учнями, колегами-вчителями, студентами-практикантами, працівниками школи, представниками державних установ та громадських організацій тощо).
- *Творча аматорська діяльність у літературних та театральних студіях, об'єднаннях* (участь у літературних читаннях, упорядкування збірників учнівських віршів, публікації власних поетичних та прозових творів тощо).

Формування креативності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних ВНЗ, що здійснюється під час науково-дослідної, індивідуально-самостійної навчальної роботи з мови та виробничої практики у школі, необхідно проектувати на майбутню педагогічну творчість як гармонійне поєднання вищеназваних видів професійної діяльності.

Інтегрований характер креативності як особистісної якості вчителя відобразився у її структурі. *Структура креативності вчителя, окрім ознак,*

*притаманних будь-якій креативній особистості, передбачає характеристики, зумовлені специфікою педагогічної діяльності.*

Складові креативності як універсальної інтелектуальної здібності особистості досі не знайшли одностайного виокремлення у дослідженнях психологів та педагогів. На наш погляд, автори названої вище монографії (Є.Карпова, В. Нестеренко, О. Листопад, Н. Кононенко, Т. Койчева) найдокладніше проаналізували погляди багатьох українських та зарубужних дослідників на структуру креативності. Креативність — це *оригінальність, сприйнятливість, метафоричність* (М. Холодна). Креативність — це спроможність особистості *ставити проблему, генерувати ідеї, виявляти гнучкість думки, аналізувати, синтезувати, пропонувати нестандартні, оригінальні способи вирішення завдань* (Дж. Гілфорд), *будувати здогади, висувати гіпотези* (П. Торранс). Креативність — прагнення до *самостійної когнітивної (пізнавальної) діяльності, емоційність*. Невід’ємною складовою креативності як інтегрованої особистісної якості сучасного педагога є, на наш погляд, *інноваційність*.

Вважаючи *креативність особистісною здібністю перетворювати будь-яку діяльність у творчість*, В. Моляко та Є. Громов називають такі складові креативності, як: *сконцентрованість, активність, чіткість, евристичність, оригінальність, фантазія, чуттєвість*. З. Слєпкань, узагальнюючи дослідження багатьох вчених (В. Андрєєв, Л. Виготський, О. Кульчицька, В.Моляко, А.Спіркін та ін.), виділяє, окрім названих вище якостей, такі складові креативності вчителя, як: *незалежність, висока працелюбність, інтуїція, схильність до гри, дотепність, вміння долати інерцію мислення, переносити знання і досвід у нові ситуації, здатність до самоуправління* [360, с. 78].

У формуванні креативності студентів під час науково-дослідної, індивідуально-самостійної навчальної роботи з мови та виробничої практики у школі значну роль відіграє *рефлексивна діяльність*. Під “*рефлексією*” розуміють самоаналіз, роздуми над вивченим, вміння узагальнювати знання,

приєднавши “нове” до вже відомого, бачити важливість вивченого матеріалу з української мови для свого подальшого життя й творчої професійної діяльності. Так, початком рефлексії є переформулювання студентом "чужих слів", тобто переказування прочитаного з книги, журналу чи почутого (від викладача, вчителя, однокурсника) нового програмового матеріалу. Далі слідує обмін думками з викладачем, вчителем, однокурсником (діалог у парі) або групою осіб (полілогічне мовлення). І, нарешті, студент робить самостійні висновки, які можуть іноді розходитися із його думками на початку рефлексії.

Дослідники виділяють основні *функції рефлексії* у педагогічній діяльності, з-поміж яких важливими є *інформаційно-діагностична та смислотворча* (формування у студента продуктивно-творчої суб'єктної позиції, усвідомлення своєї індивідуальності, смислу професійної діяльності) [219]. Рефлексію вважають однією з умов професійної творчої самореалізації майбутнього педагога, оскільки критичне ставлення до свого рівня мовнокомунікативної компетентності стимулює процес мовного самонавчання й самовдосконалення.

Розглядаючи пропоновані вченими дефініції креативності у контексті процесу формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх педагогів-нефілологів, визначимо поняття креативності студентів педагогічних спеціальностей ВНЗ. Це *інтегрована особистісна якість, що передбачає: 1) високий рівень професійно спрямованих знань (зокрема з української мови); 2) інформаційно-комунікаційну та естетичну культуру; 3) здатність бачити і точно формулювати суть педагогічної проблеми, пропонувати ефективний спосіб її вирішення, прогнозувати результати, оперативно й оригінально реалізувати задум; 4) досконале володіння засобами української літературної мови у процесі творчої професійно-комунікативної діяльності; 5) відчуття емоційної насолоди від творчої суспільно корисної діяльності, 6) рефлексію як критичне ставлення до свого рівня професійної мовнокомунікативної компетентності і стимул до подальшого самовдосконалення.*

Загальні риси, притаманні креативній мовнокомунікативній особистості, повною мірою формуються у майбутніх фахівців сфери освіти протягом навчання у ВНЗ.

*Обґрунтувати системний характер процесу формування креативності майбутніх учителів-нефілологів у процесі науково-дослідної, індивідуально-самотійної навчальної роботи з мови та виробничої практики у школі покликана запропонована нами модель (додаток X1). Структурні частини цієї моделі докладно описано далі.*

#### **4.2. Роль навчального середовища ВНЗ у формуванні креативності майбутніх учителів**

Із креативністю та творчою діяльністю студентів безпосередньо пов'язане таке поняття, як *навчальне середовище, створене у педагогічному ВНЗ*.

Формування креативності студентів педагогічних університетів відбувається у навчальному середовищі. *Навчальне середовище* ВНЗ як система у своїй структурі передбачає поєднання двох компонентів: інтелектуального (формування професійних компетентностей студентів у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів) і матеріального (обладнані лекційні аудиторії, комп'ютерні класи, інтерактивні мультимедіа-системи, сенсорні дошки, навчальні комп'ютерні програми, навчально-методична та лексикографічна література в бібліотеках та кабінетах кафедр тощо). *Створення у педагогічному ВНЗ навчального середовища, яке відповідає вимогам сучасної вищої освіти, є, на нашу думку, обов'язковою умовою формування креативності майбутніх учителів у ході науково-дослідної, індивідуально-самотійної навчальної роботи (зокрема з української мови).*

Інтелектуальна та матеріальна складові навчального середовища повинні бути взаємовідповідними. Доведемо це на таких прикладах:

- Інформаційно-комп'ютерна компетентність майбутнього педагога, що передбачає застосування інформаційно-комп'ютерних технологій у науково-

дослідній та індивідуально-самостійній навчальній роботі з української мови, формується за наявності комп'ютерного забезпечення і висококваліфікованих викладачів-консультантів.

- Лекція як провідна форма навчання у ВНЗ викликає у студентів більший інтерес до теми і до навчальної дисципліни в цілому, якщо її інформативний обсяг та емоційне навантаження збільшаться завдяки сучасним засобам наочності, органічно поєднаним з ораторською майстерністю викладача.
- Важливу роль в організації творчої діяльності студентів відіграє рекомендована викладачем джерельна база для самопідготовки з курсу української мови та мовного самовдосконалення: багатство фондів у поєднанні з облаштованістю університетської бібліотеки та компетентністю бібліотечних працівників значно оптимізують науково-дослідну й індивідуально-самостійну навчальну роботу майбутніх учителів.

Суб'єктно-діяльнісне навчання у ВНЗ, яке прийшло на зміну інформаційно-трансляційному, аж ніяк не зменшило ролі викладача у формуванні творчих особистостей студентів як завтрашніх фахівців. Викладач-науковець, педагог так само залишається прикладом для наслідування, а суб'єкт-суб'єктний характер його професійного спілкування зі студентами полягає у консультуванні та координації їхньої самостійної дослідницької та навчальної діяльності.

Формуючи креативність студентів нефілологічних спеціальностей на заняттях з курсу української мови, викладачеві слід урахувувати декілька факторів: 1) особливості студентського віку як визначального періоду соціалізації особистості; 2) шкільний досвід творчої діяльності студентів, сформований на уроках, факультативних заняттях та позакласних заходах з української мови; 3) індивідуальний креативний потенціал майбутнього педагога. Зупинимося стисло на кожному з факторів.

*Перший фактор.* Професійний розвиток студента на кожному курсі має специфічні особливості (свій комплекс фізичних, когнітивних, психо-емоційних рис):

- У перший рік навчання відбувається адаптація до навчального середовища ВНЗ.
- Другокурсники характеризуються періодом напруженої навчальної діяльності, отримують загальну підготовку, визначаються у своїх інтелектуальних потребах.
- На третьому курсі стрімко зростає інтерес до самостійної дослідницької діяльності, з-поміж студентів вже чітко вирізняються творчо обдаровані, здібні до наукової роботи особистості.
- Студенти четвертого — шостого курсів — це випускники, що отримують дипломи бакалавра, спеціаліста, магістра, апробують отримані знання й уміння під час проходження виробничих практик, а курсові, дипломні (кваліфікаційні), магістерські роботи мають виразну професійну спрямованість.

Проблемі адаптації молоді до навчання у ВНЗ присвячено дослідження З.Курлянд, яка цілком слушно виокремлює такі позиції: 1) студентська діяльність є новою формою суспільної практики; 2) у ВНЗ звужується сфера інтересів молоді у напрямку їх професіоналізації; 3) студентський вік — період найбільш інтенсивного розвитку інтелектуальних та моральних сил людини; 4) шкільне навчання — "дозоване засвоєння навчального матеріалу на кожен урок", навчання у ВНЗ — "процес, що має науково-пошуковий, творчий характер, пов'язаний з опануванням новими методами роботи"; 5) студенти відчують психологічні проблеми у раціональному розподілі свого робочого та вільного часу через відсутність щоденного контролю рівня знань, умінь і навичок при зростанні обсягу навчального матеріалу [210, с. 75 - 77].

*Другий фактор.* Природнім прагненням майбутнього вчителя як суб'єкта педагогічного спілкування є бажання постійно розвиватися, вдосконалюватися, бути у творчому пошуку. Процес формування креативної мовної особистості, як правило, безперервний — постійне мовне самонавчання й самовдосконалення притаманне багатьом компетентним учителям-нефілологам. Потяг до мовної творчості з'являється у них, як правило, ще в дитячому віці, здебільшого під впливом дорослого оточення (батьків і старших членів родини

— особливо якщо з-поміж них є педагоги, вихователів дошкільних закладів, учителів, керівників шкільних гуртків), україномовної художньої літератури, театру, ЗМІ.

Оскільки до 17 років формуються всі функції мовлення, слід ураховувати, що кожен абітурієнт, прийшовши до педагогічного ВНЗ зі школи, вже на певному рівні володіє чотирма видами мовленнєвої діяльності: аудіюванням, говорінням, читанням, письмом. Тому велике значення для підготовки майбутнього студентства педагогічних ВНЗ має дотримання єдиного мовного режиму педагогічним колективом школи: вчитель будь-якого фаху повинен стежити за правильністю свого професійного мовлення, дбати про культуру писемного та усного українського мовлення учнів, мати належний рівень мовнокомунікативної компетентності. Як мовленнєві авторитети, вчителі (й не тільки словесники), беззаперечно, впливають на рівень комунікативних якостей мовлення дітей.

У школі діти залучаються до виконання творчих завдань з української мови як на уроках, так і в позаурочний час. Отже, формування креативності студентів закономірно спирається на здобутий молоддю шкільний досвід. Розвиткові творчих здібностей обдарованих учнів сприяє система різноманітних форм позакласної роботи з української мови, таких як: олімпіади, конкурси читців, юних поетів, знавців української мови (шкільні, міські, обласні та всеукраїнські); мовно-літературні вечори, наукові конференції, круглі столи, присвячені Дню української мови та писемності, творчості літераторів, діяльності мовознавців; робота гуртків з української мови (тематичних та широкопрофільних). Наймасовішими та найпопулярнішими серед школярства заходами є такі, як: Всеукраїнський конкурс-захист науково-дослідницьких робіт учнів — членів Малої академії наук України та Міжнародний конкурс знавців української мови імені Петра Яцика, який щороку (з 2000 р.) стартує 9 листопада; Міжнародний мовно-літературний конкурс учнівської та студентської молоді імені Тараса Шевченка (з 2011 року проводиться у рамках підготовки до відзначення у 2014 році 200-

річчя від дня народження Тараса Шевченка); всеукраїнські учнівські олімпіади з української мови. Метою заходів є піднесення престижу української мови як державної, розвиток творчих здібностей молоді, підтримка юнаків і дівчат, що виявляють інтерес до українського мовознавства.

*Безперервність процесу мовної освіти* забезпечена передусім тісним взаємозв'язком школи і ВНЗ. Цілком доречно з цього приводу звернутися до роздумів Л. Мацько: "Сучасна людина не може жити запасом шкільних знань: мова змінюється і розвивається, та й особистість сучасної молоді людини знаходиться у постійній зміні і розвитку... . Вища освіта має продовжувати мовну освіту студентів-фахівців ... та привчати до перспективи неперервної мовної самоосвіти" [244, с. 65].

На жаль, проблема мовнокомунікативної професійної компетентності педагога не завжди є предметом спільного публічного обговорення шкільних вчителів, студентів та викладачів педагогічних навчальних закладів. Традиційні форми співпраці з органами освіти (науково-методичні семінари кафедри української мови ВНЗ за участю окремих учителів-словесників, викладачів педагогічних коледжів; виступи вчителів-предметників на щорічних настановчих та підсумкових факультетських конференціях з питань педагогічної практики студентів та ін.), беззаперечно, потрібні і важливі, але вони, як правило, розраховані на нечисленну аудиторію і тому не мають належного виховного та емоційного впливу на всіх учасників професійного дискурсу. На нашу думку, ці форми роботи доцільно поєднати з потужнішими за глибиною розкриття проблеми та кількістю учасників її обговорення резонансними заходами, що привертають увагу громадськості.

Таким чином, формуючи креативну мовну особистість студентів нефілологічних спеціальностей, викладачі педагогічних ВНЗ мають керуватися таким дидактичними принципами успішного навчання мови, як наступність і перспективність.

*Третій фактор* закономірно пов'язаний із двома першими: викладачеві ВНЗ слід брати до уваги індивідуальний стиль навчальної діяльності кожного



студента, його психо-фізіологічні особливості, суб'єктивний досвід творчості. Особистісно орієнтований підхід до процесу вивчення української мови на нефілологічних факультетах педагогічних університетів допомагає визначити креативний потенціал кожного майбутнього педагога. При цьому значну роль відіграють завдання диференційованого характеру, наприклад, різнорівневі тести (репродуктивного, репродуктивно-продуктивного та творчого типів), виконання яких здійснюється студентами індивідуально і самостійно. В умовах єдиного навчального плану, загальних вимог до професійно спрямованих знань, умінь і навичок майбутніх учителів встановлюється орієнтовний мінімум, що дозволяє присвоїти випускникові ту чи іншу кваліфікацію. У процесі формування креативності майбутніх учителів протягом навчання потяг до виконання творчих завдань з української мови для переважної більшості студентів закономірно зростає, але деякі так і обмежуються рамками репродуктивної діяльності.

Професійно підготовлений вчитель — це, на думку вчених, всебічно вихована, творча особистість, психологічно й методично ерудована, яка має стійкі професійні вміння, яскраво виражену педагогічну спрямованість, розвинене дидактично-методичне мислення. Способи розв'язання педагогічних завдань — оригінальні та ефективні, такий фахівець володіє різноманітною педагогічною технікою, має чітко виражений індивідуально-творчий стиль роботи [189, с. 118]. Професійно важливими особливостями педагогічної творчості Н. Кічук вважає публічність професійної праці та співтворчість із колективом учнів, їхніх батьків, із колегами-вчителями, зумовленість професійними знаннями, що набули особистісного змісту.

*Учитель, як креативна особистість, вільно відчуває себе в широкому інформаційному просторі, він постійно обізнаний з проблем теорії навчання та виховання, відстежує педагогічні інновації, спирається на чужий професійний досвід та ділиться своїми педагогічними міркуваннями (у тому числі засобами Інтернету). При цьому високий рівень мовнокомунікативної компетентності дозволяє педагогу не тільки створювати професійний дискурс, а й відчувати*

емоційне задоволення від спроможності творчо самовиразитися засобами української мови. На сьогодні належний рівень володіння комп'ютером стає необхідною умовою успішної творчої педагогічної діяльності.

Інформаційно-комп'ютерні педагогічні технології стали об'єктом сучасних українських та зарубіжних педагогічних досліджень (Н. Апатова, П. Беспалов, Б. Гершунський, Л. Горбунова, А. Гуржій, І. Довгий, О. Єрмолович, А. Єршов, М. Коломоєць, Ю. Казаков, Л. Макаренко, О. Медведєва, О.Овчарук, В.Оксман, О. Пехота, Л. Покроєва, Т.Райзенкінд, Ю. Рамський, І. Розіна, С. Руденко, Г.Селевко, А. Семібратов, О. Серветник, А. Уліщенко, М. Холодна, О.Хохлова, О. Шилова). Державні документи в галузі освіти відображають основні тенденції розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в системі підготовки культурної еліти суспільства.

Інформатизація навчального процесу сприяє вдосконаленню методичних систем навчання української мови у педагогічному ВНЗ: сьогоднішні студенти (денної і тим більше заочної та дистанційної форм освіти) все активніше послуговуються комп'ютерними електронними словниками, підручниками, довідниками при підготовці до різних форм вузівських занять.

Розширення інформаційно-комунікаційного простору внесло значні корективи у процес формування креативності майбутніх педагогів у навчальному середовищі ВНЗ: з'явилися більші можливості для самонавчання та самовдосконалення, у тому числі мовного. Як правило, першокурсники мають навички роботи з комп'ютером, однак не виявляють належного рівня інформаційно-комунікаційної культури. Під час навчання у ВНЗ кожен студент повинен уміти самостійно знаходити надійні джерела електронної інформації, створювати електронні тексти (не ігноруючи при цьому мовних норм), оформлювати презентації, будувати графіки, діаграми, користуватися електронною поштою. Отже, важливо сформувати освітній мінімум ІКТ (інформаційно-комп'ютерної)-компетентності майбутнього педагога — професійно спрямовані знання, уміння і навички застосування інформаційно-комп'ютерних технологій у науково-дослідній та індивідуально-самостійній

навчальній роботі. Під таким освітнім мінімумом розуміють комп'ютерну грамотність (Л. Макаренко). ІКТ-компетентність, на наш погляд, є складовою ІКК — інформаційно-комунікаційної культури.

М. Жалдак досить вичерпно визначає ІКК сучасного педагога як єдність кількох компонентів: 1) світоглядних (усвідомлення вчителем важливості інформаційних процесів для забезпечення своєї пізнавальної та творчої діяльності як фахівця; досконале володіння необхідним для отримання інформації інструментарієм; дотримання норм колективної поведінки, свідоме прийняття обмежень і заборон, вироблених колективним інтелектом); 2) загальноосвітніх (сприймання й розуміння отриманих теоретичних знань, вміння творчо опрацьовувати інформаційні джерела, систематизувати здобуті знання, вміння розробляти програму експериментально-дослідного навчання); 3) професійних (навички використання сучасних інформаційних технологій для коригування навчального процесу; вміння добирати найоптимальніші методи і засоби навчання з урахуванням індивідуальних рис учнів; вміння поєднувати традиційні методи навчання з новими інформаційно-комунікаційними технологіями).

Новітні ТЗН та комп'ютерні технології дозволяють інтенсифікувати процес передання теоретичних знань з української мови, економлять робочий час, значно оптимізують дослідницьку діяльність майбутніх учителів, створюють відповідний до творчої діяльності позитивний емоційний фон. В умовах особистісно-орієнтованого навчання методично обґрунтоване, систематичне використання сучасних технічних засобів дає змогу урахувати індивідуальні здібності студентів, диференційовано підійти до процесу формування креативності у навчальний та позаурочний час.

Останнім часом у педагогічній літературі все частіше зустрічається термін "екранна культура", яка забезпечується використанням екранів великого формату (мультимедійних проекторів, плазмових та LCD-панелей). Психологами доведено, що аудіовізуальна інформація засвоюється у декілька разів краще, ніж почуте без демонстрації або побачене без відповідного

коментаря. Йдеться не тільки про традиційні форми медіаосвіти (перегляд навчальних телепередач або відеозаписів). Переважна більшість університетських кафедр під час проведення різних форм аудиторних занять використовує мультимедійні технічні засоби. Застосовуючи їх у процесі формування мовнокомунікативної професійної компетентності, викладач української мови може "виходити" за межі аудиторного приміщення. Він, фактично, здійснює "віртуальну подорож" веб-сторінками Інтернету, моделює ті чи інші ситуації професійного спілкування, цілеспрямовано формує в майбутніх учителів навички творчого пошуку та опрацювання надійних інформаційних джерел. Якісно підготовлені студентами електронні презентації результатів їх науково-дослідної роботи з української мови відповідають сучасним вимогам до підготовки компетентних фахівців сфери освіти.

Попри те, що студенти технічно спроможні підготувати текст реферату, повідомлення, статті, курсової, дипломної робіт за допомогою електронної мережі, слід виокремити ряд суттєвих недоліків, які є типовими при виконанні дослідницьких завдань такого типу і спричинені низьким рівнем сформованості інформаційно-комунікаційної культури (усіх її компонентів). Так, наприклад, студентські *реферати, статті, курсові і навіть дипломні роботи* нерідко являють собою сукупність скопійованих уривків зі знайдених за ключовими словами текстів, пропонованих пошуковими системами. При цьому посилання на авторів та їхні прізвища відсутні, навіть якщо в кінці роботи додано список використаних джерел. Все це не дозволяє відділити цитоване від власних міркувань студента, оцінити вміння майбутнього фахівця аналізувати стан розробленості тієї чи іншої проблеми у дослідженнях учених, спроможність систематизувати та робити самостійні узагальнюючі висновки. На нашу думку, викладач повинен обов'язково проконсультувати кожного студента щодо специфіки написання та оформлення реферату, статті та ін. форм науково-дослідної роботи, ознайомити з критеріями їх оцінювання. У рамках навчального курсу "Українська мова (за професійним спрямуванням)" студентам нефілологічних факультетів педагогічних ВНЗ при вивченні теми

"Засоби передачі чужого мовлення. Правила оформлення цитат" доцільно запропонувати визначення поняття "цитата", взяте з чинного законодавства: "Цитата — порівняно короткий уривок з літературного, наукового чи будь-якого іншого опублікованого твору, який використовується, з обов'язковим посиланням на його автора і джерела цитування, іншою особою у своєму творі з метою зробити зрозумілішими свої твердження або для посилання на погляди іншого автора в автентичному формулюванні (Закон України "Про авторське право і суміжні права").

Формування творчої особистості майбутнього вчителя на заняттях з української мови має виразний виховний аспект. Плагіат, до якого студент вдається вперше, через недбалий контроль та відсутність негативної реакції з боку викладача поступово перетворюється на тяжку хронічну хворобу "скутого розуму", інтелектуального споживацтва, непорядного ставлення до чужої творчої праці. Процес формування креативності в такого студента уповільнюється, навіть якщо спершу й відчувався творчий потенціал. На нашу думку, викладач української мови повинен приділити увагу проблемі плагіату, пояснивши молодим дослідникам-початківцям, що намагання перекласти авторський текст українською мовою (найчастіше з російської мови) особисто або машинним способом, так само є засіканням на захищену законодавством інтелектуальну власність.

Розвитку професійно-творчого потенціалу майбутніх учителів-словесників засобами новітніх ТЗН та комп'ютерних технологій присвячено дослідження С.Цінько та О. Рябцева, які радять викладачеві активніше використовувати ТЗН на практичних заняттях з української мови при виконанні студентами колективних та індивідуальних завдань: "Одним із важливих завдань у вищому педагогічному навчальному закладі є практичне застосування ТЗН і комп'ютерних технологій як у процесі опрацювання навчального матеріалу, так і в науково-дослідній роботі (написання курсових, дипломних робіт, у роботі наукових гуртків, секцій, проблемних груп тощо" [418, с. 41].

Вищезазначене дозволяє зробити висновок — *науково-дослідна та індивідуально-самотійна, професійно спрямована навчальна робота майбутніх учителів з української мови в межах навчального середовища ВНЗ стають дієвими засобами формування креативності студентів-нефілологів за таких умов:*

- Якщо процес вивчення української мови на нефілологічних факультетах університетів матиме науково-пошуковий, творчий характер, зумовлений оптимальною методичною системою, що водночас дозволить студентам подолати психологічні труднощі, пов'язані з адаптацією до навчання у ВНЗ і розвиватиме набуті у довузівський період творчі здібності.
- Якщо результатом співпраці кафедри української мови і закладів освіти стане систематичне проведення в університеті та у базових навчальних закладах науково-методичних семінарів, науково-практичних конференцій, до участі в яких активно залучатимуться студенти — майбутні вчителі-нефілологи.
- Якщо інтелектуальний компонент навчального середовища педагогічного ВНЗ передбачатиме особистісно-орієнтований, диференційований підхід до навчання майбутніх педагогів української мови. Аналіз мовлення студентів нефілологічних спеціальностей, здійснюваний у процесі проведення педагогічного моніторингу, дає змогу визначити креативний потенціал кожного майбутнього педагога.
- Якщо процес формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів поєднати з формуванням інформаційно-комунікаційної культури в цілому та інформаційно-комп'ютерної компетенції зокрема. При цьому визначальну роль відіграє матеріальний компонент навчального середовища ВНЗ.

### 4.3. Система індивідуально-самостійної навчальної роботи студентів нефілологічних факультетів з української мови

Креативність є інтегрованою якістю особистості, спроможної без сторонньої допомоги приймати оригінальні рішення, створювати нове. Самостійність майбутнього вчителя можна вважати найважливішою зі складових його креативності.

На зв'язку понять самостійності і продуктивної діяльності наголошує Н.Дідусь: "Творчість починається там, де здійснюється самостійний пошук принципів, способів поведінки і дій. Творчість набуває розвитку на основі самостійності особистості і є вищим ступенем її розвитку" [294, с. 157]. Формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутнього вчителя-нефілолога у навчальному середовищі ВНЗ відбувається в умовах поступового переходу від репродуктивного до творчого рівня навчальної діяльності, а таку позитивну динаміку може забезпечити тільки системна і систематична індивідуально-самостійна робота студентів з української мови.

*Індивідуально-самостійна робота* є обов'язковим компонентом навчальної і науково-дослідної діяльності майбутніх учителів. У лексикографічних джерелах вона визначається як "основний засіб оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять" [67]. Самостійна робота студентів є об'єктом багатьох педагогічних, психологічних та лінгвометодичних досліджень (А. Алексюк, М. Бондаренко, І. Баріхашвілі, В.Жигір, О. Василенко, І. Войтович, О. Дубасенюк, О.Кожем'якін, І.Зимня, Н.Сидорчук, О. Снісар, В. Олексенко, О. Власова, Н. Голуб, В. Нагаєв та ін.).

У рамках сучасних робочих програм з української мови для ВНЗ, укладених за модульним принципом, години на самостійну роботу становлять 1/3-2/3 від загального обсягу навчального часу (залежно від денної чи заочної форм навчання). Така увага до самостійної роботи студентів відповідає вимогам держави до якості професійної самопідготовки майбутніх фахівців сфери освіти. Традиційно формами організації самостійної роботи студентів

вважаються *фронтальні, групові та індивідуальні* (3.3.2). Якщо перші дві групи реалізуються на заняттях з української мови, то третя форма організації самостійної роботи викликає чимало труднощів, зумовлених насамперед недостатньою методичною підготовкою викладачів ВНЗ до індивідуальної роботи зі студентами.

Попри потужний навчально-розвивальний потенціал індивідуально-самостійної роботи, донедавна вона зводилася до окремих розрізнених завдань в межах теми, пропонованих студентам для виконання здебільшого в позааудиторний час. Недостатня увага приділялася формам самоконтролю й контролю — отже, не було цілеспрямованого керівництва самостійною пізнавальною діяльністю. Зміщення акцентів сучасної лінгводидактики у бік мовного самонавчання й самовдосконалення, перехід від авторитарного професійного спілкування викладача зі студентами до суб'єкт-суб'єктної взаємодії дозволяє удосконалити систему індивідуально-самостійної навчальної роботи з української мови на нефілологічних факультетах ВНЗ.

Оптимально побудована, дієва *система індивідуально-самостійної навчальної роботи* студентів нефілологічних факультетів з української мови допомагає викладачам вирішити ряд важливих *завдань*, таких як:

- Планування індивідуальних, диференційованих форм самостійної пізнавальної діяльності майбутніх фахівців в аудиторний та позааудиторний час, організація відповідного керівництва та контролю (поточного і підсумкового);
- формування високого рівня професійно спрямованих знань з української мови, умінь та навичок їх творчого застосування; оптимізація процесу мовного самонавчання та самовдосконалення;
- формування інформаційно-комунікаційної культури майбутніх фахівців, умінь самостійно опрацьовувати, переосмислювати отриману навчальну інформацію та вносити в неї корективи;



- формування досвіду науково-дослідної діяльності, розвиток творчого мислення, самостійності й активності студентів, реалізація креативного потенціалу кожного майбутнього педагога;
- формування в студентів об'єктивної самооцінки власного рівня мовнокомунікативної професійної компетентності за допомогою форм самоконтролю;
- створення методичних умов для реалізації особистісно-орієнтованого підходу до процесу вивчення української мови на нефілологічних факультетах педагогічних університетів.

*Індивідуально-самостійну роботу студентів нефілологічних факультетів педагогічних ВНЗ з української мови доцільно, на нашу думку, розглядати як поєднання двох компонентів — індивідуально-самостійної навчальної роботи і самостійної дослідницької роботи студентів у площині лінгводидактики та мовознавства.*

*Індивідуально-самостійну навчальну роботу студентів-нефілологів з української мови ми розглядаємо як систему завдань, виконуваних студентами безпосередньо на заняттях та в позааудиторний час і обмежених годинами, відведеними робочою програмою на вивчення тієї чи іншої теми мовного курсу. Система самостійної роботи майбутніх учителів відображена у таблиці 4.1:*

Зупинимося докладніше на деяких формах індивідуально-самостійної навчальної роботи студентів з української мови, які, на нашу думку, сприяють розвитку творчої мовнокомунікативної особистості майбутнього вчителя:

**Система самостійної навчальної роботи студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів з української мови**

<b>Форми аудиторної самостійної навчальної роботи студентів</b>	<b>Форми позааудиторної самостійної навчальної роботи студентів</b>
<p><i>Фронтальні:</i>письмові й усні відповіді на запитання для самоконтролю; заповнення узагальнювальних таблиць; виконання завдань за картками; написання есе; самостійне опрацювання розділу підручника (навчального посібника) з теми, винесеної на самоопрацювання й самопідготовку, виконання вправ з підручника, навчально-контрольних тестів з української мови у комп'ютерному класі, робота з лексикографічною літературою на практичному занятті.</p> <p><i>Групові:</i>захист проектів, виконання диференційованих завдань (різномірних тестів), взаємна перевірка диктантів та інших видів письмових робіт (робота в парах), ділові та навчальні ігри.</p> <p><i>Індивідуальні:</i> Складання мовного портфоліо, виконавський аналіз і виразне читання художнього твору, виконання індивідуальних завдань на картках, робота над помилками у письмовій роботі</p>	<p><i>Фронтальні:</i>написання диктантів з української мови у лінгафонному кабінеті кафедри (згідно з графіком проведення у групі); підготовка питань теми у бібліотеці ВНЗ, у комп'ютерному класі, в кабінеті кафедри, перегляд навчальних відеозаписів.</p> <p><i>Групові:</i>підготовка проектів до захисту на занятті, підготовка до інсценізації художнього твору на занятті з культури і техніки мовлення, випуск святкових або тематичних мовних бюлетенів.</p> <p><i>Індивідуальні:</i>відпрацювання пропущених занять, ліквідація академзаборгованості, консультування з питань курсу, винесених на самопідготовку й самоопрацювання (згідно з графіком проведення консультацій викладачем української мови); тестова самоперевірка знань з української мови у комп'ютерних класах, самопідготовка за допомогою домашнього персонального комп'ютера, написання домашніх творів, підготовка папок зі зразками оформлення ділової документації, підготовка презентації навчальних проектів за допомогою комп'ютерних технологій.</p>

- *Контрольно-навчальні тести* є не тільки найоптимальнішим способом перевірки, так і самоперевірки знань, умінь і навичок з української мови, а й ефективною формою індивідуально-самостійної навчальної роботи студентів. Виконання програми *контрольно-навчального тестування* майбутніми вчителями-нефілологами дає змогу компенсувати невелику кількість аудиторних годин, відведених навчальним планом на вивчення курсу української мови на філологічних факультетах педагогічних ВНЗ. Так індивідуально-самостійна робота, передбачена кредитно-модульною системою сучасної вищої освіти, врешті-решт втрачає відтінок формальності.
- У позааудиторний час дієвою формою індивідуально-самостійної роботи студентів-нефілологів з української орфографії є *словниковий диктант відкритого типу* "Запам'ятай правопис слів". Технологія диктанту полягає в тому, що викладач (або інший студент) диктує 200 слів, написання яких ілюструє широкий спектр орфограм. Під час самоперевірки студент обводить червоним кольором слова, написані неправильно, запам'ятовує написання, самостійне повторює (або вчить) орфографічне правило і перегортає сторінку зошита. Наступного разу викладач (або однокурсник) диктує помилково написані слова, "донижуючи" до них нові, так, щоб кількість слів диктанту становила 200. Знов червоним кольором обводяться помилкові написання — самонавчання продовжується. Така орфографічна робота значно підвищує рівень орфографічної складової мовнокомунікативної компетентності студента.
- Ефективною формою індивідуально-самостійної навчальної роботи з української мови є *ведення зошитів "недільних есе на одну сторінку"* під назвою "Цікава подія тижня", які складаються у неділю і за бажанням студентів зачитуються на занятті з української мови на початку тижня. Розвитку креативності студентів сприяють підготовлені самостійно розповіді про видатних земляків. Майбутні вчителі до початку виробничої практики у школі готують міні-словнички "Професійна лексика", "Антисуржик" та ін.

Форми *самостійної дослідницької роботи студентів* у площині лінгводидактики та мовознавства описані нами докладно в 4.4.

Важливим підґрунтям індивідуально-самостійної навчальної роботи студентів-нефілологів (очної, заочної та дистанційної форм навчання) з української мови є навчально-методичне забезпечення дисциплін. Проблемам сучасного навчального посібника та підручника для ВНЗ приділено увагу у багатьох педагогічних та лінгводидактичних дослідженнях (Л. Мацько, Л.Струганець, М. Корець та ін.).

У навчально-методичному забезпеченні викладання мовних дисциплін (рівною мірою як і всіх курсів) на нефілологічних факультетах педагогічних ВНЗ традиційно переважають *підручники і навчальні посібники* з української мови. Здійснений нами контент-аналіз змісту й обсягу підручників і навчальних посібників досить детально відобразив основні тенденції розвитку вітчизняного підручникотворення (3.3.1). Тому виділимо лише ті аспекти, що стосуються індивідуально-самостійної навчальної роботи студентів з курсу української мови.

Сучасні вимоги до змісту, структури і призначення навчальної книги у ВНЗ узагальнює М. Корець: 1. Оскільки велика увага надається самостійній роботі студентів, підручники і навчальні посібники все більше перебирають на себе функції викладача-лектора як джерела знань. 2. З пасивного носія інформації навчальний посібник стає активною дидактичною системою самоконтролю й самоперевірки знань, умінь і навичок студентів. 3. Системність навчальної книги полягає в логічності розташування навчальної інформації.

Відповідно до законів України "Про видавничу справу", "Про вищу освіту", Науково-методичним центром вищої освіти у 2006 році підготовлено "Методичні рекомендації щодо структури, змісту та обсягів підручників і навчальних посібників для вищих навчальних закладів". У документі окрема увага приділена ролі навчальної книги у самостійній, професійно спрямованій роботі студентів, що відображено у вимогах до структури підручника та навчального посібника: "Питання та завдання (для самоперевірки та контролю засвоєння знань) у навчальній книзі дозволяють забезпечити більш ефективне опрацювання студентом навчального матеріалу в процесі самостійної роботи.

Необхідно пам'ятати, що методично правильно поставлені питання та завдання є запорукою того, що засвоєння знань у процесі самостійної роботи з книгою приведе до їх практичного застосування. Під час написання навчальних книг необхідно орієнтувати студента на активну пізнавальну діяльність, самостійну творчу працю [252, с. 4].

Спираючись на уявлення прихильників гуманістичної психології про людину як унікальну особистість, здатну до самовизначення й самоактуалізації у суспільстві (А. Маслоу, К. Роджерс), О. Власова у своєму навчальному посібнику з педагогічної психології зазначає: "Освітній процес виступає як спрямована соціалізація — виховання і навчання в контексті культури, до яких із часом приєднуються *самовиховання і самоосвіта*. У процесі освіти в молодій людині формуються різного роду компетенції, ... виникають потреба самій включитися в відтворювання цінностей культури, установка на самостійне освоєння досягнень цивілізації" [71, с. 3]. Отже, *індивідуально-самостійна навчальна робота студентів педагогічних ВНЗ з української мови не тільки сприяє формуванню їх мовнокомунікативної компетентності, а й оптимізує подальший процес становлення творчої особистості вчителя як представника інтелектуальної еліти суспільства*.

#### **4.4. Зміст науково-дослідної роботи студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів з української мови**

Індивідуалізація навчання, комп'ютеризація навчального процесу у довузівський період формування мовнокомунікативної компетентності (загальноосвітня школа, гімназія, ліцей, коледж, професійно-технічний заклад та ін.) дають змогу вступнику — майбутньому студентові — максимально повно реалізувати свої потенційні можливості до *науково-дослідної роботи з української мови у педагогічному ВНЗ*.

Науково-дослідна робота допомагає студентам оволодіти науковими методами пізнання, навчає самостійно вирішувати професійні завдання, формує

навички професійного спілкування, зокрема дискусивно-полемічного, наприклад, під час проведення публічного захисту дипломної, магістерської робіт тощо. Науково-дослідна робота студентів педагогічних ВНЗ є об'єктом багатьох педагогічних досліджень (О. Буреш, С. Вітвицька, Н. Гавриш, О. Дубасенюк, В. Ковальчук, Л. Мойсєєв, В. Нагаєв, В. Петров, В. Прошкін, Є. Спіцин, О. Сущенко, О. Хоролець та ін.). Проблемі керівництва науковими дослідженнями майбутніх учителів з української мови приділено увагу у лінгводидактичних працях (Л. Мацько, Л. Паламар, М. Пентиліук, О. Семенов, Л. Струганець, Т. Симоненко, Н. Голуб, В. Дороз, Н. Волкова, Т. Тесленко, О. Земка, Ю. Тельпуховська та ін.).

Історія української педагогіки свідчить про давні традиції *студентської науково-дослідної* роботи (А. Алексюк, В. Майборода, О. Микитюк, Н. Пузирьова та ін.). Ефективними методами і формами стимулювання розвитку інтелектуального творчого мислення студентів за різних часів вважалися такі, як: наукова бесіда, диспут, діалог "викладач-студент" на лекції, опрацювання наукових джерел, публікація статей у збірниках студентських наукових праць (н-д, "Сочинения студентов и вольнослушателей Харьковского университета", 1817 р.). Початком науково-дослідної роботи студентів у ХХ столітті вважають 30-ті роки, що відображено у звітах навчальних закладів того часу. Отже, сучасні методики організації студентських наукових досліджень мають належне теоретичне підґрунтя.

У державних документах наголошено на *поєднанні освіти і науки* як головного чинника модернізації сучасної освітньої системи. Необхідно інтенсифікувати наукові дослідження у вищих навчальних закладах, науково-дослідних установах Академії педагогічних наук України; залучати до наукової діяльності обдаровану студентську молодь; запрошувати до участі у навчально-виховному процесі ВНЗ провідних учених Національної академії наук України та галузевих академій (Національна доктрина розвитку освіти — ХІІ. Освіта і наука; Закони України "Про наукову і науково-технічну діяльність", "Про вищу освіту" та ін.).

*Науково-дослідна діяльність* студентів педагогічних університетів регламентована українським законодавством. Так, у Положенні про організацію наукової, науково-технічної діяльності у вищих навчальних закладах III та IV рівнів акредитації (Наказ МОН України від 01.06.2006 № 422) — далі йменуємо "Положення" — зазначено, що основною метою наукової роботи студентів є одержання і використання нових наукових знань з метою створення суспільно корисних наукових результатів, забезпечення якісної підготовки фахівців, ... наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації; розв'язання комплексних задач у сфері наукового, технологічного розвитку; впровадження та використання в Україні і на світовому ринку наукових і науково-практичних результатів" (Положення, 2.1). З-поміж завдань, окреслених Положенням, спрямованих на досягнення поставленої мети, привертають увагу такі, як: 2.2.11. Організація інформаційної та видавничої діяльності, популяризація досягнень науки вищої школи через засоби масової інформації, мережу Інтернет; 2.2.4. Здійснення заходів щодо підтримки наукових досліджень молодих учених та обдарованих студентів, залучення їх до наукових шкіл; 2.2.11. Організація інформаційної та видавничої діяльності, популяризація досягнень науки вищої школи через засоби масової інформації, мережу інтернет; 2.2.13. Розробка та наповнення змісту стандартів вищої освіти з урахуванням досягнень світової науки і техніки.

*Науковий доробок студентів* як складова науково-технічного потенціалу педагогічного ВНЗ (Положення, 6.4) складається з *двох компонентів*: 1) науково-дослідної діяльності, що включена у графік навчального процесу (курсіві, дипломні роботи, проведення експерименту під час виробничої практики, виконання завдань у рамках практичних та лабораторних занять та ін.); 2) індивідуальної дослідницької діяльності, що виконується поза графіком навчального процесу (підготовка статті у збірнику студентських наукових публікацій, тез виступу на науковій конференції, наукових студентських робіт до участі у всеукраїнських конкурсах тощо).

Підсумки студентських наукових досліджень (Положення, 5.9) відображають у звітній документації структурних підрозділів педагогічних ВНЗ. Так, до щорічних звітів про наукову роботу кафедри включено розділ "Науково-дослідна робота студентів", що містить список публікацій студентів по кафедрі (одноосібних та у співавторстві з викладачами), перелік виданих кафедрою збірників студентських наукових праць, тематику доповідей на студентських наукових конференціях, опис результатів роботи студентських проблемних груп і наукових гуртків, участі студентів у конкурсах і предметних олімпіадах та ін.

Науково-дослідна робота студентів є обов'язковою складовою навчально-виховного процесу в університеті: *разом зі штатними науково-педагогічними працівниками, докторантами, аспірантами, студент вважається суб'єктом наукової діяльності педагогічного ВНЗ*. За умови створення в педагогічному університеті навчально-науково-інноваційного простору вона інтегрує у процес професійної підготовки майбутніх учителів. Отже, підготовка професійно компетентних педагогів, яким притаманний високий рівень знань з української мови, умінь і навичок їх творчого застосування у ситуаціях професійного спілкування, передбачає формування науково-дослідницької компетентності студентів, зокрема нефілологів.

В обдарованих учнів, як правило, переважає продуктивний (творчий) тип діяльності. Вступивши до педагогічного ВНЗ, така молодь вже з першого курсу виявляє свої інтелектуальні здібності, потребуючи при цьому координації з боку викладачів. Необхідно толерантно ставитися до перших спроб студента висловити своє, оригінальне (нехай спочатку і помилкове!) бачення тієї чи іншої наукової проблеми, беручи до уваги емоційність креативної особистості, спрямувати хід думок у цікавій для молодого дослідника площині, рекомендувати надійні інформаційні джерела для самовдосконалення.

*Особистісно орієнтована* методична система науково-дослідної та індивідуально-самостійної роботи з української мови, що проводиться зі студентами — майбутніми вчителями, повинна проектуватися на майбутню



професійну діяльність. Окрім того, наукові педагогічні кадри для вищої школи формуються найчастіше з числа найобдарованіших випускників ВНЗ — досвідчені вчені виховують своїх послідовників, навчають молодь методики наукового пошуку. З цього приводу доречно навести вислів видатного німецького педагога А. Дістервега про важливість наукової роботи у професійній діяльності вчителя, без чого він "неминуче попадає під владу трьох педагогічних демонів: механічності, рутинності, банальності. Він дерев'яніє, кам'яніє, опускається.... Без постійного прагнення до науки його діяльність втрачає ту одухотвореність, без якої все навчання перетворюється в суцільну муштру і дресирування" (А. Дістервег. "Руководство к образованию немецких учителей").

Беручи за основу особистісно орієнтований підхід до формування учителів-нефілологів, спроможних до творчої науково-дослідної діяльності, ми побудували *модель поетапного формування креативності студента засобами створення письмових та усних професійно спрямованих наукових дискурсів* (додаток X 2). Ця модель призначена сформувати систему знань про жанри наукового стилю, уміння й навички добирати при створенні текстів оптимальні мовні засоби, поєднувати їх із невербальними для реалізації своєї комунікативної мети. Протягом чотирьох — шести років навчання практично кожен студент отримує можливість здійснити поступовий перехід від створення невеликих за обсягом реферативних наукових текстів до кваліфікаційних робіт узагальнювального характеру, що демонструють готовність випускника до творчої педагогічної діяльності за обраним фахом та сформованість мовнокомунікативної професійної компетенції. Цю позитивну динаміку повною мірою відображає описане далі студентське *мовне портфоліо розвитку* (4.5). Оскільки зміст понять "модель" і "моделювання" докладно окреслено у площині проектувальної діяльності (3.1), *особливості* пропонованої моделі охарактеризуємо стисло:

- *Універсальність структури*: кожен студент від першого курсу до четвертого підвищує рівень культури свого писемного й усного мовлення: набуває

практичних навичок використання засобів української літературної мови для написання анотації, конспекту, реферату, наукової статті, тез, курсової роботи за фахом; застосовує ці матеріали в усних публічних виступах.

- *Орієнтованість моделі на індивідуальний творчий потенціал кожного студента і рівень його мотивації до мовного самонавчання та самовдосконалення:* майбутній учитель готує наукові публікації до збірників студентських статей (тез), проводить самостійне лінгводидактичне дослідження з рекомендованої кафедрою української мови проблеми, яке відповідає рівню кваліфікаційної роботи; ознайомлює з результатами своєї науково-дослідної роботи широке коло викладачів і студентів.

- *Відкритість структури:* магістерська робота є водночас і підсумком науково-дослідної діяльності студента в межах навчального середовища ВНЗ, і поштовхом до подальшого наукового зростання (наприклад, дисертаційного дослідження). Відкритість структури також полягає у тому, що компоненти моделі можуть розширити своє функціональне поле: автори кращих курсових або кваліфікаційних робіт беруть участь у всеукраїнських конкурсах наукових студентських досліджень, у студентських олімпіадах (зокрема з методики викладання української мови в початкових класах), виступають з науковими повідомленнями у школах тощо.

Створена нами модель, безперечно, відображає ідеальний результат, отриманий від студента-випускника педагогічного ВНЗ: написання та публічний захист кваліфікаційної науково-дослідницької роботи (дипломної або магістерської) є показником високого рівня сформованості креативних якостей завтрашнього вчителя, його мовнокомунікативної професійної компетентності. Оскільки підготовка та захист дипломної кваліфікаційної роботи не є обов'язковою вимогою для педагогічних ВНЗ (на відміну від вищих навчальних закладів технічного профілю), ця форма характеризує поглиблений рівень самостійної науково-дослідної роботи майбутніх педагогів, а базовий (основний рівень) обмежується підготовкою та публічним захистом курсової роботи.

Методична система науково-дослідної та індивідуально-самостійної роботи студентів-нефілологів з української мови спирається на *диференційований підхід* як загальний методичний принцип навчання. Вважаючи науково-дослідну діяльність студентів *інтегруючим фактором* процесу професійної підготовки фахівців у педагогічному університеті, Н.Гавриш, В. Прошкін, О. Сущенко цілком слушно розглядають такі її напрями, як: 1) організація *обов'язкової* для всіх студентів самостійної дослідницької роботи та контроль за її виконанням; 2) керівництво творчою діяльністю студентів, що виявляють *особливі* нахили до науково-дослідної роботи. Визначення рейтингу самостійної дослідницької роботи студентів пропонувано здійснювати за цими *двома напрямками*, які відповідають *базовому рівню* (обов'язковому для кожного майбутнього педагога) і *поглибленому рівню* (для окремих студентів, що виявляють здібності до наукової роботи).

У таблиці 4.2 ми узагальнено відобразили *рівні і форми самостійної дослідницької роботи студентів нефілологічних факультетів педагогічних ВНЗ з української мови*, які: 1) сприяють формуванню креативності майбутніх учителів; 2) оптимізують процес підготовки молодих учених із числа студентів-випускників.

Форми самостійної дослідницької роботи студентів нефілологічних факультетів педагогічних ВНЗ з української мови найповніше представлені на факультеті підготовки вчителів початкових класів (навчально-науковий інститут педагогіки). Додаток X 2 ілюструє *поступове* оволодіння студентом навичками написання текстів наукового стилю за умови консультативно-координувальної діяльності викладачів української мови.

Таблиця 4.2

**Рівні і форми самостійної дослідницької роботи студентів нефілологічних факультетів педагогічних ВНЗ з української мови**

<b>Базовий (обов'язковий) рівень</b> самостійної дослідницької роботи студентів-нефілологів з української мови (зкладає основи подальшого творчого професійного саморозвитку майбутніх учителів).		<b>Поглиблений рівень</b> самостійної дослідницької роботи студентів-нефілологів з української мови (розвиває креативність, стимулює інтерес до науки, прагнення до науково-дослідної діяльності в окремих обдарованих студентів — майбутніх учених).
<i>Підготовчий етап (I — II курси)</i>	<i>Дослідницьке навчання (III — V курси)</i>	<i>Науково-дослідна робота (I — VI курси)</i>
1. Виконання завдань дослідницького характеру, передбачених робочими програмами для нефілологічних спеціальностей педагогічних ВНЗ із курсів: "Сучасна українська мова з практикумом",	1. Виконання завдань дослідницького характеру, передбачених мами з курсів: "Сучасна українська мова з практикумом", "Методика викладання української мови в початкових класах";	1. Участь студентів нефілологічних спеціальностей у роботі наукових гуртків і проблемних груп з української мови і культури мовлення. 2. Науково-дослідна діяльність у складі студентського наукового товариства (СНТ). 3. Написання кваліфікаційної (дипломної, магістерської) роботи з лінгводидактики (для спеціальностей "Початкове навчання", "Початкова освіта").

Продовж. табл. 4.2

1	2	3
<p>"Українська мова (за професійним спрямуванням)", "Основи культури і техніки мовлення", "Культура мови і виразне читання", "Українська мова. Культура мови і практична стилістика"; спецкурсів і спецсеминарів, факультативів з українського правопису.</p>	<p>робочими програ- спецкурсів і спецсеминарів, факультативів з лінгводидактики та українського правопису (для спеціальності "Початкове навчання"). 2.Написання курсової роботи з методики викладання укра- їнської мови (для спеціальності "Початкове навчання"). 3.Проведення експерименту під час виробничої практики у школі.</p>	<p>4.Виступи на університетській, всеукраїнській науковій студентських конференціях та наукових семінарах з проблем культури українського професійного мовлення, методики викладання української мови у початкових класах тощо, публікація тез, статті у збірнику матеріалів. 5.Участь в університетському, всеукраїнському конкурсах студентських наукових робіт з української мови та методики її викладання. 6. Участь в олімпіаді з української мови, лінгводидактики (університетського, всеукраїнського рівнів) — для студентів I — II курсів нефілологічних факультетів. □</p>

*Актуальні проблеми функціонування української мови в сучасному суспільстві можуть бути покладеними в основу науково-дослідної роботи студента протягом усіх років навчання в університеті. Початком самостійного поетапного дослідження у заданій площині є написання анотації на книгу, статтю, презентація новинок науково-навчальної літератури. Конспект і реферат є складнішими жанрами наукового стилю, оскільки потребують від*

майбутнього вчителя більшої креативності, а в усному публічному мовленні вони реалізуються у формі повідомлення з наукової проблеми. Написання статті і тез є тим етапом формування професійно спрямованої творчої мовнокомунікативної діяльності майбутнього вчителя, який безпосередньо передує виконанню курсової і кваліфікаційної робіт. Магістерська (дипломна) робота та її публічний захист завершують поетапне п'яти-шестирічне наукове дослідження з української мови та методики її викладання і демонструють рівень сформованості креативної мовнокомунікативної особистості завтрашнього педагога.

Освіта є однією зі сфер використання наукового стилю української літературної мови, тому *майбутні вчителі повинні досконало володіти його мовними засобами в усній та писемній формах професійного спілкування*. Формуючи професійну мовнокомунікативну компетентність студентів, викладач ВНЗ закономірно звертає увагу на *знання стильових норм наукової мови та вміння й навички їх практичного застосування у різних жанрах*.

Дамо загальну характеристику основних писемних жанрів наукового стилю, закладених у структуру моделі поетапного формування креативності студента засобами створення наукових текстів професійного спрямування.

*Анотація* (лат. *annotatio* — "зауваження, помітка")— це науково-інформативний жанр власне наукового підстилю, що витлумачується як короткий виклад змісту книги, статті, розробки, звіту тощо; стисла узагальнена характеристика книжки, статті, рукопису тощо, яка розкриває ідейну спрямованість, зміст, структуру та інші особливості твору [383, с. 31].

Приклади оформлення анотації студенти знаходять на звороті титульної сторінки друкованого видання або у каталожній картці бібліотеки. Анотація допомагає майбутньому вчителю зекономити час на пошуки інформаційних джерел для мовної самопідготовки, повідомляє про спрямованість на те чи інше коло читачів. Початком науково-дослідної роботи студента можна вважати написання першокурсником анотації на статтю, навчальну книгу на заняттях з курсу "Українська мова (за професійним спрямуванням)". Доцільно

запропонувати для цього статті у збірниках студентських наукових публікацій: вміння окреслити коло проблем, порушених автором (авторами), встановити мету, практичну значущість наукової публікації закладає підґрунтя для написання майбутнім учителем інших жанрів науково-інформативного різновиду власне наукового підстилю: реферату, тез, статті, курсової, дипломної, магістерської робіт.

Технологію підготовки студента до написання анотації на статтю представлено на рис.4.1:

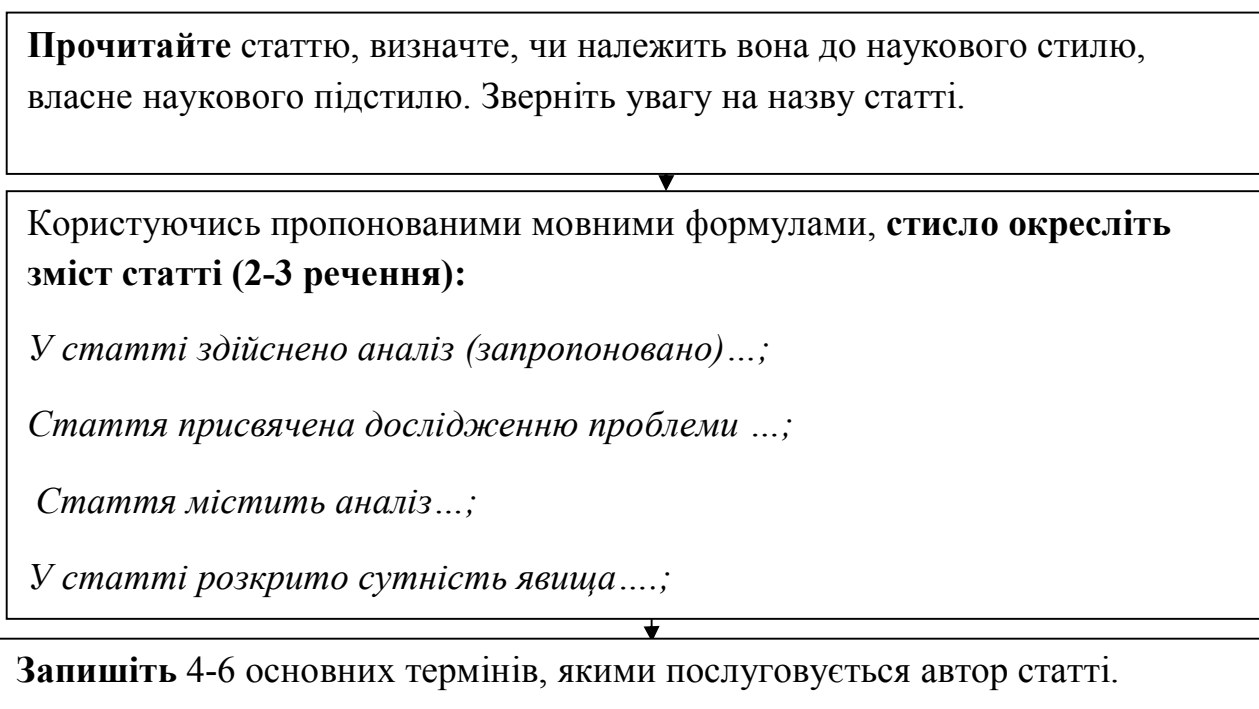


Рис. 4.1. Технологія підготовки студента до написання анотації на статтю

Ефективним засобом розвитку креативності є проведення студентами — авторами кращих анотацій — *огляду новинок (електронної презентації)* науково-навчальної літератури за фахом: збірників наукових статей, навчальних посібників, словників тощо. Цей жанр академічного красномовства може реалізуватися як на лекційних та практичних заняттях з української мови та методики її викладання, так і на заняттях гуртків, проблемних груп, перед початком наукових студентських конференцій та семінарів з культуромовних проблем.

*Конспект* (лат. *conspectus* — огляд) — довідково-інформаційний текст — "лаконічно написаний виклад змісту першоджерела (книги, статті, лекції, промови, виступу тощо). При конспектуванні потрібно звернути увагу студентів на способи передачі чужої мови і відповідні пунктуаційні норми. За походженням конспекти поділяють на два типи — конспекти усних виступів і конспекти друкованих праць [142, с. 93]. Пропонована нижче таблиця 4.3 дає змогу студентів уникнути стенографування лекторського виступу або механічного переписування тексту наукової статті. Окрім того, студент самостійно формулює тему, виділяє в її рамках мікротеми, своїми словами передає зміст доказів, висловлює власні думки щодо проблеми, порушеної автором. Отже, опрацювання першоджерела перетворюється на творчу діяльність:

**Таблиця 4.3**

**Технологія підготовки студента до конспектування наукової статті  
(зразок сторінки конспекту)**

Структурні компоненти конспекту				
Повна назва першоджерела				
Тема (про що йдеться у статті)	Мікротеми (у рамках теми)	Докази, факти	Цитати	Власні думки, зауваження
	1.			
	2.			
	3.			

*Реферат* (лат. *refero* — повідомлення, переказ) як жанр наукового стилю інформує про дослідження з наукової проблеми. Існує чимало визначень реферату, наприклад: "Усний або письмовий стислий виклад змісту наукової праці, книги, результатів наукового дослідження" [142, с. 146]; "короткий виклад великого дослідження або кількох праць з якоїсь наукової проблеми. У



процесі його підготовки необхідно вибрати найцінніші положення, найяскравіші приклади [245, с. 49]. *Процес реферування* наукової літератури передбачає декілька *операцій*: читання тексту першоджерела (або кількох наукових праць), аналіз, виділення головного і переформулювання отриманої інформації у стислому вигляді. При цьому реферат як вторинний письмовий текст має такі *характеристики*, як: 1) змістова і структурна завершеність, наявність плану, списку аналізованих джерел; 2) точність передання авторського бачення проблеми, можлива самостійність у висновках, власна оцінка проблеми; 4) компактність і доступність викладу; 5) наочність (застосування таблиць, схем); 6) дотримання мовних норм та вимог до технічного оформлення тексту; 7) можливість озвучення матеріалів на практичному занятті, на засіданні студентського наукового гуртка, проблемної групи.

Тематика рефератів з української мови для студентів нефілологічних факультетів педагогічних ВНЗ відображена у навчально-методичних комплексах дисциплін (НМК), зокрема в інструктивно-методичних матеріалах до самостійної роботи студентів та в завданнях для самостійної роботи в межах робочих програм дисциплін (3.3). У додатках Х 3.3 — 3.6 вміщено орієнтовну тематику рефератів, курсових, дипломних та магістерських робіт, пропонованих для написання студентам нефілологічних факультетів педагогічних ВНЗ (на прикладі Житомирського державного університету імені Івана Франка), при вивченні таких дисциплін, як: "Українська мова (за професійним спрямуванням)", "Методика викладання української мови в початкових класах", "Основи культури і техніки мовлення", "Сучасна українська мова з практикумом", "Удосконалення правописних навичок майбутніх фахівців" (факультатив), "Практична стилістика української мови"(спецкурс), "Виразне читання" (спецсемінар).

Формулюючи студентіві тему реферату з української мови або методики її викладання у початкових класах, викладач дотримується таких *вимог*:

- Наукова мовознавча або педагогічна проблема, досліджувана в аналізованій праці (кількох працях), повинна бути актуальною та спроектованою на майбутню мовнокомунікативну професійну діяльність студента.
- Назва повинна відображати ті аспекти мовознавчої або методичної проблеми, які раніше не обговорювалися на аудиторних заняттях, — це оптимізує процес мовного самонавчання й самовдосконалення студента-виконавця роботи.
- Студентові рекомендуються надійні джерела для опрацювання, які відображають сучасні тенденції розвитку українського мовознавства.
- Тема не повинна копіювати розміщених у мережі Інтернету назв, що дозволить уникнути плагіату, а отже, забезпечить самостійність написання реферату.

Власна оцінка наукової проблеми, самостійність висновків, зроблених студентом у кінці реферату, готують майбутнього вчителя-дослідника до наступного етапу формування креативності — написання *статті* (бажано з цієї ж проблеми). Якщо анотація, конспект, реферат та курсова робота є жанрами наукового стилю, віднесеними до базового рівня самостійної дослідницької роботи студентів-нефілологів з української мови, статтю пишуть творчо обдаровані студенти зі стійким інтересом до мовознавства та прагненням до творчої науково-дослідної діяльності у цій площині. Стаття є самостійною, стислою (до 10 сторінок) науковою працею, вміщеною у наукових періодичних виданнях, збірниках матеріалів конференцій. Залежно від *мети* написання наукові статті поділяють на: повідомлювальні, оглядові, аналітичні та дискусійні [245, с. 49]. На наш погляд, оглядові (аналіз праць з досліджуваної проблеми) та повідомлювальні (про результати свого дослідження) статті є найпоширенішими видами студентських наукових публікацій з проблем культури української мови та методики її викладання в початкових класах.

Консультуючи майбутнього вчителя щодо правил оформлення статті у збірнику матеріалів наукової студентської конференції, слід зорієнтувати його на встановлені державою вимоги до фахових видань. Це допоможе

майбутньому педагогові-науковцю набути навичок належного оформлення результатів свого дослідження, підготує до написання курсової та кваліфікаційної робіт, а в подальшому — дисертації. Отже, студентська наукова стаття повинна мати такі обов'язкові *елементи*: 1) формулювання проблеми у загальному вигляді, виділення її аспекту, про який йтиметься в публікації; 2) стислий аналіз праць, що є підґрунтям для студентського дослідження; 3) постановка завдання, вирішуваного у статті; 4) виклад основного матеріалу індуктивним або дедуктивним способами, застосування аналізу та синтезу як методів наукового дослідження, використання цитат на доказ тієї чи іншої думки, посилання на джерела; 5) окреслення перспектив дослідження; 6) список використаної автором статті літератури, джерел (у тому числі електронних ресурсів), оформлений за державними стандартами (ДСТУ 3582 — 97); 7) анотація українською, російською та англійською мовами (найчастіше). Технологію підготовки студента до написання наукової статті схематично зображено у додатку X 3.1.

Процес написання статті значно полегшиться, якщо майбутній учитель оволодів знаннями, вміннями й навичками на попередніх етапах науково-дослідної роботи — при створенні анотації, конспекту та реферату.

Викладачеві української мови, функція якого обмежується консультативно-координуючою, доцільно написати *рецензію* на підготовлену студентом статтю або запропонувати це зробити іншому студентові. Цей вид роботи, на нашу думку, є інтерактивним, оскільки написання студентом рецензії на статтю однокурсника (критичний аналіз чужої праці) сприяє мовному самонавчанню й самовдосконаленню, розвиває креативність майбутнього фахівця.

Працюючи над написанням статті, необхідно навчити студента записувати основні її положення у формі *тез*, в яких відсутні докладні пояснення, приклади, таблиці, рисунки, цитування. Обсяг тез — як правило, до 2-х сторінок — дозволяє вважати їх оптимальною письмовою основою доповіді чи

повідомлення студента на науковій конференції, науковому семінарі, на засіданні гуртка чи проблемної групи.

Студентські статті випереджають або супроводжують написання курсової та кваліфікаційної робіт з лінгводидактичної проблематики. Йдеться про студентів педагогічного факультету (навчально-наукового інституту педагогіки). Показово, коли на захисті роботи випускник інформує ДЕК про впровадження результатів свого дослідження: про участь у конференціях, семінарах, конкурсах наукових студентських робіт, про публікації у збірниках тощо.

Теми курсових, дипломних та магістерських робіт щороку затверджуються протоколом засідання кафедри. У додатках вміщено орієнтовну тематику студентських досліджень, розроблену нами по кафедрі філології і лінгводидактики Житомирського державного університету на 2009-2010 н.р. Теми дібрано так, щоб курсова робота могла стати частиною дипломного дослідження, а бакалаврська дипломна робота з методики викладання української мови "розвинулася" у кваліфікаційну роботу з методики початкового навчання (українська мова) на п'ятому курсі або в магістерське наукове дослідження з методики початкової освіти (українська мова). Слід зазначити, що студент має право запропонувати свою тему курсової роботи.

