

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

ПАСИНОК Валентина Григорівна

УДК 371.13:81'271

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ
У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

дисертації на здобуття наукового ступеня

доктора педагогічних наук

Київ - 2002

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана в Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна, Міністерство освіти і науки України.

Науковий консультант - доктор педагогічних наук, професор
Нечепоренко Лідія Сергіївна, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, завідувач кафедри.

Офіційні опоненти: доктор філософських наук, професор
дійсний член АПН України,
Зязюн Іван Андрійович, Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, директор;

доктор педагогічних наук, професор
Капська Алла Йосипівна, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, завідувач кафедри соціальної педагогіки;

доктор педагогічних наук, професор
Караман Станіслав Олександрович,
Криворізький державний педагогічний університет,
завідувач кафедри української мови.

Провідна установа - Житомирський державний педагогічний університет імені І.Я. Франка, кафедра педагогіки, Міністерство освіти і науки України, м. Житомир

Захист відбудеться “ 19 ” вересня 2002 року о 14.30 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.053.07 в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова (01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9).

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

Автореферат розіслано “ 17 ” серпня 2002 року

Вчений секретар спеціалізованої
вченої ради

Ю.О. Приходько

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність проблеми. Україна на межі XX і XXI століть переживає складний період трансформації суспільного розвитку і радикальних перетворень в галузі освіти, намагаючись вийти на рівень світових стандартів.

Постійне збільшення обсягу знань, до якого необхідно вивести майбутнього фахівця за роки навчання у вищому навчальному закладі, підвищення вимог до його професійної і спеціальної підготовки породжує соціальну потребу всебічного і глибокого дослідження системи педагогічних шляхів, зовнішніх і внутрішніх чинників становлення спеціалістів освітянської сфери, розкриття закономірностей і особливостей їхньої професійної підготовки, зокрема мовленнєвої, та урахування їх у навчально-виховному процесі вищої школи.

Українська педагогічна наука має чималий досвід в організації навчання і виховання майбутніх спеціалістів загальноосвітньої школи. Водночас слід зазначити, що корінні зміни у житті країни, реформування українського суспільства значною мірою вплинули на характер і зміст професійної підготовки вчителів. У період оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства і реалізації актуальних завдань національної програми “Освіта” (“Україна XXI століття”), програми “Вчитель” та Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті об’єктивний рівень професійної підготовки майбутнього вчителя визначається сформованістю його професійно-педагогічних якостей, серед яких володіння мовленнєвими вміннями посідає особливе місце.

Труднощі щодо вирішення цих питань посилюються консерватизмом і професійною некомпетентністю деяких спеціалістів, які часто переводять мовленнєву підготовку вчителів, зокрема нефілологічних спеціальностей, до сфери лише ділового мовлення, що призводить до дискредитації одного із самостійних напрямів у системі професійної підготовки студентів.

Аналізуючи сучасну теорію і практику мовленнєвої підготовки майбутніх учителів, можна стверджувати, що в них ще недостатньо вивчено і розроблено теоретичні засади формування у студентів мовленнєвої компетентності. Існує нагальна потреба опрацювання і поширення результатів відповідних досліджень та досвіду з цього напрямку в університетській освіті, об’єктивної оцінки пропонованих технологій навчання і вивчення можливих шляхів удосконалення якості професійної мовленнєвої підготовки випускників вищої школи.

Закономірно, що в цій ситуації необхідним є пошук нових рішень в царині професійної мовленнєвої культури майбутнього вчителя, вдосконалення механізмів, які регулюють якість його мовленнєвої діяльності.

До причин, що визначають актуальність даного дослідження, слід віднести й соціальну ситуацію, зокрема в загальноосвітній школі, коли мовлення стає одним із найбільш мобільних чинників, спроможних впливати на учня. А це спонукає до створення і реалізації науково обґрунтованої педагогічної системи, яка дає можливість забезпечити переведення існуючої загальнопедагогічної системи у якісно новий стан, оптимізувати зміст організації й управління процесом формування професійного мовлення.

У проблематиці, яка стосується характеристики і взаємодії різних чинників, що сприяють успішному розвитку у студента професійного мовлення, визначальними є погляди Л. Виготського, І. Зимньої, І. Зязюна, О. Киричука, А. Капської, О. Леонтєва, Л. Нечепоренко, Г. Сагач, В. Семиченко, Н. Тарасевич та ін., які вказують на об'єктивну потребу й можливість формування цього важливого компонента педагогічної майстерності.

Мовленнєві уміння вчителя вивчалися як об'єктивна ознака його готовності до професійної діяльності. Зокрема, це переконливо доведено в дослідженнях Ш. Амонашвілі, Н. Бабич, Н. Головань, Л. Зінченко, О. Горської, Н. Жигилій, О. Іванової, К. Левітана та ін., в яких підкреслюється специфіка мовленнєвих умінь як прояв професіоналізму; визначається структура і зміст комунікативності, де мовлення є домінуючим компонентом, необхідним у педагогічному процесі; розробляється методика управління процесом формування мовленнєвих умінь в системі навчання студентів філологічних спеціальностей; розкривається і вивчається специфіка дії живого слова у педагогічному спілкуванні.

Виходячи з того, що мовленнєві уміння виступають органічним компонентом у структурі всіх видів педагогічної діяльності, постає необхідність розкриття оптимальних можливостей навчально-виховного процесу у вищій школі, а також механізмів актуалізації спрямованості студентів на оволодіння професійною мовленнєвою культурою.

Однак проблеми підготовки студента до мовленнєвої діяльності вчителя-предметника, системний аналіз процесу формування теоретико-концептуальних основ українського красномовства, розвиток його як наукової дисципліни ще не стали предметом спеціального дослідження. Все це загалом і зумовило вибір теми дисертації **“Теоретичні основи формування професійних мовленнєвих умінь у майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами і темами. Тема дисертаційного дослідження входить до плану науково-дослідної роботи кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна “Формування особистісної культури студента як складника професійного вибору” (державна реєстрація за № О198U02253). Тема затверджена вченою радою університету (протокол № 9 від 20 жовтня 1995 р.) та узгоджена з

Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології АПН України (протокол № 9 від 27 жовтня 2001 р.).

Об'єкт дослідження – професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей.

Предмет дослідження – педагогічні та організаційно-технологічні умови, що забезпечують оптимальний рівень мовленнєвої підготовки студентів нефілологічних спеціальностей.

Мета дослідження – науково обґрунтувати теоретичні основи і організаційно-технологічні засади формування мовленнєвих умінь, а також розробити педагогічну систему мовленнєвої підготовки вчителя й експериментально перевірити ефективність її реалізації у навчальному процесі університету.

Концепція дослідження. Основні принципові підходи нашого дослідження випливають із сучасних концепцій та положень про професійну підготовку у вищій школі, в яких обґрунтовано нове розуміння процесу формування мовленнєвої культури як закономірних, послідовних і неперервних змін, що відбуваються у ході становлення особистості студента як учителя-предметника.

Положення про професійно-орієнтовну сутність мовленнєвої діяльності як одного з компонентів професійної готовності і професійного потенціалу майбутнього вчителя є домінантою у пошуках шляхів та механізмів формування мовленнєвих умінь. Мовленнєві уміння вчителів нефілологічних спеціальностей - це феномен, розвиток якого зумовлюється сукупністю психофізіологічних, соціокультурних і педагогічних чинників, сформованими знаннями студента про мовленнєву культуру і можливості її застосування відповідно до потреби, особливостей та мети педагогічного процесу. При цьому готовність до мовленнєвої діяльності розглядається як прояв спеціальних знань, мовленнєвої компетентності та мовленнєвого професіоналізму.

Організація мовленнєвої діяльності в умовах університетської освіти передбачає засвоєння студентами нефілологічних спеціальностей знань про мову і мовлення, набуття ними власного мовленнєвого досвіду, спрямованість особистості студента до саморозвитку і самореалізації, формування самосвідомості як передумови самостійності в оволодінні професійними мовленнєвими умінями, що супроводжуються відповідним корегуванням, підвищенням рівня професійної зрілості при оволодінні різними мовленнєвими функціями.

Проблеми стимулювання мовленнєвої діяльності студентів нефілологічних спеціальностей, спектр яких постійно розширюється, можуть частково чи повністю розв'язуватись завдяки створенню системи розвитку у студентів професійних мовленнєвих умінь, які сприяють подальшому використанню творчого потенціалу як самих студентів, так і

педагогічних умов та чинників, які впливають на рівень цих умінь, що забезпечується різноманітними технологіями, змістом та методиками навчання.

Загальний мовленнєвий розвиток студента визначається якісним рівнем його мовленнєвої діяльності, яка виявляється як у професійній діяльності, так і в процесі його самореалізації як форми самопрояву, досягнення окресленої мети, осмислення сутності професійної мовленнєвої діяльності. Практична робота, гра, педагогічні ситуації із застосуванням різного характеру спілкування, у яких здійснюється розвиток мовленнєвих умінь студента, є педагогічними стимуляторами його професійної мовленнєвої діяльності у навчально-виховному процесі.

Як педагогічне явище процес формування мовленнєвих умінь можна розглядати у трьох аспектах: теоретичному, практичному і методичному. Кожний із них має свої складові, домінуючі чинники і механізми регулювання динамікою розвитку означених умінь.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що система формування мовленнєвих умінь студентів нефілологічних спеціальностей детермінована пізнавально-діяльнісним підходом. У розробленій моделі навчання студентів феномен мовленнєвої діяльності реалізується на теоретичному і практичному рівнях. Повнота і багатогранність мовленнєвої підготовки обумовлюється науково обґрунтованими особливостями цього процесу та вимогами до його змісту, організаційними формами, методами навчання на основі використання педагогічних теорій, методик, сформульованих у досліджуваній період.

Успіх цього процесу забезпечується: формуванням особистісного інтересу до феномену мови і мовленнєвої культури; спрямованістю навчальної діяльності на усвідомлення суті й особливостей мовленнєвої культури і розвитку педагогічного мовлення; систематизацією необхідних знань; формуванням уміння застосовувати живе слово як інструмент педагогічного впливу; координацією процесів навчання студентів у практичній та ігровій діяльності; моделюванням ситуацій для прояву мовленнєвих умінь та самореалізації особистісних професійних якостей з одночасним оволодінням навичок їх застосування при зміні ситуацій; усвідомленням і критичним застосуванням теорії та методики мовленнєвої діяльності у педагогічній практиці.

Реалізація мети дослідження і підтвердження висунутої гіпотези вимагали розв'язання **таких завдань:**

- 1) обґрунтувати методологічні, педагогічні та організаційно-технологічні засади мовленнєвої підготовки студентів нефілологічних спеціальностей університету;

- 2) розробити концептуальний підхід до мовленнєвої діяльності і створити модель навчання професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів як основи педагогічної майстерності;
- 3) виявити педагогічні умови ефективного розвитку мовленнєвих умінь студентів, провідні чинники, які впливають на рівень їхньої мовленнєвої професійної культури;
- 4) теоретично обґрунтувати і практично застосувати систему формування мовленнєвих умінь студентів та визначити критерії мовленнєвої підготовки;
- 5) довести залежність якості мовленнєвої діяльності студента від можливостей його самореалізації завдяки дії цілеспрямованої системи навчання;
- 6) обґрунтувати й апробувати зміст особистісно-орієнтованих технологій, які забезпечують формування у студентів нефілологічних спеціальностей мовленнєвих умінь у єдності з розвитком їх професійної майстерності.

Методичну і теоретичну основу дослідження становлять: концепції з проблем гуманізації й гуманітаризації освіти та ролі мовленнєвої культури у цьому процесі; концепція перебудови освіти в умовах відродження національної самосвідомості, спрямована на різнобічний розвиток особистості та її мовленнєвої культури; теорія наукового пізнання культури і самопізнання та творчої самореалізації особистості (Б. Ананьєв, В. Андрущенко, І. Бех, В. Вернадський, Б. Гершунський, І. Зязюн та ін.); засвоєння і творче використання інформації про феномен мови й мовлення (Л. Зіндер, Ф. де Сосюр, О. Смирницький, А. Супрун, Т. Ломтєв, С. Семчинський, Л. Щерба та ін.); системний підхід до професійного становлення особистості (А. Бодальов, І. Зязюн, А. Капська, М. Кузьмін, В. Ледньов, І. Лернер, та ін.); положення про активність як активного суб'єкта діяльності і розвитку (Ш. Амонашвілі, С. Архангельський, А. Бойко, А. Макаренко та ін.); психолого-педагогічна теорія мовленнєвої культури та механізми її формування (В. Антоненко-Давидович, Н. Бабиц, Б. Буяльський, Г. Винокур, Н. Жигилій, В. Кан-Калик, А. Коваль, Г. Лондєрт, Л. Савєнкова, Г. Сагач, О. Штепа та ін.).

Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс **методів дослідження**, які обумовлені специфікою досліджуваної проблеми та окресленими завданнями:

теоретичні – аналіз психолого-педагогічної літератури з вузлових питань мови, слова, мовленнєвої діяльності людини; історико-логічний аналіз теоретичних підходів до окресленої проблеми; моделювання структури навчального процесу як системи роботи зі студентами; всебічний аналіз чинних програм, підручників, посібників; статистична обробка і порівняльна характеристика результатів традиційного і дослідного навчання;

емпіричні – педагогічне спостереження, анкетування й інтерв'ювання, вивчення, аналіз і узагальнення досвіду щодо розвитку мовленнєвої культури, педагогічний експеримент (констатуючий і формуючий) та статистичний аналіз його результатів.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося упродовж 1991-2001 рр. на базі вищих навчальних закладів та загальноосвітніх шкіл м. Харкова (№3, 6, 89). У констатуючому та формуючому експериментах брали участь студенти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, Харківського педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, Луганського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка, Криворізького державного педагогічного університету. Загалом в експериментальному дослідженні було задіяно 1500 студентів, на етапі формуючого експерименту – 825.

Основні етапи дослідження:

Аналітико-констатуючий етап (1991-1992 рр.) – вивчення психолого-педагогічної, науково-методичної та лінгвістичної літератури, що стосується обраної проблеми. Одночасно вивчався й узагальнювався досвід навчання мовлення студентів вищеназваних педагогічних навчальних закладів; сформульовано базові теоретичні положення.

Аналітико-пошуковий етап (1993-1994 рр.) – формулювання гіпотези, мети і завдань дослідження, розробка концепції та визначення методологічних засад; обґрунтування й створення моделі професійної мовленнєвої підготовки вчителя; розробка програми дослідження; визначення кількісного і якісного складу учасників експерименту; систематизація результатів спостережень за професійним мовленням студентів нефілологічних спеціальностей і вчителів.

Формуючий етап (1995-2000 рр.) – здійснення дослідно-експериментальної перевірки гіпотези, концептуальних положень, апробація науково-методичної системи формування у студентів професійних мовленнєвих умінь, аналіз проміжних результатів контрольних зрізів, корекція експериментальних методик.

Завершально-узагальнюючий етап (2000-2001 рр.) – проведення інтегративної обробки даних, зіставлення одержаних експериментальних результатів з метою і гіпотезою; документування ходу та результатів дослідження.

Впровадження одержаних результатів безпосередньо у навчальний процес вищих закладів освіти. Відображення узагальнених даних теоретичного пошуку і дослідно-експериментальної роботи в докторській дисертації, монографіях, навчальних посібниках, науково-методичних статтях, рекомендаціях.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає в тому, що:

вперше розроблено концепцію професійної мовленнєвої підготовки майбутнього вчителя нефілологічної спеціальності як особистісного утворення, що характеризує його як складне морально-психологічне, соціально-педагогічне та інтелектуальне утворення, яке слугує першоджерелом для формування фахової майстерності. Обґрунтовано можливість професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя у процесі вивчення циклу спеціальних та педагогічних дисциплін, зокрема, комплексу взаємопов'язаних та взаємодоповнюючих практикуму і спецкурсів, спрямованих на мовленнєву підготовку (“Вступ до професії вчителя”, “Елементи акторської майстерності в діяльності педагога”, “Професійне мовлення у структурі педагогічної діяльності”, “Особливості продукування професійного мовлення вчителя”, обов’язковий курс “Основи педагогічної майстерності”). Представлено модель педагогічної системи мовленнєвої підготовки майбутнього вчителя, визначено місце, значення і роль кожного з її компонентів (зміст мовленнєвої підготовки, основні аспекти і структуру мовленнєвої підготовки, педагогічні умови формування мовленнєвих умінь, зокрема співвіднесення структури навчання зі змістом і обсягом спеціальних знань, усвідомлення студентами мовленнєвої діяльності як процесу та результату дії, поетапність у включенні студентів у конкретні мовленнєві акти, актуалізація педагогічних чинників, що посилюють оволодіння мовленнєвими вміннями). Запропоновано педагогічну модель формування професійних мовленнєвих умінь майбутнього вчителя, суть якої полягає у включенні студента як індивіда у практичну діяльність та виконання ігрових і соціальних ролей, а також у змодельовані цілеспрямованих ситуацій, які потребують знань, компетентності та професіоналізму в галузі мовленнєвої культури. *Подальшого розвитку* набули основні дефініції формування мовленнєвої культури (“культура мови”, “культура мовлення”, “мовленнєва діяльність”), в основі яких лежать: оволодіння мовним багатством і літературними нормами його використання, стильовими й образними засобами впливу, відповідною технікою мовлення. Виявлено критерії і рівні сформованості мовленнєвих умінь; розроблено технологію мовленнєвої підготовки у вищій школі як цілісного динамічного об’єкта, який охоплює всі етапи професійної підготовки майбутнього вчителя в органічному зв’язку з його професійною діяльністю.

Теоретичне значення дослідження полягає у тому, що отримані результати розширюють і збагачують традиційні підходи до наявних теорій професійної підготовки вчителя і на базі теорії мовленнєвої підготовки розкривають уявлення про додаткові педагогічні ресурси, які сприяють розкриттю потенціалу навчального процесу в університеті. Уточнено тлумачення низки категорій мовленнєвої діяльності як самостійного педагогічного компонента. Визначено функції педагогічної мовленнєвої діяльності (інтегративна, комунікативна, формуюча, навчальна, розвивальна, інформаційна, спонукальна,

еталонно-демонстративна, пристосувальна і соціальна), оволодіння якими впливає на якість професійної діяльності спеціаліста.

Теоретична основа і концептуальна платформа організації мовленнєвої підготовки студентів нефілологічних спеціальностей сприяє розширенню об'єктивних умов для саморозвитку і самореалізації студентів як суб'єктів педагогічного процесу.

Практичне значення проведеного дослідження засвідчує, що отримані результати дозволяють з нових позицій оцінювати проблему мовленнєвої підготовки майбутнього вчителя, побудувати адекватну їм систему навчання професійного мовлення, яка, головним чином, базується на індивідуально-особистісному підході.

Запропоновані технології роботи зі студентами в різних педагогічних умовах (рольові ігри, педагогічні ситуації, тренінги, творчі пошукові завдання тощо), розроблені організаційно-технологічні умови (забезпечення навчально-методичним комплексом, створення структури мовленнєвої підготовки, визначення функцій мовлення і адекватних методик їх реалізації тощо), що загалом сприяють ефективності дії системи формування професійних мовленнєвих умінь.

Результати дослідження розкривають шляхи удосконалення системи мовленнєвої підготовки як взаємодії педагогів вищого навчального закладу, вчителів загальноосвітньої школи у процесі впливу на розвиток особистості студента за рахунок єдиних вимог до мовленнєвої культури, орієнтації на професіограму вчителя певного профілю, запровадження мовленнєвої освіти.

Виявлені у ході дослідження концептуальні підходи до шляхів формування мовленнєвих умінь представлено у змісті навчальних програм, які використовуються у вищій школі для нефілологічних спеціальностей, зокрема, у Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна, Інституті післядипломної освіти, Харківському державному університеті імені Г.С. Сковороди.

Особистий внесок дисертанта полягає у розробці й обґрунтуванні концепції мовленнєвої підготовки студентів нефілологічних спеціальностей, спрямуванні індивідуально-виховного процесу на певне структурування спеціальних знань, необхідних для усвідомленої мовленнєвої діяльності; підготовці навчальних посібників для студентів вищої школи (“Культура мовлення вчителя”, “Мовна підготовка студентів як загальнопедагогічна проблема”, “Теоретичні основи мовленнєвої підготовки вчителя”); створенні і впровадженні низки спецкурсів і практикуму; створенні моделі мовленнєвої підготовки та апробації технологій формування професійного мовлення. Викладені у спільних публікаціях з іншими авторами ідеї і теоретичні положення нами у дисертації не використовувались.

Вірогідність і надійність одержаних результатів дослідження забезпечується методологічною і теоретичною обґрунтованістю вихідних положень, репрезентативністю вибірки, використанням комплексу взаємопов'язаних методів дослідження, адекватних його предмету, об'єкту й завданням, результатами експериментальної перевірки розроблених положень і рекомендацій, поєднанням якісного та кількісного аналізу одержаних емпіричних даних.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження оприлюднено у наукових працях, доповідях та виступах на засіданнях наукових і методичних семінарів, присвячених проблемам професійної підготовки майбутнього вчителя.

Основні положення дисертаційного дослідження, викладені автором, обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, на щорічних наукових конференціях викладачів.

Окремі положення дисертації доповідалися на Міжнародних конференціях: “Глобалізація політики в контексті сучасної політичної культури. Опыт и перспективы Восточной Европы” (м. Харків, 1996 р.), “Іноземна філологія на межі тисячоліть” (м. Харків, 1996 р.); на Всеукраїнських науково-практичних конференціях: “Види мовленнєвої діяльності: лінгвістичні та дидактичні аспекти” (Харків, 1995); “Роль вузів у вирішенні проблеми безперервної освіти та виховання особистості” (Київ, 1995); “Сучасний стан вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи” (Київ, 2000); “Університетська освіта України ХХІ століття: проблеми, перспективи, тенденції розвитку” (Харків, 2000); “Формування національної свідомості у студентів й учнів загальноосвітніх шкіл” (Кривий Ріг, 1995); “Українська система виховання: пошуки, проблеми, перспективи” (Харків, 2001); на семінарах для вчителів та керівників загальноосвітніх шкіл м. Харкова.

Результати дослідження впроваджено у навчальний процес Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна (довідка № 201 від 21.11.01 р.), Харківського педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка № 03-129 від 08.11.2001 р.), Криворізького державного педагогічного університету (довідка № 089 від 07.10.2001 р.), Луганського державного педагогічного університету (довідка № 115 від 07.03.2002 р.).

Публікації. За результатами дослідження було опубліковано 57 праць загальним обсягом 67,3 авторських аркушей, із них монографій – 3 (одноосібні), навчально-методичних посібників – 5, статей у наукових журналах та збірниках наукових праць – 31, із них 24 у фахових виданнях, методичні матеріали – 5, тези – 13.

Структура роботи. Дисертація складається із вступу, чотирьох розділів (у яких вміщено 10 таблиць і 8 схем), висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, який включає 566 найменувань і додатків (25 стор).

Зміст дисертації викладено на 425 сторінках (із них 383 сторінки основного тексту).

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У **вступі** обґрунтовуються актуальність та доцільність виконання дослідження, визначено об'єкт, предмет, мету, викладено провідні положення концепції дослідження, його завдання, сформульовано гіпотезу, представлено методологію та етапи роботи, окреслено теоретичне й практичне значення, особистий внесок автора, наведено дані про апробацію і впровадження результатів дослідження та структуру роботи.

У першому розділі дисертації **“Теоретико-методологічні засади професійної мовленнєвої підготовки вчителя”** розкрито сутність понять *“мова”*, *“мовлення”*, *“культура мови”*, *“культура мовлення”*, *“мовленнєва діяльність”* як складових формування професійної мовленнєвої культури. Особливе місце відведено аналізу й уточненню співвідношення між *мовою* і *мовленням* з позицій найважливіших наукових підходів до досліджуваного явища – *гносеологічного* (філософського), *онтологічного* (власне лінгвістичного) і *прагматичного* (діяльнісного).

Визначаючи якісні ознаки культури мовлення, враховуємо як суто мовні особливості (міра оволодіння діючими нормами), так і позамовні (знання законів мислення, досвід мовця, його психічний стан, спрямованість і мету мовлення тощо). Звідси можна вести мову про ознаки культури мовлення: *правильність*, *точність*, *логічність*, *чистота*, *доречність*, *ясність*, *виразність*, *варіативність*, *адекватність меті*, *емоційність*. Саме культура мовлення вчителя дозволяє говорити про кваліфікований рівень втілення мовленнєвих засобів у реальній практичній діяльності.

Істотне значення для розуміння поняття культури мовлення має твердження Г. Винокура, який привертає увагу не лише до ознаки *правильності*, але й витонченості, вишуканості, переконливості, що дозволяє тому, хто мовить, здійснювати активний вплив на співрозмовника.

Вихідні положення нашого дослідження збігаються з теорією С. Обнорського, який поняття *“мова”*, *“мовлення”*, *“мовленнєва культура”* пояснює через істотні ознаки нації, де мова є головним інструментом культури, основним чинником її розвитку, творчості. Водночас, як доводить вчений, від загальнонаціональної мовленнєвої культури цілеспрямовано *“відбруньковується”* особистісна мовленнєва культура, яка обов'язково відображає певну індивідуальну варіативність. Доповнюється ця теорія також положенням А.

Капської про можливість розвитку в особистості професійного рівня володіння живим словом – педагогічним мовленням.

У результаті об'єктивного аналізу низки наукових досліджень нами виявлено, що для мовлення, мовленнєвої культури типовими є, окрім зазначених, й інші характеристики, зокрема: комунікативна доцільність (Б. Головін, В. Кастомаров, О. Леонт'єв), довершений засіб спілкування (Л. Савенкова), спрямованість на об'єкт (О. Штепа), цільова викінченість (М. Ілляш, Б. Головін), мовленнєва активність (Л. Виготський, М. Коган, В. Кан-Калик).

На нашу думку, ці характерні для мовлення ознаки відіграють важливу роль у професійному розвитку студента. У процесі практичної, ігрової, ситуативної мовленнєвої діяльності студент, завдяки прояву чи відсутності цих ознак, простежує свою готовність до професійного мовлення. Це дозволило нам вести мову про “професійну мовленнєву підготовку”. При цьому ми вважаємо за доцільне обґрунтувати необхідність уведення в науковий обіг поняття “професійна мовленнєва підготовка”, яка характеризується як *процес* (система педагогічно вмотивованих навчальних і виховних впливів), *стан* (певна стабільність, визначеність у виборі засобів, усвідомлення рівня оволодіння мовленням) і як *результат* (сформованість відповідного рівня мовленнєвої підготовки і визначення можливих шляхів її удосконалення).