Виконання *курсoвих робіт* передбачено щороку навчальним планом з базових дисциплін за спеціальністю, з якої студент — майбутній учитель — здобуває освіту. Курсова робота як самостійне навчально-наукове дослідження вирішує *ряд завдань*: 1) закріпити, поглибити й систематизувати практично спрямовані знання студентів з навчальної дисципліни (зокрема з української мови та методики її викладання); 2) удосконалити навички наукового текстотворення, набуті студентами у процесі написання анотацій, конспектів, рефератів, статей; 3) забезпечити належний рівень оволодіння майбутніми фахівцями методами сучасних наукових досліджень; 4) розвивати у студентів дослідницьку самостійність та рефлексію; 5) формувати в майбутніх учителів етику професійної комунікативної поведінки, необхідну при проведенні

педагогічного експерименту; б) стимулювати науково обдарованих студентів до написання кваліфікаційної (дипломної, магістерської) роботи.

Хоча курсова робота здебільшого реферативна, її слід вважати первинним письмовим текстом наукового стилю, оскільки студент виявляє повну самостійність у висновках, дає власну оцінку актуальної наукової проблеми. Обсяг курсової роботи найчастіше становить 25-40 сторінок, а структура традиційно передбачає наявність таких складових, як: вступ, зміст (складається із теоретичної та практичної частин), загальні висновки, список використаних джерел (приблизно 10-15) та додатки. Тематика курсових робіт з методики викладання української мови у початкових класах затверджується на початку 4-го курсу, що дає змогу студентам провести експериментальне дослідження під час виробничої практики в школі та письмово оформити його хід та результати. Підготовчим етапом до написання курсової роботи є план-конспект. Оцінюється курсова робота студента як за шкалою МОНУ, так і ECTS (табл. 4.4). Написання курсової та кваліфікаційної робіт з будь-якої навчальної дисципліни студентами нефілологічних факультетів педагогічних ВНЗ вимагає від викладачів, що керують дослідженнями, високого рівня мовнокомунікативної професійної компетентності — знання норм української літературної мови та вміння використовувати їх у науковому дискурсі. Тому належна мовна підготовка магістрантів, найздібніші з яких поповнюють науковий склад університетських кафедр, повною мірою відповідає стратегічним завданням вищої школи.

Позитивно те, що останнім часом з'явилося багато навчально-методичних посібників, призначених допомогти студентам різних факультетів педагогічних навчальних закладів створювати тексти наукових жанрів, структурувати, грамотно оформлювати та публічно захищати дипломні і магістерські кваліфікаційні науково-дослідницькі роботи. У площині формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-дослідників увагу привертають деякі з праць.

Важливе місце у курсі "Українська мова (за професійним спрямуванням)" на нефілологічних факультетах університетів посідає змістовий модуль, відведений на вивчення професійно спрямованої наукової мови.

Таблиця 4.4

Оцінювання курсових робіт студентів з дисципліни "Методика викладання української мови в початкових класах" (8-й семестр, спец. "Початкове навчання")

Оцінка	Відповідність змісту роботи темі, актуальність проблеми, професійна спрямованість дослідження	Самостійність зроблених студентом висновків, оволодіння методами наукового дослідження	Дотримання мовних норм у тексті роботи	Дотримання стандартних вимог до технічного оформлення роботи, належний обсяг	Вичерпність відповідей на запитання комісії по захисту курсових робіт
Відмінно (А)	Зміст роботи повною мірою розкриває одну з актуальних та професійно спрямованих проблем курсів сучасної української мови та методики її викладання у початковій школі.	Проаналізу-вавши праці вчених у досліджуваній лінгводидактичній площині, посилаючись на авторитетні мовознавчі та педагогічні джерела, студент робить самостійні	Робота характеризується дотриманням мовних і жанрових особливостей наукового стилю. Рівень мовнокомунікативної професійної компетенції студента — високий.	Роботу виконано у достатньому обсязі, згідно зі стандартними вимогами до технічного оформлення.	Відповіді правильні, вичерпні, аргументовані.

1	2	3	4	5	6
Добре (BC)	Зміст роботи відповідає темі, однак не всі аспекти проблеми розкрито в однаковій мірі повно.	Висновки, зроблені в роботі, цілком ґрунтуються на працях мовознавців та педагогів, але не відображають самостійного наукового мислення студента.	У цілому текст роботи відповідає мовним нормам, але зустрічаються поодинокі фактичні і логічні помилки, порушення в оформленні посилянь на джерела тощо. Рівень мовнокомуні-кативної професійної компетенції студента — достатній.	Роботу виконано у достатньому обсязі, згідно зі стандартними вимогами до технічного оформлення.	Правильні, але не аргументовані відповіді.
Задовільно (DE)	Зміст роботи розкриває обрану тему лише частково, студент не може вирішити всіх завдань, поставлених у Вступі.	Студент погано володіє методом аналізу наукових праць з мовознавства та педагогіки, нерідко використовує ненадійні інформаційні джерела, щоб обґрунтувати те чи інше наукове положення.	У тексті порушено засоби граматичного і логічного зв'язку між абзацами, зустрічаються правописні помилки, лексичні помилки, зумовлені незнанням спеціальної термінології тощо. Рівень мовнокомуні-кативної професійної компетенції студента — середній.	Обсяг роботи дещо неповний, зустрічаються порушення стандартних вимог до оформлення.	Неповні відповіді, зустрічаються помилки в розумінні ключових понять проблеми.



*Продовж. табл. 4.4*

1	2	3	4	5	6
Незадовільно (FX)	Текст роботи не відповідає темі.	У курсовій роботі відсутні самостійні висновки, текст основної частини являє собою набір цитат, логічно не пов'язаних між собою, частково підпорядкованих досліджуваній проблемі.	Студент не виявляє знань про жанрові та мовні стилістичні особливості наукового тексту. Рівень мовнокомунікативної професійної компетенції студента — низький (нульовий).	Обсяг роботи не відповідає вимогам до наукового студентського дослідження, робота оформлена технічно неграмотно.	Відсутні відповіді. Робота підлягає доопрацюванню і вноситься на повторний захист після виправлення зауважень.

У навчальному посібнику Л. Мацько та Л. Кравець "Культура української фахової мови" студенти знаходять чітке визначення таких *основних взаємопов'язаних стильових ознак наукового стилю*, як: абстрагованість, підкреслена логічність, точність і однозначність, ясність (зрозумілість), об'єктивність викладу. Окремі сторінки книги містять аналіз основних студентських наукових жанрів: реферату, курсової роботи, кваліфікаційних науково-дослідницьких робіт (дипломної та магістерської) — та вимоги до їх написання. На думку авторів, слід формувати високий рівень мовно-наукової культури майбутніх фахівців [245, с. 53].

Узагальнив і систематизував попередні напрацювання у площині теорії і методики наукових досліджень І. Мороз [263]. Його навчальний посібник містить практичні рекомендації викладачам — керівникам науково-дослідної роботи студентів. І. Мороз підкреслює специфіку вузівського навчання, яка "вимагає продуманої організації самостійної роботи студентів, що забезпечує успішне володіння не тільки програмовим матеріалом, а й навичками дослідження, творчої діяльності" [263]. Автор відносить виконання дипломних кваліфікаційних робіт до виду самостійної діяльності студентів на завершальному етапі підготовки сучасних бакалаврів та спеціалістів у педагогічних навчальних закладах. Інтерес викликають такі розділи посібника, як: "Робота з літературними джерелами та їх бібліографічний опис", "Літературне оформлення дипломних (кваліфікаційних) робіт".

У навчальному посібнику В. Дороз "Методика викладання української мови у вищій школі" спеціальний розділ присвячено написанню, оформленню, захисту й оцінюванню магістерської роботи з лінгводидактики [119].

У підручнику С. Вітвицької "Основи педагогіки вищої школи" науково-дослідна робота магістрантів розглядається в аспекті розвитку у майбутніх освітян креативності: "Науково-дослідна робота магістрантів впливає із завдань навчального процесу і сприяє підготовці висококваліфікованих освітян-фахівців. Вона спрямована на розвиток у майбутніх педагогів і науковців нахилів до креативної діяльності, на формування умінь і навичок застосування

дослідницьких методів для творчого розв'язання практичних і теоретичних питань навчання і виховання в закладах освіти" [69, с. 276]

У таблиці 4.5 узагальнено відображені основні ознаки кваліфікаційних науково-дослідницьких робіт студентів з лінгводидактики для педагогічних факультетів (навчально-наукових інститутів педагогіки):

**Таблиця 4.5**

**Види кваліфікаційних науково-дослідницьких робіт студентів з методики викладання української мови**

<b>Форма НДРС</b>	<b>Специфіка роботи</b>	<b>Вимоги до роботи</b>	<b>Професійна спрямованість</b>
<p><i>Дипломна робота (освітньо-кваліфікаційний рівні "бакалавр", "спеціаліст").</i></p> <p>Рекомендована до публічного захисту на засіданні Державної екзаменаційної комісії після проходження передзахисту на засіданні кафедри.</p>	<p>1. Дослідження має комплексний характер, нерідко є продовженням курсової роботи.</p> <p>2. Дослідження виконується на завершальному етапі навчання у ВНЗ, підтверджує професійну сформованість випускника як учителя, високий рівень його мовнокомуні-</p>	<p>1. Високий рівень професійно спрямованих знань з української мови та методики її викладання в початкових класах, практичних умінь і навичок застосування знань у науково-педагогічному дискурсі.</p> <p>2. Самостійність та актуальність лінгводидактичного дослідження, здатність бачити суть педагогічної проблеми, підпорядкованість змісту роботи поставленій у Вступі меті та завданням.</p>	<p>Матеріали дослідження можуть бути використані у професійній мовно-комунікативній діяльності вчителів.</p>

Продовж. табл. 4.5

1	2	3	4
	кативної компетенції, сформовану креативність	3. Належне оформлення експериментальної частини роботи, самостійність узагальнюючих висновків, окреслення перспектив дослідження. 4. Обсяг роботи (приблизно 50 — 60 сторінок комп'ютерного набору), прозора структура, правильне мовне і технічне оформлення.	
<i>Магістерська робота (освітньо-кваліфікаційний рівень "магістр").</i> Рекомендована до публічного захисту на засіданні Державної	1. Пов'язана з науковим напрямом досліджень філологічної кафедри, магістерська робота нерідко є продовженням дипломної кваліфікаційної роботи з методики	1. Грунтовні знання з української мови та методики її викладання, що виходять за рамки навчальних програм ВНЗ. 2. Окреслення теоретичних засад досліджуваної проблеми (лінгвістичних, педагогічних, психологічних, методологічних). 3. Самостійність та	Методичні рекомендації, сформульовані в роботі магістрантом-дослідником, можуть бути використані у процесі мовної підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ, а також у професійній

1	2	3	4
екзаменаційної комісії після проходження передзахисту на засіданні кафедри.	<p>викладання української мови.</p> <p>2.Робота є підсумком самостійної творчої науково-дослідної діяльності студента у галузі лінгводидактики та у площині формування культури українського мовлення носіїв.</p> <p>3.Робота підтверджує професійну сформованість випускника як викладача педагогічного навчального закладу, високий рівень мовнокомуні-</p>	<p>актуальність наукового лінгводидак-тичного дослідження, критична оцінка традиційних методів та інноваційних технологій викладання української мови, оригінальність і практична значущість пропонованих у роботі методичних розробок.</p> <p>4.Обґрунтованість узагальнених висновків даними педагогічного експерименту, отриманими в результаті застосування методів математичної статистики.</p> <p>5.Апробованість результатів дослідження (публікації у наукових збірниках, виступи на студентських науково-практичних конференціях та семінарах, на засіданнях гуртків і проблемних</p>	мовнокомуні-кативній діяльності вчителів.

Продовж. табл. 4.5

1	2	3	4
	кативної компетентності, сформовану креативність	груп, методоб'єднань учителів тощо). 6.Обсяг роботи (приблизно 50 — 100 сторінок комп'ютерного набору), прозора структура, правильне мовне і технічне оформлення.	

Аналіз змісту науково-дослідної роботи студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних спеціальностей педагогічних університетів з української мови дав змогу дійти таких висновків:

- Сучасні форми науково-дослідної роботи студентів регламентовані законодавчо і мають давні традиції в Україні.
- Самостійна дослідницька робота студентів-нефілологів з української мови та методики її викладання (на педагогічних факультетах) здійснюється на базовому та поглибленому рівнях.
- В основу моделі поетапного формування креативності студентів нефілологічних факультетів педагогічних ВНЗ покладено навчання майбутніх учителів складати усні і писемні професійно спрямовані наукові дискурси різних жанрів.
- Надійними джерелами поповнення знань студентів-нефілологів про мовне оформлення текстів наукових робіт та умінь і навичок їх практичного використання є навчально-методична література та консультації викладачів української мови.

Науково-дослідна робота майбутніх учителів з української мови в усьому розмаїтті її форм втрачає свою доцільність, якщо вона не має перспектив

подальшого застосування у шкільному навчально-виховному процесі. Звертаючись до праць Ю. Бабанського, процитуємо: "Вивчення й узагальнення досвіду не може завершитися збором і збереженням інформації про нього у вигляді доповідей, статей, брошур тощо — не лише перший, хоча й надзвичайно цінний етап діяльності. Далі йдуть використання результатів цього досвіду в наукових дослідженнях і впровадження його в масову практику роботи вчителів" [291, с. 575].

#### **4.5. Мовне портфоліо у системі безперервної самопідготовки майбутніх учителів до мовнокомунікативної професійної діяльності.**

Творча особистість сучасного педагога характеризується постійним прагненням до самонавчання і професійного самовдосконалення. Креативному вчителю важливо постійно підтримувати високий рівень сформованості компетенцій, зокрема мовнокомунікативної, — цього вимагає динамічний розвиток інформаційних технологій, галузей науки, культури, освіти. Професійна мовна самопідготовка майбутнього вчителя-нефілолога починається з перших днів навчання у педагогічному університеті: свідоме бажання стати не тільки компетентним фахівцем, а й мовленнєвим авторитетом для школярів забезпечує мотивацію до вивчення української мови.

У пошуку методів оптимізації процесу українськомовної самопідготовки студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних ВНЗ доцільно звернутися до мовного портфоліо.

Метод портфоліо з'явився у минулому столітті спочатку у сферах бізнесу та виробництва. *Портфоліо* (з французької мови перекладається як "сторінка, досьє", з італійської — як "папка фахівця") — це "збірка (широке портфоліо) виконаних робіт та напрацювань певної особи (компанії). Портфоліо може бути як на папері, так і в електронному вигляді. Електронне портфоліо, у свою чергу, може зберігатися локально (бути доступним лише визначеному колу людей) та глобально (бути доступним для всього світу — для користувачів інтернету). Глобально доступне портфоліо інакше називається веб-портфоліо" [451]. На

сьогодні портфоліо складають у галузях промисловості і торгівлі, у сферах освіти і науки, культури та мистецтв. Важливою характеристикою, на думку дослідників цього методу, є те, що "портфоліо розкриває динаміку досягнень особи, яка демонструє вміння застосувати отримані знання та навички на практиці" (О. Локшина [220]).

Залежно від змісту і спрямованості матеріалу педагоги готують паперові, електронні та комбіновані види папок: портфоліо розвитку, демонстраційні, звітні портфоліо. Особливим видом портфоліо вчителя (студента педагогічного ВНЗ) є мовне портфоліо.

В Україні портфоліо почали активно застосовувати в освітніх системах з 2003 року — спочатку як інноваційний метод навчання іноземної мови у школі та ВНЗ. Останнім часом мовне портфоліо привернуло увагу науковців у галузі методики навчання української мови, викликало інтерес в учителів української мови, у педагогів-нефілологів. З'явилося чимало праць, присвячених проблемам забезпечення якості освіти методом портфолійного оцінювання, на сайтах Інтернету розміщено зразки глобальних веб-портфоліо, створених вчителями та викладачами ВНЗ (Г. Грибан, В. Гуменюк О. Локшина, Л.Старшинова Г. П'ятакова, Н. Заячківська, О. Кучерук, С. Ніколаєва, Л.Шевцова та ін.). Матеріали портфоліо укладають, орієнтуючись на стандартну структуру мовного портфоліо, рекомендованого європейським країнам Лінгвістичним Комітетом Ради Європи у 2001 році [375].

У системі вищої освіти портфоліо передбачає накопичення і збереження у спеціальній папці — теці (у тому числі електронній, веб-портфоліо) — професійно спрямованих науково-дослідних, творчих доробків студента за весь період навчання в університеті. За роки навчання в університеті студент створює так зване "досє" своїх успіхів, матеріали якого відображають динаміку професійного зростання. Внесені засобом портфоліо корективи у навчальний процес ВНЗ дозволяють майбутньому фахівцеві розвивати когнітивно-особистісні якості, необхідні в житті сучасного демократичного інформаційного суспільства.



Значення студентського *мовного портфоліо розвитку*, таким чином, полягає у тому, що:

- Зміст мовного портфоліо відображає навчально-пізнавальну, розвивально-виховну, науково-дослідну та квазіпрофесійну діяльність студента. Майбутній учитель постійно прагне примножити свої успіхи, створюючи нові інтелектуальні продукти, що сприяє розвитку в нього креативних особистісних якостей, підвищенню мотивації до самонавчання та зростанню рівня соціальної активності.
- Інноваційно-оцінне мовне портфоліо спонукає студентів до безперервного самомоніторингу якостей мовлення; до рефлексії — самоаналізу мовленнєвих помилок, самоконтролю власної комунікативної поведінки не тільки у навчальному середовищі, а й в усьому соціальному просторі. *Портфолійне оцінювання*, яке використовують поряд із тестами контролю рівня навчальних досягнень учнів і студентів, має ряд переваг над тестовим, оскільки передбачає атмосферу співробітництва, вимірювання досягнень кожного, включає складову самооцінки. Усе це дає підстави у рамках портфоліо поєднувати моніторинг із самомоніторингом. Отже, мовне портфоліо формує в студентів-нефілологів здатність до об'єктивної самооцінки рівня мовнокомунікативної професійної компетентності.
- Добір матеріалів для електронних локального та глобального портфоліо потребує від майбутнього фахівця постійного користування Інтернет-ресурсами, ознайомлення з результатами нових наукових досліджень, участі в обговоренні культуромовних проблем на форумах сайтів. Ця діяльність сприяє формуванню у студентів медіакомпетентності та інформаційної культури.
- Мовне портфоліо майбутнього фахівця, укладене відповідно до європейських стандартів, разом із резюме, допомагає випускникові педагогічного ВНЗ під час спілкування з роботодавцем продемонструвати свою креативність, конкурентоспроможність на ринку праці, виявити високий рівень культури мовлення. Таким чином, метод портфоліо формує психологічну

готовність студента-нефілолога до реалізації свого комунікативного задуму в усіх ситуаціях професійної комунікації.

Структурування матеріалу є однією з вимог до мовного портфоліо, поряд із такими, як: достовірність і об'єктивність змісту, логічність його розташування, наочність, правописна грамотність текстів, естетичність оформлення самої теки і її матеріалів, технологічна компетентність при створенні веб-портфоліо або окремих матеріалів на електронних носіях, що вкладаються в папку. Окрім того, мовне портфоліо розвитку, укладене студентом протягом усього періоду навчання в університеті, повинно відображати позитивну динаміку рівня мовнокомунікативної професійної компетентності майбутнього учителя. Мовне портфоліо студента стає основою мовного портфоліо вчителя-предметника, поповнюючись його професійними доробками.

Структура мовного портфоліо майбутнього учителя-нефілолога, зумовлена загальноєвропейськими вимогами, передбачає наявність таких основних частин, як:

- відомості про студента, якому належить портфоліо;
- матеріали, що відображають досягнення студента у вивченні української мови;
- матеріали оцінки та самооцінки навчально-пізнавальної, розвивально-виховної, науково-дослідної та квазіпрофесійної діяльності студента;
- допоміжні навчально-методичні матеріали для подальшого професійного мовного самонавчання і самовдосконалення майбутнього вчителя.

У додатку Ц 1 наведено *схему-зразок мовного портфоліо розвитку майбутнього вчителя-нефілолога.*

Дотримуючись загальновизначених вимог до структури й оформлення мовного портфоліо, зазначимо, що студент може варіювати зміст теки, керуючись принципом доцільності його подальшого використання у навчально-виховному процесі школи. При цьому викладач української мови консультує

майбутніх учителів, дає їм корисні поради і заохочує до подальшої мовної самоосвіти.

#### **4.6. Виробнича практика у школі — засіб формування творчої мовнокомунікативної особистості майбутнього вчителя-нефілолога.**

Формування творчої мовнокомунікативної особистості майбутнього педагога-фахівця у ВНЗ відбувається в умовах органічного поєднання навчально-пізнавальної, розвивально-виховної, науково-дослідної та професійно-комунікативної діяльності студентів. Здобуті знання без практичного застосування можуть так і залишитися фундаментом (хоча й міцним, якісно закладеним) для незбудованої споруди, якою є професійна творча особистість сучасного вчителя. Згодом це підґрунтя дасть тріщини, заросте "бур'яном" профанації і врешті-решт взагалі втратить своє призначення. Можна цілком погодитися із висловом Леонардо да Вінчі, до якого нерідко звертаються методисти: "Знання, не народжені досвідом, — безплідні та повні помилок". Отже, виробнича практика посідає особливе місце у формуванні педагогічної майстерності майбутніх освітян.

Якщо ділова гра, описана нами в 3.5.1, дозволяє моделювати мовнокомунікативну поведінку майбутнього вчителя в тій чи іншій ситуації професійного спілкування, то *педагогічна практика* дає змогу студентові апробувати створені моделі у реальних комунікативних актах, внести корективи або докорінно "зламати" стереотипи, виявити свої помилки й недоліки — зокрема мовленнєві. Саме під час проходження педагогічної практики майбутній учитель повною мірою усвідомлює сутність контекстного навчання, що "полягає в інтеграції освіти, науки і виробництва" [215, с. 16]. Різним аспектам проблеми підготовки студентів педагогічних закладів освіти до виробничої практики у школі присвячено ряд досліджень (І. Зязюн, В. Андрієвська, О. Дубасенюк, А. Кондратьєва, М. Левківський, Н. Бутенко, Л. Грищенко, О. Матвієнко, С. Терпелюк, В. Підгурська та ін.). Ґрунтовним узагальненням досвіду організації педагогічної практики студентів —

майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти — є навчальний посібник Н.Горопахи і Т. Поніманської для студентів вищих навчальних закладів напряму підготовки "Дошкільна освіта" "Педагогічна практика за вимогами кредитно-модульної системи" (Київ, 2009). Створена згідно з вимогами кредитно-модульної системи організації навчального процесу у ВНЗ, книга містить програми і завдання педагогічної практики для освітньо-кваліфікаційного рівнів "бакалавр", "спеціаліст", "магістр".

*Значення педагогічної практики для формування креативності майбутнього вчителя важко переоцінити, особливо в контексті формування творчої мовнокомунікативної особистості:*

1. Педагогічна практика дозволяє викладачеві внести корективи у методичну систему формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів-нефілологів на завершальному етапі їх навчання у ВНЗ.

2. Під час проходження виробничої практики у школі студент виявляє ряд суперечностей, що оптимізує його до подальшого усвідомленого мовного самонавчання і самовдосконалення:

- між вимогами ВНЗ до знань з української мови, умінь і навичок їх застосування у професійному спілкуванні та відповідними вимогами в умовах конкретного виробництва;
- між диференційованими знаннями, вміннями і навичками, сформованими при вивченні курсів "Ділова українська мова" або "Українська мова професійного спрямування" (для всіх нефілологічних факультетів), "Сучасна українська мова з практикумом", "Основи культури і техніки мовлення", "Методика викладання української мови в початкових класах" (для педагогічних факультетів), спецкурсами та факультативами з української мови, і системним їх застосуванням у роботі вчителя;
- між сформованими стереотипами комунікантів ("вчитель", "учень", "директор школи". "бібліотекар", "батьки учня" та ін.) і мовленнєвою поведінкою реальних учасників педагогічного спілкування;

- між рівнем самооцінки комунікативних якостей свого професійного мовлення і його оцінкою з боку вчителів, шкільних методистів, учнів, однокурсників;
- між епізодичною активізацією творчої мовнокомунікативної професійної діяльності студента у навчальному середовищі ВНЗ і постійною педагогічною творчістю вчителя.

Виробнича практика (з грецького *praktikos* — дієвий, активний) є першим етапом на шляху до самостійної творчої діяльності майбутнього фахівця в умовах виробництва [264, с. 95].

Поняття "педагогічна практика" визначають, з одного боку, як організаційну форму навчання в педагогічних ВНЗ, а з другого — як динамічний процес, що сприяє набуттю професійного досвіду [199, с. 203].

З-поміж видів практики майбутніх учителів виділяють позакласну та позашкільну освітньо-виховну педагогічну практику, навчально-виховну педагогічну практику, виробничу (стажистську) педагогічну практику, педагогічну практику зі спеціалізації, переддипломну практику. У нашому дослідженні йдеться про виробничу педагогічну практику майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей ВНЗ у школі (з відривом від навчання), яка дозволяє студентові повною мірою реалізувати знання з української мови у педагогічному дискурсі. Отже, далі ми умовно вживатимемо терміни "педагогічна практика" та "виробнича практика у школі" як тотожні.

*Виробнича практика у школі є найефективнішим засобом формування креативності майбутніх учителів.* Мету і зміст педагогічної практики майбутніми учителями всіх спеціальностей окреслено законодавчо (Наказом Міністерства освіти і науки України від 08 квітня 1993 р. №93, м.Київ "Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України" — зі змінами, внесеними згідно з Наказом Міносвіти №351 від 20.12.94). Відповідно до загальнодержавних положень, у вищих педагогічних навчальних закладах розроблено конкретні інструктивно-методичні матеріали або методичні рекомендації з педагогічної практики

студентів. Як правило, вони складаються з інформації, пропонованої фаховими кафедрами (зокрема кафедрою української мови).

Наведемо як приклад "Інструктивно-методичні матеріали до педагогічної практики студентів передвипускного курсу денної форми навчання", затверджені вченою радою навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (2008 р.). Матеріали брошури дають змогу визначити місце знань студентів-практикантів з української мови, умінь і навичок їх творчого застосування у процесі виробничого спілкування у школі. Зупинимося на окремих положеннях, які цікавлять нас у площині формування креативної мовнокомунікативної особистості майбутнього вчителя-нефілолога:

- *Основні завдання практики*: стимулювання професійного зростання та розвиток творчих здібностей майбутніх педагогів.
- *Зміст педагогічної практики на передвипускному курсі*: налагодження стосунків з дирекцією та педагогічним колективом школи; вивчення класу — бесіди з учнями (групові та індивідуальні), ознайомлення з документацією вчителя, складання індивідуального плану роботи студента-практиканта; підготовка і проведення уроків (не менше 30, з них 8 — залікових), участь в обговоренні уроків інших практикантів; проведення виховних заходів; вивчення досвіду кращих учителів школи (слід відвідати близько 90 уроків); бесіди з батьками учнів. Терміни проведення практики визначаються навчальним планом (робочим навчальним планом), а її зміст — навчальною програмою практики.
- *Настановча і підсумкова конференції*: ознайомлення зі зразками оформлення документації учителя, видами робіт, критеріями оцінювання практики; оформлення звітів про проходження виробничої практики у школі, підготовка планів-конспектів уроків, виступ на підсумковій конференції.
- *Керівник педагогічної практики в навчально-науковому інституті педагогіки, керівники груп (викладачі фахових кафедр) у школах, методисти (викладачі фахових кафедр)* — виконують консультативно-координуючу

функцію. Бесіди зі студентами, моніторинг якостей мовлення студентів-практикантів, робота над подоланням мовних помилок під час консультивання.

- *Оцінювання педагогічної практики*: перевірка мовного та технічного оформлення звітної документації студентів-практикантів, зібраної у папці "Матеріали педагогічної практики": щоденника педагогічної практики, індивідуального плану роботи студента, планів-конспектів залікових уроків, матеріалів психологічного дослідження, звіту про проходження педагогічної практики, зведеної відомості оцінок.
- *Спостереження практиканта за навчальною діяльністю школярів під час уроків*: визначається рівень мовленнєвої культури кожного учня. Студенти проводять педагогічний експеримент в рамках курсової чи кваліфікаційної (бакалаврської) роботи з методики викладання української мови в початкових класах.
- *Спостереження за навчальною діяльністю вчителя під час уроків*: студент-практикант вивчає індивідуальний стиль педагога, визначає рівень його мовнокомунікативної професійної компетентності, особливості вербального впливу на учнів у поєднанні з невербальними засобами.

*Загальні вимоги до студента-практиканта, критерії оцінювання проведених ним уроків, самоаналіз*: знання фактичного матеріалу, вміння самостійно підготуватися до уроку та творчо його провести у відповідності з дидактичними принципами, вміння "володіти класом", вплинути словом, висока культура мовлення майбутнього вчителя.

До форм позашкільної педагогічної практики відносять практику студентів у дитячих оздоровчих таборах. У "Методичних рекомендаціях з літньої соціально-педагогічної практики", розроблених Т. Гужановою і Н. Рудницькою у Житомирському державному університеті (2005), приділено увагу проблемі комунікативних якостей мовлення стажиста, які виявляються під час проведення таких форм роботи, як: збори, свята, вогнища, зустрічі з цікавими людьми, бесіди з дітьми та їхніми батьками тощо. Важливою є творча

мовнокомунікативна діяльність студентів-вихователів, вміння імпровізувати, знаходити потрібні слова у непередбачуваних ситуаціях спілкування.

Процес організації педагогічної практики студентів ВНЗ у своїй структурі складається з таких компонентів, як: цільовий, змістовий, організаційно-діяльнісний, мотиваційно-ціннісний, аналітико-результативний (відповідно до будови педагогічного процесу).

У площині формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів-нефілологів *мета* педагогічної практики у школі — навчити студентів застосовувати здобуті знання з української мови у конкретних ситуаціях професійного спілкування, а також розвинути дослідницькі якості майбутніх учителів, оптимізувати процес подальшого мовного самонавчання та самовдосконалення.

Аналіз та самоаналіз результатів виробничої практики у школі дає студентові можливість своєчасно внести корективи у свою навчальну діяльність, заповнити прогалини у знаннях, зокрема з української мови. З огляду на це при відвідуванні пробних та залікових уроків, проведених студентами-нефілологами у початкових, середніх та старших класах, викладачі-методисти (не тільки філологи) повинні звертати увагу на правильність мовлення практикантів.

Цілком закономірно вчителя початкових класів В. Сухомлинський назвав насамперед словесником. Тому з-поміж нефілологічних факультетів слід виокремити педагогічний (інститут педагогіки), де під час виробничої практики студенти четвертого — шостого курсів (освітньо-кваліфікаційних рівнів "бакалавр", "спеціаліст", "магістр") проводять відповідно уроки навчання грамоти (1-2 класи), української мови (3-4 класи) в початковій школі та заняття з методики викладання української мови у закладах освіти I — IV рівнів акредитації.

Виробничу педагогічну практику студентів-магістрантів у вищих навчальних закладах освіти називають асистентською. Метою цього виду практики є підготовка магістрантів до викладання дисциплін за фахом та



ознайомлення зі специфікою навчально-виховного процесу у педагогічному ВНЗ (А. Горобаха, Т. Поніманська). З-поміж усіх видів педагогічної практики асистентська дає магістрантам можливість не тільки провести експериментально-дослідне навчання в рамках кваліфікаційної роботи, а й перевірити свою фахову, науково-методичну, психолого-педагогічну, мовнокомунікативну готовність до викладання у ВНЗ.

У процесі педагогічної практики здійснюється педагогічне спілкування. У монографії "Риторика вищої школи" Н. Голуб, спираючись на теоретичне підґрунтя, закладене в працях відомих педагогів і психологів (О.Леонтьєва, С.Рубінштейна, В. Давидова, В. Сластьоніна, М. Жинкіна, Г. Костюка, В. Кан-Калика, І. Зязюна, М. Вашуленка, О. Біляєва, А. Капської, М. Пентилюк, В.Мельничайка, Л. Мацько, Г. Сагач, С. Єрмоленко, В.Пасинок та ін.), визначає педагогічне спілкування як "вербальну і невербальну взаємодію суб'єктів педагогічного процесу, що забезпечує стійку мотивацію, творчий характер, переконання і результативність навчально-виховного процесу" [89, с. 99].

Сфера педагогічного спілкування студента-практиканта становить собою систему взаємопов'язаних та взаємообумовлених комунікативних зв'язків, які встановлюються між практикантом та іншими суб'єктами вербального акту (див. табл.4.6).

Синергетичний підхід до проблеми культури професійного вербального спілкування студентів-практикантів педагогічних ВНЗ зумовлює її багатоаспектність. У площині формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів увагу привертають окремі питання, що знайшли відображення у психологічних, педагогічних та лінгвістичних дослідженнях:

Таблиця 4.6

**Сфери педагогічного українськомовного спілкування студента у процесі проходження виробничої практики в школі**

Концепція	Сфери спілкування, ситуації, суб'єкти комунікації	
<b>Позитивна "Я-концепція" майбутнього вчителя</b>	Спілкування з колегами (діалогічне, полілогічне)	<i>Класний керівник, вчителі-предметники.</i>
		<i>Керівник практики, методисти.</i>
		<i>Інші студенти-практиканти.</i>
		<i>Директор, заступники директора школи.</i>
	Спілкування з батьками учнів та опікунами (діалогічне, полілогічне)	<i>Батьківський комітет класу і школи.</i>
		<i>Батьки (члени родини, опікуни) дітей, схильних до девіантної поведінки, невстигаючих або обдарованих учнів.</i>
	Спілкування з учнями (індивідуальне, мікрогрупове, групове)	<i>На уроці (основній формі організації навчання).</i>
		<i>На екскурсіях, заняттях гуртків. при підготовці та проведенні виховних заходів (допоміжні форми організації навчально-виховної діяльності дітей).</i>
		<i>На перервах: в бібліотеці, їдальні, під час прибирання класу тощо.</i>
	Спілкування з працівниками дитячих та молодіжних організацій, державних установ, представниками конфесій	<i>Працівники правоохоронних структур, наркологи, психологи.</i>
<i>Представники релігійних громад, працівники центрів дитячої творчості, музичних, спортивних. художніх шкіл тощо.</i>		

1. "Я-концепція" У. Джеймса (американський психолог) — кінець ХІХ століття, згідно з якою внутрішня потреба майбутнього вчителя в удосконаленні рівня своєї професійної компетентності стимулює його творчу діяльність. У процесі проходження виробничої практики в школі студент дає реальну оцінку свого рівня мовнокомунікативної професійної компетентності, яка, як правило, відповідає оцінці з боку інших учасників педагогічного дискурсу. Майбутній учитель виявляє у власному мовленні помилки, спричинені порушенням норм української літературної мови. Цілком закономірно бажання досягти "Я-ідеального" — образу компетентного педагога — стимулює процес мовного самонавчання й самовдосконалення. Мотиви досягнення успіху й уникнення поразки у процесі вербальної реалізації свого комунікативного задуму відіграють визначальну роль у формуванні позитивної "Я-концепції" студента.

2. Компонентом творчої діяльності вчителя є *педагогічна імпровізація*, яку С.Гончаренко визначає як "діяльність вчителя чи вихователя, що реалізується в педагогічному спілкуванні без попереднього осмислення; її суть полягає у швидкому і гнучкому реагуванні на появу педагогічних завдань"[91, с. 141]. В.Кан-Калик відносить непередготовлену (спонтанну) комунікацію до різновидів педагогічної імпровізації і виділяє з-поміж важливих для креативного вчителя навичок такі, як: розвинена мова і багатий лексичний, у тому числі професійно-лексичний запас і загальна мовна культура. Але педагогічна імпровізація не є випадковою у процесі професійного мовного спілкування вчителя: до імпровізування вчителю треба готуватися. У майбутніх учителів під час виробничої практики у школі розвиваються такі особистісні якості, як: інтуїція (чуттєва та логічна), творче натхнення, увага, самостережливість (адекватна оцінка своєї професійної діяльності), антиципація (передбачення майбутньої ситуації спілкування), емпатія (спроможність співпереживати, ставити себе на місце співрозмовника), рефлексія (аналіз та самоаналіз поведінки комунікантів), емоційна чутливість. Зазначені риси присаманні креативній мовній особистості, яка володіє мистецтвом імпровізації. На етапі підготовки

до педагогічного спілкування вирішальну роль відіграють ділові ігри, які дозволяють створити моделі спонтанного спілкування.

3. Із педагогічною імпровізацією безпосередньо пов'язаний такий засіб вияву мистецтва мовнокомунікативної етики, як *метамова*. Метамовою послуговуються найчастіше для того, щоб пом'якшити різкість висловлення, неприємну для співрозмовника інформацію, власну негативну оцінку явища, дій, яка може завдати психологічної травми адресату. Метамова допомагає також коректно (і навіть дотепно) відреагувати на образливі слова. У різноманітних ситуаціях реального професійного спілкування студент-практикант має змогу не тільки спостерігати за метамовою, застосованою досвідченими вчителями, а й самому встановлювати комунікативний контакт за допомогою метамови. При цьому відіграє роль швидкість реакції, необхідна у спонтанних мовних актах педагогічного спілкування. Відомий чеський педагог І. Томан у книзі "Мистецтво говорити" запропонував два способи психологічної підготовки до непередбаченої вербальної комунікації: 1) виховання впевненості у своїх силах; 2) прогнозування можливих ситуацій спілкування і моделювання відповідних мовних формул [395, с. 248].

4. Враховуючи сфери педагогічного українськомовного спілкування студента у процесі проходження виробничої практики в школі (табл.4.6), слід запропонувати студентові-практиканту різноманітні *мовні формули* (за Т.Ладиженською, "*сміслові компоненти спілкування*"). Вони сприятимуть реалізації комунікативного задуму майбутнього вчителя у різних ситуаціях професійного спілкування (навіть непередбачуваних) — допоможуть переконати, поінформувати, вплинути на почуття співрозмовника. У додатку Ш1 нами вміщено такі матеріали під назвою "Мовні поради студенту-практиканту".

5. Під час проходження виробничої практики у школі студент вивчає передовий педагогічний досвід, що закладає підґрунтя для самостійного творчого пошуку. Виділяють виділяє три основних етапи формування педагогічного досвіду: початковий, етап становлення та етап стабілізації

(І.Кривонос). Початковий (найважливіший) період відбувається під час проходження педагогічної практики в школі: вивчається професійна мовнокомунікативна діяльність вчителя-наставника, опрацьовується рекомендована методистами література, формуються практичні навички навчально-виховного спілкування з дітьми. Спостереження за мовною професійною комунікацією вчителя-майстра будь-якого фаху дає поштовх до розвитку креативності майбутніх учителів-нефілологів. Видатний український педагог В. Сухомлинський у книзі "Сто порад учителеві" запозичення педагогічного досвіду вважав дуже складною справою, творчістю. Майбутнім учителям на етапі підготовки до проходження педагогічної практики слід нагадати вислів В. Сухомлинського: "Запозичення найкращого досвіду — це не механічне перенесення окремих методів і способів у свою роботу, а перенесення ідеї" [381, с. 136]. Отже, педагогічна практика нерідко дає студентіві цінні матеріали для наукового опрацювання, переосмислення і створення власних оригінальних ідей.

6. Студенти-практиканти мають спрямувати свою мовнокомунікативну професійну діяльність на всебічний розвиток особистості учня. У своїх педагогічних порадах, адресованих учителям-словесникам ("Посібник для освіти німецьких учителів"), видатний німецький педагог А. Дістервег вважав багатослів'я шкідливою звичкою вчителів, які прирікають своїх учнів на "вічне слухання" — кращі вчителі завжди лаконічні. Жвавий, захоплюючий, доступний виклад навчального матеріалу вчителем-ритором слід спрямовувати на розвиток мислення і мовлення учнів.

Підсумовуючи сказане вище, зазначимо:

1. Практична підготовка є обов'язковим елементом професійної підготовки майбутнього вчителя у ВНЗ. Особливо важливим є те, що процес формування навичок педагогічного спілкування українською мовою під час виробничої практики у школі — послідовний і безперервний: "Практика студентів передбачає безперервність і послідовність проведення під час набуття потрібного обсягу практичних знань та вмінь відповідно до різних

кваліфікаційних рівнів: молодший спеціаліст — бакалавр — спеціаліст — магістр" [294, с. 155].

2. Педагогічна практика створює реальні умови для креативної діяльності майбутнього вчителя, основу для самоперевірки студентом свого рівня мовнокомунікативної професійної компетентності.

3. Виробнича практика у школі збагачує майбутнього педагога досвідом практичної роботи дослідницького характеру, навичками педагогічної рефлексії.

Період проходження педагогічної практики є важливим для формування дослідницьких навичок фахівця на кожному з освітньо-кваліфікаційних рівнів — "бакалавр", "спеціаліст", "магістр": зібрані студентом матеріали використовуються при написанні статей, підготовці повідомлень і виступів з дидактичних та виховних проблем, вони є основою експериментальної частини кваліфікаційної роботи, допомагають у підготовці до складання державних екзаменів.

Описану вище методичну систему формування у студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів мовнокомунікативної професійної компетентності було впроваджено під час експериментально-дослідного навчання у ряді ВНЗ України. Це дозволило перевірити ефективність пропонованих вище методів і прийомів українськомовного навчання. Якісній та кількісній характеристиці результатів педагогічного експерименту приділено увагу у розділі 5.

#### **Висновки до розділу 4**

Дослідження креативності як необхідної умови професійної мовнокомунікативної діяльності вчителя надало можливість окреслити структуру цієї визначальної особистісної якості студентів-нефілологів у площині формування в них мовнокомунікативної професійної компетентності.

Особисто орієнтований, діяльнісно-комунікативний підхід до навчання майбутніх учителів знайшов відображення у пошуку оптимальних форм і

способів індивідуально-самостійної та науково-дослідної роботи з української мови суб'єктів навчального середовища педагогічного вишу. Модель поступового формування креативності студентів засобами створення наукових текстів та інші матеріали розділу спрямовані, на наш погляд, на реалізацію одного з важливих завдань сучасної вищої освіти — поєднати науку і освіту в університеті.

У системі безперервної самопідготовки майбутніх учителів-нефілологів до професійного україномовного спілкування мовне портфоліо розвитку відіграє важливу роль. Укладене студентом протягом усього періоду навчання в університеті, мовне портфоліо відображає позитивну динаміку рівня мовнокомунікативної професійної компетентності майбутнього учителя. Мовне портфоліо студента стає у подальшому основою мовного портфоліо вчителя-предметника.

Креативність майбутніх учителів, спроможних виробити власний творчий підхід до розв'язання педагогічних проблем за допомогою переконливих вербальних комунікативних засобів, розвивається під час підготовки до виробничої практики в школі. Значення останньої у формуванні мовнокомунікативної професійної компетентності студентів педагогічного ВНЗ важко переоцінити. Пропоновані у розділі мовні поради студенту-практиканту є дієвою допомогою у педагогічній імпровізації, до якої вдається майбутній студент у спонтанних ситуаціях педагогічного спілкування у школі.

## РОЗДІЛ 5

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНЕ НАВЧАННЯ ЗА ПРОПОНОВАНОЮ МЕТОДИЧНОЮ СИСТЕМОЮ

Заключний розділ дисертаційного дослідження відображає процес організації та проведення експериментально-дослідного навчання майбутніх учителів-нефілологів за пропонованою методичною системою. Якісна та статистична характеристика результатів педагогічного експерименту (контрольний зріз), проведена у дослідженні, дозволила зробити висновки про ефективність пропонованої методичної системи формування мовнокомунікативної професійної компетентності у студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів.

#### **5.1. Психологічні принципи експериментально-дослідного навчання майбутніх учителів-нефілологів**

У процесі творчої мовнокомунікативної діяльності студентів на заняттях з українськомовних дисциплін та у позааудиторний час важливу роль відіграє гуманістична психологія (особистісно орієнтованого навчання), спрямована на самореалізацію та саморозвиток креативної особистості майбутнього фахівця. Професійна підготовка, на думку О. Пехоти, "повинна здійснюватись не як спрямований зовні потік стимулів-подразників дидактичного характеру для формування адекватної поведінки, а як актуалізація потенційних професійних можливостей особистості і розвиток їх до рівня зрілості. Це забезпечується здебільшого ростом "зсередини" [306, с. 113].

Консультативно-координувальна функція викладача ВНЗ насамперед полягає у допомозі студентам знайти свій, індивідуальний стиль навчання,



систематизувати знання з української мови, усвідомити важливість цих знань для реалізації комунікативної мети у різних ситуаціях професійного педагогічного спілкування. Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя, спроможного при роботі зі школярами використовувати технологію розвивального навчання, передбачає насамперед розвиток у ньому творчих здібностей. Таким чином, експериментально-дослідне навчання майбутніх учителів-нефілологів української мови за пропонованою методичною системою є насамперед особистісно орієнтованим, побудованим на діяльнісно-комунікативному підході.

Важливу роль у методичній системі формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів відіграють інтелектуальний та матеріальний компоненти навчального середовища, що забезпечують самоактуалізацію майбутніх учителів, їх інтелектуальний саморозвиток, професійну самореалізацію у створених для цього ситуаціях педагогічного українськомовного спілкування.

Організована на засадах толерантності, колективна навчально-пізнавальна діяльність студентів сприяє їхньому психічному розвитку, стимулює мотивацію до мовного самонавчання, надає майбутнім учителям можливість адекватно оцінити рівень своєї мовнокомунікативної компетентності. Послідовне вирішення студентами творчих професійно спрямованих завдань з української мови розвиває в них теоретичне мислення, забезпечує психологічну готовність до педагогічної діяльності.

Спираючись на психологічні дослідження (Б. Ананьєв, Л. Виготський, П.Гальперін, В. Давидов, В. Джеймс, Д.Ельконін, Л. Занков, В.Запорожець, І.Зимняя, В. Кан-Калик, Г. Костюк, О. Леонтьєв, І. Лернер, О. Лурія, С.Рубінштейн, К. Роджерс, О. Скрипченко, Н. Тализіна, І.Булах, Л. Долинська, І. Якиманська та ін.), окреслимо ряд вихідних положень — принципів, без урахування яких упровадження будь-якої методичної системи, на нашу думку, не дасть очікуваних результатів:

- Принципи *свідомого засвоєння* студентами *мовної системи* як орієнтиру для професійної мовнокомунікативної діяльності майбутнього вчителя; *мотивованості* та *цілеспрямованості* у навчанні та самонавчанні української мови "протягом усього життя" (у площині формування позитивної "Я — концепції" майбутнього вчителя).
- Принципи *активізації розумової діяльності* студентів під час професійно спрямованого навчання української мови (інтеріоризації як переходу зовнішньої практичної діяльності у внутрішню, розумову); одночасності *формування комунікативної мовної компетентності з формуванням психологічної, ілюквативної та стратегічної компетентностей*, що визначають мовленнєву поведінку майбутніх учителів.
- Принципи *індивідуалізації та диференціювання* у процесі українськомовного навчання студентів-нефілологів, зумовлені різними рівнями сформованості в майбутніх учителів креативності.
- Принцип *колективної комунікативності* (інтерактивного спілкування студентів академгруп у процесі навчально-пізнавальної, розвивально-виховної (у тому числі науково-дослідної та квазіпрофесійної діяльності).
- Принципи *толерантності* під час суб'єкт-суб'єктної навчальної взаємодії: "викладач — студент", "студент — студент", "методист — студент-практикант"; забезпечення *комфортних психологічних умов* для творчого самовираження кожного студента на заняттях з української мови; *стимулювання* майбутніх учителів до українськомовного навчання і самонавчання.
- Принципи *єдності вимог та об'єктивності контролю й оцінювання* викладачем знань студентів з української мови, умінь і навичок їх практичного використання у педагогічному спілкуванні; *адекватності самооцінювання* майбутніми учителями рівня сформованості в них мовнокомунікативної професійної компетентності.

Отже, загальнодидактичні та власне методичні принципи навчання української мови у ВНЗ слід розглядати під кутом зору сучасної психології.

Проблема організації навчальної діяльності студентів цілком закономірно пов'язана з проблемою розумового розвитку особистості, що має індивідуально-психологічні особливості [358, с. 118]. Окреслені вище психологічні рекомендації щодо організації і проведення експериментально-дослідного навчання урахувалися на всіх його етапах.

## **5.2. Зміст формувального експерименту на нефілологічних факультетах педагогічних університетів**

Процес навчання української мови на нефілологічних факультетах педагогічних університетів становив *об'єкт* нашого дослідження, а його *предметом* було визначено методику формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів-нефілологів. Окресливши теоретико-методологічні засади вищеназваної проблеми у філософській, лінгвістичній та психологічній площинах, заклавши надійне лінгводидактичне підґрунтя створеної методичної системи, необхідно експериментально перевірити доцільність її використання у навчальному середовищі ВНЗ.

Експериментальне дослідження проблеми формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів проводилося протягом 2006—2010 років на нефілологічних факультетах педагогічних ВНЗ, охопило у цілому 1082 респонденти (894 студенти бакалаврату і 188 магістрантів) і складалося з трьох етапів: *аналітико-констатувального (2006-2007 рр.)*, *формувального (2007-2009 рр.)* та *контрольного (2009 — 2010 рр.)*, кожен з яких передбачав ряд послідовних кроків (рис. 5.1 ).

Досягненню мети *аналітико-констатувального* етапу експериментального дослідження сприяло послідовне вирішення таких завдань, як: 1) окреслення актуальних проблем українськомовного навчання студентів за допомогою аналізу наукових джерел та узагальнення педагогічного досвіду;

### ***Аналітико-констатувальний етап дослідження***

1. Аналіз наукових джерел, навчальних програм, педагогічного досвіду. 2. Спостереження за професійним мовленням студентів. 3. Проведення констатувального зрізу за програмою контрольного-навчального тестування, анкетування та усного опитування (моніторинг якостей мовлення студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів). 4. Ручна обробка отриманих даних. 5. Аналіз показників. 6. Проектування методичної системи формування у студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів мовнокомунікативної професійної компетентності. Побудова структурно-функціональної моделі.

### ***Формувальний етап дослідження***

1. Організаційно-настановча та координаційно-консультативна діяльність проектувальника. Обговорення та затвердження на засіданнях кафедр програми експериментально-дослідного навчання — матеріалів, введених у навчально-методичні комплекси обов'язкових українськомовних дисциплін та НМК вибіркового українськомовного навчальних дисциплін на нефілологічних факультетах педагогічних вишів. *Рекомендації викладачам та студентам* експериментальних груп щодо апробації пропонованої методики у процесі суб'єкт-суб'єктного навчання та самонавчання української мови. 2. Забезпечення навчально-пізнавальної, розвивально-виховної, науково-дослідної та квазіпрофесійної діяльності майбутніх учителів-нефілологів з української мови за пропонованою методичною системою формування мовнокомунікативної професійної компетентності.

### ***Контрольний етап дослідження***

1. Підготовка і проведення контрольного зрізу за "Програмою контрольного-навчального тестування, анкетування та усного опитування студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів". 2. Обробка отриманих даних за допомогою методів математичної статистики. 3. Порівняння показників сформованості складових та всієї МКПК в експериментальних і контрольних групах та в групах констатувального зрізу. 4. Аналіз і самоаналіз результативності апробованої експериментальної методики. Окреслення перспектив дослідження.

*Рис. 5.1. Структура експериментального дослідження проблеми формування МКПК майбутніх учителів-нефілологів*

2) розроблення критеріїв і рівнів сформованості в майбутніх учителів-нефілологів мовнокомунікативної професійної компетентності для всіх етапів експериментального дослідження та проведення відповідного констатувального зрізу за допомогою оптимальних дослідницьких методів; 3) виявлення та аналіз

типових помилок і недоліків у мовленні студентів на основі показників, зібраних під час констатувального експерименту; 4) формулювання (на основі зроблених на аналітико-констатувальному етапі висновків) гіпотези дослідження; 5) педагогічне проектування методичної системи формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх педагогів-нефілологів у ВНЗ.

Зумовлений поставленими завданнями, зміст аналітико-констатувального етапу, перш за все, передбачав *теоретичний аналіз* різних аспектів досліджуваної проблеми (розділ 1) — вивчалися філософські, психологічні, мовознавчі, загальнопедагогічні та лінгвометодичні праці вітчизняних та зарубіжних учених (статті, монографії, дисертації, підручники і посібники), лексикографічні джерела. Підлягали аналізу традиційні та інноваційні *форми, методи, прийоми і засоби навчання української мови у ВНЗ* різних регіонів України (зокрема, враховувалися рекомендації викладачів кафедри стилістики української мови НПУ імені М.П. Драгоманова); *узагальнювався власний багаторічний досвід* викладання українськомовних навчальних дисциплін на нефілологічних факультетах Житомирського державного університету імені Івана Франка. Здійснювався *контент-аналіз* обсягу і змісту підручників і навчальних посібників з української мови для студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних ВНЗ (розділ 3.3.1).

Зазначимо, що аналітико-констатувальний етап експериментального дослідження проводився в умовах *моніторингу якостей мовлення майбутніх учителів* — безперервного діагностування рівнів сформованості знань, умінь і навичок студентів (від першого до випускних курсів). У процесі моніторингу за допомогою "Програми контрольно-навчального тестування, анкетування та усного опитування студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів" (додаток В 1) було реалізовано мету і відповідні завдання констатувального експерименту; застосовано такі методи педагогічного дослідження, як: тестування, письмове й усне опитування (анкетування, бесіда, інтерв'ювання).

*Констатувальний зріз* полягав в одержанні показників рівнів сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності у студентів-нефілологів педагогічних ВНЗ (на основі розроблених для всіх етапів експерименту критеріїв та рівнів МКПК). Він дозволив виявити і проаналізувати типові помилки у мовленні майбутніх учителів, з'ясувати суб'єктивні та об'єктивні фактори, що зумовили їх появу (хід констатувального експерименту описано докладно у розділі 2). *Результати констатувального експерименту засвідчили відсутність у майбутніх учителів систематизованих знань із актуальних питань українського мовознавства; недостатній рівень сформованості у значної частини студентів нефілологічних спеціальностей бакалаврату та магістратури умінь і навичок творчого володіння засобами мовного коду в різних ситуаціях професійного спілкування, автоматизованих навичок використання мовних одиниць; недостатньо розвинене "чуття мови" та рефлексію; недостатню сформованість у багатьох студентів креативності як необхідної умови творчої мовнокомунікативної діяльності педагога.*

Отже, на аналітико-констатувального етапі було сформульовано *гіпотезу дослідження: ефективність формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів у процесі навчання української мови в університеті залежить від змісту українськомовних навчальних дисциплін і створеного у педагогічному ВНЗ навчального середовища, яке відповідає вимогам сучасної вищої освіти.*

Формування орфографічної, фонологічної та орфоепічної, лексичної та фразеологічної, граматичної та пунктуаційної, стилістичної та дискурсивної складових мовнокомунікативної професійної компетентності (МКПК) буде ефективним за таких умов:

- Якщо методика формування у студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів мовнокомунікативної професійної компетентності матиме надійне теоретичне підґрунтя, закладене галузями філософії, мовознавства та психології.

- Якщо проектування та впровадження методики формування МКПК на нефілологічних факультетах педагогічних вишів здійснюватиметься в умовах безперервного моніторингу якостей мовлення студентів.
- Якщо педагогічне проектування методичної системи формування у студентів-нефілологів мовнокомунікативної професійної компетентності поєднуватиме організаційну, дидактичну і технологічну діяльність викладача.
- Якщо при проектуванні методичної системи керуватися загальнодидактичними та власне методичними принципами навчання української мови; оптимально поєднати традиційні та інноваційні технології вітчизняної та зарубіжної дидактики і лінгвометодики.
- Якщо забезпечити системні зв'язки між технологіями формування складових МКПК (орфографічної, фонологічної та орфоепічної, лексичної та фразеологічної, граматичної та пунктуаційної, стилістичної та дискурсивної) та між структурними компонентами кожної з технологій: змістом і обсягом навчального матеріалу з української мови; формами організації навчання і самонавчання студентів української мови; традиційними та інноваційними методами і прийомами реалізації, контролю і самоконтролю, корекції навчання і самонавчання студентів української мови; засобами реалізації, контролю і самоконтролю, корекції навчання і самонавчання студентів української мови.
- Якщо навчання української мови студентів-нефілологів у навчальному середовищі педагогічного ВНЗ матиме науково-пошуковий, творчий характер, сприятиме поетапному формуванню креативності як необхідної умови продуктивної мовнокомунікативної діяльності вчителя.
- Якщо матеріали навчально-методичних комплексів українськомовних дисциплін спрямувати на забезпечення навчально-пізнавального, розвивально-виховного (у тому числі науково-дослідного) та квазіпрофесійного аспектів діяльності студентів.
- Якщо у процесі формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів урахувувати рівень сформованості в них

інформаційно-комунікаційної культури, іллокутивної, стратегічної, соціолінгвістичної, лінгвокультурологічної, інноваційної компетентностей.

Метою *формувального етапу експерименту* стала *апробація розробленої методики і — відповідно — практична перевірка висунутої гіпотези дослідження*. Зміст формувального експерименту відображено у *програмі експериментального навчання*, спрямованій на впровадження компонентів методичної системи — структурно-функціональних мікромоделей навчальних технологій формування складових мовнокомунікативної професійної компетентності студентів-нефілологів— у навчальне середовище педагогічних ВНЗ.

Для досягнення окресленої мети було поставлено ряд завдань:

- Підготувати *програму експериментально-дослідного навчання* та ввести її матеріали до навчально-методичних комплексів обов'язкових та вибіркових українськомовних навчальних дисциплін на нефілологічних факультетах педагогічних вишів, не порушуючи при цьому їх організаційно-методичних характеристик, передбачених навчальними планами для ОКР "бакалавр", "спеціаліст", "магістр".
- *Забезпечити організаційні засади* для впровадження пропонованої методики в аудиторне та позааудиторне навчання студентів експериментальних груп на нефілологічних факультетах педагогічних вишів.
- *Створити комфортні психологічні умови* для навчально-пізнавальної, розвивально-виховної та квазіпрофесійної діяльності студентів експериментальних груп за розробленою методичною системою. При цьому студенти і експериментальної, і контрольної груп повинні відповідально ставитися до своєї участі у проведенні експериментально-дослідного навчання української мови.
- *Залучити до проведення формувального експерименту викладачів української мови педагогічних університетів, методистів закладів освіти*, де проходять виробничу практику студенти.



*Контрольний етап дослідження* передбачав *підготовку масиву (матеріалу) для статистичного аналізу*: вибір методів усного і письмового контролю рівня сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності студентів; встановлення кількості осіб, що беруть участь у контрольному зрізі; збір виконаних письмових завдань, відповідей на запитання анкети тощо; вилучення суперечливих, сфальсифікованих письмових відповідей із масиву.

Основний і заключний етапи контрольного експерименту безпосередньо спрямовані на статистичне підтвердження висунутої гіпотези дослідження:

1. Проведення контрольного зрізу в експериментальних і контрольних групах за "Програмою контрольно-навчального тестування, анкетування та усного опитування студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів".
2. Обробка одержаних даних за допомогою методів математичної статистики.
3. Порівняння показників рівнів сформованості складових та всієї МКПК в експериментальних і контрольних групах та в групах констатувального зрізу. Встановлення динаміки росту рівня мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів.
4. Графічне відображення результатів дослідження у вигляді таблиць та гістограм.
4. Аналіз і самоаналіз результативності апробованої експериментальної методики. Окреслення перспектив дослідження.

Апробація методичної системи формування у студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів мовнокомунікативної професійної компетентності була проведена на формувальному етапі експериментального дослідження.

Після обговорення та схвалення на засіданнях кафедр експериментально-дослідницьких матеріалів, підготовлених для впровадження у навчальний процес, було внесено відповідні корективи до навчально-методичних комплексів обов'язкових та вибіркових українськомовних дисциплін. Як

зазначалося вище, їх організаційно-методичні характеристики, передбачені навчальними планами для ОКР "бакалавр", "спеціаліст", "магістр", не порушувалися.

Центральне місце у змісті формувального експерименту відведено *програмі експериментального навчання української мови майбутніх учителів-нефілологів за пропонованою методикою*. До змісту програми входять такі матеріали:

- Експериментальні навчально-робочі програми з основних та вибіркових дисциплін для студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних вишів: *"Українська мова (за професійним спрямуванням)" (III-V семестри)*, *"Основи культури і техніки мовлення" (I семестр)*, *"Культура мовлення та виразне читання" (II семестр)*, *"Українська мова (культура мови і практична стилістика)" (II-III семестри)* — навчальних курсів; *"Удосконалення правописних навичок майбутніх фахівців" (спецкурс, I-II семестри)*, *"Лінгвістичні засади формування мовної компетентності майбутніх викладачів сфери освіти" (спецкурс, VI семестр)*.
- Навчально-методичні та навчальні посібники (одноосібні та написані у співавторстві) з українськомовних дисциплін, призначені для студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних ВНЗ: *з основ культури і техніки мовлення; практичної стилістики; з української мови (тестові завдання для контролю і самоконтролю рівня мовнокомунікативної професійної компетентності); з виразного читання; з методики навчання української мови в початковій школі [183-185]*.
- Матеріали, що доповнюють теоретичний зміст українськомовних дисциплін для майбутніх педагогів-нефілологів:

*А. Інформаційні матеріали з актуальних питань українського мовознавства, наприклад: Мовнокомунікативна професійна компетентність майбутнього вчителя-нефілолога. Складові компетентності. Соціальна природа мови як рушійної сили в історичному розвитку людства. Мова як об'єкт вивчення сучасних галузей мовознавства. Поняття про державну мову, національну*

мову, загальнонародну мову, літературну мову, рідну мову. Актуальні проблеми "життя" української мови у суспільстві з погляду соціолінгвістики і лінгвокультурології. Загальномовні та літературні норми української мови. Типологія літературних норм української мови у контексті формування мовнокомунікативної компетентності фахівця. Мова, мовлення, мовець, мовна свідомість, мовна особистість, мовленнєва діяльність, вербальна комунікація, мовна норма, мовна компетентність у площині психолінгвістики та інших галузей психології.

*Б. Схеми, наприклад: "Структура мовної системи" (додаток А1).*

*В. Узагальнювальні таблиці, наприклад: "Мовні особливості діалектів на території України" (додаток Б 1).*

- Таблиці критеріїв та рівнів сформованості орфографічної, фонологічної та орфоепічної, лексичної та фразеологічної, граматичної та пунктуаційної, стилістичної та дискурсивної складових мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних факультетів педагогічних університетів на освітньо-кваліфікаційних рівнях "бакалавр", "магістр" (табл. 2.6 — 2.8).

- "Програма контрольно-навчального тестування, анкетування та усного опитування студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів" (додаток В 1).

- Зразки інноваційних форм занять зі студентами (для українськомовних навчальних дисциплін на нефілологічних факультетах педагогічних вишів):

*А. Планів-конспектів занять, наприклад проблемної лекції з навчальної дисципліни "Удосконалення правописних навичок майбутніх фахівців" (факультатив). Тема: "Мовні помилки у професійному спілкуванні майбутніх учителів: причини появи і шляхи подолання" (додаток З 1).*

*Б. Плану бінарної лекції з української мови для студентів спеціальності "Початкове навчання" (додаток З.2). Основні та вибіркові навчальні дисципліни: "Сучасна українська мова з практикумом", "Основи культури і*

*техніки мовлення", "Українська мова (за професійним спрямуванням)", "Удосконалення правописних навичок майбутніх фахівців" (факультатив).*

*В. Модель кооперативної навчальної діяльності студентів на практичному занятті з української мови (додаток К 1).*

- *Матеріали для самостійної роботи студентів з української мови:*

*А. Зразок алгоритму визначення дієвідміни (картка для виконання орфографічної вправи на правопис особових закінчень дієслів). — додаток М 1.*

*Б. Перелік інформаційних джерел Інтернету, рекомендованих майбутнім учителям-нефілологам для самостійної роботи з української мови (додаток Н1).*

*В. Перелік електронних періодичних видань, рекомендованих студентам нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів для самопідготовки з української мови (паралельних, інтегрованих та оригінальних); радіопередач, рекомендованих студентам педагогічних ВНЗ для українськомовного самонавчання — додаток Ф 1.*

*Г. "Пакет завдань з української мови на роботу з текстом" (для аудиторного та позааудиторного навчання студентів денної, заочної та дистанційної форм освіти) — додаток Р 1.*

*Д. Зразки завдань на роботу студентів з медіатекстами на заняттях з української мови (для нефілологічних спеціальностей педагогічних ВНЗ) — додаток Ф 3.*

*Е. Схема-зразок мовного портфоліо розвитку майбутнього вчителя (додаток Ц1).*

- *Комплекси завдань, спрямованих на формування фонологічної та орфоепічної, орфографічної, лексичної та фразеологічної, граматичної та пунктуаційної, стилістичної та дискурсивної складових МКПК майбутніх учителів-нефілологів (див. 3.4.2).*

- *Інструкції до проведення ігор; навчальних, творчих проєктів:*

*А. Ситуативно-рольової творчої гри "Дозвольте відрекомендуватися" (додаток С 2).*

*Б. Навчального проекту "Жива і нежива природа в українському фольклорі", рекомендованого для використання в процесі вивчення курсу "Українська мова (за професійним спрямуванням)" на нефілологічних факультетах педагогічних університетів (додаток Т 1.1); творчого проекту "Моя телепередача" для студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів (гурток "Тележурналісти") — додаток Т 1.2.*

- Матеріали, призначені допомогти студентам у науково-дослідній роботі:

*А. Орієнтовна тематика рефератів, пропонованих для написання студентам нефілологічних факультетів педагогічних ВНЗ при вивченні таких дисциплін: "Українська мова (за професійним спрямуванням)", "Методика вивчення української мови в початкових класах", "Основи культури і техніки мовлення", "Сучасна українська мова з практикумом", "Удосконалення правописних навичок майбутніх фахівців" (факультатив), "Практична стилістика української мови"(спецкурс), "Виразне читання"(спецсемінари) — додаток ХЗ.2.*

*Б. Орієнтовна тематика курсових робіт з дисципліни "Методика вивчення української мови в початкових класах; дипломних робіт з дисциплін "Методика початкового навчання (українська мова)" (освітньо-кваліфікаційний ступінь "бакалавр"), "Методика викладання української мови" (освітньо-кваліфікаційний ступінь "спеціаліст"), "Методика початкової освіти (українська мова)" (освітньо-кваліфікаційний ступінь "магістр") — додатки ХЗ.3 — 3.6.*

*В. Опис технологій підготовки студента до написання наукової статті та анотації до наукової статті (додаток Х 3.1, рис. 4.1).*

*Г. Опис технології підготовки студента до конспектування наукової статті (табл. 4.3).*

*Д. Таблиці оцінювання курсових робіт студентів з лінгводидактики (табл. 4.4).*

- Мовні поради студенту-практиканту (Додаток Ш 1).