Психолого-педагогічні дослідження, присвячені мовленню та мовленнєвій діяльності, дозволили вченим України (А. Годлевська, Л. Долинська, І. Зязюн, В. Кан-Калик, З. Левчук, О. Мудрик, А. Макаренко, В. Семиченко, Г. Сагач та ін.) поступово, але наполегливо довести, що рушійною силою мовленнєвої діяльності людини і педагога зокрема, є потреба, а точніше, мета дії. У даному випадку однією із потреб є, безперечно, педагогічна потреба: взаємодіяти, впливати, стимулювати, активізувати, інформувати учня тощо. Вона і є рушієм мовленнєвого процесу, стимулятором активності особистості, що сприяє посиленню результативної діяльності й самого учня.

Особливо значущим для подальшого розуміння нашої концепції формування професійного мовлення у майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей є розкриття й виявлення особливостей різних концептуальних підходів до організації педагогічного процесу навчання студентів мовлення.

Завдяки проведеному нами логіко-історичному аналізу наукових концепцій мовленнєвої діяльності (Б. Буяльського, Л. Виготського, І. Зязюна, В. Кан-Калика, О. Леонт'єва, Л. Мудрика, В. Семиченко та ін.), було визначено провідну ідею розробленої авторської концепції, суть якої полягає в тому, що цілеспрямоване формування у студентів нефілологічних спеціальностей мовленнєвих умінь забезпечує їхню підготовку до реалізації

процесу професійно-творчого саморозвитку й самовдосконалення особистості у ході практичної діяльності.

У процесі дослідження теоретично обґрунтовано необхідність виокремлення трьох основних аспектів, які впливають на функціонування наукової організаційно-методичної системи формування мовленнєвих умінь: соціокультурний, психологічний та педагогічний аспекти.

Соціокультурний аспект, прихильниками якого є Т. Агапова, В. Андрущенко, С. Баньковська, І. Бестужев-Лада, Т. Іванова, М. Коган, Н. Крилова та ін., характеризує як відносну стабільність, традиційність, так і інокультурні впливи, динаміку соціальної стратифікації суспільства, культурну орієнтацію його громадян, позитивну соціальну мотивацію людини тощо. Все це загалом посилює також збереження культурологічної лінії у ході формування професійних мовленнєвих умінь.

Психологічний аспект, який ґрунтується на положенні про взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього мовлення, мовлення і мислення, про мотивацію мовлення, особистісну установку мовця у ході мовленнєвого акту, адекватність ситуації форм мовлення, що відображено у працях Б. Баєва, Л. Виготського, Г. Костюка, К. Платонова, В. Семиченко та ін.

Педагогічний аспект, як узагальнюючий і результативний, у процесі формування професійних мовленнєвих умінь студентів нефілологічних спеціальностей сприяє оволодінню системою знань в органічній єдності з педагогічними практичними діями, необхідними для удосконалення і корекції мовленнєвої діяльності. В центрі уваги даного аспекту лежить положення про необхідність розвитку індивідуального інтересу до феноменів мови і мовленнєвої культури, створення педагогічних умов для самореалізації і саморозвитку особистості у процесі мовленнєвої діяльності, сприяння усвідомленню функціональної ролі мовленнєвої майстерності в педагогічній діяльності.

Багатогранність аспектів вивчення проблем онтогенезу мовленнєвої культури вчителя наштовхує на необхідність розкриття суті цілого комплексу питань, що потребували свого вирішення і знайшли виразне відображення у працях як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Зокрема, це стосується професійної підготовки вчителя (О. Абдулліна, А. Алексюк, В. Буряк, С. Домбровський, Н. Кузьміна та ін.), формування педагогічної майстерності (М. Барахтян, Н. Жигилій, Р. Короткова, Г. Троцько та ін.), формування комунікативних умінь (О. Бодальов, О. Киричук, Я. Коломенський, А. Мудрик, Л. Савенкова та ін.), методичних пошуків ефективних умов професійного становлення особистості (В. Бондар, Б. Євтух, А. Капська, В. Лозова, Т. Яценко та ін.). На наш погляд, підходи науковців до реальної картини формування професіоналізму майбутнього вчителя з чіткою орієнтацією на важливість мовлення у цьому процесі є незаперечним фактом, який до певної міри підтверджує

висловлену нами гіпотезу і дозволяє визначати перспективу дії нашої концепції. Аналіз представлених практично-діяльнісних підходів до механізмів мовленнєвої підготовки студентів нефілологічних спеціальностей свідчить, що вони є не стільки альтернативними, скільки взаємодоповнюючими.

З огляду на взаємопоєднання мовленнєвого й особистісного у процесі професійної підготовки в умовах вищої школи, проблема мовленнєвої підготовки особистості вирішується по-різному. Особистісно-мовленнєві підходи характеризують професійну поведінку вчителя з позицій провідної ролі педагогічної системи, діяльнісної активності (А. Бойко, Є. Барбіна, А. Волинець, Л. Гегечкорі, А. Капська, О. Коломієць, В. Сластьонін, Г. Тарасенко та ін.).

У розділі підкреслюється, що особливості мовленнєвої підготовки залежать від домінуючих ставлень до тих механізмів, які активно і цілеспрямовано сприяють розвитку мовленнєвих умінь. У запропонованій нами концепції обґрунтовуються і розкриваються основні методи організації педагогічного процесу, механізми, що посилюють ці методи й застосовуються з метою формування у студентів знань про педагогічне мовлення і завдяки пізнанню яких розширюються практичні навички.

У процесі дослідження теоретично обґрунтовано обраний нами підхід навчання студентів нефілологічних спеціальностей завдяки взаємопов'язаним навчальним курсам, кожний із яких посилює зміст попереднього та розширює знання й можливості щодо формування мовленнєвих умінь. Такими курсами є:

- “Вступ до професії вчителя” - практикум (I курс);
- “Елементи акторської майстерності в педагогічній діяльності” – спецкурс (II курс);
- “Професійне мовлення в структурі педагогічної діяльності” - спецкурс (III курс).
- “Особливості продукування професійного мовлення вчителя” - спецкурс (IV курс);
- “Основи педагогічної майстерності” – обов’язкова дисципліна (V курс).

Визначення стандартизованих знань і умінь, якими мають володіти випускники університету, стало об’єктивною передумовою для розробки теорії і методики навчання студентів упродовж п’яти років:

- *перший курс* – загальнопедагогічні уміння (організаторські, комунікативні, гностичні, конструктивні, прикладні), які супроводжуються ознайомленням з елементами культури мовлення;
- *другий курс* – мовленнєві уміння, необхідні для озвучення мови, володіння властивостями голосу (силою, висотою, темпом, тембром, рухливістю), володіння нормативною дикцією, володіння правильним диханням;
- *третій курс* – мовленнєві уміння, необхідні для передачі авторської або ж власної думки – вміння визначати і передавати власне ставлення до висловлюваного,

добирати слова, адекватні задуму, збагачувати словниковий запас, опанувати термінологічну базу, будувати висловлення згідно з нормами мовлення, моделювати інтонацію, адекватну змісту і структурі висловлення, здійснювати емоційно-експресивний вплив на слухача, вести розгорнутий монолог (лекцію, урок тощо) з фахової проблематики, володіти культурою конструктивного діалогу та полілогу (диспут, полеміка, дискусія);

- *четвертий курс* – мовленнєві уміння, за допомогою яких здійснюється корекція поведінки і діяльності учнів – уміння оперативно й доцільно включатися у мовленнєву взаємодію (ситуативну), передбачати результати педагогічного мовлення (ефективність його у структурі педагогічної діяльності), володіти різними формами спілкування при словесній дії, використовувати мистецтво живого слова у різних формах позакласної роботи;
- *п'ятий курс* – уміння прогнозувати ефективність словесної дії в навчально-виховному процесі – визначати надзавдання і підтекст словесної діяльності, демонструвати зразки словесної дії, уміння зацікавлювати, захоплювати, переконувати повідомленнями, інформацією, володіти засобами власного мовленнєвого іміджу.

Головне завдання наукового пошуку передбачало запровадження в навчальний процес розроблених автором навчальних програм, визначення змісту спецкурсів, виявлення оптимальних шляхів і засобів навчання студентів та визначення педагогічних чинників, що впливають на оптимальність функціонування системи.

З цією метою було змодельовано функціональну модель мовленнєвої підготовки студентів, в якій “професіонал-мовець-педагог” виступають ядром, котре потребує свого наповнення завдяки дії інших компонентів, про які ми будемо вести мову нижче. Це дозволило нам визначити окремі компоненти процесу формування мовленнєвих умінь та оцінні критерії прояву цих мовленнєвих умінь у кожному із означених компонентів: *зміст мовлення* (новизна, актуальність, конкретність, цільова спрямованість); *структура мовлення* (тривалість звучання, горизонтальне і вертикальне членування, використання мовленнєвих засобів); *комунікативні ознаки* (інформативність, логіка, точність, чистота); *звукове оформлення* (орфоепічні норми, морфологічні і синтаксичні норми, ритміко-інтонаційна виразність); *практична спрямованість мовлення* (привертати увагу слухачів до потрібної інформації, утримувати інтерес до неї, переконувати, спонукати до дії, здійснювати корекцію позиції); *імідж вчителя* (ставлення до слухачів, ерудованість, емоційність, стиль), що в цілому представлено на малюнку 1.

На підставі висновків вчених (Б.Ананьєва, І. Зязюна, В. Кан-Калика, М. Лосського, А. Капської, О. Леонтєєва, В. Семиченко, В. Сухомлинського та ін.) про те, що розвинені мовленнєві уміння виступають показником педагогічної культури і педагогічної майстерності, формування професійно значущих мовленнєвих умінь розглядається нами як закономірний органічний процес професійної підготовки особистості вчителя загалом.

Прояв якостей мовлення у процесі діяльності утворюють таку стійку структуру, яка спроможна регулювати особистісне ставлення студентів до ролі мовленнєвої діяльності, характеризують різний рівень готовності особистості майбутнього вчителя до професійної мовленнєвої діяльності і проявляються у свідомому, індивідуальному позитивному сприйнятті конкретних якостей мовлення як компонента професіоналізму.

У другому розділі **“Науково-методична система формування у студентів нефілологічних спеціальностей професійних мовленнєвих умінь”** розкриваються теоретико-методичні засади, зміст, структура, функції мовленнєвої діяльності, суть індивідуально-особистісної природи мовленнєвої діяльності особистості; розглядається модель мовленнєвої підготовки вчителя; характеризуються особливості процесу мовленнєвої діяльності як один із шляхів самореалізації особистості.

На основі аналізу змістового і процесуального компонентів будь-якої системи ми вирішували одне із завдань дослідження – розробка педагогічної системи формування мовленнєвих умінь у студентів нефілологічних спеціальностей. Запропонована система передбачала введення пакету взаємопов’язаних і взаємозалежних спецкурсів, які мають чітке спрямування на формування мовленнєвих умінь, мовленнєвої культури.

У дослідженні ми спиралися на розуміння науково-методичної системи як упорядкованої сукупності взаємопов’язаних компонентів (мети, змісту, методів, засобів, форм і результатів навчання), при цьому враховували, що зміна будь-якого одного компонента викликає зміну методів, способів і форм навчання, а отже, і всієї системи.

У ході дослідження встановлено, що окреслені цілі й завдання системи визначають стратегічні напрями її змістової та мовленнєвої структури. Враховуючи загальні підходи до розуміння системи, пропонуємо модель науково-методичної системи формування професійних мовленнєвих умінь у студентів нефілологічних спеціальностей. (Мал. 1)

Науково-методична сутність системи вимагала визначення категорії студентів від першого до п’ятого курсів, що дозволяло включати одних і тих же осіб у нові форми роботи на різних курсах, залежно від рівня мовленнєвих умінь (репродуктивного, продуктивно-перетворювального чи творчого).

Виявлені в констатуючому експерименті показники рівнів мовленнєвих умінь спонукали нас до пошуку механізмів їх активізації. Таким механізмом стало визначення

загальних педагогічних умінь (організаторських, конструктивних, комунікативних, гностичних, прикладних), у кожного із яких проявляються конкретні, обумовлені педагогічною метою, мовленнєві уміння. Експериментальною навчальною базою ми визначали змістове і професійне наповнення практикуму “Вступ до професії вчителя” і спецкурсів “Елементи

Мал. 1. Модель системи формування професійних мовленнєвих умінь студентів нефілологічних спеціальностей



акторської майстерності в діяльності педагога”, “Особливості продукування професійного мовлення вчителя”, “Професійне мовлення в структурі педагогічної діяльності” та обов’язкового курсу “Основи педагогічної майстерності”, які пропонувалися студентам за певною логікою і рівнем складності: від формування елементів професійних мовленнєвих якостей до формування уміння користуватися ними у практичній діяльності. Кожен зі спецкурсів розрахований на один кредит. Організаційними формами роботи обрано лекційні, практично-семінарські заняття. На них активно використовувались етюди, рольові ігри, творчі вправи, ситуативна словесна дія, дискусія, виступи, промови, доповідь, захист педагогічних ідей тощо.