Зазначимо, що програма експериментального навчання української мови майбутніх учителів-нефілологів за пропонованою методикою спрямована на комплексне формування усіх складових мовнокомунікативної професійної

компетентності майбутніх учителів-нефілологів у процесі їхньої навчально-пізнавальної, розвивально-виховної, науково-дослідної та квазіпрофесійної діяльності.

### **5.3. Організація та проведення експериментально-дослідного навчання за пропонованою методичною системою**

На формувальному етапі дослідження важливо забезпечити організаційні засади впровадження пропонованої методики в аудиторне та позааудиторне кредитно-модульне навчання студентів експериментальних груп на нефілологічних факультетах педагогічних вишів. Рівень організаційно-настановчої та координаційно-консультативної діяльності проектувальника є одним із тих суб'єктивних факторів, від яких залежить результативність використання методів, прийомів і засобів українськомовного навчання і самонавчання студентів та об'єктивність перевірки висунутої гіпотези дослідження.

Формувальний експеримент проводився у 2007 — 2009 рр. на базі нефілологічних факультетів дев'яти педагогічних ВНЗ різних регіонів України: Житомирського державного університету імені Івана Франка, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського, Львівського національного університету імені Івана Франка, Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка.

Після обговорення та затвердження науковцями українськомовних кафедр вищеназваних закладів (на засіданнях та науково-методичних семінарах кафедр) програми експериментального навчання української мови майбутніх учителів-нефілологів за запропонованою методикою, викладачам було запропоновано ввести матеріали програми у процес навчання української мови студентів освітньо-кваліфікаційних рівнів "бакалавр", "магістр". Організаційні засади апробації методичної системи забезпечувалися відповідними рекомендаціями (викладачам і студентам експериментальних і контрольних груп). Окрім того, до проведення формувального експерименту залучалися методисти закладів освіти, де проходять виробничу практику студенти.

У цілому експеримент на всіх його етапах з 2006 року до 2010 року охопив 1082 студенти нефілологічних спеціальностей педагогічних вишів. Закономірно, що під час проведення констатувального зрізу (півроку — рік) контингент студентів академгруп був визначений; формувальний експеримент (три роки) проводився в експериментальних та контрольних групах змінюваного складу; контрольний зріз передбачив виділення з-поміж них оптимальної кількості — вибіркової сукупності, яка становила 524 осіб (студенти денної та заочної форм навчання). З них: 258 студентів бакалаврату та магістратури навчалися за розробленою методичною системою формування у студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів мовнокомунікативної професійної компетентності (ЕГ); 266 студентів бакалаврату та магістратури вивчали українську мову за традиційною методикою (КГ). Зазначимо, що умовний поділ студентських груп на експериментальні та контрольні відповідав таким *вимогам*:

- При встановленні мінімального обсягу вибіркової сукупності (кількості студентів ЕГ та КГ) необхідно виходити з обсягу генеральної сукупності (загальної кількості студентів, які навчаються на нефілологічних факультетах педагогічних вишів — учасників експерименту), а також урахувати мінливість генеральної сукупності [430, с. 106].

- Вибір експериментальних та контрольних груп зумовлений гніздовим типом вибірки, репрезентативної лише за умови, якщо склад ЕГ і КГ є подібним [430, с.109]. Отже, виключено поділ студентів на "кращих" і "гірших" у навчанні: з-поміж різних груп студентів нефілологічних факультетів обираються ті, в яких показники рівня сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності під час констатувального зрізу були приблизно однаковими (гістограми на рис. 5.6, 5.8).
- Студентам ЕГ та КГ необхідно створити однаково комфортні технічні та психологічні умови для навчально-пізнавальної, науково-дослідної та професійно-комунікативної (квазіпрофесійної) діяльності з української мови;
- Студенти і експериментальної, і контрольної груп повинні відповідально ставитися до своєї участі у проведенні експериментально-дослідного навчання української мови.

Апробація пропонованої методичної системи здійснювалася на лекційних, практичних, семінарських, лабораторних заняттях; під час проведення позааудиторної роботи майбутніх учителів-нефілологів з української мови; у процесі проходження студентами виробничої практики у школі. Визначальне місце у технологіях формування кожної зі складових мовнокомунікативної професійної компетентності відводилося *комплексам завдань*, спрямованим на:

- систематизацію та закріплення знань про українську мову, мовні норми, мовленнєву комунікацію; на формування автоматизованих навичок використання одиниць мовної системи, на розвиток "чуття мови" та рефлексію;
- формування креативності, дослідницьких якостей, мовнокультурної ідентичності на ґрунті систематизованих знань з української мови.
- формування навичок творчого володіння засобами мовного коду в різних ситуаціях професійного спілкування.

Комплекси завдань на формування складових МКПК майбутніх учителів-нефілологів послідовно впроваджувалися на заняттях із таких навчальних дисциплін, як: "Українська мова (за професійним спрямуванням)" (III-V семестри), "Основи культури і техніки мовлення" (I семестр), "Культура



мовлення та виразне читання" (II семестр), "Українська мова (культура мови і практична стилістика)" (II-III семестри) — навчальних курсів; "Удосконалення правописних навичок майбутніх фахівців" (спецкурс, I-II семестри), "Лінгвістичні засади формування мовної компетентності майбутніх викладачів сфери освіти" (спецкурс, VI семестр).

Оптимізація розвитку літературно-творчих здібностей майбутніх педагогів свідчить про ефективність запропонованої методичної системи. Так, під час виконання комплексів завдань, зокрема написання есе на тему: "На все впливає мови чистота..." (Д. Павличко), — студенти-нефілологи демонстрували систематизовані знання літературних норм сучасної української мови, мовний смак, оригінальність суджень, виявили вміння добирати оптимальні мовні засоби для увиразнення тексту:

*"Мова... Вона жива, матеріальна. Вона відчуває все: кожну думку, кожне слово, кожну літеру і кожен звук; блюзнірство, цинізм, псевдокультуру і брехню... Вона не пробачить... Замисліться..."* (Є. Марченко, соціально-психологічний факультет). *"Мова — засіб спілкування не тільки між людьми, що живуть в один час, а й між поколіннями. Далекі пращури промовляють до нас так красномовно, що соромно цуратися рідної мови!"* (Д. Матюшенко, науково-навчальний інститут педагогіки). *"Чистота мовлення свідчить не лише про освіченість чи високий рівень культури людини, а й про її тактовність, доброзичливість. Зі свого досвіду знаю, що, спілкуючись із такою особистістю, мимоволі замислюєшся над своїм мовленням. Стає ніяково за суржик, слова-паразити, за бідний словниковий запас. Ми нагадуємо іноземців, які, спітнілі від болісних роздумів, відшуковують потрібні слова для висловлення своєї думки. Але це ж наша рідна мова!"* (А. Волчкова, природничий факультет).

Виконання студентами ЕГ *"Пакету завдань з української мови на роботу з текстом"* (для аудиторного та позааудиторного навчання студентів денної, заочної та дистанційної форм освіти) свідчить про те, що він виявився найоптимальнішим способом комплексного формування складових

мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів.

Матеріали, що розкривають зміст *науково-дослідної роботи студентів нефілологічних спеціальностей*, використовувалися викладачами вищеназваних педагогічних вишів. В основу поетапного формування креативності засобами науково-дослідної роботи студента протягом усіх років навчання в університеті було покладено актуальні проблеми функціонування української мови в сучасному суспільстві. Інноваційною формою поєднання науки і освіти у навчальному середовищі ВНЗ виявилися щорічні спільні науково-методичні семінари студентів-нефілологів і викладачів української мови з культуромовних та лінгвометодичних проблем (Житомирський держуніверситет, 2008 — 2011 рр.).

Апробація методичної системи формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів передбачала впровадження *інтерактивних форм, методів і прийомів навчання майбутніх учителів української мови*. Важливе місце у пропонованій методиці посіли імітаційне моделювання ситуацій професійної педагогічної комунікації (педагогічні ігри, кейси), проектна діяльність (комплекс студентських проектів — інформаційних, дослідницьких і творчих).

Аналіз *мовних портфоліо розвитку*, укладених студентами ЕГ під час усього періоду навчання в університеті, відобразив поступове зростання рівня мовнокомунікативної професійної компетентності майбутнього учителя.

Використовуючи матеріали *"Мовних порад студенту-практиканту"* під час виробничої практики у школі, студенти оволодівали метамовою як засобом мистецтва мовнокомунікативної етики у реальних ситуаціях професійного спілкування. Показово, що студенти експериментальних груп виявили кращі здібності до педагогічної імпровізації.

Магістрантам експериментальних груп було запропоновано відповісти на запитання: *"Чи вважаєте Ви, що мовнокомунікативна професійна*

компетентність є важливою для формування вчителя-професіонала?"  
Наведемо — як приклад — одну з відповідей:

*"Коли я вступила до університету на фізико-математичний факультет, я вважала, що знань з української мови, здобутих у школі, мені буде цілком достатньо, щоб стати гарним учителем. Але ця впевненість зникла на першому ж пробному уроці математики, який я проводила у п'ятому класі. Я не змогла пояснити дітям спосіб розв'язання задачі — точних і зрозумілих слів не вистачало! А розмов із батьками учнів я взагалі намагалася уникати. Я переконана, що майстерно володіти засобами мови повинен учитель будь-якого фаху" (Т. Щербіна).*

#### **5.4. Якісна та статистична характеристика результатів педагогічного експерименту**

Контрольний експеримент проводився в умовах безперервного моніторингу якостей мовлення майбутніх учителів. На *підготовчому етапі* було обрано методи усного і письмового контролю рівнів сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності студентів контрольних та експериментальних груп ("Програма контрольно-навчального тестування, анкетування та усного опитування студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів"); встановлено мінімальний обсяг вибіркової сукупності, оптимальний для проведення контрольних зрізів; забезпечено організаційні засади для проведення контрольного зрізу в експериментальних групах та у групах, що навчалися за традиційною методикою.

Мета *основного та заключного етапів* контрольного експерименту полягала у математичному підтвердженні висунутої гіпотези дослідження. Готувався масив для статистичної обробки результатів навчання студентів освітньо-кваліфікаційних рівнів "бакалавр" і "магістр" за пропонованою методичною системою. Аналізувалися такі *матеріали експериментально-дослідного навчання*, як:

- відповіді студентів на тести за програмою контрольно-навчального тестування; відповіді на запитання анкет;
- результати виконання студентами комплексів завдань на формування складових мовнокомунікативної професійної компетентності; "Пакету завдань з української мови на роботу з текстом";
- продукти науково-дослідної роботи майбутніх учителів з української мови та лінгвометодики (тексти анотацій, конспектів, рефератів, наукових статей, курсових, дипломних (магістерських) робіт);
- методичні матеріали (за спеціалізацією), підготовлені студентами під час виробничої практики у закладах освіти (плани-конспекти уроків, тексти сценаріїв виховних заходів, звітна документація практиканта); матеріали мовних портфоліо розвитку.

Окрім того, у процесі аудиторного та позааудиторного навчання студентів експериментальних груп об'єктом спостереження було усне професійне мовлення майбутніх учителів.

Результати контрольного зрізу, проведеного на основі "Програми контрольно-навчального тестування, анкетування та усного опитування студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів" в експериментальних і контрольних групах за розробленими на початку експериментального дослідження критеріями, відображено у таблицях зведених показників рівнів сформованості складових мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів на освітньо-кваліфікаційних рівнях "бакалавр" і "магістр" (додаток Щ 1). Прокоментуємо ці результати.

Мінімальний обсяг вибіркової сукупності під час проведення контрольного зрізу становив 524 студенти-нефілологи педагогічних факультетів п'яти ВНЗ: Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова,

Житомирського державного університету імені Івана Франка. З них — 152 студенти заочної форми, 372 — денної форми навчання.

Тестуванням, анкетуванням й усним опитуванням під час проведення контрольного зрізу було охоплено 112 магістрантів (ОКР "Магістр", спеціальностей: 8.01010201. Початкова освіта), 8.01010601. Соціальна педагогіка, 8.01010301, 8.01010301. ПМСО Біологія, 8.01010301. ПМСО Хімія, та 412 студентів перших-четвертих курсів нефілологічних факультетів педагогічних ВНЗ (ОКР "Бакалавр") у процесі вивчення курсів, спецкурсів і спецсемініарів, факультативів з української мови: "Українська мова професійного спрямування" (усі напрями підготовки), "Основи культури і техніки мовлення", "Сучасна українська мова з практикумом" (за напрямом: 6.010102. Початкова освіта), "Основи красномовства" (за напрямом: 6.010106. Соціальна педагогіка), "Українська мова (культура мови і практична стилістика)" (6.02030302. Філологія (ННІ іноземної філології), "Лінгвістичні засади формування мовної компетентності майбутніх викладачів сфери освіти" (8.01010201. Початкова освіта).

Укладання таблиць зведених показників рівнів сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності та її складових у студентів-нефілологів контрольних та експериментальних груп педагогічних ВНЗ завершило основний етап контрольного експерименту.

Прокоментуємо отримані дані *на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр"* (див. табл. Щ 1.1 — Щ 1.6).

У виконанні тестів на визначення рівня *орфографічної складової* мовнокомунікативної професійної компетентності з 216 студентів КГ: 11% студентів виявили високий рівень знань, 34% студентів — достатній, 30% студентів — середній і 4% студентів — низький рівень компетентності. У 196 студентів ЕГ ці показники виявилися вищими, становили відповідно: 30,2%, 43%, 24%, 2,8%. Зазначимо, що у порівнянні з показниками констатувального зрізу у контрольних групах збільшилася кількість студентів із середнім рівнем сформованості орфографічної складової МКПК, що свідчить про недостатню

роботу з орфографії у ВНЗ у порівнянні зі школою. Після впровадження комплексу завдань з орфографії в ЕГ у цілому вдалося розв'язати цю проблему.

При виконанні тестів на визначення рівня *фонологічної та орфоепічної (акцентологічної)* складових мовнокомунікативної професійної компетентності студентів із 216 студентів КГ 6% студентів виявили високий, 46% студентів — достатній, 41% студентів — середній і 7% студентів — низький рівні компетентності. У 196 студентів ЕГ ці показники виявилися вищими, становили відповідно: 10 %, 60%, 28%, 2 %. Попри те, що студенти експериментальних груп запам'ятали наголошування багатьох слів, що складають активний словник учителя, слід зауважити, що подолання акцентологічних помилок у професійному мовленні вимагає від майбутнього вчителя постійного українськомовного самонавчання.

Отримані показники контрольного зрізу свідчать про те, що з-поміж 216 студентів КГ високий рівень сформованості *лексичної та фразеологічної* складових МКПК виявили 15%, достатній — 56%, середній — 26%, низький — 3%. У студентів ЕГ ці показники відповідно становлять: 22%, 64%, 11%, 3%. Після проведення формувального експерименту у студентів ЕГ помітно збільшився активний словник (зокрема поповнився загальнонауковою та фаховою термінологією), майбутні вчителі навчилися добирати оптимальні лексичні засоби для увиразнення свого мовлення, не змішували явища омонімії і полісемії, будували синонімічні ряди, уникали вживання інвективної лексики тощо. Проблемою залишилося недостатнє знання фразеології, особливо українських прислів'їв та приказок.

Показники рівнів сформованості *граматичної та пунктуаційної* складових мовнокомунікативної професійної компетентності студентів бакалаврату в ЕГ (196 ст.) виявилися нижчими від очікуваних: 16% студентів показали низький рівень сформованості складових МКПК, 19% — середній, 41% — достатній і 24% — високий рівень. У КГ (216 ст.) вони становили відповідно: 20 %, 51%, 17%, 12 %. Хоча показники достатнього і високого рівнів після навчання за пропонованою методичною системою помітно зросли, 35% від кількості

студентів ЕГ продемонстрували недостатню сформованість систематизованих знань про частини мови, граматичні категорії, словосполучення і речення, засоби української пунктуації і відповідних умінь і навичок використання цих знань у професійній комунікації.

Зведені показники рівнів сформованості *стилістичної і дискурсивної* складових мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр" було отримано за допомогою анкетування — письмової форми опитування та інтерв'ювання. Середній відсоток успішності у КГ становив 94%, середній відсоток якості — 68%. В експериментальних групах зросла кількість студентів, які виявили високий та достатній рівні сформованості вищеназваних складових — 82%. Це підтверджує доцільність впровадження у навчальний процес вишу завдань на індивідуально-самостійну роботу студентів з текстом, інтерактивних методів, прийомів і форм навчання української мови.

Таблиці зведених показників рівнів сформованості складових мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів на освітньо-кваліфікаційному рівні *"магістр"* відображають результати контрольного зрізу, проведеного серед 112 магістрантів. Аналіз даних (див. табл. Щ 1.7 — Щ 1.12) дав змогу дійти деяких висновків.

Показники рівня сформованості *орфографічної складової мовнокомунікативної професійної* компетентності в ЕГ (78%) є вищими, ніж у КГ — (67%). Попри це, порівняння з показниками констатувального експерименту (66,6%) демонструє незначну позитивну динаміку рівня сформованості зазначеної складової і в експериментальних, і в контрольних групах: деякі магістранти так само, як і студенти бакалаврату, відчують труднощі, пов'язані з недостатньою сформованістю умінь і навичок використовувати знання з орфографії у писемному мовленні.

Різниця у зведених показниках рівнів сформованості *фонологічної та орфоепічної складових МКПК*, одержаних методами тестування, спостереження за вимовою звуків і звукосполучень та наголошуванням слів магістрантами під час усного опитування студентів КГ та ЕГ, свідчить про ефективність експериментального навчання за розробленою методикою: 68% магістрантів КГ виявили високий та достатній рівні сформованості зазначених складових МКПК, у ЕГ цей показник становив 89%. Цьому сприяло насамперед імітаційне моделювання ситуацій професійної педагогічної комунікації на заняттях, залучення магістрантів до виступів на спільних студентсько-викладацьких наукових семінарах з проблем культури мовлення тощо.

Показники рівнів сформованості *лексичної і фразеологічної складових мовнокомунікативної професійної компетентності* у магістрантів ЕГ демонструють високий рівень — у 25% (КГ — 12%), достатній — у 70% (КГ — 49%), середній — у 4% (КГ — 20%), низький — у 1% (КГ — 19%). Такі результати зумовлені, на нашу думку, використанням традиційних та інноваційних засобів і методів українськомовного навчання й самонавчання магістрантів (читання творів української класики, написання наукових статей, есе, переказів, робота з гіпертекстом, створення професійно спрямованих проектів, медіа-навчання тощо).

Зведені показники рівнів сформованості *граматичної та пунктуаційної складових МКПК* магістрантів ЕГ та КГ одержувалися за допомогою тестування, анкетування й усного опитування. Результати контрольного зрізу засвідчують, що показники у магістрантів ЕГ, які навчалися за пропонованою методичною системою, є на 9,1 % вищими від показників, одержаних в КГ. Ця різниця є незначною, що пояснюється потужним впливом суб'єктивних та об'єктивних чинників на процес формування систематизованих знань з української граматики і пунктуації та відповідних умінь і навичок використання цих знань у професійному мовленні майбутніх фахівців-нефілологів (білінгвізм, мовленнєве середовище поза межами університету, свідоме ігнорування граматичних мовних норм тощо).



Слід зазначити, що показники рівнів сформованості стилістичної та дискурсивної складових мовнокомунікативної професійної компетентності (як у контрольних, так і в експериментальних групах) відображають незначну динаміку формування у магістрантів систематизованих знань про стилістичні норми української мови і дискурс та умінь і навичок майстерного володіння цими знаннями у різних ситуаціях усної та писемної професійної комунікації. Значна частина магістрантів ЕГ (12%) продемонструвала середній рівень сформованості зазначених складових МКПК (у КГ — 19%). Водночас в ЕГ показники високого рівня сформованості (34%) у порівнянні з КГ (19%) значно переважають: студенти, в яких переважають креативні якості, мали змогу під час навчання за пропонованою методичною системою розвинути свої творчі здібності.

Обробка отриманих даних констатувального і контрольного зрізів здійснювалася за допомогою методів математичної статистики. Результати дослідження графічно відображені у таблицях та гістограмах (рис. 5.2 — 5.9):

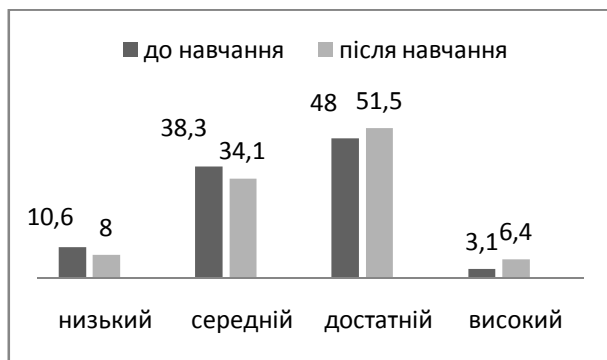
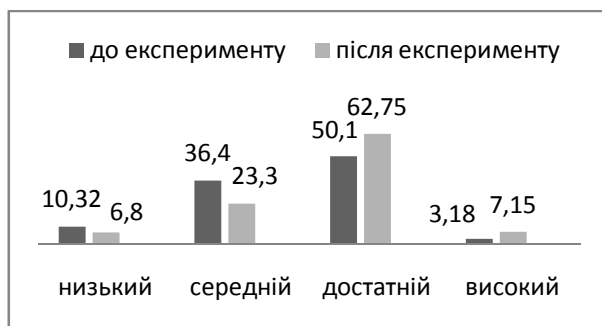


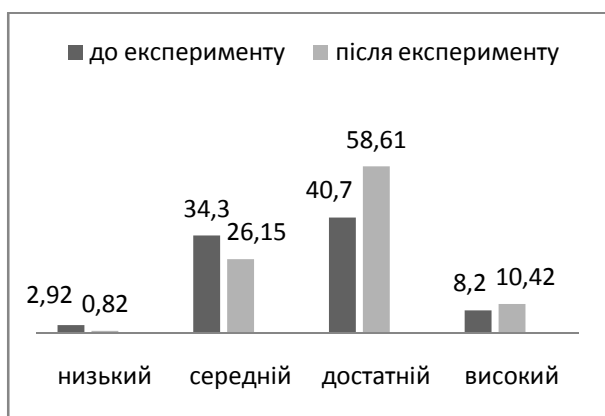
Рис. 5.2. Середні показники сформованості МКПК студентів-нефілологів педагогічних ВНЗ (ОКР "бакалаври", контрольні групи) до і після традиційного навчання



*Рис. 5.3. Середні показники сформованості МКПК студентів-нефілологів педагогічних ВНЗ (ОКР "бакалаври", експериментальні групи) до і після експериментально-дослідного навчання*



*Рис. 5.4. Середні показники сформованості МКПК студентів-нефілологів педагогічних ВНЗ (ОКР "магістри", контрольні групи) до і після традиційного навчання*



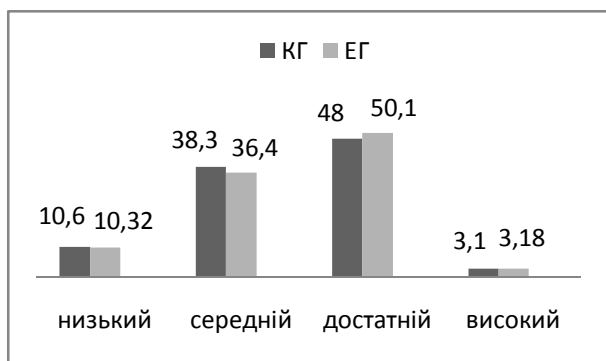
*Рис. 5.5. Середні показники сформованості МКПК студентів-нефілологів педагогічних ВНЗ (ОКР "магістри", експериментальні групи) до і після експериментально-дослідного навчання*

Під час проведення констатувальних зрізів на аналітико-констатувальному етапі експериментального дослідження було отримано середні показники сформованості усієї МКПК студентів-нефілологів педагогічних ВНЗ на освітньо-кваліфікаційних рівнях "бакалавр" і "магістр" (розділ 2). Середні показники рівнів сформованості кожної зі складових МКПК вираховувалися за формулою:

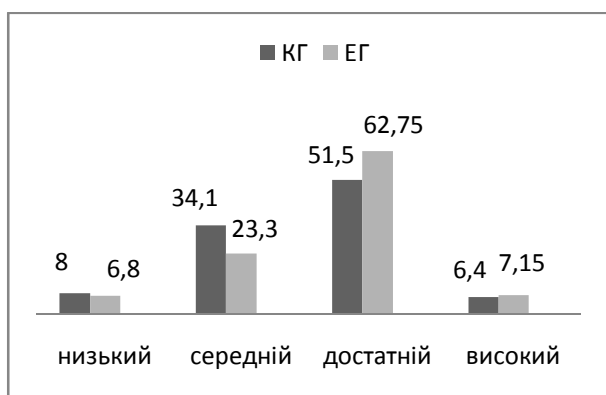
*P* середнє низького (середнього, достатнього, високого) рівня (%) =  $P_1 + \dots + P_n / n$ , де *n* — кількість ВНЗ, а  $P_1 + \dots + P_n$  — показники низького, середнього, достатнього, високого рівнів сформованості певної складової МКПК у кожному з ВНЗ відповідно. Кожна із п'яти складових компетентності досліджувалася у 2–4 із 9 закладів, охоплених моніторингом. Узагальнені середні показники рівнів сформованості всієї МКПК вираховувалися як середнє арифметичне від суми середніх показників сформованості складових мовнокомунікативної професійної компетентності. Ця ж формула використовувалася для підрахунку показників контрольного зрізу. Він проводився у контрольних та експериментальних групах тих ВНЗ, у яких проводився констатувальний експеримент (мінімальний обсяг вибірки).

На формувальному етапі дані констатувального зрізу є стартовими в експериментальних і контрольних групах. На рис. 5.2 — 5.5 відображено динаміку формування показників мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів. У контрольних групах (ОКР "бакалаври") вона виявилася недостатньо високою у порівнянні з показниками в експериментальних групах: низький рівень сформованості МКПК студентів після навчання за традиційною методикою підвищився на 1,4%, після експериментально-дослідного навчання за пропонованою методичною системою — збільшився на 3,5%; зростання середнього рівня в КГ становило 4,2%, в ЕГ — 13,1%, достатнього — становило 3,5% і 12,65% в КГ і ЕГ відповідно, високого рівня — 3,3% і 3,97% в КГ і ЕГ. У контрольних та експериментальних групах (ОКР "магістри") ці показники становили відповідно: 0,36% і 2,1% — підвищення низького рівня, 5,95% і 8,15% —

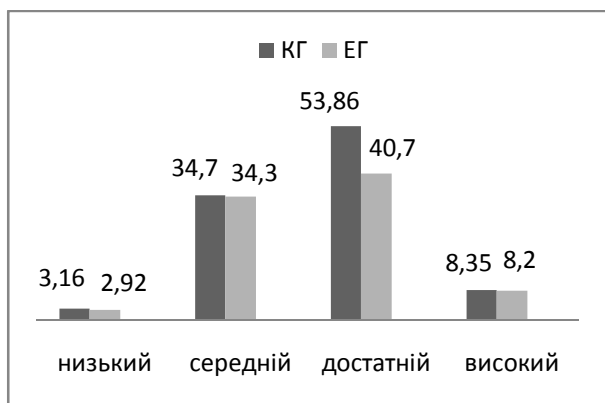
підвищення середнього рівня, 5,57% і 17,91% — зростання достатнього рівня, 67% і 2,22% — зростання високого рівня МКПК. Таким чином, результати контрольного зрізу свідчать про активізацію процесу формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів під час упровадження експериментально-дослідного навчання. Як видно з гістограм на рис. 5.6 — 5.9, у студентів КГ та ЕГ (бакалаврату і магістратури) на стартовому етапі проведення формувального експерименту були приблизно однакові показники сформованості складових і всієї МКПК. Результати контрольного зрізу підтверджують думку про те, що у студентів експериментальних груп (у порівнянні зі студентами КГ) під час навчально-пізнавальної, науково-дослідної та професійно-комунікативної діяльності за пропонованою методичною системою підвищилась мотивація до українськомовного навчання і самонавчання:



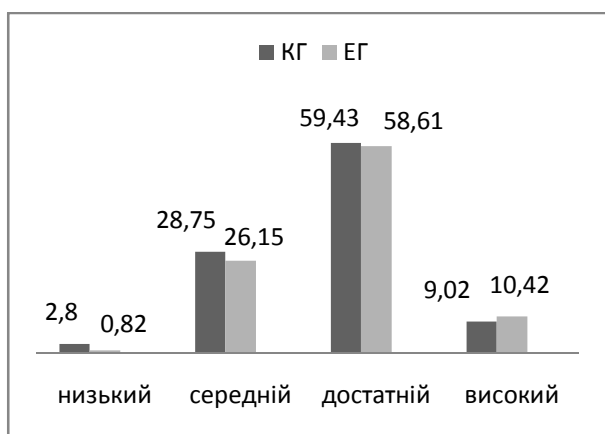
*Рис. 5.6. Середні показники сформованості МКПК студентів-нефілологів педагогічних ВНЗ (ОКР "бакалаври", контрольні та експериментальні групи) до навчання*



*Рис. 5.7. Середні показники сформованості МКПК студентів-нефілологів педагогічних ВНЗ (ОКР "бакалаври", контрольні та експериментальні групи) після навчання*



*Рис. 5.8. Середні показники сформованості МКПК студентів-нефілологів педагогічних ВНЗ (ОКР "магістри", контрольні та експериментальні групи ) до навчання*



*Рис. 5.9. Середні показники сформованості МКПК студентів-нефілологів педагогічних ВНЗ (ОКР "магістри", контрольні та експериментальні групи ) після навчання*

## **Висновки до розділу 5**

Результати статистичної обробки даних, а також якісна характеристика результатів педагогічного експерименту, отриманих на формувальному етапі експериментально-дослідного навчання за пропонованою методикою, дають підстави вважати, що пропонована методика формування мовнокомунікативної професійної компетентності є ефективною. Аналіз і самоаналіз результативності апробованої експериментальної методики дав змогу окреслити перспективи нашого дослідження.

## ВИСНОВКИ

Формування у студентів педагогічних ВНЗ мовнокомунікативної професійної компетентності зумовлене актуальною потребою сучасного суспільства в компетентних учителях, що характеризуються не тільки високим рівнем теоретичної підготовки з фахових дисциплін, а й креативністю, мовленнєвою культурою, спроможністю реалізувати свій комунікативний задум у професійному дискурсі.

Матеріали дисертаційного дослідження відображають результати багаторічної праці автора у системі вищої педагогічної освіти, викладання українськомовних дисциплін на філологічному та нефілологічних факультетах Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Особистісно орієнтована, діяльнісна, когнітивна, компетентнісна, комунікативна та гуманістична парадигми сучасної освіти покладені в основу запропонованої нами методичної системи формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх педагогів-нефілологів.

Відповідно до мети і завдань дисертаційного дослідження, у роботі окреслено ряд важливих теоретико-методологічних та практичних аспектів проблеми формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів, зокрема проаналізовано проблему підготовки майбутнього вчителя до мовнокомунікативної професійної діяльності, мовного самонавчання і самовдосконалення протягом усього життя у площині сучасної філософії освіти; досліджено вплив об'єктивних і суб'єктивних чинників на інноваційну діяльність суб'єктів навчання української мови.

У дисертаційному дослідженні визначено поняття "мовнокомунікативна професійна компетентність майбутнього вчителя" (МКПК), "складові мовнокомунікативної професійної компетентності майбутнього вчителя"; досліджено дефініції понять "компетентність" і "компетенція" у

лексикографічних, психолого-педагогічних та лінгводидактичних джерелах; окреслено лінгвофілософські, соціолінгвістичні та лінгвокультурологічні засади українськомовного навчання майбутніх педагогів; проаналізовано лінгвістичне підґрунтя навчання української мови студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних вишів, закладене у працях із загального та конкретного українського мовознавства; з'ясовано психолого-педагогічні передумови успішної мовнокомунікативної діяльності студентів у різних ситуаціях та сферах педагогічного професійного спілкування.

З огляду на важливість формування знання мовних норм у майбутніх учителів, досліджено типологію літературних норм сучасної української мови у площині формування культури мовлення студентів, окреслено теоретичні засади моніторингу, організовано та проведено педагогічний моніторинг якостей мовлення майбутніх учителів-нефілологів в умовах ВНЗ за розробленими критеріями і рівнями сформованості у студентів-нефілологів МКПК; проаналізовано типові помилки в мовленні студентів. З'ясовано, що наявність анормативів зумовлена рядом суб'єктивних і об'єктивних чинників, найважливішим з яких слід вважати відсутність ефективної системи завдань з української мови, спрямованої на формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів у взаємозв'язку з лінгвокультурологічною, інформаційною та іншими компетентностями.

Аналіз структурних компонентів запропонованої методичної системи передбачив визначення понять "традиція", "інновація", "метод", "прийом", "засіб" у площині лінгводидактики; розрізнено поняття "методи викладання" і "методи навчання" у сучасній лінгвометодиці.

У частині дисертації, присвяченій авторській методиці, охарактеризовано традиційні та інноваційні методи, прийоми, засоби навчання української мови, контролю, самонавчання і самоконтролю рівнів мовнокомунікативної професійної компетентності студентів; проведено контент-аналіз обсягу і змісту навчальної літератури з української мови для студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних ВНЗ; проаналізовано класифікації принципів і

методів активного та інтерактивного навчання студентів-майбутніх педагогів у дидактиці вищої школи.

У роботі побудовано схему проектувальної творчої діяльності викладача, спрямовану на формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів-нефілологів (у процесі навчання української мови), у якій вокремлено дидактичну діяльність (окреслення змісту і обсягу навчального матеріалу з української мови), технологічну діяльність (вибір оптимальних методів, форм і засобів навчання) і організаційну (окреслення організаційних форм навчання). З урахуванням цієї схеми створено методичну систему формування мовнокомунікативної професійної компетентності у студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів; охарактеризовано її структурні компоненти; побудовано структурно-функціональну модель формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів та мікромоделі формування граматичної та пунктуаційної, лексичної та фразеологічної, фонологічної та орфоепічної, орфографічної, стилістичної та дискурсивної складових мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів.

З огляду на визначальну роль креативності у формуванні МКПК, акцент у дослідженні зроблено на трьох видах креативної діяльності студентів, до яких належить індивідуально-самостійна, науково-дослідна робота студентів та педагогічна практика. У роботі запропоновано схему поетапного формування креативності студента засобами створення наукових текстів професійного спрямування та модель формування креативності майбутніх учителів-нефілологів у процесі роботи з української мови та виробничої практики у школі.

У дослідженні створено систему завдань з української мови — зразок-орієнтир для укладання комплексів завдань у рамках кожної з навчальних технологій формування складових мовнокомунікативної професійної компетентності студентів, а також представлено самі комплекси завдань; складено "Пакет завдань з української мови на роботу з текстом (для



аудиторного та позааудиторного навчання студентів денної, заочної та дистанційної форм освіти"); побудовано модель кооперативної навчальної діяльності студентів на практичному занятті з української мови; розроблено рекомендації щодо організації індивідуально-самостійної роботи майбутніх учителів-нефілологів з української мови;

На формувальному етапі експериментально-дослідного навчання за пропонованою методичною системою уведено матеріали її програми до навчально-методичних комплексів обов'язкових та вибіркових українськомовних навчальних дисциплін на нефілологічних факультетах педагогічних вишів (зокрема з курсів "Українська мова (за професійним спрямуванням)", "Основи культури і техніки мовлення", "Практична стилістика української мови"). Особливо вагомими та ефективними з них виявилися матеріали, що доповнюють зміст дисципліни, тести, завдання на роботу з медіа-текстами, комплекси завдань для студентів, "Пакет завдань на роботу з текстом" та ін.

Створену методичну систему формування у студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів мовнокомунікативної професійної компетентності апробовано у дев'яти університетах різних регіонів України; проаналізовано результати педагогічного експерименту.

У дисертаційному дослідженні представлено статистично оформлені результати впровадження авторської методики у навчально-виховний процес ряду педагогічних університетів.

Контрольний зріз проводився на основі "Програми контрольно-навчального тестування, анкетування та усного опитування студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів" в експериментальних і контрольних групах за розробленими на початку експериментального дослідження критеріями. Одержані показники рівнів сформованості складових мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів на освітньо-кваліфікаційних рівнях "бакалавр" (412 студентів) і "магістр" (112

осіб) у цілому підтвердили ефективність пропонованої методичної системи формування мовнокомунікативної професійної компетентності у студентів нефілологічних спеціальності педагогічних університетів.

Так, динаміка формування показників мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів у контрольних групах (ОКР "бакалаври") виявилася недостатньо високою у порівнянні з показниками в експериментальних групах: кількість студентів із низьким рівнем сформованості МКПК після навчання за традиційною методикою зменшилася на 1,4%, після експериментально-дослідного навчання за пропонованою методичною системою — зменшилася на 3,5%; зменшення середнього рівня в КГ становило 4,2%, в ЕГ — 13,1%, підвищення достатнього рівня становило 3,5% і 12,65% в КГ і ЕГ відповідно, високого рівня — 3,3% і 3,97% в КГ і ЕГ. У контрольних та експериментальних групах (ОКР "магістри") ці показники становили відповідно: 0,36% і 2,1% — зменшення низького рівня, 5,95% і 8,15% — зменшення середнього рівня, 5,57% і 17,91% — зростання достатнього рівня, 67% і 2,22% — зростання високого рівня МКПК. Таким чином, результати контрольного зрізу свідчать про активізацію процесу формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів під час упровадження експериментально-дослідного навчання.

На стартовому етапі проведення формувального експерименту були приблизно однакові показники сформованості складових і всієї МКПК. Результати контрольного зрізу підтверджують думку про те, що у студентів експериментальних груп (у порівнянні зі студентами КГ) під час навчально-пізнавальної, науково-дослідної та професійно-комунікативної діяльності за пропонованою методичною системою підвищилась мотивація до українськомовного навчання і самонавчання. З усіх складових мовнокомунікативної професійної компетентності після проведення навчання за експериментальною методичною системою помітно активізувалося формування лексичної та фразеологічної, орфографічної, фонетичної та орфоепічної складових мовнокомунікативної професійної компетентності.

Під час апробації системи завдань, сформованих на формування граматичної та пунктуаційної, стилістичної та дискурсивної складових мовнокомунікативної професійної компетентності значна частина студентів бакалаврату та магістратури виявила інтерес до мовнокомунікативної креативної діяльності, до виконання завдань, спрямованих на мовне самонавчання і самовдосконалення. Попри це, для окремих студентів граматичні, стилістичні та пунктуаційні мовні помилки так і залишилися серйозною проблемою. Зазначимо також, що, попри всі очікування, інноваційні завдання на роботу з гіпертекстами та електронними підручниками не набули поширення в рамках навчального середовища ВНЗ: передбачені для аудиторного виконання, вони знайшли використання у самопідготовці студентів в домашніх умовах.

Хоча завдання, поставлені у дослідженні, у цілому було реалізовано, проблема формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів перспективна. Потребують подальшого дослідження, наприклад, такі її аспекти, як: удосконалення методів і форм дистанційного навчання української мови у вишах; використання сучасних комп'ютерних технологій в умовах навчального середовища; формування креативності майбутніх учителів засобами медіа-дидактики та інші. Пошук оптимальних способів українськомовного навчання і самонавчання майбутніх учителів є безперервним, оскільки він зумовлений розвитком сучасного глобалізованого освітнього простору.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Алексеев А. Н. Контент-анализ: Техника или методология? / Андрей Николаевич Алексеев // Методологические и методические проблемы контент-анализа. — М.; Л., 1973. — Вып. 1. — С. 19—24.
2. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. — 2005. — № 4. — С. 19—27.
3. Андреева Г. М. Социальная идентичность: временные и средовые компоненты // Психология личности: Хрестоматия. — СПб., 2000. — С.341.
4. Андрусенко С. І., Домніч В. І. Акредитація. Організація та проведення у вищих навчальних закладах України : посібник / С. І. Андрусенко, В.І.Домніч. — К. : КУЕТТ, 2003. — 172 с.
5. Андрущенко В.П. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: Досвід соціально-філософського аналізу / Віктор Петрович Андрущенко. — К. : ТОВ "Атлант ЮемСі", 2005. — 498 с.
6. Андрущенко В. П. Освіта на рубежі століть: філософія, методологія, практика // Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / [В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В.Г.Кремень та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя. — К. : Наукова думка, 2003. — С. 99—166.
7. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю / Віктор Петрович Андрущенко. — К. : Знання України, 2004. — 804 с.
8. Аносов І. П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект : монографія / Іван Павлович Аносов. — К. : Твім інтер, 2003. — 391 с.

9. Антипова В. М., Колесина К. Ю., Пахомова Г. А. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете / В. М. Антипова, К. Ю. Колесина, Г. А. Пахомова // Педагогика. – 2006. — № 8. — С. 57—62.
10. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити / За загальною редакцією Олександри Сербенської : посібник. — Львів : Світ, 1994. — 152 с.
11. Антология мировой философии : [у 4 т.]. Европейская философия от эпохи Возрождения по эпоху просвещения / АН СССР: Ин-т философии; Редкол. В. В. Соколов, Е. Ф. Асмус, В. В. Болотов и др. — Т2. — М. : Мысль, 1970. — 775 с.
12. Антоненко-Давидович Б.Д. Як ми говоримо / Уклад. Я.Б. Тимошенко. — К. : Либідь, 1991. — 256 с.
13. Апресян Ю. Лексические функции на службе компьютерной лингвистики / Юрий Дереникович Апресян // Прикладна лінгвістика та лінгвістичні технології: MegaLing-2006 : зб. наук. пр. / НАН України. Укр. мовн.—інформ. фонд, Таврійськ. нац. ун-т ім. В. І. Вернадського; За ред. В. А. Широкова. — К. : Довіра, 2007. — 345 с.
14. Арбузова С.С. Чим загрожує нам бруднослів'я? [методичні рекомендації для викладачів-кураторів академічних груп] / С. С. Арбузова. — Харків : НТУ "ХП", 2002. — 56 с.
15. Артемова О. Психолінгвістичний аспект дослідження мовленнєвої діяльності і мовленнєвого спілкування / Ольга Артемова // Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів. Збірник наукових праць. — Рівне, 2006. — С.45—49.
16. Артемчук Л. М. Комп'ютерне оцінювання професійних знань в структурі підготовки медичних сестер : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагог. наук : спец. 13.00.04 — "Теорія і методика професійної освіти" [Електронний ресурс] / Людмила Миколаївна Артемчук. — К., 2003. — 19с. — Режим доступу: <http://www.lib.ua-ru.net/inode/22363.html>

17. Архангельський С. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учебно-методическое пособие / С. И. Архангельский. — М. : Высш. шк., 1980. — 368 с.
18. Ахметова И. Ф. Дискуссионный метод обучения / И. Ф. Ахметова // Школа. — 2005. — № 2. — С. 19—24.
19. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Надія Денисівна Бабич. — Львів : Світ, 1990. — 232 с.
20. Бабич Н. Д. Практична стилістика і культура української мови: Навчальний посібник / Надія Денисівна Бабич. — Л. : Світ, 2003. — 432с.
21. Бакаленко І. М. Використання спадщини Ф. І. Буслаєва, К.Д. Ушинського та І. І. Срезневського у фаховій підготовці майбутніх учителів-словесників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагог. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання (українська мова)" / Ірина Миколаївна Бакаленко. — О., 2000. — 20 с.
22. Барінова А. В. Речевые ошибки / А. В. Барінова // Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. Л. Ю.Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева и др. — [2-е изд., испр.]. — М. : Флинта : Наука, 2007. — 840 с.
23. Барішполець О. Т., Міроненко Г. В. Стан медіа-культури дорослих і молоді в Україні: результати масового опитування [Електронний ресурс] / О. Т. Барішполець, Г. В. Міроненко — Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal...Barishpolets\\_Mironenko.htm](http://www.nbuv.gov.ua/portal...Barishpolets_Mironenko.htm)
24. Бацевич Ф. С. Духовна синергетика рідної мови : Лінгвофілософські нариси : монографія / Флорій Сергійович Бацевич. — К. : ВЦ "Академія", 2009. — 192 с.
25. Бацевич Ф. С. Філософія мови: історія лінгвофілософських учень / Флорій Сергійович Бацевич. — К. : ВЦ "Академія", 2008. — 240 с.
26. Бацевич Ф. Синергетика рідної мови / Флорій Сергійович Бацевич // Українське мовознавство, 2009. — № 39. — С. 11—18.

27. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної генології : навч. посіб. / Флорій Сергійович Бацевич. — К. : ВЦ "Академія", 2006. — 246 с. (Альма-матер).
28. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Флорій Сергійович Бацевич. — К. : ВЦ "Академія", 2009. — [2-е видання, доповнене]. — 376 с. (Альма-матер).
29. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Флорій Сергійович Бацевич // К. : Довіра, 2007. — 205 с. — (Словники України).
30. Бацевич Ф. С. Філософсько-методологічні засади сучасної лінгвістики: спроба обґрунтування / Флорій Сергійович Бацевич // Мовознавство, 2006. — № 6 (238). — С. 27—33.
31. Бевзенко С. П. Українська діалектологія : навч. посібник для філолог. факультетів університетів і пед. Інститутів / Степан Пилипович Бевзенко. — К. : Вища школа, 1980. — 247 с.
32. Белошицкий А. В., Бережная И. Ф. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза / А. В. Белошицкий, И. Ф. Бережная // Педагогика, 2006. — № 5. — С. 60—66.
33. Бернс Р. Развитие "Я — концепции" и воспитание / Р. Бернс. — М. : Прогресс, 1986. — 422 с.
34. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. — М. : Педагогика, 1989. — 192 с.
35. Бех В. Філософський аналіз походження соціальних проблем вищої школи / В. Бех // Вища освіта України. — 2005. — № 3. — С. 13—20.
36. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2-х кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : навч.-метод. посібник / Іван Дмитрович Бех. — К. : Либідь, 2003. — 344 с.
37. Беляєв О., Мельничайко В., Пентилюк М. та ін. Методика вивчення української мови в школі : посібник [для вчителів]. — К. : Рад. шк., 1987. — 246 с.
38. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади створення і розвитку сучасних засобів та Е-технологій навчання / В. Ю. Биков // Розвиток

- педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. — Ч. 2. — Харків : "ОВС", 2002. — С. 182—189.
39. Білецький А. О. Про мову і мовознавство : навч. посібник [для студентів філолог. спец. вищ. навч. Закладів] / Андрій Олександрович Білецький. — К. : "АртЕк", 1996. — 224 с.
40. Білик Н. І. Інноваційна діяльність як необхідна умова розвитку післядипломної освітньої системи вчителів // Постметодика. Інновації в освіті. — 2007. — № 4 (75). — С. 33-35. [Електронний ресурс]. — Доступний: <http://www.ipe.poltava.ua/pm/pdf-1-f-w/PM-75.pdf>
41. Біляєв О. Вправи в навчанні мови / Олександр Михайлович Біляєв // Українська мова і література в школі. — 2004. — № 6. — С. 2—5.
42. Біляєв О. Проблема методів у навчанні мови / Олександр Михайлович Біляєв // Українська мова і література в школі. — 1986. — № 10. — С.60—64.
43. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения / Павел Петрович Блонский. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 695 с.
44. Боголюбов, В. И. Методы и средства реализации педагогических технологий / В. И. Боголюбов // Школьные технологии. — 2004.— № 5.— С. 18—31.
45. Богуш А. М., Трифонова О. С. та ін. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія / Богуш А. М., Трифонова О. С., Кисельова О. І. та ін. — Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. — 272 с.
46. Болонський процес і навчання впродовж життя : [зб. наук. праць / упоряд.: М. Ф. Степко, Б. В. Клименко, Л. Л. Товажнянський]. — Харків, 2004. — 110 с.
47. Бондар В. І. Дидактика: [підруч. для студентів вищих пед. навч. закладів] / Володимир Іванович Бондар. — К. : Либідь, 2005. — 264 с.
48. Бондаренко Г. П. Методи й методичні прийоми формування фахової термінологічної компетенції студентів-нефілологів у процесі вивчення



- курсу "Українська мова (за професійним спрямуванням)" / Г.П.Бондаренко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету — № 4. — Бердянськ : БДПУ, 2009. — С.203—209. — (Педагогічні науки).
49. Бондаренко М., Лесна Н., Рєпка В. Впровадження інноваційних технологій навчання задля забезпечення якості освіти та ефективного міжнародного співробітництва / М. Бондаренко, Н. Лесна, В. Рєпка // Вища школа. — 2009. — № 5. — С. 58—66.
50. Бондаренко О. Ф. Психологічні особливості сучасного студента та проблеми професійної підготовки психологів-практиків / О.Ф.Бондаренко // Практична психологія та соціальна робота. — 2003. — № 4. — С. 8—11.
51. Бондаренко Т. Г. Типологія мовних помилок та їх усунення під час редагування журналістських матеріалів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.01.08 "Журналістика" / Тетяна Григорівна Бондаренко. — К., 2003. — 20 с.
52. Брикіна О. Синергетичні засади моделювання дистанційної освіти майбутнього педагога / О. Брикіна // Рідна школа, 2006. — № 6. — С.36—38.
53. Буркова Л. Парадигмальний підхід до класифікації сучасних дидактичних теорій / Л. Буркова // Рідна школа. — 2006. — № 10. — С. 8—11.
54. Бурман Л. В. Дидактичні умови формування діалогічних умінь у студентів вищих навчальних педагогічних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Людмила Володимирівна Бурман. — Кривий Ріг, 2000. — 21 с.
55. Буряк В. Розвиток педагогічної освіти — найважливіша передумова розвитку держави / В. Буряк // Вища школа. — 2003. — № 6. — С. 44—57.

56. Буряк В. Розвиток професійно-педагогічних якостей у системі безперервної освіти / В. Буряк // Вища школа. — 2005. — № 2. — С 50—57.
57. Валянський С. И. Язык мой — враг мой / С. И. Валянський. — М. : "АИРО — XXI", 2007. — 72 с.
58. Васильев В. Л. Юридическая психология / В. Л. Васильев. — СПб : Питер Пресс, 1997. — 656 с. — (Серия "Мастера психологии").
59. Васильева Л. Г., Сура Л. Г. Формирование коммуникативной компетенции и метод проектов / Л. Г. Васильева, Л. Г. Сура // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. — Луганськ : Видавництво ЛНУ "Альма-матер", 2009. — № 8 (171). — С.66—69.
60. Вашуленко М. Мовна освіта як засіб соціалізації молодших школярів / Микола Самійлович Вашуленко // Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів : збірник наукових праць. — Рівне, 2006. — С. 9—12.
61. Вашуленко М. С. Вимоги до фахової мовленнєвої підготовки студентів — майбутніх учителів початкових класів / Микола Самійлович Вашуленко // Шляхи вдосконалення мовної компетенції сучасного педагога : матеріали регіональної науково-методичної конференції, 27 березня 2008 р. — Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2008. — С. 6—12.
62. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі : метод. посіб. / Микола Самійлович Вашуленко. — К. : Освіта, 2006. — 268 с.
63. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. — К.; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2004. — 1440 с.
64. Виштак О. В. Использование технологии дистанционного обучения в вузе / О. В. Виштак // Педагогика. — № 1. — 2005. — С. 51—56.
65. Вища освіта і наука — найважливіші сфери відповідальності громадянського суспільства та основа інноваційного розвитку : рішення

- колегії Міністерства освіти і науки України від 24.04.05. // Інф. збірник МОН України. — 2005. — № 13-14. — С. 3—16.
66. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посібник / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін. / За ред. В. Г. Кременя. — Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2004. — 384 с.
67. Вікіпедія — вільна енциклопедія [Електронний ресурс]. — Доступний: <http://uk.wikipedia.org/wiki/>
68. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л.В.Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. — К. : Просвіта, 2001. — 416 с.
69. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник [за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури] / Світлана Сергіївна Вітвицька. — К. : Центр навчальної літератури, 2006. — 384 с.
70. Вітвицька С. С. Системно-історичний аналіз етапів становлення магістратури в Україні та Росії / Світлана Сергіївна Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. — Випуск 25 . — Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2005. — С.249—252. — (Серія "Педагогічні науки").
71. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посібник / Олена Іванівна Власова. — К. : Либідь, 2005. — 400 с.
72. Волинка Г. І. Філософія Стародавності і середньовіччя в освітньому контексті : навч. посібник / Григорій Іванович Волинка. — К. : Вища освіта, 2005. — 544с.
73. Волкова Н. П. Педагогіка: посібник / Наталія Павлівна Волкова. — К. : ВЦ "Академія", 2001. — 576с.
74. Волкова Н. П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Наталія Павлівна Волкова. — Дніпропетровськ, 2006. — 617 с.
75. Волов В. Т. Инновационные принципы системы образования / В. Т. Волов // Педагогика. — 2007. — № 7. — С. 108—114.

76. Воровка М. І. Ділова гра як технологія активного навчання / М. І. Воровка // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. — Київ — Запоріжжя. — 2004. — Вип. 31. — С. 277—281.
77. Воровка М. І. Структурна модель організації проведення ділової гри / М.І. Воровка // Вісник Луганського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. — Луганськ. — 2000. — № 1. — С.46 — 50. — (Педагогічні науки).
78. Воровка М. І. Творчий підхід до проведення ділових ігор / М.І.Воровка // Науковий вісник Чернівецького університету. — Чернівці : Рута. — 2001. — Вип. 127. — С. 30—34. — (Педагогіка і психологія).
79. Впровадження ECTS в українських університетах : методичні матеріали. — Львів : Видавництво Національного університету "Львівська політехніка", 2006. — 56 с.
80. Вундт В. Введение в психологию / Вільгельм Вундт. — Спб : Питер, 2002. — 128 с. (Серія "Психологія — класика").
81. Выготский Л. Мышление и речь / Лев Семенович Выготский. — М. : Лабиринт, 1996. — 416 с.
82. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика, 1991. — 480 с.
83. Галета Я. Особливості становлення особистості в умовах інформаційного суспільства / Я. Галета // Рідна школа. — 2007. — № 4 (927). — С. 47—50.
84. Галич В.М. Колонка як жанр / В. М. Галич // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Частина І. — Луганськ : Видавництво ЛНУ "Альма-матер", 2009. — № 3 (166), лютий. — С. 224—234. (Серія "Філологічні науки").
85. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: Теорія та історія / В.М.Галузинський, М. Б. Євтух. — К. : Вища школа, 1995. — 237 с.
86. Глузман О. В. Історичні передумови становлення університетської педагогічної освіти у світовому й національному контексті / Олександр

- Володимирович Глузман // Освіта Донбасу. — № 3 (122). — 2007. — С.54—59.
87. Головин Б. Н. Основы культуры речи : учеб. [для вузов по спец. "Рус. яз. и лит."] / Борис Николаевич Головин. — М. : Высш. шк., 1988. — 230 с.
88. Голуб Н. Б. Риторика в контексті загальної і мовленнєвої культури / Ніна Борисівна Голуб // Мовне обличчя міста : Черкаси — 2008 : матеріали наук.-практ. конф.; Черкаси: Брама-Україна, 2009. — С. 40—51.
89. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі : монографія / Ніна Борисівна Голуб. — Черкаси : Брама-Україна, 2008. — 400 с.
90. Голуб Н. Б. Самостійна робота студентів з риторики : навчально-методичний посібник / Ніна Борисівна Голуб. — Черкаси : Брама-Україна, 2008. — 232 с.
91. Гончаренко С. Український педагогічний словник. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
92. Гончаренко С. У. Наука і навчальний предмет / Семен Устимович Гончаренко // Наукові записки. — Випуск 66. — Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. — 2006. — Частина 1. — С. 3—11. (Серія : Педагогічні науки).
93. Горбунова Л. Н. "Виртуальное консультирование" как инновационный образовательный ресурс в повышении квалификации педагогов / Л.Н.Горбунова, А. М. Семибратов // Педагогическая информатика. — 2005. — № 3. — С. 61—69.
94. Горіна Ж. Д. Розвиток українського розмовного мовлення студентів національних груп нефілологічних факультетів вищих навчальних закладів південного регіону України: дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Жанна Дмитрівна Горіна. — О., 2001. — 270 с.
95. Горошкіна О. Роль соціальних чинників у навчанні української мови / Олена Миколаївна Горошкіна // Дивослово. — 2002. — № 5. — С. 2—3.

96. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : монографія / Олена Миколаївна Горошкіна. — Луганськ : Альма-матер, 2004. — 362с.
97. Горошкіна О. М. Методика навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах III-го ступеня природничо-математичного профілю: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Олена Миколаївна Горошкіна. — Херсон, 2005. — 425 с.
98. Горський В. Ідея університету в Києво-Могилянській редакції / Вілен Сергійович Горський // Часопис "Дух і літера". — № 15-16. — К. : Дух і літера, 2006. — 534 с.
99. Грибан Г. В., Кучерук О. А., Шевцова Л. С. Методика навчання української мови: запитання, відповіді. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2010. — 156 с.
100. Григорьева А. К. Речевые ошибки и уровни языковой компетенции: дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.01 / Александра Кимовна Григорьева. — Пенза, 2004. — 187 с.
101. Григорьева А. К. Типы ошибок в речи языковой личности / Александра Кимовна Григорьева // Гуманизация и гуманитаризация образования XXI века : материалы 3-ей Международной научно-методической конференции памяти И.Н. Ульянова "Гуманизация и гуманитаризация образования XXI века" (17-19 мая 2001 г., Ульяновск) / Под общ. ред. Л.И. Петриевой. — Ульяновск : УлГУ, 2001. — С.272—281.
102. Грищенко О. А. Інноваційні педагогічні технології у підготовці майбутнього вчителя / О. А. Грищенко // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. — Випуск 8. — Глухів : ГДПУ, 2006. — С.86—90. — (Серія: Педагогічні науки).
103. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія / Наталія Василівна Гузій. — К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. — 243 с.

104. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / Гумбольдт Вильгельм фон. Пер. с нем. под ред. Г. В. Рамишвили. — М. : Прогресс, 1984. — 397с.
105. Гуменюк В.А. Європейський Мовний Портфоліо (акценти семінару) / В.А. Гуменюк // Шляхи вдосконалення мовної компетенції сучасного педагога : зб. матеріалів регіональної науково-методичної конференції, 27 березня 2008 р. — Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І.Франка, 2008. — 192 с. — С. 125—127.
106. Гура В. В. Гуманитарный потенциал педагогического проектирования электронных образовательных ресурсов / В. В. Гура // Педагогика. — 2007. — № 2. — С. 30—37.
107. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : [навч. посіб. для студ. пед. ВНЗ і слухачів ін-тів післядипломної освіти] / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. — К. : Освіта України, 2006. — 390 с.
108. Гусак П. М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Петро Миколайович Гусак. — К., 1999. — 39 с.
109. Демиденко Л. П. Речевые ошибки / Лариса Петровна Демиденко. — Мн. : Вышэйшая школа, 1986. — 336 с.
110. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. Характеристика освітніх галузей. 1. Освітня галузь "Мови і літератури" : Постанова Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. N 24. Із змінами, внесеними згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. N 776: [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.nau.kiev.ua/nau10/ukr/show.php?uid=1053.24.0>
111. Джемс У. Психология / Под ред. Л. А. Петровской. — М. : Педагогика, 1991. — 368 с. ("Классики мировой психологии").
112. Дженджеро О. Деяко про переваги інтерактивного навчання в шкільній практиці / О. Дженджеро // УМЛШ. — № 2. — 2006. — С. 8—10.

113. Дженджеро О. Кооперативне навчання в системі розвитку комунікативних умінь школярів / Оксана Дженджеро // Дивослово. — 2009. — № 6. — С. 2—4.
114. Дзюба І. М. З криниці літ: тритомовик. — К. : Обереги: Гелікон, 2001. — Т. II. — 848 с. — (Серія "Укр. модерна л-ра").
115. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. — К. : Академвидав, 2004. — 352 с. (Альма-матер).
116. Дівінська Н. О. Дидактичне забезпечення впровадження спецкурсу "Методика проведення навчально-педагогічних ігор" / Н. О. Дівінська // Проблеми освіти : наук. зб. / Кол. авт.— К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2007. — Вип. 54. — 103 с.
117. Донченко Т. Мовленнєвий розвиток як науково-методична проблема / Тамара Кузьмівна Донченко // Дивослово. — 2006. — № 5. — С. 2—5.
118. Донченко Т. К. Власне методичні принципи навчання української мови / Т. К. Донченко // Українська мова і література в школі. — 2004. — № 2. — С.2—4.
119. Дороз В. Ф. Лінгвокультурологічний підхід до вивчення української лексики у школах з російською мовою навчання : монографія / Вікторія Федорівна Дороз. — Київ — Ніжин: ТОВ "Видавництво"Аспект-Поліграф", 2006. — 184 с.
120. Дроздова І. П. Наукові засади формування українського професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей : монографія / І.П. Дроздова. — Х. : ХНАМГ, 2010. — 320 с.
121. Дроздова І. П. Формування мовної компетенції у студентів технічних спеціальностей вищих навчальних закладів Східної України (на матеріалі курсу ділової української мови) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 "Теорія і методика навчання (українська мова)" / Інститут педагогіки АПН України. — К., 2001. — 20с.



122. Дьомін О. Інтенсивність дії зорових показників на увагу студентів // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 4. — С. 160—165.
123. Дьяченко В. К. Общие формы организации процесса обучения / Виталий Кузьмич Дьяченко. — Красноярск : Изд-во Красноярск. гос. ун-та, 1984. — 184 с.
124. Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие / Виталий Кузьмич Дьяченко. — М. : Педагогика, 1989. — 160 с.
125. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы / Виталий Кузьмич Дьяченко. — М. : Просвещение, 1991. — 192 с.
126. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы : учеб. пособие / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — [3 изд., перераб. и доп.]. — МН.: Университетское, 1993. — 368 с.
127. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
128. Єрмоленко С. Я. Культура мови // Українська мова: Енциклопедія. — [2-ге вид.]. — К. : Вид-во "Українська енциклопедія" ім. М. П. Бажана, 2004. — С. 285—286.
129. Єрмоленко С. Я. Мова преси // Українська мова: Енциклопедія. — [2-ге вид.]. — К. : Вид-во "Українська енциклопедія" ім. М. П. Бажана, 2004. — С. 352.
130. Єрмоленко С. Я. Мова телебачення і радіо // Українська мова: Енциклопедія. — [2-ге вид.]. — К. : Вид-во "Українська енциклопедія" ім. М. П. Бажана, 2004. — С. 353.
131. Жайворонок В. В. Лексична підсистема мови і значення мовних одиниць / Віталій Вікторович Жайворонок // Мовознавство. — № 6. — 1999. — С.32—46.
132. Жайворонок В. В. Українська етнолінгвістика: деякі аспекти досліджень / Віталій Вікторович Жайворонок// Мовознавство. — № 5. — 2001. — С.48—63.

133. Жилко Ф. Т. Нариси з діалектології української мови : навч. посібник / Ф.Т. Жилко. — К. : Рад. шк., 1966. — 307 с.
134. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. — М.: Наука, 1982. — 160 с.
135. Жукова О. Стан сучасних освітніх й інформаційних процесів / Олена Жукова // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Гол. ред.: М. Т. Мартинюк. — Умань : ПП Жовтий О. О., 2009. — Ч. 3. — С. 68—72.
136. Завіниченко Н. Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти: дис. ... канд. психологічних наук: спец. 19.00.07 / Наталя Борисівна Завіниченко. — К., 2003. — 175с.
137. Завірюха Л. А. Оволодіння особистістю засадами толерантності у студентському середовищі / Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наукових праць. — К. : Університет "Україна", 2004.— 448 с.
138. Загальна психологія / За заг. редакцією академіка С. Д. Максименка : підручник. — [2-ге вид., переробл. і доп.]. — Вінниця : Нова Книга, 2004. — 704 с.
139. Загальна психологія : підручник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. — К. : Либідь, 2005. — 464 с.
140. Загальні вимоги до оформлення навчальних посібників та навчально-методичної літератури: методичні рекомендації для викладачів / Під заг. ред. М. Полюжина, укл. К. Мовчан. — Ужгород : Видавничий центр ЗакДУ, 2008. — 44с.
141. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. — К. : Ленвіт, 2003. — 273 с.

142. Загнітко А. П., Домрачева І. Р. Основи мовленнєвої діяльності : навч. посібник / Анатолій Панасович Загнітко, Ірина Романівна Домрачева. — Донецьк, Український Культурологічний Центр, 2001. — 56 с.
143. Задорожний В. До мовних глибин / В. Задорожний // Дивослово. — № 9. — 2007. — С. 47—49.
144. Зайко Н. І. Лекційно-семінарська система роботи / Н. І. Зайко// Англійська мова та л-ра. — 2006. — № 14. — С.29-40.
145. Закон України "Про пріоритетні напрями інноваційного розвитку України" // Відомості Верховної Ради України. — 2003. — № 13. — С. 93.
146. Закревська О. Використання мультимедійних технологій на уроках української словесності / О. Закревська // Дивослово. — № 2. — 2009. — С. 17—19.
147. Засекіна Л. В. Вступ до психолінгвістики : [навчальний посібник] / Л.В.Засекіна, С. В. Засекін. — Острог : Видавництво Національного університету "Острозька академія", 2002. — 168 с
148. Зварич І. Педагогічний принцип доброзичливості в процесі оцінювання знань студентів у вищих навчальних закладах США / Ірина Зварич // Рідна школа. — 2007. —№ 2 (925). — С. 74—75.
149. Землянська В. Ф. Педагогічний контроль у системі вищої освіти в умовах кредитно-модульної технології навчання / В. Ф. Землянська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. — Вип. 8 : збірник наукових праць. — К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. — С. 35—41.
150. Зимняя И. А. Педагогическая психология / Ирина Алексеевна Зимняя. — М. : Логос, 1999. — 384 с.
151. Зимняя И. А. Педагогическое общение как процесс решения коммуникативных задач / Ирина Алексеевна Зимняя, Валентина Акимовна Малахова // Сб. науч. тр. / Ред. А. А. Бодалев, В. Я. Мядудис. — М., 1980. — С.53—65.

152. Зінченко В. Розум і мислення в контексті розвивального навчання // Сучасні шкільні технології. Ч. I. / Упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. – 112 с. — С.95—103.
153. Златів Л. Формування комунікативних умінь і навичок у студентів філологічних факультетів / Л. М. Златів // УМЛШ. — № 4. — 2004. — С.57—64.
154. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. [для вчителів, аспірантів, студ. серед. та вищ. навч. закл.] / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. - К. : Укр.-фін. ін-т менедж. і бізнесу, 1997. — 302 с.
155. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. — Спб. : Питер, 2000. — 512 с.
156. Ильяш М. И. Основы культуры речи: [учеб. пособие для филол. специальностей ун-тов] / Михаил Иванович Ильяш. — Киев ; Одесса: Вища шк., 1984. — 187 с.
157. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: [пер. с нем.] / Карлхайнц Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 238 с.
158. Іван Огієнко й утвердження гуманітарної науки та освіти в Україні : матеріали доп. і повід. на Всеукр. наук.-практ. конф. (4-5 березня 1997 р.) / за ред. доктора пед. наук М. В. Левківського. — Житомир : "Журфонд", 1997. — 104 с.
159. Іванішеня С. Форми та методи інтерактивного навчання / С.Іванішеня // Початкова школа. – 2006. — № 3. — С.9—11.
160. Іванов В. Ф. Комп'ютерні мас-медіа на межі століть / В. Ф. Іванов // Актуальні питання масової комунікації. — 2002. — Вип. 3. — Ч. 1. — С.41—42.
161. Іванов В. Ф. Контент-аналіз: Методологія і методика дослідження ЗМК : навч. посібник / Наук. ред. А. З. Москаленко / Валерій Феліксович Іванов. — К.,1994. — 112 с.
162. Інноваційні педагогічні технології в практиці роботи сучасного загальноосвітнього навчального закладу // Постметодика. Інновації в

- освіті. — 2007. — № 4 (75). — С. 2—5. [Електронний ресурс]. — Доступний: <http://www.ipe.poltava.ua/pm/pdf-1-f-w/PM-75.pdf>
163. Інноваційні технології викладання української мови та літератури в школі і ВНЗ: проблеми та пошуки : [матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції]. — Житомир : Полісся, 2004. — 212 с.
164. Інноваційні технології навчання методики української мови у вищих навчальних закладах та середніх освітніх закладах : навч. посіб. [для студ. філолог. спец. вищ. навч. закладів] / О. І. Потапенко, Г. І. Потапенко, Л.П.Кожуховська та ін. / за заг. ред. О. І. Потапенка. — К. : Міленіум, 2006. — 142 с.
165. Інтерактивні технології кооперативного навчання // Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання : наук. метод. посібник. — К. : Вид-во А.С.К., 2004. — С.33—42.
166. Історія українського правопису (XVI — XX століття): Хрестоматія / Упор. В. В. Німчук, Н. В. Пуряєва. — К. : Наукова думка, 2004. — 584 с.
167. Історія філософії України. Хрестоматія : навч. посібник / Упорядники М.Ф. Тарасенко, М. Ю. Русин, А. К. Бичко та ін. — К. : Либідь, 1993. — 560 с.
168. Крутій К. Термінологічне поле інновацій в дошкільній освіті. [Електронний ресурс]. — Доступний: [http:// www.ukrdeti.com/nauka.php?ar=4](http://www.ukrdeti.com/nauka.php?ar=4)
169. Кадемія М. Застосування інформаційних технологій у навчальному процесі вищої школи / М. Ю. Кадемія // Молодь і ринок. — № 10 (45). — 2008. — С. 28—31.
170. Кадемія М. Ю. Використання активних форм навчання у підготовці кваліфікованих робітників [Електронний ресурс] / М. Ю. Кадемія : матер. ІХ Міжнар. наук.-практ. конф. ["Гуманізм та освіта"] (10-12 червня 2008 року). — Режим доступу: [http:// conf.vstu.vinnica.ua/humed](http://conf.vstu.vinnica.ua/humed)

171. Казаков Ю. М. Історико-педагогічний контекст розвитку медіаосвіти / Юрій Миколайович Казаков // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2009 — № 9 (172). — С. 264—274.
172. Каніковський О. Є., Сандер С. В., Бондарчук О. І., Рауцкіс В. А. Зміст і час читання лекції у сучасних умовах реформування вищої освіти / О.Є.Каніковський, С. В. Сандер, О. І. Бондарчук та ін. // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : збірник наукових праць / Ред. кол. О. Г. Мороз, Н. В. Гузій (відповідальні редактори) та ін. — Вип. 6 (16). — К. : НПУ, 2007. — С.111—114.
173. Капинос В. И. и др. Развитие речи: Теория и практика обучения : кн. для учителя / В. И. Капинос, Н. Н. Сергеева, М. С. Соловейчик. — М. : Просвещение, 1991. — 196 с.
174. Капська А. Гра як активний метод навчання студентів майстерності слова / А. Й. Капська // Рідна школа. — 1991. — № 10. — С. 71—73.
175. Кара С. І. Особистісна орієнтація педагогічної практики як умова формування професійної компетенції майбутніх учителів / С.І. Кара // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 44. — Херсон : Видавництво ХДУ, 2007. — С. 225—228.
176. Караман С. О. Методика навчання фонетики, графіки, орфоєпії / Станіслав Олександрович Караман // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 8. Філологічні науки (мовознавство і літературознавство). — Випуск 3 : зб. наукових праць / за ред. академіка Л.І. Мацько. — К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. — С. 157—167.
177. Карнегі Д. Як здобувати друзів і впливати на людей [пер. з англ. В.М.Грузина] / Дейл Карнегі. — К. : Молодь, 1990. — 168 с.
178. Карпов А. О. Когнитивно-культурный полиформизм образовательных систем / А. О. Карпов // Педагогика. — 2006. — № 3. — С. 13—21.

179. Кацун Ю. Освітнє мовлення: фахово й "без фанатизму" // День. — 2005. — № 158, 2 вересня [Електронна версія]. — Режим доступу: <http://www.day.kiev.ua/>
180. Киричук О. Соціально-комунікативна активність особистості в контексті суб'єктно-вчинкової парадигми / Олександр Васильович Киричук // Рідна школа. — 2007. — № 5. — С. 13—15.
181. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. — 2000. — № 7. — С. 12—18.
182. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе / М.В.Кларин. – М. : Знание, 1989.— 192 с.
183. Климова К. Я. Виразне читання : метод. посібник [до спецсемінару з виразного читання для студентів педагогічних освітніх закладів зі спеціальності 7.010102 "Початкове навчання"] / Катерина Яківна Климова. — Житомир : Поліграфічний центр ЖДПУ, 2002. — 48с.
184. Климова К. Я. Основи культури і техніки мовлення : навч. посібник. — [2-е вид., випр. і доп.] / Катерина Яківна Климова. — К. : Ліра – К., — 2007. — 240 с.
185. Климова К. Я. Українська мова. Тестові завдання для контролю і самоконтролю рівня мовнокомунікативної професійної компетенції: [навчально-методичний посібник для студентів нефілологічних факультетів ВНЗ та працівників закладів освіти]. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. — 99 с.
186. Ключковська І. М. Структурування змісту підручників для вищих навчальних закладів як педагогічна проблема / І. М. Ключковська // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. / за заг. ред. В.І.Сипченка. – Слов'янськ : СДПУ, 2005. – Випуск XXVI. — С.29—36.
187. Княжева І. А. Спадщина К. Д. Ушинського в сучасній професійній підготовці майбутніх педагогів / І. А. Княжева // Наука і освіта. — № 8—9. — 2008. — С. 154—158.

188. Кобильник Т. П. Компетентнісний підхід при вивченні "Математичної інформатики" у педагогічному університеті [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/e-journals/I...ktrupa.html> — 90КБ. — Назва з екрана.
189. Колесник М. Наочність у навчальному процесі / М. Колесник // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 2. — С. 32—37.
190. Колодич О. Б. Сучасні підходи до вивчення мовленнєвої діяльності / О.Б.Колодич // Педагогіка і психологія. — 2004. — № 4 (37). — С. 55—60.
191. Колодько Т. Основні тенденції розвитку сучасної педагогічної освіти в Україні / Тетяна Колодько // Рідна школа. — 2007. — № 6 — С. 64—66.
192. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір: Наказ МОН № 998 від 31.12.2004р.: [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/education/average/topic/rozv/>
193. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні : наказ МОН України від 20.12. 2000 р. — № 1146 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [http://donntu.edu.ua/russian/metod/onmr/nmi\\_1.html](http://donntu.edu.ua/russian/metod/onmr/nmi_1.html)
194. Корпусна лінгвістика : монографія / В. А. Широков, О. В. Бугаков, Т.О.Грязнухіна та ін.; НАН України, Укр. мов.-інформ. фонд. — К. : Довіра, 2005. — 472 с.
195. Костомаров В. Г. Мой гений, мой язык: размышления языковеда в связи с общественными дискуссиями о языке. / В. Г. Костомаров. — М., 1991.— 64 с.
196. Костриця Н. Пошуки нових форм проведення занять з української мови у вищій школі на нефілологічних факультетах / Н. М. Костриця // УМЛШ. — № 3. — 2004. — С. 53—54.
197. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. — М. : Педагогика, 1988. — 304 с.



198. Кочан І. Нові освітні технології в практиці викладання української мови як іноземної / Ірина Миколаївна Кочан // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. — Львів, 2008. — Вип. 3. — С. 14—20.
199. Кочан І. М., Захлюпана Н. М. Словник-довідник із методики викладання української мови. — [2-ге видання, виправлене і доповнене]. — Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. — 306 с.
200. Кочерган М. П. Загальне мовознавство : підручник. — [2-ге видання, виправлене і доповнене — К. : Видавничий центр "Академія", 2006. — 464 с. (Альма-матер).
201. Краевский В. В. Инновации и традиции — два полюса мира образования / Володар Викторович Краевский // Магістр. — 2000. — № 1. — С. 1—12.
202. Краевский В. В. Основы обучения: Дидактика и методика : Учеб. пособие [для студ. вузов, обуч. по спец. Педагогика и психология, Педагогика]. / В. В. Краевский, А. В. Хуторской.— М.: Академия, 2007. — 352 с.
203. Красных В. В. Основы психолінгвістики и теории коммуникации / Виктория Владимировна Красных. — М.: ИТДГК "Гнозис", 2001. — 270с.
204. Кремень В. Людиноцентризм в освіті: сучасний напрям розвитку духовності нації / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. — 2006. — № 2. — С. 17—30.
205. Кремень В. Г. Філософія: мислителі, ідеї, концепції : підручник / В.Г.Кремень, В. В. Ільїн. — К. : Книга, 2005.— 528с.
206. Крюкова О. В. Особливості структурування змісту навчально-методичних комплексів у кредитно-модульній системі навчання // Наукові праці Донецького національного технічного університету. — Донецьк : ДВНЗ "ДонНТУ", 2008. — С. 35—38. — (Серія: Педагогіка, психологія і соціологія).
207. Кубрякова Е. С., Шахнарович А. М., Сахарный Л. В. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи / АН СССР. Ин-т языкознания; Отв. ред. Е. С. Кубрякова. — М. : Наука, 1991. — 239с.

208. Кузьмінський А. І. Високий рівень мовної культури — імперативна вимога часу / Анатолій Іванович Кузьмінський // Мовне обличчя міста: Черкаси — 2008 : матеріали наук.-практ. конф.; Черкаси : Брама-Україна, 2009. — С. 5—11.
209. Культура української мови : довідник / С. Я. Єрмоленко, Н.Я.Дзюбишина-Мельник, К. В. Ленець та ін.; за ред. В.М. Русанівського. — К. : Либідь, 1990.
210. Курлянд З. Н. Психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетенції майбутніх учителів / З. Н. Курлянд // Наука і освіта. — № 8—9. — С. 171—176.
211. Курлянд З. Н. Основні підходи до формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів / З. Н. Курлянд // Виховання і культура / Міжнародний науково-практичний журнал. — Одеса. — 2007. — № 3—4. — С. 5—8.
212. Кучерява О. А. Формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагог. наук: спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання (українська мова)" / Оксана Анатоліївна Кучерява. — Одеса, 2008. — 23 с.
213. Ларин Б. Западноевропейские элементы русского воровского аргю / Б.Ларин // Язык и литература. — М., 1930. — № 7. — С. 112—120.
214. Левківський М. В. Історія педагогіки : навч.-метод. посібник. — Вид. 3-е, доп. / Михайло Васильович Левківський. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. — 189 с.
215. Левківський М. В. Нові навчальні технології / М. В. Левківський // Вісник Житомирського педуніверситету. — 1999. — № 3. — С. 14—18.
216. Левченко О. Лінгвокультурологія та її термінна система / О. Левченко // Вісник Нац. ун-ту "Львів.політ.", № 490, 2003. — С.105—113.

217. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности /А. А. Леонтьев. — М. : Наука, 1965. — 246 с.
218. Литвинова В. Ю. Методология разработки методик контент-анализа и сферы его применения в педагогической диагностике/ Виктория Юрьевна Литвинова // Актуальные проблемы педагогической диагностики и мониторинга системы образования : материалы межрегионального семинара (23-24 мая 2003 г.). — Таганрог, 2003. — 31—34.
219. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посібник / Валентина Іванівна Лозова, Ганна Володимирівна Троцько. — Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. — 2-е вид., випр. та доп. — Харків: "ОВС", 2002.— 400 с.
220. Локшина О. Дієвий інструмент забезпечення якості освіти у світі: Оцінювання навчальних досягнень учнів / О. Локшина // Управління освітою. — 2007. — № 8. — (Моніторинг в освіті. — № 4. — С. 8—11).
221. Лурия А. Р. Язык и сознание / Под редакцией Е. Д. Хомской. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. — 320 с.
222. Лучкіна Л. В. Мовна і мовленнєва підготовка майбутніх учителів технічних дисциплін у світлі теорії мовленнєвої діяльності / Л. В. Лучкіна // Педагогіка і психологія. — 1999. — № 4. — С.112—117.
223. Лызь Н. А. Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике / Н. А. Лызь // Педагогика. — 2005. — № 8. — С.16—26.
224. Любашенко О. Навчання української мови як співдіяльність / О.В.Любашенко // Українська мова і література в школі, 2006. — № 2. — С. 4 – 8.
225. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка : [учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. № 2101. "Русский язык и литература"] / Михаил Ростиславович Львов. — М. : Просвещение, 1988. — 240 с.

226. Мадзігон В. Інститут педагогіки — поступ у третє тисячоліття / В.Мадзігон // Освіта України. — № 16-17 (805) від 27 лютого 2007 р. — С. 22—23.
227. Мазнева О. Курс культури речи на факультете начальних классов / О.Мазнева // Народное образование. — 1993. — № 4. — С.80—82.
228. Малафійк І. В. Теорія та методика формування системності знань у старшокласників : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09 / Малафійк Іван Васильович. — Рівне, 2007. — 440 с.
229. Маляренко О. С. Критеріальні дидактико-методичні задачі як засіб діагностики професійно-педагогічної компетенції майбутнього вчителя початкових класів / О. С. Маляренко // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. — 2006. — № 18 (113). — С. 141—146.
230. Малярчук О. В. Розвиток дистанційної освіти у XIX — XX столітті / О.В.Малярчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Випуск 41. — 2008. — С. 126—129.
231. Манак А. Педагогічні інновації та трансформація ролі викладача / А.Манак // Проблеми освіти : наук.- метод, зб./ ТМЦ ВО МОН України. — К., 2005. — Вип. 45 : Болонський процес в Україні. — Ч. 1. — С. 153—163.
232. Манкевич, Ж. Б. Мультифункциональный тест как средство интенсификации учебного процесса в вузе / Жанна Борисовна Манкевич // Наука. Образование. Технологии-2009 : материалы II междунар. науч.-практ. конф. (10-11 сентября 2009 г., Барановичи, Респ. Беларусь) : в 2 ч. / редкол.: В. И. Кочурко (гл. ред.) [и др.]. — Барановичи: РИО БарГУ, 2009. — Ч. 1. — С. 65—66.
233. Мантула Т. І. Проектна технологія : теорія і практика / Тетяна Іванівна Мантула. — Кіровоград : ТОВ "ПОЛІМЕД-Сервіс", 2008. — 150 с.

234. Масенко Л. "Те, що Грушевський зробив для української історії, я зробив для української мови" / Лариса Терентіївна Масенко // Юрій Шевельов. Вибрані твори. Книга I. — К., 2008. — С. 5—25.
235. Масенко Л. Слово писане — слово мовлене / Лариса Терентіївна Масенко // Дивослово. — № 2. — 2003. — С. 22—24.
236. Масенко Л. Суржик як соціолінгвістичний феномен / Лариса Терентіївна Масенко // Дивослово : Українська мова й література в навчальних закладах. — 2002. — № 3. — С. 11—13.
237. Масенко Л. Усні форми побутування мови. Явище вульгаризації мовлення [Електронний ресурс] / Лариса Терентіївна Масенко // Українсько-польський інтернет-журнал. Культурологічний часопис. — 2005. — № 3. — Доступний: <http://www.Ukraine-Poland.com>
238. Матвіяс І. Г. Українська мова і її говори / Іван Григорович Матвіяс. — К. : Наук. Думка, 1990 — 168 с.
239. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у перспекції педагогічного дискурсу / Любов Іванівна Мацько // Дивослово. — 2006. — №7. — С.2-4.
240. Мацько Л. Семантико-функціональні особливості тексту міста / Любов Іванівна Мацько // Мовне обличчя міста: Черкаси-2007 : матеріали наук.-практ. конф. (Черкаси, 9 листоп., 2007 р.) / редкол. : Мацько Л. І. (відп. ред.) та ін. — Черкаси : Брама-Україна, 2008. — С. 8— 15.
241. Мацько Л., Семенов О. Проблеми мовної культури вчителя у спадщині Олександра Захаренка (До 70-річчя від дня народження педагога-академіка) / Л. І. Мацько, О. М. Семенов // Дивослово. — 2007. — № 3. — С. 58—62.
242. Мацько Л. І. Проблеми лінгводидактики і методики викладання української мови у профільній школі / Л. І. Мацько // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. — Глухів, 2006. — Вип. 7. — С. 3—7.— (Серія : Педагогічні науки).

243. Мацько Л. І. та ін. Стилїстика української мови : підручник / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько; За ред. Л. І. Мацько. – К. : Вища шк., 2003. — 462 с.
244. Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі : навчальний посібник [для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр"]. — К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. — 607 с.
245. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови : навч. посіб. / Любов Іванівна Мацько, Лариса Вікторівна Кравець. — К. : ВЦ "Академія", 2007. — 360 с. (Альма-матер).
246. Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика : навч. посіб. / Л. І. Мацько, О.М.Мацько. — К. : Вища шк., 2003. — 311 с.
247. Мединська Н. Дидактичний матеріал як засіб збагачення граматичного ладу мовлення майбутнього вчителя-словесника / Наталія Мединська // Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів : збірник наукових праць. — Рівне, 2006. — С.143—147.
248. Мельников А. В., Хлопотов М. В. MENTOR: система открытых Internet-лекций для университета / А. В. Мельников, М. В. Хлопотов // Материали XVI Международной конференции "Применение новых технологий в образовании" (28 – 29 июня 2005 г.) — Троицк : "Тривант". — С. 231—232.
249. Метаева В.А. Рефлексия как метакомпетентность / В. А. Метаева // Педагогика. — 2006. — № 3. — С. 57—61.
250. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах : підручник для студентів вищих навчальних закладів освіти / [Колектив автор. : М. І. Пентиліук, А. Г. Гелетова, С. О. Караман та ін.; за ред. М.І.Пентиліук]. – К. : Ленвіт, 2000. – 267 с.
251. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / за наук. ред. М. С. Вашуленка. — К. : Літера ЛТД, 2010. — 364 с.

252. Методичні рекомендації щодо структури, змісту та обсягів підручників і навчальних посібників для вищих навчальних закладів. — К. : Знання, 2006. — 8 с.
253. Методичні рекомендації щодо структури, змісту та обсягів наукових та навчальних видань викладачів і студентів УДПУ / [уклад. О.О.Ярошинська]. — Умань : ПП Жовтий, 2010. — 112 с.
254. Мир философии: Книга для чтения. Ч. 2. Человек, Общество. Культура. — М. : Политиздат, 1991. — 624 с.
255. Михайлова Е. Кейс и кейс-метод: общие понятия / Елена Альбертовна Михайлова // Маркетинг. — 1999. — N 1. — С. 109—117.
256. Михайлюк В. Українська мова професійного спілкування (модульний варіант вивчення) / В. О. Михайлюк // Дивослово, 2004. — № 6. — С.33—38.
257. Мірошник О. Л. Феномен телебачення як чинник формування особистості в сучасному українському суспільстві / О. Л. Мірошник // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2009. — № 23 (186). — Ч. 4. — С. 188—196.
258. Мірошниченко О. Соціально-психологічний тренінг як засіб формування моральних якостей майбутнього вчителя / О. Мірошниченко // Вісник Житомирського педагогічного інституту. — 1998. — № 2. — С. 61—64.
259. Мкртчян М. А. Основы современной дидактики по В. К. Дьяченко / М.А.Мкртчян // Методологические и теоретические подходы к решению проблем практики образования : сб. ст. / Гл. упр. образования администрации Краснояр. края, Краснояр. краев. ин-т повышения квалификации работников образования, Краснояр. регион. ассоц. педагогов по созданию коллектив. способа обучения. — Красноярск : КГПУ, 2004. — С. 6—15.
260. Мовчан П. Ключ розуміння / Павло Михайлович Мовчан. — К. : Рад. письменник, 1990. — 357 с.
261. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. — [3-тє видання, доповнене]. — К., 2001. — 608 с.

262. Морзе Н. В. Методика навчання інформатики (у 3-х частинах). Частина III. Методика навчання основних послуг глобальної мережі Інтернет. / за ред. М. І. Жалдака. - К. : Навчальна книга, 2004. — 196 с.
263. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко. — К. : НПУ, 2003. — 267 с.
264. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі : навч. посібник / Віктор Михайлович Нагаєв. – К. : Центр учбової літератури, 2007. — 232с.
265. Науменко Н. Рольова гра як метод співтворчості викладача зі студентом (на матеріалах курсу "Ділова українська мова") / Н. Науменко // Дивослово, 2004. — № 6. — С. 39—40.
266. Національна доктрина розвитку освіти (17 квітня 2002 р.) [Електронний ресурс] : Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?...2F2002...>
267. Немов Р. С. Психология : учеб. [для студентов высш. пед. учеб. заведений] : (в 3 кн.). Кн. 1. Общие основы психологии. — (3-е изд.) — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. — 688 с.
268. Николина В. Интерактивные педагогические технологии в подготовке учителя как способ развития его профессиональной компетенции / Вера Николина // *Rossia Olomucensia XLVI-II: Sbornik příspěvků z mezinárodní konference XIX. olomoucké dny rusistů* — 30.08. — 01.09. 2007. — Olomouc, 2008. — С. 241—244.
269. Німчук В. В. Мова [Електронний ресурс] / Василь Васильович Німчук // Історія української культури. — К., 2001. — Том 1. Розділ 9. Київська Русь. — доступний: [http:// litopys.kiev.ua](http://litopys.kiev.ua)
270. Ніщук Г. М. Ровиток навичок роботи з науковою літературою у студентів вищих педагогічних закладів у контексті формування інформаційної культури / Г. М. Ніщук // Вісник Черкаського університету. Випуск 97. Серія "Педагогічні науки". — Черкаси, 2007. — С. 110—115.



271. Новиков А. М. О структуре теории образования / А. М. Новиков // Педагогика. — 2005. — № 7. — С. 18—22.
272. Образцов П. И., Косухин В. М. Дидактика высшей военной школы: Учебное пособие / Павел Иванович Образцов, Владимир Михайлович Косухин. — Орел: Академия Спецсвязи России, 2004. — 317 с.
273. Огієнко І. І. (Митрополит Іларіон). Історія української літературної мови / [упряд., авт. іст.-біогр. нарису та приміт. М. С. Тимошик]. — К. : Либідь, 1995. — 296 с.
274. Огієнко І. І. Українська культура : Коротка історія культурного життя українського народу. — К. : фірма "Довіра", 1992. — 141 с.
275. Огородник І. В., Огородник В. В. Історія філософської думки в Україні. Курс лекцій : навч. посіб. — К. : Вища шк.: Т-во "Знання", КОО, 1999. — 543 с.
276. Олійник О. Світ українського слова : навч. посібник. — К. : "Хрещатик", 1994. — 416 с.
277. Омельчук С. Формування мовленнєво-комунікативних умінь у процесі вивчення синтаксису / С. Омельчук // Дивослово.— 2006. — № 9. — С.2—5.
278. Онкович Г. Засоби масової комунікації у термінологічному просторі медіа-освіти / Г. В. Онкович // Дивослово. — 2007. — № 5 (602). — С.29—31.
279. Онкович Г. В. Медіаосвіта як інтелектуально-комунікативна мережа / Г.В.Онкович // Вища освіта України, 2008. — № 3. — Д.1. — С.130—137.
280. Онкович Г. В. Медіапедагогіка. Медіаосвіта. Медіадидактика / Г.В.Онкович // Вища освіта України. 2007. — № 2. — С.63—69.
281. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителя як предмет педагогічних досліджень / В. Ф. Орлов // Педагогіка і психологія. — 2005. — № 1. — С.42—49.
282. Осадченко І. І. Сутність та класифікація тренінгів як занять у вищій школі / І. І. Осадченко // Наукові записки вінницького державного педагогічного

- університету імені Михайла Коцюбинського : зб. наук. праць. — Випуск 27 / редкол.: М. І. Сметанський (голова) та ін. — Вінниця : ТОВ фірма "Планер", 2009. — С. 301—308. — (Серія : Педагогіка і психологія).
283. Освітні технології : навчально-методичний посібник / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. / за ред. О.М. Пехоти. — К. : А.С.К., 2004. — 256 с.
284. Основи психології : навч. посібник [для студентів вищих навч. закладів] / А.І. Веракіс, Ю. І. Завалевський, К. М. Левківський. — Х. — К., 2005. — 416 с.
285. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу. Документи і матеріали. Травень – грудень 2004 р. – Частина 2 / Упорядники : Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д. та ін. — Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2004. — 202 с.
286. Остапенко Н. Місце моделювання як методу навчання в педагогічному проектуванні (на матеріалі лінгвометодики вищої школи) / Наталя Остапенко // Українська мова і література в школі, 2004. — № 6. — С. 41—44.
287. Паладьєва А. Контроль та його об'єктивність // Проблеми методичної підготовки студентів-філологів у педвузі : матеріали конф. — Житомир : Журфонд, 1996. — С. 17.
288. Паламар Л. М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Л.М.Паламар. — К., 1977. — 45 с.
289. Палихата Е. Я. Система навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи: дис. ...докт. пед. наук : 13.00.02 / Палихата Елеонора Ярославівна. — К., 2005. — 574 с.
290. Пастрик Т. В. Психологічні особливості формування продуктивного білінгвізму у майбутніх перекладачів: дис. ... канд. психологічних наук : 19.00.07 / Пастрик Тетяна Володимирівна. — К., 2007. — 187с.

291. Педагогика / Под редакцией Ю. К. Бабанского. — М. : Просвещение, 1983. — 608 с.
292. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. / Отв. ред. Мария Валерьяновна Буланова-Топоркова. — [2-е изд., доп. и пер.]. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. — 544с. [Электронный ресурс]. — Доступный: [http:// www.gumer.info](http://www.gumer.info)
293. Педагогический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. — Доступный: [http //www.speakrus.ru/dict](http://www.speakrus.ru/dict)
294. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А.В.Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. — [3-тє вид., перероб. і доп.]. — К. : Знання, 2007. — 495 с.
295. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології : монографія / В.П.Андрущенко, С. О. Сисоєва, Н. В. Гузій та ін. / за ред. С.О. Сисоєвой, Н. В. Гузій. — НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. — 183 с.
296. Педагогічний словник / за ред. Ярмаченка М. Д. // АПН України. — К. : Пед. думка, 2001. — 516 с.
297. Пентилюк М. Культура мови і стилістика : пробний підручник [для гімназій гуман. профілю] / Марія Іванівна Пентилюк. — К.: Вежа, 1994. — 240 с.
298. Пентилюк М. Формування мовної особистості учня — важлива проблема сучасної лінгводидактики / Марія Іванівна Пентилюк // Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів : збірник наукових праць. — Рівне, 2006. — С. 29—33.
299. Пентилюк М., Нікітіна А., Горошкіна О. Концепція когнітивної методики навчання української мови // Дивослово. — 2004. — № 8. — С.5—9.
300. Петер Д. Влияние информационного обеспечения на способ мышления человека в начале XXI века / Д. Петер // Коммуникация в социально-гуманитарном знании, экономике, образовании : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (13—14 нояб. 2008 г., Минск) / ред. совет :

- А.В.Рубанов (пред.) [и др.]. — Минск : Изд. центр БГУ, 2008. — С. 31—33.
301. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти".— Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. — Кіровоград, 2007. — 20 с.
302. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология : учебник [для студ. высш. пед. учеб. заведений]. — М. : Изд. центр "Академия", 1998. — 512с.
303. Практикум з методики навчання української мови / За ред. М.І.Пентилюк. для студ. высш. пед. учеб. заведений для студ. высш. пед. учеб. заведений. — К.: Ленвіт, 2003. — 302 с.
304. Петухова Л. Є. Становлення поняття "Інформатичні компетентності" та рівні їх діагностики у майбутніх учителів початкової школи / Любов Євгенівна Петухова // Наука і освіта. — 2008. — № 8 — 9. — С. 193—198.
305. Пехарева С. В. Освітній моніторинг як функція управління інноваційним розвитком / С. В. Пехарева // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. — 2006. — № 18 (113). — С. 187—193.
306. Пехота О. М. Професійна індивідуальність майбутнього вчителя / Олена Миколаївна Пехота // Педагогіка і психологія. — 1994. — № 5. — С.106—113.
307. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый. — М. : Педагог. общество России, 1999. — 354 с.
308. Пидкасистый П. И. Требования, предъявляемые к обучающимся в вузах / П.И. Пидкасистый // Педагогика. — 2005. — № 3. — С. 47—52.

309. Пиз А. Язык жестов [перевод с англ.] / Аллан Пиз. — Воронеж: НПО "МОДЭК", 1992. — 218 с.
310. Пилинський М. М. Мовна норма і стиль / Микола Миколайович Пилинський. — К., 1976. — 287 с.
311. Підласий І., Підласий А. Педагогічні інновації / І. Підласий, А. Підласий // Рідна школа, 1998. — № 12. — С. 3—18.
312. Платонов К.К. Структура и развитие личности. — М.: Наука, 1986. — 254с.
313. Побірченко Н. Інтерактивне навчання в системі нових освітніх технологій / Н. Побірченко // Початкова школа. — 2004. — № 10. — С. 8—10.
314. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : навчальний посібник [для магістрантів і аспірантів]. — К. : ТОВ "Філ-студія", 2006. — 320 с.
315. Полат Е. С. Метод проектов [Электронный ресурс] / Евгения Семеновна Полат. — Режим доступа: <http://distant.ioso.ru/project/meth%20project/metod%20pro.htm>
316. Пониманская Т. Педагогические игры в учебно-воспитательном процессе / Т. Пониманская // Дошкольное воспитание. — 1989. — № 11. — С. 78—81.
317. Пономарів О. Д. Культура слова : мовностилістичні поради : навч. посібник. [2-ге вид., стереотип.] / Олександр Данилович Пономарів. — К. : Либідь, 2001. — 240 с.
318. Пономарів О. Д. Стилїстика сучасної української мови : підручник / Олександр Данилович Пономарів. — К. : Либідь, 1993. — 248 с.
319. Посталюк Н. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Наталья Юрьевна Посталюк. — Казань. — Изд-во КГУ. — 1989. — 208 с.
320. Потєбня А.А. Эстетика и поэтика. Ред. коллегия: М.Ф. Овсянников (пред.) и др. Сост., вступит. статья и примеч. И.В. Иваньо и А.И. Колодной. — М. : Искусство, 1976. — 614 с.

321. Про вищу освіту : Закон України від 17 січня 2002 р. №2984-III. Із змінами і доповненнями, внесеними від 19 лютого 2009 року N 1024-VI: [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.office-metodist.com.ua/data/13559/>
322. Про запровадження у вищих навчальних закладах України Європейської кредитно-трансферної системи наказ МОН N 943 від 16 жовтня 2009 року [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.office-metodist.com.ua/13735...zaprovadzhennya...>
323. Про затвердження Положення про дистанційне навчання: Наказ Міністерства освіти і науки України від 21 січня 2004 р. 340 // Офіційний вісник України. — 2004. — № 15. — Ст. 1078.
324. Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра: Постанова Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2006 р. N 1719. Із змінами, внесеними згідно з Постановами КМ N 1193 від 03.10.2007 N 565 від 25.06.2008 N 660 від 23.07.2008 N 990 від 09.09.2009 N 107 від 03.02.2010 N 264 від 02.03.2010 N 365 від 26.05.2010 : [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.nau.kiev.ua/nau10/ukr/show.php?uid=1096.1708.0>
325. Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою. Наказ Міністерства освіти України №285 від 31.07.98: [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://pui.if.ua/site2/uploads/normbase/39.doc>
326. Психологія: Підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. — 3-тє вид., стереотип. — К. : Либідь, 2001. — 560 с.
327. П'яст Н. Й., Цимбал О. А. Використання мультимедійних засобів навчання на заняттях з української мови професійного спілкування // Вісник Вінницького політехнічного інституту: науковий журнал. —

- Вінниця: Вінницький політехнічний інститут, 2008. — № 4. — С. 135—140.
328. Пятакова Г. П., Заячківська Н. М. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі : навчально-методичний посібник для студентів та магістрантів вищої школи. / Галина Павлівна Пятакова, Надія Михайлівна Заячківська. — Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. — 55 с.
329. Рагулина М. И., Смолина Л. В. Электронное учебное пособие как средство формирования методической компетентности будущего учителя информатики [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.ict.edu.ru/vconf/files/6830.doc>. — Назва з екрана.
330. Радчук В. Параметри і взаємодія мов / Віталій Дмитрович Радчук // Дивослово. — 2005. — № 6. — С. 36—44.
331. Раймова Г. "Превед, медведь!" О языковом явлении в просторах интернета / Галина Григорьевна Раймова [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.contentfiltering.ru/catalog.asp?ob\\_no=2106](http://www.contentfiltering.ru/catalog.asp?ob_no=2106)
332. Рогинский В. Азбука педагогического труда / В. Рогинский. — М. : Высш. шк., 1990. — 112 с.
333. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 1. — 486 с.
334. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник / Оксана Петрівна Рудницька. — К., 2002. — 270 с.
335. Рукас Т. Про зміст курсу "Ділова українська мова" / Т. П. Рукас // Дивослово, 2004. — № 4. — С. 54—56.
336. Рыбина Т. И. Информационные технологии и комфортность образовательной среды / Т. И. Рыбина // Материалы XVI Международной конференции "Применение новых технологий в образовании" (28-29 июня 2005 г.). — Троицк : "Тривант". — С. 172—174.
337. Савченко О. Шкільна освіта як замовник підготовки майбутнього вчителя / Олександра Яківна Савченко // Рідна школа. — 2007. — № 5. — С. 5—8.

338. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студ. пед. факультетів / Олександра Яківна Савченко. — К. : Генеза, 2002. — 368 с.
339. Сагач Г. М. Золотослів : навчальний посібник для середніх і вищих навчальних закладів. — К.: Райдуга, 1993. — 378 с.
340. Садовникова О. Метод проектів на уроках української мови як засіб формування пізнавально-творчих умінь старшокласників / Ольга Садовникова // Укр. мова і література. — 2007. — № 4. — С. 8–13.
341. Сазоненко Г. Типологія освітніх технологій // Відкритий урок. — 2005. — №19-20. — С.26—29.
342. Саух П. Ю. Філософія : навчальний посібник. — К.: Центр навчальної літератури, 2003. — 256 с.
343. Сахарный Л. В. Введение в психолінгвістику / Леонид Волькович Сахарный. — Л., 1989. — 184 с.
344. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / Олена Олександрівна Селіванова. — Полтава : Довкілля — К., 2006. — 716 с.
345. Семеног О. Удосконалення професійної компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури / Олена Семеног // Українська література в загальноосвітній школі : науково-методичний журнал. — К., 2006. — № 8. — С. 49—53.
346. Семеног О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04. "Теорія та методика професійної освіти" / Семеног Олена Миколаївна. — К., 2006.— 41 с.
347. Семиченко В. А. Психология социальных отношений / В. А. Семиченко —К. : Магістр — S, 1999. — 166 с.
348. Сербенська О., Редько Ю., Федик О. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити / За заг. ред. О. Сербенської. — Львів : Світ, 1994. — 152 с.



349. Сердюк О. Методологічні засади моделювання особистісно орієнтованої навчальної діяльності у вищій школі України / Олександр Сердюк // Вища освіта України. — 2005. — № 1. — С. 60—65.
350. Симоненко Т. В. Методика організації колоквиумів у ВНЗ в умовах кредитно-модульної системи / Т. В. Симоненко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 8. Філологічні науки (мовознавство і літературознавство). — Випуск 3 : зб. наукових праць / За ред. академіка Л.І. Мацько. — К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. — С.168—171.
351. Симоненко Т. В. Наукове обґрунтування пріоритетних принципів у роботі над формуванням професійної комунікативної компетенції студентів-філологів / Тетяна Симоненко // Рідна школа. — 2006. — №7. — С. 44—47.
352. Симоненко Т. В. Стимулювання студентів до українськомовної стійкості / Тетяна Володимирівна Симоненко // Українська мова і література в школі. — 2004. — № 1. — С. 46—48.
353. Симоненко Т. В. Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : автореф. дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання (українська мова)" / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. — К., 2007. — 40 с.
354. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упоряд. О. Сидоренко, В. Чуба. — К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. — 256 с.
355. Сікорський П. Принципи кредитно-модульної технології навчання / Петро Сікорський // Вища школа. — 2004. — № 4. — С. 69—76.
356. Скнар О. Модернізація форм і методів навчання студентів у контексті кредитно-модульної системи // Вища школа, 2006. — № 3. — С. 33—45.
357. Скрипник М. Мистецтво бути педагогом : зб. тренінг. занять / Марина Скрипник. — К. : Вид. дім "Шкіл. світ" : Вид. Л. Галіцина, 2006. — 112 с.

358. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. та ін. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. — Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К. : Просвіта, 2001. — 414с.
359. Сластенин В. А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст // Педагогическое образование и наука. — 2002. — № 4. — С.4—9.
360. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. — К. : Вища шк., 2005. — 239 с.
361. Словарь педагогического обихода / Под ред. проф. Л. М. Лузиной. — Псков : ПГПИ, 2003. — 71 с.
362. Словник іншомовних слів / За ред. О. С. Мельничука. — К., 1975. — 776с.
363. Словник іншомовних слів [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.pcdigest.net/metasearch/ua/main.shtml>
364. Словник української мови. В 11-ти томах / За ред. Ільїна В., Зайцевої Т., Паламарчука Л. та ін. — К. : Наук. думка, 1970-1980. — Т.4. — 840 с.
365. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник / Кол. авторів за ред. М. Пентилюк. — К. : Ленвіт, 2003. — 149 с.
366. Словник-хрестоматія педагогічних понять. Розділ 3. Дидактика : навч. посібник / Упоряд. : Г. П. Шевченко, М. Б. Євтух, А. О. Андрющук та ін. ; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. — Луганськ: СНУ ім. Володимира Даля, 2004. — 272с. [Електронний ресурс] : Режим доступу:<http://socpedagogika.narod.ru>
367. Слюсаренко Н. В. Гра та її використання в процесі підготовки майбутніх учителів / Н. В. Слюсаренко // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 44. — Херсон: Видавництво ХДУ, 2007. — 378 с.
368. Снігур О. М. Зміст і структура готовності студентів до використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у майбутній професійній діяльності / О. М. Снігур // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова . Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. — Вип. 8 : збірник наукових праць. — К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. — С. 139—144.

369. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е. С. — Минск : Современное слово, 2001. — 928 с.
370. Солодюк Н. Використання методу проектів у процесі засвоєння старшокласниками мовленнєвих відомостей / Н. Солодюк // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. — Луганськ : Видавництво ЛНУ "Альма-матер", 2009. — № 4. — С. 71—77.
371. Спільна декларація міністрів освіти Європи "Європейський простір у сфері вищої освіти", Болонья (19 червня 1999 року) [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>
372. Ставицька Л. Короткий словник жаргонної лексики української мови / Леся Олексіївна Ставицька. — К. : Критика, 2003. — 336 с.
373. Ставицька Л. Кровозмісне дитя двомовності / Леся Олексіївна Ставицька // Критика. — 2001. — Ч. 10. — жовтень. — С. 20.
374. Станіславський К. С. Робота актора над собою: [пер. Т. Ольховського] / Костянтин Сергійович Станіславський. — К. : Мистецтво, 1953. — 672 с.
375. Старшинова Л. Методичний супровід мовного портфолію / Л. Старшинова // Відкритий урок: розробки, технології, досвід, 2007. — № 10. — С. 15—17 [pld.org.ua/index.php...](http://pld.org.ua/index.php...) Київ
376. Степанишин Б. Стратегія і тактика педагогічної практики українців // Дивослово, 1995. — №7. — С. 37—40.
377. Струганець Л. В. Культура мови. Словник термінів / Любов Василівна Струганець. — Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2000. — 88 с.
378. Струганець Л. В. Використання інформаційних ресурсів під час викладання української мови у вищій школі / Л. В. Струганець // Інноваційні технології викладання української мови та літератури в школі і ВНЗ: проблеми та пошуки (Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції, 9 — 10 листопада 2004 р.). — Житомир: Полісся, 2004. — С. 17—20.

379. Сурмін Ю. Метод аналізу ситуацій (case-study) та його навчальні можливості / Ю. П. Сурмін // Освіта і управління. — 2006. — № 1. — С.32—50.
380. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. — 2-е изд. — К. : Рад. шк., 1987. — 44 с.
381. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: У 5-ти т. — Т.2. — К.: Рад. школа, 1976. — 520 с.
382. Сучасна українська літературна мова: Підручник / А. П. Грищенко, Л.І.Мацько, М. Я. Плющ та ін.; За ред. А. П. Грищенка. — К. : Вища шк., 1993. — 366 с.
383. Сучасний тлумачний словник української мови: 50 000 слів/ За заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. В. Дубічинського. — Х.: ВД "ШКОЛА", 2006. — 832 с.
384. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. — К.: А.С.К., 2003. — 192 с.
385. Талызина Н. Ф. Условия обучения, обеспечивающие эффект развития / Н.Ф. Талызина // Психология в вузе. — 2004. — № 1. — С. 30—40.
386. Тараненко О. О. Сучасні тенденції до перегляду нормативних засад української літературної мови і явище пуризму (у межах іменних граматичних категорій) / Олександр Онисимович Тараненко // Мовознавство. — 2006. — № 1. — С. 44—62.
387. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе : [учебник для пед. ин-тов по спец. "N 2101 "Рус. яз. и лит."] / Алексей Васильевич Текучев. — [3-е изд., перераб.] — М. : Просвещение . — 1980. — 414 с.
388. Тельпуховська Ю. Російсько-український навчальний переклад як засіб формування мовної компетенції в умовах близькоспорідненої двомовності / Юлія Тельпуховська // Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів: збірник наукових праць. — Рівне, 2006. — С. 196—200.

389. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / Светлана Григорьевна Тер-Минасова. — М. : Слово, 2000. — 624 с.
390. Титенко С. В. Проблема подання знань на основі природної мови у освітніх системах штучного інтелекту [Електронний ресурс] / С.В.Титенко // Лабораторія СЕТ. Київ, 2006. — Режим доступу: [http://www.setlab.net/?view=Philosophy\\_Knowledge](http://www.setlab.net/?view=Philosophy_Knowledge)
391. Тищенко О. Комунікативний аспект у навчанні мови // Дивослово. — 2005. — № 6. — С. 30—32.
392. Ткаченко О. Б. Українська мова і мовне життя світу. — К. : Спалах, 2004. — 272 с.
393. Товстенко В. Українська мова в економічному ВНЗ / В. Товстенко // Дивослово, 2004. — № 11. — С. 54—56.
394. Толстой Н. И. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике / Никита Ильич Толстой. — М., 1995. — С. 289—316.
395. Томан І. Мистецтво говорити / пер. з чес. В. І. Романця. — 3-тє вид. — К.: Україна, 1996. — 269 с.: іл.
396. Тоцька Н. Формування професійно зумовленого мовлення студентів технічного університету / Н. І. Тоцька // Дивослово, 2003. — № 5. — С.57—60.
397. Трайнев В. А. Дистанционное обучение и его развитие (обобщение методологии и практики использования) / В. А. Трайнев, В. Ф. Гуркин, О.В. Трайнев; Ун-т информатизации и управления. — М.: "Дашков и К", 2007. — 293 с.
398. Українська мова: Енциклопедія / Редкол.: Русановський В.М.(співголова), Тараненко О.О. (співголова), М. П. Зяблюк та ін. — [3-є изд., випр. і доп. — К. : Вид-во "Українська енциклопедія" ім. М. П. Бажана, 2004. — 824с.
399. Фальова О. Є. Психологічні особливості особистісного розвитку студентів різних спеціальностей у навчальному процесі вищого навчального закладу : дис. ... канд. психологічних наук : 19.00.07 / Фальова Олена Євгенівна. — Х., 2006. — 198с.

400. Федоришин М. Щодо термінології Болонського процесу / мирон Семенович Федоришин // Збірник наукових праць: "Проблеми української термінології". — 2006. — С. 193-195. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [http://www.lp.edu.ua/tc.terminology/TK\\_Zbirnyk\\_2006...2006...](http://www.lp.edu.ua/tc.terminology/TK_Zbirnyk_2006...2006...)
401. Федоров А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза: монография / Александр Викторович Федоров. — М. : Информация для всех, 2007. — 615 с.
402. Федорчук, А. Ф., Танатар Н. В. Теоретико-методичні засади аналізу інформаційного потоку соціально-політичного спрямування / А.Ф.Федорчук, Н. В. Танатар // Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія: науковий журнал. — К. : Державна академія керівних кадрів культури і мистецтв, 2004 — № 2. — С. 33—38.
403. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура : монографія / за ред. В.Г. Кременя. — К. : Педагогічна думка. — 2008. — 472 с.
404. Фильдштейн Д. Приоритетные направления развития психологических исследований в области образования и самообразования современного человека // Трофимова Н. М., Пушкина Т. Ф., Козина Н. В. Возрастная психология. — Спб.: Питер, 2005. — С. 46—59.— (Серия "Учебное пособие").
405. Філософський енциклопедичний словник / За ред. В. І. Шинкарука. — К.: Абрис, 2002. — 743 с.
406. Філософський словник соціальних термінів. Видання третє, доповнене / За заг. ред. проф. В. П. Андрущенко. — Х. : "Р.И.Ф", 2005. — 672с.
407. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / Михайло Миколайович Фіцула. — Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2002. —192 с.
408. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / Василь Васильович Хименець. — Ужгород : ЗППО, 2007. — 364 с.
409. Химич Н. Педагогічний семінар (деякі поради щодо проведення) // Початкова школа. — 1999. — № 2. — С. 57—58.

410. Ходаковська А. П., Оленін М. В. Методи побудови інтерактивної гіпертекстової системи для створення навчального програмного забезпечення / А. П. Ходаковська, М. В. Оленін // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 15 (178), 2009. — С. 83—91.
411. Хомський Н. Роздуми про мову. — Львів : Ініціатива, 2000. — 352с.
412. Хорошковська О. Н. Теоретичні підходи до підручників з української мови для шкіл з мовами навчання національних меншин України / Ольга Назарівна Хорошковська // Українська мова і література в школі. — 2009. — № 2 (73). — С. 26—29.
413. Хусаїнов Ш. Личностно ориентированное образование в национальной школе // Педагогіка. — 2007.— 1. — С. 52—58.
414. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения / Андрей Викторович Хуторской. — М. : Изд-во МГУ, 2003. — 416 с.
415. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика : научное издание / Андрей Викторович Хуторской. — М. : Изд-во УНЦ ДО, 2005. — 222 с.
416. Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов / Андрей Викторович Хуторской. — СПб: Питер, 2001. — 544 с.: — (Серия "Учебник нового века").
417. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение: Пособие для учителей / Стелла Наумовна Цейтлин. — М. : Просвещение, 1982. — 143с.
418. Цінько С., Рябцев О. Роль ТЗН і комп'ютерних технологій у розвитку професійно-творчого потенціалу майбутніх учителів-словесників / Світлана Цінько, Олександр Рябцев // Українська мова і література в школі. — 2005. — № 1. — С. 40—42.
419. Чак Є. Д. Складні випадки вживання слів / Євгенія Давидівна Чак. — К., 1984. — 184 с.

420. Чанышева Г. Г., Габдулхаков В. Ф. Двухязычие в российской образовательной практике // Педагогика. — 2007. — № 5. — С. 42—47.
421. Чашко Л. Взаємозв'язок аудіовізуальних інформаційних засобів та слова вчителя // Педагогіка і психологія. — 1997. — №2. — С. 59—67.
422. Чемерис І. М. Медіаосвіта за кордоном: теорії медіаосвіти та коротка історія розвитку // Вища освіта України, 2006. — N 3. — С.104—108.
423. Череповська Н. Роль медіа-культури у формуванні молодіжних субкультур в Україні // Соціальний педагог. — 2008. — № 11 (23). — С.51—63.
424. Чобітько М. Г. Індивідуальність студента в особистісно орієнтованому професійному навчанні // Педагогіка і психологія. — 2005. — № 2 (47). — С. 34—41.
425. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтоване професійне навчання: зміст і структура // Педагогіка і психологія. — 2005. — № 3 (48). — С. 48—58.
426. Швед О. М. Вплив комунікативних особливостей студентів на ефективність навчання у вищому навчальному закладі: дис. ... канд. психологічних наук : 19.00.07 / Швед Оксана Михайлівна. — Івано-Франківськ, 2004. — 208 с.
427. Швидкий В. О. Особливості формування Я-концепції в професійному становленні особистості: дис. ... канд. психологічних наук : 19.00.07 / Швидкий Владислав Олегович. — К., 2007. — 172 с.
428. Шевченко П. Професійна спрямованість навчання у педвузі // Рад. школа. — 1991. — № 2. — С. 80—84.
429. Шевчук С. Українське ділове мовлення / С. В. Шевчук. — К.: Літера, 2000. — 480 с.
430. Шейко В. М., Кушнарєнко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко. — 5-те вид., стер. — К. : Знання, 2006. — 307 с.
431. Шишов С. Проектный метод: проблемы и перспективы // Учитель, 2002. — № 1. — С. 39—43.



432. Шкурятяна Н. Г., Шевчук С. В. Сучасна українська літературна мова: Модульний курс : навч. посіб. / Н. Г. Шкурятяна, С. В. Шевчук. — К. : Вища шк., 2007. — 823 с.
433. Шуневич Б. Обґрунтування наукової термінології з дистанційного навчання / Богдан Іванович Шуневич // Вісник Нац. ун-ту "Львів. політ." — № 490. — 2003. — С. 95—104.
434. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування: дис. ... доктора психологічних наук : 19.00.07 / Щербан Тетяна Дмитрівна. — К., 2005. — 377с.
435. Щотка О. П. Вікова психологія дорослої людини : навч. посіб. — Ніжин. держ. пед. ун-т ім. М. Гоголя. — Ніжин, 2001. — 193 с.
436. Юськів Б. М. Контент-аналіз. Історія розвитку і світовий досвід : монографія / Богдан Миколайович Юськів. — Рівне : "Перспектива", 2006. — 203 с.
437. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения / Пальмира Альбиновна Юцявичене. — Каунас : Швиеса, 1989. — 272 с.
438. Яворська С. Підручники української мови в науково-педагогічній спадщині початку ХХ століття // Педагогіка та психологія. — 2003. — №1. — С. 117—126.
439. Яворська С. Становлення і розвиток методики навчання української мови як науки (XVI - ХХ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. педагогічних наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання (українська мова)" / Стефанія Теодорівна Яворська. — Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. — К., 2005. — 40 с.
440. Яворська С. Т. Новий погляд на давні проблеми (до аналізу методів навчання) / Стефанія Теодорівна Яворська // Педагогіка і психологія. — 2004. — № 1. — С. 124—135.
441. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / Василь Васильович Ягупов. — К. : Либідь, 2003. — 560 с.

442. Янишин О. К. Пресодидактика та пресолінгводидактика крізь призму медіаосвіти Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 7. Релігієзнавство. Культура. Філософія : зб. наукових праць. — Випуск 11 (24). — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. — С. 226—228.
443. Яшанов С. М., Андрєєв Д. Я. Сучасні тенденції розвитку системи дистанційного навчання / С.М. Яшанов, Д.Я. Андрєєв // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова . Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. — Вип. 8 : збірник наукових праць. — К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. — С. 180—184.
444. [http://www.osvita.org.ua/pravo/law\\_05/](http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/)
445. <http://zakon.rada.gov.ua/.../main.cgi?nreg=z0173-93>
446. <http://edu.of.ru/medialibrary>
447. <http://www.ifap.ru/projects/mediamag.htm>
448. <http://www.mediagram.ru>
449. Kerr C. The speed of change: towards 2000 A. D. / Policy and planning in higher education. St. Lucia, 1973.
450. [www.terenstep.narod.ru/kabinet\\_portfolio](http://www.terenstep.narod.ru/kabinet_portfolio).
451. [www.my-portfolio.net/articles/review/84/](http://www.my-portfolio.net/articles/review/84/)
452. [www.slovnyk.net](http://www.slovnyk.net)



## Додаток А.1

**ЗАГАЛЬНЕ МОВОЗНАВСТВО**  
 ↓  
**Теорія мови**  
 ↓  
**СТРУКТУРА МОВНОЇ СИСТЕМИ**

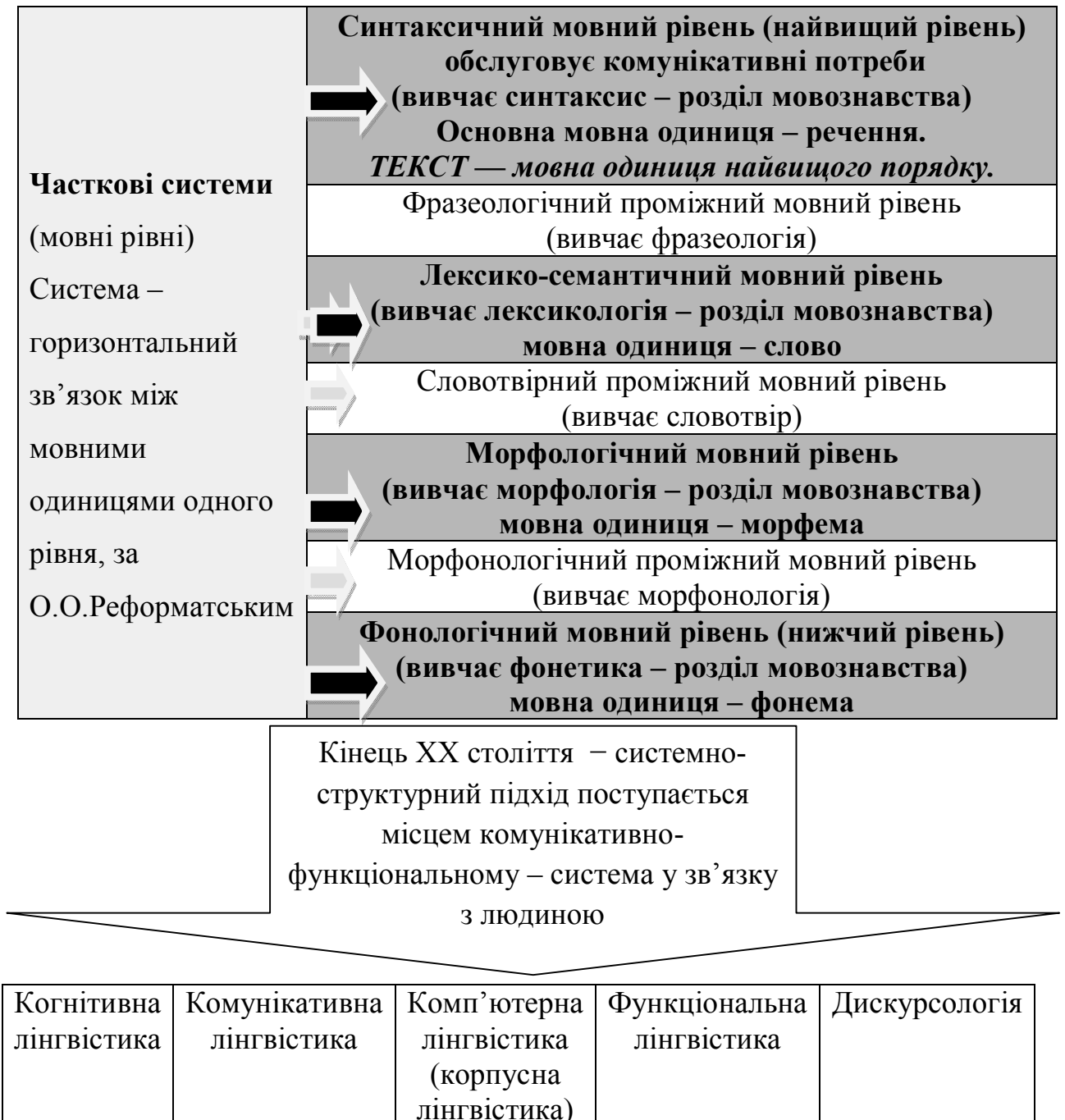


Рис. А.1. Структура мовної системи у лінгвістичних дослідженнях

## Додаток Б 1

### Мовні особливості діалектів на території України (за матеріалами діалектологічних праць)

#### Фонетичні особливості діалектної мови.

Північне наріччя. *Вимова голосних звуків: рефlekсація давнього «ятя»:* на місці [i] утворилися дифтонги |ie|, |ie| у наголошеній позиції; у багатьох формах на місці [i] під наголосом чується монофтонг [u]; [y] та дифтонг |yo| на місці давнього [o] та ін. особливості: хліе'б, хліе'в, рие'чка; ви'тер, гори'х, би'лий, оби'д, ви'тер, сми'х, дид, ди'ти, на столи', бе'лий, обе'д, ве'тер, сме'х, де'д, де'ти, на столе', біе'лий, оби'д, віе'тер, сме'х, діед, діе'ти, на століе' (білий, обід, вітер, сміх, дід, діти, на столі). Бляск, блеск (блиск); цьолува'ть, целува'ть, цилува'ть, цалува'ть (цілувати); тьо'тка, тю'тка, тью'тка, тюи'тка, (тітка); пареся', пареся' (поросся), куо'нь, хруо'н, вуо'н, хвуо'рточка, двоо'р, конь, кунь, пудло'га, кума'р, аго'нь, вада', йон. *Наявність протетичних фрикативних h та w:* гону'ча, гуро'к, губі'дати, гупце'ньки, гучи'телька. вужи'на, во'сінь, во'стрий, вону'ча. *Диспалаталізований r:* бу'ра, мра'ка, С'е'ро'жа, пара'док, бараки', ку'рачий, порй'а'док, чирйачо'к. *Ствердіння [ц] в абсолютному кінці слова і в кінці слова перед голосним:* ву'лица, хло'пец, молоде'ц. *Твердий кінцевий [т] числівникових форм:* двана'ццат, двана'ньцат. *Тверда вимова постфікса -ся зворотних дієслів:* одружи'вса, роби'лоса, вмива'ласа. *Вимова м'якого приголосного звука з можливим сполученням з [й] на місці м'якого [в]:* с'я'то, с'я'то.

Південно-західне наріччя. *Ствердіння [p].* Тверда вимова [ц] в кінці слів: расни'й, бура'к, пора'док. Хло'пец, удове'ц. Голосний звук на місті давнього «ятя»: ви'дро', ве'дро' (відро). *Ненаголошений [o] зазнає «укання»:* тубі', субі', куро'ва. *Відсутність подовження приголосних в іменниках середнього роду між голосними (крім окремих південноволинських говірок):* жите', знане' (життя, знання). *Паралельна вимова o, e після шиплячих приголосних:* шостий – ше'стий. Ше'пка, чес. *Вимова голосних звуків: на місці давнього [e] (мед – мід), на місці*

давнього носового [e] після приголосного [p] та губних приголосних: заприжу<sup>1</sup>, запрежу<sup>1</sup>, па<sup>1</sup>мнять, па<sup>1</sup>мніть. Тверда вимова [m] у кінці дієслів: біжа<sup>1</sup>т, лю<sup>1</sup>бит. Приставні приголосні перед [o]: гора<sup>1</sup>ти, гори<sup>1</sup>х, вора<sup>1</sup>ти, вори<sup>1</sup>х. Твердість і м'якість приголосного [л]: ме<sup>1</sup>лник. Відсутність подовження приголосних: житя<sup>1</sup>, обли<sup>1</sup>чя, розу<sup>1</sup>ти. Вимова слова **соняшник**: со<sup>1</sup>нешник, соло<sup>1</sup>нешник, со<sup>1</sup>яшник. Перехід приголосних [н'], [д'], [т'] перед приголосними в [й]: со<sup>1</sup>не<sup>1</sup>йко, ді<sup>1</sup>во<sup>1</sup>йка, ші<sup>1</sup>сна<sup>1</sup>йціть. Наявність звукосполук [up], [ил], [ep], [el]: керва<sup>1</sup>вий, гирмі<sup>1</sup>ти, кирва<sup>1</sup>виця, кирни<sup>1</sup>ця. Поширеність звукосполучень кі, гі, хі: но<sup>1</sup>гі, рі<sup>1</sup>кі, тро<sup>1</sup>хі, хі<sup>1</sup>трий.

Південно-східне наріччя. Етимологічні [e], [o] заступаються [i]: кін<sup>1</sup>ь, сті<sup>1</sup>л, піч. Відповідно до давнього «ятя», як і в південно-західному наріччі, вживається [i]: ді<sup>1</sup>ло, сні<sup>1</sup>г, біда. Пом'якшення колишнього твердого [p] та збереження кінцевого м'якого [p]: р<sup>1</sup>ама, квартир<sup>1</sup>'а, косар<sup>1</sup>', базар<sup>1</sup>'. Альвеолярний [л\*]: л<sup>1</sup>\*ебідь, пол<sup>1</sup>\*е. Вставний [н] після [м]: мня<sup>1</sup>та, мня<sup>1</sup>со, памня<sup>1</sup>ть. Пом'якшування шиплячих [ч'], [дж']: курч<sup>1</sup>я, дж<sup>1</sup>ьмі<sup>1</sup>ль. Вживання [к] замість [т] перед голосним і в словах **тісто**, **тісний**: кі<sup>1</sup>сто, кіс<sup>1</sup>ний.

### **Граматичні особливості діалектної мови.**

Північне наріччя. Форма називного відмінка однини займенника **той**: те<sup>1</sup>й. Форма інфінітива дієслів з основою на голосний: сиді<sup>1</sup>т, сиді<sup>1</sup>ть (сидіти), хо<sup>1</sup>діт, хо<sup>1</sup>дить (ходити). Форма 1-ї особи однини теперішнього часу дієслів II відміни з основою на зубні приголосні: хо<sup>1</sup>дю, во<sup>1</sup>дю, будю<sup>1</sup>, сидю<sup>1</sup>, но<sup>1</sup>сю, про<sup>1</sup>сю. (ходжу, воджу, буджу, сиджу, ношу, прошу). Форма 3-ї особи однини теперішнього часу дієслів II відміни: хо<sup>1</sup>дит, но<sup>1</sup>сит, про<sup>1</sup>сит, во<sup>1</sup>зит, ба<sup>1</sup>чит (ходить, носить, просить, возить, бачить). Форма 3-ї особи множини теперішнього часу дієслів I і II дієвідмін: несу<sup>1</sup>т, стережу<sup>1</sup>т, хо<sup>1</sup>дят, про<sup>1</sup>сят, хо<sup>1</sup>дють, про<sup>1</sup>сяють, но<sup>1</sup>сяють (несуть, стережуть, ходять, просять). Форма родового відмінка однини прикметників і прикметникової форми займенників жіночого роду: до<sup>1</sup>бреї, до<sup>1</sup>брей, до<sup>1</sup>брой, до<sup>1</sup>бри, на<sup>1</sup>шеї, на<sup>1</sup>шей, на<sup>1</sup>шой, на<sup>1</sup>ши. Форма орудного відмінка числівника **два**; називного відмінка числівника **двісті**: дви<sup>1</sup>ма, дві<sup>1</sup>ма, дво<sup>1</sup>ми, дву<sup>1</sup>ми; дві<sup>1</sup>сти. Форма прислівника **літом**: лі<sup>1</sup>то<sup>1</sup>м, влі<sup>1</sup>то.