З метою створення оптимальних умов для ефективного функціонування запропонованої системи під час формуючого експерименту було окреслено три етапи організації навчального процесу:

- моделювання і конструювання теоретико-методичної системи формування мовленнєвих умінь;
- створення навчально-методичного комплексу, зміст якого спрямований на формування професійно-педагогічного мовлення (програм, спецкурсів, методичних посібників);
- розробка і впровадження пакету методичних матеріалів як на заняттях, так і під час практичної діяльності в умовах загальноосвітньої школи.

Кожному із цих етапів притаманні насиченість дидактичною новизною, невизначеністю ситуації, в якій студентові необхідно діяти самостійно, акцент на значенні мовлення при вирішенні конкретної вправи чи завдання тощо.

Слід зазначити, що жодного із етапів обійти неможливо, оскільки кожен попередній є об’єктивною передумовою оптимального навчання мовлення на наступному етапі.

Пошук шляхів удосконалення рівня професіоналізму майбутнього вчителя в умовах університетської освіти потребував глибокого аналізу мовленнєвої діяльності як результату мовленнєвої підготовки. Причому, ми вважаємо за потрібне наголосити на індивідуально-особистісних гранях навчання цієї діяльності: усвідомлення студентами значущості слова і його впливу на учня, збагачення особистого словникового запасу, термінологічної бази, мовотворчих засобів, удосконалення техніки мовлення, вибір методики і активність застосування мовленнєвого інструментарію у педагогічній діяльності.

У нашому дослідженні ми розглядаємо мовленнєву діяльність як об’єктивний процес, оскільки він стосується носіїв мови і водночас – це суб’єктивний процес, який реалізується завдяки мовленню суб’єкта, має свою мисленнєву базу, особистісні голосові та емоційні прояви, особистий інструментарій впливу на співрозмовника залежно від конкретної мети.

Окрім того, це одна із умов особистісного самовираження, самореалізації. А звідси ми можемо говорити про мовленнєву діяльність як про процес і результат дії, як про структурний елемент будь-якої діяльності, як про складову професійної діяльності.

Як засвідчує практика, студенти уже з першого курсу спроможні засвоїти основні вимоги щодо мовленнєвої діяльності, зокрема, це стосується:

- необхідності опанування знаннями про дієву силу слова, мовлення, досконалого володіння словниковим запасом та навичками їх застосування відповідно до ситуації;
- володіння технікою мовлення (дихання, дикція, темп, інтенсивність, динаміка);
- прагнення впливати живим словом як на свій внутрішній стан, так і на стан (настрій) слухачів (майбутніх учнів).

Усвідомлення студентами цих вимог потребувало від них індивідуальної роботи (з педагогом і самостійно). З цією метою ми розробили структуру мовленнєвої підготовки студентів, яка допомагає реалізувати чотири основні змістові блоки: анатомо-фізіологічний (фізичний), лексико-граматичний, культури мовлення та мовленнєвої діяльності.

Все це загалом сприяло успішній мовленнєвій підготовці, а відтак і введенню в практичний обіг поняття “мовленнєва підготовка”, яка враховує основні функції мовленнєвої діяльності будь-якого індивіда: *інтегративну* (поєднання біологічних і соціальних процесів); *комунікативну*; *формуючу* (сприяє покращенню знань та умінь, саморозвитку, самовдосконаленню); *навчальну*; *культурологічну* (культура мислення, культура почуття, культура мовлення тощо); *розвиваючу* (орієнтація на індивідуально-особистісний підхід, спрямований на самореалізацію); *соціальну* (передача і формування соціального досвіду особистості, що практично можна здійснити за умови організації реальної і ситуативної діяльності студентів); *інформативну* (охоплює широке коло питань, які розкривають об'єктивні закономірності світу, систему знань, оцінок тощо); *спонукальну* (забезпечує активне ставлення до засвоєння знань, готовність кваліфікувати інформацію на рівні її необхідності й доцільності, створення емоційного комфорту); *еталонно-показову* функцію (виховання за допомогою своєї діяльності і самої особистості, а не лише адекватно дібраних методів і засобів); *приспосувальну* (приспосовання форми, якостей мовлення до ситуації – за К. Станіславським, В. Сухомлинським, А. Макаренком).

Враховуючи, що мовленнєва діяльність вчителя вимагає не лише знань, умінь і навичок, потрібних для педагогічного впливу на учнів, у дисертації розглядається процес мовленнєвої діяльності ще й як один із важливих і своєрідних шляхів самореалізації та саморозвитку особистості. При цьому, ми вважаємо, що ці два прояви взаємопов'язані, оскільки саморозвиток передбачає низку зовнішніх поведінкових і внутрішніх

морально-емоційних станів, які корегуються самою особою. Вищим рівнем саморозвитку суб'єкта є внутрішнє переживання стану самореалізації (за М. Бердяєвим, М. Лосським).

У процесі дослідження ми дійшли висновку, що кожен акт самовдосконалення має супроводжуватись проявом адекватних ознак самореалізації. Ці ознаки, головним чином, розвивалися у ході вивчення спецкурсу “Особливості продукування професійного мовлення вчителя”. З цією метою нами окреслено основні передумови самореалізації: самоусвідомлення особистістю своєї унікальності і неповторності, її взаємозв'язок з оточенням; необхідність співіснування, співпраці з іншими у злагоді. Дані передумови потребували визначення певних правил, виконання яких посилює ефективність формування відповідного рівня мовленнєвих умінь:

- 1) все, що людина чує, бачить, сприймає, оцінює, про що думає, відбувається за допомогою слова;
- 2) називання “голосовим знаком” будь-якого предмета, явища тощо має викликати адекватну до змісту реакцію;
- 3) предмет, явище є відносно стабільними, а слово, що їх називає, є рухливим і може змінювати емоційно-експресивне забарвлення (залежно від мети).

З метою посилення процесу самореалізації і створення для цього умов ми розробили систему вправ, які поділено на три групи: рецептивні, репродуктивні, продуктивні. При цьому ієрархія їх використання веде від рецепції до продуктивної мовленнєвої діяльності. Усі вправи мають комунікативне спрямування: створення фрагментів уроків, обґрунтування методів, структурних елементів мовлення, самоаналіз, висновки, аналіз реакції вчителя тощо.

Визначені основні положення є важливими для розвитку теорії мовленнєвої підготовки, оскільки в педагогічній діяльності вчителя мовленнєвій діяльності, а через неї й самореалізації особистості приділяється серйозна увага.

Використовуючи основні операційні функції мовленнєвої діяльності, педагог, взаємодіючи з учнями, не лише з успіхом досягає педагогічної мети, але й отримує позитивні результати, підтверджені підвищенням рівня власного саморозвитку, самовдосконалення, а його мовленнєва підготовка стає свідченням володіння інструментарієм професійної дії.

Третій розділ **“Характеристика загальнопедагогічного процесу професійної мовленнєвої підготовки студентів нефілологічних спеціальностей”** присвячено виявленню педагогічних умов мовленнєвої підготовки, розкриттю індивідуальних підходів до мотивації засвоєння складових мовленнєвої культури, особливостей прояву мовленнєвої готовності як показника педагогічної майстерності та виявленню дидактичного феномену мовленнєвої культури.

В розділі теоретично обґрунтовується і розкривається суть технологічного аспекту формування мовленнєвих умінь. В ході експерименту було розроблено і впроваджено навчально-методичне забезпечення дидактичного процесу:

- експериментальні програми практикуму і спецкурсів (їх зміст докладно висвітлено у додатку до дисертації);
- методичні розробки та технології проведення експериментальних занять зі студентами нефілологічних спеціальностей (“Культура мови вчителя”, “Культура мовлення студента”, “Особливості продукування професійного мовлення вчителя”);
- інноваційні технології, які сприяли формуванню позитивної мотивації щодо засвоєння компонентів мовленнєвої культури;
- навчально-методичні посібники для студентів на період їх навчання і самостійної роботи (“Теорія та методика мовної підготовки вчителя”, “Мовна підготовка студентів як загальнопедагогічна проблема”).

На початку формуючого експерименту було окреслено педагогічні умови, які мали сприяти ефективному функціонуванню розробленої автором дослідження системи мовленнєвої підготовки.

Однією з умов успішного формування мовленнєвих умінь є та, що структура стратегії навчання студентів *співвідноситься зі змістом і обсягом прогнозованих нами знань і умінь*. Це стосується базових правил і норм (характерологічних ознак) мовленнєвої діяльності, які ввійшли в систему змістових характеристик мовлення: доречність, точність, ясність, виразність, інформативна насиченість, логічність, лексична багатогранність, чистота, новизна, актуальність, дієвість, зразковість інтонаційного оформлення мовлення.

Другою істотною умовою, що сприяє засвоєнню знань студентів з теорії мовленнєвої діяльності у процесі експериментального навчання, є *усвідомлене сприйняття ними мовленнєвої діяльності як процесу і результату, як структурного елемента будь-якої людської дії* (вона включає етапи, сам процес реалізації запланованих завдань, контроль за якістю і результатом) як складника професіоналізму. У даному випадку нами використано типову модель діяльності, представлену у працях різних авторів – І. Беха, Н. Кузьміної, О. Леонтєва, О. Скрипченка та ін., яка включає такі структурні елементи: цілі, мотиви, зразки, об’єктивно-суб’єктивні стосунки, умови, засоби, результат, корекцію, оцінювання.

Третьою умовою успішної реалізації стратегії навчання і впровадження системи мовленнєвої підготовки стала *поетапна спрямованість* особистості студента на конкретні мовленнєві акти, що дозволяє простежити, як у педагогічному процесі розгортається

послідовність такої спрямованості, формується стиль спілкування, мовленнєвої взаємодії (студента і педагога, студента і учня).

Четвертою умовою є *актуалізація низки чинників*, які посилюють процес оволодіння студентами мовленнєвими вміннями. Це, зокрема:

- засвоєння позитивного досвіду мовленнєвої діяльності людей різної сфери (прослуховування лекторів, аналіз читців, виступів наукових діячів, вчителів, письменників тощо);
- організація цілеспрямованого навчання професійного мовлення (виступ у виставах, практична діяльність у період навчально-виховної практики, в літніх таборах, соціальних процесах тощо);
- формування досвіду мовленнєвої діяльності шляхом включення студентів у пошуки різноманітних розмовно-спонукальних інтонацій;
- постійний поетапний рух студента до мовленнєвого ідеалу, особистої мовленнєвої досконалості;
- формування власної оцінки педагогічних ідей на основі письмового реферування праць (наприклад, Ш. Амонашвілі, А. Макаренка, В. Святюця, В. Сухомлинського, В. Шаталова та ін.), що сприяє стійкому усвідомленню значення й особливостей мовлення у педагогічному процесі.

У ході експерименту ми допускали можливість пошуку найбільш впливових чинників, які спроможні стимулювати усвідомлене навчання професійного мовлення. Виявилось, що формуванню мовленнєвих умінь студентів значною мірою сприяє застосування інноваційних підходів до мотивації засвоєння ними мовленнєвої культури.

Вперше в педагогічному дослідженні робиться спроба вийти на інноваційне навчання мовлення у вищій школі завдяки посиленню мотивації поведінки студентів у зв'язку з розв'язанням мовленнєвих проблем. Мотивація в даній педагогічній ситуації характеризується нами як створення на заняттях такої морально-психологічної атмосфери, яка стимулює бажання студента активно включатися в освітньо-виховну діяльність, спрямовану на оволодіння спеціальними знаннями і вміннями. З цією метою використовувались спеціально розроблені ситуації, (“Я керівник студентського клубу...”, “Організація прогулянки студентів...”, “Переконати батьків у необхідності організації для дітей здорового способу життя” та ін.), які у сукупності спрямовані на пошук професійних мовленнєвих умінь студента за певної значущої мотивації, паралельно використовували змодельовані практичні заняття, спрямовані на розвиток особистісно активної мовленнєвої діяльності. Причому помітну роль у посиленні мотивації щодо оволодіння мовленнєвою культурою відіграли запроваджені нами у практику виступи провідних вчених, досвідчених вчителів (на лекціях,

конференціях, круглих столах); проведення неперервної практики студентів експериментальних груп з одночасним вивченням досвіду формування мовленнєвої культури учнів (школи-гімназії № 3, 6, 89, м. Харкова); проведення окремих занять різними мовами (українською, російською, англійською, французькою) з метою порівняння культури інтонування, формування мовленнєвої впевненості, голосоведіння, прийомів спілкування тощо.

У ході практичної реалізації завдань нашого дослідження було використано три джерела навчальної мотивації:

- природну потребу людини діяти, говорити, спілкуватись, слухати, створювати щось і т. ін.;
- прагнення пізнавати, відкривати щось нове, самовдосконалюватись шляхом самоосвіти, самовиховання;
- переконаність у соціальній і особистісній значущості мовленнєвої культури у процесі самореалізації, самовираження, самопрезентації.

Слід зазначати, що особливо помітно посилюється мотивація студентів щодо формування мовленнєвої культури, коли вона стосується їхньої творчої діяльності. Це проявляється під час виконання різних творчих завдань: створення розповіді про подію (людину), яка чимось вразила, розробка сценічних планів і проектів організації виховної діяльності школярів чи дозвілля в літньому оздоровчому таборі, підготовка виступу і його озвучення, участь у КВК, спектаклях, тематичних вечорах тощо.