Форма 1-ї особи множини наказового способу дієслів на -ом: ходьо<sup>1</sup>м, беро<sup>1</sup>м, несо<sup>1</sup>м. Вживання іменникових суфіксів -ель-, -аш-: горобел<sup>1</sup>ль, ліва<sup>1</sup>ш (горобець, лівша). Вживання прикметникового суфікса -ейк-: лигел<sup>1</sup>йкий, малел<sup>1</sup>йкий, тонел<sup>1</sup>йкий (легенький, маленький, тоненький). Форма місцевого відмінка множини іменників на -ох: дверо<sup>1</sup>х, грудьо<sup>1</sup>х (дверях, грудях). Форми родового відмінка однини прикметників і займенників на -ей: до<sup>1</sup>бреї, на<sup>1</sup>шеї (доброї, нашої). Форма 1-ї особи однини дієслів майбутнього часу: бра<sup>1</sup>тим, коси<sup>1</sup>тим (братиму, коситиму). Форми найвищого ступеня прикметників і прислівників з префіксом нав-; вищого ступеня прикметників – із суфіксом -ійш-: навста<sup>1</sup>рший, навскорі<sup>1</sup>ше; білі<sup>1</sup>йший. Поширеність у багатьох поліських говірках іменникового суфікса -ухн- і дієслівного -ова-: мату<sup>1</sup>хна, купова<sup>1</sup>ть. Поширеність конструкцій давального відмінка з прийменником **ік, к**, родового відмінка з прийменником **ля, ле**; поширеність конструкцій зі сполучниками **да, дак, дик, дак**: к се<sup>1</sup>рцю, ля ха<sup>1</sup>ти.

Південно-західне наріччя. Форми інфінітива на -ти, -чи; складені форми майбутнього часу недоконаного виду дієслів та складені форми минулого часу: носи<sup>1</sup>ти, могчи<sup>1</sup>; буду ходи<sup>1</sup>ти, му ходи<sup>1</sup>ти; ходи<sup>1</sup>лисьмо, булі<sup>1</sup>хмо. Форма давального відмінка однини іменників II відміни на -ові: това<sup>1</sup>ришові, коньо<sup>1</sup>ві. Бра<sup>1</sup>тови, коньо<sup>1</sup>ви. Конел<sup>1</sup>ви. Форма орудного відмінка однини іменників I відміни на -ою: земльо<sup>1</sup>ю, душо<sup>1</sup>ю. Форма 2-ї особи однини теперішнього часу від дієслів **дати, їсти**: їси<sup>1</sup>ш, даси<sup>1</sup>ш. Даси<sup>1</sup>, їси<sup>1</sup>, дась, їсь, даш, їш. Форми 1-ї і 2-ї осіб однини теперішнього часу дієслова **лити**: ле<sup>1</sup>ю, ле<sup>1</sup>їш, ля<sup>1</sup>ю, ля<sup>1</sup>єш. Форми 1-ї особи множини дієслів минулого часу та 1-ї і 2-ї особи однини умовного способу: ходи<sup>1</sup>лисмо, роби<sup>1</sup>лисмо, да<sup>1</sup>вбим, да<sup>1</sup>вбис. Вживання часток **нехай, нех, най, ней**. Форма орудного відмінка однини іменників I відміни м'якої групи. Форма орудного відмінка однини іменників жіночого роду та узгоджувані прикметники порядкові числівники, займенники мають стягнене закінчення -оу, -еу, ойу, -ейу: долонею – доло<sup>1</sup>ньою, доло<sup>1</sup>нев, доло<sup>1</sup>нем, доло<sup>1</sup>ньом, руко<sup>1</sup>ю, земле<sup>1</sup>ю, тобо<sup>1</sup>ю, собо<sup>1</sup>ю. Форма місцевого відмінка однини іменників II відміни з основою на -ц: у кінци<sup>1</sup>, у вінци<sup>1</sup>. Форми давального та

орудного відмінків однини іменників 4-ї відміни з суфіксами *-ат-, -ят-*: лоше<sup>т</sup>ом, теле<sup>т</sup>ом, лошаті, теляті – лоше<sup>т</sup>у, теле<sup>т</sup>у, лоше<sup>т</sup>ови, теле<sup>т</sup>ови. Форма називного відмінка числівника **дев'яносто**: девино<sup>ст</sup>о, дев'ядесе<sup>т</sup>, девідесе<sup>т</sup>. Варіанти сполучників **що, щоб, поки, доки**: шо, ож, же, шоб, жеб, жеби<sup>!</sup>, шоби<sup>!</sup>. Коби<sup>!</sup>, коб, кобись, кед, заки, заким, закля. Варіанти частки **ся**: сі, си, се. Форма множини іменників у родовому відмінку має закінчення *-ий*: лю<sup>д</sup>ий, ді<sup>т</sup>ий, го<sup>с</sup>тий. Збереження давніх форм давального і знахідного відмінків однини особових і зворотного займенників: тя, ня, ся, ню. Форми числівників **один, чотири**: їден, еден, оден, штири. Форми інфінітива на *-ти, -чи*: бігчи, нести, могчи, печи. Вживання безприйменникових конструкцій давального відмінка: отець дітьо<sup>м</sup>. Вживання давального відмінка з прийменником *к (т, ту, д, ід)*: к собі, д ньому, г вечору. Вживання прийменника **за (про)** у знахідному відмінку: за нього казали. Зворотна частка **ся** стоїть як у препозиції, так і в постпозиції: їм ся хотіло (хотілося), ме сердити си.

Південно-східне наріччя. Ненаголошені закінчення іменників з основою на м'який приголосний і шиплячий змінюються з *-ейу* на *-ойу*: ди<sup>н</sup>ьою, ка<sup>ш</sup>ою. У частині говірок вплив прикметників м'якої групи на тверду: гарній, білій, народній (чол. рід). Відсутність приставного [н] у займенниках чоловічого і середнього роду: до йо<sup>г</sup>о, за йо<sup>г</sup>о. Інфінітив дієслова на *-ть*: роби<sup>т</sup>ь, ходи<sup>т</sup>ь. Відсутність чергування [д], [т], [з], [с] з відповідними шиплячими у формі I дієвідміни 1-ї особи однини дієслів теперішнього часу: ходю<sup>!</sup>, крутю<sup>!</sup>, возю<sup>!</sup>, носю<sup>!</sup>. Усічені (стягнені) форми дієслів: зна, гра, співа, літа (знає, грає, співає, літає). Дієслова 2-ї дієвідміни в 3-й особі однини теперішнього часу з наголосом на основі втрачають кінцевий [т]: хо<sup>д</sup>е, лю<sup>б</sup>е, но<sup>с</sup>е, во<sup>д</sup>е. Форма вищого ступеня прикметників і прислівників на *-іш* поряд з *-іщ*: білі<sup>ш</sup>ий, добрі<sup>ш</sup>че. Заміна протиставного сполучника **але**: та, так, но, ну.

### **Діалектна лексика.**

Північне наріччя. Димар: ко<sup>м</sup>ин. Кочерга: кове<sup>н</sup>я, кочу<sup>б</sup>а. Колодязний журавель: звід. Качка: у<sup>т</sup>ка, у<sup>т</sup>ва. Черногуз, лелека: гаїстер, бо<sup>ц</sup>юн, бо<sup>ц</sup>ін, бо<sup>ц</sup>юк, бу<sup>с</sup>сел, бу<sup>ц</sup>ел, бу<sup>с</sup>иль, іва<sup>н</sup>, бу<sup>с</sup>ол. Заметіль: хви<sup>ш</sup>ца. Селезень: се<sup>л</sup>ех.



*Колиска*: не'нька. *Бурячиння*: нати'на. *Хмиз*: голя'че. *Чоловічий пояс*: ши'тик. *Ковтати*: клика'ти. *Кукурудза*: качани', ке'тяги, кі'кі. *Хмара*: о'болок, по'м'яг. *Гриби*: ба'бки, козляки'. *Батіг*: пу'га. *Скатерть*: насті'льниця. *Трясовина*: движ (здвиг). *Щавель*: щаве'р. *Райдуга*: веселу'ха. *Вигуки до домашніх тварин*: а-коту, а-коцю, катя, коцю (до котів); гей, гей-куди, а-ну (до корів); бар-бар, бир-бир, бра-бра (до овець); вутя (до качок); сю-сю (до собак); сьок-сьок, а-сю (до свиней). *Великий горщик*: варе'йка. *Торбинка для віддушування сиру*: во'рох. *Посуд для відкидання сиру*: оскови'к, одки'дач. *Гаманець*: паляре'с, паляро'с, по'ляре'с, паральо'с. *Курчата*: ви'щепки. *Комаха сонечко*: бо'брік, пе'трик, бе'дрік, бе'дрік, бо'блик. *Руді мурахи*: живу'лькі. *Яблука зимових сортів*: зіму'хи. *Велика кількість попелиць*: ко'жу'х. *Великі мурахи*: козакі'. *Тварина, яка багато їсть*: требла'та. *Сережки*: заву'шниці, заву'шници, занаву'шниці. *Товстий, гладкий (про людину)*: закоме'льковати. *Торкнутися болючого місця*: вгразни'ть. *Виростати, робитись вищим на зріст*: вибуча'ться, вилю'днювати. *Нерозбірливо, у ніс говорити, гугнявити*: гамза'т. *Картопляні деруни*: бульба'ники. *Приміщення для голубів на даху будівлі*: голубо'вня. *Мала дитина*: гарбе'лок, габел', габе'лок. *Вередлива дитина*: мі'рза. *Кидати на воду камінці так, щоб вони стрибали по поверхні води*: жа'бки; пуска'т жа'бки. *Холод (дитяче)*: зю'зя.

Південно-західне наріччя. *Кукурудза*: тенгери'ця, кукурі'ца, папшо'я. *Картопля*: кру'мплі, банду'рка, бу'ля, ріпа. *Вулик*: кіма'к. *Щавель*: щава'. *Батіг*: корба'ч. *Погода*: годи'на, хви'ля. *Горище*: гора', ви'шки, стрих. *Шматок*: кавалок, кавальчик, фа'лат, да'раб, да'рабчик. *Курча*: курі'тко, пі'тя. *Дятел*: довба'ч, гарака'ль, жо'вна, довба'к. *Дядько*: ву'йко, стрий, стрі'йко. *Яблуко*: я'пко. *Віз для зерна, картоплі*: беста'рка, га'ра. *Квакати*: ра'хкати. *Батько*: дя'дьо, отець, ня'ньо, ня'нько, стрик, стри'жко, та'то. *Виють (про вовків)*: ру'ють, ви'ют. *Піч*: п'єц. *Півень*: кугу'т (когу'т). *Гончар*: горща'р. *Мурахи*: муравлі', му'хариці. *Скатерть*: партови'на, порто'к, обру'с, ска'терка, насті'льник. *Гарний*: фа'йний, кра'сний, шу'мний. *Мати*: ма'тира. *Кварта для води, молока, глек*: горне' (горня'), лі'тра, горнець, рябу'н, купа'ня, довжа'нка, товка'н, банячо'к. *Райдуга*:

дуга<sup>1</sup>, весні<sup>1</sup>вка. *Драговина*: трясучка. *Клуня*: стодо<sup>1</sup>ла. *Торба*: цані<sup>1</sup>стра, та<sup>1</sup>йстра (тра<sup>1</sup>йстра), бацу<sup>1</sup>л. *Яблуня*: пла<sup>1</sup>нка. *Хмиз*: рі<sup>1</sup>ща. *Холодно*: зи<sup>1</sup>мно, студе<sup>1</sup>но. *Гриби*: гу<sup>1</sup>би, печери<sup>1</sup>ці. *Вигуки до домашніх тварин*: а-куш, сі, не-гей, ге, на (до корів); куш, гуць-гуць (до свиней); кич (до овець); ксьов-ксьов, цонь-цонь, цісь-цьов, сьцьов-на, ня-ня, а-куш, ді, не-не, вйо, ді (до коней); пішов, а-но, а-ціби (до собак). *Білка*: ви<sup>1</sup>вірка, мо<sup>1</sup>вкушка, біли<sup>1</sup>ця, лави<sup>1</sup>рка, лоскори<sup>1</sup>х, ла<sup>1</sup>сичка., ве<sup>1</sup>вириця. *Чорногуз*: весе<sup>1</sup>лик, бо<sup>1</sup>цок, бу<sup>1</sup>зьок, бо<sup>1</sup>цян, бу<sup>1</sup>сьок, го<sup>1</sup>вля. *Гойдалка*: го<sup>1</sup>мбалка, коли<sup>1</sup>сало, гу<sup>1</sup>цанка, ло<sup>1</sup>вганка. *Дитина*: йо<sup>1</sup>йлик. *Кропива*: жали<sup>1</sup>ва. *Пасіка*: пчоли<sup>1</sup>нок, пчі<sup>1</sup>льни<sup>1</sup>к, поли<sup>1</sup>нець. *Хата, садиба*: хи<sup>1</sup>жа, пляц, обша<sup>1</sup>ря, обійстя<sup>1</sup>, обша<sup>1</sup>рня, фундош. *Весілля*: сва<sup>1</sup>льба. *Кладовище*: ци<sup>1</sup>нтар, теметі<sup>1</sup>в (тенеті<sup>1</sup>в). *Кажан*: перга<sup>1</sup>ч, ли<sup>1</sup>лик. *Зозуля*: куко<sup>1</sup>вка. *Ковтати*: гилта<sup>1</sup>ти, ли<sup>1</sup>гати. *Почекай*: зажда<sup>1</sup>й, ижджа<sup>1</sup>й. *Гроші*: піня<sup>1</sup>зі. *Стежка*: пі<sup>1</sup>шак (пі<sup>1</sup>шник, пі<sup>1</sup>шка), пі<sup>1</sup>хурка. *Ловити*: їма<sup>1</sup>ти.

Південно-східне наріччя. *Будівля для снопів*: клу<sup>1</sup>ня, стодо<sup>1</sup>ла. *Будівля для свиней, свійських тварин*: свини<sup>1</sup>нець, пові<sup>1</sup>тка. *Кукурудза*: пші<sup>1</sup>нка. *Віз для снопів*: мажа<sup>1</sup>ра. *Димар*: ви<sup>1</sup>від, верх, труба<sup>1</sup>. *Зимові сходи*: пари<sup>1</sup>. *Рогач*: бра<sup>1</sup>чка, підньо<sup>1</sup>м. *Гойдалка*: ви<sup>1</sup>халка. *Торба годувати коней*: ре<sup>1</sup>птух, ша<sup>1</sup>нька. *Скатерть*: наки<sup>1</sup>дка. *Пояс*: ре<sup>1</sup>мін<sup>1</sup>яка. *Глечик*: кобу<sup>1</sup>шка, куши<sup>1</sup>н. *Вигуки до домашніх тварин*: сі-сі (до овець; гя-гя (до корів); на-на, кутю-кутю, цю-цю, вон, цюки, цібе, пішов (до собак); а-ля, чу-чу, паці-паці, вась-вась (до свиней); пуля (до качок), кося (до коней). *Криниця*: ко<sup>1</sup>пань. *Озимі сходи*: зеле<sup>1</sup>ня<sup>1</sup>. *Мурашки*: мура в<sup>1</sup>я<sup>1</sup>, мура<sup>1</sup>вки, кома<sup>1</sup>шки, комашня<sup>1</sup>. *Кладовище*: гробки<sup>1</sup>. *Вулик*: ву<sup>1</sup>льник, ву<sup>1</sup>лень. *Мабуть*: ма<sup>1</sup>ть. *Горох*: оро<sup>1</sup>х. *Відро*: цебе<sup>1</sup>рко. *Човен*: каю<sup>1</sup>к. *Селезень*: вута<sup>1</sup>к, ка<sup>1</sup>чур. *Садиба*: плець, уса<sup>1</sup>йба. *Картопля*: карто<sup>1</sup>ха. *Грядка*: підме<sup>1</sup>т.

## **Додаток В 1**

### **Програма контрольного-навчального тестування, анкетування та усного опитування студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів**

#### **Додаток В 1.1**

##### **Пояснювальна записка до проведення контрольного-навчального тестування**

Вивчення кожної нової теми розпочинається 15-хвилинним письмовим тестуванням групи (поток) з метою виявлення у кожного студента рівня сформованості складової компетентності (орфографічної, акцентологічної, лексичної і фразеологічної, граматичної і пунктуаційної), відповідної до теми практичного або лекційного заняття. Письмова форма тестування і закрита структура тесту (не передбачено вільної відповіді) дозволяють лише частково розглянути фонологічну та орфоепічну складові (через акцентологію), а рівень сформованості стилістичної та дискурсивної складових мовнокомунікативної професійної компетентності встановити за допомогою анкетування й усного опитування.

Студенти виконують тести I, II, або III рівнів складності у комп'ютерному класі, де за сумою правильних відповідей після комп'ютерної перевірки отримують лише кількість балів та оцінку рівня тієї чи іншої складової за шкалою оцінювання, ключі до тесту викладачем не повідомляються. Тестові завдання студенти повторно виконують у зошиті для самопідготовки (в позаурочний час, звертаючись до рекомендованої викладачем довідкової літератури, працюють над своїми помилками тощо). Викладач у разі потреби надає консультації під час індивідуальних занять. У кінці вивчення теми аудиторне комп'ютерне тестування виконується кожним студентом повторно (викладач не дозволяв, безумовно, користуватися домашніми зошитами).

До зведеної таблиці контролю орфографічної, акцентологічної, лексичної і граматичної складових МКПК записуються обидва показники — першого і повторного тестування, а також узагальнений, середній показник сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності (для кожного студента), що дозволяє відстежити динаміку змін у розвитку останньої.

Показово, що в ході проведення тестового контролю студенти свідомо змінюють рівень складності, переходячи поступово від репродуктивного до творчого типу діяльності. Така організація тестового контролю органічно вписується у структуру аудиторних занять, оскільки тестування на початку вивчення теми є своєрідним "мозковим штурмом", актуалізацією опорних знань, а тестування у кінці вивчення теми дає можливість відстежити ефективність методів і прийомів навчання української мови, пропонованих викладачем, і внести відповідні корективи до змісту й методики навчання. Зазначимо також, що така форма організації тестового контролю знань, умінь і навичок студентів передбачає особистісно-орієнтований, диференційований підхід до студентів, оптимізує процес самонавчання, що є важливим з огляду на сучасні вимоги до вищої освіти в Україні.

## Додаток В 1.2

### **Анкета-зразок для студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних ВНЗ (встановлення індивідуального показника рівня сформованості стилістичної та дискурсивної складових мовнокомунікативної професійної компетентності студента)**

1. Прочитайте текст. Що Ви знаєте про життя та діяльність автора цих рядків?  
*Слово, як породіння Духа, безсмертне, й немає сили на його знищення. Почалася українська літературна мова в X столітті, відновилося в половині XVI-го віку творчим джерелом, похливно вийшла на рівне за Котляревського, а далі все зростала й більшала, й за наших часів перетворилася на могутню річку, яка, немов плідна та повінь весною, прибравши на силах, родюче заливає все наше духовне життя. І немає вже сили спинити цю повноводну тисячолітню річку в її радісно-творчому весняному бігові й розливі! (Іван Огієнко (Митрополит Іларіон). Історія української літературної мови. Вінніпег, 1949).*
2. До якого функціонального стилю мови, підстилю і жанру належить текст? Визначте комунікативну мету тексту.
3. Охарактеризуйте виражальні мовні засоби у тексті:
  - а) засоби милозвучності;
  - б) лексичні стилістичні засоби;
  - в) граматичні мовні засоби (морфемні, морфологічні, синтаксичні, засоби зв'язку у тексті).
4. Як майбутній педагог, висловте своє ставлення до проблеми, порушеної автором.

## Додаток В 1.3

### План-зразок

**інтерв'ю зі студентами (1-3 особи) нефілологічних спеціальностей педагогічних ВНЗ (встановлення індивідуального показника рівня сформованості стилістичної та дискурсивної складових мовнокомунікативної професійної компетентності студента)**

- *Прокоментуйте* вислів видатного педагога-мовознавця та громадського діяча І. Огієнка: "В мові — наша стара і нова культура, ознака нашого національного визнання. Мова — це не тільки простий символ розуміння, бо вона витворюється в певній культурі, в певній традиції".
- *Назвіть критерії*, які визначають мовну політику держави. Як, на Вашу думку, вплинули демократичні зміни в Україні на мову засобів масової інформації?
- Відомий український мовознавець Л. Ставицька зазначала, що "сімейна комунікація створює найсприятливіші умови для суржику, яким послуговуються або як єдиним засобом спілкування (несвідомо), або свідомо — для мовної гри". *Поясніть* причини побутування суржикових слів і виразів в уснорозмовному спілкуванні студентів.
- Чи потрібні майбутньому вчителю-нефілологу знання про територіальні діалекти в українській мові?
- Чи можуть співіснувати у мовленні студента інтернет-жаргон і сучасна українська літературна мова? Доведіть свою думку.
- Вмотивоване і закономірне вживання запозичень протиставлене як пуризму — викорінюванню чужомовних слів з мовлення, так і зловживанню останніми. Чи згодні Ви із цим твердженням? Доведіть свою думку.
- Охарактеризуйте сучасний український мовний етикет. Які формули ввічливості Ви рекомендуєте вчителю використовувати у різних ситуаціях професійного спілкування?

## Додаток Д 1

Таблиці показників рівнів сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр" (констатувальний зріз)

Таблиця Д 1.1

Зведені показники рівнів сформованості орфографічної складової на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр"

Назва ВНЗ, факультет (інститут), форма навчання, кількість студентів, що брали участь у тестуванні	Рівні сформованості складової МКПК (за Q1)				
	Низький (кількість осіб) %	середній (кількість осіб) %	достатній (кількість осіб) %	високий (кількість осіб) %	успішність % якість %
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова: Інститут педагогіки і психології, спеціальність "Психологія", 1-й курс, вечірня форма навчання, <b>23 особи</b> . З них обрали: 1-й рівень складності — 23	4 17%	11 48%	8 35%	0 0%	83% 35%

Продовж. табл. Д 1.1

1	2	3	4	5	6	7
<p>особи; 2-й рівень складності — 0 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб.</p> <p><i>Житомирський державний університет імені Івана Франка:</i></p> <p><u>Соціально-психологічний факультет, спеціальність "Менеджмент організацій", 1-й курс, денна і заочна форми навчання, <b>34 особи.</b> 3 них обрали: 1-й рівень складності — 20 осіб; 2-й рівень складності — 11 осіб; 3-й рівень складності — 3 особи.</u></p>	<p>0 0%</p>	<p>6 17%</p>	<p>22 66%</p>	<p>6 17%</p>	<p>100%</p>	<p>83%</p>



Таблиця Д 1.2

Зведені показники рівнів сформованості фонологічної та орфоепічної складової МКПК (акцентологія) студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр"

Назва ВНЗ, факультет (інститут), форма навчання, кількість студентів, що брали участь у тестуванні	Рівні сформованості складової МКПК (за Q2)				
	Низький (кількість осіб) %	середній (кількість осіб) %	достатній (кількість осіб) %	високий (кількість осіб) %	успішність % якість %
<i>Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького:</i> <u>Історико- філософський факультет, спеціальність "Історія", 1-й курс, денна форма навчання, <b>23 особи</b>. 3</u> них обрали: 1-й рівень складності — 23 особи; 2-й рівень складності — 0 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб. <i>Вінницький державний педагогічний</i>	1 4%	9 39%	13 57%	0 0%	96% 57%

Продовж. табл. Д 1.2

1	2	3	4	5	6	7
<p>університет імені Михайла Коцюбинського:  <u>Інститут педагогіки і психології</u>, спеціальність "Початкове навчання, практична психологія", 1-й курс, денна форма навчання, <b>20 осіб</b>. 3-й рівень складності — 20 осіб; 2-й рівень складності — 0 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб.  <u>Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка:</u>  <u>Факультет дошкільної освіти та фізичної культури</u>, спеціальність "Дошкільна педагогіка", 4-й курс, денна форма навчання, <b>44 особи</b>. 3-й рівень складності — 39 осіб; 2-й рівень складності — 0 осіб; 3-й рівень складності — 5 осіб</p>	<p>2 10%</p>	<p>14 70%</p>	<p>4 20%</p>	<p>0 0%</p>	<p>90%</p>	<p>20%</p>
	<p>9 20%</p>	<p>34 76%</p>	<p>1 4%</p>	<p>0 0%</p>	<p>80%</p>	<p>4%</p>

Таблиця Д 1.3

Зведені показники рівнів сформованості лексичної та фразеологічної складової МКПК студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр".

## Явища паронімії та антонімії.

Назва ВНЗ, факультет (інститут), форма навчання, кількість студентів, що брали участь у тестуванні	Рівні сформованості складової МКПК (за S= Q3+Q4)				
	Низький (кількість осіб) %	середній (кількість осіб) %	достатній (кількість осіб) %	високий (кількість осіб) %	успішність % якість %
<i>Житомирський державний університет імені Івана Франка:</i> Інститут іноземної філології, спеціальності "Переклад", "Педагогіка і методика середньої освіти. Мова і література (німецька, англійська)", 1-й курс, денна форма навчання, <b>185 осіб</b> . З них обрали: 1-й рівень складності — 162 особи; 2-й рівень складності — 12 осіб; 3-й рівень складності — 11 осіб.	7 4%	33 18%	143 77%	2 1%	96% 78%

Продовж. табл. Д 1.3

1	2	3	4	5	6	7
<p>Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка:</p> <p><u>Факультет дошкільної освіти та фізичної культури, спеціальність "Дошкільна педагогіка", 4-й курс, денна форма навчання, 44 особи.</u> З них обрали: 1-й рівень складності — 30 осіб; 2-й рівень складності — 10 осіб; 3-й рівень складності 4 особи.</p>	<p>6 14%</p>	<p>12 27%</p>	<p>23 52%</p>	<p>3 7%</p>	<p>86%</p>	<p>59%</p>

Таблиця Д 1.4

Зведені показники рівнів сформованості лексичної та фразеологічної складової МКПК студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр".

## Явище синонімії.

Назва ВНЗ, факультет (інститут), форма навчання, кількість студентів, що брали участь у тестуванні	Рівні сформованості складової МКПК (за S= Q3+Q4)				
	Низький (кількість осіб) %	середній (кількість осіб) %	достатній (кількість осіб) %	високий (кількість осіб) %	успішність % якість %
Житомирський державний університет імені Івана Франка: Інститут іноземної філології, спеціальності: "Переклад", "Педагогіка і методика середньої освіти. Мова і література (німецька, англійська)", 1-й курс, <b>179 осіб</b> денної форми навчання. З них обрали: 1-й рівень складності — 152 особи; 2-й рівень складності — 11 осіб; 3-й рівень складності — 16 осіб.	27 15%	39 22%	113 63%	0 0%	85% 63%

Продовж. табл. Д 1.4

1	2	3	4	5	6	7
<p>Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка:</p> <p><u>Психолого-педагогічний факультет, спеціальність "Початкове навчання"</u>, 1-й курс, <b>21 особа</b> денної та <b>10 осіб</b> заочної форм навчання (<b>31 студент</b>). З них обрали: 1-й рівень складності — 20 осіб; 2-й рівень складності — 10 осіб; 3-й рівень складності — 1 особа.</p>	<p>15 48%</p>	<p>7 23%</p>	<p>9 29%</p>	<p>0 0%</p>	<p>52%</p>	<p>29</p>

Таблиця Д 1.5

Зведені показники рівнів сформованості лексичної та фразеологічної складової МКПК студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр".

## Запозичена лексика

Назва ВНЗ, факультет (інститут), форма навчання, кількість студентів, що брали участь у тестуванні	Рівні сформованості складової МКПК (за Q6)				
	Низький (кількість осіб) %	середній (кількість осіб) %	достатній (кількість осіб) %	високий (кількість осіб) %	успішність % якість %
<i>Житомирський державний університет імені Івана Франка:</i> Інститут іноземної філології, спеціальності "Переклад", "Педагогіка і методика середньої освіти. Мова і література (німецька, англійська)", 1-й курс, денна форма навчання, <b>197 осіб</b> . З них обрали: 1-й рівень складності — 152 особи; 2-й рівень складності — 25 осіб; 3-й рівень складності — 15 осіб.	0 0%	20 10%	170 86%	7 4%	100% 90%

Продовж. табл. Д 1.5

1	2	3	4	5	6	7
<p><u>Інститут педагогіки, спеціальність "Початкове навчання", 1-й курс, денна форма навчання, <b>21 особа.</b> З них обрали: 1-й рівень складності — 10 осіб; 2-й рівень складності — 5 осіб; 3-й рівень складності — 6 осіб.</u></p> <p><u>Соціально-психологічний факультет, спеціальності: "Менеджмент організацій", "Практична психологія", "Соціальна педагогіка", "Психологія", 1-й курс, денна форма навчання, <b>64 особи.</b> З них обрали:</u></p>	<p>0 0%</p>	<p>16 76%</p>	<p>5 24%</p>	<p>0 0%</p>	<p>100%</p>	<p>24%</p>



Продовж. табл. Д 1.5

1	2	3	4	5	6	7
1-й рівень складності — 35 осіб; 2-й рівень складності — 26 осіб; 3-й рівень складності — 3 особи. <i>Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова:</i> <u>Інститут іноземної філології</u> спеціальність "Філологія. Переклад 1-й курс, <b>24 особи</b> , вечірня форма навчання. З них обрали: 1-й рівень складності — 23 особи; 2-й рівень складності — 0 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб. ",	0 0%	7 10%	55 87%	2 3%	100%	57%
	0 0%	4 17%	20 83%	0 0%	100%	83%

Таблиця Д 1.6

Зведені показники рівнів сформованості лексичної та фразеологічної складової МКПК студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр".

Явище українсько-російської двомовності

Назва ВНЗ, факультет (інститут), форма навчання, кількість студентів, що брали участь у тестуванні	Рівні сформованості складової МКПК (за Q7)					
	Низький (кількість осіб) %	середній (кількість осіб) %	достатній (кількість осіб) %	високий (кількість осіб) %	успішність %	якість %
<i>Житомирський державний університет імені Івана Франка:</i> <u>Інститут іноземної філології,</u> спеціальності: "Переклад", "Педагогіка і методика середньої освіти. Мова і література (німецька, англійська)", 1-й курс, денна форма навчання, <b>112 осіб</b> . З них обрали: 1-й рівень складності —94 особи; 2-й рівень складності — 10 осіб; 3-й рівень складності — 8 осіб.	0 0%	11 11%	89 78%	12 11%	100%	89%

Продовж. табл. Д 1.6

1	2	3	4	5	6	7
<p><u>Факультет фізичного виховання і спорту:</u> спеціальність "Педагогіка і методика середньої освіти. Фізична культура", 1-й курс, денна форма навчання, <b>27 осіб</b>. З них обрали: 1-й рівень складності — 27 осіб; 2-й рівень складності — 0 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб.</p> <p><u>Природничий факультет:</u> Спеціальність " Педагогіка і методика середньої освіти. Біологія і хімія", " Педагогіка і методика середньої освіти. Хімія і біологія", 1-й курс, денна форма навчання, <b>91 особа</b>. З них обрали: 1-й рівень складності — 0 осіб; 2-й рівень складності — 91 особа; 3-й рівень складності — 0 осіб.</p>	<p>0 0%</p> <p>1 1%</p>	<p>5 19%</p> <p>22 81%</p> <p>22 24%</p>	<p>22 81%</p> <p>66 72%</p>	<p>0 0%</p> <p>2 3%</p>	<p>100%</p> <p>99%</p>	<p>81%</p> <p>75%</p>

Продовж. табл. Д 1.6

1	2	3	4	5	6	7
<p><u>Соціально-психологічний факультет:</u> спеціальності: "Менеджмент організацій", "Практична психологія", "Соціальна педагогіка", "Психологія", 1-й курс, <b>77 осіб</b> денної форми навчання і <b>50 осіб</b> заочної форми навчання (усього 127 осіб). З них обрали: 1-й рівень складності —80 осіб; 2-й рівень складності — 20 осіб; 3-й рівень складності —27 осіб.</p> <p><u>Інститут педагогіки, спеціальність</u> "Початкове навчання", 1-й курс, денна форма навчання, <b>52 особи</b>. З них обрали: 1-й рівень складності —30 осіб; 2-й рівень складності — 14 осіб; 3-й рівень складності — 8 осіб.</p>	<p>0 0%</p>	<p>11 9%</p>	<p>116 91%</p>	<p>0 0%</p>	<p>100%</p>	<p>91%</p>
	<p>0 0%</p>	<p>16 31%</p>	<p>34 65%</p>	<p>2 4%</p>	<p>100%</p>	<p>69%</p>

Продовж. табл. Д 1.6

1	2	3	4	5	6	7
<p>Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка : Факультет дошкільної освіти та фізичної культури, спеціальність "Дошкільна педагогіка", 4-й курс, денна форма навчання, <b>44 особи</b>. З них обрали: 1-й рівень складності — 30 осіб; 2-й рівень складності — 10 осіб; 3-й рівень складності — 4 особи.</p> <p>Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова:</p> <p>Інститут педагогіки і психології, спеціальність "Психологія", 1-й курс, <b>13 осіб</b>, вечірня форма навчання. З них обрали: 1-й рівень складності — 13 осіб; 2-й рівень складності — 0 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб.</p>	<p>0</p> <p>0%</p>	<p>11</p> <p>25%</p>	<p>28</p> <p>64%</p>	<p>11%</p>	<p>100%</p>	<p>75%</p>

Таблиця Д 1.7

Зведені показники рівнів сформованості лексичної та фразеологічної складової МКПК студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр". Фразеологія.

Назва ВНЗ, факультет (інститут), форма навчання, кількість студентів, що брали участь у тестуванні	Рівні сформованості складової МКПК (за Q8)					
	Низький (кількість осіб) %	середній (кількість осіб) %	достатній (кількість осіб) %	високий (кількість осіб) %	успішність %	якість %
Житомирський державний університет імені Івана Франка: Інститут іноземної філології, спеціальності "Переклад", "Педагогіка і методика середньої освіти. Мова і література (німецька, англійська)", 1-й курс, <b>189 осіб</b> денної форми навчання. З них обрали: 1-й рівень складності — 189 осіб; 2-й рівень складності — 0 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб.	0 0%	22 12%	167 88%	0 0%	100%	88%

Продовж. табл. Д 17

1	2	3	4	5	6	7
<p>Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка:</p> <p><u>Психолого-педагогічний факультет, спеціальність "Початкове навчання", 1-й курс, 21 особа денної та 3 осіб заочної форм навчання (24 студенти). 3 них обрали: 1-й рівень складності — 21 особа; 2-й рівень складності — 3 особи; 3-й рівень складності — 0 осіб.</u></p>	<p>2 9%</p>	<p>9 36%</p>	<p>13 54%</p>	<p>0 0%</p>	<p>99%</p>	<p>54%</p>

Таблиця Д 1.8

Зведені показники рівнів сформованості граматичної та пунктуаційної складової МКПК студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр"

Морфеміка і словотвір. Морфологія — відміна, дієвідміна. Морфологія — рід, число, ступені порівняння

Назва ВНЗ, факультет (інститут), форма навчання, кількість студентів, що брали участь у тестуванні	Рівні сформованості складової МКПК (за S= Q9+Q10+Q11+Q12)					якість %
	Низький (кількість осіб) %	середній (кількість осіб) %	достатній (кількість осіб) %	високий (кількість осіб) %	успішність %	
<p><i>Житомирський державний університет імені Івана Франка:</i>  <u>Інститут іноземної філології,</u>            спеціальності: "Переклад", "Педагогіка і методика середньої освіти. Мова і література (німецька, англійська)", 1-й курс, денна форма навчання, <b>95 осіб</b>. 3 них обрали: 1-й рівень складності —89 осіб;2-рівень складності — 6 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб.</p> <p><u>Факультет фізичного виховання і спорту:</u>            спеціальність "Педагогіка і методика середньої освіти. Фізична культура", 1-й курс, денна форма навчання, <b>28 осіб</b>. 3 них</p>	5 6%	47 53%	37 41%	0 0%	94%	41%



Продовж. табл. Д 1.8

1	2	3	4	5	6	7
<p>обрали: 1-й рівень складності — 28 осіб; 2-й рівень складності — 0 осіб; 3-й й рівень складності — 0 осіб.</p> <p><u>Соціально-психологічний факультет</u>: спеціальності: "Менеджмент організацій", "Практична психологія", "Соціальна педагогіка", "Психологія", 1-й курс, денна форма навчання, <b>70 осіб</b>. 3 них обрали: 1-й рівень складності — 60 осіб; 2-й рівень складності — 10 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб.</p> <p><u>Інститут педагогіки, спеціальність</u> "Початкове навчання", 1-й курс, денна форма навчання, <b>50 осіб</b>. 3 них обрали: 1-й рівень складності — 39 осіб; 2-й рівень складності — 11 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб</p>	<p>9 32%</p>	<p>15 54%</p>	<p>4 14%</p>	<p>0 0%</p>	<p>68%</p>	<p>14%</p>
	<p>6 9%</p>	<p>26 37%</p>	<p>37 53%</p>	<p>1 1%</p>	<p>91%</p>	<p>54%</p>
	<p>5 10%</p>	<p>23 46%</p>	<p>19 38%</p>	<p>3 6%</p>	<p>90%</p>	<p>44%</p>

Продовж. табл. Д 1.8

1	2	3	4	5	6	7
<p>Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького:</p> <p><u>Історико-філософський факультет</u>, спеціальність "Історія", 1-й курс, денна форма навчання, <b>23 особи</b>. З них обрали: 1-й рівень складності — 1-й курс, <b>21 особа</b> денної та <b>10 осіб</b> заочної форм навчання (<b>31 студент</b>). З них обрали: 1-й рівень складності — 20 осіб; 2-й рівень складності — 10 осіб; 3-й рівень складності — 1 особа. 23 особи; 2-й рівень складності — 0 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб.</p> <p><u>Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка:</u></p> <p><u>Психолого-педагогічний факультет</u>, спеціальність "Початкове навчання",</p>	<p>2</p> <p>9%</p>	<p>10</p> <p>43%</p>	<p>11</p> <p>48%</p>	<p>0</p> <p>0%</p>	<p>91%</p>	<p>48%</p>
	<p>3</p> <p>10%</p>	<p>20</p> <p>65%</p>	<p>8</p> <p>25%</p>	<p>0</p> <p>0%</p>	<p>100%</p>	<p>25%</p>

Таблиця Д 1.9

Зведені показники рівнів сформованості граматичної та пунктуаційної складової МКПК студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр".

Морфологія — службові частини мови, вигуки, звуконаслідування

— рід, число, ступені порівняння

Назва ВНЗ, факультет (інститут), форма навчання, кількість студентів, що брали участь у тестуванні	Рівні сформованості складової МКПК (за Q13)				якість %
	Низький (кількість осіб) %	середній (кількість осіб) %	достатній (кількість осіб) %	високий (кількість осіб) %	
Житомирський державний університет імені Івана Франка: <u>Інститут іноземної філології</u> , спеціальності: "Переклад", "Педагогіка і методика середньої освіти. Мова і література (німецька, англійська)", 1-й курс, денна форма навчання, <b>105 осіб</b> . З них обрали: 1-й рівень складності — 87 осіб; 2-й рівень складності — 18 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб.	12 11%	29 28%	64 61%	0 0%	89% 61%

Продовж. табл. Д 1.9

1	2	3	4	5	6	7
<p>Факультет фізичного виховання і спорту: спеціальність "Педагогіка і методика середньої освіти. Фізична культура", 1-й курс, <b>28 осіб</b> денної форми навчання. З них обрали: 1-й рівень складності — 28 осіб; 2-й рівень складності — 0 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб.</p> <p>Інститут педагогіки, спеціальність Початкове навчання", 1-й курс, денна форма навчання, <b>47 осіб</b>. З них обрали: 1-й рівень складності — 40 осіб; 2-й рівень складності — 7 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб.</p>	<p>10 36%</p>	<p>15 54%</p>	<p>3 10%</p>	<p>0 0%</p>	<p>64%</p>	<p>10%</p>
	<p>9 19%</p>	<p>26 55%</p>	<p>12 26%</p>	<p>0 0%</p>	<p>81%</p>	<p>26%</p>

Продовж. табл. Д 1.9

1	2	3	4	5	6	7
<p>Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка : <u>Факультет дошкільної освіти та фізичної культури, спеціальність "Дошкільна педагогіка", 4-й курс, 44 особи</u> денної форми навчання. З них обрали: 1-й рівень складності —40 осіб; 2-й рівень складності — 4 особи; 3-й рівень складності —0 осіб.</p>	<p>11 25%</p>	<p>22 50%</p>	<p>11 25%</p>	<p>0 0%</p>	<p>89%</p>	<p>25%</p>

Таблиця Д 1.10

Зведені показники рівнів сформованості граматичної та пунктуаційної складової МКПК студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр".

## Синтаксис і пунктуація

Назва ВНЗ, факультет (інститут), форма навчання, кількість студентів, що брали участь у тестуванні	Рівні сформованості складової МКПК (за Q14)				якість %	
	Низький (кількість осіб) %	середній (кількість осіб) %	достатній (кількість осіб) %	високий (кількість осіб) %		успішність %
<p><i>Житомирський державний університет імені Івана Франка:</i></p> <p><u>Соціально-психологічний факультет:</u></p> <p>спеціальності: "Менеджмент організацій", "Практична психологія", "Соціальна педагогіка", "Психологія", 1-й курс, денна форма навчання, <b>67 осіб</b>. 3 них обрали: 1-й рівень складності — 65 осіб; 2-й рівень складності — 2 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб.</p>	6 9%	29 43%	29 43%	3 5%	91%	48%

Продовж. табл. Д 1.10

1	2	3	4	5	6	7
<p><u>Інститут педагогіки, спеціальність "Початкове навчання", 1-й курс, денна форма навчання, <b>50 осіб</b>. З них обрали: 1-й рівень складності — 39 осіб; 2-й рівень складності — 11 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб.</u></p> <p><i>Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького:</i></p> <p><u>Історико-філософський факультет, спеціальність "Історія", 1-й курс, <b>23 особи</b> денної форми навчання. З них обрали: 1-й рівень складності —; 2-й рівень складності — 0 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб.</u></p>	<p>5 10%</p>	<p>16 32%</p>	<p>29 58%</p>	<p>0 0%</p>	<p>90%</p>	<p>58%</p>
	<p>3 13%</p>	<p>12 52%</p>	<p>6 26%</p>	<p>2 9%</p>	<p>87%</p>	<p>35%</p>

Продовж. табл. Д 1.10

1	2	3	4	5	6	7
<p><i>Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка:</i></p> <p><u>Психолого-педагогічний факультет,</u></p> <p><u>спеціальність "Початкове навчання", 1-й курс, денна форма навчання, <b>21 особа.</b> З них обрали: 1-й рівень складності — 10 осіб; 2-й рівень складності — 10 осіб; 3-й рівень складності — 1 особа.</u></p>	<p>5 24%</p>	<p>12 57%</p>	<p>4 19%</p>	<p>0 0%</p>	<p>76%</p>	<p>19%</p>



Таблиця Д 1.11

Зведені показники рівнів сформованості стилістичної та дискурсивної складової МКПК студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр"

Назва ВНЗ, факультет (інститут), форма навчання, кількість студентів, що брали участь в експерименті	Рівні сформованості складової МКПК (за Q15)					
	Низький	середній	достатній	високий	успішність	якість
Житомирський державний університет імені Івана Франка: Інститут педагогіки, спеціальність "Дошкільне виховання", 1-й курс, заочна форма навчання, <b>45 осіб.</b> Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького: Історико-філософський факультет, спеціальність "Історія", 1-й курс, денна форма навчання, <b>23 особи.</b>	2 4%	14 31%	29 65%	0 0%	96%	65%

Продовж. табл. Д 1.11

1	2	3	4	5	6	7
<p>Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського:</p> <p><u>Інститут педагогіки і психології</u>, спеціальність "Початкове навчання, практична психологія", 1-й курс, денна форма навчання, <b>20 осіб</b>.</p> <p><i>Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка</i> : <u>Факультет дошкільної освіти та фізичної культури</u>, спеціальність "Дошкільна педагогіка", 4-й курс, денна форма навчання, <b>44 особи</b>.</p>	<p>2</p> <p>10%</p> <p>5</p> <p>11%</p>	<p>7</p> <p>35%</p> <p>11</p> <p>25%</p>	<p>10</p> <p>50%</p> <p>28</p> <p>64%</p>	<p>1</p> <p>5%</p> <p>0</p> <p>0%</p>	<p>90%</p> <p>89%</p>	<p>55%</p> <p>64%</p>

Таблиця Д 1.12

**Середні показники рівнів сформованості складових мовнокомунікативної професійної компетентності (МКПК) студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів на освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр" (за результатами моніторингу, проведеного у 6 ВНЗ України)\***

\*Середні показники рівнів кожної складової МКПК вираховувалися (відповідно до показників у табл. 2.22 —2.32) за формулою:  $P \text{ сер. певного рівня (\%)} = P1 + \dots + Pn/n$ , де  $n$ —кількість ВНЗ, а  $P1—Pn$  — показники певного рівня в кожному з ВНЗ відповідно. Кожна з п'яти складових компетенцій досліджувалася у 2 – 4 з 6 закладів, охоплених моніторингом.

Складові	Середній показник	Середній показник	Середній показник	Середній показник	Середній показник	Успішність (середній%) у кількох ВНЗ	Якість (середній%) у кількох ВНЗ
мовнокомунікативної професійної компетентності (МКПК),	низького рівня	середнього рівня	достатнього рівня	високого рівня сформованості	показник високого рівня сформованості	у кількох ВНЗ	у кількох ВНЗ
кількість ВНЗ та загальна кількість студентів, що пройшли тестування чи анкетування	сформованості і складової МКПК у кількох ВНЗ (середній%)	сформовано-сті складової МКПК у кількох ВНЗ (середній%)	сформованості Складової МКПК у кількох ВНЗ (середній%)	сформованості Складової МКПК у кількох ВНЗ (середній%)	сформованості Складової МКПК у кількох ВНЗ (середній%)	у кількох ВНЗ (середній%)	у кількох ВНЗ (середній%)
Орфографічна, 2 ВНЗ, 57 студ.	8,5%	32,5%	50,5%	8,5%	8,5%	91,5%	59%

Продовж. табл. Д 1.12

1	2	3	4	5	6	7
Фонологічна та орфо- епічна (акцентологічна), 3 ВНЗ, 87 студ.	11,3%	61,7%	27%	0%	88,7%	27%
Лексична та фразеологічна 4 ВНЗ, 133 студ.	10%	22,2%	65,8%	2%	90%	67,8%
Грамагічна та пунктуаційна, 4 ВНЗ, 510 студ.	16,5%	47,48%	34,5%	1,52%	83,5%	36,02%
Стилістична та дискурсивна, 4 ВНЗ, 132 студ.	6,7%	27,5%	62,3%	3,5%	93,3%	65,8%
<b>МКПК</b>	<b>10,6%</b>	<b>38,3%</b>	<b>48%</b>	<b>3,1%</b>	<b>89,4%</b>	<b>51,1%</b>

## Додаток Д.2

**Таблиці показників рівнів сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності студентів  
нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів на освітньо-кваліфікаційному рівні "магістр"  
(констатувальний зріз)**

*Таблиця Д.2.1*

**Зведені показники рівнів сформованості орфографічної складової МКПК у студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів на освітньо-кваліфікаційному рівні "магістр"**

Назва ВНЗ, факультет (інститут), форма навчання, кількість студентів, що брали участь у тестуванні	Рівні сформованості складової МКПК (за Q15)					
	Низький (кількість осіб) %	середній (кількість осіб) %	достатній (кількість осіб) %	високий (кількість осіб) %	успішність %	якість %
<i>Житомирський державний університет імені Івана Франка: Інститут педагогіки, магістранти, спеціальність "8.010102.Початкове навчання", денна, заочна форми навчання, <b>28 осіб</b>. 3 них обрали: 1-й рівень складності — 12 осіб; 2-й рівень складності — 13 осіб; 3-й рівень складності — 3 особи.</i>	0 0%	10 36%	15 53%	3 11%	100%	64%

Продовж. табл. Д 2.1

1	2	3	4	5	6	7
<p><u>Соціально-психологічний факультет:</u> спеціальність "8.010105. Соціальна педагогіка", заочна форма навчання, <b>20 осіб</b>. З них обрали: 1-й рівень складності — 8 осіб; 2-й рівень складності — 10 осіб; 3-й рівень складності — 2 особи.</p> <p><u>Фізико-математичний факультет:</u> спеціальність: "8.010103. ПМСО Математика", "8.010103. ПМСО Фізика", "8.080201. Інформатика", денна, заочна форми навчання, <b>25 осіб</b>. З них обрали: 1-й рівень складності — 17 осіб; 2-й рівень складності — 8 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб.</p>	<p>0 0%</p> <p>1 4%</p>	<p>8 40%</p> <p>9 36%</p>	<p>12 60%</p> <p>13 52%</p>	<p>0 0%</p> <p>2 8%</p>	<p>100%</p> <p>96%</p> <p>60%</p>	

Продовж. табл. Д 2.1

1	2	3	4	5	6	7
<p><u>Природничий факультет:</u> спеціальність: "8. 010103. ПМСО Біологія", "8. 010103. ПМСО Хімія", денна, заочна форми навчання, <b>20 осіб</b>. З них обрали: 1-й рівень складності — 10 осіб; 2-й рівень складності — 8 осіб; 3-й рівень складності — 2 особи.</p> <p><i>Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького:</i> <u>Історико-філософський факультет,</u> спеціальність "8. 030301. Історія", денна і заочна форми навчання, <b>20 осіб</b>.</p>	<p>0 0%</p>	<p>7 35%</p>	<p>13 65%</p>	<p>0 0%</p>	<p>100%</p>	<p>65%</p>
	<p>0 0%</p>	<p>5 25 %</p>	<p>8 40 %</p>	<p>7 35 %</p>	<p>100 %</p>	<p>75 %</p>

Продовж. табл. Д 2.1

1	2	3	4	5	6	7
<p>Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського:</p> <p><u>Інститут педагогіки і психології</u>, спеціальність "8. 010102. Початкове навчання", денна форма навчання, <b>25 осіб.</b></p>	<p>0 0 %</p>	<p>4 26 %</p>	<p>12 48 %</p>	<p>4 26 %</p>	<p>100 %</p>	<p>74 %</p>



Таблиця Д.2.2

Зведені показники рівнів сформованості фонологічної та орфоепічної складової МКПК (акцентологія) студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів на освітньо-кваліфікаційному рівні

## "магістр"

Назва ВНЗ, факультет (інститут), форма навчання, кількість студентів, що брали участь у тестуванні	Рівні сформованості складової МКПК				
	Низький (кількість осіб) %	середній (кількість осіб) %	достатній (кількість осіб) %	високий (кількість осіб) %	успішність % якість %
Житомирський державний університет імені Івана Франка: <u>Інститут педагогіки</u> , магістранти, спеціальність "8. 010102. Початкове навчання", заочна форма навчання, <b>28 осіб</b> . З них обрали: 1-й рівень складності — 25 осіб; 2-й рівень складності — 3 особи; 3-й рівень складності — 0 осіб.	0 0%	17 60%	11 40%	0 0%	100% 40%
<u>Соціально-психологічний факультет</u> : спеціальність "8. 010105. Соціальна					

Продовж. табл. Д 2.2

1	2	3	4	5	6	7
педагогіка", заочна форма навчання, <b>20 осіб</b> . З них обрали: 1-й рівень складності — 8 осіб; 2-й рівень складності — 10 осіб; 3-й рівень складності — 2 особи. <u>Фізико-математичний факультет:</u> спеціальність: "8. 010103. ПМСО Математика", "8.010103. ПМСО Фізика", "8.080201. Інформатика", денна, заочна форми навчання, <b>25 осіб</b> . З них обрали: 1-й рівень складності — 17 осіб; 2- й рівень складності — 8 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб <u>Природничий факультет:</u> спеціальність: "8. 010103. ПМСО Біологія", "8. 010103. ПМСО Хімія", денна, заочна форми навчання, <b>20 осіб</b>	0 0%  2 8%	8 40%  11 44%	12 60%  14 56%	0 0%  0 0%	100%   92%	60%   56%
	1 2%	9 48%	10 50%	0 0%	98%	50 %

1	2	3	4	5	6	7
<p>3 них обрали: 1-й рівень складності — 10 осіб; 2-й рівень складності — 8 осіб; 3-й рівень складності — 2 особи.</p> <p><i>Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького:</i></p> <p><u>Історико-філософський факультет,</u> спеціальність "8.030301. Історія", денна і заочна форми навчання, <b>20 осіб</b>. З них обрали: 1-й рівень складності — 20 осіб; 2-й рівень складності — 0 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб.</p> <p><i>Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського:</i></p> <p><u>Інститут педагогіки і психології,</u> спеціальність</p>	<p>2</p> <p>10 %</p>	<p>7</p> <p>35 %</p>	<p>10</p> <p>50 %</p>	<p>1</p> <p>5 %</p>	<p>90 %</p>	<p>55 %</p>

Продовж. табл. Д 2.2

1	"8.010102. Початкове навчання", денна форма навчання, <b>25 осіб</b> . 3 них обрали: 1-й рівень складності — 18 осіб; 2-й рівень складності — 4 особи; 3-й рівень складності — 3 осіб.	2	3 12 %	3	7 28 %	4	9 36 %	5	6 24 %	6	88 %	7	60 %
---	--	---	-----------	---	-----------	---	-----------	---	-----------	---	------	---	------

Таблиця Д.2.3

Зведені показники рівнів сформованості лексичної та фразеологічної складової МКПК студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів на освітньо-кваліфікаційному рівні "магістр".

## Явища паронімії та антонімії

Назва ВНЗ, факультет (інститут), форма навчання, кількість студентів, що брали участь у тестуванні	Рівні сформованості складової МКПК				
	Низький (кількість осіб) %	середній (кількість осіб) %	достатній (кількість осіб) %	високий (кількість осіб) %	успішність % якість %
Житомирський державний університет імені Івана Франка: Інститут педагогіки, магістранти, спеціальність "8.010102. Початкове навчання", заочна форма навчання, <b>28 осіб</b> . З них обрали: 1-й рівень складності — 8 осіб; 2-й рівень складності — 18 осіб; 3-й рівень складності — 2 особи.	0 0%	9 32%	15 54%	4 14%	100% 68%

Продовж. табл. Д 2.3

1	2	3	4	5	6	7
<u>Соціально-психологічний факультет:</u> спеціальність "8. 010105. Соціальна педагогіка", заочна форма навчання, <b>20 осіб</b> . З них обрали: 1-й рівень складності — 8 осіб; 2-й рівень складності — 10 осіб; 3-й рівень складності — 2 особи.	0 0%	6 30%	12 60%	2 10%	100%	70%
<u>Фізико-математичний факультет:</u> спеціальність: : "8. 010103. ПМСО Математика", "8.010103. ПМСО Фізика", "8.080201. Інформатика", денна, заочна форми навчання, <b>25 осіб</b> . З них обрали: 1-й рівень складності — 17 осіб; 2-й рівень складності — 8 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб.	0 0%	9 36%	5 60%	1 4%	100%	64%

Продовж. табл. Д 2.3

1	2	3	4	5	6	7
<p>" <u>Природничий факультет</u>: спеціальність: "8. 010103. ПМСО Біологія"8. 010103. ПМСО Хімія", денна, заочна форми навчання, <b>20 осіб</b>. З них обрали: 1-й рівень складності — 10 осіб; 2-й рівень складності — 8 осіб; 3-й рівень складності — 2 особи. <i>Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького:</i></p> <p><u>Історико-філософський факультет</u>, спеціальність "8.030301. Історія", денна і заочна форми навчання, <b>20 осіб</b>. З них обрали: 1-й рівень складності — 15 осіб; 2-й рівень складності — 4 особи; 3-й рівень складності — 1 особа.</p>	<p>1 5%</p>	<p>8 40%</p>	<p>9 45%</p>	<p>2 10%</p>	<p>95%</p>	<p>55%</p>

Продовж. табл. Д 2.3

1	2	3	4	5	6	7
<p>Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського:</p> <p><u>Інститут педагогіки і психології</u>, спеціальність "8.010102. Початкове навчання", денна форма навчання, <b>25 осіб</b>. З них обрали: 1-й рівень складності — 18 осіб; 2-й рівень складності — 7 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб.</p>	<p>0 0 %</p>	<p>7 28 %</p>	<p>12 48 %</p>	<p>6 24 %</p>	<p>100 %</p>	<p>72 %</p>



Таблиця Д.2.4

Зведені показники рівнів сформованості лексичної та фразеологічної складової МКПК студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів на освітньо-кваліфікаційному рівні "магістр".

Явище синонімії.

Назва ВНЗ, факультет (інститут), форма навчання, кількість студентів, що брали участь у тестуванні	Рівні сформованості складової МКПК				
	Низький (кількість осіб) %	середній (кількість осіб) %	достатній (кількість осіб) %	високий (кількість осіб) %	успішність % якість %
Житомирський державний університет імені Івана Франка: <u>Інститут педагогіки</u> , магістранти, спеціальність "8.010102. Початкове навчання", заочна форма навчання, <b>28 осіб</b> . З них обрали: 1-й рівень складності— 13 осіб; 2-й рівень складності — 12 осіб; 3-й рівень складності — 3 особи.	0 0%	16 57%	15 32%	3 11%	100% 43%

Продовж. табл. Д.2.4

1	2	3	4	5	6	7
<u>Соціально-психологічний факультет:</u> спеціальність "8. 010105. Соціальна педагогіка", заочна форма навчання, <b>20 осіб</b> . З них обрали: 1-й рівень складності — 8 осіб; 2-й рівень складності — 10 осіб; 3-й рівень складності — 2 особи.	0 0%	8 40%	12 60%	0 0%	100%	60%
<u>Фізико-математичний факультет:</u> спеціальність: : "8. 010103. ПМСО Математика", "8.010103. ПМСО Фізика", "8.080201. Інформатика", денна, заочна форми навчання, <b>25 осіб</b> . З них обрали: 1-й рівень складності — 17 осіб; 2-й рівень складності — 8 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб.	2 8%	10 38%	12 50%	1 4%	92%	54%

1	2	3	4	5	6	7
<p><u>Природничий факультет</u>: "8. 010103. ПМСО Біологія", "8.010103. ПМСО Хімія", денна, заочна форми навчання, <b>20 осіб</b>. 3 них обрали: 1-й рівень складності — 10 осіб; 2-й рівень складності — 10 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб.</p> <p><i>Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького:</i></p> <p><u>Історико-філософський факультет</u>, спеціальність "8.030301. Історія", денна і заочна форми навчання, <b>20 осіб</b>. 3 них обрали: 1-й рівень складності — 8 осіб; 2-й рівень складності — 10 осіб; 3-й</p>	<p>2 10%</p>	<p>9 45%</p>	<p>9 45%</p>	<p>0 0%</p>	<p>90%</p>	<p>45%</p>
	<p>0 0%</p>	<p>8 40%</p>	<p>12 60%</p>	<p>0 0%</p>	<p>100%</p>	<p>60%</p>

Продовж. табл. Д.2.4

1	2	3	4	5	6	7
<p>рівень складності — 2 особи.</p> <p><i>Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського:</i></p> <p><u>Інститут педагогіки і психології,</u></p> <p>спеціальність "8.010102. Початкове навчання", денна форма навчання, <b>25 осіб.</b></p> <p>З них обрали: 1-й рівень складності — 10 осіб; 2-й рівень складності — 10 осіб; 3-й рівень складності — 5 осіб.</p>	<p>4</p> <p>16 %</p>	<p>2</p> <p>8 %</p>	<p>10</p> <p>40 %</p>	<p>9</p> <p>36 %</p>	<p>84 %</p>	<p>76 %</p>

Таблиця Д.2.5

Зведені показники рівнів сформованості лексичної та фразеологічної складової МКПК студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів на освітньо-кваліфікаційному рівні "магістр".

## Запозичена лексика

Назва ВНЗ, факультет (інститут), форма навчання, кількість студентів, що брали участь у тестуванні	Рівні сформованості складової МКПК				
	Низький (кількість осіб) %	середній (кількість осіб) %	достатній (кількість осіб) %	високий (кількість осіб) %	успішність % якість %
Житомирський державний університет імені Івана Франка: <u>Інститут педагогіки</u> , магістранти, спеціальність "8.010102. Початкове навчання", заочна форма навчання, <b>28 осіб</b> . З них обрали: 1-й рівень складності — 25 осіб; 2-й рівень складності — Зособи; 3-й рівень складності — 0 осіб. <u>Соціально-психологічний факультет</u> : спеціальність "8. 010105.	0 0%	14 50%	14 50%	0 0%	100% 50%

Продовж. табл. Д.2.5

1	2	3	4	5	6	7
<p>Соціальна педагогіка", заочна форма навчання, <b>20 осіб</b>. З них обрали: 1-й рівень складності — 18 осіб; 2-й рівень складності — 2 особи; 3-й рівень складності — 0 осіб.</p> <p><u>Фізико-математичний факультет:</u></p> <p>Спеціальність: "8. 010103. ПМСО Математика", "8.010103. ПМСО Фізика", "8.080201. Інформатика", денна, заочна форми навчання, <b>25 осіб</b>. З них обрали: 1-й рівень складності — 17 осіб; 2-й рівень складності — 8 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб.</p>	<p>0 0%</p> <p>1 4%</p>	<p>8 38%</p> <p>11 44%</p>	<p>12 62%</p> <p>13 52%</p>	<p>0 0%</p> <p>0 0%</p>	<p>100%</p> <p>96%</p>	<p>62%</p> <p>52%</p>

Продовж. табл. Д.2.5						
1	2	3	4	5	6	7
<p><u>Природничий факультет:</u> спеціальність: "8. 010103. ПМСО Біологія", "8. 010103. ПМСО Хімія", денна, заочна форми навчання, <b>20 осіб</b>. З них обрали: 1-й рівень складності — 10 осіб; 2-й рівень складності — 8 осіб; 3-й рівень складності — 2 особи.</p> <p><i>Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького:</i> <u>Історико-філософський факультет,</u> спеціальність "8.030301. Історія", денна і заочна форми навчання, <b>20 осіб</b>. З них обрали: 1-й рівень складності — 10 осіб; 2- й рівень складності — 7 осіб; 3-й рівень складності — 3 особи</p>	<p>1 5%</p>	<p>7 35%</p>	<p>12 60%</p>	<p>0 0%</p>	<p>95%</p>	<p>60%</p>
	<p>0 0%</p>	<p>6 30%</p>	<p>8 40%</p>	<p>6 30%</p>	<p>100%</p>	<p>70%</p>

Продовж. табл. Д.2.5

1	2	3	4	5	6	7
<p>Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського: <u>Інститут педагогіки і психології</u>, спеціальність "8.010102. Початкове навчання", денна форма навчання, <b>25 осіб</b>. З них обрали: 1-й рівень складності— 16 осіб; 2-й рівень складності — 6 осіб; 3-й рівень складності — 3 особи.</p>	<p>4 16 %</p>	<p>6 24 %</p>	<p>5 20 %</p>	<p>10 40 %</p>	<p>84 %</p>	<p>60 %</p>



Таблиця Д.2.6

Зведені показники рівнів сформованості лексичної та фразеологічної складової МКПК студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів на освітньо-кваліфікаційному рівні "магістр".

Явище українсько-російської двомовності

Назва ВНЗ, факультет (інститут), форма навчання, кількість студентів, що брали участь у тестуванні	Рівні сформованості складової МКПК				
	Низький (кількість осіб) %	середній (кількість осіб) %	достатній (кількість осіб) %	високий (кількість осіб) %	успішність % якість %
Житомирський державний університет імені Івана Франка: <u>Інститут педагогіки</u> , магістранти, спеціальність "8.010102. Початкове навчання", заочна форма навчання, <b>28 осіб</b> . З них обрали: 1-й рівень складності — 10 осіб; 2-й рівень складності — 13 осіб; 3-й рівень складності — 5 осіб. <u>Соціально-психологічний факультет</u> : спеціальність "8. 010105.	0 0%	6 21%	17 61%	5 18%	100% 79%

Продовж. табл. Д.2.6

Соціальна педагогіка", заочна форма навчання, <b>20 осіб</b> . З них обрали: 1-й рівень складності — 5 осіб; 2-й рівень складності — 10 осіб; 3-й рівень складності — 5 осіб.	0 0%	5 20%	11 61%	4 19%	100%	80%
— <u>Фізико-математичний факультет</u> : спеціальність: "8. 010103. ПМСО Математика", "8.010103. ПМСО Фізика", "8.080201. Інформатика", денна, заочна форми навчання, <b>25 осіб</b> . З них обрали: 1-й рівень складності — 15 осіб; 2-й рівень складності — 10 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб.	0 0%	12 48%	12 48%	1 4%	100%	52%

Продовж. табл. Д.2.6

<p><u>Природничий факультет:</u> спеціальність: "8. 010103. ПМСО Біологія", "8. 010103. ПМСО Хімія", денна, заочна форми навчання, <b>20 осіб</b>. З них обрали: 1-й рівень складності — 10 осіб; 2-й рівень складності — 8 осіб; 3-й рівень складності — 2 особи.</p> <p><i>Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького:</i> <u>Історико-філософський факультет,</u> спеціальність "8.030301. Історія", денна і заочна форми навчання, <b>20 осіб</b>. З них обрали: 1-й рівень складності — 6 осіб; 2-й рівень</p>	<p>0 0%</p>	<p>11 55%</p>	<p>9 45%</p>	<p>0 0%</p>	<p>100%</p>	<p>45%</p>

<p>складності — 8 осіб; 3-й рівень складності — 6 осіб.</p> <p><i>Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського:</i></p>										
<p><u>Інститут педагогіки і психології,</u> спеціальність "8.010102. Початкове навчання", денна форма навчання, <b>25 осіб.</b> З них обрали: 1-й рівень складності — 9 осіб; 2-й рівень складності — 12 осіб; 3-й рівень складності — 4 особи.</p>	2	8 %	10	40 %	10	40 %	3	12 %	92 %	52 %

Таблиця Д.2.7

Зведені показники рівнів сформованості лексичне та фразеологічної складової МКПК студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів на освітньо-кваліфікаційному рівні "магістр".

## Фразеологія

Назва ВНЗ, факультет (інститут), форма навчання, кількість студентів, що брали участь у тестуванні	Рівні сформованості складової МКПК				
	Низький (кількість осіб) %	середній (кількість осіб) %	достатній (кількість осіб) %	високий (кількість осіб) %	успішність % якість %
Житомирський державний університет імені Івана Франка: Інститут педагогіки, магістранти, спеціальність "8.010102. Початкове навчання", заочна форма навчання, <b>28 осіб</b> . З них обрали: 1-й рівень складності — 12 осіб; 2-й рівень складності — 13 осіб; 3-й рівень складності — 3 особи.	0 0%	10 36%	18 64%	0 0%	100% 64%

Продовж. табл. Д.2.7

<p><u>Соціально-психологічний факультет:</u> спеціальність "8. 010105. Соціальна педагогіка", заочна форма навчання, <b>20 осіб</b>. З них обрали: 1-й рівень складності — 5 осіб; 2-й рівень складності — 10 осіб; 3-й рівень складності — 5 осіб.</p>	0	5	15	0					
<p><u>Фізико-математичний факультет:</u> спеціальність: : "8. 010103. ПМСО Математика", "8.010103. ПМСО Фізика", "8.080201. Інформатика", денна, заочна форми навчання, <b>25 осіб</b>. З них обрали: 1-й рівень складності — 17 осіб; 2 й рівень складності — 8 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб.</p>	0	8	17	0					
	0%	25%	75%	0%					

Продовж. табл. Д.2.7						
<p><u>-Природничий факультет:</u> спеціальність: "8. 010103. ПМСО Біологія", "8. 010103. ПМСО Хімія", денна, заочна форми навчання, <b>20 осіб</b>. З них обрали: 1-й рівень складності — 10 осіб; 2-й рівень складності — 8 осіб; 3-й рівень складності — 2 особи.</p> <p><i>Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького:</i> <u>Історико-філософський факультет,</u> спеціальність "8.030301. Історія", денна і заочна форми навчання, <b>20 осіб</b>. З них обрали: 1-й рівень складності — 15 осіб; 2-й рівень складності — 5 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб.</p>	0 0%	5 25%	15 75%	0 0%	100%	75%

<i>Продовж. табл. Д.2.7</i>						
<p><i>Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського:</i></p> <p><u>Інститут педагогіки і психології,</u></p> <p>спеціальність "8.010102. Початкове навчання", денна форма навчання, <b>25 осіб.</b></p> <p>З них обрали: 1-й рівень складності — 19 осіб; 2-й рівень складності — 6 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб</p>	1	6	10	8		
	4 %	24 %	40 %	32 %	96 %	72 %



Таблиця Д.2.8

Зведені показники рівнів сформованості граматичної та пунктуаційної складових МКПК студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів на освітньо-кваліфікаційному рівні "магістр"

Морфеміка і словотвір. Морфологія — відміна, дієвідміна. Морфологія — рід, число, ступені порівняння

Назва ВНЗ, факультет (інститут), форма навчання, кількість студентів, що брали участь у тестуванні	Рівні сформованості складової МКПК				
	Низький (кількість осіб) %	середній (кількість осіб) %	достатній (кількість осіб) %	високий (кількість осіб) %	успішність % якість %
Житомирський державний університет імені Івана Франка: Інститут педагогіки, магістранти, спеціальність "8.010102. Початкове навчання", заочна форма навчання, <b>28 осіб</b> . З них обрали: 1-й рівень складності — 20 осіб; 2-й рівень складності — 8 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб.	0 0%	12 42%	15 54%	1 4%	100% 58%

Продовж. табл. Д.2.8

1	2	3	4	5	6	7
<u>Соціально-психологічний факультет:</u> спеціальність "8. 010105. Соціальна педагогіка", заочна форма навчання, <b>20 осіб</b> . З них обрали: 1-й рівень складності — 8 осіб; 2-й рівень складності — 12 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб.	0 0%	9 45%	11 55%	0 0%	100%	55%
<u>Фізико-математичний факультет:</u> спеціальність: "8. 010103. ПМСО Математика", "8.010103. ПМСО Фізика", "8.080201. Інформатика", денна, заочна форми навчання, <b>25 осіб</b> . З них обрали: 1-й рівень складності — 19 осіб; 2-й рівень складності — 6 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб.	1 4%	11 44%	13 52%	0 0%	96%	52%

Продовж. табл. Д.2.8

1	2	3	4	5	6	7
<p><u>Природничий факультет:</u> спеціальність: "8. 010103. ПМСО Біологія", "8. 010103. ПМСО Хімія", денна, заочна форми навчання, <b>20 осіб</b>. З них обрали: 1-й рівень складності — 10 осіб; 2-й рівень складності — 10 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб.</p> <p><i>Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького:</i></p> <p><u>Історико-філософський факультет,</u> спеціальність "8.030301. Історія", денна і заочна форми навчання, <b>20 осіб</b>. З них обрали: 1-й рівень складності — 17 осіб; 2-й рівень складності — 3 особи; 3-й рівень складності — 0 осіб.</p>	<p>2 10%</p> <p>2 10</p> <p>8 40%</p>	<p>3 50%</p> <p>10 50%</p> <p>0 0%</p>	<p>4 40%</p> <p>6 30%</p>	<p>5 25%</p> <p>5 25%</p>	<p>6 80%</p> <p>80%</p>	<p>7 40%</p> <p>55%</p>

Продовж. табл. Д.2.8

1	2	3	4	5	6	7
<p>Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського:  <u>Інститут педагогіки і психології</u>, спеціальність "8.010102. Початкове навчання", денна форма навчання, <b>25 осіб</b>.                      З них обрали: 1-й рівень складності — 18 осіб; 2-й рівень складності — 7 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб.</p>	<p>5 20 %</p>	<p>6 24 %</p>	<p>7 28 %</p>	<p>7 28 %</p>	<p>80 %</p>	<p>56 %</p>

Таблиця Д.2.9

Зведені показники рівнів сформованості граматичної та пунктуаційної складової МКПК студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів на освітньо-кваліфікаційному рівні "магістр".

Морфологія — службові частини мови, вигуки, звуконаслідування

Назва ВНЗ, факультет (інститут), форма навчання, кількість студентів, що брали участь у тестуванні	Рівні сформованості складової МКПК				
	Низький (кількість осіб) %	середній (кількість осіб) %	достатній (кількість осіб) %	високий (кількість осіб) %	успішність % якість %
Житомирський державний університет імені Івана Франка: <u>Інститут педагогіки</u> , магістранти, спеціальність "8.010102. Початкове навчання", заочна форма навчання, <b>28 осіб</b> . З них обрали: 1-й рівень складності — 18 осіб; 2-й рівень складності — 10 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб. <u>Соціально-психологічний факультет</u> : спеціальність "8.010105.	0 0%	12 43%	12 43%	4 14%	100% 57%

Продовж. табл. Д.2.9

1	2	3	4	5	6	7
<p>Соціальна педагогіка", заочна форма навчання, <b>20 осіб</b>. 3 них обрали: 1-й рівень складності — 8 осіб; 2-й рівень складності — 12 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб.</p> <p>_____ <u>Фізико-математичний факультет</u>: спеціальність: "8. 010103. ПМСО Математика", "8.010103. ПМСО Фізика", "8.080201. Інформатика", денна, заочна форми навчання, <b>25 осіб</b>. 3 них обрали: 1-й рівень складності — 17 осіб; 2-й рівень складності — 8 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб</p>	<p>0 0%</p>	<p>8 40%</p>	<p>12 60%</p>	<p>0 0%</p>	<p>100%</p>	<p>60%</p>

Продовж. табл. Д.2.9						
1	2	3	4	5	6	7
<p><u>Природничий факультет:</u> спеціальність: "8. 010103. ПМСО Біологія", "8. 010103. ПМСО Хімія", денна, заочна форми навчання, <b>20 осіб</b>. З них обрали: 1-й рівень складності — 18 осіб; 2-й рівень складності — 2 особи; 3-й рівень складності — 0 осіб.</p> <p><i>Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького:</i> <u>Історико-філософський факультет,</u> спеціальність "8.030301. Історія", денна і заочна форми навчання, <b>20 осіб</b>. З них обрали: 1-й рівень складності — 17 осіб; 2- й рівень складності — 3 особи; 3-й рівень складності — 0 осіб</p>	<p>1 5%</p>	<p>9 45%</p>	<p>10 50%</p>	<p>0 0%</p>	<p>95%</p>	<p>50%</p>

Продовж. табл. Д.2.9

1	2	3	4	5	6	7
<p>Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського: <u>Інститут педагогіки і психології</u>, спеціальність "8.010102. Початкове навчання", денна форма навчання, <b>25 осіб</b>. З них обрали: 1-й рівень складності — 18 осіб; 2-й рівень складності — 4 особи; 3-й рівень складності — 3 особи.</p>	<p>3 60 %</p>	<p>7 28 %</p>	<p>15 60 %</p>	<p>0 0 %</p>	<p>40 %</p>	<p>60 %</p>



Таблиця Д.2.10

Зведені показники рівнів сформованості граматичної та пунктуаційної складової МКПК студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів на освітньо-кваліфікаційному рівні "магістр".

## Синтаксис і пунктуація

Назва ВНЗ, факультет (інститут), форма навчання, кількість студентів, що брали участь у тестуванні	Рівні сформованості складової МКПК					якість %
	Низький (кількість осіб) %	середній (кількість осіб) %	достатній (кількість осіб) %	високий (кількість осіб) %	успішність %	
Житомирський державний університет імені Івана Франка: <u>Інститут педагогіки</u> , магістранти, спеціальність "8.010102. Початкове навчання", заочна форма навчання, <b>28 осіб</b> . З них обрали: 1-й рівень складності — 18 осіб; 2-й рівень складності — 3 особи; 3-й рівень складності — 7 осіб.	0 0%	6 21%	15 64%	7 25%	100%	89%
<u>Соціально-психологічний факультет</u> : спеціальність "8. 010105.						

Продовж. табл. Д.2.10

1	2	3	4	5	6	7
<p>Соціальна педагогіка", заочна форма навчання, <b>20 осіб</b>. З них обрали: 1-й рівень складності — 6 осіб; 2-й рівень складності — 14 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб.</p> <p><u>Фізико-математичний факультет:</u></p> <p>спеціальність: "8. 010103. ПМСО Математика", "8.010103. ПМСО Фізика", "8.080201. Інформатика", денна, заочна форми навчання, <b>25 осіб</b>. З них обрали: 1-й рівень складності — 17 осіб; 2-й рівень складності — 8 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб</p>	<p>0 0%</p>	<p>5 25%</p>	<p>11 55%</p>	<p>4 20%</p>	<p>100%</p>	<p>75%</p>

Продовж. табл. Д.2.10

1	2	3	4	5	6	7
<p><u>Природничий факультет:</u> спеціальність: "8. 010103. ПМСО Біологія", "8. 010103. ПМСО Хімія", денна, заочна форми навчання, <b>20 осіб</b>. З них обрали: 1-й рівень складності — 19 осіб; 2-й рівень складності — 1 особа; 3-й рівень складності — 0 осіб.</p> <p><i>Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького:</i> <u>Історико-філософський факультет,</u> спеціальність "8.030301. Історія", денна і заочна форми навчання, <b>20 осіб</b>. З них обрали: 1-й рівень складності — 19 осіб; 2- й</p>	<p>0 0%</p>	<p>9 45%</p>	<p>9 45%</p>	<p>2 10%</p>	<p>100%</p>	<p>55%</p>

Продовж. табл. Д.2.10

1	2	3	4	5	6	7
<p>рівень складності — 1 особа; 3-й рівень складності — 0 осіб.</p> <p><i>Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського:</i></p> <p><u>Інститут педагогіки і психології,</u></p> <p>спеціальність "8.010102. Початкове навчання", денна форма навчання, <b>25 осіб.</b></p> <p>З них обрали: 1-й рівень складності — 19 осіб; 2-й рівень складності — 1 особа; 3-й рівень складності — 5 осіб.</p>	<p>0</p> <p>0%</p>	<p>6</p> <p>30%</p>	<p>11</p> <p>55%</p>	<p>3</p> <p>15%</p>	<p>100%</p>	<p>70%</p>
	<p>0</p> <p>0%</p>	<p>4</p> <p>16%</p>	<p>18</p> <p>72%</p>	<p>3</p> <p>12%</p>	<p>100%</p>	<p>84%</p>

Таблиця Д.2.11

Зведені показники рівнів сформованості стилістичної та дискурсивної складової МКПК студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів на освітньо-кваліфікаційному рівні "магістр"

Назва ВНЗ, факультет (інститут), форма навчання, кількість студентів, що брали участь в експерименті	Рівні сформованості складової МКПК					якість %
	Низький (кількість осіб) %	середній (кількість осіб) %	достатній (кількість осіб) %	високий (кількість осіб) %	успішність %	
Житомирський державний університет імені Івана Франка: <u>Інститут педагогіки</u> , магістранти, спеціальність "8.010102. Початкове навчання", заочна форма навчання, <b>28 осіб</b> . З них обрали: 1-й рівень складності — 15 осіб; 2-й рівень складності — 10 осіб; 3-й рівень складності — 3 особи. <u>Соціально-психологічний факультет</u> : спеціальність "8.010105.	0 0%	5 18%	19 68%	4 14%	100%	82%

Продовж. табл Д.2.11

1	2	3	4	5	6	7
Соціальна педагогіка", заочна форма навчання, <b>20 осіб</b> . 3 них обрали: 1-й рівень складності —8 осіб; 2-й рівень складності — 10 осіб; 3-й рівень складності —2 особи. — <u>Фізико-математичний факультет</u> : спеціальність: "8. 010103. ПМСО Математика", "8.010103. ПМСО Фізика", "8.080201. Інформатика", денна, заочна форми навчання, <b>25 осіб</b> . 3 них обрали: 1-й рівень складності — 19 осіб; 2-й рівень складності — 6 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб	0 0%	7 35%	11 55%	2 10%	100%	65%
	0 0%	6 24%	20 76%	0 0%	100%	76%

Продовж. табл Д.2.11

1	2	3	4	5	6	7
<p><u>Природничий факультет:</u> спеціальність: "8. 010103. ПМСО Біологія", "8. 010103. ПМСО Хімія", денна, заочна форми навчання, <b>20 осіб</b>. З них обрали: 1-й рівень складності — 20 осіб; 2-й рівень складності — 0 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб.</p> <p><i>Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького:</i> <u>Історико-філософський факультет,</u> спеціальність "8.030301. Історія", денна і заочна форми навчання, <b>20 осіб</b>.</p>	<p>0 0%</p>	<p>6 30%</p>	<p>9 65%</p>	<p>1 5%</p>	<p>100%</p>	<p>70%</p>

Продовж. табл Д.2.11

1	2	3	4	5	6	7
<p>З них обрали: 1-й рівень складності — 19 осіб; 2-й рівень складності — 1 особа; 3-й рівень складності — 0 осіб.</p> <p><i>Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського:</i></p> <p><u>Інститут педагогіки і психології,</u></p> <p>спеціальність "8.010102. Початкове навчання", денна форма навчання, <b>25 осіб.</b></p> <p>З них обрали: 1-й рівень складності — 19 осіб; 2-й рівень складності — 6 осіб; 3-й рівень складності — 0 осіб.</p>	<p>0</p> <p>0%</p>	<p>5</p> <p>25%</p>	<p>15</p> <p>75%</p>	<p>0</p> <p>0%</p>	<p>100%</p>	<p>75%</p>
	<p>0</p> <p>0%</p>	<p>7</p> <p>28%</p>	<p>18</p> <p>72%</p>	<p>0</p> <p>0%</p>	<p>100%</p>	<p>72%</p>



Таблиця Д.2.12

**Середні показники рівнів сформованості складових мовнокомунікативної професійної компетентності (МКПК) студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів на освітньо-кваліфікаційному рівні "магістр" (за результатами моніторингу, проведеного у 3 ВНЗ України)\***

\*Середні показники рівнів кожної складової МКПК вираховувалися (відповідно до показників у табл. 2.34 —2.44) за формулою: Р сер. певного рівня (%) =  $P1 + P2 + P3 / 3$ , де 3-кількість ВНЗ, а P1— P3 — показники певного рівня в кожному з ВНЗ відповідно. Кожна з п'яти складових компетенцій досліджувалася у 3 закладах, охоплених

## МОНІТОРИНГОМ.

Складові мовнокомунікативної професійної компетентності (МКПК), кількість ВНЗ та загальна кількість студентів, що пройшли тестування чи анкетування	Середній показник низького рівня сформованості складової МКПК у кількох ВНЗ (середній%)	Середній показник середнього рівня сформованості складової МКПК у кількох ВНЗ (середній%)	Середній показник достатнього рівня сформованості складової МКПК у кількох ВНЗ (середній%)	Середній показник високого рівня сформованості складової МКПК у кількох ВНЗ (середній%)	Успішність (середній % у кількох ВНЗ)	Якість (середній% у кількох ВНЗ)
Орфографічна МКПК, 3 ВНЗ, 138 студ.	0,66%	33%	53%	13,33%	99,34%	66,33%

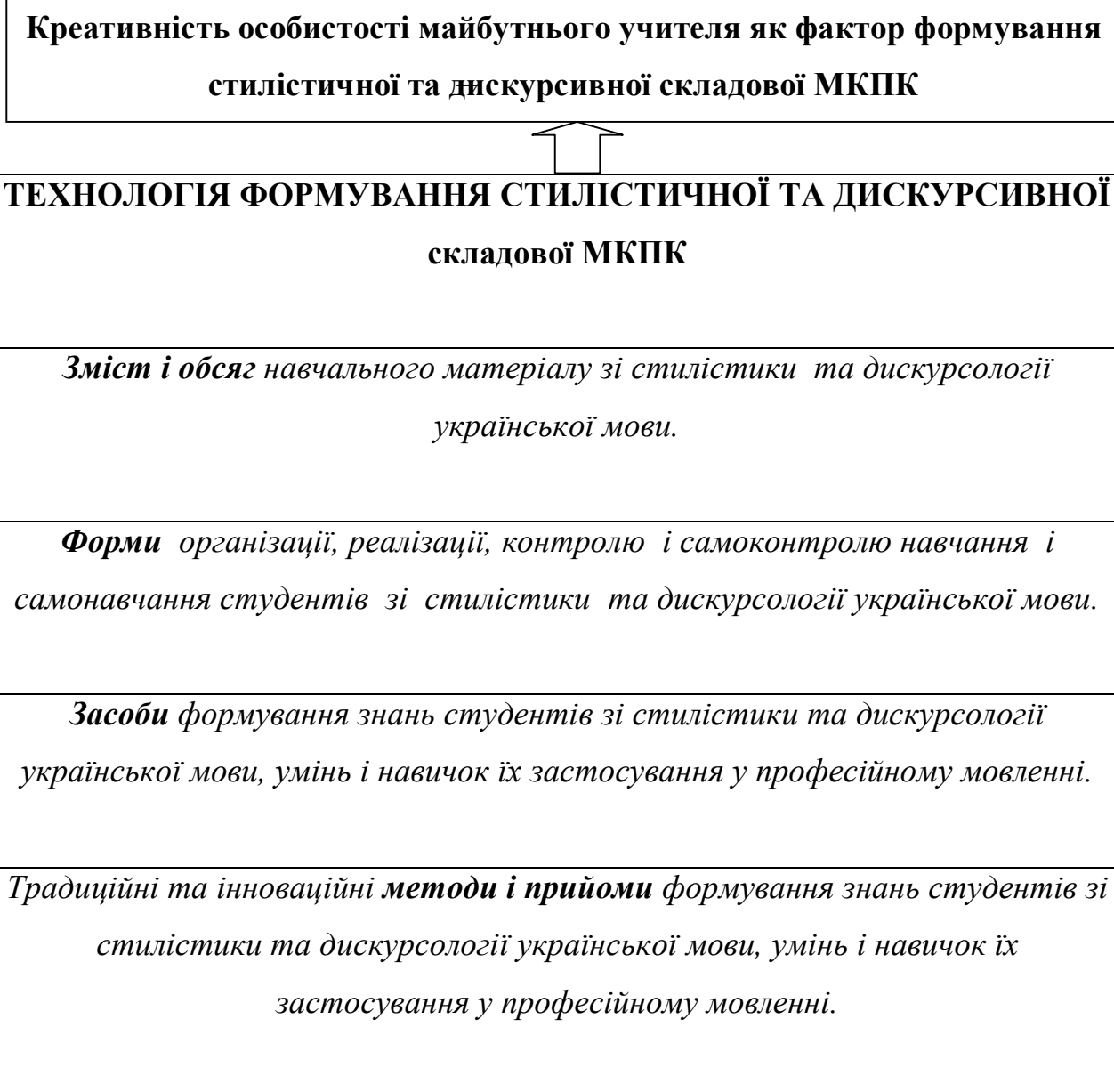
*Продовж. табл Д.2.12*

1	2	3	4	5	6	7
Фонологічна та орфо-епічна (акцентологічна) МКПК, 3 ВНЗ, 138 студ.	5,33%	42,5%	48,67%	4,8%	94,67%	53,47%
Лексична та фразеологічна МКПК, 3 ВНЗ, 138 студ.	2,65%	35,38%	51,96%	10,08%	97,35%	62,04%
Граматична та пунктуаційна МКПК 3 ВНЗ, 138 студ.	7,16%	36,08%	47,2%	8,75%	92,84%	55,95%
Стилістична та дискурсивна МКПК, 3 ВНЗ, 138 студ.	0	26,6%	68,5%	4,8%	100%	73,3%
<b>МКПК</b>	<b>3,16 %</b>	<b>34,7 %</b>	<b>53,86 %</b>	<b>8,35 %</b>	<b>96,84 %</b>	<b>62,21%</b>

## Додаток Е 1

**Структурно-функціональні мікромоделі формування складових  
мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-  
нефілологів**

## Додаток Е 1.1



*Рис. Е 1.1. Структурно-функціональна мікромодель формування стилістичної та дискурсивної складової мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів*

## Додаток Е 1.2

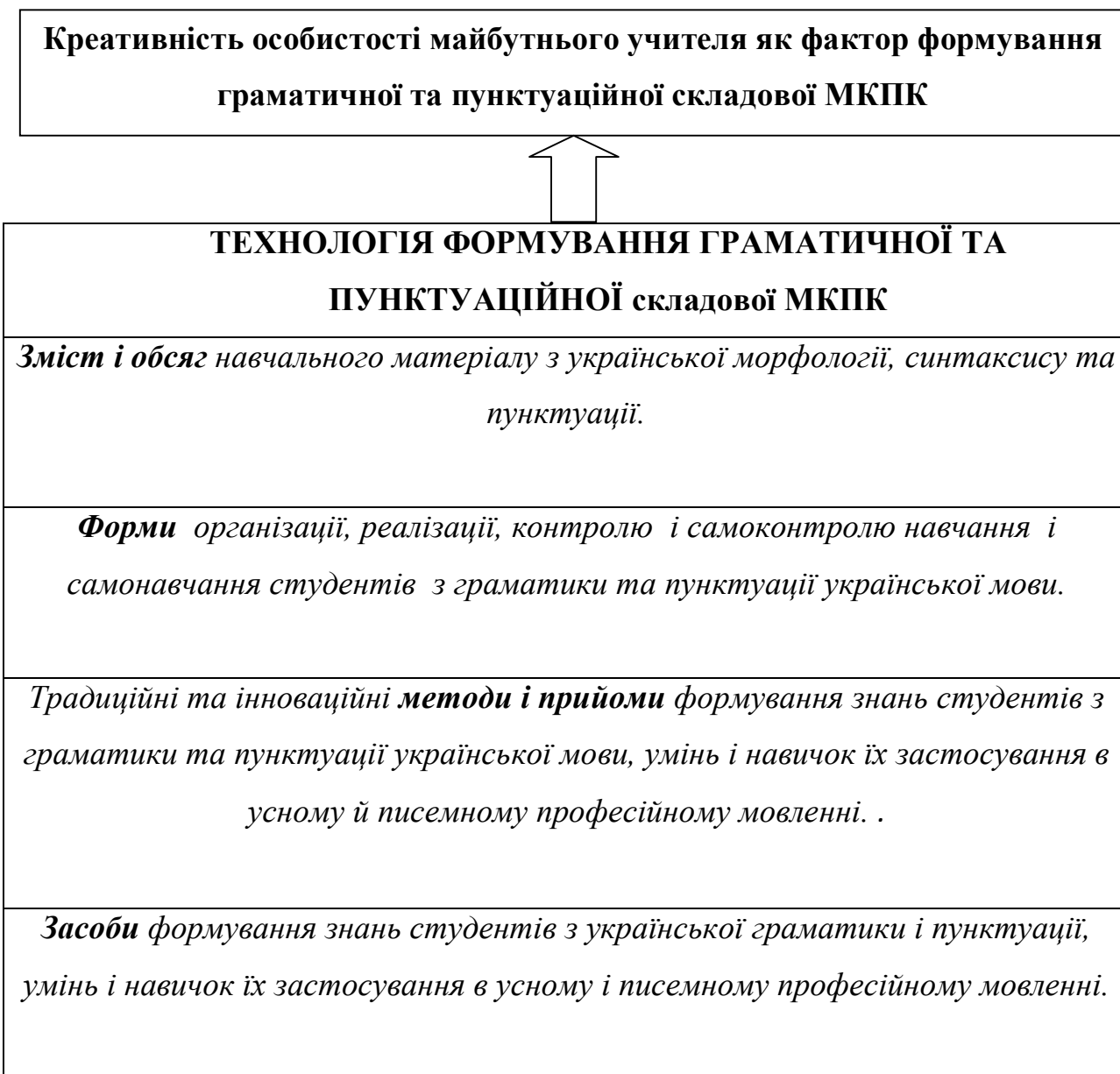
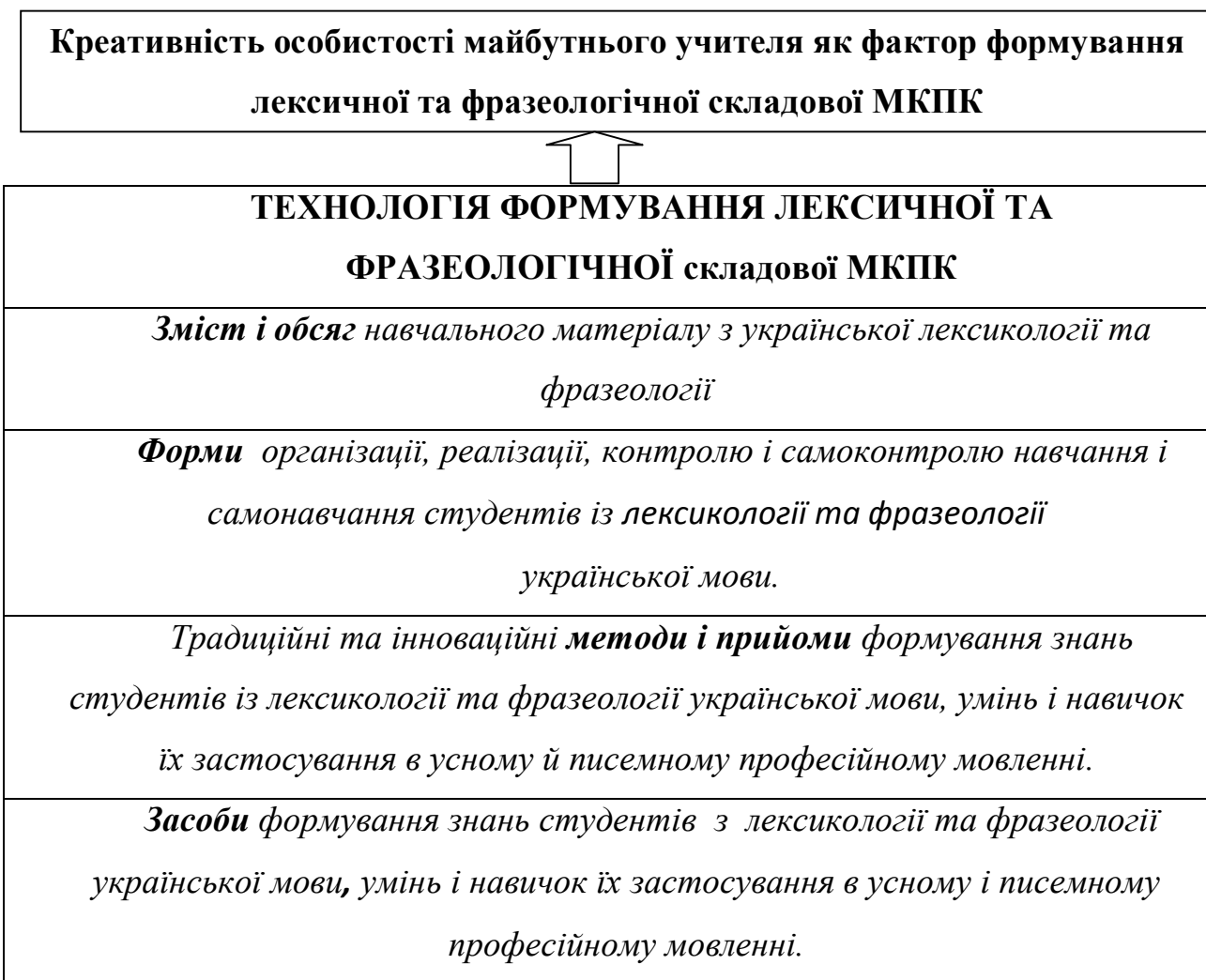


Рис. Е 1.2. Структурно-функціональна мікро модель формування граматичної та пунктуаційної складової мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів

## Додаток Е 1.3



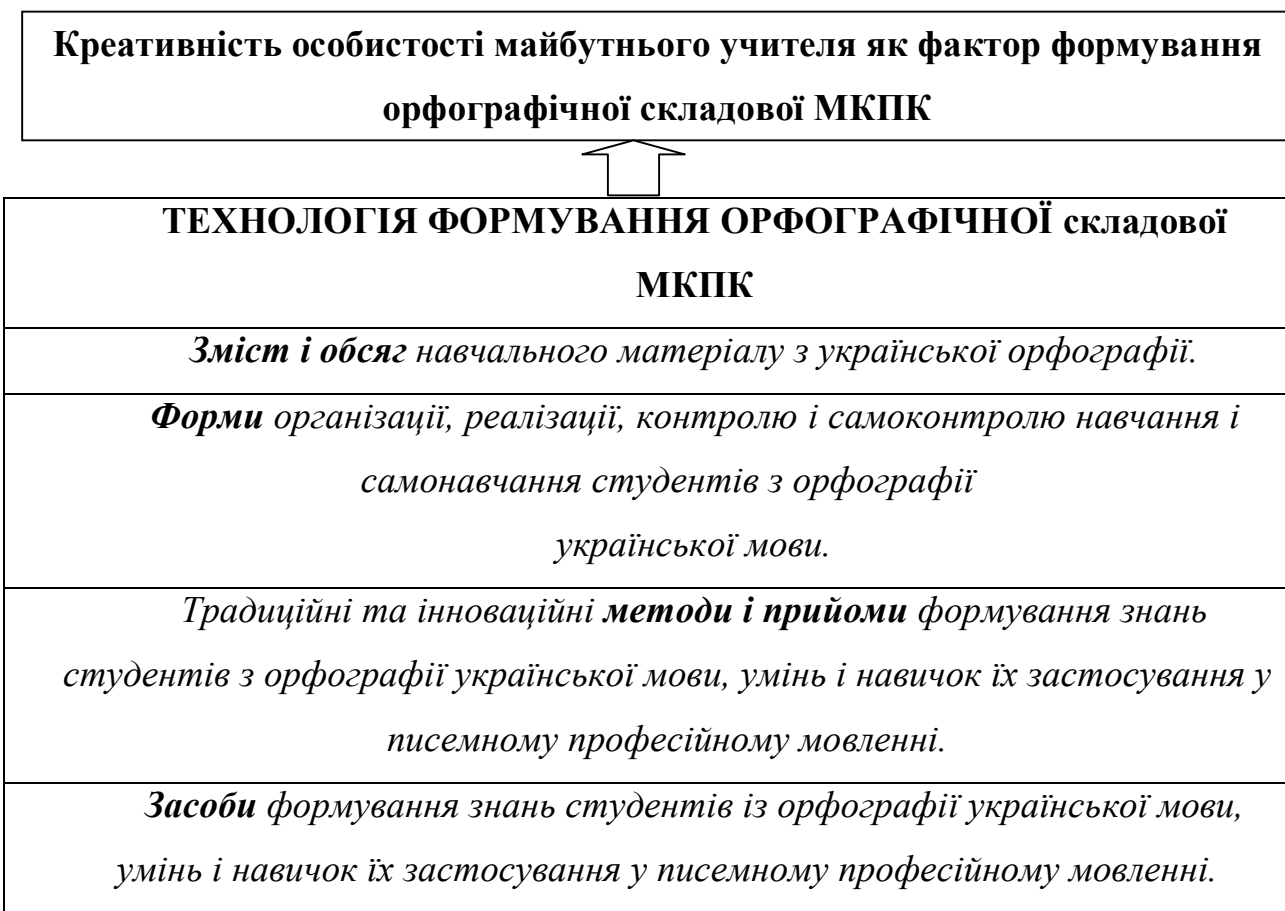
*Рис. Е 1.3. Структурно-функціональна мікро модель формування лексичної та фразеологічної складової мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів*

## Додаток Е 1.4



*Рис. Е 1.4. Структурно-функціональна мікро модель формування фонологічної та орфоепічної складової мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів*

## Додаток Е 1.5



*Рис. Е 1.5. Структурно-функціональна мікро модель формування орфографічної складової мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів*

## Додаток Ж 1

Таблиця 1

**Список підручників і навчальних посібників з української мови для студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних ВНЗ, зміст і обсяг яких підлягав контент-аналізу**

<b>Бібліографічний опис навчального видання</b>	<b>Умовне позначення</b>
<p><b>Підручники:</b> Доленко М.Т., Дацюк І.І., Кащук А.Г. Сучасна українська мова. Вид. третє, перероблене і доповнене. — К.: Вища школа, 1987.-352 с. (Для студентів педагогічних інститутів спеціальності 2121 "Педагогіка і методика початкового навчання").</p>	<b>П-1</b>
<p>Сучасна українська літературна мова: Підручник / М.Я. Плющ, С.П. Бевзенко, Н.Я. Грипас та ін.; За ред. М.Я. Плющ. — К.: Вища шк., 1994. — 414 с. (Підручник для студентів вузів, які вивчають дисципліну "Сучасна українська літературна мова").</p>	<b>П-2</b>
<p>Блик О.П. Українська мова: Частина І. Підручник. — К.: Четверта хвиля, 1997. — 400 с.; Блик О.П. Українська мова: Частина ІІ. Підручник. — К.: Четверта хвиля, 1997. — 208 с. (Для гімназій, ліцеїв, коледжів гуманітарного профілю, шкіл (класів) з поглибленим вивченням української мови, для студентів технічних і технологічних вузів, підготовчих відділень вузів).</p>	<b>П-3</b>
<p>Сучасна українська мова: Підручник / О.Д. Пономарів, В.В. Різун, Л.Ю. Шевченко та ін.; за ред. О.Д. Пономарева. — 3-тє вид., перероб. — К.: Либідь, 2005. — 488 с. (Для студентів гуманітарних факультетів вищих навчальних закладів).</p>	<b>П-4</b>
<p>Шевчук С.В. Ділове мовлення. Модульний курс : Підручник /</p>	



Світлана Володимирівна Шевчук. – Вид. 3-тє, доповн. та переробл. – К. : Арій, 2008. – 448 с.	<b>П-5</b>
Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови: Підручник. 2-ге видання, доповнене / К.Ф. Шульжук – К.: ВЦ "Академія", 2010. – 408 с. (Альма-матер). (Для студентів вищих навчальних закладів).	<b>П-6</b>
<b>Навчальні посібники:</b> Козачук Г.О., Шкуратяна Н.Г. Практичний курс української мови: Навч. посібник. – К.: Вища шк., 1993. – 367 с. (Для студентів педінститутів).	<b>НП-1</b>
Пазяк О.М., Кисіль Г.Г. Українська мова і культура мовлення: Навч. посібник. – К.: Вища шк., 1995. – 239 с. (Для студентів вищих навчальних закладів).	<b>НП-2</b>
Шкуратяна Н.Г., Шевчук С.В. Сучасна українська літературна мова: Навч. посібник. – К.: Літера, 2000. – 688 с. (Для студентів педагогічних факультетів вищих закладів освіти всіх рівнів акредитації).	<b>НП-3</b>
Українська мова: Практикум: Навчальний посібник / Пазяк О.М., Сербенська О.А., Фурдуй М.І., Шевченко Л.Ю. – К.: Либідь, 2000. – 384 с. (Навчальний посібник для студентів гуманітарних спеціальностей вищих закладів освіти).	<b>НП-4</b>
Шевчук С.В. Українське ділове мовлення: Навчальний посібник. Вид. третє, перероблене й доповнене. – К.: Літера, 2000. – 480 с. (Для студентів вищих навчальних закладів).	<b>НП-5</b>
Пономарів О. Культура слова: Мовностилістичні поради: Навч. посібник. 2-ге вид., стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 240 с. (Для студентів гуманітарних спеціальностей вищих навчальних закладів).	<b>НП-6</b>

*Продовж. табл. 1*

1	2
Мацько Л.І., Кравець Л.В. Культура української фахової мови: Навч. посіб. — К.: ВЦ "Академія", 2007. — 360 с. (Альма-матер). (Для студентів вищих навчальних закладів).	<b>НП-7</b>
Шкурятяна Н.Г., Шевчук С.В. Сучасна українська літературна мова: Модульний курс: Навч. посіб. — К.: Вища шк., 2007. — 823 с.	<b>НП-8</b>
Симоненко Т.В. Українська мова за професійним спрямуванням. Практикум: Навч. посібник / Тетяна Володимирівна Симоненко — К.: ВЦ "Академія", 2009. — 272 с. (Альма-матер).	<b>НП-9</b>
Семеног О.М. Культура наукової української мови: Навч. посібник / Олена Миколаївна Семеног. — К.: ВЦ "Академія", 2010. — 216 с. (Альма-матер). (Для студентів вищих навчальних закладів).	<b>НП-10</b>
Фащенко М.М. Сучасна українська мова. Фонетика. Фонологія. Орфоєпія. Графіка. Практикум: Навч. посібник / М.М. Фащенко. — К.: ВЦ "Академія", 2010. — 176 с. (Альма-матер). (Для студентів вищих навчальних закладів).	<b>НП-11</b>

## Додаток З 1

**Зміст проблемної лекції з навчальної дисципліни "Удосконалення правописних навичок майбутніх фахівців" (факультатив) для студентів спеціальностей 6.040102. Біологія, 6.040101. Хімія**

**(III курс, VI семестр)**

**ТЕМА 4: "Мовні помилки у професійному спілкуванні майбутніх учителів: причини появи і шляхи подолання"(2год).**

**Мета:** формування мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей; формування креативності майбутніх учителів-нефілологів як необхідної умови творчої мовнокомунікативної діяльності вчителя; розвиток "чуття мови" — вміння бачити помилки у своєму й чужому мовленні та пояснювати причини їх виникнення, науково обґрунтовуючи свою думку; актуалізація професійно спрямованих знань, здобутих у процесі вивчення курсу "Українська мова (за професійним спрямуванням)" (III — VI семестри); удосконалення риторичних умінь і навичок ведення наукової полеміки; виховання в майбутніх представників культурної еліти суспільства українськомовної стійкості та мовної колективної свідомості.

**Методи і прийоми:** евристичний (евристична бесіда, дискусія), дослідницький (виконання дослідницьких завдань), "мікрофон", "незакінчені речення", "мозковий штурм".

**Форми роботи:** фронтальна, робота в парах та малих групах, індивідуальна самостійна робота.

**Обладнання:** технічні аудіозасоби, картки із запитаннями, мікрофон.

### Хід заняття

1. **"Мозковий штурм". Актуалізація опорних знань з проблеми — студентам пропонується стисло і швидко відповісти на запитання:**

- Дайте визначення понять "мова" , "мовлення", " державна мова", "національна мова", " загальнонародна мова", " літературна мова".

- Що таке "мовна норма". Назвіть типи літературних норм сучасної української мови.

2. Лектор-викладач формулює професійно спрямовану мовознавчу проблему — "Мовні помилки у професійному спілкуванні майбутніх учителів: причини появи і шляхи подолання" — та пропонує студентам самостійно її розв'язати, послідовно виконуючи такі дії:

- Розгляньте таблицю "Типові мовні помилки в усному і писемному українському мовленні носіїв" (індивідуальна самостійна робота):

Види помилок	Коментар
<i>Змістові</i> (усне і писемне мовлення)	Тема висловлювання не розкрита. Відсутня послідовність викладу, тези не аргументовано, відсутні висновки, події описано неточно. Порушена структура зв'язного тексту.
<i>Лексичні</i> (усне і писемне мовлення)	Слова вжито у невласивому їм значенні, помилки у вживанні термінів, паронімів, омонімів, синонімів. Невиправдана тавтологія, зайві слова, перекручування фразеологізмів, вживання суржикових лексем.
<i>Стилістичні</i> (усне і писемне мовлення)	Невиправдане сферою та ситуацією спілкування використання стилістичних мовних засобів.
<i>Словотворчі</i> (усне і писемне мовлення)	Неправильно утворені слова.
<i>Морфологічні</i> (усне і писемне мовлення)	Помилки у формотворенні.
<i>Синтаксичні</i> (усне і писемне мовлення)	Неправильно побудовані словосполучення або речення.
<i>Орфографічні</i> (писемне мовлення)	Неправильне написання слів, поорушення правил переносу слів, графічних скорочень.
<i>Пунктуаційні</i> (писемне мовлення)	Порушено правила постановки розділових знаків у реченнях.
<i>Орфоепічні</i> (усне мовлення)	Неправильна вимова звуків, звукосполучень, неправильне наголошування слів.

- Прослухайте аудіозапис мовлення учня (двічі). Користуючись картками із записом прослуханого фонетичною транскрипцією, а також опрацьованою таблицею, знайдіть та класифікуйте помилки в усному мовленні школяра.

*Студенти працюють у парах, публічно озвучують результати спостереження.*

*Викладач коментує відповіді, пропонує студентам зробити відповідні записи.*

- Виправте мовні помилки у студентських творах-мініатюрах, класифікуючи помилки за таблицею.

*Студенти працюють індивідуально, публічно аналізують помилки, роблять відповідні записи.*

3. Лектор пропонує майбутнім учителям на основі проведених спостережень зробити висновки щодо причин появи мовних помилок та шляхів їх подолання. Використовується мікрофон (реальний або уявний, залежно від кількості присутніх та акустичних умов), прийом "незакінчених речень". Відповіді студентів записуються до "банку конструктивних ідей".

4. Записавши під керівництвом викладача узагальнені колективні висновки у формі тез (ліва частина зошита) студенти у правій частині зошита записують до них розгорнутий конспект — монологічний виклад лектором теоретичного матеріалу з теми лекції.

5. На завершальному етапі лекційного заняття викладач підводить підсумки щодо роботи студентів в цілому та виділяє найактивніших із них, дає індивідуальні дослідницькі завдання (на практичне заняття з теми), рекомендує інформаційні джерела для мовної самопідготовки.

Додаток 3 2.

Таблиця 1

План бінарної лекції з української мови для студентів спеціальності "Початкове навчання" (зразок)

Курс, семестр	Назва навчальної дисципліни	Тема лекції	Спільні питання кількох навчальних дисциплін, що виносяться на бінарну лекцію
<u>Курс</u> I с-р	1. Сучасна українська мова з практикумом.	Вступ. Поняття про мову і мовлення. Функції, форми існування. Походження української мови — національна мова українського народу. Сучасна українська літературна мова. Поняття про мовні норми.	<i>План бінарної лекції:</i> 1. Мова і мовлення. Функції, форми існування. 2. Походження української мови. Поняття про державну мову, національну мову, загальнонародну та літературну мову. Рідна мова — найважливіша ознака національної приналежності людини.
I с-р	2. Основи культури і техніки мовлення.	Основні комунікативні ознаки мовлення (правильність, багатство, чистота, точність, доречність, логічність, доступність, впливовість . виразність мовлення).	3. Мовна політика в Україні. Роль мовнокомунікативної компетентності у професійному становленні сучасного педагога.
III с-р с-р (I семестр, спрямуванням). заочна форма навчання, скорочені й термін)	3. Українська мова (за професійним спрямуванням). 4. Удосконалення правописних навичок майбутніх фахівців (факультатив).	Вступ. Походження і функціонування української мови. Усне і писемне мовлення. Поняття про мовнокомунікативну професійну компетентність фахівця. Українська літературна мова та її норми. Мовна грамотність як умова загальної культури людини. Мовні помилки.	4. Поняття про мовні норми. Типологія літературних норм сучасної української мови у площині формування складових мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів. Правильність — одна з важливих комунікативних ознак мовлення. Причини помилок в усному і писемному мовленні студентів педагогічних ВНЗ.

## Додаток К 1



*Рис. К 1. Модель кооперативної навчальної діяльності студентів на практичному занятті з української мови*

Додаток Л 1

Таблиця 1

Дидактичні категорії методу і прийому у площині розвитку українського мовознавства та лінгвометодики  
(за С. Яворською [440])

Період розвитку освіти та лінгвометодичної	Праці відомих мовознавців, педагогів-лінгводидактів	Методи і прийоми навчання мови, які переважали у цей період
Період слов'янського відродження (XVI–XVIII ст.). Братські школи.	“Грамматіка словенска” (1596) Л.Зизанія, “Грамматіки Славенския правилное Сінтагма” (1619 р.) М.Смотрицького, “Граматыка словенска” (1643 р.) Івана Ужевича.	Слово вчителя, діалог, самостійна робота з підручником, взаємоперевірка вивченого, прийом порівняння, заучування напам'ять, словниково-граматичні й орфографічні вправи, публічні диспути як особлива форма перевірки знань, систематичне повторення вивченого, робота з розвитку усного і писемного мовлення, імпровізовані виступи з використанням цитат.
Період формування національної ідеї та національної ментальності (XIXст.).	“Грамматика малороссийского наречия” (1818) Бесіда, розповідь. О.Павловського. Граматики І.Могильницького (1823р.), Й.Левицького (1831 р.), І.Вагилевича (1845 р.), Т.Глинського (1844 р.), Й.Лозинського (1846 р.),	



Продовж. табл.1

1	2	3
Період відродження національної системи освіти (1905–1920рр.).	<p>Я.Головацького (1849р.), М.Шашкевича (1865 р.), П.Дячана (1865 р.), О.Партицького (1876р.), О.Огоновського (1889р.), С.Смаль-Стоцького і Ф.Гартнера “Руска грамати́ка” (1893р.); методичні вказівки “О грамматическомъ разборе”</p> <p>П.Любовського (1820р.), посібник невідомого автора “Медодика” (рукопис, 1839 р.), „Курс загальної педагогіки” (1869 р.) П.Юркевича, методичний посібник М.Пачовського (“Замітки до науки рускої мови в середніх школах”, 1898 р.) та ін.</p>	
	<p>1905 — 1907 рр. — 12 підручників української мови – курси фонетики, морфології і синтаксису (автори – М.Гладкий, П.Залозний, В.Коцовський, А.Кримський, І.Огоновський, І.Свенціцький, В.Сімович, Є.Тимченко, Г.Шерстюк, І.Нечуй-Левицький, С.Смаль-Стоцький, М.Левицький, К.Мазепа, М.Грунський, І.Блажкевич, С.Кульбакін та ін.).</p>	<p>Бесіда, розповідь, робота з книжкою, письмові вправи, наочні методи.</p>

1	2	3
Роки становлення української школи, педагогічних пошуків і новаторства (1921–1932 рр.).	Практичний курс української мови Ю.Синявського (1926 р.), теоретичні курси з історії української мови К.Німчинова (1925р.), М.Сулими (1927 р.), Є.Тимченка (1927 р.); теоретико-практичний курс для вищих навчальних закладів (П.Бузук, 1924р.; А.Горецький і В.Шаля, 1926 р.; І.Карбаненко і О.Магійченко, 1931 р.; В.Смільський і Я.Цибенко, 1931; С.Смеречинський, 1932р.); з діловодства (О.Бузинний і В.Щепотьєв, 1924 р.); для самоосвіти (М.Йогансен, 1923р.; Г.Іваниця, 1927 р.); для роботи за лабораторною системою (М.Грунський,	"Метод проєктів, дальтон-план (система організації навчально-виховної роботи, що ґрунтувалася на принципі індивідуального навчання в школі), лабораторно-бригадний метод, дослідницький, що передбачавсамостійне опрацювання учнями певних питань у процесі проведення екскурсій, дослідів, спостережень і розглядався як метод активізації пізнавальної діяльності учнів, завдяки якому реалізовувався зв'язок школи з життям, – не сприяли створенню якісних підручників, не забезпечували системних знань з предмета. Та чи не найбільшої шкоди завдала так звана к

1	2	3
	Л.Білозір, 1929 р.); „робочі книжки” (М.Трохименко і К.Буйний, 1927 р.; Ю.Савченко, Т.Гарбуз, Є.Троцюк, А.Панів, С.Матяш, І.Крилов, 1930 р.); книжки для самонавчання (М.Грунський і Г.Сабалдир, 1927 р.)та ін.	омплексна система, до якої вчителі ставилися насторожено, скептично, бо навчання проводилося не з окремих предметів, а за комплексними темами” [440, 16].обмежене використання лекції, бесіди, розповіді.
Період формаційно-партійного дискурсу та радянської ідеології (1933–1970 рр.). Утвердження методики навчання мови як педагогічної науки.	Праці І.Огієнка, А.Волошина, О.Курило, С.Чавдарова, Л.Булаховського. Посібник М.Бернацького “Методика орфографії в середній школі” (1940 р.). Праці Я.Резніка (“Методика закріплення навчального матеріалу”, 1940 р.; “Методи викладання в радянській школі”, 1941 р.). Праці В.Сухомлинського (педагогіка співробітництва), А.Медушевського, М.Тищенка, І.Білодіда, В.Ващенко, В.Масальського, П.Плюща, О.Масюкевича, робота над помилками в мовленні, робота з підручником. Тестові завдання,	Виокремлення словесних, наочних і практичних методів навчання. Порівняльно-історичний метод. Вправи зі стилістики, тренувальні вправи. Вправи на граматичний розбір, усвідомлене списування, різні види диктантів (попереджувальні, пояснювальні, контрольні, вибіркові з коментуванням, диктанти-переклади, словникові, творчі, вільні, типу „перевіряю себе”, самодиктанти), граматики-орфографічні вправи,

1	2	3
1	<p>А.Коваль, І. Олійника, Є. Дмитровського та ін.  Підручники, збірники диктантів та посібники  (Б.Кулик, А.Кулик, М. Жовтобрюх, І.  Чередниченко, І.Теліга, М.Щербатюк,  Н.Коваленко, Н.Рудик, О. Біляєв, М. Плющ,  К.Плиско, Л.Симоненкова, М. Шкільник,  І.Ющук, М. Доленко М.Тищенко, І.Тараненко,  В.Горпинич, М. Стельмахович та ін.).  Посібник “Методика викладання української  мови в середній школі” (І. Олійник, В.  Іваненко, Л.Рожило, О. Скорик, 1979 р.). Праці  з лінгводидактики (В. Онищук,  В.Мельничайко, К.Плиско, Г. Передрій та ін.),  з проблем культури усного і писемного  мовлення та спілкування (А. Коваль, Н. Бабич,  І. Синиця, П.Кордун та ін.).</p>	<p>літературним (художнім) текстом, методи індукції,  дедукції, методи самостійної роботи (складання  анотацій, текстуальних і вільних конспектів,  написання переказів, описів, характеристик, добір  цитат), бесіда, розповідь, лабораторна робота.  Вправи на переклад, порівняння, зіставлення  мовних явищ. Збільшення кількості позатекстових  компонентів – схем, малюнків, графіків, діаграм,  таблиць, сигналів-символів. робота з підручником,  тренувальні вправи в системі, різні види  граматичного розбору, програмоване навчання.  Творчі завдання (розповідь за планом, за поданим  початком, за малюнками, різноманітні описи,  твори з елементами роздумів, реферати, анотації,  відгуки), пояснення, самостійне спостереження й  узагальнення мовних фактів, перевірка і  самоперевірка, узагальнення</p>

*Продовж. табл. 1*

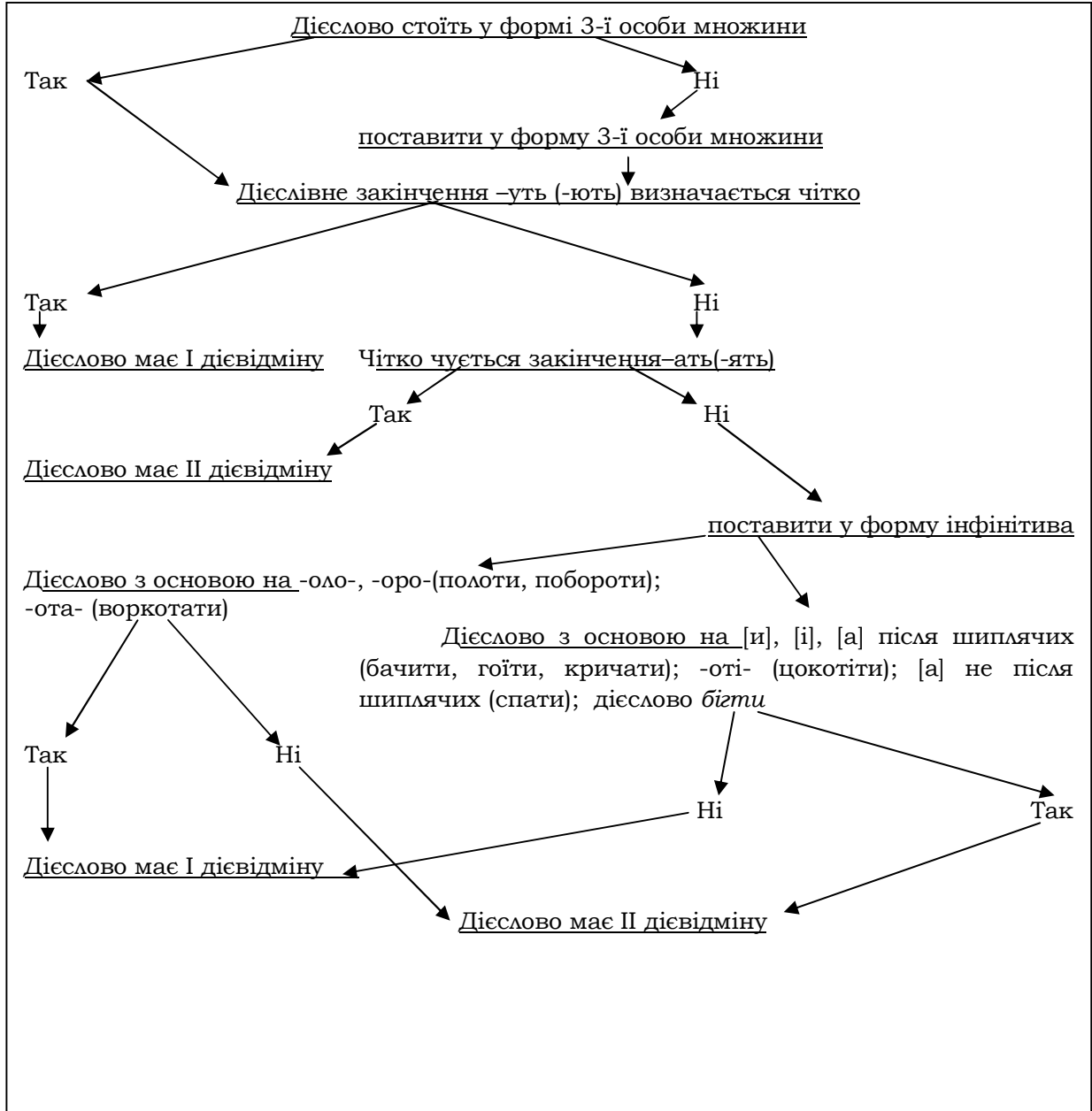
1	2	3
<p>Реформування освіти (1980–2000 рр.). Лексику і фразеологію введено до обов'язкового курсу вищих навчальних закладів як повноправні лінгвістичні розділи. Словотвір виділений у програмі в окремий розділ. Узагальнення передового педагогічного досвіду,</p>	<p>Посібники, підручники, мовознавчі та лінгводидактичні праці ( Н.Тоцька, П. Дудик, О. Біляєв, М. Вашуленко, Л. Симоненкова, М. Стельмахович, Н. Іваницька, Г. Передрій, І. Ковалик, Л. Мацько, М. Плющ та ін.) Навчально- методичний посібник "Удосконалення змісту і методів навчання української мови" (В. Мельничайко,</p>	<p>засвоєного матеріалу, повторення його під час вивчення наступних розділів курсу тощо. "Збагачено і засоби навчання, збільшилась кількість позатекстових компонентів– схем, малюнків, графіків, діаграм, таблиць, сигналів-символів" [440 ] самостійна робота з книгою.</p> <p>Методи лінгвістичного аналізу тексту, проблемно-пошукові методи, репродуктивні і творчі завдання, використання узагальнювальних таблиць і схем, метод комп'ютерного навчання, поява сучасних дидактичних засобів, інноваційних, інтерактивних методів.</p>

1	2	3
<p>"Гуманізація навчально-виховного процесу, диференціація навчання, інтеграція предметів і конкретних методик, наближення викладання до рівня розвитку сучасної науки і культури, розробка нових технологій, інтенсифікація методів навчання, пошуки нових типів уроків і форм навчання, розвиток самостійності, інтересу до навчання".</p>	<p>М. Пентиліук, Л. Рожило, 1982 р.). Посібник М.Плющ "Словотворення та вивчення його в школі" (2-ге вид., 1985 р.). Навчальні посібники з орфографії, граматичної стилістики, граматики, культури мовлення, методики викладання мови, завдання для машинної перевірки знань з української мови (Н. Шкурагяна, С. Дорошенко, А. Кващук, Н.Миронюк, Н. Грипас, Н. Гуйванюк, М.Кобилянська, Л. Скуратівський, К. Плиско, В. Ужченко, Г. Козачук, Т. Донченко, Г. Шелехова, О. Горошкіна, Н. Голуб, І. Ющук, О. Довга, О.Горошкіна, О. Пономарів, С. Караман, Л.Струганець, І. Кочан, С. Єрмоленко, А. Загнітко, Г.Волкотруб, І. Хом'як, Л. Паламар, Я. Остаф, С.Шевчук, С. Яворська та ін. Підручник з методики для студентів-філологів, учителів, що поєднує традиційні і новітні технології навчання рідної мови (М. Пентиліук, А. Галетова, С.Караман, Т.Коршун, А. Нікітіна, І.Лопушинський; за редакцією М.І.Пентиліук, 2000 р.); навчальний посібник з методики навчання мови в гімназії (С.Караман, 2000 р.). Енциклопедія "Українська мова" (2000р.).</p>	3

## Додаток М 1

## Алгоритм визначення дієвідміни

(картка для виконання орфографічної вправи на правопис особових закінчень дієслів)



## Додаток Н 1

### Перелік інформаційних джерел Інтернету, рекомендованих майбутнім учителям-нефілологам для самостійної роботи з української мови (укладено за матеріалами сайтів)

1. Пошукова система Google. Сайт Madslinger's. Книгосховище українського мовця. Розділ Мовознавство.

посилання: <http://www.madslinger.com/bookvault/index.html>.

Містить "десятки поцифрованих та впорядкованих підручників, словників, порадників з української мови. З усієї цієї діяльності жоден учасник спільноти не отримує прибутку, не має комерційного інтересу тощо. Ми поважаємо авторські та інші права на інтелектуальну власність, друковану продукцію тощо і формуємо умови доступу до сховища таким чином, щоб дозволити лише чесне використання електронних матеріалів. Мета праці — сприяння розвитку української мови та збереження і розповсюдження таких славнозвісних праць, як словники Грінченка та Кримського, дослідження Ольги Курило та Олексі Синявського, порадники Антоненка-Давидовича та Євгенії Чак тощо" (автори сайту).

2. Портал «Нова мова». Статті про мову. Консультації. Словники.

3. Мова.info Лінгвістичний портал.

Проекти на порталі:

#### "Корпус текстів української мови"

"Дослідницький корпус сучасної української мови обсягом у 3 млн. словоформ побудований як інформаційно-довідкова система. Корпус текстів — це тексти в електронній формі, призначені не для читання, а для з'ясування різних питань, пов'язаних з українською мовою. Може бути цікавим для лінгвістів, літературознавців, викладачів вузів, шкіл аспірантів, студентів і всіх, хто хоче глибоко вивчати українську мову" (автори сайту).



"Наймилозвучніше слово української мови"

"Цей конкурс-опитування започатковано нами для усіх закоханих в українську мову: для батьків і дітей, для академіків і для школярів, для українців з діда-прадіда і для тих, хто тільки починає відкривати для себе барви української мови. Для того, щоб взяти участь у проєкті, Вам потрібно zareestruvatisia. Reestracija daє можливість розширеного доступу до наших ресурсів, зокрема, електронного підручника з інтерактивним тестуванням, до проєктів та форуму. Ви можете або обрати один з представлених у голосуванні варіантів, або додати те нове слово, яке вважаєте наймилозвучнішим в українській мові, з коротким описом його значення. Проголосувати можна окремо в кожній з трьох категорій. Кожен користувач має можливість через два тижні після першого голосування проголосувати ще раз, а також додати не більше 5 слів. Зауваження та пропозиції можна залишати на форумі" (автори сайту).

"Автоматизована навчальна система української мови

(електронний підручник)" Науковий керівник: кандидат філологічних наук, доцент кафедри сучасної української мови Інституту філології Київського університету імені Тараса Шевченка Алексієнко Людмила Антонівна.

Електронний підручник української мови з інтерактивним тестуванням, можливістю перегляду зроблених при тестуванні помилок та збереженням результатів тестування на сервері. Комплексна навчальна система розрахована на широкий загал - учнів загальноосвітніх шкіл, абітурієнтів, студентів-філологів та інших спеціальностей вищих навчальних закладів і всіх тих, хто бажає вдосконалити та перевірити свої знання з української мови (автори сайту).

4. Мова.Київ.Уа – сайт, присячений питанням мови.

5. Українська мова. Енциклопедія.

Електронна версія книги: Українська мова. Енциклопедія / В.М.Русанівський та ін. (ред.); НАН України. Ін-т мовознавства ім. О.О.Потебні, Ін-т української мови. — К.: "Українська енциклопедія" ім. М.П.Бажана, 2000. — 750 с.

6. Уроки державної мови газети «Хрещатик».

Рубрика була започаткована Б. Рогозою.

7. Сам собі редактор. Порадник з української мови

Електронна версія книги: Непийвода Н.Ф. Сам собі редактор: Порадник з української мови / Наталія Федорівна Непийвода. – К: Українська книга, 1998. – 240 с.

8. Український Правопис 2007

Електронна версія книги: Український правопис / Ін-т мовознавства ім. О.О. Потебні НАН України, Ін-т укр. мови НАН України. — К. : Наук. думка, 2007. — 288 с. Видання 2007 року виходить з уточненнями, пов'язаними зі змінами в українській граматиці, що сталися останнім часом. Для фахівців та всіх, хто цікавиться питаннями правопису сучасної української літературної мови.

9. Портал української мови та культури. СЛОВНИК.net Тлумачний словник української мови

"Словник.net - найповніший та найактуальніший універсальний тлумачний словник української мови в мережі. Він містить понад 220 000 словникових статей та понад 20 000 фразеологізмів. В ньому широко представлені економічні, юридичні, медичні, літературні, будівельні, історичні, лінгвістичні, музичні, кулінарні та ін. терміни, активна лексика української літературної мови, номенклатурні та складноскорочені слова, слова історичного фонду, найбільш відомі у вжитку слова, пов'язані з релігійними та філософськими поняттями, найуживаніші архаїзми, лексичні діалектизми та неологізми і запозичені іншомовні слова, що з'явилися протягом останніх років. До Словник.net постійно додаються нові слова та доповнюються вже існуючі тлумачення. Словник.net містить також словоформи (орфографічний словник) для більше ніж 260 000 слів. Словник.net може знаходити більшість слів за будь-якою їх словоформою" (автори сайту).

10. Онлайнова енциклопедія «Вікіпедія» українською

11. Сайт Metaseek : Словник іншомовних слів.

"Тлумачний словник чужомовних слів містить науково-популярне пояснення слів іншомовного походження з наведенням їх українського відповідника і

синонімічного ряду. Наразі у *Словнику* 23630 статей, котрі охоплюють термінологію зі сфер культури, науки, політики, економіки та ін. Усі словникові статті містять етимологічну довідку і вказівку на сферу застосування чи вживання терміну. Ви можете переглянути статті *Словника* в алфавітному порядку або знайти тлумачення певного терміну через форму запити" (автори сайту).

12. Технічний комітет стандартизації науково-технічної термінології

посилання: <http://www.lp.edu.ua/tc.terminology/>

13. Словник англіцизмів (запозичень з англійської мови) Ярослава Голдованського.

"У словнику зібрані слова, що прийшли в українську мову з британського, американського, канадського, південноафриканського, австралійського та новозеландського варіантів англійської мови і набули в нас загальномовного поширення. Читач знайде у словнику відомості про історію наукових та технічних винаходів, спортивних ігор та інших об'єктів номінації, що прийшли до нас з англійських країн разом із своїми назвами. Ті, хто вивчає англійську мову, зможуть одержати відомості про понад тисячу англійських слів, які широко вживаються в сучасній українській мові, історію їх виникнення в англійських країнах" (автори сайту).