Самостійна творча діяльність студентів завжди аналізується й оцінюється педагогами, студентами, методистами у школі. Тому спецкурс “Елементи акторської майстерності в діяльності педагога” відіграє помітну роль у становленні студента як мовця-професіонала і водночас допомагає йому сприймати себе як творчу особистість, відчувати впевненість у власних діях у педагогічному процесі і водночас усвідомлювати самоцінність у ньому.

Виходячи зі змісту комплексної програми “Вчитель”, ми виявили низку таких завдань, які дозволили окреслити основні вимоги, що диктували необхідність пошуків механізмів формування мовленнєвих умінь і посилення мотивації оволодіння ними. Це стосується і теоретичної підготовки (формування знань, умінь і навичок, оцінювання, етапи розвитку особистості), і практичної (уміння щодо реалізації комунікативно-навчальної функції, виховної, розвиваючої, освітньої).

Нами запропоновано також інноваційний підхід до цих процесів завдяки культурологічно-соціальному розумінню сутності мовленнєвої підготовки, оскільки соціальна природа людей вимагає постійного спілкування, сприйняття нової інформації, досягнення результатів. У такому разі мовленнєва діяльність як форма самопрояву,

самоутвердження, самореалізації є суттєвою ланкою соціального буття особистості. При цьому, впроваджуючи ідею індивідуально-особистісного навчання студентів у соціально-культурному середовищі, ми не відкидаємо ідеї колективного навчання і виховання, перевіреного багаторічним досвідом А. Макаренка і В. Сухомлинського (у нашій практиці навчання широко застосовувались елементи змагання, гри, соціально-педагогічні ситуації тощо).

З метою поглиблення мовленнєвої підготовки студентів було досліджено цілі, форми і методи професійної підготовки занять під час читання курсу “Основи педагогічної майстерності”. Це дозволило виявити узагальнені педагогічні складники, що характеризують готовність майбутнього вчителя до виконання професійних завдань: оволодіння знаннями про світ, методами його наукового пізнання тощо; оволодіння загальною і професійно-педагогічною культурою; засвоєння знань про індивідуальні та вікові особливості учнів; опанування системою методів і прийомів організації навчально-виховного процесу; оволодіння технікою і культурою мовлення. Досягнення відповідного рівня сформованості цих компонентів веде до професіоналізму, педагогічної майстерності.

Суть нашого розуміння проблеми мовленнєвої підготовки майбутнього вчителя в контексті формування його педагогічної майстерності визначається домінуванням самого мовлення (як виду діяльності) на всіх етапах роботи вчителя і в різних сферах його життєдіяльності. І хоч мовленнєві уміння не прив’язані до будь-якого блоку загальнопедагогічних умінь, проте вони тією чи іншою мірою проявляються в кожному з них. Головне, що якість мовлення виступає запорукою того, що вона відповідає “інформаційно-цільовим завданням, обставинам, аудиторії” (за Б. Головіним). Це робить мовлення незамінним компонентом професійно-педагогічної діяльності.

Враховуючи, що мовлення є основним засобом педагогічної дії, ми вважали за доцільне використати загальний блок чинників впливу на учнів: зразки-приклади, навчально-виховний, контрольний-оцінний, формуючий (розвиваючий, регулюючий, самореалізуючий). При цьому у пакеті кожного із них досить активно використовувалися педагогічно спрямовані художньо-публіцистичні тексти (Ф. Відогорової, В. Винниченка, А. Дімарова, Є. Ільїна, А. Макаренка, Я. Корчака та ін.), які лягли в основу при створенні сценок, інсценівок, ігор-драматизацій, звукового “стоп-кадру” тощо.

Своєрідним педагогічним тренінгом у розвитку мовленнєвих умінь стали рольові дидактичні ігри, які дозволяли студентові самостійно орієнтуватися у мотивах вчинків дійової особи, обирати і втілювати зовнішні прояви її внутрішнього світу, прогнозувати педагогічний вплив. Причому, як доводять дослідники цього питання (В. Коломієць, Л. Нечепоренко, О. Штепа та ін.), у процесі підготовки і проведення рольової гри відбувається розвиток

пізнавальних і артистичних здібностей. Це, зокрема, стосується і гри-драматизації, в основі якої лежить факт відтворення певного життєвого епізоду і яка виступає одночасно методом, прийомом і результатом навчання. Окрім того, з метою посилення значущості живого слова у педагогічній діяльності в ході експерименту використовувалися рольові етюди, ситуації, що активізували адекватний заданій меті емоційний стан. Широке залучення до навчального процесу різних типів ігор спонукало нас до розкриття теоретичного аспекту даної творчої діяльності з орієнтацією майбутнього вчителя на її застосування у реальній практичній діяльності. Все це у сукупності дозволяє студентам набувати позитивного емоційного досвіду в процесі перевтілення, зміни іміджу, стилю поведінки і мовлення та загальної культури кожного із учасників творчого процесу.

Таким чином, забезпечення неперервності і поетапності експериментального процесу полягало у використанні домінуючих педагогічних чинників, які дозволили модифікувати процес мовленнєвої підготовки студентів нефілологічних спеціальностей, посиливши при цьому творчий аспект їхньої діяльності.

Означені підходи до мовленнєвої підготовки вчителя дозволяють забезпечувати цілеспрямовану співпрацю викладача і студента, враховувати індивідуальні здібності, створювати сприятливі умови для подальшого їх розвитку, самопізнання і самовдосконалення.

У четвертому розділі **“Аналіз результатів теоретичного та експериментального дослідження ефективності мовленнєвої підготовки вчителя”** розкриваються програма і зміст експерименту (форми, методи, прийоми роботи), технологія формування професійних мовленнєвих умінь майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей, узагальнено одержані результати.

Експериментально-дослідні заняття розроблялись і реалізувались за такими напрямками:

а) забезпечення умов для розвитку різних складників мовленнєвої культури та застосування окремих прийомів опанування ними в умовах вивчення практикуму, зазначених спецкурсів та “Основ педагогічної майстерності”;

б) залучення до активної практичної професійно-мовленнєвої діяльності.

У процесі педагогічного експерименту здійснювалася перевірка ефективності системи формування мовленнєвої культури студентів та технології її реалізації у кілька етапів: пропедевтичний (розробка науково-методичної системи, методик діагностико-корекційної роботи, виявлення рівнів сформованості у студентів компонентів мовленнєвої культури); безпосередній формуючий експеримент; проміжний аналіз результатів і їх корекція та аналіз наслідків контрольного експерименту.

Формуючий етап дослідження тривав п'ять років, експериментальна перевірка розробленої системи формування професійних мовленнєвих умінь здійснювалася у 12 академічних групах (механіко-математичного, біологічного, історичного, геолого-географічного факультетів). Експериментальне навчання будувалося, головним чином, так, щоб майбутні вчителі були активними учасниками усього процесу пізнання. Його етапи відображено у зведеній таблиці.

Таблиця 1

Етапи формування мовленнєвої підготовки майбутніх учителів

№ з/п	Методи активізації знань і умінь	Завдання для студента
1	Вивчення літературних джерел: соціально-філософських; історико-валеологічних; психолого-педагогічних; методичних	<ol style="list-style-type: none"> 1. Визначення місця, значення мови й процесу мовлення у житті людини 2. Ознайомлення з функціями мовлення у процесі самореалізації особистості 3. Визначення теоретико-методологічних основ мовленнєвої підготовки вчителя 4. Розроблення власної концепції мовленнєвої підготовки вчителя
2	Вивчення досвіду роботи вузівських викладачів і вчителів школи у плані володіння і вдосконалення мовленнєвої підготовки	<ol style="list-style-type: none"> 1. Аналіз змісту, основних напрямів і методики роботи 2. Відбір ефективних методичних прийомів формування у студентів мовленнєвих умінь 3. Розробка системи педагогічних умов, що забезпечують відповідний рівень мовленнєвої підготовки особистості студента
3	Педагогічне прогнозування: аналіз довузівської мовленнєвої підготовки, проведення констатуючого експерименту, моделювання процесу	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вивчення структури мовленнєвої діяльності 2. Визначення основних компонентів мовленнєвої культури вихованця 3. Створення системи педагогічних впливів
4	Вивчення даних незалежних	<ol style="list-style-type: none"> 1. Одержання об'єктивних даних щодо рівня мовленнєвої підготовки абітурієнтів і молодих учителів

	характеристик щодо мовленнєвої підготовки вчителя з вищою освітою	<ol style="list-style-type: none"> 2. Порівняльний аналіз даних констатуючого експерименту 3. Визначення змісту та методики педагогічного (формуючого експерименту)
5	Педагогічне тестування	<ol style="list-style-type: none"> 1. Визначення рівня розуміння інтегративної сутності мовленнєвої підготовки особи 2. Вивчення показників мовленнєвої підготовки вчителя 3. Аналіз рівня фактичної мовленнєвої культури вихованця
6	Масове опитування (усне й писемне)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Визначення показників мовленнєвої підготовки 2. Характеристика показників соціальних функцій мовлення
7	Визначення рейтингу компонентів мовленнєвої культури	<ol style="list-style-type: none"> 1. З'ясування рівня мовленнєвої підготовки особи 2. Визначення розвитку компонентів мовленнєвої культури
8	Педагогічне спостереження	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вивчення стану й можливих перспектив мовленнєвої підготовки вчителя 2. Аналіз індивідуально-особистісних особливостей процесу засвоєння норм мовленнєвої культури 3. Визначення місця й особливостей організації самонавчання і самовиховання студентів, молодих учителів з питань їхньої мовленнєвої підготовки
9	Педагогічний (навчально-виховний, формуючий) експеримент	<ol style="list-style-type: none"> 1. Визначення принципів відбору змісту навчальних експериментальних занять з метою поглиблення мовленнєвої культури студентів 2. Формування системи педагогічних умов щодо озброєння студентів основами мовленнєвої культури 3. Визначення прийомів самореалізації (самовираження) особистості через мовленнєву діяльність
10	Контрольний педагогічний експеримент	<ol style="list-style-type: none"> 1. Визначення провідних функцій мовленнєвої діяльності вчителя 2. Відбір і аналіз основних показників мовленнєвої підготовки майбутнього вчителя 3. Порівняльний аналіз педагогічних умов щодо формування основ мовленнєвої культури як провідного

До участі у формуючому експерименті було залучено 825 студентів: 325 студентів Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, 200 студентів Харківського державного педагогічного університету, 150 студентів Криворізького державного педагогічного університету й 150 студентів Луганського державного педагогічного університету. Контрольними були групи, в яких студенти (675 осіб) навчалися за традиційними програмами (“Техніка і культура мовлення” та “Основи педагогічної майстерності”).

Запропонована експериментальна програма передбачала врахування положення про розвиваючий характер мовлення, спрямованого на самопізнання і саморозвиток особистості, співробітництво викладача і студента; індивідуально-особистісного підходу в навчанні, що дозволило забезпечити творчий розвиток майбутнього фахівця, враховувати особливості його інтелектуальної, емоційно-вольової та дієво-практичної сфери, фізичного і психічного стану, оптимізації навчально-виховного процесу, що передбачає досягнення кожним студентом найвищого (саме для нього) розвитку творчих здібностей, знань, умінь і навичок.

Вивчаючи упродовж кількох років рівень мовленнєвої культури студентів різних факультетів (від часу першої співбесіди зі вступниками і завершуючи захистом дипломної роботи), виявлено кілька рівнів їх готовності, які ми визначали як у вимірі за п’ятибальною шкалою, так і за комплексним показником рівнів. Так, середній бал мовленнєвих умінь зафіксовано нами в межах 3,5 (оцінювання 374 осіб вступників), хоча в деякі роки цей бал змінювався в межах 4,5- 3,2. При цьому показники якості у загальних блоках умінь (педагогічних) були дещо нижчими. У групі гностичних умінь мовленнєві мали середній бал 2,6; прогностичних – 3,3; конструктивних – 3,2 і організаторських – 2,9 бали. Ці показники було виявлено методом анкетування, виконання творчих завдань, спроектованих проблемних ситуацій, індивідуальних бесід.

З огляду на специфіку мовлення, особливості якого можуть проявлятися по-різному, залежно від конкретної ситуації, ми оцінювали якість мовлення студентів першого і другого курсів за п’ятибальною шкалою:

- “п’ять” – уміння реалізуються повністю й адекватно даній ситуації;
- “чотири” – уміння реалізуються в основному адекватно ситуації;
- “три” – характеризують відносну нейтральність прояву якості мовлення;
- “два” – якості проявляються слабо і неадекватно даній ситуації;
- “один” – якості мовлення повністю неадекватні ситуації.

У ході констатуючого етапу до і після першого року навчання істотних змін у підвищенні рівня мовленнєвих умінь студентів не спостерігалось, оскільки була відсутня

цілеспрямована робота з ними. Так, із 625 вивчених нами випадків впливу на мовлення студентів 148 із них стосувалися окремих умінь, які можна вважати не спеціальними для даної проблеми, 56 – конструктивних, 56 гностичних, 23 організаторських і 13 проєктивних.

З'ясовано, що для студентів перших курсів характерний репродуктивний рівень володіння (задовільно), для другого-третього курсів – творчо-перетворювальний (4-4,5 балів) і творчий рівень – у кожного четвертого студента-випускника курсу (4,6-5 балів).