14. Електронні словники:

Короткий словник лінгвістичних та перекладацьких термінів

Глосарій основних термінів ЄС (з тлумаченнями)

Російсько-український словник наукової і технічної мови (1997) Олександра Войналовича, Віталія Моргунюка

15. Форум української мови на [lingvoforum.ru](http://lingvoforum.ru)

16. Форум на [мова.info](http://мова.info) MOVA Форум

17. Форуми на сторінці ІЗБОРНИК

Праці з історії мови та інші матеріали.

Юрій Шевельов. Історична фонологія української мови. Харків, 2002

(фрагмент) Віталій Русанівський. Історія української літературної мови. Київ,

2001 Іван Огієнко. Історія української літературної мови. Київ, 2001 (за вид. Вінніпег, 1949) Історія української культури. Київ, 2001. Том 1. Мова, Літературні мови Київської Русі, Мовознавство

### 23. ProLing Office

Включає такі програми: РУТА – перевірка українського та російського правопису, Лінгвістичні модулі програми РУТА® (перевірка орфографії, словник синонімів (тезаурус) для української мови; ПЛАЙ – російсько-український та українсько-російський перекладач; УЛІС – Російсько-український та українсько-російський словник; MTSearch.Net – система повнотекстового пошуку з урахуванням російської та української морфології

### 18. Розмовлялка – україномовний синтезатор

"Озвучення українських текстів. Висока якість і натуральність голосу. Озвучує діалоги і сцени з кількома учасниками різними голосами. Синхронно з читанням тексту показує зображення. Має великий словник наголосів (біля 1700000 слів). Є можливість доповнювати словник і коректувати наголоси вручну. Швидко генерує звуковий файл з даного тексту. Має елементи аналізу контексту для вибору наголосу в неоднозначних щодо наголосу словах (вікна - вікна'). Озвучує меню і клавіатуру української, російської і англійської розкладок. Читає змішані українсько-англійські і англійські тексти ( має великий словник транскрипції англійських слів українськими звуками, більш ніж 105000 слів)" (автори сайту).

### 19. lingvoda.ru Ассоциация лексикографов Lingvo Авторские словари:

Словарь компьютерных сокращений

Словарь по телекоммуникациям

Словарь терминов и сокращений, связанных с интернетом

Украинско-украинский толковый словарь английских заимствований (англицизмов)

### 20. Сайт FFL Словники:

Український словник іншомовних слів (18 560 статей) Основне джерело: Словник іншомовних слів за ред. О. С. Мельничука, К., 1974.

Словник ділової людини-1996 (Російсько-український) Основне джелело:

Словник ділової людини., О. Олійник, К., 1996

21. Сайт [lingvo.com.ua](http://lingvo.com.ua) Словники:

Англо-український тлумачний словник ділових ідіом.

**Додаток П 1**

**Матеріали навчально-методичних комплексів українськомовних  
дисциплін для нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів**

Житомирський державний університет імені Івана Франка  
кафедра філології і лінгводидактики

«Затверджую»

\_\_\_\_\_  
Проректор ЖДУ  
проф. Осадчий М.М.

**ПАКЕТ КОМПЛЕКСНИХ КОНТРОЛЬНИХ РОБІТ  
З НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ  
"Українська мова (за професійним спрямуванням)"  
для нефілологічних спеціальностей**

*Затверджено на засіданні кафедри філології і лінгводидактики  
Протокол № 9 від 23 червня 2009 р.  
Зав. кафедри \_\_\_\_\_ Климova К.Я.*

## ЗМІСТ

- 30 варіантів завдань до ККР.....
- Рецензія на ККР.....
- Критерії оцінки виконання завдань ККР.....
- Перелік довідкової літератури, використання якої дозволяється при виконанні ККР.....

**Зразки**

### ВАРІАНТ 1

#### ***Завдання теоретичне.***

Дайте визначення предмету й основним завданням курсу “українська мова (за професійним спрямуванням)”.

#### ***Завдання тестове.***

1. Народи, на яких кожен може вільно висловити свої думки, навіть якщо вони й розходяться з думкою більшості чи з думкою керівництва, називаються:

- 1) інформаційні;
- 2) диспетчерські;
- 3) дискусійні.

2. Постійне забарвлення голосу людини, зумовлене індивідуальними особливостями її мовного апарату, це:

- 1) пауза;
- 2) тембр голосу;
- 3) темп мовлення.

3. Анотація – це:

- 1) документ, у якому особа в хронологічній послідовності описує своє життя від моменту народження до часу складання документа;
- 2) коротка, стисла характеристика змісту книги, статті, рукопису; тут зосереджується увага на найсуттєвішому: викладається зміст роботи та її мета;
- 3) список літератури з певного питання.

### ВАРІАНТ 2

#### ***Завдання теоретичне.***

Здійсніть короткий екскурс в історію українського ділового мовлення.

#### ***Завдання тестове.***

1. Синтаксичний зв'язок слів, при якому залежне слово стає в тому відмінку, якого вимагає головне слово, називається:

- 1) приляганням;
- 2) керуванням;
- 3) узгодженням.

2. Риторика – це:

- 1) наука про правильну вимову та наголошення слів;
- 2) емоційне ствердження чи заперечення якогось факту;
- 3) теорія ораторського мистецтва.

3. Підкресліть номер рядка, в якому всі слова написані правильно.

- 1) скинути, змішати, зсипати, зпалити;
- 2) скласти, зв'язати, зробити, зфотографувати;
- 3) змити, зняти, створити, збагнути;
- 4) зпаплюжити, змалювати, зтанцювати, змарніти.



### ВАРІАНТ 3

#### ***Завдання теоретичне.***

Назвіть й охарактеризуйте провідні соціальні функції мови. Поняття літературної мови.

#### ***Завдання тестове.***

1. Особливий різновид чужого мовлення, що являє собою дослівно переданий уривок з якогось твору, це:

- 1) пряма мова;
- 2) цитата;
- 3) невласне пряма мова.

2. Повна копія відправленого з установи документа, яка залишається у відправника, називається:

- 1) відпуск;
- 2) витяг;
- 3) дублікат.

1. 3. Підкресліть номер рядка, в якому в допущено орфографічну помилку.

- 1) хитренький, математика, тривога, кип'яток;
- 2) деталь, деревце, тихесенько, керувати;
- 3) цитата, кролик, сливовий, береза;
- 4) захисник, майстер, чипурний, тренер

### ВАРІАНТ 4

#### ***Завдання теоретичне.***

Розкрийте зміст понять: *мова, мовлення, державна мова, національна мова, загальнонародна мова, рідна мова*; охарактеризуйте особливості усної та писемної форм мовлення.

#### ***Завдання тестове.***

1. Промова, яка звичайно присвячується певній даті, ювілеєві підприємства, організації, установи, а може бути виголошена і на честь окремої особи, яка має заслуги перед суспільством:

- 1) мітингова;
- 2) ювілейна;
- 3) агітаційна.

2. Друкована стандартна форма документа з реквізитами, що містять постійну інформацію:

- 1) формуляр;
- 2) реквізит;
- 3) бланк.

3. Підкресліть номер рядка, в якому допущено орфографічну помилку:

- 1) вілла, булла, інтермецо, група, клас;
- 2) пені, білль, Інна, Андорра, бонна;
- 3) анотація, імміграція, еміграція, Кирило, Геннадій;
- 4) асонанс, комісія, нетто, брутто, бароко.

## ВСТУП

Програма навчальної дисципліни “Культура мовлення та виразне читання” складається з таких розділів:

1. *Мета і завдання курсу.*
2. *Зміст курсу. Розподіл навчального часу за темами.*
3. *Список рекомендованої літератури.*
4. *Критерії успішності навчання.*

### 1.МЕТА І ЗАВДАННЯ КУРСУ

#### 1. Загальні положення

*Метою* курсу є систематизація знання студентів про комунікативні якості мовлення як предмет курсу, розширити уявлення майбутніх працівників дошкільних закладів освіти про роль і місце культури мовлення у житті людей та про завдання освітніх закладів у процесі гуманітаризації суспільства і сформувати творчу риторичну особистість кожного студента як майбутнього педагога.

**Основними завданнями курсу з культури мовлення та виразного читання передбачено:**

-поглибити знання студентів про мовнокомунікативну професійну компетентність майбутнього вихователя як одну з провідних компетентностей у процесі формування особистісних якостей сучасного педагога, сприяти усвідомленню ними взаємозв'язків споріднених навчальних дисциплін (“Теорія та методика розвитку рідної мови”, “Сучасна українська мова з практикумом” і “Ділова українська мова”);

-сформувати в студентів знання про такі комунікативні ознаки мовлення, як правильність, чистота, точність, доречність, лаконічність, доступність, логічність лексичне і фразеологічне багатство, поглибити знання про норми літературної мови (орфоепічні, морфологічні, синтаксичні і лексичні, орфографічні, пунктуаційні), збагачувати активний словник студентів шляхом звертання до фольклорних джерел і зразків української класичної літератури.

-поглибити знання студентів про матеріальну сторону мови, про зв'язок мовлення з мисленням, підтвердити за допомогою опрацювання першоджерел взаємозв'язок курсу з дисциплінами психолого-педагогічного циклу, розвивати логічне мислення студентів.

спрямувати увагу студентів на важливості вмілого проведення аналізу художнього твору, призначеного для дітей дошкільного віку, навчити студентів готувати публічні виступи, твори для читання, переказування, а також розрізняти літературні й фольклорні жанри і особливості виразного читання творів кожного з них.

Професійну спрямованість курсу забезпечує принцип наступності й перспективності навчання. Він спирається на знання студентів, отримані у школі, а також на інші дисципліни, передбачені навчальним планом (“Українська мова (за професійним спрямуванням)”, “Сучасна українська літературна мова” зокрема). Курс спрямований на подальшу діяльність випускників у дошкільних закладах освіти, зокрема він спроектований на роботу вихователя як словесника, що бореться за чистоту мовлення своїх вихованців. Курс формує у майбутніх

педагогів знання про зв'язок мовлення і мислення з опорою на матеріал психології і педагогіки. Такі міжпредметні зв'язки повинні виробити у майбутніх педагогів професійні педагогічні якості і вміння використовувати мовні засоби в роботі зі школярами, враховувати психологічний аспект проблеми формування культури їхнього мовлення. Окрім того, викладач допомагає студентам засвоїти теоретичні відомості про технічні показники мовлення носіїв і їхнє місце у виразності мовлення, поглибити уявлення про значення ораторського мистецтва для формування риторичної особистості майбутнього педагога. Багато уваги у програмі курсу приділено проблемі подолання мовленнєвих помилок носіїв (насамперед студентів і дітей дошкільного віку), зумовлених впливом інших мов або місцевих говірок. Це допоможе випускникам здійснювати відповідну роботу у дошкільних дитячих закладах України.

### **Основні вимоги до знань, умінь, навичок студентів з предмета:**

Протягом вивчення курсу викладач формує у студентів знання, уміння й навички, необхідні для мовно-мовленнєвої підготовки майбутніх педагогів. Отже, студенти повинні **знати:**

- суть понять “мова” і “мовлення”, “мовна норма”, “комунікативні якості мовлення”, “мовнокомунікативна професійна компетентність”, причини виникнення мовленнєвих помилок носіїв;
- зміст державних документів у галузі мовної освіти;
- лексичні і граматичні особливості стилів української мови;
- про історичний розвиток і традиції ораторського мистецтва в Україні;
- основні принципи і прийоми виконання художніх творів для дітей дошкільного віку.

### **Вміти:**

- доречно і правильно використовувати мовні засоби у будь-якій сфері спілкування, зокрема у різних ситуаціях професійного спілкування;
- знаходити й виправляти анормативи у своєму і чужому мовленні;
- готувати публічні виступи;
- створювати зв'язний текст і працювати з довідковою літературою (словниками, довідниками);
- виразно читати й переказувати дитячу художню літературу різних жанрів, виконувати елементарний літературознавчий аналіз твору для визначення особливості техніки його виразного читання.

## **2. ЗМІСТ КУРСУ.**

### **Розподіл навчального часу за темами.**

№ п/п	Розділи програми і питання до них	Лекційні заняття	Практичні заняття	Самостійна робота
<b><u>1.</u></b>	<b><i>МОДУЛЬ №1 Комунікативні ознаки мовлення педагога (54 год – 1,5 кредити).</i></b>	<b><u>8</u></b>	<b><u>20</u></b>	<b><u>26</u></b>
	<b>Вступ. "Культура мовлення та виразне читання" як навчальна дисципліна.</b> Предмет і завдання курсу, його зв'язок з іншими дисциплінами. Культура мовлення та виразне читання – складові педагогічної майстерності. Поняття про українську	2	4	8

	літературну мову. Мова й мовлення, функції, форми існування. Будова літературного мовлення (усна й писемна форми). Поняття про культуру мовлення носія. Проблема формування мовної особистості у концепції народної освіти. Мовленнєва діяльність. Роль рідної мови у процесі гуманістичного виховання дитини як гармонійно розвиненої особистості. Мовленнєве спілкування, розвиток мовлення (за програмами для ДНЗ). Культура мовлення педагога. Мовнокомунікативна професійна компетентність та її складові. Анормативи в мовленні майбутніх педпрацівників (причини появи та шляхи подолання).			
<b>2.</b>	<b>Зв'язок мовлення з немовними структурами. Основи риторичної майстерності педагога-вихователя.</b> Зв'язок мовлення педагога-вихователя з немовними структурами: свідомістю, мисленням, адресатом, дійсністю, умовами спілкування. Стилi і жанри мовлення: основні ознаки, види творів, в яких реалізуються стилі. Поняття про педагогічний дискурс. Словниковий склад української мови. Лексика української мови з погляду активного й пасивного вживання та походження. Проблема формування риторичної особистості вихователя у площині вивчення світової педагогічної спадщини.	2	6	8
<b>3.</b>	<b>Комунікативні ознаки мовлення.</b> Загальна характеристика комунікативних ознак мовлення. Правильність – одна з визначальних комунікативних ознак мовлення. Поняття про норми літературної мови. Мовленнєва правильність у перспективно-календарному плануванні занять із навчання мови і розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Лексичне й фразеологічне багатство мовлення. Діалектна лексика – джерело поповнення словникового складу літературної мови. Лексичні особливості мовлення носіїв в умовах говірок Житомирщини. Місце родинного діалекту у формуванні активного словника дитини дошкільного віку. Чистота мовлення та її основні аспекти. Поняття про точність, стислість і доступність мовлення. вимоги до точності мовлення. Логічність, доречність, впливовість як важливі комунікативні ознаки мовлення майбутніх педпрацівників. Розвиток	2	4	8

	навичок точності мовлення дошкільників на матеріалі малих фольклорних жанрів.			
<u>4</u>	<b>Культура спілкування.</b> Усна і писемна форми мовлення. Основи діалогічного та монологічного мовлення дошкільників. Культура спілкування. Етикет. Мовленнєвий етикет. Зміст навчання дітей культурі спілкування у програмах для дошкільних закладів. Ввічливі слова. Формули мовленнєвого етикету у системі розвитку комунікативних навичок дошкільників (на матеріалі „Перспективно-календарного планування занять з навчання мови і розвитку мовлення дошкільного віку). Дитячі письменники про мовленнєвий етикет.	2	4	2
	<b>Модульна контрольна робота №1</b>		2	
<u>1.</u>	<i>Модуль №2 Виразне мовлення і читання творів художньої літератури для дітей дошкільного віку (54 год – 1,5 кредити)</i> <b>Виразність мовлення.</b> Структура виразності мовлення та фактори, що впливають на її формування. Мовленнєві авторитети у процесі формування культури мовлення носіїв у суспільстві. Техніка мовлення як необхідна передумова словесної дії. Умови правильного дихання оратора. Голос – основне знаряддя роботи педагога. Природні й набуті властивості голосу. Наголос, інтонація, паузи, темп мовлення як технічні показники виразного мовлення й виразного читання.	<u>4</u>  2	<u>22</u>  4	<u>28</u>  8
<u>2.</u>	<b>Виразальні засоби художнього мовлення. Засоби емоційно-образної виразності</b> Орфоепічні норми літературної мови й дикція. Система роботи майбутнього вихователя над удосконаленням дикції. Місце партитури в підготовці до виразного читання художнього тексту. Основи техніки мовлення в умовах дошкільного закладу (звукова культура мовлення дошкільників). Функції наголосу. Робота із дошкільниками над правильним наголошуванням слів в умовах білінгвізму. Роль інтонації та невербальних засобів у посиленні виразності мовлення. Особливості виразності мовлення дітей дошкільного віку.	2	4	8
<u>3</u>	<b>Виразне читання творів художньої літератури для дітей дошкільного віку (різних жанрів).</b> Виразне читання вголос. Особливості виконання прозових творів (казки, легенди,		12	12

	оповідання). Виразне читання вголос. Особливості виконання дитячих віршів. Виразне читання вголос. Особливості виконання інсценізованих творів для дітей дошкільного віку.			
	<b>Модульна робота №2</b>	<b>контрольна</b>	2	
	<b>ЗАСІБ КОНТРОЛЮ — ІСПИТ</b>			

### 3.СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю / Віктор Петрович Андрущенко. — К. : Знання України, 2004. — 804 с.
2. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити / За загальною редакцією Олександри Сербенської : посібник. — Львів : Світ, 1994. — 152 с.
3. Антоненко-Давидович Б.Д. Як ми говоримо / Уклад. Я.Б. Тимошенко. — К. : Либідь, 1991. — 256 с.
4. Арбузова С.С. Чим загрожує нам бруднослів'я? [методичні рекомендації для викладачів-кураторів академічних груп] / С. С. Арбузова. — Харків : НТУ "ХПІ", 2002. — 56 с.
5. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Надія Денисівна Бабич. — Львів : Світ, 1990. — 232 с.
6. Біляєв О. Вправи в навчанні мови / Олександр Михайлович Біляєв // Українська мова і література в школі. — 2004. — № 6. — С. 2—5.
7. Біляєв О. Проблема методів у навчанні мови / Олександр Михайлович Біляєв // Українська мова і література в школі. — 1986. — № 10. — С.60—64.
8. Богуш А. М., Трифонова О. С. та ін. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія / Богуш А. М., Трифонова О. С., Кисельова О. І. та ін. — Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. — 272 с.
9. Вашуленко М. С. Вимоги до фахової мовленнєвої підготовки студентів — майбутніх учителів початкових класів / Микола Самійлович Вашуленко // Шляхи вдосконалення мовної компетенції сучасного педагога : матеріали регіональної науково-методичної конференції, 27 березня 2008 р. — Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2008. — С. 6—12.
10. Головин Б. Н. Основы культуры речи : учеб. [для вузов по спец. "Рус. яз. и лит."] / Борис Николаевич Головин. — М. : Высш. шк., 1988. — 230 с.
11. Єрмоленко С. Я. Культура мови // Українська мова: Енциклопедія. — [2-ге вид.]. — К. : Вид-во "Українська енциклопедія" ім. М. П. Бажана, 2004. — С. 285—286.
12. Капинос В. И. и др. Развитие речи: Теория и практика обучения : кн. для учителя / В. И. Капинос, Н. Н. Сергеева, М. С. Соловейчик. — М. : Просвещение, 1991. — 196 с.
13. Капська А. Гра як активний метод навчання студентів майстерності слова / А. Й. Капська // Рідна школа. — 1991. — № 10. — С. 71—73.
14. Климова К. Я. Виразне читання : метод. посібник [до спецсемінару з виразного читання для студентів педагогічних освітніх закладів зі спеціальності 7.010102 "Початкове навчання"] / Катерина Яківна Климова. — Житомир : Поліграфічний центр ЖДПУ, 2002. — 48с.
15. Климова К. Я. Основы культуры і техніки мовлення : навч. посібник. — [2-е вид., випр. і доп.] / Катерина Яківна Климова. — К. : Ліра – К., — 2007. — 240 с.
16. Климова К. Я. Українська мова. Тестові завдання для контролю і самоконтролю рівня мовнокомунікативної професійної компетенції: [навчально-методичний посібник для

- студентів нефілологічних факультетів ВНЗ та працівників закладів освіти]. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. — 99 с.
17. Крутій К. Л. Концепція та методичні засади програми „Дитина в дошкільні роки” — Запоріжжя: ЛППС. Лтд, 2003.- вид. 2-е, перероб.- 400 с.
18. Крутій К. Л. Створення мовленнєвого середовища: теоретичні засади і практична реалізація.- 2-е вид., виправл.- Запоріжжя: ТОВ”ЛППС”ЛТД, 2006.-168с.
19. Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі : навчальний посібник [для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр"]. — К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. — 607 с.
20. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови : навч посіб. / Любов Іванівна Мацько, Лариса Вікторівна Кравець. — К. : ВЦ "Академія", 2007. — 360 с. (Альма-матер).
21. Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика : навч. посіб. / Л. І. Мацько, О.М.Мацько. — К. : Вища шк., 2003. — 311 с.
22. Пентилюк М. Культура мови і стилістика : пробний підручник [для гімназій гуман. профілю] / Марія Іванівна Пентилюк. — К.: Вежа, 1994. — 240 с.
23. Пониманская Т. Педагогические игры в учебно-воспитательном процессе / Т. Пониманская // Дошкольное воспитание. — 1989. — № 11. — С. 78—81.
24. Пономарів О. Д. Культура слова : мовностилістичні поради : навч. посібник. [2-ге вид., стереотип.] / Олександр Данилович Пономарів. — К. : Либідь, 2001. — 240 с.
25. Пономарів О. Д. Стилiстика сучасної української мови : підручник / Олександр Данилович Пономарів. — К. : Либідь, 1993. — 248 с.
26. Посталюк Н. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Наталья Юрьевна Посталюк. — Казань. — Изд-во КГУ. — 1989. — 208 с.
27. Сагач Г. М. Золотослів : навчальний посібник для середніх і вищих навчальних закладів. — К.: Райдуга, 1993. — 378 с.
28. Сербенська О., Редько Ю., Федик О. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити / За заг. ред. О. Сербенської. — Львів : Світ, 1994. — 152 с.
29. Симоненко Т. В. Стимулювання студентів до українськомовної стійкості / Тетяна Володимирівна Симоненко // Українська мова і література в школі. — 2004. — № 1. — С. 46—48.
30. Словарь педагогического обихода / Под ред. проф. Л. М. Лузиной. — Псков : ПГПИ, 2003. — 71 с.
31. Словник іншомовних слів / За ред. О. С. Мельничука. — К., 1975. — 776с.
32. Словник іншомовних слів [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.pcdigest.net/metasearch/ua/main.shtml>
33. Словник української мови. В 11-ти томах / За ред. Ільїна В., Зайцевої Т., Паламарчука Л. та ін. — К. : Наук. думка, 1970-1980. — Т.4. — 840 с.
34. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник / Кол. авторів за ред. М. Пентилюк. — К. : Ленвіт, 2003. — 149 с.
35. Словник-хрестоматія педагогічних понять. Розділ 3. Дидактика : навч. посібник / Упоряд. : Г. П. Шевченко, М. Б. Євтух, А. О. Андрющук та ін. ; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. — Луганськ: СНУ ім. Володимира Даля, 2004. — 272с. [Електронний ресурс] : Режим доступу:<http://socpedagogika.narod.ru>
36. Сучасна українська літературна мова: Підручник / А. П. Грищенко, Л.І.Мацько, М. Я. Плющ та ін.; За ред. А. П. Грищенка. — К. : Вища шк., 1993. — 366 с.
37. Сучасний тлумачний словник української мови: 50 000 слів/ За заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. В. Дубічинського. — Х.: ВД "ШКОЛА", 2006. — 832 с.

38. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. — К.: А.С.К., 2003. — 192 с.
39. Чак Є. Д. Складні випадки вживання слів / Євгенія Давидівна Чак. — К., 1984. — 184с.
40. [http://www.osvita.org.ua/pravo/law\\_05/](http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/)
41. <http://zakon.rada.gov.ua/.../main.cgi?nreg=z0173-93>
42. <http://edu.of.ru/medialibrary>
43. <http://www.ifap.ru/projects/mediamag.htm>
44. <http://www.mediagram.ru>
45. Kerr C. The speed of change: towards 2000 A. D. / Policy and planning in higher education. St. Lucia, 1973.
46. [www.terenstep.narod.ru/kabinet\\_portfolio](http://www.terenstep.narod.ru/kabinet_portfolio).
47. [www.my-portfolio.net/articles/review/84/](http://www.my-portfolio.net/articles/review/84/)
48. [www.slovnyk.net](http://www.slovnyk.net)

#### **4.КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ УСПІШНОСТІ НАВЧАННЯ**

Рівень	Бали	Критерії оцінювання відповіді	
		Теоретичні знання	Вміння
<i>Початковий рівень знань – "2"</i>	<i>0-25 балів (без права перескладання для екзаменів і заліків)</i>	Студент за допомогою викладача відтворює окремі положення, на конкретні запитання відповідає "так" чи "ні".	Студент намагається відповідати, але потребує постійної консультації і контролю з боку викладача.
	<i>26-64 балів</i>	Студент з допомогою викладача відповідає на запитання, відтворює незначну частку питання в тому вигляді і в тій послідовності, у якій воно розглянуте на консультації.	Студент вміє за постійною допомогою викладача описати основні комунікативні ознаки мовлення.
<i>Середній рівень знань – "3"</i>	<i>65-67 балів</i>	Студент з допомогою викладача відтворює основні теоретичні положення словами, близькими до тексту підручника, ілюструє відповіді прикладами, що були наведені на консультації.	Студент з допомогою викладача може створити текст, який частково відповідає основним вимогам комунікативних ознак мовлення.
	<i>68-70 балів</i>	Студент з допомогою викладача дає правильні відповіді на запитання; відтворює основну частину теми, ілюструючи відповідь власними прикладами.	Студент вміє скласти власний текст відповідно до теми і мети висловлювання, який в основному відповідає вимогам комунікативних ознак мовлення.



	<i>71-74 бали</i>	Студент з допомогою викладача свідомо відтворює тему лекції, ілюструючи її власними прикладами, припускаючись у відповідях незначних похибок, намагається застосувати окремі прийоми логічного мислення (порівняння, аналіз, висновок).	Студент вміє систематизувати опрацьований матеріал, створювати на його основі власне висловлювання, яке в основному відповідає вимогам комунікативних ознак мовлення.
<i>Достатній рівень знань – "4"</i>	<i>75-80 балів</i>	Студент без помилок відтворює зміст запитання, наводячи власні приклади, правильно розкриває його суть.	Студент добре орієнтується у комунікативних ознаках мовлення, вміє створити текст відповідного стилю.
	<i>81-85 балів</i>	Студент володіє навчальною інформацією, яку вміє зіставляти, узагальнювати та систематизувати, аргументовано відповідає на поставлені запитання і намагається обґрунтувати власний погляд.	Студент уміє ілюструвати відповіді, використовуючи приклади з художньої літератури, застосовує елементи літературознавчого аналізу під час підготовки до виразного читання текстів різних стилів.
	<i>86-90 балів</i>	Студент вільно володіє навчальним матеріалом, наводить аргументи на підтвердження своїх думок, використовуючи самостійно дібраний матеріал, може за допомогою викладача відповідати на питання, що потребують знання кількох тем.	Студент уміє створювати власний текст, що відповідає усім вимогам комунікативних ознак мовлення, використовувати партитуру тексту під час підготовки до виразного читання.
<i>Високий рівень знань – "5"</i>	<i>91-95 балів</i>	Студент вміло володіє темою, має ґрунтовні знання; вільно відповідає на запитання, що потребують знання кількох тем; судження його логічні й достатньо обґрунтовані; узагальнює і систематизує матеріал відповідно до	Студент створює власний твір відповідного стилю, що відзначається не тільки правильністю, логічністю, але й багатством мовлення, вдало використовує тропи, різноманітні

		навчальної теми; самостійно визначає цілі власної навчальної діяльності.	синтаксичні конструкції; виразне читання вирізняється індивідуальним творчим баченням.
	<i>96-100 балів</i>	Студент глибоко розуміє теоретичний матеріал, робить обґрунтовані висновки, вміє аналізувати і систематизувати самостійно дібраний матеріал, активно займається науково-дослідною діяльністю.	Студент уміє самостійно дібрати матеріал до заданої теми, вести дискусію з конкретного питання, аргументуючи власними прикладами; володіє набутками ораторського мистецтва, мистецтвом виразного читання на творчому рівні.

### • ТВОРЧІ ІНДИВІДУАЛЬНІ ЗАВДАННЯ

1. Виписавши зі словника десять тематично об'єднаних фразеологізмів, складіть з ними невеликий за обсягом (200 слів) художній або публіцистичний текст-опис, міркування або розповідь. Доберіть відповідний заголовок.
2. Використовуючи мовні засоби публіцистичного й художнього стилів, напишіть невеликий за обсягом (200 слів) нарис про свого сучасника – яскраву й неординарну особистість.
3. Використовуючи мовні засоби художнього (публіцистичного) стилю, напишіть сатиричну замітку до вузівської газети під заголовком: “Як першокурсник до іспитів готувався і що з цього вийшло”.
4. Напишіть невеликий за обсягом (200 слів) роздум, користуючись вимогами до мови газетно-журнального підстилю, за темою: “Чи є потойбічне життя?”.
5. Використовуючи мовні засоби газетно-журнального підстилю, напишіть невелику (200 слів) статтю “Шануймо Тараса Шевченка”.
6. Використовуючи мовні засоби художньо-публіцистичного стилю, опишіть людину, в якій Ви мрієте взяти інтерв'ю. Цей невеликий текст-опис (200 слів) стане початком майбутнього репортажу.
7. Керуючись вимогами до інтерв'ю, напишіть послідовний перелік запитань (15), адресованих (за вибором) відомому письменнику, актору, політику, спортсмену, вченому тощо.
8. Використовуючи засоби художньої виразності, напишіть невелике оповідання (200-250 слів) під заголовком: “Діти вулиці...”.
9. Напишіть легенду, орієнтуючись на фольклорні зразки, за однією з тем: “Чому вербу називають плакучою?”, “Голубина любов”, “Лебедина вірність”, “Чому ведмеді взимку сплять?”, “Скеля Чацького” в Житомирі”.
10. Напишіть невелику (200 слів) замітку до вузівської газети (стаття аналітичного жанру, художньо-публіцистичний фейлетон, інтерв'ю – інформаційний жанр – за вибором) на тему: “Плагиат, або вкрадені думки”.
11. Уявіть, що Ви – автор фантастичного або історичного роману. Опишіть (за вибором) інтер'єр оселі давніх слов'ян або земель майбутнього століття.
12. Укладіть список тем (15), за якими Ви запропонуєте своїм однокурсникам написати художній або публіцистичний текст (роздум, опис, розповідь).
13. Керуючись вимогами до епістолярного стилю, зробіть запис до щоденника за поточний день (використайте при цьому описи людей, предметів, простору, роздуми, розповіді – залежно від подій дня).
14. Користуючись мовними засобами художнього і розмовного стилів, напишіть текст гумористичної сценки-мініатюри за однією з тем: “Марина і Світлана збираються на дискотеку”, “Віртуальна реальність, або “відірвись від комп'ютера”, Вчитель прийшов до дітей”, “Важко бути перекладачем!”.
15. Напишіть замітку до вузівської газети під назвою: “Бережіть “собор своєї душі”.
16. Використовуючи мовні засоби художньо-публіцистичного стилю, напишіть невеликі за обсягом (200 слів) дорожні замальовки за однією з тем: “Їду до рідного села”, “Мандрую авто до Криму”, “Мій шлях на Говерлу” тощо.
17. Опишіть природу Вашої батьківщини, використовуючи засоби художньої виразності (тропи).
18. Використовуючи мовні засоби епістолярного стилю, напишіть листа з розповіддю про своє студентське життя, адресованого подрузі, другу, рідним, вчителю тощо.
19. Користуючись мовними засобами ділового стилю, складіть інструкцію для учнів за однією з тем: “Як поводитись на воді”, “Перші дії при пожежі”, “Надання першої медичної допомоги потерпілому”, “Якщо надворі ожеледиця”, “Якщо поряд розлючений пес”.
20. Користуючись вимогами до мови публічних наукових виступів, підготуйте виступ-спростування думки попереднього доповідача, який запропонував всі запозичення замінити на українські відповідники.

21. Уявіть, що Ви – адвокат і захищаєте права Книги на існування в суспільстві поряд з електронними засобами інформації. Користуючись вимогами до юридичного підстилю ділового стилю й до мови публічного виступу, складіть текст невеликої судової промови.
22. Дотримуючись вимог до оформлення ділових паперів, складіть характеристику однокурсника.
23. Напишіть анкету, призначену для батьків учнів-порушників дисципліни, з метою встановлення причин неадекватної поведінки школярів.
24. Використовуючи мовні засоби наукового стилю, напишіть текст виступу на студентській науковій конференції за темою: ”Значення практичної стилістики для формування комунікативних здібностей майбутніх перекладачів”.
25. Напишіть сценарій невеликого виховного заходу для школярів за однією з тем (за вибором): “Чи буває кохання вічним?”, “Природа одному матінка рідна, а другому – мачуха”, “Зустріч з улюбленим літературним або кіно-героєм”.

### • ТЕКСТИ ДЛЯ ПОВНОГО СТИЛІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ

#### Науковий стиль мовлення

##### Текст 1

Прикро спостерігати, як абітурієнт, провчившись у школі протягом одинадцяти років, абсолютно безпорадний у висловленні власних думок, особливо в письмовій формі, а те, що він називає твором, у кращому випадку є, за словами К. Ушинського, “зшиванням чужих фраз”, в гіршому – звичайнісіньким плагіатом. Здатність мати власну думку і спроможність точно, виразно і доступно висловити її формуються, звичайно, поступово – в ході відповідей на запитання вчителя, добору змістовних і переконливих прикладів-ілюстрацій до засвоєних правил, висвітлення тем творів-мініатюр.

Важливим аспектом виховної роботи на уроках мови є естетичний розвиток учнів. Українська мова має великі можливості естетичного впливу. Не випадково її вважають однією з наймилозвучніших мов світу. Складові цієї милозвучності знаходимо на всіх рівнях мовної структури. *Рухомий наголос* українських слів дозволяє вибирати потрібну ритмомелодіку фрази, чергувати наголошені й ненаголошені склади так, щоб сама тональність звучання оптимально відповідала змістові. *Вільний порядок слів* сприяє логічному виділенню тих слів, які несуть на собі найбільше комунікативне навантаження, створенню мелодійності. *Співвідношення голосних і приголосних звуків* в українських словах дає змогу досягти максимальної звучності як окремого складу, так і цілої фрази. *Фонетичні варіанти морфем, службових слів, морфологічних форм частин мови, синонімічні службові слова та форми частин мови* дають змогу дотриматися властивого нашій мові “закону краси”. Великий запас емоційно-експресивних засобів на рівні морфеміки, лексики, фразеології, морфології, синтаксису дозволяє створювати виразні, образні висловлювання, які передають почуття і переживання автора і здатні викликати подібну душевну настроєність адресата. Наочний і переконливий показ багатства, краси і милозвучності народного слова не може не захоплювати, не збуджувати дитячої ініціативи і творчості, прагнення самим шукати точного і влучного слова, яким можна було б передати красу природи і глибину думки. І тоді, коли таке слово знаходиться, у дитячих очах загораються творчі іскорки, що згодом можуть спалахнути яскравим полум'ям таланту. (За ст. В. Мельничайка (Володимир Мельничайко. Виховний потенціал уроків української мови // “Наукові записки” Тернопільського державного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія 1: Лінгводидактика, №2. – 1998. –С.4)

## Текст 2

## ДИСКУСІЯ

Дискусія – це широке публічне обговорення якогось спірного питання. Дискусія в стилі телевізійного ток-шоу – це технологія структурованої дискусії, у якій беруть участь усі учні класу. Вона дозволяє контролювати хід обговорення, оцінювати участь кожного учня. Метою даної технології є отримання учнями навичок публічного виступу та дискутування висловлення й захисту власної позиції, формування громадянської та особистої активності.

Учитель на цьому уроці є “ведучим ток-шоу” (назву обирають відповідно до теми). Він оголошує тему дискусії та пропонує учням коротку розповідь або перегляд відеофрагмента з досліджуваної проблеми. Потім запрошує висловитися на пропоновану тему “гостей” і надає слово “глядачам” (не більше 1 хв.). Виступи стислі і конкретні. Вчитель також має право ставити свої запитання або перервати виступаючого через брак часу. Щоб завершити обговорення, вчитель виділяє досить часу для заключної частини і просить самих учнів підбити підсумки – назвати найбільш переконливі аргументи обох сторін. Вчитель також вказує на джерела, де можна знайти додаткову інформацію з даної проблеми.

Отже, дискусія є важливим засобом пізнавальної діяльності, сприяє розвитку критичного мислення учнів, дає можливість визначити власну позицію і поглиблює знання з обговорюваної проблеми ( за кн.: Пометун та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. пос./ За ред. О.І. Пометун. – К.: Видавництво А. С. К., 2003. –192 с.)

• **ТЕКСТИ ДЛЯ ПЕРЕКЛАДУ**

Переклад художнього тексту (зразки)

*Нижче запропоновано зразки перекладу уривка з казки — Льюїс Керролл “Аліса у країні чудес” з англійської мови російською, виконані як відомими письменниками, так і комп’ютером. Студенти можуть переконатися, маючи перед собою текст оригіналу, що кожен з авторів по-різному передав російською мовою уривок, а також зробити висновок щодо недоцільності машинного перекладу.*

Alice was beginning to get very tired of sitting by her sister on the bank, and of having nothing to do: once or twice she had peeped into the book her sister was reading, but it had no pictures or conversations in it, - and what is the use of a book, - thought Alice - without pictures or conversation? So she was considering in her own mind (as well as she could, for the hot day made her feel very sleepy and stupid), whether the pleasure of making a daisy-chain would be worth the trouble of getting up and picking the daisies, when suddenly a White Rabbit with pink eyes ran close by her. There was nothing so VERY remarkable in that; nor did Alice think it so VERY much out of the way to hear the Rabbit say to itself:

- Oh dear! Oh dear! I shall be late! - (when she thought it over afterwards, it occurred to her that she ought to have wondered at this, but at the time it all seemed quite natural); but when the Rabbit actually TOOK A WATCH OUT OF ITS WAISTCOATPOCKET, and looked at it, and then hurried on, Alice started to her feet, for it flashed across her mind that she had never before seen a rabbit with either a waistcoatpocket, or a watch to take out of it (ALICE'S ADVENTURES IN WONDERLAND Lewis Carroll).

1. Аліса сидела со старшей сестрой на берегу и маялась: делать ей было совершенно нечего, а сидеть без дела, сами знаете, дело нелегкое; раз-другой она, правда, сунула нос в книгу, которую сестра читала, но там не оказалось ни картинок, ни стишков. "Кому нужны книжки без картинок... или хоть стишков, не понимаю!" - думала Аліса. С горя она начала подумывать (правда, сейчас это тоже было дело не из легких - от жары ее совсем разморило), что, конечно, неплохо бы сплести венок из маргариток, но плохо то, что тогда нужно подниматься и идти собирать эти маргаритки, как вдруг... Как вдруг совсем рядом появился белый кролик с розовыми глазками! Тут, разумеется, еще не было ничего такого необыкновенного; Аліса-то не так уж удивилась, даже когда услышала, что Кролик сказал (а сказал он: "Ай-ай-ай! Я опаздываю!"). Кстати, потом, вспоминая обо всем этом, она решила, что все-таки немножко удивиться стоило, но сейчас ей казалось, что все идет как надо. Но

когда Кролик достал из жилетного кармана (да-да, именно!) ЧАСЫ (настоящие!) и, едва взглянув на них, опрометью кинулся бежать, тут Алиса так и подскочила! Еще бы! Ведь это был первый Кролик в жилетке и при часах, какого она встретила за всю свою жизнь! ( Льюис Кэрролл. Алиса в стране чудес. Перевод с англ. Бориса Заходера).

2. Алисе наскучило сидеть с сестрой без дела на берегу реки; разок-другой она заглянула в книжку, которую читала сестра, но там не было ни картинок, ни разговоров.

- Что толку в книжке, - подумала Алиса, - если в ней нет ни картинок, ни разговоров?

Она сидела и размышляла, не встать ли ей и не нарвать ли цветов для венка; мысли ее текли медленно и несвязно - от жары ее клонило в сон. Конечно, сплести венок было бы очень приятно, но стоит ли ради этого подыматься? Вдруг мимо пробежал кролик с красными глазами. Конечно, ничего удивительного в этом не было. Правда, Кролик на бегу говорил:

- Ах, боже мой! Я опаздываю.

Но и это не показалось Алисе особенно странным. (Вспоминая об этом позже, она подумала, что ей следовало бы удивиться, однако в тот миг все казалось ей вполне естественным). Но, когда Кролик вдруг вынул часы из жилетного кармана и, взглянув на них, помчался дальше, Алиса вскочила на ноги. Ее тут осенило: ведь никогда раньше она не видела кролика с часами да еще с жилетным карманом в придачу! (Льюис Кэрролл. Приключения Алисы в стране чудес. Перевод с англ. «Фатум».- 1991).

3. Ане становилось скучно сидеть без дела рядом с сестрой на травяном скате; раза два она заглянула в книжку, но в ней не было ни разговоров, ни картинок. "Что проку в книжке без картинок и без разговоров?" - подумала Аня. Она чувствовала себя глупой и сонной - такой был жаркий день. Только что принялась она рассуждать про себя, стоит ли встать, чтобы набрать ромашек и свить из них цепь, как вдруг, откуда ни возьмись, пробежал мимо нее Белый Кролик с розовыми глазами. В этом, конечно, ничего особенно замечательного не было; не удивилась Аня и тогда, когда услышала, что Кролик бормочет себе под нос: "Боже мой, Боже мой, я наверняка опоздаю". (Только потом, вспоминая, она заключила, что говорящий зверек - диковина, но в то время ей почему-то казалось это очень естественным.) Когда же Кролик так-таки вытащил часы из жилетного кармана и, взглянув на них, поспешил дальше, тогда только у Ани блеснула мысль, что ей никогда не приходилось видеть, чтобы у кролика были часы и карман, куда бы их совать (Льюис Кэрролл. Аня в стране чудес. Перевод с англ. Владимира Набокова).

4. Алиса начинала очень утомиться заседания ее сестрой на банке, и наличия ничего, чтобы делать: однажды или дважды (вдвое) она заглянула в книгу, ее сестра читала, но это не имело никаких картин или бесед в этом, «И каково использование книги, - думал Алиса - без картин или беседы?» Так что она рассматривала в ее собственном мнении (также как она могла, поскольку горячий день сделал ее чувство, очень сонное и глупое), будет ли удовольствие создания цепи маргаритки стоить неприятность подъема и выбора маргариток, когда внезапно Белый Кролик розовыми глазами бежал рядом с нею. Не имелось ничего так ОЧЕНЬ замечательный в что; и при этом Алиса не думала это так ОЧЕНЬ из способа слышать, что Кролик говорит себе: «О дорогой! О дорогой! Я буду опаздывать!» - (Когда она обдумывала это впоследствии, пришло в голову ей, что она должна задаться вопросом в этом, но во время это все казалось весьма естественным); но когда Кролик фактически БРАЛ ЧАСЫ ИЗ ЕГО ЖИЛЕТА КАРМАН, и смотрел это, и затем поспешило на, Алиса начала к ее ногам, для высвеченного поперек ее мнения, которое она никогда не имела, прежде видят кролика или с карманом жилета, или часами, чтобы брать из этого (Льюис Карролл. Приключения Алисы в стране чудес. Перевод на русский язык - PROMT'98 (автоматический перевод-подстрочник).

Переклад українською мовою

Алісі набридло, марнуючи час, сидіти поряд із сестрою на березі річки; раз-другий вона зиркнула у книгу, яку читала сестра, але там не було ані малюнків, ані діалогів.

- Якої користі від книжки, - подумала Аліса, - якщо в ній немає ані картинок, ані розмов?

Вона сиділа і розмірковувала: чи не підвестися і нарвати квітів на вінок; думки її пливли повільно та беззв'язно – від спеки Алісу геть зморило. Безумовно, сплести вінка було б дуже приємно, але ж хіба варто підводитись лише заради цього? Раптом поблизу пробіг кролик із червоними очима. Звісно, нічого дивного у цьому не було. Щоправда, Кролик, біжучи, бурмотів:

- Ой, боже мій! Я запізнююсь.

Але й це не викликало особливого здивування в Алісі (пізніше, згадуючи, вона подумала, що їй належало здивуватися, однак у цю мить чомусь усе здалося їй цілком природним). Лише тоді, коли Кролик раптом дістав із жилетної кишеньки годинника і, глянувши на нього, стрімголов понісся далі, Аліса скочила на ноги. Дівчинку осяяла думка: вона ніколи раніше не бачила кролика з годинником та ще й у жилетці з кишенькою! (Льюїс Керролл. Пригоди Аліси у країні чудес).

• **Завдання для контролю і самоконтролю рівня знань, умінь і навичок із курсу «Сучасна українська мова (культура мови і практична стилістика)»**

**ВАРІАНТ 1**

**1. Дайте письмову відповідь на питання.**

Культура мови і практична стилістика як лінгвістична дисципліна. Предмет. Основні поняття.

**2. Запишіть речення українською мовою.**

Служебные письма — это самые распространенные документы в учреждениях. Письма используют для связи, передачи информации на расстояние между корреспондентами. При помощи служебных писем ведутся переговоры, выясняются отношения, излагаются претензии.

Из учебника

**ВАРІАНТ 2**

**1. Дайте письмову відповідь на питання.**

Поняття про розмовний функціональний стиль української мови: підстилі, комунікативна мета, сфера реалізації мовних засобів, форми існування, специфіка.

**2. Запишіть речення українською мовою.**

Художественная речь Пушкина богата и разнообразна. «Словарь языка А. С. Пушкина» включает 21290 разных слов — с десятками тысяч неординарных значений. Активный запас слов современного образованного человека примерно вдвое меньше пушкинского. Разве только одно это сопоставление не показательно? Но оно только начинается, а не завершает объективную оценку богатства и разнообразия речи Пушкина.

Б.Н. Головин

**ВАРІАНТ 3**

**1. Дайте письмову відповідь на питання.**

Поняття про науковий функціональний стиль української мови: підстилі, комунікативна мета, сфера реалізації мовних засобів, форми існування, специфіка.

**2. Запишіть речення українською мовою.**

Вспомним: «Разум неистощим в соображении понятий, как язык неистощим в соединении слов». Соединения слов и связанные с ними значения и их варианты, найденные, созданные Пушкиным, оказались настолько живыми, точными, яркими, многоликими, так обогатили художественную речь первой половины XIX в., что даже современники поэта

признали за ним совершенно особое место в поэтическом речетворчестве, а потомки поэта назвали его основоположником современного русского литературного языка.

Б.Н. Головин

#### ВАРІАНТ 4

##### 1. Дайте письмову відповідь на питання.

Поняття про діловий стиль функціональний стиль української мови: підстилі, комунікативна мета, сфера реалізації мовних засобів, форми існування, специфіка.

##### 2. Запишіть речення українською мовою.

Можно указать на одну языковую ошибку, которая увековечена не только в слове, но и в мраморе. “Моисей” — одно из самых прославленных созданий Микеланджело. Пророк справедлив, но страшен в своем гневе. Значительно увеличивают впечатление от образа рассерженного пророка маленькие рожки надо лбом. Откуда у пророка рога? Во всем виноват латинский перевод. Латинское *cornatus* (о) *natus* — ‘сияющий, окруженный сиянием, лучами’; *cornatum* — ‘венчать, украшать венком’ было подменено другим: *cornutus* — ‘рогатый’; *cornus* — ‘рог’. А Микеланджело воссоздал эту ошибочно возникшую деталь в облике Моисея.

В.В.Одинцов

#### ВАРІАНТ 5

##### 1. Дайте письмову відповідь на питання.

Стилістичні можливості службових частин мови, вигуків і звуконаслідувань. Асиндетон і полісиндетон (пропуск або нагромадження сполучників у тексті) як стилістичні фігури.

##### 2. Запишіть речення українською мовою.

В рассказе А. П. Чехова «Дома» прокурор окружного суда хочет убедить своего малолетнего сына в том, что таскать табак и курить нехорошо. Отец сначала эмоционально осуждает мальчика: «Я тебя не люблю, и ты мне не сын...» Однако это не действует. После этого приходит верное решение: «Слушай, — начал он... — В некотором царстве, в некотором государстве жил-был себе старый, престарый царь...» У старого царя был единственный сын, который курил. От курения царевич умер. Дряхлый и болезненный старик остался без всякой помощи. На Сережу вся сказка произвела сильное впечатление. Он вздрогнул и сказал упавшим голосом: «Не буду я больше курить...».

Б.Головин

#### ВАРІАНТ 6

##### 1. Дайте письмову відповідь на питання.

Стилістична роль відокремлених членів речення (означень, обставин, додатків).

##### 2. Запишіть речення українською мовою.

Улицы были призрачны и безмолвны. Если нужно было выйти из дома, садились в пневмобус или брали с собой газовый баллончик. Он шел быстро, не оглядываясь по сторонам, не думая. Воздух был наполнен серными испарениями. Четыре мотоцикла с ревом промчались мимо, и кто-то швырнул обломком асфальта. Ричардс легко увернулся. Два пневмобуса проехали мимо, обдав его сжатым воздухом, но он не проголосовал. Выданное на эту неделю пособие по безработице в двадцать долларов было истрачено. Денег на талон не было. Он подозревал, что бродячие банды чувствовали, как он беден. На него никто не нападал (Стивен Кинг. Бегущий).

#### ВАРІАНТ 7

##### 1. Дайте письмову відповідь на питання.

Стилістична роль вставних і вставлених конструкцій, звертань, однорідних членів речення у тексті.



## 2. Запишіть речення українською мовою.

Странный, тихий, точно замкнувшийся в себя город. Да и люди здесь тоже были какие-то чужие и непонятные, но, несмотря на то, что они его чуждались, они порою вызывали в Эндрью невольное теплое чувство: за исключением торговцев, пасторов и небольшой группы ремесленников, все это были рабочие и служащие компании, которым принадлежали копи. К началу и концу каждой смены тихие улицы городка внезапно просыпались, звонко вторя стуку подбитых железом башмаков и неожиданно оживая под натиском армии людей. Платье, обувь, руки, даже лица тех, кто работал в гематитовом руднике, были напудрены ярко-красной рудной пылью. Но это были славные люди. (А.Кронин. Цитадель. Пер. с англ. М.Е. Абкиной).

### ВАРІАНТ 8

#### 1. Дайте письмову відповідь на питання.

Роль прямого порядку слів у реченнях наукового, офіційно-ділового і публіцистичного стилів. Інверсія як стилістичний засіб у художньому й розмовному стилях.

#### 2. Запишіть речення українською мовою.

Они улыбнулись друг другу, и, когда их руки разомкнулись, девушка про себя удивилась цвету его волос - коротких, вьющихся и отливающих золотом, хотя они были светлые, как лен. Он был так белокур, что напомнил ей виденные на сцене образы какого-нибудь Оле Ольсона или Иона Ионсона; но на том сходство и кончалось. Брови и ресницы его были темнее, взгляд отнюдь не ребяческий, а по-мужски твердый и выразительный. И, так же как прикосновением руки, он действовал на нее благотворно всем своим существом - телом и душой (Джек Лондон. Лунная долина. Пер. с англ.).

### ВАРІАНТ 9

#### 1. Дайте письмову відповідь на питання.

Типи речень за метою висловлення й інтонацією. Повні й неповні, поширені й непоширені, ускладнені й неускладнені прості речення.

#### 2. Запишіть речення українською мовою.

За дверью плещется море, волны которого разбиваются на пляже не далее как на расстоянии броска камня, а вокруг занавешенные туманом горы. Стайка диких гусей проносится мимо и садится на коврик зеленого дерна. И кроме тихого довольного гомона их голосов, а также шума моря и водопада, стоит полнейшая тишина. Это место - мой дом вот уж более десяти лет, и какие бы перемены у меня в жизни не случились в будущем, он останется моим духовным очагом до конца моих дней. Дом, куда возвращаешься не с уверенностью встретить гостеприимные человеческие существа, не с ожиданием удобства и покоя, а к давно знакомым покрытым мхом утёсам и к рябинам, приветливо машущим тебе ветвями. (Гейвин Максвелл Лавка языков. Пер. Г. Башков).

## Додаток Р1

### **Пакет завдань з української мови на роботу з текстом (модуль І) (для аудиторного та позааудиторного навчання студентів денної, заочної та дистанційної форм освіти)**

#### Методичний коментар.

*Пакет завдань створений з метою комплексного формування складових мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-нефілологів (МКПК) на основі роботи з текстом. Структурою і змістом пакету завдань передбачено систематизоване і систематичне мовне самонавчання та самовдосконалення майбутніх учителів на основі здобутих знань, умінь і навичок.*

*До пакету завдань обов'язково входить список інформаційних джерел, у тому числі Інтернет-ресурсів (гіпертекстів). У процесі виконання завдань застосовуються традиційні та інноваційні методи та засоби навчання і самонавчання. Фронтальні, групові й індивідуальні завдання виконуються студентами поступово, протягом вивчення модуля дисципліни. Кількість пакетів дорівнює кількості модулів. За виконання пакету завдань у журналі навчальних досягнень академічної групи у спеціальній графі "Комплекс завдань модуля" виставляється оцінка — середній бал від усіх виконаних завдань. Вона впливає на підсумкову оцінку за модуль. Від першого до останнього пакетів завдання поступово ускладнюються, що зумовлено прогнозованим зростанням рівня МКПК студентів, що вивчають курс української мови у ВНЗ. Кількість годин, відведених на аудиторну та індивідуально-самостійну роботу студентів, витрачається на виконання відповідних завдань пакету.*

#### Типова структура пакету завдань на роботу з текстом.

- Граматико-правописний диктант (письмова вправа виконується фронтально, текст диктанту читає і перевіряє викладач).
- Самоаналіз орфографічних і пунктуаційних помилок у тексті диктанту (письмове завдання виконується індивідуально кожним студентом і

перевіряється викладачем методом бесіди згідно з графіком проведення індивідуальних консультацій). Додаток — схема самоаналізу правописних помилок.

- Лінгвістичний аналіз тексту. Додаток — схеми лексичного, фонетичного, словотвірного, морфологічного, синтаксичного аналізу. Письмове завдання виконується у 5 малих групах методом "Джигсоу". Викладач оцінює роботу кожного учасника групи.

- Виконавський аналіз тексту художнього стилю — письмове домашнє завдання за схемою:

2. А. *Літературно-творчий аналіз тексту* (розповідь про автора та особливості його епохи; родова і жанрова приналежність твору; тип тексту; структура тексту; стислий переказ тексту; пояснення незрозумілих у тексті слів (за допомогою словників).

3. Б. *Дійовий аналіз тексту* (кінцева мета автора (зверхзадача); якими я бачу героїв та місце події (словесні замальовки); ставлення до твору, героїв. Чи бачу в творі підтекст (прихований зміст)?

4. В. *Словесна цільова дія* (використання автором художніх засобів виразності (тропів, особливих синтаксичних структур); використання звукових засобів виразності (складання партитури всього тексту або однієї з його частин).

Викладач перевіряє виконане кожним студентом завдання.

- Виразне читання тексту студентами на занятті (колективне оцінювання техніки мовлення майбутнього вчителя).

- Виконання одного з творчих завдань на основі опрацьованого тексту (за вибором студента). Наприклад: *скласти розповідь учителя на пропоновану теми, скласти кросворд, асоціативний куц тощо.*

#### **Список джерел для виконання завдань**

1. Мацько Л.І. Дискурсивний аналіз тексту // Українська література в загальноосвітній школі. — 2008. — № 9. — С. 9 — 14.

2. Мацько Л.І. Лінгвокультурологічний аналіз // Українська мова в освітньому просторі: навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр". — К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. — С. 348 — 369.
3. Мельничайко В.Я. Лінгвістичний аналіз художнього тексту: завдання і методи // Теорія і практика літературного аналізу художнього тексту. - Тернопіль: Лілея, 1997. - С. 26 - 60.
4. Ковалик І.І., Мацько Л.І., Плющ М.Я. Методика лінгвістичного аналізу художнього тексту. – К.: Вища школа, 1984. – 120с.
5. Єщенко Т. А. Лінгвістичний аналіз тексту: навчальний посібник / Т.А. Єщенко. — К.: Академвидав, 2009. — 264 с.
6. Богдан М.М., Власенко В.В., Конторчук Г.К. Сучасна українська літературна мова. Лексичний, фонетичний і граматичний аналізи: Навчально-методичний посібник. — Житомир: Поліграфічний центр ЖДПУ, 2001. — 135с.

### **Зразок виконання**

Матеріали письмових завдань з української мови

(до модуля І),

виконаних студенткою 25 групи ННІ педагогіки Кос Оленою Ігорівною (денна форма навчання)

- Граматико-правописний диктант.

#### НЕЗАБУДКА

(Казка)

*Коли люди стали ненавидіти одне одного і втрачали людське серце, тоді зійшов ангел доброти на землю.*

*Тепле літонько **роскошувало** на землі. Людська праця, засіяна навесні, доспівала на потіху працівникам.*

*Уквітчаний добродійним вінцем, ангел став на просторій ниві багача. Вона аж стогнала під тягарем буйних плодів управленої ріллі. Побіч неї тягнувся вузький кущик поля, що належав убогій людині. На ньому було майже пусто.*

Засіяне збіжжя зниділо, зрудавіло на безплідній глині. Звідки ж убогому управити свою ріллю, чим йому добре її обробити, коли в нього нічого немає?

І глянув ангел на ниву вбогого, і сумно йому стало. Він узяв із свого вінця синю, як хмаринка, квітку і посадив її на полі багача. **“Квітко,— сказав він.— ти нагадує багачеві, щоб не забував про вбогого”.**

**Те проговорив, і полетів угору, високо...**

Квітка в одну мить розрослася по всіх **багатських** полях. І здивувалися багачі, коли її угледіли. Вони чогось добрили на її вид.

А вбогі прозвали її незабудкою (За твором Марка Черемшини).

- Самоаналіз орфографічних і пунктуаційних помилок у тексті диктанту.

У диктанті допущено 3 орфографічні і 2 пунктуаційні помилки.

Орфографічні: 1. У дієслові "розкошувало" слід писати префікс роз-, оскільки у префіксах роз-, без-, через- незалежно від вимови приголосний з не змінюється (порівн. "скосили"). 2. У дієприкметнику "управленої" слід писати суфікс -ен-, оскільки він ненаголошений (порівн. "нездійснений"). 3. У прикметнику "багацької" відбувається чергування приголосного с із ц при додаванні суфікса -ськ-: багач + -ськ- = багацький.

Пунктуаційні: 1. Речення з прямою мовою у тексті диктанту побудовано за такою схемою: "П, — а, — п". 2. У реченні " Те проговорив і полетів угору, високо..." відсутня кома між однорідними присудками, з'єднаними сурядним сполучником і.

- Лінгвістичний аналіз тексту.

Лексичний аналіз виділеного у тексті слова **незабудка**:

**Незабудка** — 1. Аналізоване слово в початковій формі: **незабудка**. 2. Повнозначне, виконує номінативну функцію (іменник). 3. Означає ніжно-блакитну із золотою серединою квітку, що росте на вогких місцях по берегах водойм, на вологих луках, болотах. Незабудка (у народі її ще називають "любимене") має наукову назву — *myosotis* ("мишачі вушка") — через листя, вкрите тоненькими волосками. 4. Слово має конкретне значення. 5. Однозначне. 6.

Синоніми (абсолютні): люби-мене (діал.), мишачі вушка (з лат.). 7. Корінне українське слово. 8. Належить до активної лексики. 9. Загальноживане. 10. Стилiстично нейтральне. 11. До складу фразем не входить. 12. У тексті казки Марка Черемшини набуває додаткового емоційно-експресивного, символічного значення.

Фонетичний аналіз виділеного у тексті слова **збіжжя**:

1. Орфографічний запис — **збіжжя**.
2. Запис фонетичною транскрипцією [зб'і'ж':а].
3. Поділ слова на склади: [зб'і' - ж':а]; **перший і другий склади прикрито-відкриті. Перший склад наголошений, другий — ненаголошений.**
4. У слові 6 букв, 5 звуків. Співвідношення букв і звуків: подвоєнням букв на письмі позначено подовження приголосного звука між голосними у вимові.
5. Характеристика звуків: [з] — приголосний, шумний, дзвінкий, передньоязиковий, свистячий, твердий; [б'] — приголосний, шумний, дзвінкий, губний, пом'якшений; [і'] — голосний, неогублений, наголошений, переднього ряду, високого піднесення; [ж':] — приголосний, шумний, дзвінкий, шиплячий, передньоязиковий, подовжений, пом'якшений; [а] — голосний, неогублений, заднього ряду, низького піднесення, ненаголошений.

Словотвірний аналіз слова **вбогий**:

1. Твірне слово **вбогий**. 2. Твірна основа: **вбог -**. 3. Морфолого-синтаксичний спосіб словотвору — субстантивация.

Морфологічний аналіз слова **розрослася**:

1. Речення: Квітка в одну мить розрослася по всіх багатських полях.
2. Аналізована словоформа відповідає на питання: що зробила?
3. Лексичне значення — назва дії.
4. Дієслово.
5. Початкова форма — розростися.
6. Доконаний вид.
7. Неперехідне.
8. Активний стан.

9. *Дійсний спосіб.*
10. *Минулий час.*
11. *Жіночий рід.*
12. *Однина.*
13. *Основа інфінітива — розрос-ся, основа теперішнього часу — розрос-.*
14. *Перша дієвідміна.*
15. *Наголос в основі інфінітива на третьому складі, в основі теперішнього часу — на другому.*
16. *Будова слова: роз-рос-л-а-ся. Основа складається з кореня, префікса, суфікса, постфікса.*
17. *У реченні виконує роль простого дієслівного присудка.*

#### Синтаксичний аналіз словосполучення на просторій ниві:

*Структурна модель словосполучення — просте, головне слово — ниві, залежне — просторій. За морфологічним вираженням головного слова — іменникове. За семантико-синтаксичним відношенням між словами — означальне. Спосіб підрядного зв'язку між словами — узгодження.*

Синтаксичний аналіз речення: *Уквітчаний добродійним вінцем, ангел став на просторій ниві багача.*

*За метою висловлювання — розповідне, за інтонацією — неокличне, за модальністю — стверджувальне. За структурою речення просте, двоскладне, повне, поширене. Граматична основа — ангел став. Підмет — простий, виражений іменником; присудок — простий дієслівний. Означення — просторій — узгоджене, виражене прикметником, багача — неузгоджене, виражене іменником; обставина місця — на ниві. Речення ускладнене відокремленим означенням, вираженим дієприкметниковим зворотом перед означеним словом. Комою відділяється, оскільки має відтінок причини.*

#### • **Виконавський аналіз тексту художнього стилю**

##### **А. Літературно-творчий аналіз тексту.**

*Марко Черемшина — псевдонім Івана Юрійовича Семанюка, відомого західноукраїнського прозаїка-новеліста, драматурга, поета, громадського*

діяча кінця XIX — першої половини XX століть. Високу оцінку творчості Марка Черемшини дали Іван Франко, Леся Українка, Михайло Коцюбинський, Ольга Кобилянська, Василь Стефаник. Новели з життя гуцулів-верховинців здобули широку популярність у народі, оскільки правдиво відтворили картини злиднів, страхіття війни 1914-1919 років. Окрім літературної діяльності, Марко Черемшина був професіональним адвокатом; захищаючи інтереси селянства, він знаходив яскраві приклади із життя для сюжетів своїх творів.

Пам'ять про Марка Черемшину дбайливо зберігають його земляки. У його будинку (Снятин) створено літературно-меморіальний музей. Письменнику присвячують вірші шанувальники його таланту: *Йду селом дорогим, Чую музику сонця, Серцем чую Марка Черемшини слова: "Бідолашних батьків Ти ніде не соромся, У тобі їхня сила І юність жива"* (В.Григорак. "Рідному Марку Черемшині").

Літературна казка Марка Черемшини "Незабудка" за своїм жанром нагадує фольклорний твір — народну легенду, оскільки автор у своєрідній манері розповідає про походження квітки та її назви. Розмовний стиль викладу зробив твір доступним для простого люду, а введений у казку образ ангела доброти відобразив народні християнські сподівання на перемогу добра і милосердя над жадібністю й здирництвом. Текст казки за своїм типом — розповідь з елементами опису природи. Незабудка символізує пам'ять, християнське єднання, є оберегом народу.

### **Б. Дійовий аналіз тексту.**

Метою автора є вплив на почуття, свідомість читача, виховання в людини гуманного ставлення до інших. Мені казка подобається витонченістю, оптимальним добором лексичних і граматичних засобів вираження художнього викладу. До казки легко уявити ілюстрації: поле багача і бідняка, ангел на полі, маленькі сині квітки-незабудки. Казка має філософський зміст, за яким людина є творцем як добра, так і зла на землі; автор наголошує на рівності всіх людей, захищає право бідного селянина на статок і щастя. У цьому я бачу в творі підтекст (прихований зміст).



## **В. Словесна цільова дія.**

Марко Черемшина, як справжній майстер художнього слова, використав у казці художні засоби виразності (тропів, особливих синтаксичних структур):

Символ: **незабудка** — символ справедливості й гуманізму, **нива** — символ життя.

Алегорія: ангел доброти втілює ідею боротьби за народ.

Синекдоха: Коли люди стали ненавидіти одне одного і втрачали людське серце, тоді зійшов ангел доброти на землю.

Порівняння: Він узяв із свого вінця **синю, як хмаринка, квітку** і посадив її на полі багача.

Епітети: **добродійний вінець, буйні проди.**

Персоніфікація: **нива стогнала, літонько розкошувало**

Гіпербола: **Квітка в одну мить розрослася по всіх багацьких полях.**

Полісиндетон: **І глянув ангел на ниву вбогого, і сумно йому стало.**

Антитеза: “Квітко,— сказав він.— ти нагадує **багачеві**, щоб не забував про **вбогого**.”

Риторичні питання: Звідки ж убогому управити свою ріллю, чим йому добре її обробити, коли в нього нічого немає?

### **Партитура уривка з тексту.**

*і-гля'нув 'ангел на-ни'ву вбо'гого↑/ і-су'мно↓ йому' ста'ло// ві'н узя'в із-свого' вінця' си'ню/ як-хмари'нка/ кві'тку↑ і-посади'в її' на-по'лі багача'↓// кві'тко// сказа'в він// ти нага'дує багаче'ві↑/ щоб-не-забува'в про-вбо'гого↓///*

- Творче завдання на основі опрацьованого тексту.

### **Легенди про незабудку**

#### **(розповідь учителя)**

Гарна квітка незабудка описана в легендах багатьох народів світу, оскільки росте по всьому світі — тільки в Україні її налічується 19 видів. Вважають, що Господь, наділяючи рослини іменами, забув про цю тендітну квіточку, але вона нагадала йому про себе, через що була названа незабудкою. Австрійська легенда розповідає про двох закоханих, які побачили на березі

швидкого Дунаю чарівну блакитну квітку. Дівчина забажала зірвати її. Закоханий юнак нахилився за квіткою до води, не втримався і впав у швидкий потік, встигнувши тільки гукнути на прощання: "Не забудь мене!". Дівчина посадила на його могилі квітку, яку назвала незабудкою.

Свято незабудки влаштовують у Німеччині, виплітаючи вінки з квіток, роблячи букети. В Англії незабудку шанують 1 травня — у день весняної королеви, яку обирають з-поміж гарних дівчат. Забуваються образи, миряться вороги. У Франції цю квітку дарують на пам'ять. Із чудодійними властивостями цієї рослини пов'язано багато традицій: сік незабудки загартовує сталь, у Голландії з нього роблять сироп проти кашлю.

Віддавна український віночок ретельно готували, щоб одягнути на голівку трирічній дівчинці. Він мав зберігатися у весільній скрині і складався з квіток-символів, що охороняли здоров'я. Це чорнобривці, барвінок, ромашка і, безперечно, незабудка, яка розвивала зір. Незабудка увійшла до рослинного орнаменту української вишивки.

## Додаток С.1

Таблиця 1

**Етапи проведення педагогічної гри з української мови на нефілологічних факультетах ВНЗ**

тип гри етап гри	Дидактична	Творча гра		
		Ділова	Сюжетно- рольова	Ситуативно- рольова
Підготовчий	1. Вибір теми навчальної дисципліни, у рамках якої доцільно використати ігрову технологію. 2. Вибір назви гри, що відображає ігровий задум.			
	3. Вибір часу, кількості студентів, місця проведення гри та її тривалості. <u>Аудиторна робота:</u> лекційне, практичне, семінарське, лабораторне заняття. Заняття гуртка, факультативу. Триває приблизно	3. Вибір часу, кількості студентів, місця проведення гри та її тривалості. <u>Аудиторна робота:</u> лекційне, практичне, лабораторне заняття. Заняття гуртка, факультативу. Триває приблизно 20-40 хвилин. Задіяна одна	3. Вибір часу, кількості учасників та глядачів, місця проведення гри та її тривалості. <u>Позааудиторна робота з української мови в рамках тижнів факультетів, тематичних заходів (актова зала навчального корпусу,</u>	3. Вибір часу, кількості учасників, місця проведення гри та її тривалості. <u>Аудиторна робота:</u> лекційне, практичне, лабораторне заняття, заняття гуртка, факультативу. <u>Позааудиторна робота з української мови в рамках тематичних заходів, (актова зала навчального</u>

*Продовж. табл. 1*

1	2	3	4	5
	<p><i>10-40 хвилин.</i> <i>Задіяна одна</i> <i>або декілька</i> <i>академгруп.</i></p>	<p><i>або декілька</i> <i>академгруп.</i></p>	<p><i>гуртожитку)</i> <i>Заняття</i> <i>факультативів,</i> <i>гуртків.</i> <i><u>Аудиторна</u></i> <i><u>робота:</u></i> <i>підсумкове</i> <i>заняття з курсів</i> <i>виразного</i> <i>читання,</i> <i>української мови</i> <i>(за</i> <i>профспрямува-</i> <i>нням), культури</i> <i>і техніки</i> <i>мовлення,</i> <i>народознавства</i> <i>та ін.</i> <i>Триває</i> <i>приблизно 90</i> <i>хвилин.</i> <i>Задіяна одна або</i> <i>декілька</i> <i>академгруп.</i></p>	<p><i>корпусу,</i> <i>гуртожитку,</i> <i>настановчої та</i> <i>підсумкової</i> <i>конференцій з</i> <i>педагогічної</i> <i>практики</i> <i>студентів у</i> <i>школі.</i> <i>Триває</i> <i>приблизно 20-40</i> <i>хвилин.</i> <i>Задіяна одна або</i> <i>декілька</i> <i>академгруп.</i></p>
	<p>4.Інструктаж студентів- суб'єктів гри.</p>	<p>4.Інструктаж студентів— суб'єктів гри. Підготовка</p>	<p>4.Інструктаж студентів— суб'єктів гри. Підготовка</p>	<p>4.Інструктаж студентів — суб'єктів гри. Підготовка</p>

*Продовж. табл. 1*

1	2	3	4	5
	<p>Підготовка навчально-ігрового забезпечення:</p> <p><i>Інструкції до проведення гри, комплекту завдань з української мови (карток, тестів тощо), списку інформаційних джерел, технічних засобів (готують викладач, лаборант кафедри), схем, таблиць, графіків (доцільно залучити студентів).</i></p>	<p>навчально-ігрового забезпечення (доцільно залучити студентів):</p> <p><i>інструкції до проведення гри, реквізиту для відтворення стандартних професійних дій, списку інформаційних джерел, технічних засобів, схем, таблиць, графіків, папок зі зразками шкільної документації, міні-словників фахової термінології (готують викладач, лаборант</i></p>	<p>ігрового забезпечення (доцільно залучити студентів):</p> <p><i>Ознайомлення з текстом художнього твору, пропонуваного для виконання перед студентською аудиторією. Декламація. Усне переказування. Читацький полілог. Рекомендації викладача щодо інсценізації; підготовка реквізиту для театралізованої дії, музичного супроводу,</i></p>	<p>ігрового забезпечення (доцільно залучити студентів):</p> <p><i>Колективне обговорення можливих ситуаційних варіантів ігрового тренінгу. Рекомендації викладача щодо імпровізаційної мовнокомунікативної поведінки вчителя у проблемній, нестандартній ситуації педагогічного спілкування, імітованій у сценці. Підготовка реквізиту для сценок. Укладання списку інформаційних джерел. Розподіл ролей.</i></p>

*Продовж. табл. 1*

1	2	3	4	5
		<i>кафедри, студенти).</i>	<i>декорацій. Укладання списку інформаційних джерел. Можливе попереднє обговорення колективно створюваного сюжету майбутнього міні-спектаклю на професійну тему. Розподіл ролей.</i>	
	<i>5.Моделювання гри: окреслення дидактичної мети і завдань гри; вибір методів та прийомів керування грою.</i>	<i>5.Моделювання гри: окреслення дидактичної мети і завдань гри; вибір методів та прийомів. Написання сценарію стандартної навчальної</i>	<i>5.Моделювання гри: окреслення дидактичної мети і завдань гри; вибір методів та прийомів організації ігрової діяльності студентів-</i>	<i>5.Моделювання гри: окреслення дидактичної мети і завдань гри; вибір методів та прийомів керування творчою ігровою діяльністю студентів. Письмове оформлення текстів розіграваних ситуацій</i>

*Продовж. табл. 1*

1	2	3	4	5
		<i>ситуації професійного педагогічного спілкування, визначення складу учасників. Консультавання студентів — суб'єктів гри.</i>	<i>виконавців. Консультавання студентів на репетиціях.</i>	<i>професійного спілкування (діалогів, полілогів). Консультавання студентів на репетиціях.</i>
Основний (етап проведення)	Проведення викладачем гри за інструкцією. Застосування в ході гри евристичних бесід, ілюстрацій, тестування, методів усного опитування ("мозковий штурм"), обміну	Проведення гри за інструкцією, контроль викладача за чітким дотриманням студентами сценарію імітованих ситуацій стандартного службового спілкування. Укладання ділових паперів (н-д,	Проведення гри у формі свята театрального аматорського студентського мистецтва. На свято доцільно запросити гостей: студентів і викладачів інших факультетів, учителів, батьків студентів-виконавців.	Проведення гри за інструкцією, спостереження за спроможністю студентів — учасників сценки — імпровізувати у нестандартній ситуації педагогічного спілкування.

## Продовж. табл. 1

1	2	3	4	5
	думками ("круглі столи"), академічних дискусій, турнірів, інтерв'ювання, групування ("асоціативний куш"), діаграми Вена, методу "Джигсоу" (експертних груп) тощо. Робота в парах, малих групах, виконання фронтальних та індивідуальних завдань.	шкільна документація) за допомогою <i>папок зі зразками шкільної документації, міні-словничків фахової термінології.</i>		
Заключний (етап аналізу й узагальнення, рефлексія)	Методи заохочення учасників гри (призи переможцям, оцінювання	Методи заохочення учасників гри (призи переможцям, оцінювання	Методи заохочення (схвалення глядачами, стаття у студентській	Методи заохочення (схвалення глядачами — іншими студентами,



1	2	3	4	5
	<p>навчальної діяльності учасників гри за 100-бальною системою). Колективне обговорення результатів ігрової навчальної діяльності, підведення підсумків вивчення мовної дисципліни (її окремої теми, модуля) в усній та письмовій формах (вільне письмо, анкети оцінювання та самооцінювання навчальної ігрової діяльності,</p>	<p>навчальної діяльності учасників гри за 100-бальною системою). Колективне обговорення результатів ігрової навчальної діяльності. Оцінювання та самооцінювання рівня підготовленості суб'єктів гри до усної та писемної професійної мовної комунікації (вільне письмо, анкети оцінювання та самооцінювання навчальної ігрової діяльності, есе).</p>	<p>газеті, запрошення до повторного виконання в інших закладах, оцінювання творчої діяльності учасників гри за 100-бальною системою). Колективне обговорення проведеного свята: оцінка й самооцінка індивідуальних акторських здібностей студентів, мистецтва перевтілення, вміння володіти аудиторією. Встановлення різниці між</p>	<p>оцінювання творчої діяльності учасників гри за 100-бальною системою). Колективне обговорення творчої мовнокомунікативної діяльності студентів — учасників гри в імітованих ситуаціях професійного спілкування. Аналіз і самоаналіз мовної та психолого-педагогічної готовності майбутніх учителів до імпровізації в</p>

*Продовж. табл. 1*

1	2	3	4	5
	есе). Аналіз та самоаналіз мовних помилок. Окреслення шляхів подальшого мовного навчання і самонавчання студентів.	Аналіз та самоаналіз мовленнєвих помилок. Окреслення подальших шляхів удосконалення культури професійного спілкування засобами української мови.	виразним читанням учителя й акторською грою. Аналіз і самоаналіз якостей мовлення студентів-виконавців. Окреслення подальших шляхів розвитку в майбутніх учителів читацьких інтересів, удосконалення майстерності публічного виразного читання.	реальних актах педагогічної взаємодії. Аналіз і самоаналіз якостей мовлення студентів-виконавців. Окреслення подальших шляхів удосконалення культури професійного спілкування засобами української мови.

**Додаток С 2**  
**Інструкція**  
**до проведення ситуативно-рольової творчої гри**  
**"Дозвольте відрекомендуватися"**

*Найкращі з-поміж людей нехай будуть учителями.*

*Я.-А. Коменський*

**Апробація.** Гра проводилася протягом 2007-2009 років на нефілологічних факультетах Житомирського державного університету імені Івана Франка (навчальна дисципліна — "Українська мова (за професійним спрямуванням)", тема: "Усне ділове й приватне мовлення. Ділові контакти. Культура ділової людини", денна й заочна форми навчання). Інструкцію розроблено за технологією "Схоже/Унікальне" С. Бич (університет штату Оклахома, США).

**Місце і час проведення гри. Суб'єкти ігрової діяльності.** Аудиторна робота. тривалість гри — 70-90 хвилин. Учасники гри — студенти однієї групи. Викладач керує ходом гри. **Мета гри:** формування етики професійної комунікації майбутніх учителів, подолання мовнопсихологічних бар'єрів при знайомстві з колективом, розвиток комунікабельності, комунікативних якостей мовлення студентів. **Методичний коментар.** Опитування студентів під час проходження ними виробничої практики у школі свідчить про труднощі, що виникають у комунікативних ситуаціях знайомства з педагогічним та учнівським колективом, особливо коли це відбувається без посередників і необхідно відрекомендуватися. Гру доцільно провести на другому курсі (на першому — для студентів-заочників, що навчаються за скороченим терміном), коли студенти ще мало знають одне про одного і колектив остаточно не згуртувався — кожному студентові цікаво почути розповіді одногрупників. Найцікавіше проходить гра у студентів заочного відділення, які мають життєвий досвід, родини, деякі — тривалий стаж роботи у школі.

## Хід гри

Вступне слово викладача. Інструктаж: студенти поділяються на малі групи по 4 чол. у кожній (5-7 груп), обирають спікерів. Кожна група отримує великий аркуш паперу з колом посередині. Основний етап гри. У кутах аркуша кожен студент записує те, що відрізняє його від інших (наприклад, хобі), може щось намалювати. В середині кола студенти, поспілкувавшись, записують те, що їх об'єднує. Тривалість цього виду роботи — 15 хвилин. Викладач надає слово кожній підгрупі (по черзі). Кожен спікер, скориставшись записаними на дошці мовними конструкціями, розповідає про свою "четвірку": *"Шановні присутні! Я розповім про нашу підгрупу. Ми різні за характерами, типом темпераменту, захопленнями. Але всіх нас об'єднує те, що .....*  
*На цьому аркуші зображено коло, що символізує .....*  
*Отже, надаю слово кожному з моїх друзів. Ви можете задавати їм запитання (не більше 3)".*

Далі виступає кожен з чотирьох студентів (1-3хвилини), починаючи словами: *"Дозвольте відрекомендуватися. Мене звать ... . Я уродженець (уродженка) .... . Вступити до університету мене спонукало ... . Скажу відверто, що до навчання і самонавчання я ставлюся .... . Сподіваюся, що, здобувши освіту, я стану .... . У стосунках з оточуючими мене людьми я .... . Окрім навчання, маю широке коло інтересів: люблю .... . Свої смаки та уподобання я зобразив(ла) схематично (коментує слова або малюнки). Ось, власне, і все, про що я хотів(ла) розповісти, але я залюбки відповім на всі ваші запитання".*

Заключний етап гри. Узагальнення, колективні висновки. Аналіз комунікативних якостей мовлення студентів.

## Додаток Т 1

### Матеріали до комплексу проектів з української мови на нефілологічних факультетах педагогічних ВНЗ

#### Додаток Т 1.1

#### Інструкція до проекту, рекомендованого для використання в процесі вивчення курсу "Українська мова (за професійним спрямуванням)" на нефілологічних факультетах педагогічних університетів

**Назва проекту:** "Жива і нежива природа в українському фольклорі".

**Учасники проекту:** академічна група студентів другого курсу природничого факультету педагогічного університету.

**Координатор-консультант проекту:** викладач курсу "Українська мова (за професійним спрямуванням)".

**Керівник проекту:** студент групи.

**Тип проекту:** колективний, комбінований, інформаційно-дослідницький, міжпредметний, внутрішній, короткостроковий.

**Мета проекту:** актуалізувати фахові знання студентів про живу і неживу природу; поглибити знання про жанри усної народної творчості, про українську фразеологію; дослідити виражальні особливості слів — назв реалій живої і неживої природи — у текстах українського фольклору; поповнити активний словник студентів прислів'ями і приказками.

**Кінцевий інтелектуальний продукт проекту:** стаття у збірнику матеріалів названого семінару; дидактичні матеріали до портфоліо майбутнього вчителя біології.

**Презентація результатів колективної роботи:** виступ керівника проекту на практичному занятті з української мови, а після оцінювання результатів та внесення відповідних коректив — на студентсько-викладацькому науково-методичному семінарі.

**Рекомендовані інформаційні джерела:** статті у друкованих фахових журналах, мовознавча та літературознавча література, збірки українських

прислів'їв і приказок, матеріали сайтів, розміщених в Інтернеті, шкільні підручники і методичні посібники з біології, лексикографічні джерела, рекомендації щодо оформлення наукової статті у фаховому виданні.

Програма проектної діяльності колективу студентів

**Підготовчо-мотиваційний етап та етап планування.** На першому практичному занятті з курсу "Українська мова (за професійним спрямуванням) з Теми 3 ("Стилі сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні", Змістовий модуль 1) викладач-координатор оголошує тему і мету проекту, повідомляє про завдання студентів на кожному з етапів проектної діяльності, пропонує перелік інформаційних джерел для опрацювання та призначає керівника проекту, який розподіляє функції між студентами групи. На цей етап відводиться 15 хвилин аудиторного часу.

**Етапи вибору рішення та виконання проекту.** У позанавчальний час студенти індивідуально опрацьовують джерела з теми, колективно заповнюють таблиці: "Назви живої і неживої природи", "Прислів'я про природу", "Приказки про природу", "Загадки про природу", "Народні прикмети". Колективно обговорюється проблема використання систематизованої інформації у роботі вчителя біології. Вносяться пропозиції щодо структури і змісту інформаційного виступу керівника проекту.

**Етапи оформлення кінцевого продукту, аналізу і самоаналізу проектної діяльності:** У позанавчальний час студенти колективно редагують (можлива участь координатора) повний текст виступу керівника проекту і текст наукової статті за результатами проекту; готуються матеріали для мультимедійної презентації проекту.

**Етап захисту та оцінювання результатів проекту.** Проходить на другому практичному занятті з курсу "Українська мова (за професійним спрямуванням) з Теми 3 ("Стилі сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні", Змістовий модуль 1. Викладач-координатор запрошує на захист проекту експертів: викладачів природничих дисциплін, шкільного учителя біології, колег-філологів. На цьому етапі відбувається обговорення продукту

проектної діяльності студентів: експерти ставлять запитання, аналізують зміст науково-інформаційного матеріалу, висловлюють зауваження, пропозиції, окреслюють перспективи подальшої роботи над проблемою проекту.

Програма експертного оцінювання результатів проекту. Результати проекту оцінюються за таблицею 1:

*Таблиця 1*

**Оцінювання результатів проекту**

Критерії оцінювання проектної діяльності студентів	Рівень діяльності учасників проекту	Оцінка діяльності
Відповідність змісту роботи темі і проблемі, підпорядкованість діяльності студентів кінцевій меті проекту.	Високий рівень Належний рівень Достатній Низький	90-100 балів (відмінно, А); 82-89 балів (дуже добре, В); 74-81 бал (добре, С); 64-73 бали (задовільно, D) 60-63 бали (достатньо, Е); 0-60 балів (незадовільно, F, FX).
Кількість і якість опрацювання інформаційних джерел, вміння узагальнити і систематизувати інформацію.	Високий рівень Належний рівень Достатній Низький	90-100 балів (відмінно, А); 82-89 балів (дуже добре, В); 74-81 бал (добре, С); 64-73 бали (задовільно, D) 60-63 бали (достатньо, Е); 0-60 балів (незадовільно, F, FX).
Рівномірний розподіл функцій між усіма членами колективу, сумлінність у виконанні індивідуальних завдань, креативність студентів.	Високий рівень Належний рівень Достатній Низький	90-100 балів (відмінно, А); 82-89 балів (дуже добре, В); 74-81 бал (добре, С); 64-73 бали (задовільно, D) 60-63 бали (достатньо, Е); 0-60 балів (незадовільно, F, FX).
Якість оформлення	Високий	90-100 балів (відмінно, А); 82-89 балів

кінцевого продукту проекту: додержання загальних вимог до мовного та технічного оформлення тексту наукової статті; доцільне використання мультимедійних засобів для проведення презентації; додержання вимог до публічного виступу під час захисту проекту	рівень Належний рівень Достатній Низький	(дуже добре, B); 74-81 бал (добре, C); 64-73 бали (задовільно, D) 60-63 бали (достатньо, E); 0-60 балів (незадовільно, F, FX)
Спрямованість кінцевого продукту на подальше використання у роботі за фахом	Високий рівень Належний рівень Достатній Низький	90-100 балів (відмінно, A); 82-89 балів (дуже добре, B); 74-81 бал (добре, C); 64-73 бали (задовільно, D) 60-63 бали (достатньо, E); 0-60 балів (незадовільно, F, FX).
Зведена оцінка проектної діяльності студентів (виставляється всім учасникам проекту).		Середнє арифметичне від суми оцінок по кожному з критеріїв.



## Додаток Т 1.2

### Творчий проект "Моя телепередача"

для студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів  
(гурток "Тележурналісти")

**Мета проекту:** *забезпечити практичне, професійно спрямоване використання студентами теоретичних знань про мову сучасних ЗМІ і медіатехнології у процесі навчання і самонавчання української мови.*

**Обладнання:** відеокамера, DVD-програвач, телевізор (мультимедійний проектор), реквізити для відеозйомки.

#### **Інструкція до роботи над проектом**

**ПІДГОТОВЧИЙ ЕТАП.** На цьому етапі окреслюється коло учасників проекту, розподіляються обов'язки, "ролі": "керівник телепроекту", "автор телесценарію", "телеоператор", "гості програми", "кореспондент (автор інформації з місця події)", "оглядач (автор інформаційного огляду подій)", "диктор", "редактор телепередачі".

**Оберіть проблему, яка буде основою Вашої телепередачі (або її епізоду):**

- *Сучасні дослідження у галузі фізики (хімії, біології, психології, педагогіки, історії, математики, інформатики тощо) і розвиток шкільної освіти в Україні.*
- *Народна етнопедагогіка: виховання словом в українській родині.*
- *"Заговори — і я пізнаю тебе" (Сократ)— про культуру мовного спілкування.*
- *Молодь у світовому комунікаційному просторі.*
- *Слово на захист книги.*

**Назвіть Вашу телепередачу: назва повинна бути влучною і стислою, гарно сприйматися на слух та запам'ятовуватися.**

На підготовчому етапі проекту студентам корисно переглянути зразки — кращі українські телепередачі:

"Свобода Слова", "Факти", "Факти тижня з Оксаною Соколовою", "Добрі новини" ICTV

"Вікна-новини" СТБ

"Гордість країни" Новий канал

1. **Сплануйте місце, час і зміст телесюжету.** Відеозйомка проходить на міській вулиці, в науково-дослідній лабораторії, в університеті, у школі, на телестудії, у бібліотеці, в музеї, у сільському клубі тощо. Місце сюжету визначає його відеоряд. Окресліть коло учасників зйомки, наприклад: "телекореспондент", відомі учителі, літератори, науковці, представники молодіжних організацій, працівники бібліотеки, музею тощо. Зазначимо, що гостями програми можуть бути реальні особи.

2. **Напишіть сценарій Вашої телепередачі (або її окремого сюжету), попередньо обравши її вид і структурні одиниці:**

- *інформаційна оглядова* — розповідь кореспондента, репортаж оглядача (прямоефірний / монтований, подієвий / сюжетний), коментар до сюжету; *інформаційно-аналітична оглядова програма* — дискусія за "круглим столом";
- *ток-шоу* — соціально-політичне, розважальне.
- Навчальна, пізнавальна, культурологічна, соціальна передача (наприклад, урок-телепередача).

*Доберіть інформаційні матеріали, необхідні для створення теледискурсу (відомості з мережі Інтернет, друкованих джерел, здобуті під час безпосереднього спілкування з фахівцями тощо).*

3. **Відредагуйте сценарій телепередачі (або її окремого сюжету).**

ЕТАП РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЕКТУ. ВІДЕОЗАПИС. На цьому етапі готуються необхідні реквізити, відеоряд. Учасники відеозапису перевіряють свій зовнішній вигляд, встановлюється оптимальний для відеозйомки режим освітлення, "телеоператор" визначає головні та другорядні об'єкти зйомки. "Редактор" і герої передачі з'ясовують спеціальні жести за кадром: "запис припинено", "час розмови вичерпано" та ін.

Під час відеозйомки "редактор" слідкує за культурою мовлення та етикою спілкування учасників. "Кореспондент" не повинен виказувати упереджене ставлення до героїв.

Під час перегляду відеозапису "редактор" та "знімальна група" аналізують матеріали на предмет якості зйомки та відповідності поставленим на підготовчому етапі завданням проекту.

#### ЕТАП ОПРИЛЮДНЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ПРОЕКТУ, АНАЛІЗУ І

САМОАНАЛІЗУ. Гуртківці пропонують переглянути телепередачу (або її фрагмент) на лекційних або практичних заняттях з курсів української мови (за професійним спрямуванням), основ культури і техніки мовлення, основ красномовства. Студенти оцінюють проект за такими критеріями:

- Актуальність телепередачі;
- сюжетна цілісність та інформаційна насиченість;
- майстерність "редактора" та "оператора" телепередачі;
- комунікативні якості мовлення "кореспондента" та героїв телепередачі (або її фрагменту).

**Електронні періодичні видання, рекомендовані студентам нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів для самопідготовки з української мови (паралельні, інтегровані та оригінальні)**

<b>Тип електронного періодичного видання</b>	<b>Назва видання, Web-адреса</b>
Інтегроване видання	Науково-методичний педагогічний журнал “Постметодика” Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського ( <a href="http://www.ipe.poltava.ua/pm/postmetod.htm">http://www.ipe.poltava.ua/pm/postmetod.htm</a> )
Інтегроване видання	Науково-методичний педагогічний журнал “Українська мова та література в школі” Міністерства освіти і науки України ( <a href="http://www.ukr-in-school.edu.ua.net">http://www.ukr-in-school.edu.ua.net</a> )
Паралельне видання	Науковий журнал “Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка” ( <a href="http://www.zu.edu.ua/offic/index.asp">http://www.zu.edu.ua/offic/index.asp</a> )
Паралельне видання	Науковий журнал “Вісник Вінницького політехнічного університету” ( <a href="http://www.visnyk.vstu.vinnica.ua/">http://www.visnyk.vstu.vinnica.ua/</a> )
Паралельне видання	Науковий журнал “Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного інституту імені П. Д. Осипенко ( <a href="http://www.bdpu.org/scientific_published/">http://www.bdpu.org/scientific_published/</a> )
Оригінальне видання	“Народна освіта”, Київський обласний

	<p>інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів; Інститут педагогіки АПН України; Міжнародний освітній фонд ім. Ярослава Мудрого (<a href="http://www.narodnaosvita.kiev.ua/">http://www.narodnaosvita.kiev.ua/</a>)</p>
Оригінальне видання	<p>“Науковий портал Донбасу”, Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка (<a href="http://almamater.lnpu.edu.ua/elect_v/titul.htm">http://almamater.lnpu.edu.ua/elect_v/titul.htm</a>)</p>

## Додаток Ф 2

Таблиця 1

**Радіопередачі, рекомендовані студентам педагогічних ВНЗ для  
українськомовного самонавчання**

<b>Канал Українського Радіо</b>	<b>Передача, програма</b>	<b>Коло проблем, які окреслюють зміст передачі, програми</b>
<u>Перший канал</u>	Літературна передача "Загадки мови"	"Подорож у світ слова, тлумачення та походження слів та виразів, багатство і краса літературної мови".
	Літературна передача "Слово"	"Державна мова і суспільне життя. Специфіка української мови, похो-дження і значення окремих слів і словосполучень".
<u>Третій канал</u> "Українське Радіо "Культура"	Прямоефірна інформаційно- пізнавальна програма: "Відверто про освіту і науку"	"Про здобутки вітчизняної науки, про труднощі, які постійно доводиться долати, про імідж української науки за кордоном і про практичні кроки, зроблені Міністерством освіти і науки України для поліпшення ситуації в науковій сфері".
	Прямоефірна інформаційно- пізнавальна програма "Твердиня рідної мови"	"Автор і ведучий передачі — П.Ю.Гриценко, український мовознавець-діалектолог, лінгвогеограф" (Газета "Говорить і показує Україна", № 15 (2727) від 7 квітня 2010 року).
<u>Всесвітня служба "Радіо Україна"</u>	Передача "Живе слово"	"Знайомить зарубіжного слухача з усім розмаїттям політичного, соціально- економічного та культурного життя

*Продовж. табл. 1*

1	2	3
(ВСПУ		України".
	Радіожурнал "Україна літературна"	"Про літературний процес в Україні".

У мережі Інтернет представлено сайти таких телерадіомовних компаній:

- [www.cnn.com](http://www.cnn.com)
- [www.abcnews.com](http://www.abcnews.com)
- [www.msnbc.com](http://www.msnbc.com)
- <http://unesco.org.ua/ua/activity/communication/>
- <http://unesco.org.ua/ua/about/projects/>
- <http://unesco.org.ua/ua/about/activity/printing/>
- <http://www.mediaeducation.ru/>

### Додаток Ф 3

#### Зразки завдань на роботу студентів з медіатекстами на заняттях з української мови (для нефілологічних спеціальностей педагогічних ВНЗ)

**Завдання 1.** Прочитайте статтю, визначте її проблематику та жанрові особливості. Проаналізуйте мовні особливості журналістського тексту. Випишіть слова і словосполучення, які, на Вашу думку увиразнюють текст.

#### Стьоб

Василь Кім, Липень 11, 2007

Останнім часом *стьоб* заповнив усі електронні та друковані ЗМІ, інформаційні ресурси, принаймні, якщо не сам *стьоб*, то його назва точно. Журналісти, рецензенти, дописувачі активно послуговуються цією лексичною одиницею для яскравішої, влучнішої характеристики театральних постановок, кінострічок, музики, для опису нестандартного стилю в одязі... та будь у чому! Проте нас, звісно, цікавить *стьоб літературний*. Що воно таке і з чим його їдять? Слово модне, часто вживане, проте нове і сленгове. Шукати його у словниках марно, тому у нашій розвідці будемо керуватися перевіреним історично емпірично-аматорським дослідженням та філологічно-котячим ентузіазмом. Отже, *стьоб* найчастіше асоціюється з іронією, що є, напевно, домінуючою частиною його достатньо неоднорідного значення. Сказати, що це синоніми, складно, адже іронія, крім усього іншого, тут може поєднуватися з гротеском, буфонадою, сатирою, чорним гумором. Окрім того, варто додати трохи парадоксальності та неформатності, а ще – піднятися над адекватністю та масовістю, уміти роздивитися недолік і дотепно вказати на нього оригінальним способом. Ось що говорять спостереження за модним поняттям та його проявами.

Проте яким чином *стьоб* стає літературою? З чого і для чого *стьобаються* українські літератори, спробуємо з'ясувати тут і зараз. Іронія зачасти з'являється з невдоволенням. Чим же незадоволені вітчизняні творці



сучукрліту? (влучне слово і у фаворі певних згадуваних кіл). Існує поширена думка про те, що потужний сміховий елемент з'явився у нашій сучасній літературі як наслідок різких політичних та економічних змін на початку дев'яностих – тобто, це немовби захисна реакція на розвал соціалістичної імперії та наслідки цього <...>. Тут відразу приходить на згадку “Енеїда” Івана Котляревського: а чи не схоже це на вишуканий стьоб XVIII століття? Тоді, здається, ніякі імперії не припиняли існування. Чоловіки не плачуть, чоловіки сміються? Проте, що залишається робити іронічним письменникам? Що ж є об'єктом літературного стьобу? Ним може бути (знову ж таки за емпіричними даними) усе, що не подобається автору. <...>. Виходить, що стьоб у тій чи іншій формі існував завжди. Неважливо, як його називали, але це явище залишається живим і актуальним протягом багатьох десятків років. Та яка причина цього? Спостереження за поведінкою “стьобних” авторів нашою думку про те, що сміховий елемент, іронія – це виклик, а коли виклик кинутий, він обов'язково притягує увагу.

Абстрагуючись від 18 століття, повернемося до XX та XXI. Чи можемо ми назвати хоча б якийсь стьобний твір, котрий би залишився непоміченим? Здається, ні. Дереш, Ушкалов, Ірванець, Карпа, Подерв'янський... Їх або розхвалюють, або ганяють, проте не забувають. І тим самим змушують читати коли не з любові до читання, то з цікавості. І це – чи не найголовніше у час, коли електроніка витісняє книги, причому зовсім не в позитивному сенсі. Сьогодні мало просто написати хорошу книжку, до неї треба старанно привертати увагу. У нагоді стає той же стьоб; іронічні витівки та алегоричні вибрики притягують публіку. Щоправда, часто чується незадоволене “бухтіння”, мовляв, усе це поверхнево, несерйозно, попса, нігілізм і юнацький негативізм. <...>..Часом “хвороба набуває здорових форм”, як говорив відомий сатирик. І відбувається це саме у той момент, коли стьобаються заради самого стьобу. Коли вже втрачений прихований зміст (за умови що він взагалі там був), коли алюзії гублять сенс через відсутність натяків на будь-що, коли письменник створює галас навколо себе, не маючи, окрім роздутого его, за

душею анічогісінько, настає інтелектуальне та смакове спустошення хворого на стьоб автора.

Перефразовуючи, треба любити стьоб у собі, а не себе у стьобі. Прикро, що не всі про це пам'ятають, а дехто навіть не здогадується. Рекомендувати (як це часто трапляється у подібних ситуаціях) шукати та дотримуватися золотої середини я б не наважився. Тут її, власне, існувати і не може – або пан, або пропав. Як “не буває осетрини другої свіжості”, так не буває “трохи” або “забагато” стьобу. Він або є, або його немає. І, на правду, краще б він був...([Електронний ресурс]. — Доступний: [http:// www.fact.kiev.ua](http://www.fact.kiev.ua)).

**Завдання 2.** Прочитайте роздум, написаний майбутньою журналісткою. Проаналізуйте мовні особливості тексту, висловте своє ставлення до авторської манери викладу. Створіть власний журналістський текст під таким самим заголовком.

### **Дорогою від Києва додому**

*Алла Якимчук*

Потяг від Києва додому. ЧУДОВІ, ЗДАВАЛОСЯ Б, СУСІДИ. Але “Русское радио”... Це більше моїх сил. Це вище за мене. О, тут навіть касета “Руки вверх”. Жоден нормальний, “продвинутый” (вибачайте за російську мову, але так ліпше звучить) гопнік не уявляє себе без “Руки вверх”. А цей ще сидить і не зводить очей. Таращиться. Про що він, цікаво, думає? Хоча він на лице і вдався. Але ці його високоінтелектуальні пісні вище моїх сил.

Чому переді мною твої обкурені очі дурман-травою... Твоя посмішка...Твої біло-жовті зуби через твоє паління “Next”.... Чому я щодня згадую, що було між нами.... Щодня... Хоча зараз між нами злість, порожнеча, постійні підколки. А були ж друзями. Принаймні, я так вважала. А ти – ніколи... Чому? Мені так цікаво...Мені взагалі так цікаво, адже все це стосується мене. Мене, як жаль, що не нас.. Бо нас просто не існує... Немає...Напевно, ми по-різному розуміємо поняття “дружба”. Хоча одна вікова категорія, одне покоління — покоління

“чорнобильців” (Майже, як у Пелевіна — “Покоління Пі”), майбутніх смертників. Хоча всі з нас в майбутньому смертники...

Не треба стільки песимізму. Молода все ж таки... Вчора у тролейбусі однокурсники згадали: “Я молода і зла. Я хочу слави”, — але ми, як всі збочинці 19 – ти років, переробили: “ Я молода і зла. Я хочу сексу!!” Прикольоно? Та не те слово. Це життя приколює мене з кожною хвилиною, годиною, днем, ніччю, добою, тижнем, місяцем, з яких складається рік, десятиліття, століття, тисячоліття... Боже, скільки можна розкласти на тебе пасьянс, ворожити, набридати всім “ворожкам” гуртожитку... Якби ти це почув, то тобі стало б смішно, а мені не дуже... Повір. Хоча ти не перший і не останній, на кого я ворожу. Але зараз ти для мене — найголовніший серед усіх інших. Чому ти ходиш до неї? Чому ти не прийдеш і не спитаєшся мене про щось? Про що-небудь маленьке, нікчемне, але це буде знак для мене. Великий, ні, ВЕЛИЧЕЗНИЙ знак про новий етап стосунків. Будь-яких стосунків... Хоча і так все зрозуміло. Я винна у всьому. А чому ти став стільки курити чудодійної “диво-трави”? Через стрес? Через неї? Я завжди думала, що тобі більше підійшла б чорнявка, така сексапільна, весела... А не я – русява краля з розкосими очима... Ти до неї ходиш через мене?...Через секс?... А можливо, я все вигадала, як і цей потік свідомості без жодного сюжету? Лише експресія. Хвала Богу, що не депресія...

Потяг їде далі. Все ближче і ближче додому. До фортеці, в якій ти замкнешся від усіх і забудеш про всі негаразди. Але це лише 2 тижні. 2 тижні спокою, нормальної їжі, щирості, але, на превеликий жаль, поганого сну ....Ти, нікчемна заразо, чому так часто снишся мені?...А там знову Київ. Місто моєї мрії, де я відчуваю себе сильною, а головне — незалежною і вільною. Звичайно, я – людина, а тому особистість соціальна (з цього випливає, що притримуюсь усіх умовностей суспільства. А інколи так не хочеться...) Господи, хто такі пісні складає “Винувата школа...” Це ж маразм. Притому повний.

Що буде між нами? Скоріше, треба було б запитати ... що буде з нами... Людьми, у яких спільні друзі, а головне – один гуртожиток. Місце, де

відбувається все найцікавіше... Де будуються наші відносини. Я не кажу про них у минулому чи майбутньому часі. В теперішньому. Бо нічого до кінця ще не визначено. Є тільки сьогодні й ЗАРАЗ. Зараз, коли ти ще спиш. Зараз, коли я в потязі, який несе мене все далі й далі від тебе, від Києва.... несе додому... (Електронна бібліотека Інституту журналістики. Студентська творчість [Електронний ресурс]. — Доступний: <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php...> ).

**Завдання 3.** Підготуйте телепрезентацію (радіопрезентацію) однієї з пропонованих нижче книг, скориставшись електронними інформаційними ресурсами Інтернету та вимогами до мовлення диктора:

- Пахльовська О. Ave, Еуропа!: ст., доп., публіц. (1989–2008) / Оксана Пахльовська.— К.: Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2008.— 656 с.
- Андрущенко, В. Роздуми про освіту : Статті, нариси, інтерв'ю / В. Андрущенко. – К.: Знання України, 2008. – 819 с.
- Сухомлинський В. Любов до рідного краю : Хрестоматія / В. Сухомлинський ; Упорядк. Г.М. Федорченко. – Переяслав-Хм. : ПП "СКД", 2008. – 196 с.
- Корчак Я. Дитя людське: Вибрані твори / Я. Корчак ; Пер. з польської. – К.: Дух і літера, 2007. – 536 с.

**Завдання 4.** Прочитайте наукову статтю. Доберіть приклади газетних колонок у періодичних виданнях, наведених автором. Напишіть свою колонку до факультетської (університетської газети) на одну з пропонованих нижче тем, дібравши до тексту стислий і влучний заголовок.

### **Колонка як жанр**

Часи насадження політичних доктрин безповоротно відійшли у минуле. Українські мас-медіа перебувають у пошуку нових форм подання інформації та впливу на громадську думку. Усе частіше, розгортаючи газету чи відкриваючи

журнал, читач має змогу ознайомитися з оригінальними текстами, що в лаконічній формі репрезентують відгук редакційного колективу або ж відомої особи на ту чи іншу насущну проблему, допомагають йому сформулювати власну оцінку актуальних подій, обрати тип суспільної поведінки. Якісно новий жанр, покликаний до життя запитами доби та масової аудиторії, шляхом модифікації відомих жанрових форм усе впевненіше стверджує себе на ниві української журналістики. Об'єктом розвідки стали журналістські тексти, що належать до жанру колонки (редакційної, авторської), розміщені в книжці “Авторська колонка” (К., 2007) та в періодиці останніх років – газеті світської хроніки “Бульвар Гордона” й часописах “Тиждень” і “Сучасність”.

Сучасні колонки генетично пов'язані з жанром передової статті – незмінним атрибутом преси радянської доби. Передова стаття, покликана висловлювати редакційну політику, сьогодні неспізнано змінилася. Трансформації цього жанру помітні в назві, обсязі, змісті, формі, місцезнаходженні та функціях. У системі журналістських форм відгуку на події дня вона перемістилася з групи жанрів аналітичного роду й, оновившись, посіла надійне місце серед жанрів публіцистичного роду, орієнтуючись на читача з ускладненим нешаблонним “постмодерним” мисленням. На першій шпальті сьогодні редакційну статтю можна знайти в столичній газеті “Дзеркало тижня”, журналах “Тиждень” “Сучасність” представлені в рубриках “Колонка редактора”, “Тема номера”, “Особиста думка”. У газетах “Сьогодні”, “Газета по-українськи”, “Вечірній Київ”, “Бульвар Гордона” вона перемістилася на інші сторінки видання й подається в постійних рубриках “Шпальта редактора”, “Погляд зі столиці”, “От першого лица”, де в стислій та виразній формі поряд з головним редактором мають право прокоментувати суспільно-вагомні події й інші працівники редакції та відомі люди – громадські діячі, фахівці з різних галузей знань, письменники. Авторські колонки “Газети по-українськи”, які обвіяні добрим гумором й нагадують то анекдот, то притчу, то новелу, то есе, привабливі тим, що в надмірно політизованому світі на сторінках часто досить агресивних ЗМІ реципієнт, переконавшись у чудодійній силі добродійного

сміху, може знайти схованку для своєї душі, поринувши у світ прочитаного сам-на-сам.

Упродовж багатьох років у газеті “Бульвар”/ “Бульвар Гордона” автором колонки, що подається на четвертій шпальті видання, виступає член редакційної ради російськомовного щотижневика світської хроніки український письменник-шістдесятник Віталій Коротич. Стисло твори цього жанру можна охарактеризувати так: “Серйозні розмови в не дуже серйозній газеті”. Не дивлячись на тип видання, автору лаконічних текстів, уміщених у постійній рубриці “Від першої особи” вдається порушувати актуальні проблеми сьогодення, надаючи їм загальнолюдського та національного звучання. Відчувається, що Віталій Коротич пише свої колонки-есе із задоволенням, одержуючи втіху від можливості висловитися.

Отже, розгляд жанру колонки в системі модифікованих форм передової статті дав нам можливість з’ясувати його специфічні ознаки та функції. Інтегруючим чинником оптимізації внутрішніх та зовнішніх характеристик колонки виступає їх публіцистичний зміст. Авторська колонка письменника виділяється з-поміж усіх інших складним переплетенням жанрових форм, афористичністю мовлення, повчальним характером, іронічним змістом, парадоксальністю оцінок фактів, інтертекстуальністю, ускладненим виявом авторського “я” (В. М. Галич).

#### Пропоновані теми для газетної колонки:

- Проблема молодіжних субкультур в Україні.
- Фахове самовдосконалення вчителя-предметника: чи потрібна освіта протягом усього життя?
- Погляд на сучасний кінематограф: проблеми і перспективи.
- Інформаційно-комунікаційна компетентність студента і засоби масової комунікації.

## Додаток X 1

<b>Головна умова формування креативності майбутніх учителів-нефілологів — створення у педагогічному виз навчального середовища, відповідного до вимог сучасної освіти.</b>		
<u>Інтелектуальний компонент навчального середовища:</u> формування мовнокомунікативної професійної компетенції майбутніх учителів у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів. <u>Матеріальний компонент навчального середовища:</u> просторі лекційні аудиторії, комп'ютерні класи, інтерактивні мультимедіа-системи, сенсорні дошки, навчальні комп'ютерні програми, навчально-методична та лексикографічна література з української мови в бібліотеках та кабінетах кафедр.		
<b>ЗАСОБИ формування креативності студентів нефілологічних спеціальностей</b>		
<u>Науково-дослідна робота з української мови та методики її викладання</u>	<u>Індивідуально-самостійна навчальна робота з української мови</u>	<u>Виробнича практика у школі</u>
<b>ФАКТОРИ, які слід урахувати у процесі формування креативності студентів нефілологічних спеціальностей</b>		
Вікові особливості студентського віку як визначального періоду соціалізації особистості	Шкільний досвід творчої діяльності студентів, сформований на уроках, факультативних заняттях та позакласних заходах з української мови	Індивідуальний творчий потенціал майбутнього педагога
<b>КРЕАТИВНІСТЬ СТУДЕНТІВ</b> — інтегрована особистісна якість, що передбачає: 1) високий рівень професійно спрямованих знань (у тому числі з української мови); 2) інформаційно-комунікаційну та естетичну культуру; 3) здатність бачити і точно формулювати суть педагогічної проблеми, пропонувати ефективний спосіб її вирішення, прогнозувати результати, оперативно й оригінально реалізувати задум; 4) досконале володіння засобами української літературної мови у процесі творчої професійно-комунікативної діяльності; 5) відчуття емоційної насолоди від творчої суспільно корисної діяльності, рефлексію як критичне ставлення до свого рівня професійної мовнокомунікативної компетентності і стимул до подальшого самовдосконалення.		

*Рис. X.1. Модель формування креативності майбутніх учителів-нефілологів у процесі роботи з української мови та виробничої практики у школі*

## Додаток X 2



*Рис. X 2. Модель поетапного формування креативності студента засобами створення наукових текстів професійного спрямування*



### Додаток X 3.1

<p><b>Сформулювати тему статті.</b></p> <p><i>Напр.: "Укладання шкільної документації у площині проблеми формування культури писемного мовлення майбутніх освітян"</i></p>		
<p><b>Вмотивувати актуальність обраної теми статті</b></p> <p><i>Напр.: посилатися на стратегію розвитку сучасної мовної освіти в Україні; на праці мовознавців і педагогів; на показники рівнів сформованості культури писемного професійного мовлення студентів педагогічного ВНЗ та шкільних учителів.</i></p>		
<p><b>Визначити мету статті, якої можна досягти шляхом вирішення завдань (відповідно до мікротем, що виділяються в рамках теми).</b></p> <p><i>Напр.: показати важливість уміння правописно й технічно грамотно укладати шкільну документацію у контексті формування мовнокомунікативної професійної компетентності</i></p>		
<p><b>Мікротема Завдання 1</b></p> <p><i>Напр.: здійснити огляд наукових праць з проблем культури писемного ділового мовлення.</i></p>	<p><b>Мікротема Завдання 2</b></p> <p><i>Напр.: повідомити про результати дослідження типології мовних помилок, виявлених у текстах шкільних документів, укладених студентами-однокурсниками та вчителями.</i></p> <p style="text-align: center;">↓</p>	<p><b>Мікротема Завдання 3</b></p> <p><i>Напр.: запропонувати шляхи подолання мовних помилок різних типів при укладанні шкільної документації</i></p>
<p><b>Висновки: наукова новизна; професійна спрямованість дослідження; перспективність. Напр.:</b></p> <p><i>"Зазначене вище дало змогу дійти таких висновків:... .</i></p> <p><i>Обсяг статті не дозволяє докладно зупинитися ... .</i></p> <p><i>Подальшого дослідження потребують такі аспекти проблеми, як... .</i></p>		

Рис. X 3.1. Технологія підготовки студента до написання наукової статті

### Додаток X 3.2

#### Орієнтовна тематика рефератів, пропонованих для написання студентам нефілологічних факультетів педагогічних ВНЗ

(на прикладі Житомирського державного університету імені Івана Франка),

при вивченні таких дисциплін:

*"Українська мова (за професійним спрямуванням)", "Методика викладання української мови в початкових класах", "Основи культури і техніки мовлення",*

*"Сучасна українська мова з практикумом", "Удосконалення правописних навичок майбутніх фахівців" (факультатив), "Практична стилістика*

*української мови" (спецкурс),*

*"Виразне читання" (спецсемінари)*

- Компетентнісна парадигма сучасної мовної освіти в Україні.
- Загальні тенденції розвитку української мови в сучасному інформаційному просторі.
- Місце мовної компетентності у системі особистісних якостей вчителя-професіонала.
- Комунікативна лінгвістика як наука про мовне спілкування.
- Мовні традиції українського етносу як підґрунтя для формування професійної комунікативної особистості вчителя.
- Проблема мовної комунікації у дослідженнях когнітологів.
- Поняття "чуття мови" під кутом зору сучасної психолінгвістики.
- Психічні механізми сприймання, зберігання та передання вербальної інформації у площині мовної підготовки майбутнього вчителя.
- Психологія про взаємодію мови і мовлення.
- Вплив засобів масової інформації на процес формування мислення і мовлення студентської молоді.
- Використання основ психології творчості у пошуку лінгводидактичних інтерактивних технологій індивідуальної роботи з обдарованими учнями.

- Психологія навчання про роль самостійної роботи у процесі мовного самовдосконалення освітян.
- Функції мови і мовлення у суспільстві з погляду мовознавства, філософії, психології, педагогіки.
- Формування в майбутніх педагогів професійних риторичних умінь і навичок.
- Роль літературознавчої стилістики у розвитку творчих здібностей майбутніх учителів початкових класів.
- Проблема полілінгвізму в теорії міжкультурної комунікації.
- Лексема "мова" у складі лінгвістичних термінів.
- Типологія літературних норм сучасної української мови.
- Проблема взаємодії загальномовних і літературних норм у комунікативному мовному просторі.
- Молодіжний жаргон у сучасних мовознавчих та педагогічних дослідженнях.
- Лексика іншомовного походження в активному словнику майбутнього вчителя: лексикографічні розвідки.
- Контент-аналіз структури і змісту теоретичного матеріалу сучасних навчально-методичних посібників з української мови для майбутніх учителів-нефілологів.
- Удосконалення правописних навичок майбутніх учителів як основа лінгводидактичної підготовки до орфографічної роботи з учнями.
- Виразне читання вчителя — ефективний засіб розвитку мовно-мовленнєвої особистості учня.
- Використання теорії К.С. Станіславського у процесі навчання майбутніх учителів мистецтва виразного читання.
- Виконавський аналіз художнього тексту як підготовчий етап до виконання вчителем-читцем різножанрових творів української літератури.
- Уміння конспектувати науково-навчальні тексти у структурі мовнокомунікативної професійної компетентності сучасного вчителя.

- Робота над формуванням комунікативної компетентності учнів на уроках читання.
- Лексичні особливості мовлення студентів в умовах говірок Житомирщини.
- Явище суржику у площині теорії міжкультурної комунікації.
- Внесок Мелетія Смотрицького у розвиток українського мовознавства.
- Історія розвитку дитячої періодики в Україні.
- Ефективність вивчення української мови шляхом упровадження методів інтерактивного навчання.
- Міжнародні лінгводидактичні контакти — запорука розвитку інтерактивних методів викладання української мови.
- Роль народного мовного етикету у формуванні комунікативної культури учнів.
- Вивчення "родинної мови" у процесі формування культури українського мовлення школярів.
- Особливості проведення стадії рефлексії у процесі вивчення української мови студентами нефілологічних факультетів
- Українська мова й українська культура у дослідженнях івана Огієнка.
- Максим Рильський про мистецтво перекладу.
- Культура наукового мовлення майбутніх учителів біології (на прикладі вивчення курсу "зоологія безхребетних" та інших фахових дисциплін).

### Додаток X 3.3

#### Орієнтовна тематика курсових робіт з дисципліни

#### "Методика викладання української мови в початкових класах"

- Методика вивчення особових та присвійних займенників у початкових класах.
- Реалізація диференційованого підходу до навчання на уроках української мови у початкових класах.
- Інтерактивні методи вивчення будови слова в початкових класах.
- Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами інтегрованого навчання на уроках української мови.
- Методика вивчення української народної казки на уроках читання в початкових класах.
- Розвиток логічного мислення молодших школярів в період навчання грамоти.
- Методика роботи над словом на уроках читання у початковій школі.
- Методика роботи над наголосом на уроках мови у початковій школі.
- Методична організація роботи з каліграфії на уроках рідної мови.
- Мовленнєві вправи на уроках мови в початковій школі.
- Вивчення орфографії в умовах розвивального навчання.
- Усна народна творчість як засіб естетичного виховання на уроках рідної мови.
- Методика роботи над малими фольклорними жанрами у початковій школі.
- Вивчення творів письменників рідного краю на уроках позакласного читання в початкових класах.
- Естетичне виховання молодших школярів засобами художнього слова.
- Усна народна творчість як засіб морального виховання на уроках мови та читання.
- Уроки позакласного читання на підготовчому етапі навчання.
- Уроки позакласного читання на початковому етапі навчання.
- Уроки позакласного читання на основному етапі навчання.

- Українознавчі тексти на уроках рідної мови (за матеріалами дитячого журналу "Пізнайко").
- Методика формування навичок виразного читання в учнів початкових класів.
- Розвиток навичок аудіювання у першокласників.
- Використання дидактичних ігор в період навчання грамоти.
- Використання дидактичних ігор на уроках мови у 2-4 класах.
- Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів засобами ігрових технологій.
- Методика навчання молодших школярів будувати тексти -описи.
- Методика навчання молодших школярів будувати тексти-розповіді.
- Методика навчання молодших школярів будувати тексти-міркування.
- Мовленнєві ситуації як основа розвитку зв'язного мовлення молодших школярів.
- Робота над удосконаленням звуковимови у період навчання грамоти.
- Формування уявлень про частини мови у 2-4 класах.
- Національне виховання на уроках читання в початкових класах.
- Проблемні ситуації на уроках мови у початковій школі.
- Розвиток емоційної сфери молодших школярів засобами української літератури.
- Формування пізнавальних інтересів молодших школярів засобами мови.
- Методика навчання молодших школярів складати казку.
- Методика вивчення віршованих творів у початкових класах.
- Вивчення елементів синтаксису в 2-му класі.
- Вивчення елементів синтаксису в 3-му класі.
- Вивчення елементів синтаксису в 4-му класі.
- Організація самостійної роботи учнів на уроках української мови в 4 класі.
- Робота над зв'язком слів у реченні в початкових класах.
- Інтегровані уроки рідної мови у початковій школі.
- Лінгвістичні казки як засіб формування інтересу до мови.

- Самостійна робота учнів на уроках читання.
- Розвиток навичок говоріння у першокласників.
- Тексти як форма перевірки знань і умінь учнів з рідної мови.
- Уроки читання казки у початковій школі.
- Пізнавальні завдання у процесі вивчення частин мови.
- Формування орфографічної зірності у молодших школярів.
- Образне слово вчителя в системі розвитку творчих здібностей школярів.
- Проблеми роботи з діалектизмами в умовах Житомирського Полісся
- Роль наочності і ТЗН у період навчання грамоти.
- Методика роботи з лексичними діалектизмами в початковій школі.
- Прийоми формування якостей читання як одного з напрямків мовленнєвого розвитку учнів початкових класів.
- Типи текстів за способом викладу у площині мовно-мовленнєвої підготовки учнів початкових класів.
- Формування навичок каліграфічного письма в початковій школі.
- Розвиток мовлення молодших школярів засобами інтерактивних технологій.

### Додаток X 3.4

#### Орієнтовна тематика дипломних робіт з дисципліни "Методика початкового навчання (українська мова)" (освітньо-кваліфікаційний ступінь "спеціаліст")

- Формування чистоти мовлення учнів початкових класів в умовах українсько-російського білінгвізму.
- Поетика прози Михайла Коцюбинського для дітей.
- Творчий внесок родини Косачів у розвиток української дитячої літератури.
- Жанрово-тематична та мовностилістична специфіка прози Григора Тютюнника для дітей.
- Професійна лексика в активному словнику майбутнього педагога як лінгвопедагогічна проблема.
- Вивчення стилістичних можливостей службових частин мови на уроках української мови у початкових класах.
- Інтерактивні технології формування культури мовлення молодших школярів засобами українського мовного етикету.
- Дискурсивний аналіз оповідань для дітей Володимира Винниченка.
- Естетичний розвиток особистості дитини засобами слова та музики (старша група ДНЗ, 1 клас).
- Вивчення творів поліських письменників як засіб удосконалення мовностилістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи.
- Робота над художнім словом у процесі вивчення зарубіжної дитячої літератури як передумова професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.
- Інтерактивні технології навчання рідної мови в початковій школі.
- Використання ілюстративного матеріалу у процесі розвитку мовлення і формування графічних навичок молодших школярів.
- Лінгводидактичні погляди українських письменників XIX — XX століть (на матеріалі епістолярної спадщини).



- Мовностилістичні особливості віршованих та прозових текстів дитячої письменниці Марії Пономаренко.
- Мовностилістичні особливості творчості Михайла Стельмаха (на матеріалі повістей "Гуси-лебеді летять", "Щедрий вечір").
- Дискурсивний аналіз творів Василя Сухомлинського для дітей.
- Розвиток творчих здібностей учнів 3 — 4 класів на уроках читання.
- Розвиток читацької самостійності учнів 1-4 класів.
- Вивчення виражальних засобів української лексики у процесі лінгвістичного аналізу творів Лесі Українки для дітей.
- Вивчення експресивної лексики української мови на уроках рідної мови у початкових класах як засіб формування виразного мовлення школярів.
- Формування навчально-пізнавальної активності й самостійності учнів у період навчання грамоти.
- Естетичне виховання молодших школярів засобами художнього тексту.
- Формування комунікативних умінь молодших школярів засобами ігрових технологій на уроках рідної мови.
- Формування комунікативних ознак мовлення учнів у процесі роботи над інсценізацією української народної казки в початковій школі.
- Формування правописних навичок учнів початкових класів.

## Додаток X 3.5

### Орієнтовна тематика дипломних робіт з дисципліни

#### "Методика викладання української мови"

#### (освітньо-кваліфікаційний ступінь "бакалавр")

- Методика роботи над запозиченою лексикою на уроках української мови в початкових класах.
- Проблема українсько-російської двомовності у площині боротьби за чистоту мовлення молодших школярів (на матеріалі позакласної роботи з української мови в початкових класах).
- Використання типологічних сходжень у творах української та зарубіжної дитячої літератури на уроках читання у 3 — 4 класах загальноосвітньої школи.
- Формування якостей читання в учнів 2 — 4 класів.
- Використання фольклорних та літературно-художніх текстів як засіб розвитку мовної особистості (4 клас).
- Розвиток мовного світогляду учнів (на матеріалі розділу "Будова слова", 3 клас).
- Методика роботи над текстом літературної казки на уроках читання в початковій школі.
- Робота над засобами виразності на уроках читання в 3 — 4 класах загальноосвітньої школи.
- Здійснення міжпредметних зв'язків на уроках читання в 3 — 4 класах.
- Використання інтерактивних форм роботи на уроках читання в 3— 4 класах загальноосвітньої школи.
- Формування читацької самостійності учнів 3—4 класів.
- Вивчення запозиченої лексики на уроках читання у початковій школі (3 — 4 класи).
- Формування правописних навичок учнів 4 класу.
- Формування точності й логічності мовлення дітей молодшого шкільного віку у процесі вивчення творів малих фольклорних жанрів.

- Методика формування орфографічної грамотності учнів 4-го класу.
- Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами казки.
- Літературознавчий та лінгводидактичний аспекти вивчення творчості Івана Франка на уроках читання у початковій школі.
- Методика роботи з вигуками і звуконаслідуваннями на уроках української мови в початкових класах.
- Активізація розумової діяльності молодших школярів у процесі роботи над синтаксичним мовним матеріалом (3 — 4 класи).
- Формування навичок каліграфічного письма молодших школярів на уроках рідної мови.
- Вивчення синтаксичних конструкцій в малій прозі Григора Тютюнника.
- Формування зв'язного мовлення дошкільників засобами сюжетно-рольової гри.

### Додаток X 3.6

#### Орієнтовна тематика магістерських робіт з дисципліни

#### "Методика початкової освіти (українська мова)"

#### (освітньо-кваліфікаційний ступінь "магістр")

- Удосконалення правописних навичок майбутніх освітян у процесі писемного професійного спілкування.
- Організаційні засади особистісно-орієнтованого навчання молодших школярів на уроках рідної мови.
- Лінгводидактичні основи національно-мовного виховання учнів початкових класів засобами українського фольклору.
- Дискурсивний аналіз художніх творів українських дитячих письменників як засіб формування професійної компетентності вчителів початкових класів.
- Формування креативності майбутніх учителів початкових класів засобом виробничої практики з української мови.
- Методика вивчення української фразеології у площині формування комунікативних якостей мовлення майбутніх вихователів ДНЗ.
- Технології формування культури діалогічного професійного мовлення майбутніх учителів початкових класів у педагогічному ВНЗ.
- Формування культури професійного спілкування майбутніх учителів як лінгвопедагогічна проблема.
- Формування професійної мовнокомунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів засобами дидактичного матеріалу дитячих періодичних видань
- Лінгводидактична підготовка учителів початкових класів до роботи у полілінгвістичному середовищі.

## Додаток Ц 1

### Мовне портфоліо розвитку майбутнього вчителя (схема-зразок)

#### I. Структура мовного портфоліо:

- *«Мій мовний портрет».*
- *«Мої досягнення у вивченні української мови».*
- *«Самооцінка рівня мовнокомунікативної професійної компетентності».*
- *«Скарбничка матеріалів з української мови: самонавчання та самовдосконалення».*

#### II. Зміст мовного портфоліо майбутнього вчителя-нефілолога:

##### *«Мій мовний портрет».*

Ця частина вміщує відомості про студента (ПІБ; повна назва педагогічного ВНЗ, факультету, спеціальності; інформація про заклади, де здобував мовну освіту до вступу в університет, кількість набраних балів на ЗНО; оцінка з курсу "Українська мова (за професійним спрямуванням)"; копії грамот, дипломів переможця конкурсів, студентських олімпіад з мови, нагород, листів-подяк, програм студентських наукових конференцій і семінарів з культуромовних проблем.

##### *«Мої досягнення у вивченні української мови».*

Окремими файлами представлено тексти рефератів, усних повідомлень доповідей (виступів) на студентській науковій конференції, науковому семінарі, на засіданні гуртка, проблемної групи; фото- і відеоматеріали презентацій студентських науково-дослідних і творчих проектів, інформація про інтелектуальні продукти проектів; статті, тези, вміщені у збірниках студентських публікацій; електронні копії курсових, дипломних і магістерських робіт з лінгводидактики; конспекти уроків з української мови і читання, розроблених і апробованих під час виробничої практики у школі (для педагогічних факультетів).

##### *«Самооцінка рівня мовнокомунікативної професійної компетентності».*

Вміщує результати моніторингу якостей мовлення студентів, проведеного в університеті, на факультеті; копії відгуків викладачів — керівників виробничої практики — та вчителів-методистів про рівень мовнокомунікативної компетентності студента; копії відгуків наукових керівників дипломної та курсової робіт. Особливе місце посідає есе, в якому студент оцінює якості власного мовлення, аналізує в ньому типові помилки та окреслює подальші перспективи українськомовного самонавчання та самовдосконалення.

*«Скарбничка матеріалів з української мови: самонавчання та самовдосконалення».*

У цій частині зібрано електронні та паперові матеріали, необхідні майбутньому вчителю-нефілологу для професійної мовнокомунікативної діяльності (міні-словники професійних термінів; матеріали з проблем мовного етикету вчителя; сценарії шкільних виховних заходів про культуру української мови; тексти державних документів у галузі мовної освіти; зразки оформлення шкільної документації; інструктивно-методичні матеріали щодо організації шкільного радіо і телебачення; перелік сайтів про українську мову тощо.

## Додаток Ш 1

### Мовні поради студенту-практиканту

*Виробнича практика у школі — не тільки випробування рівня Вашої фахової майстерності: саме під час спілкування Ви використовуєте здобуті знання з української мови та культури вербального спілкування, демонструючи рівень сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності.*

**Запам'ятайте!** Встановити комунікативний контакт покликана *метамова*: використання вчителем мовних формул забезпечує коректність педагогічного спілкування, допомагає уникнути конфліктів, образливих слів, пом'якшує категоричність висловлювань. Наведемо приклади:

#### **Мовні формули привертання уваги школярів**

*—Діти! Увага! Послухайте, як тихо у класі... .— Після паузи вчитель продовжує: — Вам слід запам'ятати те, про що я зараз розповім. Тому будьте уважними, не відволікайтеся, сядьте зручно.*

#### **Мовні формули висловлення зауважень школярам, які порушують дисципліну, несумлінно ставляться до навчання.**

*—Максиме! Ти чомусь поводишся сьогодні неадекватно! Мені здається, що ти можеш по-іншому проявити себе з-поміж однокласників. Я знаю, наприклад, що ти цікавишся рок-музикою. Чи не міг би ти розповісти про неї на виховній годині?*

#### **Мовні формули схвалення діяльності школярів, заохочення.**

*—Молодці! Усі ви сьогодні гарно працювали на уроці! Олена та Ігор вразили підготовкою домашнього завдання; змістовними були відповіді Надії та Оксани. Олег сьогодні відповідав гірше за інших, але наступного разу, ми сподіваємося, він підготується до уроку краще.*

#### **Мовні формули заспокоєння учнів, що знаходяться у стані стресу, депресії, нервового збудження.**

*—Галю! Я хочу дати тобі пораду, якщо дозволиш... Не слід нервувати, порухуй до 10, приборкай у собі тигра — ти ж така гарна дівчина! Твій гнів швидко мине, завтра ти знову будеш посміхатися, тому що життя насправді чудове!*

*Тебе оточують люди, які тебе люблять. Навіщо ж псувати їм настрій?*

***Мовні формули, що використовуються у розмовах із батьками учнів (ідеться, зокрема, про розв'язання конфліктів).***

*Я викликала Вас, щоби порадитися...; Нам варто поміркувати разом...; Хочу дізнатися, що Ви думаєте з приводу...; Дякую, що знайшли час відвідати школу, Ваша допомога мені вкрай необхідна... .*