Аналіз розвитку компонентів професійно-педагогічного мовлення дозволив нам на основі означених вище умінь визначити рівні мовленнєвої підготовки студентів: репродуктивний, продуктивно-перетворювальний і творчий.

Репродуктивний рівень характеризується загальним уявленням студентів про педагогічну професію. Вони не володіють достатньою інформацією про мовлення як інструмент педагогічної дії, знають лише про окремі функції мовлення, зрідка використовують мовлення як засіб педагогічного впливу, хоча при цьому цілком усвідомлено прагнуть наслідувати варіанти зразків професійного мовлення інших осіб залежно від ситуації. Простежується схильність студентів до ігнорування окремих якостей мовлення, особливо тих, які “не відпрацьовані”. У них недостатньо розвинений словниковий запас, уміння правильно конструювати мовлення.

Продуктивно-перетворювальний рівень характеризується наявністю усвідомлення студентами значення не лише загальнопедагогічних умінь, а й професійних мовленнєвих із проявом позитивного ставлення до даного компонента професійної майстерності. Вони виявляють бажання до операційності застосування мовленнєвих умінь у практичній діяльності, більш активно включаються у навчальний процес на практичному рівні, уміють прогнозувати результати мовленнєвої діяльності, охоче шукають інтонаційні варіанти при визначеній педагогом меті мовлення. Студенти, віднесені до даного рівня, достатньо володіють лексичним запасом та умінням конструювати речення і добирати для їх озвучення адекватну інтонацію.

Творчий рівень характеризується високим розвитком особистісних мовленнєвих умінь студентів як компонента їх педагогічної майстерності; усвідомленням їх ролі і позитивним до них ставленням; виразним проявом спеціальних знань і умінь у професійній діяльності; оперативним застосуванням тих чи інших умінь відповідно до ситуації і мети дії. На цьому рівні починається активне застосування словесної дії у роботі з школярами, проявляється мотивація до вдосконалення мовлення у різних формах роботи, досить високий рівень у володінні лексикою і логікою мовлення.

Особлива увага під час експерименту зверталася на відбір методів навчання і стимулювання студентів: інформаційно-рецептивний, спонукально-репродуктивний,

дослідницький.

Експериментальну програму було укладено таким чином, щоб на кожному наступному етапі студенти більше наближалися до самостійного, адекватного ситуації, комунікативного пошуку; від аналізу власного мовлення до аналізу мовлення вчителів, від розробки і захисту конспектів уроку на практичних заняттях до адекватного застосування мовлення під час проведення уроків у школі.

Окрім того, у системі роботи з розвитку мовленнєвих умінь особливого значення набуло опрацювання студентами пропонованої літератури із зазначенням таких видів діяльності: конспектування першоджерел із заданої теми; словесний опис базової теми спілкування; створення тематичного словника-мінімуму; створення навчальних текстів для аудіювання, репродукування, конструювання; написання рефератів, доповідей, повідомлень; рецензування відповідей студентів, конспектів уроку; написання конспектів уроку з подальшим їх захистом; проектування виховних заходів; захист проектів; складання психолого-педагогічних характеристик; ведення щоденника педагогічних спостережень, здійснення їх коментарів тощо.

Стрижневим компонентом експериментальної програми виступила упорядкована система вправ, які використовувались для формування як загальнопедагогічних, так і спеціальних умінь, проведення дидактичних ігор, що активізували розвиток професійного мовлення і творчих здібностей, та педагогічної практики на II-V курсах. До вправ, що співвідносилися із репродуктивним рівнем, було віднесено наслідувальні (наприклад, за поданим зразком студенти вчилися опускати в тексті неістотні деталі; розширювати тексти, змінювати фабулу тексту тощо), що передбачало автоматизацію типових конструкцій мовленнєвих форм і моделей. Продуктивно-перетворювальні вправи призначалися для тренування й розвитку чіткої дикції й артикуляції, пошуку динамічних відтінків висловлювання (повільне читання тексту, слова за словом, обґрунтування доцільності обраного темпу, дикції та інтонації). Серед цих вправ чільне місце посіла робота щодо заміни одних мовленнєвих конструкцій іншими, синонімічними до них. Це сприяло збагаченню стилю мовлення студентів, уникненню мовленнєвої одноманітності, помилок у конструюванні висловлювання. Найвищий щабель у серії вправ продуктивного характеру посідали ситуативні, що варіювалися залежно від етапу навчання: ситуації, керовані викладачем, або ситуації без втручання педагога.

Одним із показників ефективності нашої методики у системі формування мовленнєвих умінь є рівень мовленнєвої підготовки студентів, що передбачає оволодіння трьома важливими блоками (лінгвістичним, педагогічним і психологічним), які дозволили

сконцентрувати увагу спочатку на окремих аспектах мовленнєвої підготовки, а потім перейти до поетапного формування умінь і до спонукання їх прояву на тому чи іншому рівні.

Дані, подані у таблиці 2, засвідчують, що застосування запропонованих нами підходів до розвитку мовленнєвих умінь у студентів нефілологічних спеціальностей дозволяє уже після третього року навчання побачити в експериментальних групах динаміку окремих із умінь.

Таблиця 2

Показники мовленнєвої підготовки
(за трьома блоками)

Компоненти мовленнєвої підготовки вчителя						
Рівні	Контрольний експеримент 1995/2002 навчальний рік					
	Лінгвістичні критерії		Педагогічні критерії		Психологічні критерії	
	Знання норм літературної мови		Мовленнєва дія		Адекватність реагування	
	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група
Творчий	12,8%	32,4%	10%	30%	12%	27%
Продуктивно-перетворювальний	30%	60%	45%	55%	48%	63%
Репродуктивний	60%	10%	45%	15%	40%	10%

Скажімо, кількість студентів, що знаходяться на творчому рівні, зросла більше, ніж удвічі, а ось тих, хто знаходився на репродуктивному рівні, залишився лише один відсоток (порівняно із 10%).

Водночас аналіз результатів експериментальної роботи дозволив підійти до вирішення більш складного завдання – визначення ефективності системи формування комплексу мовленнєвих умінь студентів нефілологічних спеціальностей в умовах університетської освіти, яка вбирає всі показники готовності на різних етапах дослідно-експериментальної роботи. Перевірка ефективності системи у нашому дослідженні є своєрідним виміром

можливостей, що відображають мету навчальної дії, або як “міру наближення до прогнозованого результату”, який характеризує рівень наближення до заданої мети.

Основним методом перевірки ефективності розробленої нами системи була дослідно-експериментальна практика, яка поєднувала експеримент і впровадження його результатів у роботу зі студентами. Така організація роботи дозволила одночасно впроваджувати нові форми і методи навчання та удосконалювати уже апробовані; виявляти динаміку окремих складників професійного мовлення залежно від курсу, змісту і форм навчання; виявляти й усувати труднощі, недоліки, з якими доводиться стикатися студентам і педагогам у роботі, та здійснювати відповідну корекцію у змісті програм і діяльності студентів; конструювати навчальний процес із врахуванням того багажу знань, який здобувають студенти на кожному із курсів.

Визначаючи критерії ефективності системи мовленнєвої підготовки студентів, ми виходили із загальної мети професійної підготовки вчителя-предметника: формування висококваліфікованого фахівця загальноосвітньої школи, котрий вільно володіє майстерністю слова і підготовленого до використання його у професійній діяльності як одного із домінуючих педагогічних чинників. До таких критеріїв ми віднесли: 1) ефективність за наявністю знань і умінь; 2) ефективність за обізнаністю змісту, форми і функцій мовленнєвих умінь; 3) ефективність за усвідомленням значення професійного мовлення; 4) ефективність за проявом позитивного ставлення до мовленнєвої діяльності; 5) ефективність за ознакою операційності використання професійного мовлення (цифрові показники представлено в таблиці нижче).

Таблиця 3

Рівні сформованості мовленнєвих умінь
у студентів нефілологічних спеціальностей
(до і після формуючого експерименту)

	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	абс. кільк.	%	абс. кільк.	%	абс. кільк.	%	абс. кільк.	%
Рівні мовленнєвих умінь	До експерименту				Після експерименту			
Творчий	65	12,4	109	11,2	78	14,9	378	38,8
Продуктивно-перетворювальний	160	30,5	292	29,9	244	46,4	504	51,7
Репродуктивний	300	57,1	574	58,9	203	38,9	93	9,5

Показники рівнів сформованості засвідчують досить виразну динаміку мовленнєвої підготовки студентів, що проявилось як у підвищенні кількісних і якісних показників його професійної мовленнєвої компетентності (знань, умінь), так і в усвідомленні та позитивному ставленні до застосування цих умінь у практичній діяльності. Зокрема, ці якості особливо виразно проявляються в експериментальній групі. Порівняємо, наприклад, творчий рівень: до експерименту 11,2%, після – 38,8%, продуктивно-перетворювальний до – 30,5%, після – 51,7%. Проведена робота стимулювала також загальні механізми самореалізації особистості в практичній діяльності, де мовлення виступало основним інструментом педагогічної дії. При цьому доведено необхідність створення корегуючих програм мовленнєвої підготовки студентів.

Таким чином, отримані дані засвідчують ефективність діючої системи формування мовленнєвих умінь у студентів нефілологічних спеціальностей університету, а також необхідність посилення організаційно-особистісної мотивації щодо вдосконалення професійного мовлення як засобу педагогічної дії вчителя.

Все це загалом підтвердило висунуту нами гіпотезу та дозволило зробити такі висновки.

Висновки

У дисертації наведено теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми формування професійних мовленнєвих умінь майбутнього вчителя нефілологічної спеціальності в умовах університетської освіти. Обґрунтовано соціально-педагогічну сутність мовленнєвої культури як складової педагогічної майстерності. Доведено, що професійне мовлення вчителя є феноменом, розвиток якого зумовлюється сукупністю психосоціальних, соціокультурних і педагогічних чинників, чіткою орієнтацією щодо сформованості педагогічних умінь, усвідомленістю особливостей педагогічної діяльності, набуттям індивідуального досвіду у різних сферах взаємодії з учнями за допомогою слова. Вперше порушено питання про інтегративно-соціальну й універсальну функцію мовлення як умови і чинника комунікації між людьми і як інструмента впливу на поведінку учнів, а також на власне індивідуально-особистісне самовдосконалення і самореалізацію.

1. Проведене теоретико-експериментальне дослідження дає підстави стверджувати, що проблема мовленнєвої підготовки студентів нефілологічних спеціальностей є однією з найбільш важливих у розвитку теорії і практики професійної підготовки фахівців. Вона органічно вплітається у пошук нової парадигми навчання, інноваційних педагогічних

технологій, за яких би особистість студента, його професійно-мовленнєвий розвиток перебували в центрі уваги навчально-виховного процесу в умовах університету.

2. На основі сформульованого в педагогіці поняття “професійна майстерність вчителя” доведено, що його провідними компонентами є: культура мовлення, культура мови, які співвідносяться між собою так само, як мова і мовлення, тобто, як загальне і конкретне. Культура мови є показником унормованості мови, що визначається загальноприйнятими нормами – орфоепічними, лексичними, граматичними, стилістичними, орфографічними і пунктуаційними. Мовленнєва культура, спираючись на здобутки мовної культури, включає в себе безумовне дотримання (в усній і писемній формах) норм літературної мови і прояву якісних ознак особистості (правильність, точність, доцільність, спрямованість, активність, емоційність). Метою професійної мовленнєвої підготовки студентів є створення підґрунтя для посилення ефективного педагогічного впливу на учня з урахуванням чинників, що регулюють і визначають цей процес та специфічних засобів корекції цього впливу.

3. Основним результатом теоретико-експериментальної роботи є розробка організаційно-технологічної системи цілеспрямованого формування мовленнєвих умінь з прогнозованими професійними якостями студентів нефілологічних спеціальностей. У ній одночасно було реалізовано ідею створення дидактичної моделі підготовки до мовленнєвої діяльності, що дозволило упорядкувати процес мовленнєвої підготовки і модифікувати його залежно від мети і змісту навчання студентів та з урахуванням їхньої базової освіти. Істотною особливістю запропонованої моделі є поетапне формування мовленнєвих знань і вмінь, при якому враховується як їх початковий рівень (у період вступу до вищого навчального закладу), так і прогнозований кінцевий результат; опис проблем, пов'язаних із оволодінням структури мовленнєвої культури; залучення студентів у пошукову, творчу реальну діяльність та використання оптимальних методів і методик вирішення завдань. У структуру моделі було закладено такі компоненти:

- спеціально сконструйовані знання (вивчення теоретичних положень, вивчення структури мовлення та визначення основних компонентів, зміст і напрями навчання, самоаналіз й аналіз мовленнєвої культури та ін.);
- педагогічне прогнозування та визначення особистісних характеристик мовленнєвої підготовки з урахуванням індивідуального підходу;
- впровадження у навчальний процес інноваційних підходів і педагогічних технологій, що стимулюють позитивну мотивацію студентів (тренінги, творчі вправи, проблемні ситуації, рольові ігри, проектування і реалізація діяльності, КВК та ін.), допомагають уточнити чи внести корекцію у розвиток вміння студентів і посилюють якісний рівень їхньої мовленнєвої готовності.

4. Використання діагностичних методик (тестування, анкетування, індивідуальні бесіди тощо) дозволяють з'ясувати рівень мовленнєвих умінь студентів, реальні потреби щодо змісту навчання та усвідомлення значущості мовленнєвої культури у сфері педагогічної діяльності. Це загалом дозволяє здійснювати моделювання навчально-виховних ситуацій з метою активного включення студента у мовленнєву діяльність і забезпечення такого рівня мовленнєвої активності і позитивної мотивації, який би спонукав його до самопізнання, самовдосконалення і самореалізації, до творення особистої мовленнєвої культури. Діагностика мовленнєвої підготовки студентів передбачає такі види: первинну, проміжну і контрольну (групову та індивідуальну).

5. Діагностичні дані стали вихідними для визначення критеріїв мовленнєвої підготовки студентів з огляду ефективності мовленнєвого впливу на особистість учня, результатів діяльності вчителя: загальнопедагогічні уміння, в яких проявляються мовленнєві уміння; необхідні для створення інтонації; необхідні для передачі власної чи авторської думки; мовленнєві уміння, що допомагають корегувати поведінку учня; уміння прогнозувати ефективність словесної дії. Це дозволило визначити три рівні мовленнєвої підготовки студентів: репродуктивний, продуктивно-перетворювальний і творчий, які дають змогу простежити за рівнем мовленнєвої підготовки студентів на вихідному етапі експерименту і на етапі контрольного виміру.

6. Теоретично обґрунтована система мовленнєвої підготовки студентів університету, розроблена на основі педагогічного моделювання, дає змогу представити науково-методичний комплекс змісту, прийомів, педагогічних умов, що забезпечують оптимальний рівень мовленнєвої підготовки майбутнього вчителя: сприяння засвоєнню фактичного матеріалу з установкою на поступове поновлення і розширення знань з мовленнєвої культури і мовленнєвої діяльності; забезпечення дидактичних умов для поєднання теорії й практики і застосування їх у реальних ситуаціях навчально-виховної роботи; залучення студентів до різних видів діяльності (ігрові в тому числі), використовуючи при цьому індивідуально-особистісний підхід до розвитку мовленнєвих умінь (проведення консультацій, бесід, спеціальних тренувальних занять тощо); розробка завдань змісту і форм роботи на кожному з курсів і з кожної з навчальних дисциплін (I – “Вступ до педагогічної професії”; II – “Елементи акторської майстерності в педагогічній діяльності”; II – “Професійне мовлення в структурі педагогічної діяльності”; III – “Особливості продукування професійного мовлення вчителя”; V – “Основи педагогічної майстерності”, які передбачають оволодіння блоком знань і умінь, що посилюються завдяки дії не лише зовнішніх, а й внутрішніх чинників (інтерес, мотивація, здібності).

7. Формування у студентів мовленнєвої культури й опанування ними відповідними знаннями при вивченні педагогічних і спеціальних дисциплін здійснюється поетапно. На першому етапі – оволодіння інформацією про педагогічну і мовленнєву культуру. Другий етап передбачає усвідомлене, позитивно вмотивоване оволодіння знаннями, що стосуються різних аспектів голосоведіння у мовленні і сфер його застосування, оволодіння живим словом як засобом відображення набутих знань і показником готовності до використання професійного мовлення у відповідній ситуації. На третьому етапі відбувається оволодіння широким блоком професійних знань, умінь і навичок, які є результатом активної вмотивованої практичної мовленнєвої діяльності.

Розроблена технологія мовленнєвої підготовки майбутнього вчителя ґрунтується на взаємодії і взаємозумовленості визначених мети, змісту, форм і методів навчання, спрямованих на формування й активізацію комплексу знань та умінь, мовленнєвої культури, творчого мислення та стимулювання мовленнєвого самовдосконалення. Виявлено позитивний вплив активно-творчих методів – дискусії, рольових ігор, змодельованих ситуацій, пошукових завдань тощо – на збагачення знань студентів, на якість їх прояву у мовленнєвій та педагогічній діяльності, а також на формування позитивної мотивації студентів щодо вдосконалення власної мовленнєвої культури. Цей багатоаспектний процес може бути реалізований лише за тих педагогічних умов, які було окреслено у ході експериментально-дослідницької роботи: співвіднесеність змісту навчання й обсягу прогнозованих знань і умінь, активізація усвідомленого сприйняття студентами мовленнєвої діяльності як процесу і як результату, поетапне навчання з цільовою спрямованістю особистості на мовленнєві акти, актуалізація чинників, що посилюють процес оволодіння мовленням (позитивний досвід, професіоналізація мовлення, творча мовленнєва діяльність, створення мовленнєвого ідеалу).

8. Теоретично і методично обґрунтовані положення щодо мовленнєвої підготовки вчителя покладено в основу навчальних планів, навчальних посібників, методичних рекомендацій щодо розвитку мовленнєвої культури студентів для викладачів вищої педагогічної школи та вчителів загальноосвітньої школи і діють сьогодні у ряді вищих навчальних закладів України.

Проведене дослідження, звичайно, не вичерпує всіх аспектів проблеми мовленнєвої підготовки студентів різних спеціальностей. Перспективи її дослідження вбачаємо у поглибленні й розробці цілісної системи розвитку особистості через включення її у різноаспектні види мовленнєвої діяльності, у подальшому пошуку і конкретизації критеріїв, методів і методик їх дослідження, вивченні особливостей впливу різних мовленнєвих проявів

на якість професійної діяльності вчителя, виявленні творчих форм навчання мовлення та їх оцінки крізь призму педагогічного досвіду студентів та ін.

Основний зміст дисертації відбито у таких публікаціях автора:

Монографії

1. Пасинок В.Г. Теорія та методика мовної підготовки вчителя в університеті: Монографія. - Харків: Основа, 1998. - 308 с.
2. Пасинок В.Г. Мовна підготовка студентів як загальнопедагогічна проблема: Монографія. – Харків: Лівий берег, 1999. – 154 с.
3. Пасинок В.Г. Теоретичні основи мовленнєвої підготовки вчителя: Монографія. – Харків: ІМІС, 2001. – 280 с.

Навчальні і методичні посібники

4. Пасинок В.Г., Подоляк Я.В., Нечепоренко Л.С. Виховання: Навч. посібник. - Харків: Основа, 1997. - 232 с. (4,1 авт.арк.).
5. Пасинок В.Г., Подоляк Я.В., Нечепоренко Л.С. Класична педагогіка: Навч. посібник. - Харків: Основа, 1998. - 420 с. (7,9 авт. арк.).
6. Пасинок В.Г., Нечепоренко Л.С., Шелест Е.Г. Культура мови вчителя: Метод. посібник. – Харків: ХДУ, 1996. – 25 с. (0,4 авт. арк.).
7. Пасинок В.Г. Культура мови студента: Метод. посібник. – Харків: Ротапрінт ХНУ, 2000. – 41 с.
8. Пасинок В.Г. Особливості продукування професійного мовлення вчителя: Методичний посібник. – Харків: ХДУ, 1997. – 104 с.

Статті в наукових виданнях

9. Пасинок В.Г., Нечепоренко Л.С. До питання про виховання вчителя // Наукові записки кафедри педагогіки ХДУ. - Харків: ХДУ. - 1996. - Вип. 1. - С. 45-50 (0,3 авт. арк.).
10. Пасинок В.Г. Любов до професії вчителя як основна умова формування педагогічної майстерності // Наук. зап. каф. педагогіки ХДУ. - Харків: ХДУ. - 1996. - Вип. 1. - С. 68-74.
11. Пасинок В.Г. Самовиховання майбутнього вчителя як шлях до педагогічної майстерності // Наук. зап. каф. педагогіки ХДУ. – Харків: ХДУ. - 1996. – Вип. 1. - С. 75-79.

12. Пасинок В.Г. Концепція побудови наукової педагогічної соціології // Наук. зап. каф. педагогіки ХДУ. - Харків: Основа. - 1997. - Вип. 2. - С. 14-23.
13. Пасинок В.Г. Нова концепція мовної підготовки вчителя // Наук. зап. каф. педагогіки ХДУ. - Харків: Основа. - 1998. - Вип. 3. - С. 7-14.
14. Пасинок В.Г. Мовна підготовка вчителя як основний показник педагогічної майстерності // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Зб. наук. пр. ХДПУ ім. Г.С. Сковороди. - Харків: РЦНІТ. - 1999. - Вип. 10. - С. 62-68.
15. Пасинок В.Г. Соціально-освітні функції педагогічного мовлення // Наук. зап. каф. педагогіки ХДУ, Інституту сходознавства і міжнародних відносин "Харківський колегіум", Харківського педагогічного коледжу. - Харків: Основа. - 1999. - Вип. 4. - С. 21-26.
16. Пасинок В.Г. Гра - один із методів мовної підготовки студентів // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Зб. наук. пр. ХДПУ ім. Г.С. Сковороди. - Харків: РЦНІТ. - 1999. - Вип. 10. - С. 47-53.
17. Пасинок В.Г. Соціокультурний компонент в процесі мовної підготовки спеціалістів // Педагогічні науки: Зб. наук. пр. СДПУ ім. А.С. Макаренка. - Суми: СДПУ. - 2000. - С. 83-91.
18. Пасинок В.Г. Структура мовної підготовки студентів // Теоретичні питання освіти та виховання: Зб. наук. пр. КДЛУ. - Київ: ВЦ КДЛУ. - 2000. - Вип. 9. - С. 170-172.
19. Пасинок В.Г. Соціально-педагогічні проблеми формування мовної культури студентів // Теорія та методика навчання та виховання: Зб. наук. пр. - Харків: ХДПУ. - 2000. - № 7. - С. 10-17.
20. Пасинок В.Г. Світоглядні аспекти мовної підготовки студентів // Теорія та методика навчання та виховання: Зб. наук. пр. ХДПУ ім. Г.С. Сковороди. - Харків: ХДПУ. - 2001. - № 8 - С. 11-19.
21. Пасинок В.Г. Про формування мовної культури майбутнього вчителя // Соціалізація особистості: Зб. наук. пр. НПУ ім. М.П. Драгоманова. - Київ: Логос. - 2001. - Вип. 13. - С. 152-161.
22. Пасинок В.Г. Кургут Л.П. Сучасна методологія та стратегія навчання іноземним мовам // Серія: Педагогіка. Наук. зап. ТДПУ ім. В. Гнатюка. - Тернопіль: ТДПУ. - 2001. - № 9. - С. 112-115 (0,2 авт. арк.).
23. Пасинок В.Г. Соціально-педагогічні основи формування культури спілкування студентів // Наук. зап. каф. педагогіки ХНУ ім. В.Н. Каразіна, Інституту сходознавства і міжнародних відносин "Харківський колегіум", Харківського педагогічного коледжу. - Харків: Константа. - 2000. - Вип. 5. - С. 130-137.

24. Пасинок В.Г. Мовна культура як спосіб соціалізації та розвитку національної самосвідомості особистості // Проблеми інтеграції науково-освітнього потенціалу в державотворчому процесі: Зб. наук. пр. ТДТУ ім. І. Пулюя. - Тернопіль: ТДТУ. - 2001. - Вип. 1. - С. 124-127.
25. Пасинок В.Г., Кургут Л.П. Педагогічний, лінгвістичний та психологічний аспекти культури спілкування // Наук. зап. каф. педагогіки ХНУ ім. В.Н. Каразіна, Інституту сходознавства і міжнародних відносин "Харківський колегіум", Харківського педагогічного коледжу. - Харків: Константа. - 2001. - Вип. 6 - С. 155-166 - 0,6 друк. арк (0,3 авт. арк.).
26. Пасинок В.Г. Мотивація процесу формування мовленнєвої культури студента // Наук. зап. каф. педагогіки ХНУ ім. В.Н. Каразіна, Інституту сходознавства і міжнародних відносин "Харківський колегіум", Харківського педагогічного коледжу. - Харків: Основа. - 2001. - Вип. 7. - С. 163-176.
27. Пасинок В.Г., Кургут Л.П. Концептуальні методологічні основи навчання іноземним мовам // Мовні і концептуальні картини світу: Зб. наук. пр. КНУ ім. Т. Шевченка. - Київ: Темпус-Тасіс. - 2001. - С. 207-209 (0,15 авт. арк.).
28. Пасинок В.Г. Рольові ігри в системі професійної мовленнєвої підготовки майбутнього вчителя // Наука і сучасність: Зб. наук. пр. НПУ ім. М.П. Драгоманова. - Київ: Логос. - 2001. - Том. 28. - С. 66-75.
29. Пасинок В.Г. Мовленнєва культура майбутнього вчителя: проблеми, пошуки, перспективи // Соціалізація особистості: Зб. наук. пр. НПУ ім. М.П. Драгоманова. - Київ: Логос. - 2001. - Вип. 15. - С. 98-107.
30. Пасинок В.Г. Проблеми мовної підготовки фахівців у вузах // Наук. зап. Зб. наук. статей НПУ ім. М.П. Драгоманова. - Київ: НПУ. - 2002. - Вип. 14. - С. 114-122.
31. Пасинок В.Г. Педагогічні основи спілкування // Педагогічні науки: Зб. наук. праць. - Херсон: ВЦ Херсонського державного педагогічного університету, 2002. - Вип. 31. - С. 137-145.
32. Пасинок В.Г., Кургут Л.П. Поліпарадигматична культура спілкування // Соціалізація особистості: Зб. наук. пр. - Київ: Логос. - 2002. - Том 26. - С. 171-179 (0,4 авт. арк.).
33. Пасинок В.Г. Культура мовлення вчителя як лінгвістична та педагогічна проблема // Вісник ХДУ. - Харків: Константа. - 1998. - № 406. - С. 137-141.
34. Пасинок В.Г., Шамаєва Ю. Web Page "ESE/EL For Intermediate Students Through Games and Interactive Activities" // Вісник ХДУ. - Харків: Константа. - 1999. - № 424. - С. 131-136 (0,2 авт. арк.).
35. Пасинок В.Г. Слово як шлях самореалізації особи // Вісник ХДУ. - Харків: Константа. - 1999. - № 430. - С. 134-144.

36. Пасинок В.Г. Універсальність і конкретно-предметна природа мовленнєвої діяльності // Вісник ХДУ. – Харків: Константа. - 1999. - № 435. - С. 112-119.
37. Пасинок В.Г., Дмитренко В.О., Солощук Л.В. О критериях отбора страноведческих текстов // Язык и литература в школе. Украинский вестник: Республиканский научно-методический журнал. – Харьков. - 1995. - № 1-2. – С. 38-40 (0,2 авт. арк).
38. Пасинок В.Г. Мовленнєва підготовка студентів нефілологічних спеціальностей // Наука і сучасність: Зб. наук. пр. НПУ ім. М.П. Драгоманова. - Київ: Логос. - 2001. - Том 29. - с. 119-127.
39. Пасинок В.Г. Техніка мовленнєвої діяльності особи // Викладання мов у вузах на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Зб. наук. пр. – Харків: Константа. - 1999. – Вип. 3. - С. 226-232.

Навчально-методичні матеріали

40. Пасынок В.Г., Конопельцева Л.В. Методические указания для домашнего чтения по французскому языку для студентов неспециальных факультетов: Методическое пособие. Ч. 1. – Харьков: ХГУ, 1992. – 44 с. (1,2 авт. арк.).
41. Пасынок В.Г., Конопельцева Л.В. Методические указания для домашнего чтения по французскому языку для студентов неспециальных факультетов: Методическое пособие. Ч. 2. – Харьков: ХГУ, 1992. – 32 с. (1 авт. арк.)
42. Пасынок В.Г., Нестеренко В.Ф., Огнивенко З.Г. Методические указания по переводу некоторых лексико-грамматических конструкций с французского языка на русский: Методическое пособие. – Харьков: ХГУ, 1992. – 68 с. (2,3 авт арк.)
43. Пасинок В.Г., Нестеренко В.Ф., Огнівенко З.Г. Довідник з перекладу наукових текстів на французьку мову: Методичний посібник. – Харків: ХДУ, 1994. – 48 с. (1 авт. арк.).
44. Пасинок В.Г., Нестеренко В.Ф. Difficultés lexicologiques du français: Посібник для студентів немовних факультетів університету. – Харків: ХДУ, 1998. – 32 с. (1,3 авт. арк.).

Тези доповідей

45. Пасинок В.Г., Нечепоренко Л.С. Методологічні аспекти формування політичної культури вчителя // Матеріали Междунар. научно-практ. конф. ХГПУ ім. Г.С. Сковороды “Глобализация политики в контексте современной политической культуры: опыт и перспективы Восточной Европы”. – Харків: ЦОІ. - 1996. - С. 39-41.
46. Пасинок В.Г., Дмитренко В.О. Спадкоємність допрофесійної та професійної підготовки викладача // Матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. “Роль вузів у вирішенні проблеми

- безперервної освіти та виховання особистості (від шкільної до післядипломної)”. - Том. 4.
– Київ: ІСДО. - 1995. – С. 23-24.
47. Пасинок В.Г., Дмитренко В.О. Особенности произведений малых фольклорных жанров // Матеріали наук. конф. “Види мовленнєвої діяльності: лінгвістичні та дидактичні аспекти”.
– Харків: ХДУ. - 1995. – С. 25-27.
48. Пасинок В.Г., Дмитренко В.А. Лингвистический аспект литературного пародирования // Матеріали Третьої Всеукраїнської наук. конф. “Нові підходи до філології у вищій школі”.
– Мелітополь: МДПІ. - 1996. - С. 20-21.
49. Пасинок В.Г., Шелест Е.Г. Интегративна сутність політичної культури педагога // Материалы Международной научно-практ. конф. ХГПУ ім. Г.С. Сковороды “Глобализация политики в контексте современной политической культуры: опыт и перспективы Восточной Европы”. – Харків: ЦОІ. - 1996. - С. 41-42.
50. Пасинок В.Г. Ментальное и материальное в сущности речевой культуры личности // Матеріали Міжнародної наук. конф. ХНУ ім. В.Н. Каразіна “Іноземна філологія на межі тисячоліть”. – Харків: Константа. - 2000. – С. 229-230.
51. Пасинок В.Г. Особистісно-індивідуальні шляхи оволодіння мовленнєвою культурою // Матеріали Всеукраїнської наук.-метод. конф. КНУ ім. Т. Шевченка “Сучасний стан вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи.” – Київ: ВЦ Київський університет. - 2000 - с. 334-336.
52. Пасинок В.Г. Мовленнєва підготовка студента як загальнопедагогічна проблема // Матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. ХНУ ім. В.Н. Каразіна “Університетська освіта України ХХІ століття: проблеми перспективи, тенденції розвитку”. – Харків: ВЦ ХНУ. - 2000. – С. 224-226.
53. Пасинок В.Г. Мовленнєвий компонент мовних методів навчання // Матеріали наук.-метод. конф. ХНУ ім. В.Н. Каразіна “Харківська вища школа: методичні пошуки на рубежі століть”. – Харків: ХНУ. - 2001.
54. Пасинок В.Г. Розвиток мовлення і мовленнєвої культури вихованця як загальнопедагогічна проблема // Матеріали Всеукраїнської наук.-теоретичної конф. ХНУ ім. В.Н. Каразіна “Українська система виховання: пошуки, проблеми, перспективи”. – Харків: ХНУ. - 2001.
55. Пасинок В.Г., Кургут Л.П. Концептуальні методологічні основи навчання іноземним мова // Матеріали Міжнародної конф. КНУ ім. Т.Г. Шевченка. “Мови, культура та переклад у контексті європейського співробітництва”. – Київ: Темпус-Тасіс. - 2001.

56. Пасинок В.Г., Кургут Л.П. Методологічні напрями навчання іноземним мовам // Матеріали Десятої ювілейної Міжнародної наукової конференції ім. проф. Сергія Бураго “Мова і культура”. – Київ: ВД Дмитра Бураго. - 2001.
57. Пасынок В.Г., Солощук Л.В., Дмитренко В.А. К вопросу о необходимости обучения культуре общения на иностранном языке // Материалы Пятой Международной научной конф. “Язык и культура”. – Киев: Випол. - 1997. – С. 106-107.

Анотації

Пасинок В. Г. “Теоретичні основи формування професійних мовленнєвих умінь у майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей”. - Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2002.

Робота є теоретико-експериментальним дослідженням проблеми мовленнєвої підготовки майбутнього вчителя нефілологічної спеціальності.

У дисертації науково обґрунтовано концептуальні підходи до розробки змісту й організації процесу формування у студентів професійних мовленнєвих умінь; уточнено сутнісні характеристики провідних дефініцій: “мовленнєві уміння”, “мовленнєва підготовка”, “педагогічне мовлення”, “мовленнєва діяльність”, “мовленнєва культура”; розроблено дидактичну модель процесу формування у майбутнього вчителя мовленнєвих умінь, яка полягає в упорядкуванні процесу мовленнєвої підготовки і модифікації його відповідно до мети і змісту навчання студентів та їхньої базової освіти; визначено основні критерії й показники мовленнєвої підготовки майбутнього фахівця; доведено ефективність науково-методичної системи формування культури професійного мовлення майбутнього спеціаліста.

Ключові слова: мовленнєва підготовка, мовленнєва культура, мовленнєва діяльність, професійно-педагогічне мовлення, педагогічні умови, організаційно-технологічні умови, модель формування мовленнєвих умінь, індивідуалізація мовлення, функції мовленнєвої діяльності, професійні мовленнєві уміння.

Пасынок В. Г. “Теоретические основы формирования профессиональных речевых умений у будущих учителей нефилологических специальностей”. - Рукопись. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.04 – теория и методика профессионального образования. Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова, Киев, 2002.

Работа является теоретико-экспериментальным исследованием проблемы речевой подготовки будущего учителя в контексте его педагогического мастерства. В диссертации освещены вопросы, касающиеся теории и практики речевой подготовки студентов филологических специальностей высших учебных педагогических заведений, обоснована концепция речевой подготовки как общедидактическая проблема, определена и разработана система педагогических условий, обеспечивающих эффективную речевую подготовку студента за период его обучения в высшей педагогической школе.

В работе дано определение психолого-дидактических понятий *“речевая подготовка учителя”*, *“культура речи учителя”*, *“личностная культура педагога”*, *“профессиональная речевая подготовка учителя”*.

Как показало исследование, в структуру речевой культуры обычно включают 3 составляющих: фактическое овладение словарным запасом; усвоение лексических, грамматических, стилистических фактических норм данного языка; владение техникой говорения, т.е. выбор определенного тона разговора, тембра, динамики речи.

Мастерство владения словом занимает одно из ведущих мест в деятельности педагога и является активным показателем сформированности педагогического мастерства. В современной педагогической науке проблема подготовки учителя-воспитателя рассматривается в 2-х аспектах: а) формирование учителя-предметника как личности, умеющей выполнять учебные и воспитательные функции; б) формирование специалиста школы, который дополнительно, кроме основных профессиональных знаний (физика, химия, биология, математика), владеет еще несколькими прикладными умениями активизации процесса обучения и воспитания учащихся.

Одним из таких дополнительных умений и являются речевые умения – способность говорить, рассказывать, вести беседу, выразительно читать и т.д. Поэтому процесс обучения в высшей школе должен не только охватывать обучение основному предмету, а предвидеть формирование одной из составляющих педагогического мастерства – умения говорить, общаться, т.е. словесной деятельности.

Технология процесса речевой подготовки будущих учителей характеризуется как способ общения, направленный на удовлетворение разнообразных запросов и интересов, восприятия различной информации и сообщений, обмена мыслей, анализа и корректировки своих и чужих высказываний, действий и деятельности, контроля их результатов.

Возможность реализации таких задач в значительной степени зависит от педагога, от умения поставить нужные стратегические цели и реализовать их в ежедневных ситуациях обучения и общения.

Все это происходит в процессе выполнения учителем его основных функций – информационной, побуждающей, функции создания положительного эмоционального фона общения, эталонно-показательной, самоподачи личностного имиджа, интегративно-объединяющей.

Формирование у студентов – будущих учителей - речевых умений и навыков невозможно без учета важных принципов дидактики – интенсификации, индивидуализации и интеграции обучения. Следует отметить, что анализ теории и практики индивидуального обучения в высшей школе наименее изучен. Значительную роль здесь играет понимание усвоения учебных дисциплин на различных уровнях.

Предложенная нами система формирования речевой культуры студентов направлена на решение противоречия между индивидуальным характером усвоения знаний студентами и коллективным характером их проявления.

Экспериментально-исследовательские занятия разрабатывались и реализовались по таким направлениям:

- обеспечение различных составляющих речевой культуры и отдельных приемов овладения ими на материале изучения педагогики, спецкурсов, проведения педпрактики;
- привлечения студентов к активной образовательной и исследовательской деятельности;

В диссертации выделены характерные особенности предложенной технологии, а именно:

- введение дидактической модели, которая наполнялась соответствующим речевым содержанием согласно программам и планам кафедры. На каждом занятии рассматривались новые достижения педагогической науки с точки зрения педагогического речевого мастерства (история, теория, философия, психотерапия, практика общения);
- поэтапное усвоение теории и практики культуры речи;
- формирование личностной культуры будущего учителя как основы успеха в организации процесса обучения и самореализации.

Разработаны и апробированы формы проведения занятий, которые побуждают преподавателя к творческому подходу в подготовке будущих учителей, способствуют углублению и расширению их лингвистической и педагогической эрудиции.

Ключевые слова: речевая подготовка; речевая культура, речевая деятельность, профессионально-педагогическая речь, педагогические условия,

организационно-технологические условия, модель формирования речевых умений, индивидуализация речи, функции речевой деятельности, профессиональные речевые умения.

Pasynok V. G. “Theoretical basics of forming professional language skills of future teachers of non-philological specialities”. Manuscript. - Doctorate dissertation in Pedagogics; Specialization 13.00.04 - theory and methodology of professional education. M.P. Dragomanov National Pedagogic University, Kiev, 2002.

The work is a theoretical and experimental study of the problem of language training of a future teacher of a non-philological speciality.

The dissertation presents scientifically grounded concepts for developing the content and organisation of the process of forming the students' professional language skills; specifies the essential characteristics of the leading definitions: “language skills”, “language training”, “pedagogic language”, “language activity”, “language culture”; presents its own didactic model of the process of forming a future teacher's language skills, which regulates the language training process and modifies it with regard to the aim and content of the students' training and their basic education; defines the main criteria and characteristics of a future specialist's language training; proves the efficiency of a scientific and methodological system of forming a future specialist's professional language culture.

Key words: speech training, culture of speech, speech activity, professional pedagogic speech skills and habits, pedagogic conditions, organization and technology conditions, pattern of forming speech habits, individualization of speech habits, functions of speech activities, professional speech skills.